

HÁBITOS LECTORES EN EDUCACIÓN SECUNDARIA: ANÁLISIS DE TEMAS, GÉNEROS, FORMATOS E INTERÉS LECTOR EN LA ERA DIGITAL¹

READING HABITS IN SECONDARY EDUCATION: AN ANALYSIS OF TOPICS,
GENRES, FORMATS, AND READING ENGAGEMENT IN THE DIGITAL AGE

Carolina González Ramírez()*

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Michel A. Cara

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Resumen

Este estudio examina los hábitos y prácticas lectoras de 142 estudiantes de educación secundaria en Chile mediante un cuestionario cerrado, considerando la influencia del sexo, el índice de vulnerabilidad escolar (IVE) y los resultados SIMCE en lectura. Se analizaron como variables dependientes: frecuencia lectora, diversidad de géneros y temas, formato preferido e interés por la lectura. Los resultados muestran que el IVE no explica diferencias significativas en los hábitos lectores, mientras que el rendimiento SIMCE aparece como el factor más relevante. Se concluye que el hábito lector constituye una práctica situada y transferible, cuyo fortalecimiento requiere tiempo, compromiso institucional y mediación docente. Desde un enfoque de literacidad crítica, se subraya la necesidad de integrar tecnologías digitales y estrategias pedagógicas contextualizadas para favorecer la motivación y el desarrollo de hábitos lectores sostenibles.

Palabras clave: Lectura; hábito de lectura; literacidad; enseñanza de la lectura; educación secundaria.

Abstract

(*) Autor para correspondencia:

Carolina González Ramírez
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
Av. El Bosque 1290, Viña del Mar, Chile
Correo de contacto:
carolina.gonzalez.r@pucv.cl

©2010, Perspectiva Educacional
[Http://www.perspectivaeducacional.cl](http://www.perspectivaeducacional.cl)

RECIBIDO: 01.07.2025
ACEPTADO: 15.11.2025
DOI: 10.4151/07189729-Vol.64-Iss.3-Art.1763

This study analyzes the reading habits and practices of 142 secondary school students in Chile using a closed-ended questionnaire. The independent variables considered were sex, the School Vulnerability Index (IVE), and SIMCE reading scores. The dependent variables examined included reading frequency, diversity of genres and topics, preferred reading format, and self-reported interest in reading. The study is grounded in the framework of critical literacy (Cassany, 2009), a perspective that conceptualizes reading as a situated, socially shared practice. This approach enables an examination of how adolescents engage with reading in the digital age, moving beyond a view focused solely on reading performance.

The study engages with research that documents a progressive decline in reading among secondary students, reflected both in the loss of reading habits acquired in childhood (Hernández, 2021) and in the low scores that Chilean students obtain on standardized assessments such as SIMCE and PISA (Chilean Education Quality Agency, 2024; OECD, 2023). Sociocultural approaches that explain reading dispositions in terms of habitus and cultural capital (Bourdieu, 2009; Merino, 2011) are also considered, highlighting the influence of family and school environments, as well as the role of emotions and prior reading experiences (Gambrell, 2015; Gómez et al., 2025). From this perspective, the need for schools to understand students' actual interests (González, 2022) and to incorporate contemporary pedagogical approaches—such as transmedia storytelling—that diversify access to literary works and enhance reading motivation is underscored (Rovira-Collado, 2019; Ballester Roca & Méndez Cabrera, 2021).

The results indicate that the School Vulnerability Index does not account for significant differences in reading habits, calling into question its relevance as an indicator of cultural practices related to reading. In contrast, SIMCE performance emerges as the most relevant variable for understanding differences in reading frequency

¹ Proyecto financiado por el Fondo Nacional de Fomento del Libro y la Lectura Convocatoria 2022 del Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, n.º folio 626589.

and diversity, suggesting that formally assessed reading skills exert greater influence than structural vulnerability. Regarding gender, no significant differences were observed in reading frequency or genre diversity; however, female students reported a stronger preference for digital reading formats and a tendency to report greater genre diversity, whereas male students reported greater thematic diversity. These findings suggest that digital technologies broaden reading opportunities, particularly when aligned with students' personal interests.

The study concludes that reading constitutes a situated and transferable practice that requires time, institutional commitment, and effective teacher mediation to be strengthened. From a critical literacy perspective, this implies the need to promote contextualized pedagogical strategies, integrate digital technologies, and acknowledge non-traditional reading spaces especially those that emerge outside the classroom. Finally, the findings challenge the widespread notion that adolescents do not read, demonstrating instead that they do, although often in formats and contexts not fully recognized or valued by schools. Consequently, it is essential to promote critical literacy practices that incorporate digital technologies and transmedia narratives to foster meaningful and socially relevant reading experiences.

Keywords: Reading; reading habit; literacy; reading instruction; secondary education.

1. Introducción

Desde una perspectiva de la literacidad crítica (Cassany, 2009), resulta pertinente indagar cómo los adolescentes se vinculan con la lectura en la era digital. Este enfoque trasciende una visión reduccionista centrada en el desempeño lector y orienta el análisis hacia los hábitos y prácticas lectoras como formas de participación crítica, en el entendido de que la lectura se efectúa de manera compartida en el seno de una comunidad en la que se propicia la participación e intercambio (Lluch, 2014; Ow, 2024). En este contexto, preocupa el desinterés lector en educación media, lo que se manifiesta en la deserción de lectores que en la infancia habían adquirido el hábito (Hernández, 2021), así como en los bajos resultados en pruebas estandarizadas como SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación) y PISA (Programa Internacional para Evaluación de Estudiantes) reportados en diversos estudios (Agencia de Calidad de la Educación, 2024; González et al., 2020; Núñez et al., 2019; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE], 2023; Strasser et al., 2018).

Asimismo, los adolescentes chilenos no consideran la lectura una actividad significativa en su tiempo libre (Fuentes et al., 2019). Desde el enfoque de Bourdieu (2009), esta situación puede comprenderse como efecto de un “habitus” que orienta disposiciones y prácticas en función del capital cultural incorporado, condicionado por el entorno familiar y escolar (Merino, 2011). En este sentido, resulta necesario caracterizar las dinámicas lectoras adolescentes y promover itinerarios que fomenten hábitos lectores y pensamiento crítico en la escuela (Sandoval & Zanotto, 2022).

Considerando el impacto de las tecnologías y redes sociales, se pueden aprovechar sus potencialidades para diversificar el acceso y las formas de participación lectora (Alcocer-Vazquez & Zapata-González, 2021; Guardia Hernández & Cediel Rincón, 2025; Sáez, 2021; Santos et al., 2024). Además, factores contextuales y afectivos como: entorno familiar, entorno escolar y las emociones asociadas a la lectura, son determinantes para desarrollar el disfrute lector (Gambrell, 2015; Gómez et al., 2025). Por ello, es clave que la escuela conozca los intereses y prácticas lectoras de los estudiantes (González, 2022) y, a su vez, incorpore nuevas alternativas, como por ejemplo el trabajo con narrativa transmedia para desarrollar la competencia lectora-literaria, pues ofrece múltiples soportes para acceder a distintos tipos de obras, especialmente los clásicos, promoviendo su lectura a partir de cómics, películas y videojuegos (Ballester Roca & Méndez Cabrera, 2021; Guardia Hernández & Cediel Rincón, 2025; Rovira-Collado, 2019).

1.1. La configuración de hábitos y perfiles lectores

Según Skliar (2020), la lectura se efectúa como una doble invitación: por una parte, se invita a leer y, por otra, a conversar sobre la lectura, pues si bien el acto de leer es individual, este tiene un significado social y cultural (Larrañaga & Yubero, 2005). En este sentido, la tarea del lector consistiría en aproximarse a un lector ideal, es decir, a quien asimila el significado que el escritor u otro ha procurado comunicar (Cairney, 2022). Para ello, se debe promover el progreso lector mediante lecturas complejas y el acceso a obras de mayor dificultad (Jover, 2014). Con este fin, el lector, como agente activo, en su ejercicio formativo ha de desarrollar una competencia lecto-literaria que implica adquisición de hábitos lectores, la capacidad de disfrute e interpretación de textos literarios (Mendoza, 2004).

En esta línea, un buen lector manifiesta un claro gusto por la lectura, pues disfruta de esta práctica; además, lee una cantidad alta de libros de manera frecuente, sus lecturas son diversas en tanto géneros, temáticas y complejidad; junto a ello, valora lo que lee, ya que tiene la capacidad de comparar, contextualizar y conceptualizar sus lecturas (Cerrillo, 2016). Ahora bien, para establecer un perfil lector centrado en el hábito, existen distintas medidas y/o factores que considerar. Para este estudio resulta relevante la propuesta de Larrañaga y Yubero (2005) en términos de la conducta lectora, quienes levantaron categorías de lectores a partir del cruce de variables de número de libros leídos durante el último año y tiempo destinado a la lectura. Este aspecto remite al concepto de frecuencia lectora, entendida como la regularidad con que un sujeto realiza la práctica de la lectura y el tiempo que destina a ella en su vida cotidiana o espacios de ocio (González et al., 2020; Larrañaga & Yubero, 2005).

Otro elemento que considerar dice relación con la variedad de lecturas. En este sentido, conviene hacer mención a lo expuesto por Manresa (2009), quien, a partir de la caracterización de perfiles lectores adolescentes, plantea que un rasgo diferenciador de un buen lector responde a la diversidad de obras que lee, considerando variedad de géneros, los que corresponden a convenciones formales y estilísticas que permiten clasificar las obras (Genette, 1992; Todorov, 1972) y temas, que corresponden a los tópicos globales de los textos, niveles de complejidad, entre otros.

La autora plantea tres tipos de perfiles lectores, según el grado de diversificación de las obras que leen: lectores encasillados, lectores equilibrados y lectores diversificados. En el caso de los lectores encasillados, corresponden a aquellos que optan por la lectura de un solo género o siguen una saga en particular. En tanto, los lectores equilibrados leen distintos textos, pero con una variación limitada. Finalmente, los lectores diversificados leen más textos, entre los que se cuenta una gran variedad de géneros, por tanto, su dieta lectora es amplia.

1.2. Hábitos y prácticas lectoras de adolescentes

El estudio de los hábitos y prácticas lectoras de adolescentes resulta de interés tanto a nivel internacional como nacional. Diversas investigaciones (González et al., 2020; Manresa, 2009; Núñez et al., 2019; Santos et al., 2024; Strasser et al., 2018) señalan que los adolescentes presentan hábitos lectores deficientes vinculados a una baja motivación lectora. El estudio de Arenas et al. (2020) refleja que solo un 10 % de los adolescentes chilenos se considera un asiduo lector, un 20 % manifiesta bastante agrado por la lectura y un 44,4 % expresa solo algo de interés, situando esta actividad fuera de sus prioridades cotidianas.

Respecto de la frecuencia lectora, los datos son igualmente desalentadores. González et al. (2020) indican que los adolescentes dedican menos de una hora semanal a leer, ya sea por placer o por estudio. Solo un 11 % señala leer casi todos los días, mientras que un 20 % declara no leer nunca en su tiempo libre. Estos resultados plantean interrogantes sobre los factores que inciden en esta baja frecuencia. En este sentido, la noción de “habitus” de Bourdieu (2009) permite entender que la lectura no depende únicamente del plano individual, sino de condicionamientos estructurales y simbólicos que legitiman ciertas prácticas en contextos sociales específicos.

En cuanto a los intereses lectores, los estudios evidencian una tendencia hacia obras populares entre el público juvenil, como sagas, *bestsellers* y distintas formas de narrativas transmedia (Rovira-Collado, 2019), seleccionadas principalmente por su notoriedad social, pues los adolescentes se relacionan con los libros de forma similar a otras actividades de ocio, evidenciando la influencia del consumo cultural dominante (Manresa, 2009).

El impacto de lo digital en estas prácticas es ineludible. Algunas investigaciones (Lluch, 2014; Mekis & Anwandter, 2019; Ow, 2024) destacan cómo las plataformas digitales y redes sociales han generado nuevas formas de socialización lectora, conformando comunidades que comparten intereses y lecturas en entornos virtuales (Alcocer-Vazquez & Zapata-González, 2021; Sáez, 2021; Torrego-González & Gutiérrez-Martín, 2018). Estas instancias pueden ser valiosas para articular las prácticas escolares con las vernáculas que desarrollan los adolescentes en espacios digitales (Lluch, 2014). No obstante, representan desafíos para la escuela, pues implica ampliar la noción tradicional de lectura centrada en lo impreso y enfrentar la falta de preparación, conocimientos y recursos necesarios para promover la literacidad digital en contextos educativos (Ow, 2024).

1.3. La formación de lectores en la escuela

Según Alegría y Cisternas (2018), formar lectores implica implementar estrategias pedagógicas que concibían la lectura como una práctica social. Esto supone ofrecer espacios, tiempos y ambientes adecuados para leer (Fuentes et al., 2019), además de contar con docentes mediadores (Munita, 2018). No obstante, los resultados obtenidos por los estudiantes en pruebas estandarizadas de lectura (PISA y SIMCE) son bajos. En la prueba PISA 2022, Chile obtuvo 448 puntos en lectura, seis menos que en 2018 (OCDE, 2023), y en SIMCE de segundo medio, el promedio fue de 249 puntos (Agencia de Calidad de la Educación, 2024).

Estas cifras evidencian un escenario crítico que exige un diagnóstico claro y contextualizado. Tal como indican Abadia et al. (2018), factores como la escolaridad de los padres, la posesión de libros en el hogar y los hábitos lectores familiares influyen significativamente en el desarrollo lector. En contextos de alta vulnerabilidad, estos factores suelen estar ausentes; por ello, la escuela debiera compensar dichas carencias (Merino, 2011). Sin embargo, los estudiantes más vulnerables suelen asistir a escuelas con menos recursos, lo que perpetúa la desigualdad (Bizama et al., 2017).

Desde la perspectiva de género, estudios como el de Contreras-Salinas et al. (2020) han evidenciado que las mujeres obtienen mejores resultados en lectura que los varones. No obstante, con una adecuada gestión educativa, planificación y apoyo familiar, así como con la incorporación de materiales diversos y actividades motivadoras, estas brechas pueden disminuir. Además, se podrían considerar recursos digitales y formatos multimodales, pues son alternativas pedagógicas que propician el gusto por la lectura (Santos et al., 2024).

En síntesis, desde un enfoque de literacidad crítica, el estudio de los hábitos lectores adolescentes no puede limitarse a la medición de frecuencias, géneros o formatos, sino que debe considerar su relación con factores socioculturales, escolares y demográficos. Si bien es posible encontrar lectores motivados en diversos contextos, surge la pregunta sobre qué condiciones favorecen efectivamente el desarrollo del hábito lector, considerando las brechas socioculturales entre tipos de establecimientos (Abadia et al., 2018; Bizama et al., 2017). En este sentido, se vuelve relevante indagar qué formatos de lectura pueden compensar desigualdades y si su implementación transversal evitaría ampliar las brechas existentes. Así, este estudio busca explorar cómo variables de frecuencia, diversidad de géneros y temas, interés por la lectura y formato (digital o en papel) se vinculan con factores contextuales como el índice de vulnerabilidad escolar, el rendimiento SIMCE y el sexo.

Dado su enfoque exploratorio y comparativo, el estudio no formula hipótesis causales, sino contrastes descriptivos que permiten identificar asociaciones entre variables lectoras y factores

sociodemográficos. Se anticipan diferencias en frecuencia e interés lector según sexo y tipo de establecimiento, así como variaciones en la diversidad temática y en las preferencias de formato según vulnerabilidad escolar y rendimiento académico.

2. Metodología

2.1. Diseño

El estudio presenta un diseño transversal, de corte exploratorio-comparativo (Creswell & Creswell, 2018), que permite analizar diferencias y relaciones entre grupos en un momento específico, orientado a identificar patrones preliminares en las preferencias lectoras y variables asociadas sin pretender establecer causalidad.

2.2. Muestra y descripción de establecimientos

El muestreo fue de tipo no probabilístico, basado en la accesibilidad institucional y la autoselección de los establecimientos participantes. Para ello se estableció contacto con centros escolares de la quinta región y solo algunos accedieron a participar del estudio.

Se consideraron 142 estudiantes (hombres n=83 y mujeres n=59) de primer año de educación media, entre 14 y 15 años, provenientes de colegios de dependencia particular subvencionada con índices de vulnerabilidad diferenciados (Tabla 1). No se consideraron en la selección a estudiantes de colegios particulares pagados ni municipales.

Se optó por trabajar con establecimientos particulares subvencionados, ya que estos concentran más de la mitad de la matrícula de educación media en Chile (Ortiz, 2015) y representan una población socioeconómica y culturalmente diversa, evitando los extremos de homogeneidad o vulnerabilidad. Esta elección favorece la comparabilidad interna y permite observar prácticas influenciadas por la política educativa nacional, en coherencia con el enfoque del estudio.

Tabla 1

Descripción sociodemográfica de los establecimientos escolares

CE	IVE %	SIMCE	N	SM	SF
E4	58	267	37	37	0
E3	88	256	49	24	25
E2	87	245	30	11	19
E1	61	221	26	11	15

Nota: CE = Centro escolar; IVE = índice de vulnerabilidad escolar; N = número de estudiantes; SM = sexo masculino; SF = sexo femenino.

El índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE), elaborado anualmente por la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB), estima el nivel de vulnerabilidad estudiantil considerando factores como condición socioeconómica, rendimiento académico y asistencia (Sepúlveda, 2012; Vera et al., 2021). Aunque no existen baremos oficiales para definir alta vulnerabilidad, suele identificarse como tal a los establecimientos ubicados en el quinto quintil ($\geq 80\%$).

Se consideraron los resultados de la prueba SIMCE Lectura 2024, por corresponder a los mismos estudiantes encuestados en 2023. Se utilizó como referencia el promedio nacional de 249 puntos, diferenciando dos centros con puntajes superiores y dos con puntajes inferiores a dicho umbral.

2.3. Instrumento de recolección de datos

El instrumento de recolección de datos consistió en un cuestionario sobre hábitos y prácticas de lectura literaria, basado en los postulados de Dörnyei y Taguchi (2009) y revisado por tres expertos en Didáctica de la Lengua y la Literatura. Su propósito fue relevar los hábitos lectores de adolescentes en torno a temáticas, géneros y formatos, considerando, además, prácticas declaradas. Para su elaboración se revisaron instrumentos previamente validados.

Para efectos de este trabajo se seleccionaron los aspectos sociodemográficos y las siguientes preguntas del cuestionario: *¿Te gusta leer?* (bastante, mucho, poco, nada); *¿Con qué frecuencia lees?* (todos los días, tres veces a la semana, una vez a la semana, los fines de semana, en

vacaciones); *De la siguiente lista, ¿qué géneros te gusta leer?* (misterio, suspenso, terror, aventura, ciencia ficción, romance, poesía, biografías, fantasía, comedia, obras dramáticas, novelas gráficas, cómics, manga); *¿Sobre qué temas te gusta leer?* (música, viajes, humor, historia, arte, naturaleza, ciencia y tecnología, relaciones amorosas, noticias y espectáculos, deportes); *¿Qué formato usas prioritariamente para leer por interés personal?* (digital, papel, ambos); *¿Qué formato usas prioritariamente para leer cuando estudias?* (digital, papel, ambos).

2.4. Análisis de datos

Se aplicaron pruebas chi-cuadrado de independencia para analizar asociaciones entre variables categóricas y factores como sexo, IVE y resultados SIMCE. Para las variables continuas (diversidad de géneros y temas), se realizaron ANOVAs unidireccionales con cálculo del tamaño del efecto (η^2), cumpliéndose los supuestos estadísticos en ambos tipos de análisis. La muestra de 142 participantes, utilizada en todos los análisis, asegura una potencia ≥ 0.8 para detectar efectos medianos ($f = 0.25$; $w = 0.3$), garantizando la detección confiable de los efectos principales.

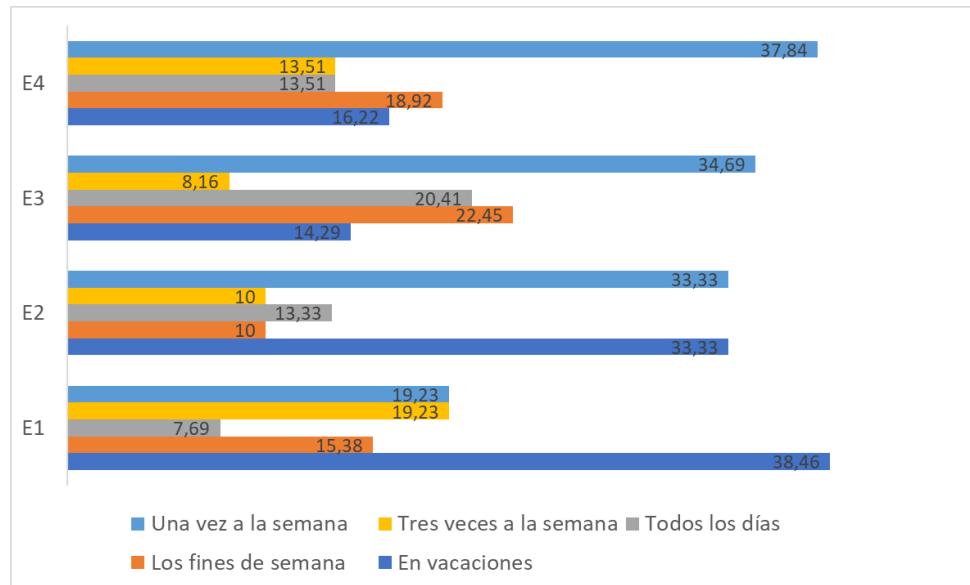
3. Resultados

3.1. Frecuencia de lectura

La frecuencia de lectura es un componente relevante del hábito lector (González et al., 2020). Con relación a ello, hemos observado distintos perfiles de frecuencia lectora entre los establecimientos. Por una parte, los centros escolares que reportan una frecuencia lectora media-baja marcan una preferencia de lectura asociada al periodo de vacaciones; en cambio, aquellos que evidencian una frecuencia media-alta, concentran esta actividad en intervalos de tiempo más breves como: una vez a la semana o los fines de semana.

Figura 1

Frecuencia de lectura por establecimiento: ¿Con qué frecuencia lees?



Nota: Índice de vulnerabilidad alto (E2 y E3), Índice de vulnerabilidad bajo (E1 y E4), resultado SIMCE alto (E3 y E4), resultados SIMCE bajo (E1 y E2).

Respecto a las variables independientes consideradas, no se observó una asociación estadísticamente significativa entre la frecuencia de lectura y el índice de vulnerabilidad escolar (IVE), ni tampoco con el sexo de los estudiantes ($\chi^2(4) = 5.52, p = .238$; $\chi^2(4) = 0.85, p = .931$, respectivamente). Este hallazgo sugiere que los hábitos lectores no dependen principalmente de condiciones estructurales como la vulnerabilidad socioeconómica ni de diferencias de sexo, como se observa en la tabla 2, en donde se expone frecuencia de lectura por sexo, sino que podrían estar más vinculados a factores pedagógicos o culturales compartidos en el ámbito escolar. No obstante, sí se identificó una asociación significativa entre la frecuencia de lectura y el puntaje promedio obtenido por los establecimientos en la prueba de Lectura SIMCE 2024, $\chi^2(4) = 13.52, p = .009$. El patrón observado sugiere que los estudiantes provenientes de establecimientos con mayor rendimiento en la prueba SIMCE (E3 y E4) tienden a reportar una frecuencia de lectura más alta. Asimismo, estos estudiantes declararon que su lectura se concentra especialmente durante los fines de semana y de manera cotidiana, mientras que quienes asisten a establecimientos con puntajes SIMCE más bajos reportaron una frecuencia de lectura centrada mayoritariamente en el periodo de vacaciones (véase Figura 1).

Tabla 2

Frecuencia de lectura por sexo

Sexo	Frecuencia de lectura					Total
	1	2	3	4	5	
Femenino	14	15	16	7	7	59
Masculino	19	19	23	8	14	83

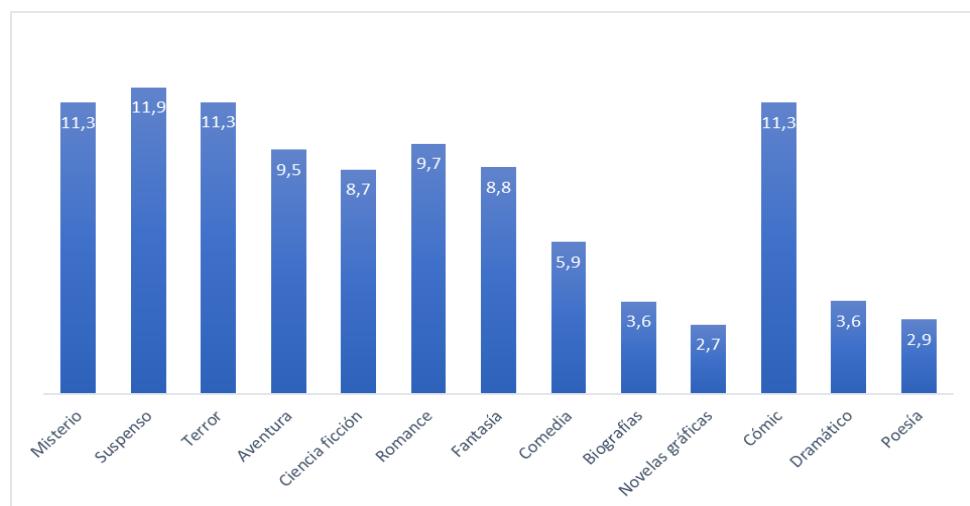
Nota. Pregunta: *¿Con qué frecuencia lees?* (1) En vacaciones; (2) Los fines de semana; (3) Todos los días; (4) Tres veces a la semana; (5) Una vez a la semana.

3.2. Diversidad de géneros y temas de interés lector

Como es posible observar en la Figura 2, los géneros de interés reportados con mayores porcentajes de preferencia corresponden a: suspenso, misterio, terror y aventura, principalmente; mientras que los menos reportados corresponden a: género dramático, novelas gráficas, biografías y poesía, respectivamente. Si bien cómic y manga se presentaron como categorías separadas en el cuestionario, para los fines del análisis de datos se consideraron como una única categoría, a fin de reflejar de manera más consistente las preferencias de lectura visual de los estudiantes.

Figura 2

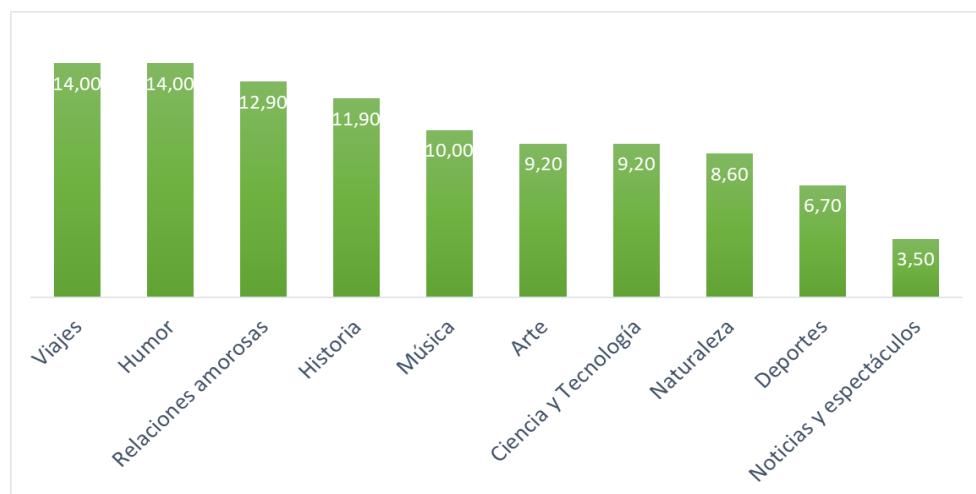
Preferencias de géneros literarios de interés de los estudiantes: De la siguiente lista ¿qué géneros te gusta leer?



En la Figura 3 se pueden apreciar los temas de interés lector de los estudiantes. Los que consignan mayor interés son: viajes, humor, relaciones amorosas, historia y música. Se observa, además, una coherencia entre algunos temas y géneros de preferencia, como: tema viajes coincide con género de aventura y, a su vez, tema de relaciones amorosas coincide con género romance.

Figura 3

Preferencias de temas de lectura de interés de los estudiantes: ¿Sobre qué temas te gusta leer?



3.3. Géneros y temas de lectura como medida de amplitud lectora

Respecto de los siguientes resultados, tal como se menciona al inicio de la sección, se consideró el número total de géneros y temas informados por cada participante (véase Tablas 2 y 3) a partir del listado que se proveyó en el cuestionario de hábitos y prácticas lectoras aplicado.

Tabla 3

Estadística descriptiva para diversidad de géneros y temas por establecimiento

CE	Diversidad de géneros					Diversidad de temas			
	Media	DE	LI (95 %)	LS (95 %)	Media	DE	LI (95 %)	LS (95 %)	
E1	3.50	2.61	2.45	4.55	2.08	1.99	1.27	2.88	
E2	3.87	2.58	2.90	4.83	2.23	1.65	1.62	2.85	

HÁBITOS LECTORES EN EDUCACIÓN SECUNDARIA: ANÁLISIS DE TEMAS, GÉNEROS, FORMATOS E INTERÉS LECTOR EN LA ERA DIGITAL

E3	4.37	2.78	3.57	5.16	3.12	2.26	2.47	3.77
E4	4.51	2.19	3.78	5.24	2.62	1.92	1.98	3.26

Nota. CE = centro escolar; DE = desviación estándar; LI = límite inferior del intervalo de confianza; LS = límite superior del intervalo de confianza.

No se observaron diferencias significativas en la diversidad de géneros ni de temas de lectura en función del IVE, lo que sugiere que esta variable no incide directamente en las preferencias lectoras declaradas por los estudiantes. Sin embargo, al considerar el rendimiento de los establecimientos según sus puntajes en la prueba SIMCE, se identificó que aquellos con mejores resultados (E3 y E4) presentan una mayor diversidad temática en comparación con los establecimientos de menor rendimiento. En cambio, la diversidad de géneros no mostró diferencias significativas entre los establecimientos, independientemente del IVE (Tabla 4).

Tabla 4

Tabla ANOVA a un factor para diversidad de géneros y diversidad de temas según índice de vulnerabilidad, resultados SIMCE y sexo

Variables	Diversidad de Géneros				Diversidad de Temas				
	gl	F	p	η^2	gl	F	Variables	p	η^2
IVE	1,140	0.036	.851	<.001	1,140	1.281		.260	.009
SIMCE	1,140	2.819	.095	.020	1,140	4.698		.032 *	.033
Sexo	1,140	0.260	.611	.002	1,140	1.162		.283	.008

Nota. IVE = índice de vulnerabilidad; SIMCE = Sistema de Medición de la Calidad de la Educación.

Respecto al sexo, no se encontraron diferencias significativas en la diversidad de géneros reportados; no obstante, se observó una tendencia por parte de las mujeres a declarar una mayor variedad de géneros literarios en sus preferencias. Los hombres, por su parte, manifestaron una mayor diversidad de temas de interés (Tabla 5).

Tabla 5

Estadística descriptiva para diversidad de géneros y temas por sexo

Sexo	Diversidad de géneros				Diversidad de temas			
	Media	DE	LI (95 %)	LS (95 %)	Media	DE	LI (95 %)	LS (95 %)
F	4.27	2.68	3.57	4.97	2.83	2.09	2.29	3.37
M	4.05	2.49	3.50	4.59	2.46	1.99	2.02	2.89

Nota. DE = desviación estándar; LI = límite inferior del intervalo de confianza; LS = límite superior del intervalo de confianza.

En síntesis, la vulnerabilidad socioeconómica no parece influir en la diversidad lectora, pero sí lo hace el rendimiento académico del establecimiento, particularmente en la amplitud temática declarada por los estudiantes.

Al analizar en mayor detalle las preferencias temáticas de lectura, se observaron asociaciones estadísticamente significativas entre el tipo de contenido preferido y el rendimiento del establecimiento en la prueba SIMCE de Lectura 2024. En particular, los estudiantes provenientes de establecimientos con puntajes altos en SIMCE (E3 y E4) manifestaron un mayor interés por temas relacionados con historia, $\chi^2(3) = 10.68$, $p = .014$, y con ciencia y tecnología, $\chi^2(3) = 12.61$, $p = .006$. En cuanto a los temas vinculados con las relaciones amorosas, se observó un patrón divergente, ya que los colegios con mayores puntajes SIMCE presentaron preferencias opuestas entre sí, $\chi^2(3) = 9.24$, $p = .026$.

Si bien la diversidad de géneros literarios no parece estar determinada directamente por las variables analizadas (sexo, IVE o puntaje SIMCE), se identificaron algunos géneros con mayor atractivo general entre los adolescentes, tales como: suspenso, terror, misterio y aventuras (véase Figura 2). Estos resultados coinciden con lo reportado en el estudio de González et al. (2020), que señala una tendencia similar en las preferencias lectoras de jóvenes en edad escolar.

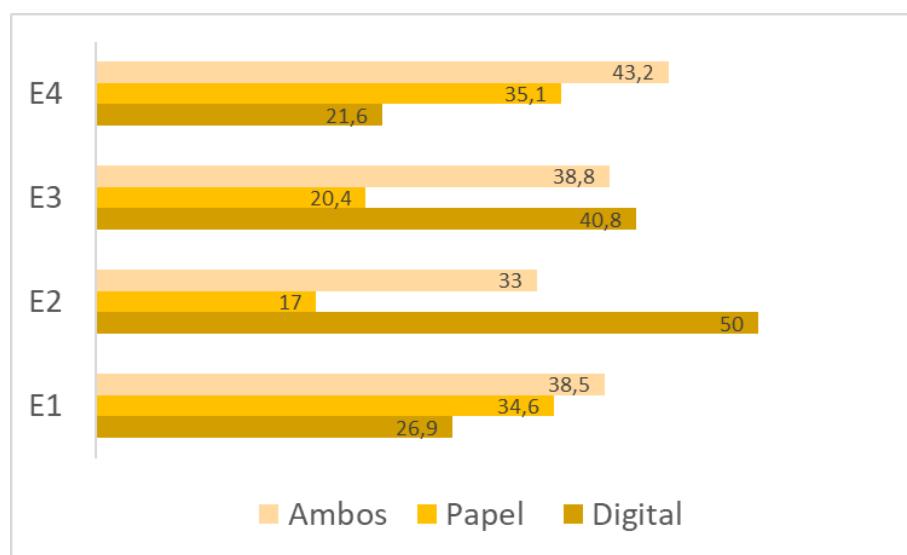
En conjunto, estos hallazgos sugieren que las diferencias en rendimiento académico se reflejan más en los temas de interés que en la diversidad de géneros, lo que subraya la importancia de vincular las propuestas lectoras escolares con contenidos que resulten significativos y motivadores para los estudiantes.

3.4. Formato de lectura

Para profundizar en el análisis de las prácticas lectoras, se examinó el formato de lectura preferido por los estudiantes tanto en el contexto personal como escolar. Los resultados muestran diferencias entre establecimientos, especialmente en la preferencia por formatos digital o en papel (véanse Figuras 4 y 5), aspecto que se aborda a continuación.

Figura 4

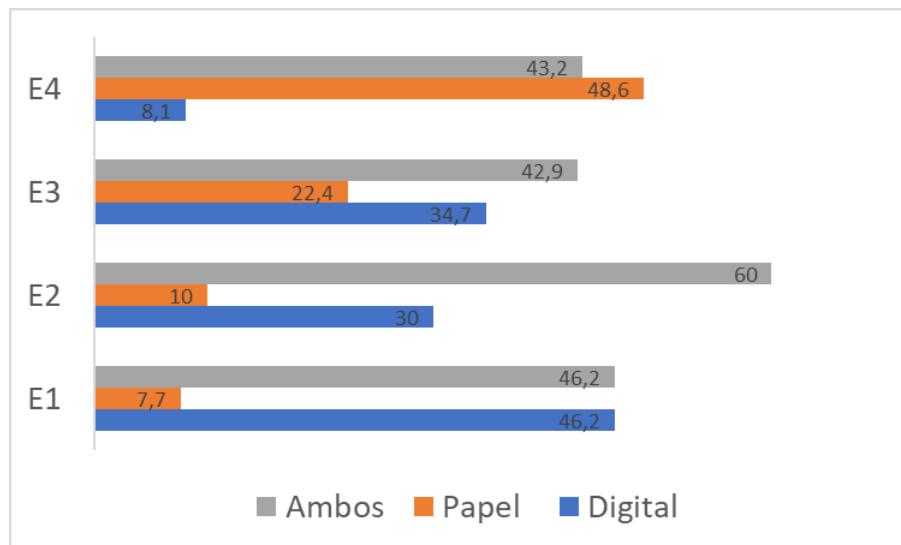
Formato de preferencia para lectura por estudio según establecimiento: ¿Qué formato usas prioritariamente para leer cuando estudias?



Nota. Índice de vulnerabilidad alto (E2 y E3), Índice de vulnerabilidad bajo (E1 y E4), resultado SIMCE alto (E3 y E4), resultados SIMCE bajo (E1 y E2).

Figura 5

Formato de preferencia para lectura por interés personal por cada establecimiento: ¿Qué formato usas prioritariamente para leer por interés personal?



Nota. Índice de vulnerabilidad alto (E2 y E3), Índice de vulnerabilidad bajo (E1 y E4), resultado SIMCE alto (E3 y E4), resultados SIMCE bajo (E1 y E2).

En relación con el Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE), se observaron diferencias significativas en el formato preferido para la lectura por estudio, $\chi^2(2) = 7.78, p = .020$. El análisis sugiere que los estudiantes de establecimientos con mayor nivel de vulnerabilidad tendieron a preferir el formato digital (63.41 %), mientras que aquellos con menor IVE mostraron una mayor preferencia por el formato papel. Este patrón fue consistente con los residuos estandarizados, que indicaron una contribución significativa de estas categorías al valor global del estadístico. En cambio, no se observaron diferencias significativas en el formato de lectura por interés personal según el nivel de vulnerabilidad, $\chi^2(2) = 4.06, p = .131$.

Por su parte, los estudiantes provenientes de establecimientos con mejor desempeño en la prueba SIMCE reportaron una mayor preferencia por el formato papel cuando se trata de lectura por interés personal, mientras que el uso del formato digital se distribuyó de forma más equilibrada entre los grupos, $\chi^2(2) = 11.89, p = .003$. En contraste, no se observó una asociación significativa entre el rendimiento SIMCE del establecimiento y el formato de lectura utilizado con fines de estudio ($\chi^2(2) = 8.69, p = .192$), lo que indica independencia entre estas variables. En conjunto, esto sugiere que el tipo de texto (personal vs. académico) influye más que el nivel de desempeño en la elección del formato.

En cuanto al sexo, los resultados muestran que no existe una asociación significativa con el formato de lectura empleado para fines de estudio ($\chi^2(2) = 1.04, p = .596$), lo que sugiere independencia entre estas variables. No obstante, el patrón difiere en el caso del formato de lectura utilizado por interés personal, donde se observó una asociación estadísticamente significativa entre el sexo y la preferencia de formato, $\chi^2(2) = 12.95, p = .002$. En particular, se evidenció una mayor preferencia por el formato digital entre las mujeres (Tabla 6). Este resultado apunta a posibles diferencias de socialización lectora, donde la lectura personal parece estar más vinculada a prácticas digitales en el caso de las mujeres.

Tabla 6

Preferencias de formato de lectura por interés personal y por estudio según sexo

Sexo	Interés personal			Estudio				Total
	Digital	Papel	Ambos	Total	Digital	Papel	Ambos	
Femenino	24	6	29	59	23	13	23	59
Masculino	17	28	38	83	27	24	32	83

Nota. Los ítems del cuestionario considerados aquí son: ¿Qué formato usas prioritariamente para leer cuando estudias? ¿Qué formato usas prioritariamente para leer por interés personal?

3.5. Preferencias de formato según género y tema de lectura por interés personal

El análisis se focalizó en los géneros y temas de lectura con mayor nivel de preferencia (hasta el segundo cuartil), considerando exclusivamente el formato de lectura por interés personal. Este análisis mostró que, en general, el formato elegido depende de las preferencias de los estudiantes solo en casos específicos.

En particular, se observó una asociación significativa entre el género romance y el formato digital ($\chi^2(2) = 7.43, p = .024$), indicando que quienes prefieren este género tienden a leerlo más en dispositivos electrónicos que en papel. En cambio, otros géneros populares, como suspenso, misterio, terror, aventura, ciencia ficción y cómic, no mostraron diferencias significativas según el formato, sugiriendo que la elección de soporte no afecta la lectura de estos contenidos (χ^2 entre 0.46 y 5.30; $p > .05$).

En cuanto a los temas de lectura, únicamente relaciones amorosas presentó asociación con el formato ($\chi^2(2) = 6.86$, $p = .032$), lo que sugiere una tendencia a leer este tipo de contenido en formato digital. Los demás temas (viajes, humor, historia, música, arte y ciencia/tecnología) no mostraron diferencias significativas, lo que indica que el formato elegido no limita ni favorece la lectura de estas temáticas (χ^2 entre 0.91 y 3.68; $p > .05$).

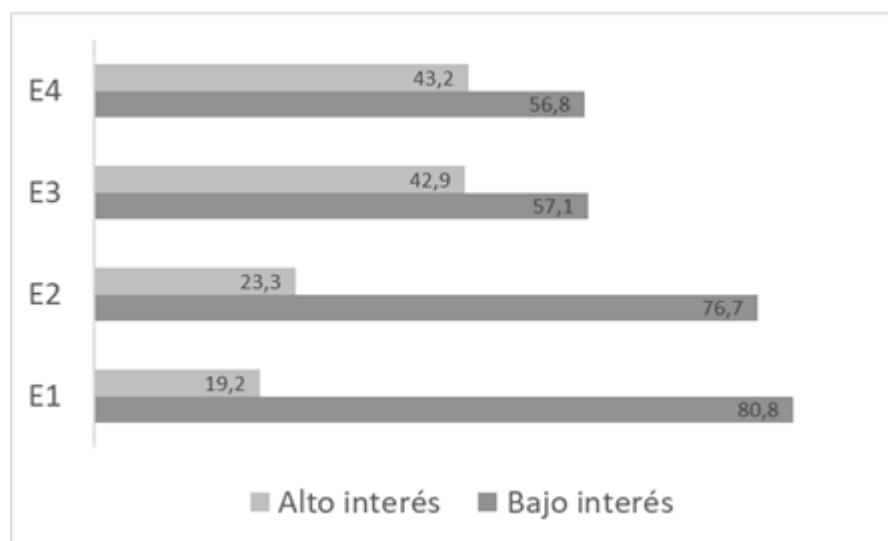
Estos hallazgos evidencian que la elección del formato digital frente al papel se vincula con contenidos afectivos, mientras que otros géneros se leen sin distinción de formato. Esto ofrece una visión contextualizada de cómo los adolescentes combinan intereses y medios de lectura, útil para estrategias de mediación y planificación escolar.

3.6. Interés por la lectura

Un hallazgo relevante se relaciona con la motivación lectora, reflejada en los niveles de interés reportados. La Figura 6 muestra que, mientras en algunos establecimientos el interés alto y bajo se distribuye de forma equilibrada, en otros existe una diferencia más marcada entre ambas opciones.

Figura 6

Interés por la lectura según establecimiento: ¿Te gusta leer?



Nota. Índice de vulnerabilidad alto (E2 y E3), Índice de vulnerabilidad bajo (E1 y E4), resultado SIMCE Lectura alto (E3 y E4), resultados SIMCE Lectura bajo (E1 y E2).

Al analizar el interés por la lectura, se recodificó la variable en una versión dicotómica (alto vs. bajo interés) para cumplir los supuestos de la prueba de chi-cuadrado, lo que además resulta

congruente con investigaciones previas que han utilizado codificaciones dicotómicas para este constructo (Santos et al., 2024). Los resultados mostraron que no existe una asociación significativa entre el interés lector y el índice de vulnerabilidad del establecimiento ni con el sexo de los estudiantes, $\chi^2(1) = 0.07$, $p = .793$ y $\chi^2(1) = 0.9$, $p = .344$, respectivamente, lo que sugiere que la motivación lectora es independiente de estas características sociodemográficas.

En cambio, sí se observó una relación significativa con el rendimiento académico de los establecimientos, $\chi^2(1) = 6.99$, $p = .008$, indicando que los estudiantes con mayor interés por la lectura tienden a provenir de colegios con mejores puntajes SIMCE. Este hallazgo sugiere que la motivación lectora puede estar vinculada al contexto educativo de alto desempeño, más que a factores de vulnerabilidad o diferencias de sexo (véase Figura 6 y Tabla 7).

Tabla 7

Gusto por la lectura según sexo

Sexo	Bajo	Alto	Total
Femenino	36	23	59
Masculino	93	49	83

Nota. Pregunta: ¿Te gusta leer?

Con el objetivo de ahondar acerca de la relación entre gusto por la lectura y la diversidad de géneros o temas, se condujeron dos ANOVAs a un factor observándose diferencias significativas entre grupos (alto y bajo interés por la lectura) en relación con la diversidad de géneros ($F(1,140) = 9.34$, $p = .003$, $\eta^2 = 0.063$) y temas ($F(1,140) = 3.72$, $p = .056$, $\eta^2 = 0.03$), esta última más bien tendencial. En efecto, aquellos estudiantes que tienen alto interés por la lectura leen una mayor variedad de géneros ($M = 5.02$, $DE = 2.98$) y, a su vez, una importante cantidad de temas ($M = 3.06$, $DE = 2.17$) diversos en relación con aquellos estudiantes que declararon tener menor interés por la lectura ($M = 3.83$, $DE = 2.29$ y $M = 2.38$, $DE = 1.92$, respectivamente). Estos hallazgos sugieren que un mayor gusto por la lectura no solo incrementa la frecuencia de la práctica, sino que amplía el horizonte cultural y temático de los estudiantes, favoreciendo experiencias lectoras más diversas y potencialmente más formativas.

4. Discusión

El presente estudio abordó el impacto que tienen en el desarrollo de hábitos lectores de estudiantes de secundaria variables contextuales, sociodemográficas y académicas desde una

perspectiva de literacidad crítica. Particularmente, se revisó si los estudiantes desarrollan hábitos lectores mediante determinados formatos o a través de la diversidad de géneros y temas de interés. Los resultados muestran que, pese a desigualdades en el acceso a ciertos formatos y brechas socioeconómicas entre establecimientos, algunas variables asociadas al logro académico nacional pueden reconfigurarse en contextos diversos mediante la promoción de hábitos lectores. Así, el formato digital podría funcionar como oportunidad para consolidar dichos hábitos, como se verá a continuación.

4.1. ¿Formato digital o papel? ¿Preferencia o carencia?

De acuerdo con Fernández (2006), si se considera que las estrategias de aprendizaje y la motivación están determinadas por disposiciones estructurales interiorizadas, pueden equipararse a la noción de “habitus” de Bourdieu (2009). Esto explica el gran número de estudiantes interesados por la lectura en los establecimientos con altos puntajes en la prueba SIMCE de Lectura (2024). Aunque no hubo diferencias significativas en la preferencia de formato de lectura personal entre establecimientos con distinto IVE, sí se evidenciaron diferencias al momento de comparar por resultados SIMCE. Así, se determinó que los estudiantes provenientes de colegios con mejor rendimiento tienden a optar por el formato papel para la lectura personal, lo que podría ser indicador de una internacionalización más profunda del hábito lector tradicional (Cerrillo, 2016). Esto sugiere que el hábito lector no se desarrolla de igual manera en todos los contextos escolares, pues está mayormente consolidado en quienes poseen mayor capital cultural.

En consecuencia, el formato de lectura no explica por sí solo el nivel del rendimiento académico, pues un porcentaje significativo de estudiantes provenientes de establecimientos con menor IVE declara utilizar mayoritariamente el formato digital cuando deben leer por estudio y, aun así, obtienen buenos resultados en SIMCE de lectura. Por tanto, desde esta perspectiva, la brecha no estaría delimitada por el acceso o preferencia de lectura en formato digital.

Por otro lado, al analizar el interés por la lectura se evidenció que los estudiantes con mayor interés lector se concentran en los establecimientos con mejores resultados en pruebas estandarizadas, aunque hay lectores altamente interesados en todos los tipos de establecimientos. Por ello, se podría decir que existe un espacio común de interés lector transversal al índice de vulnerabilidad. Dicho espacio podría ser interpretado como una zona potencial de aprendizaje o “zona de frontera” (Akkerman & Bakker, 2011; Cattaruzza et al., 2022), donde convergen disposiciones hacia la lectura que aún no han sido capitalizadas en términos escolares. Sin embargo, desde la perspectiva de Bourdieu (2009), el habitus

académico vinculado al estrato social y al capital cultural desempeña un rol fundamental al momento de la consolidación de prácticas lectoras valoradas positivamente en el contexto escolar.

Por tanto, aunque el interés lector está distribuido más equitativamente, lo que la escuela produce o refuerza mediante sus dinámicas y formas de validación es la desigual apropiación de ese interés como capital cultural legítimo. Así, la brecha no se produce necesariamente en el acceso o interés lector, sino más bien en la forma en la que la escuela transforma, o no, dicho interés en *habitus* académico valorizado.

Desde la perspectiva del aprendizaje expansivo (Engeström et al., 2013), estas zonas de convergencia en los intereses lectores de los estudiantes representan una oportunidad pedagógica para intervenir de manera situada en el desarrollo del hábito lector, pues la identificación de expectativas comunes permite ampliar el objeto de aprendizaje, reconociendo y validando motivaciones existentes, lo cual podría contribuir a reducir la brecha generada por disposiciones diferenciales (*habitus*) al descomprimir su dimensión motivacional, es decir, al activarla y reconfigurarla en contextos de aprendizaje situados.

En este sentido, los resultados muestran que los estudiantes prefieren el formato digital para leer sobre relaciones afectivas o también obras pertenecientes al género romance, reportado como de alto interés lector en estudios previos (González et al., 2020). La elaboración de dispositivos de aprendizaje basados en estos intereses, utilizando recursos digitales, podría funcionar como un punto de entrada para expandir su experiencia lectora hacia otros géneros, formatos o temas, abriendo así nuevas trayectorias lectoras. Además, se puede trabajar en la elaboración de selecciones de lecturas que respondan a diversos contextos escolares, especificando las funciones formativas que se espera alcanzar con estos, considerando recursos transmedia.

A partir del análisis también se identificaron diferencias en relación con los intereses lectores: las mujeres tienden a manifestar mayor diversidad de géneros preferidos, mientras que los hombres presentan una mayor diversidad temática. Aunque estas tendencias podrían estar asociadas a la reproducción de patrones culturales en torno a las prácticas lectoras diferenciadas por sexo, las variaciones observadas no fueron estadísticamente significativas, por lo que esta interpretación excede los alcances del estudio. En síntesis, indagar en los intereses lectores personales de los estudiantes, considerando lo que leen cuando lo hacen por iniciativa propia, permite enriquecer el desarrollo del hábito, contextualizando desde una perspectiva situada, sensible a las trayectorias, preferencias e intereses reales de los estudiantes.

4.2. Frecuencia, amplitud y gusto por la lectura: tres rasgos del buen lector

De acuerdo a nuestros resultados, frecuencia, amplitud y gusto por la lectura son tres rasgos que contribuyen a delimitar un perfil de buen lector, pues parecen formar parte de un mismo habitus académico (Bourdieu, 2009; Fernández, 2006). En efecto, hemos observado que aquellos establecimientos con baja frecuencia de lectura coincidentemente tienen bajos resultados en la prueba SIMCE.

La frecuencia también se relaciona con la diversidad de lecturas, donde la amplitud de temas es un factor relevante para la comparación entre establecimientos, pues aquellos que presentan una mayor amplitud de temas obtienen, igualmente, mejores puntajes en SIMCE, por ende, habría más lectores diversificados (Manresa, 2009). Entre las preferencias de temas manifestadas por este grupo de estudiantes destacan: historia, ciencia y tecnología. Esto abre una posibilidad para aquellos establecimientos que tienen un rendimiento más descendido, pues podría implementarse diversidad de lecturas y narrativa transmedia que permitan a los estudiantes acceder a estos temas para incrementar sus prácticas lectoras en el marco de la literacidad crítica y que puedan desarrollar la capacidad de evaluar, interpretar y reflexionar sobre lo leído (Sandoval & Zanotto, 2022). Para lograr lo anterior, es necesario un componente motivacional que permita a los estudiantes persistir en la diversificación de sus intereses lectores (Gambrell, 2015).

Ahora bien, como se aprecia en relación con la frecuencia y la diversidad de género, el interés por la lectura también está enraizado en el factor contextual. Se observó que el interés lector se desarrolla con mayor intensidad en aquellos establecimientos que tienen puntajes más altos en SIMCE. Dado que el factor contextual es muy amplio, pues implica elementos socioeconómicos, académicos y de gestión, consideramos que este último puede ser un elemento clave, ya que uno de los cuatro establecimientos considerados en la muestra, que se caracteriza por un IVE alto y que, a su vez, obtiene buenos resultados en SIMCE, tiene una alta concentración de estudiantes que declaran tener mayor gusto por la lectura.

Esto es reflejo de que el centro escolar, en términos de gestión, está cumpliendo con lo expuesto en el proyecto educativo institucional (PEI), que contempla como parte del perfil de egreso el desarrollo del interés lector y la lectura crítica en sus estudiantes. Para concretar este lineamiento se requieren docentes mediadores que ofrezcan un modelo lector a sus estudiantes (Munita, 2018), además de experiencias lectoras variadas (González, 2022), lo que presupone que el centro escolar cuenta con docentes mediadores que efectúan buenas prácticas.

Finalmente, destaca la progresión de hábitos lectores entre los establecimientos. Un grupo lee solo en vacaciones, evidenciando escaso hábito e interés (Fuentes et al., 2019). Otro lee una vez por semana, mostrando desarrollo incipiente, y un tercero mantiene lectura sistemática tres veces por semana o a diario, reflejando hábito consolidado. Estos dos últimos grupos corresponden a establecimientos con mejores puntajes SIMCE, lo que evidencia la necesidad de compromiso institucional y docentes mediadores.

5. Conclusiones

Los hallazgos de este estudio permiten cuestionar algunos supuestos comunes en torno a la lectura en contextos escolares. En primer lugar, se concluye que el índice de vulnerabilidad escolar no es suficiente para explicar las prácticas lectoras ni el desempeño en lectura, sino que, más bien, los resultados en la prueba SIMCE resultan ser la variable más determinante. Desde el enfoque de literacidad crítica, esto sugiere que el hábito lector no es un rasgo estático, sino una práctica situada que puede transferirse entre contextos (*habitus*), considerando tiempo, compromiso institucional y buenas prácticas docentes para su desarrollo.

Respecto al sexo, no se evidenciaron diferencias significativas en la frecuencia o diversidad de lecturas, aunque las mujeres mostraron mayor preferencia por el formato digital para lectura por interés personal, y una tendencia a declarar mayor diversidad de géneros. Los hombres, en cambio, reportaron mayor diversidad temática. Esto refleja cómo las tecnologías digitales amplían las posibilidades de lectura, especialmente cuando están mediadas por intereses personales.

A modo de limitación, es preciso señalar que, si bien el SIMCE dio cuenta de un mayor peso explicativo que el IVE, ambas mediciones resultan insuficientes para abordar dimensiones cualitativas como la motivación por la lectura o la mediación docente, factores clave desde una perspectiva de literacidad crítica. Asimismo, los datos recolectados sobre frecuencia, formatos y géneros de lectura se basan en autopercpciones estudiantiles, lo que introduce posibles sesgos de deseabilidad social o de memoria, por lo que se proyecta seguir avanzando en el estudio de las prácticas lectoras, considerando la triangulación con reportes de índole cualitativa.

En síntesis, los resultados del presente estudio permiten cuestionar el discurso generalizado de que los adolescentes no leen, al evidenciar que sí lo hacen, aunque en formatos y espacios no siempre reconocidos por la escuela. En este sentido, se hace necesario promover prácticas de literacidad crítica que integren las tecnologías digitales o narrativas transmedia para fomentar una lectura significativa, contextualizada y socialmente relevante.

6. Referencias

- Abadia, L. K., Bernal, G. L., & Muñoz, S. (2018). Brechas en el desempeño escolar en PISA: ¿Qué explica la diferencia de Colombia con Finlandia y Chile? *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(82). <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3423>
- Agencia de Calidad de la Educación. (2024). *Resultados Educativos Simce e IDPS 2024*. <https://www.agenciaeducacion.cl/simce/>
- Akkerman, S. F., & Bakker, A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of Educational Research*, 81(2), 132-169. <https://doi.org/10.3102/0034654311404435>
- Alcocer-Vazquez, E., & Zapata-González, A. (2021). Prácticas lectoras en la era digital entre estudiantes universitarios de ciencias sociales y ciencias exactas. *Ocnos*, 20(3). https://doi.org/10.18239/ocnos_2021.20.3.2526
- Alegría, M., & Cisternas, T. (2018). Alfabetización inicial desde una perspectiva constructivista psicogenética: Una entrevista con Delia Lerner y Mirta Castedo. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 11(2), 100-119. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.774>
- Arenas, C., Otero, H., & Tatoj, C. (2020). La mediación lectora en contextos internacionales. Los casos de Chile, Polonia y Portugal. *Investigaciones Sobre Lectura*, 13, 184-198. <https://doi.org/10.37132/isl.v0i13.309>
- Ballester Roca, J., & Méndez Cabrera, J. (2021). Los clásicos como resistencia: la lectura literaria en el marco de una educación lectora transmedia. *Tejuelo*, 34, 195-220.
- Bizama, M., Arancibia, B., Sáez, K., & Loubiès, L. (2017). Conciencia sintáctica y comprensión de lectura en niñez vulnerable. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 219-232. <https://doi.org/10.11600/1692715x.1511323012015>
- Bourdieu, P. (2009). *Homo academicus*. Siglo XXI Editores.

Cairney, T. H. (2022). *Enseñanza de la comprensión lectora*. Ediciones Morata.

Cassany, D. (2009). *Para ser letrados*. Paidós.

Cattaruzza, E., Kloetzer, L., & Iannaccone, A. (2022). Boundary-crossing movements: A resource for student learning. *Frontiers in Education*, 7, Art. 730263.
<https://doi.org/10.3389/feduc.2022.730263>

Cerrillo, P. (2016). *El lector literario*. Fondo de Cultura Económica.

Contreras-Salinas, S., Olavarría, J., Celedón, R., & Molina Gutiérrez, R. (2020). Factores asociados a la brecha de género en lectura entre estudiantes de establecimientos de enseñanza secundaria en Chile. *Perfiles educativos*, 42(170), 60-76.
<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.170.59013>

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). SAGE Publications.

Dörnyei, Z., & Taguchi, T. (2009). *Questionnaires in Second Language Research: Construction, Administration, and Processing (Second Language Acquisition Research Series)* (2nd ed.). Routledge.

Engeström, Y., Rantavuori, J., & Kerosuo, H. (2013). Expansive learning in a library: Actions, cycles and deviations from instructional intentions. *Vocations and learning*, 6, 81-106.

Fernández, T. (2006). Una aproximación a las relaciones entre clase social y habitus: las disposiciones académicas de los alumnos iberoamericanos evaluados por PISA 2003. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(1), 71-94.

- Fuentes, L., Errázuriz, M.C., Davison, O., & Cocio, A. (2019). Validación de una Encuesta de Actitudes de Lectura en estudiantes de Educación Básica. *Literatura y Lingüística*, (39), 225-250. <https://dx.doi.org/10.29344/0717621x.39.2012>
- Gambrell, L. B. (2015). Getting students hooked on the reading habit. *The Reading Teacher*, 69(3), 259-263. <https://doi.org/10.1002/trtr.1423>
- Genette, G. (1992). *The architext: An introduction*. University of California Press.
- Gómez, G., Cárdenas, M., Sepúlveda, K., & Abarca, N. (2025). Explorando la motivación para la lectura en América Latina: Una revisión panorámica de modelos conceptuales. *Pensamiento Educativo*, 62(1), 1-12. <https://doi.org/10.7764/pel.62.1.2025.5>
- González, C. (2022). Prácticas de mediación de lectura literaria en el contexto escolar chileno: el quehacer del profesor mediador. *Revista Sophia Austral*, 28(13), 1-19. <http://dx.doi.org/10.22352/saustral20222813>
- González, C., Baran, M., Dono López, P., & Carbonell Sánchez, I. (2020). Consumos lectores entre adolescentes: un abordaje comparado desde contextos internacionales. El caso de Polonia, Chile y Portugal. *Investigaciones Sobre Lectura*, 13, 153-168. <https://doi.org/10.37132/isl.v0i13.300>
- Guardia Hernández, A. M., & Cediel Rincón, J. (2025). La ficción en los videojuegos. Una propuesta para el fortalecimiento de la competencia lectora. *Hachetetepé. Revista científica De Educación Y Comunicación*, (30), 1-16. <https://doi.org/10.25267/Hachetetepe.2025.i30.1202>
- Hernández, E. (2021). Prácticas letradas vernáculas en universitarios de nuevo ingreso: motivaciones y desmotivaciones. *Sinéctica*, (56), 1-21. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2021\)0056-008](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2021)0056-008)
- Jover, G. (2014). Itinerarios de lectura en secundaria: hacia la construcción de un mapa de la cultura. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, (66), 34-41.

Larrañaga, E., & Yubero, S. (2005). El hábito lector como actitud. El origen de la categoría de "falsos lectores". *Ocnos*, (1), 43-60.

Lluch, G. (2014). Jóvenes y adolescentes hablan de lectura en la red. *Ocnos*, (11), 7-20.

https://doi.org/10.18239/ocnos_2014.11.01

Manresa, M. (2009). Lecturas juveniles: el hábito lector dentro y fuera de las aulas. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, (51), 44-53.

Mekis, C., & Anwandter, C. (2019). *Bibliotecas escolares para el siglo XXI: Desarrollo de comunidades de lectura*. Narcea.

Mendoza, A. (2004). *La educación literaria: bases para la competencia lecto-literaria*. Aljibe.

Merino, C. (2011). Lectura literaria en la escuela. *Horizontes educacionales*, 16(1), 49-61.

Munita, F. (2018). El sujeto lector didáctico: "lectores que enseñan y profesores que leen". *Álabe*, (17), 1-19. <http://dx.doi.org/10.15645/Alabe2018.17.2>

Núñez, K., Medina, J., & González, J. (2019). Impacto de las habilidades de comprensión lectora en el aprendizaje escolar: Un estudio realizado en una comuna de la Región Metropolitana, Chile. *Revista Electrónica Educare*, 23(2), 28-49. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-2.2>.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2023). *PISA 2022 results (Volume I & II) – Country notes: Chile*. <https://www.oecd.org/pisa/PISA-2022-Results-Chile.pdf>

Ortiz, I. (2015). Escuelas inclusivas en el contexto de segregación social del sistema escolar chileno. *Calidad en la Educación*, (42), 93-122. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652015000100004>

Ow, M. (2024). Lectura literaria en pantalla en la Educación Media Chilena: oportunidades, accesos y valoraciones. *Estudios Pedagógicos*, 50(1), 7-28. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052024000100007>

Rovira-Collado, J. (2019). Clásicos literarios en constelaciones multimodales. Análisis de propuestas de docentes en formación. *Tejuelo*, 29, 275-312. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.29.275>

Sáez, V. (2021). Experiencias de lectura en la era digital: El caso Wattpad. *Question/Cuestión*, 3(68), e519. <https://doi.org/10.24215/16696581e519>

Sandoval, D., & Zanotto, M. (2022). Desarrollo de la literacidad crítica, currículo y estrategias didácticas en secundaria. *Sinéctica*, (58), e1312. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2022\)0058-008](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2022)0058-008)

Santos, I., Romero, M. F., Heredia, H., & Trigo, E. (2024). Perfiles lectores adolescentes: lectura en papel versus digital. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 26, 1-16. <https://doi.org/10.24320/redie.2024.26.e02.4990>

Sepúlveda, G. (2012). Estudio comparativo entre el desarrollo psicomotor de niños que presentan o no vulnerabilidad escolar en primer año básico de colegios municipalizados y particulares subvencionados de la comuna de Iquique. *Motricidad y Persona*, (10), 17-24.

Skliar, C. (2020). *Lectura y educación. Entre argumentos pedagógicos y literarios*. Biblioteca Devenir Docente.

Strasser, K., Narea, M., & Martínez, C. (2018). Gestión de las bibliotecas escolares y su relación con los resultados de lectura: Cómo optimizar el uso de los recursos existentes. En *Propuestas para Chile 2017* (pp. 43-74). Centro de Políticas Públicas UC.

Todorov, T. (1972). *Introducción a la literatura fantástica*. Premia editora de libros.

Torrego-González, A. & Gutiérrez-Martín, A. (2018). El consumo literario como experiencia compartida en entornos transmedia. El caso de *El club de los incomprendidos*. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 9(2), 231-240. <https://doi.org/10.14198/medcom2018.9.2.7>

Vera, A., Cerdá, G., Aragón, E., & Pérez, C. (2021). Rendimiento académico y su relación con variables socioemocionales en estudiantes chilenos de contextos vulnerables. *Educación XXI*, 24(2), 375-397. <https://doi.org/10.5944/educXXI.28269>