



**Promoción de Lectura y Fortalecimiento del Hábito Lector. Proyecto para Estudiantes de
Primaria del Área Rural del Chocó, Colombia 2022**

Judhid del Carmen Ferrer Palacios

✉ jucafepa2009@hotmail.com

Trabajo de Grado para Obtener el Título de Magíster en Educación

Asesora

Solbey Morillo Puente

Asesor Temático

Azael Eduardo Contreras Chacón

Universidad de Medellín

Facultad de Educación

Maestría en Educación

Medellín

2023

Agradecimientos

Mi profundo agradecimiento a Dios, ser divino, por darme vida, salud y guiarme en cada uno de mis proyectos.

A la Universidad de Medellín, por abrirme sus puertas, permitirme ser parte de ella y formarme integralmente.

Al Dr. Azael Eduardo Contreras Chacón, mi asesor: por brindarme la oportunidad de apoyarme y contar con su capacidad y conocimiento científico, también por su ayuda, paciencia y dedicación durante el desarrollo del trabajo.

A mis maestros, por sus enseñanzas para desarrollarme profesionalmente y por los conocimientos brindados, en especial a la Doctora Solbey Morillo Puentes.

A la Doctora Nuby Molina, por sus conocimientos y por brindarme material para la elaboración del proyecto.

A mis compañeros de estudio, por la solidaridad que siempre tuvimos durante la carrera.

A la Institución Educativa Antonio Angles, sus directivos, niños y niñas del tercer grado, así como a sus comprometidos padres, representantes y acudientes.

Finalmente, a todas las personas que de una u otra manera estuvieron a mi lado, me dieron ánimos y contribuyeron al logro de mis objetivos.

Dedicatoria

A Dios: gracias a Él, he logrado concluir mis estudios.

A mis queridos padres: Alfonso Ferrer y Agustina Palacios, por la vida, motivación y apoyo brindado para lograr todas y cada una de mis metas y por enseñarme a ser perseverante.

A mis hijas Hisleidy, Jody Mariana y Nicoll Yuvana: su apoyo y ayuda incondicional me impulsan siempre a continuar avanzando.

A mi tutor por sus enseñanzas, ideas, conocimientos compartidos, por su tiempo, sus consejos, apoyo incondicional y cariño.

A mis hermanos, tíos y sobrinos, quienes me enseñaron que con el trabajo y perseverancia se encuentra el éxito profesional.

Contenido

| | |
|----------------------------------|------|
| Agradecimientos..... | ii |
| Dedicatoria | iii |
| Lista de Tablas | vii |
| Lista de Figuras | ix |
| Lista de Cuadros..... | x |
| Lista de Apéndices | xi |
| Resumen | xii |
| Abstract | xiii |
| Introducción | 14 |
| Capítulo I: El Problema..... | 16 |
| Planteamiento del Problema..... | 16 |
| Objetivos | 27 |
| General..... | 27 |
| Específicos..... | 27 |
| Justificación..... | 28 |
| Capítulo II: Marco Teórico | 30 |
| Antecedentes | 30 |
| Bases Conceptuales | 48 |
| La Lectura..... | 48 |
| Los Lectores | 55 |
| Comportamiento Lector | 56 |
| Hábito Lector..... | 57 |

| | |
|---|-----|
| Formación Del Hábito Lector | 60 |
| Preferencias Lectoras..... | 63 |
| Contextos o Ámbitos de Formación del Hábito Lector..... | 64 |
| El Hogar, La Familia Y El Hábito Lector | 66 |
| La Escuela y el Hábito lector | 68 |
| La Comunidad | 71 |
| Promoción y Animación de la Lectura..... | 74 |
| CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO | 77 |
| Naturaleza de la Investigación | 77 |
| Diseño de Investigación | 78 |
| Contexto de la Investigación, Unidad de Análisis, Población y Muestra | 79 |
| Variables y Dimensiones del Estudio..... | 81 |
| Instrumentos para la Recolección de Datos | 85 |
| Validez | 87 |
| Procedimiento y Resultados de Análisis de Validez de Cuestionarios | 88 |
| Pilotaje..... | 90 |
| Confiabilidad de los Instrumentos..... | 91 |
| Confiabilidad Cuestionario I..... | 91 |
| Confiabilidad Cuestionario II..... | 92 |
| Procesamiento de Datos (Técnicas de Análisis)..... | 92 |
| CAPÍTULO IV: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS | 94 |
| Análisis y Discusión Resultados: Cuestionario I (CI)..... | 94 |
| Conclusiones Parciales: Cuestionario I (CI) | 108 |
| Análisis y Discusión de Resultados: Cuestionario II (CII) | 110 |
| Conclusiones Parciales: Cuestionario II (CII) | 123 |

| | |
|---|-----|
| Análisis y Discusión de Datos Cualitativos: Notas de Campo (NC) y Documentos (D)..... | 125 |
| Conclusiones Parciales: Notas de campo (NC) y Documentos (D) | 133 |
| Capítulo V: Proyección de la Investigación | 138 |
| Síntesis del Diagnóstico | 138 |
| La Propuesta | 139 |
| Introducción | 139 |
| Fundamentación | 141 |
| Beneficiarios de la Propuesta | 149 |
| Objetivos Generales de la Propuesta..... | 149 |
| Metódica: Estructura, Momentos, Actividades | 150 |
| Actividades de Seguimiento, Control y Evaluación..... | 157 |
| Recursos | 158 |
| Consideraciones acerca de la Factibilidad o Viabilidad del Proyecto..... | 159 |
| Factibilidad Operativa | 159 |
| Factibilidad Financiera | 160 |
| Factibilidad Política-Legal | 161 |
| Factibilidad Temporal | 161 |
| Alcances e Implicaciones Pedagógicas | 161 |
| CAPÍTULO VI: Conclusiones | 163 |
| Referencias | 169 |
| Apéndices | 178 |

Lista de Tablas

| | |
|---|-----|
| Tabla 1: Unidades de Análisis, Población y Muestra..... | 80 |
| Tabla 2: Descripción de Instrumentos para la Recolección de Datos (Cuestionarios) | 85 |
| Tabla 3: Perfil profesional de los jueces o validadores | 87 |
| Tabla 4: Valoración de los jueces a ítems del Cuestionario I (CI)..... | 88 |
| Tabla 5: Valoración de los jueces a los ítems del Cuestionario II (CII) | 89 |
| Tabla 6: Gusto por la lectura | 94 |
| Tabla 7: Frecuencia de lectura fuera de la escuela..... | 95 |
| Tabla 8: Momento del día preferido para dedicar a la lectura | 96 |
| Tabla 9: Valoración de la actividad lectora..... | 96 |
| Tabla 10: Importancia otorgada a la lectura..... | 97 |
| Tabla 11: Razones para leer | 98 |
| Tabla 12: Beneficios que aporta la lectura | 99 |
| Tabla 13: Temas preferidos de lectura | 99 |
| Tabla 14: Material de lectura utilizado en casa..... | 100 |
| Tabla 15: Formatos de lectura utilizados | 101 |
| Tabla 16: espacios o lugares de lectura: en el hogar/ fuera del hogar y de la escuela | 102 |
| Tabla 17: Apoyo a la actividad lectora en la escuela (maestros y compañeros)..... | 103 |
| Tabla 18: Actividad lectora en la comunidad y apoyo recibido para esta actividad..... | 104 |
| Tabla 19: Apoyo a la actividad lectora en el hogar..... | 105 |
| Tabla 20: Personas que ve leer en los distintos contextos (familiar, escolar, comunitario)..... | 106 |
| Tabla 21: Actividades realizadas en el tiempo libre | 108 |
| Tabla 22: Características generales de Padres, representantes y Acudientes (PRA) | 110 |
| Tabla 23: Gusto por la lectura y valoración/ materiales escritos leídos en casa | 111 |
| Tabla 24: materiales de lectura en casa..... | 112 |
| Tabla 25: Personas que en casa leen con frecuencia..... | 113 |
| Tabla 26: Disposición a organizar espacios de lectura en casa..... | 114 |
| Tabla 27: Lectura asidua por parte de las personas en la comunidad | 115 |
| Tabla 28: Tipo de apoyo que los adultos brindan a la actividad lectora de los escolares | 115 |
| Tabla 29: Variedad de espacios de lectura en la comunidad..... | 116 |

| | |
|--|-----|
| Tabla 30: Espacios o lugares de lectura para los escolares en su comunidad..... | 116 |
| Tabla 31: Necesidad y conveniencia de generar espacios de lectura en la casa y en la comunidad | 117 |
| Tabla 32: Necesidad de ayuda para el fortalecimiento del hábito lector / Disposición a participar en actividades para el fortalecimiento del hábito lector de los escolares y aprobación de los PRA..... | 117 |
| Tabla 33: Disposición o ánimo para organizar espacio de lectura apropiado en la comunidad o en casa/Conocimiento de personas que promueven lectura o estarían en disposición de hacerlo | 119 |
| Tabla 34: Disposición a colaborar económicamente con actividades para la promoción y fortalecimiento del hábito lector | 119 |
| Tabla 35: Posibles actividades relacionadas con promoción y animación de lectura en la comunidad | 120 |
| Tabla 36: Participación en actividades de promoción y animación de lectura en la comunidad . | 121 |
| Tabla 37: Disposición a recibir formación relacionada con desarrollo del hábito lector..... | 121 |
| Tabla 38: Temas relacionados con promoción de lectura y hábito lector en los que les gustaría participar..... | 122 |
| Tabla 39: Estrategias o actividades de formación sobre lectura y hábito lector para organizar en la comunidad | 123 |

Lista de Figuras

| | |
|---|----|
| Figura 1: Resultados Para Lenguaje. Institución Educativa Antonio Angles (Componente: Progreso). Fuente: Ministerio De Educación (2017) | 23 |
| Figura 2: Diferencia Del Promedio De La Institución Educativa Antonio Angles Con El Promedio De Todos Los Colegios Del País. Fuente: Ministerio de Educación, 2018..... | 24 |
| Figura 3: Diferencia Del Promedio De La Institución Educativa Antonio Angles Con El Promedio De Los Colegios ETC. Fuente: Ministerio de Educación, 2018..... | 24 |
| Figura 4: Procesamiento De Datos de Prueba Piloto (Cuestionario I/ Ítem 14) | 91 |
| Figura 5: Procesamiento De Datos De La Prueba Piloto (Cuestionario II/ Ítems 1-8) | 91 |

Lista de Cuadros

| | |
|--|-----|
| Cuadro 1: Resumen De Antecedentes De La Investigación | 45 |
| Cuadro 2: Variables y Dimensiones | 82 |
| Cuadro 3: Resultados Análisis de Confiabilidad Cuestionario I (CI)..... | 92 |
| Cuadro 4: Resumen información Notas de Campo (NC) | 126 |
| Cuadro 5: Análisis de documentos relacionados con bases legales y experiencias formales de promoción de lectura..... | 132 |
| Cuadro 6: programas del proyecto "escuela, familia y comunidad unidos por la lectura" | 150 |
| Cuadro 7: Actividades generales comunes a los programas del proyecto "Escuela, familia y comunidad unidos por la lectura" | 152 |
| Cuadro 8: Actividades específicas de los programas del proyecto: "Escuela, familia y comunidad unidos por la lectura" | 153 |
| Cuadro 9: Programa I/ Actividad: organización de la biblioteca familiar..... | 154 |
| Cuadro 10: Programa I/Actividad: Mi familia y su historia | 155 |
| Cuadro 11: Programa II / Actividad: ¡Contemos y leamos historias de San Isidro!..... | 155 |
| Cuadro 12: Programa II / Actividad: ¡Libros para la comunidad fortalecen la unidad! | 156 |
| Cuadro 13: Programa III /Actividad: Leemos a nuestros niños con alegría y cariño..... | 156 |
| Cuadro 14: Programa III / Actividad: Libros vemos, contenidos conocemos..... | 157 |

Lista de Apéndices

| | |
|--|--------------------------------------|
| Apéndice 1: Modelo de cuestionario sobre hábito lector | 179 |
| Apéndice 3: Modelo de cuestionario sobre hábito lector (Padres, representantes y acudientes) | ¡Error! Marcador no definido. |
| Apéndice 4: Consentimiento informado..... | 186 |
| Apéndice 5: Registro de observaciones (Notas de campo) | 187 |
| Apéndice 6: Formato de Evaluación para jueces o validadores | 189 |
| Apéndice 7: Ejemplo de reporte de validez Cuestionario II (C2) [Juez 3] | 190 |
| Apéndice 8: Resultados Cálculo de CVC: Cuestionario I..... | 191 |
| Apéndice 9: Resumen Cálculo del CVC: Cuestionario I | 192 |
| Apéndice 10: Resultados Cálculo CVC: Cuestionario II | 193 |
| Apéndice 11: resumen de Cálculo del CVC por dimensiones: Cuestionario II | 194 |
| Apéndice 12: Constancia de Validación Cuestionario I..... | 195 |
| Apéndice 13: Constancia de Validación Cuestionario II | 196 |

**UNIVERSIDAD DE MEDELLÍN
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

**Promoción de Lectura y Fortalecimiento del Hábito Lector. Proyecto para Estudiantes de
Primaria del Área Rural del Chocó, Colombia 2022**

Resumen

**Judhid del Carmen Ferrer palacios
Asesor: Azael Eduardo Contreras Chacón**

El conjunto de comportamientos intencionales relacionados con la lectura y su práctica asidua se define como hábito lector; en su formación, desarrollo y fortalecimiento juegan un valioso papel la escuela, el hogar y la comunidad, por lo cual se requiere la articulación de las actividades de promoción de lectura con el acompañamiento pedagógico, formativo, en estos espacios. El presente estudio tuvo como objetivo general proponer un proyecto que, con apoyo en el contexto familiar y comunitario, contribuya a la promoción de lectura y al fortalecimiento del hábito lector de estudiantes de primaria de una institución educativa del Corregimiento San Isidro, municipio Río Quito – Chocó. La investigación, de enfoque mixto, se inscribió en la modalidad de proyecto factible por lo cual se desarrolló en tres fases. Las dos primeras fases, con orientación diagnóstica, permitieron caracterizar el hábito lector y las condiciones en que se desarrolla, identificar necesidades y, además, determinar la factibilidad del desarrollo o aplicación de una propuesta. Estas fases se soportaron en un diseño no experimental, de campo, descriptivo. Se recogió la información a través de cuestionarios, debidamente validados por expertos, sometidos a pilotaje y a prueba de confiabilidad los cuales fueron aplicados a dos muestras intencionales: 18 estudiantes de tercer grado de educación primaria y 18 padres y acudientes. Paralelamente, se llevaron a cabo observaciones directas y registros en notas de campo, así como revisión documental. Con base en el análisis de los datos cuantitativos y cualitativos y en los resultados obtenidos, entre los cuales destaca la necesidad de integrar los contextos de formación lectora de los escolares en la ejecución de acciones para la promoción de lectura y fortalecimiento del hábito lector, se completó la tercera fase: el diseño de una propuesta factible de promoción de lectura.

Palabras clave: lectura - hábito lector – proyecto factible- formación- contextos lectores

Promotion of Reading and Strengthening of the Reading Habit. Project for Primary Students from the Rural Area of Chocó, Colombia 2022

Abstract

The set of intentional behaviors related to reading and its assiduous practice is defined as a reading habit; School, home and community play a valuable role in its training, development and strengthening, which requires the articulation of reading promotion activities with pedagogical and formative accompaniment in these spaces. The general objective of this study was to propose a project that, with support in the family and community context, contributes to the promotion of reading and the strengthening of the reading habit of primary school students of an educational institution of the Corregimiento San Isidro, municipality of Río Quito – Chocó. The research, with a mixed approach, is part of the feasible project modality, for which it will be developed in three phases. The first two phases will be of a diagnostic nature, allowing to characterize the reading habit and the conditions in which it develops, identify needs and, in addition, determine the feasibility of the development or application of a proposal. These phases were supported in a non-experimental, field, descriptive design. Information was collected through questionnaires, duly validated by experts, piloted and tested for reliability, which were applied to two intentional samples: 18 third-grade students of primary education and 18 parents and guardians. At the same time, direct observations and records in field notes were carried out, as well as documentary review. Based on the analysis of quantitative and qualitative data and on the results obtained, among which stand out, on the one hand, the need to integrate the reading training contexts of schoolchildren and generate actions to promote reading and strengthen the habit reader completed the third phase: the design of a feasible proposal for the promotion of reading.

Keywords: reading - reading habit - feasible project - training - reading contexts

Introducción

La formación de lectores competentes y la creación de hábito lector ha sido una preocupación constante en docentes e investigadores y más en los actuales momentos, debido a que niños y jóvenes expresan diversos intereses culturales y distintas maneras de disfrutar su tiempo de ocio que parecieran alejarlos de la actividad lectora.

La presente investigación estuvo orientada al estudio y caracterización del hábito lector, así como a la del entorno lector de estudiantes colombianos de educación Básica Primaria; además, a la propuesta de un proyecto articulador de la escuela, la comunidad y la familia que promueva lectura y propicie el fortalecimiento del referido hábito.

La estructura del informe de investigación está conformada por seis capítulos cuyos contenidos, en forma breve, se describen a continuación:

Capítulo I: Planteamiento del problema, los objetivos de la investigación (general y específicos), justificación e importancia; alcances y delimitaciones.

Capítulo II: Antecedentes de investigaciones, bases conceptuales que dan marco a los objetivos de la investigación.

Capítulo III: Marco metodológico, naturaleza de la investigación, nivel de investigación, diseño de la investigación, cuadro de categorías, la población, muestra, técnicas e instrumentos para la recolección de los datos, así como la validez y confiabilidad de los instrumentos.

Capítulo IV: Análisis de datos e informaciones proporcionadas por los sujetos de estudio a través de los instrumentos y la recogida en las notas de campo. Por otra parte, se presentan conclusiones parciales relacionadas con estos análisis.

Capítulo V: La propuesta diseñada en función de realidad estudiada y de las necesidades detectadas: presentación, justificación, fundamentación, estructura, administración y factibilidad.

Capítulo VI: Conclusiones generales

Capítulo I: El Problema

Planteamiento del Problema

La revisión de diferentes autores y estudios relacionados con el proceso lector (Andrade Cedeño y Ladines Jiménez, 2019; Serna, Rodríguez y Etxaniz, 2017, entre otros) pone de manifiesto coincidencias en la consideración acerca de la importancia y necesidad de la lectura como actividad básica, que permite la integración y reestructuración de diversos conocimientos y, en consecuencia, la construcción de saberes. De allí, la alta recurrencia a la lectura como una de las temáticas de investigación en el ámbito educativo y el permanente interés por profundizar en la comprensión de su papel en la forma cómo funciona el individuo lector en la escuela y su contexto, su hábito lector, la relación de la lectura con el rendimiento académico, y – más importante aún- con el desarrollo personal. Serna, Rodríguez y Etxaniz (2017) refieren dos categorías principales, de complementariedad mutua, en la que agrupan los distintos estudios sobre la lectura: la funcional-escolar y la personal-de goce:

La primera se destaca la importancia de los logros que posibilita la lectura, su valor para aprender, comprender y ser ciudadana y ciudadano de la nueva sociedad de la información con todas sus competencias; y, en la segunda, se contempla la lectura como fuente de placer para el lector (Serna, Rodríguez y Etxaniz, p.19, 2017 p.19).

Existen diversas formas de definir el término lectura; la más es la que la entiende como simple decodificación o incluso la lectura en voz alta; de allí, la pertinencia, con fines de precisión conceptual, de también emplear la expresión “competencia lectora”, la cual, según el

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes, 2018), incluye un espectro más amplio de diversas competencias, de naturaleza cognitiva y lingüística, que abarcan desde la decodificación básica

hasta el conocimiento de las palabras, la gramática, y amplias estructuras lingüísticas y textuales para la comprensión, así como la integración del significado con el conocimiento que se tiene sobre el mundo. También incluye las competencias metacognitivas: el conocimiento y la capacidad de utilizar una variedad de estrategias apropiadas al procesar textos. Las competencias metacognitivas se activan cuando los lectores piensan, monitorean y ajustan su actividad lectora para un objetivo particular (Icfes, 2018, p.15).

Se propone, entonces, el desarrollo de la competencia lectora como uno de los objetivos principales de la educación que apunta al cultivo de esta aptitud y al compromiso con la lectura, el cual

implica la motivación para leer, y comprende un grupo de características afectivas y conductuales que incluyen el interés y el disfrute de la lectura, un sentido de control sobre lo que se lee, la participación en la dimensión social de la lectura, y diversas y frecuentes prácticas de lectura (Icfes, 2018, p.16).

El compromiso con la lectura está estrechamente vinculado con conceptos como el de motivación a la lectura y el de hábito lector; con respecto a este último, campo de estudio en el cual se enfoca la presente investigación, existen diversas definiciones y caracterizaciones. En tal sentido, Guerrero García, Valledor Estevill y Ponce de León (2018) lo definen como una práctica

sistemática de la actividad lectora “condicionada por el disfrute del sujeto y la necesidad que sienta de que la lectura forme parte de su vida como proceso que interviene en el incremento de su cultura general y la formación integral de su personalidad.”. Por su parte, Salazar (s.f.) lo caracteriza como “un comportamiento estructurado —no espontáneo— que lleva a realizar, frecuentemente, esta actividad para responder siempre a motivaciones personales que contribuyen a generar satisfacción, sensación de logro, placer y entretenimiento” (p. 31). Por último, Serna, Rodríguez y Etxaniz (2017) expresan que “el hábito lector no es innato y, por tanto, puede ser despertado, desarrollado y moderado desde la infancia y también puede ser adquirido mediante aprendizaje” (p. 19).

Cabe destacar que la lectura y el hábito lector, entonces, ya no solo se conciben como una habilidad que se adquiere principalmente en la infancia, sino además, de acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) se ha ampliado su comprensión como “un conjunto de conocimientos, habilidades y estrategias en expansión que los individuos desarrollan a lo largo de la vida en diversos contextos, a través de la interacción con sus pares y la comunidad en general” (MEN, 2017, p.14). Se coincide con Drive (2018), citado en Andrade Cedeño y Ladines Jiménez (2019, p.16), en que son tres los ámbitos principales donde se fomenta y desarrolla el hábito lector: Las relaciones familiares o el contexto familiar, la comunidad y la escuela.

Ahora bien, el aprendizaje de la lectura inicia tanto en el contexto familiar, así como en el comunitario; en estos espacios, niños y niñas transitan por experiencias de aprendizaje de diversa naturaleza que, de hecho, preceden a la lectura de la palabra, y les permiten, ir apropiándose de las habilidades y destrezas lectoras e ir desarrollando distintas actitudes hacia esta actividad. Específicamente en el hogar, la lectura, su aprendizaje, se da en forma natural sin el rigor o estructuración del contexto escolar, aunque sin perder su valor pedagógico; en este espacio

íntimo la actividad lectora “sea personal o compartida, debe parecerse más a una experiencia de vida que a una escena académica” (Robledo, 2016, p. 12); el clima cultural del hogar, el clima hogareño, influirá notablemente en la atracción que sienta el niño hacia el aprendizaje de la lectura, con la presencia, por ejemplo, de una actitud positiva hacia la lectura por parte de los padres, su necesidad de fomentarla y no dejar la responsabilidad solo a la escuela. Por lo tanto, para conocer el hábito lector del niño, es igual de importante también tratar el hábito lector de la familia y la práctica lectora que tengan padres, hermanos y otros miembros.

Por otra parte, el niño además de su grupo familiar, encuentra en la comunidad otro espacio que lo marcará como lector: el barrio, la vecindad, la calle, la plaza, la tienda, entre otros, conforman un ámbito sociocultural, marco común o espacio de convivencia de un grupo humano que además del espacio geográfico, “comparte rasgos comunes en cuanto a organización de sus relaciones, pensamiento, formas de hacer y sentir” (García Sañudo, 2019, p.18), en donde, por supuesto, entran la actividad lectora, el hábito lector.

El aprendizaje de la lectura que se inicia en el contexto familiar, a la par del comunitario, se consolida formalmente en la escuela en el que se realizan esfuerzos pedagógicos conscientes, significativos orientados por las políticas educativas de cada país. Y, tal como lo expresan Del Morral y Molina (2018):

Es cierto que el centro educativo no tiene la exclusividad del fomento a la lectura, dado que existen otros ámbitos, como el entorno próximo, que pueden estimularla, pero es indudable que si no se practica en el aula, puede que no se haga en ningún sitio e incluso que hasta provoque animadversión, tedio y rechazo (Del Morral y Molina, 2018, p.53).

En el ámbito escolar colombiano, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) al establecer los derechos mínimos de aprendizaje (DBA) que tienen los estudiantes grado a grado en el área de lenguaje, para los estudiantes de primer grado se plantea, por ejemplo, un acercamiento a los textos literarios para reconocer en estos la posibilidad de desarrollar su capacidad creativa y lúdica (MEN, 2016, p.9); para los de segundo, comprender y caracterizar textos literarios así como analizar contenidos y estructuras de distintos tipos de textos (MEN, 2016, p.p. 13-14); en tercer grado, interpretar el contenido y la estructura del texto, respondiendo preguntas de orden inferencial y crítico (MEN, 2016, p. 18). En todos los casos, en el aprendizaje de la lectura en el hogar, en la comunidad, así como su aprendizaje en la escuela, juega un papel relevante la formación y fortalecimiento permanente del hábito lector y la promoción de la lectura, lo cual debería traducirse o concretarse en lectores competentes y estudiantes con altos niveles de rendimiento.

No obstante, en el área de la lectura, se expresan debilidades que traen variadas consecuencias como el analfabetismo funcional, bajo rendimiento escolar y deserción, entre las más significativas. En tal sentido, en el contexto colombiano, España, Pantoja y Romero (2017, p.17), refieren la preocupación que existe debido al bajo rendimiento de los estudiantes de básica primaria en la lectura, ya sea por desmotivación o por otros factores concernientes al proceso pedagógico. Aun cuando se continúan llevando a cabo esfuerzos significativos por optimizar procesos de aprendizaje en diferentes áreas, esto no se ha logrado del todo. Por ejemplo, la Gobernación del Chocó (2017) reporta que Colombia

después de ocupar los últimos lugares (puesto 62) entre los 65 países que participaron en la prueba realizada en 2012, a jóvenes de 15 años, en las áreas de matemáticas, lectura crítica y ciencias, con un promedio de 492 puntos (376, 403 y

399 respectivamente) (OCDE, 2014), subió cuatro posiciones en 2015 (puesto 57), con respecto a los 72 países que presentaron la prueba en ese año, con un puntaje promedio de 410 (390, 425 y 416 respectivamente) (Gobernación del Chocó, 2017).

Por su parte, Ávila Forero (2021) informa que la última encuesta nacional de lectura, desarrollada en el año 2017, reveló que

un colombiano mayor de cinco años lee, en promedio, 2,7 libros al año. Un número realmente bajo si se compara con países como Chile (5,4), Argentina (4,5) y Brasil (4). Según la Encuesta, al 28,3 % de los colombianos no le gusta leer (Ávila Forero, 2017).

En el caso específico del Chocó, esta situación se evidencia en forma precisa en los resultados de las pruebas SABER, evaluación estandarizada que realiza el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes) con la finalidad de obtener información sobre las competencias de los estudiantes de educación básica. En tal sentido, el Informe Nacional Saber 3°, 5° y 9° 2012-2017 (Icfes, 2018) expresa que “los estudiantes de Vaupés, Uribe y Chocó presentaron los puntajes promedio más bajos en los grados tercero, quinto y noveno, respectivamente” (p.26). Cabe destacar que en estas pruebas se evalúan, en el área lenguaje, tanto la competencia comunicativa escrita como la lectora.

En lo que respecta a la Institución Educativa Antonio Angles (en adelante IEAA), del municipio Río Quito –Chocó, observaciones no sistemáticas de la investigadora durante el ejercicio de sus actividades pedagógicas como docente de la institución , así como referencias casuísticas recogidas en conversaciones informales con docentes de distintos grados evidencian

que escolares de Básica Primaria de la IEAA presentan problemas y dificultades relacionadas con la competencia comunicativa que abarcan desde la falta de motivación lectora hasta problemas de redacción y comprensión lectora. Los estudiantes, de acuerdo a lo que expresan los docentes y las observaciones propias, llevan a cabo actividades de lectura tanto dentro como fuera de la escuela; es decir, se expresan ciertos hábitos y comportamientos lectores pero algo difusos, por ejemplo, leen principalmente por cumplir con las tareas o actividades escolares, pero con dificultades en lo inferencial y crítico; pocos asocian la lectura con una actividad placentera e incluso no llegan a sentir la necesidad de hacerlo, no encuentran espacios para leer cómodamente, no se relacionan con bibliotecas pues prácticamente son inexistentes, no les dan utilidad a libros u otros materiales de lectura existentes en sus hogares, no están dispuestos o abiertos a nuevas experiencias, la mayoría lee solo por obligación, cuando se les pide.

Pareciese que ni la familia ni la comunidad están incidiendo favorablemente en el hábito lector, no se identifican con facilidad los eventos letrados; además, que no se ha logrado la coherente articulación entre los ámbitos de la familia-comunidad- escuela en los cuáles el hábito lector se fomenta e incentiva. Se coincide con lo expresado por Moreno Sánchez (2001)

normalmente existe desconocimiento en cada contexto de lo que ocurre con la lectura en los otros. Así, los padres y madres ignoran qué es lo que pasa en el colegio, los maestros y maestras no saben qué ocurre en los hogares de los niños, ambos (familia y escuela) desconocen cómo favorecer mutuamente el desarrollo de la lectura en el ambiente natural social y cultural en la infancia. Un conocimiento mutuo, creemos, facilitaría el diálogo entre el profesorado y los padres y madres y además el aprendizaje y la adquisición de los hábitos lectores de los niños y niñas (Moreno Sánchez, 2001, p.181).

La situación de la IEAA descrita encuentra su correlato en datos publicados por el Ministerio de Educación (2017) para esta institución en los cuales se presenta el resumen del Índice Sintético de la Calidad Educativa (ISCE); específicamente en el componente *Progreso*, se observan para *Lenguaje* los resultados representados en la Figura 1.

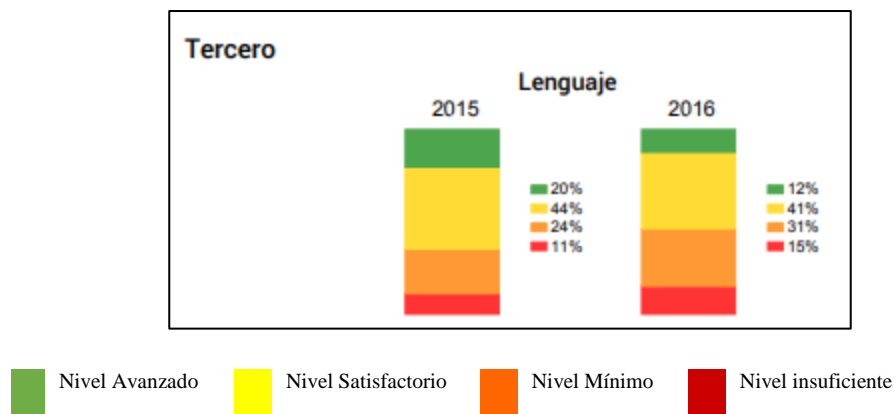


Figura 1: Resultados Para Lenguaje. Institución Educativa Antonio Angles (Componente: Progreso). Fuente: Ministerio De Educación (2017)

Puede observarse, para el Año 2016 y con respecto al 2015 – un año de diferencia-, la significativa disminución, diez puntos porcentuales aproximadamente, en los Niveles *Avanzado* y *Satisfactorio*, de un 64 % a un 53 % (considerados en conjunto) y un preocupante porcentaje de incremento o crecimiento en los Niveles *Mínimo* y *Satisfactorio*, de un 35% en el 2015 a un 46% en el 2016.

Otra evidencia se presenta también en informe del Ministerio de Educación (2018), allí se muestra el porcentaje promedio de respuestas incorrectas en cada competencia (comunicación, resolución y razonamiento) y el aprendizaje evaluado en las pruebas Saber 3°, 5° y 9° del año 2017 en las áreas de Lenguaje y Matemáticas, muestra los porcentajes del cuatrienio 2014 - 2017.

Específicamente para 3°, en relación con la competencia comunicativa lectora, obsérvense en las Figuras 2 y 3 los resultados del porcentaje promedio de respuestas incorrectas de la IEAA

contrastadas con el de todos los colegios del país y con los de la Entidad Territorial Certificada (ETC).



Figura 2: Diferencia Del Promedio De La Institución Educativa Antonio Angles Con El Promedio De Todos Los Colegios Del País. Fuente: Ministerio de Educación, 2018

Con respecto a la competencia comunicativa lectora, en relación con la totalidad de colegios del país, se observa un repunte positivo de la IEAA en el año 2015, pero los demás años y particularmente en el 2017 se evidencia un rendimiento desfavorable con respecto a la media nacional.



Figura 3: Diferencia Del Promedio De La Institución Educativa Antonio Angles Con El Promedio De Los Colegios ETC. Fuente: Ministerio de Educación, 2018.

La situación no difiere cuando se contrastan resultados de la IEAA con el porcentaje promedio de los colegios de la ETC, y si se compara al interior de la institución el porcentaje de respuestas incorrectas del 2016 y el 2017, allí se hace más evidente una situación problema con la lectura. Además de presentar cifras concretas, lo significativo del informe del Ministerio de Educación (2017), es que recalca aquellos aprendizajes, relacionados con la competencia

comunicativa lectora, en los que se considera necesario llevar a cabo “acciones de mejora prioritarias”; como por ejemplo: identificación de la silueta textual o estructura explícita del texto, comparación de textos de diferente formato y finalidad para dar cuenta de relaciones de contenido, recuperar información explícita en el contenido del texto, identificación de la estructura explícita del texto, reconocimiento de información explícita de la situación de comunicación, entre otros.

Resulta indiscutible que en la búsqueda de las razones y causas de este tipo de resultados deben considerarse -entre múltiples y complejos factores- las características del hábito lector de los estudiantes, tanto en la escuela como fuera de ella; en este último caso, se hace necesario identificar las condiciones, particularidades, limitaciones y potencialidades del contexto extraescolar (familia/comunidad) que contribuyen – o podrían hacerlo- al fortalecimiento de este hábito, o al contrario que lo obstaculizan y retrasan. Así que, al considerar acciones o estrategias prioritarias para la atención de la competencia comunicativa lectora y el desarrollo del hábito lector, se deba pensar en proyectos extraescolares dirigidos a la familia y la comunidad, debidamente articulados con el propio proyecto institucional.

Dadas las características económicas y socioculturales de la región en la que está inmersa la IEAA, cabe suponer que existen factores contextuales (familiares y comunitarios) que inciden negativamente en el desarrollo y el fortalecimiento del hábito lector. De hecho, Robledo (2016) afirma

Nuestros niños y niñas crecen, en un alto porcentaje, en hogares de pocas palabras. Las duras condiciones en que se crían los privan del derecho al conocimiento y al desarrollo de sus capacidades creativas a través del lenguaje. En muchos casos, debido a la ausencia prolongada de adultos en el hogar, los niños y niñas se cuidan

entre ellos, lo que genera que se rompa el eslabón del legado generacional. Esta ruptura está haciendo que los pequeños crezcan sin sostén emocional y sin referentes culturales, lingüísticos e incluso éticos. Hay hogares en los que esto ocurre porque simplemente los adultos crecieron, de igual manera, desposeídos, lo que mantiene un círculo vicioso que es necesario romper (Robledo, 2016, p.8).

De allí, la necesidad de conformar una visión amplia e integradora del panorama de la lectura y el hábito lector en todos estos contextos, con énfasis en el hogar y la comunidad, para pensar en propuestas factibles que proporcionen a familias y comunidades herramientas para la acción educativa, con mediación de la escuela, en pro de la lectura y del desarrollo personal integral.

Lo anteriormente expuesto condujo a plantearnos un conjunto de interrogantes que orientó el presente estudio dirigido a aportar posibles soluciones a la problemática del hábito lector.

Preguntas de investigación

¿Cuáles son las características del hábito lector de estudiantes del 3° de Básica Primaria de la IEAA?

¿Cuáles son las condiciones, características y necesidades del contexto o entorno familiar y comunitario de los estudiantes del 3° de Básica Primaria de la IEAA?

¿Cuán factible sería el desarrollo de un proyecto orientado al fortalecimiento del hábito lector de estudiantes del 3° de la IEAA?

¿Cómo se podría promover lectura y fortalecer el hábito lector de los estudiantes del 3° de Básica Primaria de la IEAA (San Isidro, Municipio Río Quito – Chocó) articulando a la escuela, a la familia y la comunidad? ¿A través de qué tipo de proyecto?

Objetivos

General

Proponer un proyecto que - con base en la integración de la escuela, la familia y la comunidad - contribuya a la promoción y animación de lectura para el fortalecimiento del hábito lector de estudiantes de básica primaria de la Institución Educativa Antonio Angles (San Isidro, municipio Río Quito – Chocó).

Específicos

Determinar algunas características de la actividad lectora y de las condiciones de los contextos escolar, familiar y comunitario que evidencien la necesidad de un proyecto de promoción y animación de lectura para el fortalecimiento del hábito lector de estudiantes de Básica Primaria de la Institución Educativa Antonio Angles (San Isidro, municipio Río Quito – Chocó).

Establecer algunos elementos de factibilidad para el diseño de un proyecto articulador de la escuela, la familia y la comunidad que promueva y anime lectura para el fortalecimiento del hábito lector de estudiantes de Básica Primaria de la Institución Educativa Antonio Angles (San Isidro, municipio Río Quito – Chocó).

Diseñar un proyecto - articulador de la escuela, la familia y la comunidad- para la promoción y animación de lectura, así como para el fortalecimiento del hábito lector de estudiantes de Básica Primaria de la Institución Educativa Antonio Angles (San Isidro, municipio Río Quito – Chocó).

Justificación

La presente investigación surge como consecuencia de los bajos niveles de rendimiento expresados por estudiantes de un contexto específico en los resultados del área lenguaje de las pruebas SABER 3° en el último cuatrienio. Tal situación requiere la atención mancomunada de la escuela, la familia y la comunidad con miras a que los estudiantes lleguen, en primer lugar, a comprender la importancia de la lectura en su proyecto de vida, no solo en lo escolar; en segundo lugar, que reconozcan la necesidad de fortalecer el hábito lector y el significativo papel que desempeñan en este proceso todos los adultos que le rodean; en tercer lugar, que identifiquen y tomen conciencia de los recursos mínimos básicos con los que cuenta o los que le pueden brindar sus contextos escolar, familiar y comunitario.

En tal sentido, este estudio se justifica por diversas razones o necesidades entre las que destacan:

1. La necesidad de estudios permanentes de la realidad rural colombiana que permitan, por una parte, profundizar en la comprensión del hábito lector en contextos particulares (escolares y extraescolares) y, por otra, establecer relaciones precisas entre el hábito lector y entornos lectores con la comprensión lectora y el rendimiento escolar; en estos entornos lectores (especialmente en los contextos familiar y

comunitario) se desarrollan lecturas vernáculas que influyen en el aprendizaje de la lectura, en la conformación del hábito lector, en el conocimiento y comprensión de diferentes tipos de texto.

2. Apoyar a las familias y comunidades en procesos de su conformación como entornos lectores, lo cual supone acciones educativas sostenidas y sostenibles con la escuela como mediadora. Estas acciones deben sustentarse en un conocimiento de las características particulares o peculiaridades de estos contextos o entornos que permita la identificación de debilidades y el impulso de sus potencialidades. En tal sentido, Moreno Sánchez (2001) expresa la necesidad investigar en “los contextos en los que se realiza la lectura, especialmente en la familia, estudiando cuáles son los factores que van a favorecer o dificultar la lectura y de cuyo balance resultarán los hábitos de lectura o su ausencia” (p.181).
3. Fortalecer el compromiso socio cultural y pedagógico de la escuela con los contextos de vida del estudiante y sumar recursos y esfuerzos para su formación en todas las áreas, particularmente la relacionada con el desarrollo del lenguaje y el fortalecimiento del hábito lector.
4. La responsabilidad institucional de orientar sus esfuerzos a la consolidación de los objetivos educativos establecidos en la política nacional de educación y en especial los que tienen que ver con la lectura y la escritura como derechos mínimos de aprendizaje.
5. Vincular las experiencias lectoras del aula con cuanto acontece en la escuela, en la comunidad y en el hogar.
6. Ampliar conocimientos acerca de la relación del hábito lector de los niños con las características contextuales y el apoyo familiar en este proceso, los cuales permitirán

dar sustento a cualquier proyecto de lectura o estrategia en la que la escuela juegue un papel mediador.

7. Contar con diversos programas, proyectos, estrategias que apoyen la toma de decisiones y actuaciones de todos quienes se interesen en ayudar a los escolares colombianos a optimizar su competencia lectora, en particular, y competencia comunicativa, en general.

Capítulo II: Marco Teórico

El presente capítulo se ha estructurado en dos partes: (1) Antecedentes y (2) Bases conceptuales.

Antecedentes

La preocupación por la actividad lectora, sus alcances e implicaciones, anima a docentes e investigadores a la permanente reflexión e indagación sobre estos temas. Este capítulo recoge algunos estudios que dan cuenta del campo intelectual/científico en el cual se apoya nuestro estudio. El conjunto de antecedentes se ha seleccionado tomando en cuenta su relación con el tema, problema, objetivos y metodología de esta investigación.

Rivera Torres (2017) desarrolló una investigación cuyo objetivo central se enfocó en la identificación de los factores que inciden en el bajo nivel de comprensión lectora en estudiantes de tercero y cuarto grado de una institución educativa del nivel de educación básica en Guayaquil (Ecuador). En la investigación - de campo y documental con enfoque cuantitativo- se trabajó con el método inductivo y analítico, nivel descriptivo explicativo y transversal y además se enmarcó en la modalidad de un proyecto factible. En lo metodológico se apoyó en la observación y de la aplicación de cuestionarios a 39 estudiantes de tercero y cuarto grado. Con base en los resultados

del estudio se plantea una propuesta “Leer, alas a la imaginación”. El proyecto se consideró factible porque existió la predisposición de la institución educativa a aplicar la campaña mediante el aporte que posee la investigación en los niños, además se adecuó a las necesidades evidenciadas en tanto que proporcionó conocimientos sobre los beneficios de la lectura (Rivera Torres, 2017).

Baquero Silva y Doria Correa (2017) llevaron a cabo un estudio, desde un enfoque cualitativo y siguiendo una metodología de Investigación Acción Participativa, para indagar sobre los factores que inciden en el hábito lector y proponer estrategias que generaran hábitos de lectura en sus estudiantes. La población fue de cinco docentes y 116 estudiantes de básica primaria y el estudio comprendió tres fases secuenciales: indagación diagnóstica, planificación y acción; por último, una fase de evaluación. Entre los resultados se evidenció, entre otros aspectos, que algunos docentes de otras áreas solo dejan la responsabilidad de la lectura a los profesores de castellano, o exigen a los estudiantes que lean cuando no tienen nada que hacer. Como uno de los logros más importantes del trabajo de Baquero Silva y Doria Correa (2017) destaca la reflexión efectuada por los Grupos de Estudio y Trabajo (GET) que permitió el análisis y la mejora del proceso formativo en la escuela que se tradujo en clases dinámicas y, consecuentemente, con la obtención de un hábito lector más por motivación que por obligación curricular. De igual forma, destacó la valoración de la práctica consensuada de estrategias didácticas por parte de los maestros investigadores, para la construcción y sostenibilidad de dicho hábito.

Guevara, Sánchez Mosquera, Fuelantala, Imbachí y Galarraga (2017) desarrollaron un estudio con 20 estudiantes de grados tercero, cuarto y quinto de una institución educativa rural en Putumayo, con el propósito de crear estrategias metodológicas para promover la creación de hábitos lectores y, de esta manera, contribuir a la solución de dificultades en la actividad lectora

de los estudiantes, todo esto con la efectiva vinculación de padres de familia, docentes y grupo familiar. El enfoque de la investigación fue cualitativo, etnográfico, descriptivo y la información fue recopilada por medio de historias de vida, entrevistas semiestructuradas, observación participante. Entre los resultados destaca la comprobación de que, en el aprendizaje de los estudiantes, lo visual juega un preponderante papel, por tanto, se requiere planificar actividades para fortalecer esta forma de aprendizaje: mapas conceptuales, mapas mentales, películas, juegos de memoria, rompecabezas, entre otros. Se concluyó que los métodos tradicionales de enseñanza tienden a generar apatía lecto escritural; también que la alta disfuncionalidad de las familias no permite un desarrollo psicoafectivo que conlleve al cognitivo, el cual es fundamental en la adquisición de hábitos lecto escriturales. La propuesta *El maravilloso mundo de la lectura* generó pasión por las narrativas, la creación de tertulias familiares, la vinculación de los padres a la escuela y pedagogía lúdicas en la construcción de relatos. Se destaca en este estudio, en relación con nuestros objetivos, el foco de atención en la familia y su trabajo colaborativo con la escuela y los estudiantes como factor que propicia la creación de hábito lector.

Otero de Contreras (2018) llevó a cabo un trabajo de investigación con el objetivo de proponer el diseño de un plan de acción dirigido a los padres y representantes de los estudiantes del aula integrada de la Escuela Bolivariana del estado Táchira (Venezuela) que promoviera el interés y participación en las actividades de lectura desarrolladas en el hogar. La investigación de naturaleza cuantitativa, descriptiva, se correspondió con un proyecto factible. Durante el proceso, se aplicó un cuestionario a 40 representantes. Una vez analizada la información, se pudo constatar, entre otros resultados, que los padres no realizan en el hogar actividades relacionadas con la adquisición y reforzamiento del proceso lector iniciado en el aula integrada, pues no le otorgan suficiente importancia; que requieren preparación y capacitación para “abordar y reforzar con actividades en el hogar el proceso para la adquisición de hábitos lectores” (p. 31). Con base

en los resultados se propone el diseño un plan de acción o modelo operativo con el propósito de motivar a padres y representantes de los escolares e incentivarlos a realizar actividades de lectura con sus hijos en el hogar. Para nuestros efectos, de este estudio resaltan, por una parte, la adopción del proyecto factible como modalidad de estudio y, por otra, el interés por el contexto familiar como espacio donde se promueve el desarrollo y fortalecimiento del hábito lector.

Aliaga Tambo y Bardales Manya (2018) se plantean una investigación con los propósitos de describir la participación de los padres de familia en la escuela y el rendimiento académico de sus hijos y, además, establecer la relación entre la participación de los padres de familia en la escuela y el rendimiento académico de los estudiantes. La investigación fue de tipo cuantitativo no experimental y no probabilístico, con un enfoque transversal descriptivo y correlacional; la población la conformaron 115 padres de familia adultos con sus respectivos hijos. Con base en las seis dimensiones del modelo Epstein relacionadas con el involucramiento de los padres en los procesos educativos (crianza, comunicación, voluntariado, aprender en casa, la toma de decisiones y colaborar con la comunidad) se elaboró un cuestionario con escala tipo Lickert, previamente sometido a prueba de confiabilidad a través de una prueba piloto. Igualmente, se revisaron las boletas de notas de los estudiantes para los datos de su rendimiento académico. Este estudio concluye existe, aunque en forma no tan significativa, relación entre la participación de los padres de familia y rendimiento académico de sus hijos.

Montoya Ruiz y Plúas Urgilés (2018) presentaron una investigación relacionada con la incidencia de los hábitos lectores dentro de la construcción del conocimiento. Fue un estudio de enfoque mixto, de campo y documental, dirigido a la presentación de una propuesta para potenciar hábitos lectores. Se aplicó a muestras no probabilísticas de docentes y estudiantes encuestas y entrevistas. Se concluyó que los hábitos lectores inciden directamente en la construcción de conocimientos por parte de los estudiantes por lo cual resulta necesario

“establecer una forma innovadora que permita a los estudiantes la construcción del conocimiento de manare (sic) fácil y divertida” (p.1) ante lo cual “surge la propuesta de diseñar un blog de aula invertida como estrategia didáctica que permita (...) estimular la generación de conocimiento...” (Montoya Ruiz y Plúas Urgilés, 2018, p.1).

Bernal D. de Ortega (2018) analizó hábitos y competencias lectoras de niños de primero a tercer grado de primaria para conocer cómo se encontraban en el área de la lectura y proponer un programa de lectura. En el estudio, no experimental, descriptivo, transversal y de campo, se aplicó una encuesta y se diseñó un taller para una muestra censal de 60 estudiantes. Los resultados evidencian la necesidad, por parte de los niños, de diversas actividades de lectura que estimule mayor interés en ésta última, para lo cual deben proponerse programas variados, proporcionar apoyo a los padres en la tarea de incrementar el interés por la lectura de sus hijos. Se recomienda la adaptación de las lecturas a los grados de los niños, promover lectura a través del uso adecuado de la biblioteca escolar.

Castro Celis y Flores Poveda, (2018) realizaron un estudio - con enfoque cualitativo, de tipo descriptivo, en la modalidad de Investigación Acción- con la finalidad de fortalecer la lectura y promover en los niños identidad cultural; se estructuró en cuatro fases: observación, planificación, acción y reflexión. Participaron 67 estudiantes del grado tercero y para la recolección de información se emplearon: observación participativa, diarios de campo, observación no participativa, cuestionario y rúbrica. Desarrollaron prácticas educativas constructivistas del proceso lecto – escritor y actividades como: sopas de letras, crucigramas, adivinanzas, para fortalecer los dispositivos básicos de aprendizaje. Se evidenció el mejoramiento de las competencias lectoescritoras, mayor motivación por leer y escribir y el fortalecimiento de la identidad cultural de la región a la que pertenecían.

Soracipa y Zea Camacho (2018) llevaron a cabo un estudio cualitativo y descriptivo que se propuso el fomento de hábitos de lectura a través de estrategias basadas en la semiótica social con mediación de la literatura infantil y plantearon una propuesta enfocada en espacios lectores a partir de las experiencias y necesidades del lector o lectora la niña. Mediante muestreo censal, no probabilístico, se seleccionó una estudiante. A través de la revisión del historial académico, observaciones, entrevistas y diarios de campo, se recogió información que permitió comprobar que para el fomento y fortalecimiento de hábitos de lectura de los niños es menester, por una parte, considerar sus intereses y capacidades de lectura, también facilitar espacios que le permitan interactuar, escuchar ideas, análisis y opiniones acerca de las lecturas diferentes textos y, en general, la reflexión sobre cómo pueden aportar a la sociedad y al contexto en el que se encuentren. Las estrategias dentro del proyecto, las actividades y material didáctico utilizado sirvieron para el fortalecimiento de hábitos lectores, el aumento del interés por la lectura y por la búsqueda autónoma de los libros deseados para leer.

Berges y Dueñas (2018) desarrollaron en Zaragoza (España) un estudio con el fin de revisar la influencia familiar en el hábito lector de los niños y niñas de educación primaria. En el trabajo de campo desarrollado con el enfoque cualitativo aplicaron entrevistas a una muestra intencional de nueve niños y niñas para recoger datos sobre ellos, sus propias familias y otras variables, de tipo explicativo. El trabajo arrojó como resultados que la familia influye en la adquisición del hábito lector en los niños y niñas que cursan educación primaria, pero no son el único factor determinante. Se concluyó sobre la necesidad del contacto de la escuela con el grupo familiar, la integración y la colaboración mutua, sobre la base de información que permita actuar de manera adecuada según el caso. La familia tiene influencia en la etapa de educación primaria desde el principal punto que es la motivación.

Hernández Acosta (2018) en estudio sobre mejoramiento de la lectura y la escritura en estudiantes de educación básica primaria se enfoca en el elemento lúdico para fortalecer la lecto-escritura y en la necesidad de diseñar y ejecutar estrategias que conduzcan a un aprendizaje efectivo en el contexto educativo, en especial de la lectura y la escritura como competencias transversales en todas las áreas del conocimiento. La investigación, cuantitativa, de diseño cuasi experimental descriptiva, estableció dos grupos: experimental y control, a los que se les aplicó un cuestionario para evaluar las dimensiones de la lectoescritura (escritura, oral, exactitud lectura y cognitiva) y se hicieron pruebas estadísticas para determinar diferencias en el aprendizaje entre ambos grupos. Los resultados en principio, no arrojaron que no existía diferencia entre los dos grupos, pero una vez desarrollada una estrategia específica, *Banco del saber*, y de aplicar la prueba post test se observó que las medias más altas en los promedios del grupo experimental, tanto en lectura, escritura, oralidad y lo cognitivo.

Un estudio de Wang (2018) se planteó como objetivo general la determinación de la influencia de los contextos de animación y de la lectura que realizan los padres de familia en el desarrollo del hábito lector de los estudiantes de educación primaria. Esta investigación se realizó con el enfoque cuantitativo, y con los métodos explicativo y descriptivo, de diseño transversal, no experimental y correlacional – causal. La población estuvo constituida por los estudiantes de cuarto grado de educación primaria, la muestra censal incluyó a todos los individuos. Se elaboraron y aplicaron dos cuestionarios: animación a la lectura y el cuestionario hábito lector. Los resultados mostraron que entre las dos variables existió una correlación alta y positiva, la animación a la lectura realizada por los padres influyó significativamente en el desarrollo del hábito lector de los estudiantes.

Rodríguez, Rodríguez, Molina y Montero (2018) llevaron a cabo una investigación para, en primer lugar, explorar el contexto en el cual se desarrollan las prácticas de la animación de la

lectura infantil y, en segundo lugar, demostrar la pertinencia de la práctica de la animación de la lectura infantil, como un soporte para la mejora de la práctica de la lectura de los estudiantes. La investigación mixta con un enfoque exploratorio, utilizó como instrumento para recolección de datos la herramienta de *Evaluación de Alfabetismo funcional de la* Fundación de Alfabetismo Funcional. Las evaluaciones se llevaron a cabo en ocho escuelas rurales, con una población total de 800 estudiantes de los cuales se seleccionó, por conveniencia, una muestra de 257 estudiantes de cinco escuelas de las escuelas. Los resultados comprobaron la existencia de deficiencias en los niveles de lectura infantil escolares y se sugirió el fortalecimiento de la animación lectora dentro de las escuelas, así como el fortalecimiento de programas extracurriculares que tiene como finalidades realizar mejoras en la educación.

Quintero Rodríguez (2018) desarrolló un estudio orientado, como propósito principal, al conocimiento de los factores que favorecen o perjudican el hábito lector y al análisis de los distintos factores y elementos que influyen de manera relevante en el fomento del hábito lector de los niños y niñas principalmente en la etapa de Educación Primaria. La investigación, de enfoque mixto, tuvo como muestra 76 estudiantes del segundo y tercer ciclo seleccionados aleatoriamente a quienes se aplicó un cuestionario con preguntas abiertas y cerradas. Se observó que los datos varían a medida que los estudiantes avanzan en los cursos, el aprecio por la lectura va disminuyendo a la par que los alumnos avanzan de escolaridad. Se concluyó que, en la medida en que van creciendo, los niños dejan de utilizar los libros como herramienta de ocio, o como instrumento para la búsqueda de la información. En relación con los docentes, un alto porcentaje basa sus conocimientos sobre la lectura en su formación de manera autodidacta o exclusivamente en su experiencia.

Vilela Loayza (2019) llevó a cabo un estudio con el propósito de determinar la aplicación del programa “Ven a leer conmigo” relacionado con el hábito de lectura de estudiantes del tercer

grado de educación primaria en Lima-Perú. La investigación de enfoque cuantitativo, fue hipotético deductivo, con diseño pre experimental (pre test/post test). La población fue de 117 estudiantes, con una muestra censal de 30 estudiantes y muestreo no probabilístico. La técnica empleada fue la observación y como instrumento una lista de cotejo. Como resultado se logró mejorar el hábito de lectura con la aplicación del programa *Ven a leer conmigo*. Se concluyó que la aplicación del programa *Ven a leer conmigo* fortaleció significativamente en distintas dimensiones (fisiológica, psicológica y familiar) el hábito de lectura de los estudiantes del tercer grado de educación primaria de la Institución Educativa No 3045, San Martín de Porres, 2019.

Izquierdo, López y Sánchez (2019) presentaron un trabajo que atendió al ámbito de las relaciones entre el medio familiar y el hábito de lectura, y analizó la incidencia de la situación económica, cultural, laboral y la implicación familiar sobre el hábito lector de sus hijos. El estudio de tipo cuantitativo no experimental, de corte transversal, con una metodología de tipo encuesta, utilizó el cuestionario elaborado en función de las variables: nivel económico, nivel cultural, situación laboral, implicación familiar, hábito lector, valor otorgado a la lectura y socialización. Se aplicó a una muestra de 403 escolares de nueve centros de educación primaria de la región de Murcia. Los resultados obtenidos revelan niveles más altos de hábito de lectura en el alumnado cuyos padres presentan una situación económica y un nivel de estudios superior, así como una mayor implicación en la educación de sus hijos. Se recomendó que desde la escuela pudieran llevarse a cabo actividades para intentar solventar las desventajas familiares de partida, animando a las familias a participar activamente.

Melguizo (2019), con la intención de comprobar el grado de motivación hacia la lectura de estudiantes de 5º y 6º de Educación primaria de tres centros educativos de Granada (España), desarrolló una investigación cuantitativa. Mediante el diseño de un cuestionario validado por expertos aplicado a una muestra de 138 alumnos indagó sobre el fomento de la lectura. Los

resultados evidencian que los estudiantes de la muestra leen libros de distintas tipologías, su número de lecturas voluntarias es alto y leen más cuando las lecturas son obligatorias, que durante sus vacaciones. Solamente algunas variables lingüísticas mostraron diferencias significativas, se evidenció un mayor porcentaje en las lecturas variadas. Finalmente, se proponen distintas actividades en las que los niños se sientan motivados por leer y consideren este acto como un hecho lúdico que forma parte de su quehacer diario: árbol de lectura, asambleas de lectura, jornadas de libro, club de lecturas, festivales del libro, lectura de obras, compartir lecturas, favorecer el pensamiento crítico. Todas estas actividades apuntan al mejoramiento de la competencia lectora y a despertar, a potenciar el gusto por la lectura, así como al reforzamiento de valores.

Andrade Cedeño y Ladines Jiménez (2019) presentaron un trabajo en el cual se analizó el impacto social y cultural que se obtiene cuando el hábito lector está presente en la vida cotidiana. Por medio de un análisis bibliográfico, estadístico y de campo para la elaboración de una revista interactiva dirigida a estudiantes de bachillerato, para lo cual se creó una revista didáctica con temas relacionados a la importancia de la lectura, expresión lingüística, ortografía, entre otros; con el objetivo de que los alumnos tratados obtuvieran rápidamente interés y enriquecieran académicamente, la investigación se enmarcó dentro de un proyecto factible, con un enfoque mixto, tipos de investigación: exploratoria, de campo, descriptiva y bibliográfica, los métodos utilizados fueron: el inductivo y deductivo, como técnicas se utilizaron la encuesta y la observación, como instrumentos se utilizaron: cuestionario y ficha de observación, la población la conformaron los estudiantes del grado 8 de Educación General Básica de la Unidad Educativa Dr. Francisco en Guayaquil, su muestra fue la totalidad de la población. Los resultados arrojaron que 100 estudiantes que les hicieran llegar revistas didáctica e interactivas para lograr que la lectura fluya de la mejor manera y que se forme un hábito lector en ellos, 29 no creyeron la

posibilidad de mejora del hábito lector en ellos y 11 estudiantes no creen convincente esta opinión, se recomendó que los padres de familia no pierdan el hábito de la lectura y sigan influyendo a sus hijos a leer libros, revistas, periódicos para así poder ejercitar su cerebro, tener un mejor léxico, mejorar la gramática y poder pensar con criterio propio y tomar decisiones para el futuro.

Diestra Vega (2019) presentó un trabajo cuyo objetivo fue describir los hábitos de lectura en los alumnos de cuarto grado de primaria. El instrumento que se utilizó fue cuestionario en escala de Likert para la variable hábitos de lectura, el cual fue sometido a los análisis respectivos de confiabilidad y validez. El método empleado fue inductivo y el tipo de investigación fue básica, de nivel descriptivo, de enfoque cuantitativo; de diseño no experimental transversal. La población estuvo formada por 140 estudiantes y el muestreo fue de tipo no probabilístico, intencional. Los resultados obtenidos sobre la variable hábito de lectura y sus dimensiones: Tiempo, motivación, recursos, metodología indicaron que el nivel predominante para todas ellas es el nivel promedio con una incidencia del 49.5%, 49.5%, 53.4%, 46.6% y 45.6% respectivamente. Por lo tanto, se llegó a la conclusión de que se mantiene un nivel regular en los hábitos de lectura de los alumnos estudiados.

Viera Vallejo (2019) desarrolló una investigación con el propósito de determinar la influencia de las estrategias metodológicas en el proceso lector para el desarrollo de las habilidades lectoras en los estudiantes. El estudio, de enfoque cualitativo y cuantitativo, se enmarcó en un proyecto factible, con un diseño descriptivo y explicativo. La información fue recogida a través de observaciones y de la aplicación de cuestionario a 86 estudiantes, 15 docentes y 85 representantes. Los resultados obtenidos demuestran que la mayoría de los encuestados está muy de acuerdo con que la guía didáctica permitirá mejorar las estrategias metodológicas. De igual forma, la mayor parte de los padres de familia se mostró interesada en

que las estrategias se apliquen en el aula, para que los alumnos se beneficien en todas las áreas porque están poco involucrados en el proceso educativo de sus representados. Un gran porcentaje de los encuestados está muy de acuerdo en que los hábitos de lectura favorecen los distintos procesos educativos. Se concluyó que la institución en rara vez lleva a cabo proyectos educativos dirigidos a estimular los hábitos lectores.

Pincay y Tenorio Ríos (2019) realizaron un trabajo con el objetivo de mejorar el comportamiento lector, en centros educativos de Guayaquil aplicando estrategias de aproximación hacia la lectura. Para tal fin, desarrollaron un estudio mixto; la investigación fue descriptiva y explicativa con un diseño de campo y bibliográfico que les permitió determinar, a través de cuestionarios y entrevistas, niveles de motivación hacia la lectura y diseñar una guía con estrategias para realzar el hábito lector de estudiantes de tercer año básico. La muestra estuvo constituida por un total de 45 sujetos: 40 estudiantes, 4 docentes y 1 representante legal. Los resultados muestran que ante los elevados niveles de motivación hacia la lectura por parte de los estudiantes, los docentes hacen uso de guías con estrategias para generar motivación en sus alumnos. Además, se concluyó que mientras más estrategias motivacionales se emplean, se incrementa el interés por la lectura de forma voluntaria.

Cedeño Álvarez y Quiñonez Pluas (2019) llevaron a cabo un estudio mixto, bajo la modalidad de proyecto factible, con la finalidad de determinar estrategias metodológicas para generar hábitos de lectura. La investigación de campo, bibliográfica y descriptiva, se apoyó en los métodos de análisis – síntesis y deductivo – inductivo. Para la recolección de datos se utilizaron las técnicas de observación y la encuesta y se aplicaron cuestionarios y fichas de observación y se recurrió a 1 directivo, 3 docentes, 38 estudiantes y 37 representantes legales para un total de 79 personas. Como propuesta factible se trabajó un seminario taller dirigido a los estudiantes para mejorar la lectura y optimizar su excelencia académica. El desarrollo de la investigación arrojó

que se debe incorporar en el programa básico proyectos educativos que se puedan desarrollar dentro y fuera de clase, desarrollar un taller dirigido a los estudiantes que los motive a pensar por sí mismos y de esta manera pueda ampliar nuevas ideas de lectura, existe la necesidad de mejorar los hábitos de lectura en el ámbito académico, profesional o personal.

Maila Chipantasi (2020) realizó un estudio a fin de determinar, por una parte, la motivación lectora de los niños y, por otra, reconocer los factores de interés y desinterés que se presentan en el contexto que les rodea, en el aula y en el hogar. La investigación fue de enfoque mixto bajo la modalidad de proyecto factible, con un diseño de tipo documental y de campo. La población y muestra fue de 16 estudiantes y 7 docentes a los cuales se aplicaron cuestionarios y entrevistas respectivamente. Asimismo, se llevaron a cabo estrategias didácticas que incentivaran el gusto por la lectura en los niños y niñas de quinto grado. Los resultados muestran que los niños tienen cierto interés por la lectura, pero que no es suficiente, pues cuando leen, frecuentemente lo hacen por cumplir una tarea u obligación y no porque disfruten de la lectura y acudan a ella por placer y de manera autónoma, los padres de familia están aportando muy poco en la educación de sus hijos. Se concluye que, además, se debe vincular las familias con las escuelas, desde su rol formativo como los primeros educadores e insistiéndoles en su compromiso para apoyar desde la casa lo que hacen los docentes en la escuela.

Saltos Valencia (2021) presentó un trabajo de investigación con enfoque mixto, cuyo objetivo general se centró en el análisis del hábito lector y la propuesta de estrategias para promover la lectura en los adolescentes. Se enmarcó en un proyecto factible, con un diseño descriptivo, explicativo y propositivo. Se aplicó a 41 docentes de la localidad un cuestionario cuyos resultados demuestran que los docentes promueven el hábito lector con una adecuada selección de textos, además que la lectura como herramienta metodológica puede fomentar los hábitos lectores, mediante la utilización adecuada de los recursos TIC, la activación permanente

de los conocimientos previos, la predicción de contenidos, las apropiadas actividades pre, durante y post lectura y el uso de estrategias grupales.

Los antecedentes de estudios revisados, cuya síntesis se presenta en el Cuadro 1, resultan un marco de referencia adecuado y pertinente para nuestra investigación por cuanto:

- 1) Dan cuenta del estado del arte y del interés por los temas y problemas relacionados con la lectura en contextos escolares y extraescolares.
- 2) Son de reciente data y en tal sentido, estudios actualizados y con vigencia en sus resultados.
- 3) Fueron desarrollados tanto en el ámbito internacional como nacional, y – geográficamente hablando- en un contexto inmediato al de nuestro país lo que nos acerca desde el punto de vista cultural, idiosincrático y posibilita una comprensión más amplia sobre temas de lectura y hábito lector en nuestra realidad.
- 4) Dan cuenta de aspectos que en nuestro estudio son elementos clave y categorías principales: la lectura y su promoción, el hábito lector en estudiantes de educación primaria, las características del hábito lector, las condiciones o factores del contexto familiar y comunitario relacionados con el fortalecimiento del hábito lector y la propuesta de programas, proyectos y estrategias (escolares y extraescolares) que, sobre la base de diagnósticos, promuevan y animen a la lectura en pro del desarrollo y fortalecimiento del hábito lector.
- 5) Lo grupos poblacionales, muestras o informantes clave son niños, niñas y adolescentes, principalmente cursantes de los grados correspondientes al nivel de básica primaria; lo que coincide con la muestra y nivel objetos de interés investigativo en este estudio.

- 6) Proporcionan diseños metodológicos que son referencia y modelo en cuanto a naturaleza y tipo de estudio, técnicas e instrumentos de recolección de datos, procedimientos de validez y confiabilidad, así como de procesamientos y análisis de los datos.

Cuadro 1: Resumen De Antecedentes De La Investigación

| Autor(a/es) /Año | Lugar - país | Ideas fuerza/ Claves / Núcleo temático | Tipo de investigación | Métodos/ técnicas/instrumentos |
|---|---------------------|--|---|---|
| Rivera Torres, S.V. (2017) | Guayaquil, Ecuador | <ul style="list-style-type: none"> • Adquisición del hábito de lectura • Factores que inciden en su adquisición. | Cuantitativa | <ul style="list-style-type: none"> • Encuesta: Cuestionario • Observación |
| Baquero Silva, M. L. y Doria Correa, R. (2017) | Sincelejo, Colombia | <ul style="list-style-type: none"> • Construcción del hábito lector | Cualitativa Investigación Participativa Acción | <ul style="list-style-type: none"> • Observación directa |
| Guevara, J. A., Sánchez Mosquera, T., Fuelantala, J. A., Imbachí Caicedo, L., y Galarraga Vargas, M. (2017) | Putumayo - Colombia | <ul style="list-style-type: none"> • Adquisición de hábitos de lectura y escritura. | Cualitativa / Etnográfica | <ul style="list-style-type: none"> • entrevista semiestructuradas, • historias de vida, • observación participante, |
| Otero de Contreras, D.M. (2018) | Venezuela | <ul style="list-style-type: none"> • Promoción de lectura. • Desarrollo de interés lector en el hogar con apoyo familiar. | Cuantitativo / Modalidad: Proyecto factible | <ul style="list-style-type: none"> • cuestionario |
| Aliaga Tambo, J.L. y Bardales Manya, AN (2018) | Cajamarca, Perú | <ul style="list-style-type: none"> • Participación de los padres de familia en la escuela y rendimiento | cuantitativo | <ul style="list-style-type: none"> • Cuestionario. |
| Montoya Ruiz, M.G. y Plúas Urgilés, G.V. (2018) | Guayaquil - Ecuador | <ul style="list-style-type: none"> • Hábito lector en la construcción del conocimiento. | Mixta. De campo. Descriptiva. Explicativa. Documental. | <ul style="list-style-type: none"> • Encuesta • Entrevista |
| Bernal D. de Ortega, L. (2018) | Panamá. | <ul style="list-style-type: none"> • Análisis de hábitos y competencias lectoras • Promoción de lectura para niños de primaria | Cuantitativo. | <ul style="list-style-type: none"> • Encuesta • Entrevista |
| Castro Celis, L.M. y Flores Poveda, G.L. (2018) | Santander, Colombia | <ul style="list-style-type: none"> • Fortalecimiento de competencias lecto - escritoras en estudiantes de primaria. • Propuesta pedagógica | Cualitativa. Investigación acción. | <ul style="list-style-type: none"> • Observación participativa, • Diarios de Campos, • Observación no participante, • cuestionario, |

| | | | | | |
|--|------------------|--|---|------------|--|
| | | | | | • rúbrica |
| Soracipa Frenc, N.M. y Zea Camacho, J.M. (2018) | Bogotá, Colombia | <ul style="list-style-type: none"> • Fomento de hábitos de lectura. • Propuesta pedagógica. | Cualitativa Estudio de caso | | <ul style="list-style-type: none"> • Historial académico, • Observaciones y diario de campo, • Entrevistas |
| Berges García, I. y Dueñas Lorente, J. D. (2018) | Zaragoza, España | <ul style="list-style-type: none"> • Hábito lector en niños y niñas de Educación Primaria. • Papel de la familia. | Cualitativa | | • Entrevista |
| Hernández V.B. (2018) | Acosta, Panamá | <ul style="list-style-type: none"> • La lúdica en el mejoramiento de la lectura y la escritura en estudiantes de educación básica primaria | Enfoque cuantitativo. Diseño experimental, descriptivo | cuasi | • Cuestionario (pretest /Posttest) |
| Wang, L. (2018) | Lima-Perú, | <ul style="list-style-type: none"> • Hábito lector en niños de primaria. • Animación a la lectura. • Participación de la familia. | Enfoque cuantitativo. | | • Cuestionarios. |
| Rodríguez, A., Rodríguez, F., Molina, K. y Montero, D. (2018) | Ecuador | <ul style="list-style-type: none"> • Animación de la lectura: Prácticas escolares y actividades de un colectivo civil en un entorno rural | Cualitativa. Enfoque exploratorio. | | • Herramienta de Evaluación de Alfabetismo funcional de la Fundación Visión Mundial. |
| Quintero Rodríguez, I. (2018) | España | <ul style="list-style-type: none"> • Fomento del hábito lector, factores. | Enfoque mixto | | • Cuestionario. |
| Vilela Loayza, D. L. (2019) | Lima. | <ul style="list-style-type: none"> • Hábito de lectura en estudiantes del tercer grado de educación primaria | Enfoque cuantitativo/ Método deductivo/ Diseño pre experimental | hipotético | <ul style="list-style-type: none"> • Observación • Lista de cotejo. |
| Izquierdo Rus, T., Sánchez Martín, M. y López Sánchez, M.D. (2019) | España | <ul style="list-style-type: none"> • Hábito lector de estudiantes de primaria y determinantes del entorno familiar | Cuantitativa | | • Encuesta / cuestionario |
| Melguizo, E. (2019) | España. | <ul style="list-style-type: none"> • Hábitos lectores de alumnos de Educación Primaria | Cuantitativa | | • Cuestionario |
| Andrade Cedeño, G.I. y Ladines Jiménez, G.M. (2019) | Guayaquil. | <ul style="list-style-type: none"> • Hábito lector y su desarrollo en la habilidad lingüística. | Enfoque mixto | | <ul style="list-style-type: none"> • Encuesta • Observación, • Instrumentos: cuestionario y ficha de observación. |

| | | | | |
|---|---------------------|--|--|---|
| Diestra Vega, C. A. (2019) | Lima – Perú | <ul style="list-style-type: none"> • Hábitos de lectura en los alumnos del cuarto grado de primaria | Enfoque cuantitativo | <ul style="list-style-type: none"> • Cuestionario |
| Viera Vallejo, F. E. (2019) | Guayaquil-Ecuador | <ul style="list-style-type: none"> • Estrategias metodológicas en el proceso lector en estudiantes de escuela básica. | Enfoque mixto/ Proyecto factible | <ul style="list-style-type: none"> • Encuesta. • Entrevista |
| Pincay, M. y Tenorio Ríos, G. (2019) | Guayaquil | <ul style="list-style-type: none"> • Hábito lector. • Motivación lectora. • Estrategias de lectura | Enfoque mixto / Diseño de campo, descriptivo. | <ul style="list-style-type: none"> • Cuestionario. • Entrevistas. |
| Cedeño Álvarez, J.P. y Quiñonez Plas, Y.Y. (2019) | Guayaquil - Ecuador | <ul style="list-style-type: none"> • Estrategias metodológicas para incrementar el hábito de la lectura. | Enfoque mixto. Diseño de campo y bibliográfico. Proyecto Factible. | <ul style="list-style-type: none"> • Observación • Entrevista, • Cuestionario, |
| Maila Chipantasi, D.P. (2020) | Quito Ecuador | <ul style="list-style-type: none"> • Desinterés por la lectura en estudiantes de quinto grado. • Factores de incidencia. | Enfoque mixto. Proyecto Factible. | <ul style="list-style-type: none"> • Encuesta • Entrevistas |
| Saltos Valencia, L.A. (2021) | Ecuador | <ul style="list-style-type: none"> • Hábito lector. • Animación a la lectura. | Enfoque mixto • Proyecto factible, | <ul style="list-style-type: none"> • Encuesta • Cuestionario |

Bases Conceptuales

En esta parte del capítulo se establecen las bases conceptuales de nuestra investigación, las cuales se asumen como “una orientación para conocer y expandir las ideas desde distintos puntos de vista” (Albert, 2007, p.177); en nuestro caso, nos propusimos profundizar el conocimiento de las ideas y conceptos considerados pilares teóricos en los que se sustenta el estudio sobre el hábito lector.

La Lectura

Sobre el término “lectura” pueden encontrarse múltiples y variadas definiciones. De este amplio espectro destacaremos aquellas que consideramos más relevantes y a las que por razones prácticas nos suscribimos.

Se parte de la consideración de la lectura como una práctica social y un proceso complejo. De acuerdo con Yubero y Larrañaga (2010), la lectura se concibe como

... una actividad dinámica en la que el sujeto interacciona con un texto y pone en funcionamiento una serie de procesos cognitivos, que activarán los conocimientos previos que van a actuar como marco de referencia. En este sentido, la lectura se revela como un factor determinante en la configuración de la competencia lingüística y en los posteriores aprendizajes curriculares y sociales que tienen lugar a lo largo de la vida (Yubero y Larrañaga, 2010, p.7).

Referirse a la lectura como proceso, supone una visión multidimensional del mismo, que como lo expresa la UNESCO (2016) permita su comprensión en distintos y

cambiantes niveles pues apropiarse de la lectura, adquirir la competencia para su ejercicio o práctica, no se da en forma causal, uniforme o igual para todos, “no se aprende a leer de una vez ni de la misma forma” (p.12); por esta razón,

la competencia lectora se va aprendiendo y complejizando a lo largo de la vida. La competencia lectora sería entonces una capacidad ilimitada del ser humano, que se va actualizando a medida que la sociedad va cambiando. La competencia lectora cambia, como también lo hacen los textos, los soportes, el tipo de información, el tipo de lector (UNESCO, 2016; p. 12).

Ahora bien, por su relevancia como proceso la lectura es estudiada desde diferentes puntos de vista que, de acuerdo con Serna, Rodríguez y Etxaniz (2017), se pueden agrupar en dos categorías principales:

la funcional-escolar y la personal-de goce. En la primera se destaca la importancia de los logros que posibilita la lectura, su valor para aprender, comprender y ser ciudadana y ciudadano de la nueva sociedad de la información con todas sus competencias; y, en la segunda, se contempla la lectura como fuente de placer para el lector. En general, no se trata de posiciones encontradas, y suele existir consenso en considerar las dos funciones, la instrumental y la de goce, como beneficios complementarios. Además, se considera que ambos fines se retroalimentarán para hacer buenos lectores” (Serna, Rodríguez y Etxaniz, 2017, 19).

Por último, resulta oportuno enunciar las cuatro concepciones que - de acuerdo con el documento prácticas de lectura en el aula: orientaciones didácticas para docentes, del proyecto *Leer es mi cuento* (Ministerio de Educación Nacional, 2014) se plantean los docentes frente a la lectura: leer es codificar versus leer es construir con sentido, lectura como producto versus lectura como proceso, todos los textos se leen igual versus lectura eferente y lectura estética, se lee en clase de lenguaje versus se lee en todas las áreas.

Estas concepciones son las más recurrentes en la práctica lectora en Colombia y “enmarcan y direccionan acciones puntuales en las aulas, para favorecer el proceso lector en los contextos educativos” (MEN, 2014, p. 28).

Motivos De La Lectura

Los motivos o razones por los cuales se lee podrán variar de acuerdo con el contexto cultural en el cual se encuentra inmerso el lector. Dada esta variedad, que seguramente estará justificada de una u otra manera, resulta necesario establecer unos aspectos comunes sobre los cuales se debe tomar consciencia. Para Petit (1999), citado en Contreras Cifuentes (2016) son cuatro las dimensiones en las que se podrían inscribir los motivos o razones por las cuales se practica la lectura: el acceso al saber, apropiarse de la lengua para una verdadera ciudadanía, construirse uno mismo y adquirir círculos de pertenencia más amplios. Cabe destacar que son razones que irradian la vida de la persona tanto en lo escolar como en lo extraescolar, tanto en lo privado e íntimo como en lo público; lo importante es que “La lectura, (...), constituye tanto un fin como un medio que resulta fundamental para ampliar las posibilidades y oportunidades de desarrollo individual y de la sociedad en general” (Márquez, 2013, p.13).

Objetivos De La Lectura

Los objetivos que se persiguen con la lectura son múltiples según las variadas motivaciones y beneficios que el lector persiga con esta práctica, así como las demandas sociales y educativas. En tal sentido, Pincay y Tenorio (2019, pp. 19-20) presentan una extensa relación de estos objetivos, a saber:

- Ayudar al desarrollo y perfeccionamiento del lenguaje.
- Mejorar la expresión oral y escrita y hacer el lenguaje más fluido.
- Aumentar el vocabulario y mejorar la ortografía.
- Mejorar las relaciones humanas enriqueciendo los contactos personales.
- Facilitar la exposición del propio pensamiento y posibilitar la capacidad de pensar.
- Ser una herramienta extraordinaria de trabajo intelectual ya que pone en acción las funciones mentales agilizando la inteligencia. Por eso tiene relación con el rendimiento escolar.
- Aumentar el bagaje cultural; proporcionar información, conocimientos. Cuando se lee se aprende.
- Ampliar los horizontes del individuo permitiéndole ponerse en contacto con lugares, gentes y costumbres lejanas a él en el tiempo o el espacio.
- Estimular y satisfacer la curiosidad intelectual y científica.
- Despertar aficiones e intereses.
- Desarrollar la capacidad de juicio, de análisis, de espíritu crítico.
- Fomentar el esfuerzo pues exige una colaboración de la voluntad.
- La lectura exige una participación activa, una actividad dinámica. El lector es protagonista de su propia lectura, nunca un sujeto paciente.

- Potenciar la capacidad de observación de atención y de concentración.
- Facilitar la recreación de la fantasía y el desarrollo de la creatividad. El lector durante la lectura, recrea lo que el escritor ha creado para él.
- Ser un acto de creación permanente.
- Favorecer el desarrollo de las virtudes morales siempre que los libros se seleccionen adecuadamente.
- Proponer modelos para admirar e imitar, mientras los modelos vivientes (padres, profesores, etc.) pasan, los protagonistas de los libros permanecen.
- Hacemos más libres. Hace unos años hubo un eslogan la promoción de la lectura que decía: “Más libros, más libres”.
- Potenciar la formación estética y educar la sensibilidad estimulando las buenas emociones artísticas y los buenos sentimientos.
- Ayudarnos a conocernos a nosotros mismos y a los demás, y de este modo – favorece la educación del carácter y de la afectividad, despertando buenos sentimientos. La lectura nos enriquece y nos transforma, nos hace gozar y sufrir.
- Ser un medio de entretenimiento y distracción, que relaja que divierte.
- Ser una afición para cultivar en el tiempo libre, un hobby para toda la vida. Una ficción que puede practicarse en cualquier tiempo, lugar, edad y situación.
- Ser fuente de disfrute, de goce, de felicidad.

El ir tomando consciencia de estos propósitos u objetivos de la lectura y de sus implicaciones en cuanto a beneficios, aprendizajes va fortaleciendo y consolidando el hábito lector.

Prácticas Y Formas De Lectura

El concepto *práctica lectora* es plurisignificativo, la forma como se entiende y define está sujeta a condiciones relacionadas con la persona, como ser biopsicosocial, así como las que impone el contexto. De allí que se coincida con González de la Torre (2010) quien expresa

La práctica lectora se concibe, entonces, como un objeto de estudio que no se explica solamente por variables cognitivas, sino que se asocia con una serie de cuestiones producto de la actuación individual en un medio cultural donde el sujeto aparece con distintas demandas y condiciones como lector. La actividad lectora adquiere matices en un espectro de cualidades diversas: se lee en forma más o menos profunda, más o menos detallada, más o menos reflexiva, dependiendo del papel del lector, de las expectativas de otros y de las determinantes que conlleva el material que se lee (González de la Torre, 2010, p. 31).

Según el enfoque o perspectiva de estudio, las prácticas lectoras y los tipos de lectura son definidos y clasificados de diferentes maneras. A continuación, se presentan algunas de estas clasificaciones.

Guilardes Morales (2014) refiere dos tipos de prácticas lectoras: obligatorias y voluntarias; con respecto a las primeras, generalmente son las que se dan “bajo el alero de la institución escolar” (p.57) y

En efecto, dentro de esta institución leer es obligatorio, y a diferencia de otras materias igualmente obligatorias, es a su vez un (sic) práctica que se realiza fuera de la escuela como mero objeto de consumo cultural, muchas veces para el placer y el ocio (Guilardes Morales, 2014, p. 57).

Son variadas las prácticas de lectura: en voz alta (lectura oral), para sí mismo (en forma silenciosa, generalmente), para estudiar, por entretenimiento o solaz; sobre estas modalidades, afirma Chartier (2012) que “se fueron volviendo contemporáneas con el correr de los siglos” (p. 31)

Vargas Ugalde (2016) presenta una clasificación de las prácticas de lectura en el ámbito escolar: en primer lugar, se refiere a la lectura de textos como una práctica disciplinaria, para establecer y vigilar un cierto orden durante la clase y que esta forma de relacionarse con lo letrado “se encuentra cruzada por las variables de poder e identidad. Así, esta práctica promueve la construcción de un ciudadano disciplinado” (p.130). En segundo lugar, alude a la lectura como una práctica clasificadora, asociadas con lo social y lo geográfico como rasgos de los estudiantes, “cuyo cumplimiento le sirve a la maestra para clasificar a los estudiantes en dos grupos: quienes sí saben leer y quienes no saben leer” (Vargas Ugalde, 2016, p. 135).

Al pensar en los significados personales y sociales que se atribuyen a la lectura y su práctica, resulta pertinente mencionar las posturas *eferente* y *estética* presentadas por Rosenblatt Louis y referidas por Robledo (2016) como posturas *técnica* y *vivencial*, respectivamente.

La postura eferente o técnica planteada por Gutiérrez (2004) implica “el tipo de lectura en la cual la atención se centra predominantemente en lo que se extrae y retiene luego del acto de lectura” (p. 64); mientras que en la estética o vivencial “el lector dirige la atención hacia las sensaciones, vivencias y sentimientos” así como “las remembranzas, lo metafórico, mágico e intuitivo que acude a su pensamiento mientras transactúa con el texto” (p. 64). Lo significativo es que en la cotidianidad (o en condiciones naturales de lectura) ambas posturas

se presentan en un movimiento continuo, se alternan una y otra dependiendo de dónde ponga el lector su atención, si en el significado convencional del texto, el que el texto está diciendo; o en el significado personal, en lo que le está pasando al

lector al leer el texto (...); en otras palabras, significados públicos y significados privados de los textos (Robledo, 2016, p.14).

En conclusión, en cualquier práctica lectora se distinguen elementos como los objetivos de lectura, los textos, el rol del lector y las acciones de carácter estratégico que lleva a cabo cuando lee; pero estos aparecen de modo diferente en cada contexto.

Los Lectores

Señala Ferreiro (2000) que en los últimos años los lectores se han multiplicado tanto como se han diversificado los textos, y han aparecido nuevos modos de leer y escribir. De allí que presentar una definición o clasificación unívoca de los lectores resulte arriesgado y complejo.

Un punto de partida útil al intentar definir a un lector se puede encontrar es la que expresa que un lector “es el que lee de forma voluntaria y aquel que tiene insertada la lectura en su estilo de vida” (Yubero y Larrañaga, 2012, p.12); estos mismos autores presentan una clasificación que establece un primer grupo: los no lectores, y en cuanto a los lectores refieren varios tipos: voluntario, no voluntario o el que solamente lee lecturas obligatorias, dependiente, independiente, frecuentes o “aquellos que leen casi todos los días o una o dos veces por semana” y ocasionales, los que leen “alguna vez al mes o al trimestre” (Yubero y Larrañaga, 2012, p.12).

Por su parte, Guzmán-Simón y García-Jiménez (2014) refieren tres perfiles de lectores: segmentados o aquellos “en los que las operaciones funcionales, instrumentales y lúdicas de la lectura y la escritura no están integradas” (pp. 85-86); privados: “suelen comprar y tomar en préstamo libros de la biblioteca, acuden a eventos públicos relacionados con el libro como espectador y, en definitiva, no desarrollan una dimensión social de la lectura” (p.86), por último, los instrumentales que “tienen una relación con la lectura y la escritura que se basa preferentemente en la obtención de información y el acceso al conocimiento generado por otros”

(p.86). Concluyen que “En todos los perfiles se observan carencias en la competencia lectoescritora” (Guzmán-Simón y García-Jiménez, 2014, p.88).

Es este orden de ideas, con la intención de tipificar a los lectores, Guilardes Morales (2014) establece tres tipos: a) el lector de ficción, lee novelas, cuentos, obras de fantasía; b) lector de información, se orientan a la lectura de noticias, historia, temas técnicos; por último el anti-lector, que rechaza leer y para quien “la no lectura no es tan solo ausencia de leer sino que también una relación de rechazo a la cultura escrita” (Guilardes Morales, 2014, p.63).

En conjunto, todas estas caracterizaciones son provisionales por cuanto aluden a comportamientos y actitudes que pueden ser variables, cambiantes y condicionadas por el contexto; no obstante, resultan útiles al momento para establecer un referencial o parámetros de valoración y comprensión de las personas en función de sus prácticas.

Comportamiento Lector

Ya hemos señalado como en los diferentes contextos socioculturales, las personas representan y practican la lectura de distinta manera; ahora bien, lo que cabe resaltar es que, en coincidencia con el Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe, (CERLALC, 2011) esta forma de vincularse con la cultura escrita es lo que se designa como comportamiento lector y es impulsado por la cultura, los contextos socioeconómicos y las competencias lectoras. El comportamiento lector:

representa las intrincadas relaciones que se construyen en el modo de ser o de actuar del lector; es decir, la relación del carácter del lector con las ocasiones para leer, que se manifiestan en las prácticas de lectura. En consecuencia, la significativa representación de la lectura en la vida de los sujetos explica ciertas

características del comportamiento lector, como su disposición a la lectura, sus inclinaciones, intereses, sentimientos, valoraciones y demás actitudes que se adoptan frente al texto escrito (CERLALC, 2011, p. 25).

Contreras Cifuentes (2016) afirma que el comportamiento lector debe entenderse “como un proceso amplio que responde a seis preguntas fundamentales: qué, por qué, cómo, para qué, dónde y cuánto tiempo leen los individuos” (p.32). En la manifestación o expresión del comportamiento lector juega un papel fundamental el hábito lector. Todo intento de comprensión de este proceso al que alude Contreras Cifuentes (2016) debe, además, partir de la premisa de que, por ser no solo una conducta individual, sino también poseer un significado cultural, el comportamiento lector

no puede analizarse, exclusivamente, desde variables individuales, siendo imprescindible un análisis de la cultura y de los valores que los sujetos poseen. Esto implica, necesariamente, introducir una dimensión social vinculada a las normas y creencias que marcan las pautas de comportamiento y también las de su conducta en relación con la lectura. Es necesario, por tanto, conocer cómo se ha construido el núcleo de sus intereses y la distribución de su tiempo libre (Yubero y Larragaña, 2010, p.9).

Hábito Lector

La Real Academia Española (RAE) define el concepto "hábito" (del latín *habitus*) como el "modo especial de proceder o conducirse adquirido por repetición de actos iguales o semejantes, u originado por tendencias instintivas". La definición de la RAE puede ser ampliada con algunos

rasgos o características del hábito presentadas por Raffino (2021) de las cuales se destacan: a) conducta llevada a cabo con regularidad, b) repetida en el tiempo, d) es aprendida –no innata– (se inculca a fuerza de repeticiones), e) requiere de poco o ningún compromiso racional, f) su realización constituye parte de una rutina más o menos automática. Por su parte, Brito (1984) lo define como “la automatización parcial de la ejecución y regulación de las operaciones dirigidas hacia un fin.” (p. 75); claro está, es una automatización en la que siempre estará presente la participación de la conciencia. Este conjunto de características aplica para el hábito lector y evidencian un modo de actuar o proceder con respecto a la lectura y la cultura escrita.

El hábito lector constituye entonces un conjunto de actos que configuran una forma de comportamiento: el comportamiento lector. Con respecto al comportamiento lector, ya referido previamente, CELARG-UNESCO (2014) señala lo siguiente:

la significativa representación de la lectura en la vida de los sujetos explica ciertas características del comportamiento lector, como su disposición a la lectura, sus inclinaciones, intereses, sentimientos, valoraciones y demás actitudes que se adoptan frente al texto escrito. Aunque el comportamiento lector es, en un alto grado, regularizado por el lector (sus gustos, intereses, etc.), es también impuesto por las prácticas socioculturales o, por lo menos, impulsado por el contexto social. El comportamiento lector determina la fuerza motivadora de las prácticas de lectura, el interés, las actitudes, las acciones objetivas, la predisposición, etc. En gran parte está influenciado por la cultura, los contextos socioeconómicos y las competencias lectoras (CELARG-UNESCO, 2014, p.22).

El hábito lector, como forma de relacionarse o vincularse con la lectura, supone diversos tipos de aprendizaje que se pueden denominar transversales en el sentido de que se dan a lo largo de la vida del individuo y en diversidad de contextos. El Diccionario Digital de Nuevas Formas de Lectura y Escritura (2014) señala que

El concepto hábito lector comprende dos grandes vertientes: la repetición frecuente del acto de leer y el conjunto de destrezas y habilidades implicadas en esta actividad, adquiridas gracias a su iteración y al progresivo dominio de sus mecanismos. En cualquiera de las dos acepciones subyace en realidad la misma dicotomía: la voluntad frente a la obligatoriedad (Diccionario Digital de Nuevas Formas de Lectura y Escritura, 2014).

Con respecto a la adquisición del hábito lector, cabe resaltar que no ocurre de una forma “mágica” sino que es el resultado de una práctica sistemática de la lectura “condicionada por el disfrute del sujeto y la necesidad que sienta de que la lectura forme parte de su vida como proceso que interviene en el incremento de su cultura general y la formación integral de su personalidad” (Guerrero García, Valledor Estevill y Ponce de León, 2018, p.3). Además, en su desarrollo debe considerarse el siguiente conjunto de principios:

- se desarrolla en la actividad: el lector juega un papel activo y se deben propiciar condiciones tanto para el disfrute como para la reconstrucción creativa del texto.
- se desarrolla con la constancia: para ello el estímulo para la lectura sistemática, diaria.

- es el resultado del ejercicio: se ejercita para lograr la automatización de las operaciones del proceso lector.
- interviene la preparación del sujeto: Hay que tener en cuenta los conocimientos previos del educando/lector, en cuanto a conocimientos lingüísticos, culturales y, específicamente, sobre el tema (Guerrero García, Valledor Estevill y Ponce de León, 2018, pp. 3-4)

El hábito lector, su consolidación y fortalecimiento, trasciende el ámbito de la competencia comunicativa en todas sus dimensiones (oral y escrita) y en tal sentido resulta significativa la afirmación de Gil Flores (2011)

Más allá de la competencia lectora, los hábitos lectores podrían ser favorecedores de otros aprendizajes escolares, incluyendo entre éstos la competencia del sujeto en comunicación lingüística, la competencia matemática o la competencia científica (Gil Flores, 2011, p.120).

Formación Del Hábito Lector

La formación del lector comprende un amplio espectro de aprendizajes entre los que se encuentra el hábito lector. Cassany (citado en Berdeal, Rodríguez y Luna, 2016) sostiene que:

formar lectores no consiste solamente en crear personas que tengan actividades cognitivas, sino también, conseguir que estas personas se integren en comunidades de práctica de lectura. La idea es adoptar una dimensión mucho más social. Implica evidentemente tener habilidades cognitivas para procesar el texto, pero también desarrollar una identidad de lector, desarrollar unas rutinas comunicativas

relacionadas con lectura que no son sólo lectura, que son también comunicación de textos, relacionarte con otras personas, encontrarte con ellas, tener una opinión, intercambiar ideas, etcétera (en Berdeal, Rodríguez y Luna, 2016, p.107).

En el proceso de enseñar a las personas a pensar, aprender y a actuar y el desarrollo de habilidades intelectuales y estratégicas que esto supone, la formación de hábitos lectores “constituye un pilar fundamental (...), para lo cual es imprescindible fomentar el gusto por la lectura” (Guerrero García, Valledor Estevill y Ponce de León, 2018). En este sentido, Yubero y Larrañaga (2013) coinciden en el papel del aprendizaje, el condicionamiento, la socialización y la mediación en la construcción del hábito lector y aluden a su complejidad que se da en una doble vertiente, la primera, en función de los objetivos que se propone o persigue; la segunda, por “los distintos procedimientos que han de llevarse a cabo a lo largo de dicho proceso, en el que intervienen diversos factores” (Yubero y Larrañaga, 2013, p.134).

La formación del hábito lector, como una de las dimensiones de la formación de un lector, es un proceso de aprendizaje por etapas de las cuales se debe tomar consciencia en la búsqueda progresiva del resultado que se desea. Desde el punto de vista de la literatura psicopedagógica, destacan las cuatro etapas descritas por Salazar (2005) que se pueden aplicar a la formación del hábito lector, a saber

Etapa 1. De incompetencia inconsciente. Se refiere al desconocimiento de la lectura. Se carece de conocimiento, destrezas y capacidades (las competencias) necesarias para llevar a cabo el proceso lector. Es la etapa previa al ingreso a la escolaridad, a la lectoescritura, en la cual el niño, joven o adulto no tiene la noción de descodificar signos escritos para posteriormente llevarlos a la lectura. Dentro de

esta etapa es primordial identificar los factores propicios, favorables a la lectura que posibilitarán una futura formación del hábito lector.

Etapa 2. De incompetencia consciente. Al iniciar y transcurrir la formación educativa, cuando el acto de leer (requisito del plan de estudios) se hace plenamente consciente. En este momento, surgen las denominadas dificultades de aprendizaje de la lectura, en diferentes grados. El docente debe entonces orientar y dinamizar su tarea educativa para la superación de estas dificultades. Además, dentro de esta etapa se ubican las personas que son conscientes de la importancia y finalidad de la lectura, pero no la llegan a practicar. En la Etapa 2 es cuando se emprende el inicio hacia la formación del hábito.

Etapa 3. De competencia consciente. Etapa en la que el hábito lector consciente está dando sus frutos, aparece la sensación de logro, y esta conciencia del hábito marca el rumbo hacia el disfrute y placer por el acto de leer. Algunos indicios de la competencia consciente: desarrollo de competencias y estrategias lectoras, realización de diferentes niveles de lectura, concentración, perseverancia, ritmos y tiempos referidos a leer. Además de la satisfacción que produce el tener el hábito.

Etapa 4. De competencia inconsciente. En este momento el hábito se hace inconsciente. La competencia inconsciente es autónoma, voluntaria y constante, se actúa por decisión propia. La persona desarrolla entre uno de sus placeres la lectura de diversos libros, temas y autores según sus gustos y aficiones. La academia o la sociedad no guían la motivación hacia la lectura, sino un imperativo netamente íntimo y personal (Salazar, 2005, pp. 28-31).

Formar hábito lector es un trabajo consciente por parte del individuo sobre sus propios actos de leer, sobre sus prácticas lectoras, que implica la ejecución de tareas pequeñas, grandes, sencillas y complejas y “Sin duda, el hábito es una construcción facilitada por el gusto (...), pero requiere de la voluntad, de la fijación de objetivos claros y la estructuración de procesos mediados” (Salazar, 2005).

Por último, Mayorga y Madrid (2014, p.84) refieren tres formas que según Cazden permiten ayudar a los niños en la instauración y consolidación del hábito lector los adultos, a saber:

- a. Instrucción directa: se solicita a los niños que lean y se les explica acerca de las ventajas de la lectura y lo que aporta. Todo esto cuidando de no ser impositivos y obligar a leer lo que nos gusta; lo conveniente es, a partir del conocimiento de sus gustos y necesidades lectoras, sugerir géneros, autores, temas.
- b. Uso de modelos adultos: los adultos leen a los niños; de esta forma – considerada como una de las más efectivas en la instauración del hábito de lectura- el adulto lector se convierte en referente o modelo.
- c. Andamiaje: esta forma de ayudar comprensivamente a formar hábito lector parte de empatizar con el aprendiz, ponerse en su papel, conocer la etapa o fase de desarrollo por la cual transita, preferencias lectoras; todo esto para identificar y buscar las lecturas más convenientes e idóneas que atiendan la progresividad de la creación del hábito lector y su desarrollo.

Preferencias Lectoras

Para Actis, 2007 (en Wang, 2018, pp. 57-58), la edad comprendida entre los 9 y los 10 años, “es una etapa importante con respecto al desarrollo del hábito lector”; padres, maestros o cualquier mediador de la lectura deben estar atentos a los gustos e intereses de los niños, para seleccionar o ayudarlos a hacerlo aquellos textos más adecuados. En este orden de ideas Wang presenta un conjunto de criterios que podrían contribuir a una promoción de lectura y un buen desarrollo del hábito lector, a saber:

- Los temas favoritos de los niños de esta edad suelen ser, además de las aventuras y el humor, como la etapa anterior, la ciencia ficción y el terror.
- También, los cuentos de hadas y las leyendas y relatos de la tradición oral.
- Las biografías y relatos históricos sencillos.
- Los libros en distintos soportes (papel y electrónico) que combinen el entretenimiento y el conocimiento, sobre temas tales como: los experimentos, la cocina y las manualidades o artesanías.
- Los libros de divulgación científica o técnica, con información más rigurosa que en la etapa anterior, aunque siempre adaptada a las edades de los destinatarios (Wang, 2018, p.58).

Contextos o Ámbitos de Formación del Hábito Lector

En forma general, el término contexto se refiere a un espacio, ambiente, lugar – con determinadas particularidades- en las cuales ocurren sucesos o se llevan a cabo actividades y donde, además, las personas se relacionan e interactúan en torno o a propósito de ciertas prácticas culturales o sociales como, por ejemplo, la lectura. Al respecto, González de La Torre (2011) afirma que

El contexto puede ser entendido, entonces, como un espacio o lugar con ciertas condiciones materiales (mobiliario y su disposición) en el que un grupo de personas se reúne para llevar a cabo ciertas actividades, pero más que un espacio físico, el contexto es un espacio social que incluye a las personas, lo que ellas hacen, cuándo, dónde y por qué lo hacen (Erickson y Schultz, 2002).

En el caso de los espacios de lectura se espera de ellos condiciones de igualdad e inclusión que, tal como lo afirma Pulido (2015), posibiliten “el reconocimiento de la diversidad y asegurando el acceso a la lectura como un derecho para todos, sin tener en cuenta estrato, condición social económica o física” (p. 305).

Estudios de diversos sociolingüistas -Gumperz (1984, 1986), Duranti (1992) y Saviile-Troike (1982)- referidos por Kalman (2004) proporcionan conceptos y elementos clave para el estudio y la comprensión sobre cómo se llevan a cabo la lectura y la escritura en situaciones de interacción social. En tal sentido, Kalman (2004) que, con atención a estos estudios, el contexto “se refiere directamente al contexto de usos, la dinámica que ocurre entre los participantes en una situación comunicativa.” y destaca que los eventos comunicativos “no se dan vacíos de significados socio-culturales” pues cada hablante o lectoescriptor actualiza y trae a las situaciones comunicativas en las cuales participa su cosmovisión o su visión del mundo (del lenguaje, de la historia, y de los otros participantes); de allí, que se considere el contexto como “la intersección entre la dinámica de la interacción y los procesos sociales, históricos, económicos y culturales relevantes.” (Kalman, 2004)

La enseñanza y el aprendizaje de la lectura se llevan a cabo, por lo regular, en los espacios escolares; esto en el marco de ciertas condiciones y para usos fundamentalmente académicos. No obstante, en forma progresiva la actividad lectora ya no solo se concibe como propia del contexto

escolar, sino por otros requerimientos y demandas de trabajo, de esparcimiento, de ejercicio de la ciudadanía, entre otros; es decir, por todas aquellas actividades que surgen del día a día de la persona en sus espacios y contexto de vida. En tal sentido, se coincide con Drive (2018), citado en Andrade Cedeño y Ladines Jiménez (2019, p.16), en que son tres los ámbitos principales donde se fomenta y desarrolla el hábito lector: en el hogar o contexto familiar, la escuela y en el ámbito comunitario.

El Hogar, La Familia Y El Hábito Lector

Se considera un contexto o espacio privilegiado para promover cultura lectora y consolidar hábito lector. Un conjunto de estudios relacionados con la comprensión lectora y el papel de un hogar lector referidos por Robledo (2016) demostraron que los padres de niños y niñas con mejores resultados: “(a)...son lectores, (b) usualmente involucran a los niños en actividades letradas, (c) tienen más recursos para aprender y (d) los niños a su cargo tuvieron educación preescolar” (p.7).

Sin embargo, en muchos casos, el hogar resulta un espacio desconocido y desasistido en temas de prácticas lectoras, comportamiento y hábito lector. De allí la necesidad de trabajar con los padres, madres y otros miembros o integrantes del grupo familiar en acciones de promoción y animación a la lectura, lo cual parte de la consciencia que asuman acerca de su realidad lectoescritura, de su cultura letrada, de las potencialidades de las personas y disponibilidad de recursos en este espacio familiar. En este sentido, Robledo (2016) se refiere al enfoque en la disponibilidad de materiales, entendida la disponibilidad como la oportunidad concreta, real, viable, de que los libros estén al alcance del lector y accesibles en cuanto a que “estos sean realmente apropiados, leídos y usados de diversas maneras”. En palabras del propio autor

El enfoque en la disponibilidad de los materiales implica, por ejemplo, dar a conocer a las familias los lugares y mecanismos a través de los cuales se puede acceder a los materiales de lectura: bibliotecas escolares y públicas, librerías, expedición de carnés para préstamo a domicilio, listados de libros recomendados, catálogos, reseñas, bibliotecas virtuales y páginas de internet para comprar libros, entre otros. Trabajar en el acceso, por otra parte, se relaciona con el fomento de esa cultura lectora. Tiene que ver con los eventos asociados a la lectura y con las orientaciones que se brinden a las familias para ir transformando sus hogares en hogares lectores (Robledo, 2016, pp. 15-16).

Resulta oportuno señalar, además, que el hogar es un espacio o mundo de letras, abarca documentos personales, recibos y facturas, envoltorios y etiquetas de productos, periódicos y revistas, textos escolares, libros recreativos que, en conjunto, ofrecen múltiples oportunidades de lecturas (desde la instrumental y funcional hasta la simplemente recreativa) y, en consecuencia, el desarrollo y afianzamiento del hábito lector.

En definitiva, el hogar es el lugar primario donde se convierte al niño en un lector con la realización de actividades de lectura que sean placenteras y en un clima emocional positivo: es el lugar ideal para la formación del hábito lector y para reforzarlo. Todos los integrantes del grupo familiar, principalmente los padres deben mostrar especial atención, interés y amor hacia la lectura. El hogar debería contar con condiciones favorables mínimas para fomentar el hábito lector: biblioteca familiar con libros de diversos temas, para todos los gustos. Con base en estas condiciones favorables, los niños podrán realizar mucho mejor su lectura y formarán adecuados hábitos lectores

La biblioteca familiar

El tema de la biblioteca familiar reviste particular interés cuando se intenta comprender el proceso de formación del hábito lector y el impulso de la comprensión lectora en el grupo familiar, en el hogar. Para Grau Guadix (1996) la biblioteca en casa:

es un reflejo de lo que ocurre en cualquier biblioteca (pública, nacional, histórica, etcétera). En ellas se repiten sistemáticamente una serie de tareas que van desde la selección y adquisición hasta la puesta a disposición del usuario para su lectura. Si somos aficionados a la lectura, si tenemos una colección de libros más o menos grande en casa, realizaremos las mismas tareas de forma, habitual (Grau Guadix, 1996, p. 16).

Sin embargo, por ejemplo, un estudio del año 2015 reveló que en las familias de 144 jóvenes estudiados no disponen de biblioteca familiar, “Solo en 4 familias, según el estudio, existe esa colección que podríamos llamar biblioteca familiar” (Carvajal R., 2021), ante lo cual se propone, en el marco de programas orientados a la formación de hábitos de lectura, el impulso de campañas para la formación y desarrollo de la biblioteca familiar.

La Escuela y el Hábito lector

En forma general, tal como lo expresa Martínez Rodríguez (2018) la escuela es un espacio propiciador de formas de pensamiento que son aceptadas convencionalmente por los grupos culturales como pautas de vida individual y social; al mismo tiempo, “dota de nuevas formas de enfrentar los problemas a través del desarrollo de artefactos culturales comunes” (pp.28-29). La

lectura, junto con otras habilidades y destrezas, es uno de estos artefactos. En tal sentido, de acuerdo con Guerrero García, Valledor Estevill y Ponce de León (2018)

En la actualidad la labor de la escuela debe estar encaminada a enseñar a pensar, enseñar a aprender y enseñar a actuar; basándose en el desarrollo de habilidades intelectuales y estratégicas que les permitan a los educandos participar de manera activa en la sociedad. Formar hábitos lectores constituye un pilar fundamental en el desarrollo de estas habilidades, para lo cual es imprescindible fomentar el gusto por la lectura (Guerrero García, Valledor Estevill y Ponce de León, 2018, p.1).

Coincide con este posicionamiento Gee (2004), citado por González de La Torre (2011), quien al respecto señala

un alumno, al incursionar en la escuela, adquiere nuevas prácticas de lectura, por lo que puede estar adquiriendo una nueva identidad como lector, es decir, que la percepción de sí mismo puede cambiar, pues el lector se integra de manera gradual a una nueva forma de comprender y participar en la actividad lectora, asunto que no sólo sucede al incursionar en la escuela sino en cualquier contexto que sea nuevo para el lector (González de La Torre, 2011, p.47).

Se podría agregar que en la conformación de esta nueva identidad lectora se podrían estar incorporando hábitos que trae de sus prácticas en el hogar y la comunidad y creando nuevos hábitos que influirán en estos últimos. De allí la necesidad de identificar esas características comunes, esos puntos de contacto para impulsar, fortalecer – en forma integral- el hábito lector.

Afirma Robledo (2016) que “la experiencia lectora en el hogar tiene características diferentes a las que ofrece por lo general la escuela e incluso la biblioteca” (p.12). La escuela entonces, debe ofrecer al hogar (respetando lo personal, lo íntimo, y otras particularidades de la lectura en casa) estrategias para el desarrollo de las prácticas lectoras e “Independiente de la pedagogía de la lectura que utilice la escuela, es importante que promueva una experiencia lectora en el hogar con dimensión de vida” (Robledo, 2016, pp. 12-13).

Biblioteca Escolar y Hábito Lector

Como es sabido, a la biblioteca escolar se le asignan múltiples funcionalidades, relacionadas todas con

servir de marco de referencia en el proceso de enseñanza y aprendizaje que llevan a cabo docentes y alumnos en los centros educativos, proporcionándoles los recursos y materiales necesarios para un desarrollo óptimo y eficaz de sus capacidades; y por otro, posibilitar el acceso a las destrezas documentales necesarias en cada caso, así como a iniciar y consolidar hábitos lectores (Baró, Maña y Vellosillo, 2001, p. 7).

Entonces, resulta necesario que -para servir cabalmente a estas funcionalidades- la escuela y la biblioteca piensen y concreten espacios para el encuentro de la familia con la conversación, la lectura compartida, sus historias y saberes. Ahora bien, al momento de planificar las actividades que, durante los procesos educativos desarrollados en la institución, llevará a cabo la biblioteca escolar, siempre en sintonía con el proyecto educativo institucional, se debe tener presente su relación con la familia así como su vinculación con el contexto inmediato a la escuela

y los distintos espacios (otras bibliotecas, iglesias, librerías, consejos comunales o de vecinos, entre otros) que – directa o indirectamente - promueven o animan a la lectura, para asociarse con estos de diferentes maneras.

La Comunidad

Referirse a la comunidad, remite a la idea expresada por García Sañudo (2019) quien nos señala que

Así pues, podemos hablar de población y ámbito sociocultural como un marco común o espacio de convivencia de una población que comparte un espacio geográfico, y comparte rasgos comunes en cuanto a organización de sus relaciones, pensamiento, formas de hacer y sentir (García Sañudo, 2019, p.18).

En cualquier comunidad, la biblioteca pública y otros espacios se conforman como escenarios propicios para el desarrollo, fortalecimiento del hábito lector a través de estrategias, situaciones, iniciativas que movilicen prácticas y comportamientos lectores.

La Biblioteca Pública y otros Espacios Lectores

La biblioteca pública es una institución al servicio de la sociedad, tiene un carácter social y son espacios necesarios en las comunidades sociales; especialmente en aquellas desfavorecidas socialmente y consecuentemente privadas del acceso a los bienes culturales, a la diversidad de conocimiento e información que circula en el mundo de hoy, a su posesión e intercambio. La biblioteca juega un papel de indiscutible importancia: reúne, con diversos propósitos, organiza y difunde los registros del conocimiento, facilitando y propiciando su uso.

La biblioteca pública debe estimular en los integrantes de una comunidad el espíritu de búsqueda permanente del conocimiento; para de esta manera, promover desarrollo personal y aparición de una conciencia social. Son distintos los medios de los cuales se puede valer para estos fines: fomentar el hábito de la lectura, el uso de diferentes servicios, organización de talleres, entre otros; también debe ubicar, identificar, adquirir, conservar, organizar y difundir conocimientos con fines educativos, informativos, culturales y de investigación.

En este orden de ideas, expone Michele Petit en una entrevista publicada por la Revista Imaginaria (Salaberria, 1998), que la biblioteca propicia, favorece, el acceso a bienes y derechos culturales, como el libro y la lectura. De allí la necesidad de su presencia en medios de pobreza, con altos niveles de deprivación sociocultural, en donde las personas “tienen con frecuencia un inmenso deseo de saber más, de aprender más.” La biblioteca, con variadas actividades o estrategias de intervención – entre ellas la animación a la lectura- “puede contribuir un poco a reparar el hecho de la pobreza y a permitir, también un poco, el acceso a los derechos culturales” (Salaberria, 1998).

Además de la biblioteca pública, son variados donde consciente o inconscientemente se promueve la lectura, se llevan cabos prácticas lectoras de distinta naturaleza, se desarrolla, consolida y fortalece el hábito lector. Ahora bien, Berdeal Vega, Rodríguez Leyva y Luna Castro (2016) indican promocionar en forma significativa y enérgica la lectura, trascendiendo las fronteras de la escuela, con la comunidad como escenario y rescatando la diversidad de prácticas socioculturales de lectura se deben tomar en cuenta las siguientes condiciones:

- El papel de la escuela como ente rector para dirigir y orientar las diferentes acciones.
- La diversidad de los sujetos.

- La selección de textos atendiendo las necesidades que deban potenciarse o incentivarse en la familia, comunidad, sociedad en general, desde donde se atenderá a la diversidad de géneros: narrativos, de divulgación cultural, histórica, o científico, revistas, periódicos, suplementos, poesía.
- La pluralidad de temas donde deberán priorizarse los que contribuyan al desarrollo de la estética, la imaginación, la sensibilidad, emociones, sentimientos de afectividad, el valor formativo o formador de conductas.
- Las formas de lecturas: oral, dialógica, creadora, compartida (Berdeal Vega, Rodríguez Leyva y Luna Castro, 2016, p. 108)

A lo largo de este apartado, se ha venido indicando como, además de los contextos explicados, pueden considerarse otros ambientes, situaciones de lectura e iniciativas, diferentes a las convencionales, propicios para el fortalecimiento del hábito lector. Son los denominados Espacios No Convencionales de Lectura que según explica Cencerrado (2017) se caracterizan por eliminar barreras y por acercar, a todos los ciudadanos por igual y en cualquier lugar, materiales e iniciativas de lectura. En este orden de ideas, Cencerrado (2017), ofrece una clasificación que, resumidamente, se presenta a continuación:

1. Áreas de salud: hospitales, consultas médicas y otros centros o servicios asistenciales.
2. Áreas de transporte: diversos medios de locomoción buses, metro, biblioburros, bibliomotos, estos últimos usados en zonas rurales o comunidades marginales mayormente.

3. Áreas de esparcimiento: espacios públicos muy frecuentados por personas de todas las edades, como playas, piscinas o parques.
4. Áreas comerciales: centros comerciales, mercados o pequeñas tiendas.
5. Áreas personales: en comunidades de vecinos o en domicilios particulares (op.cit., 2017).

Promoción y Animación de la Lectura

Resulta evidente el valioso papel que juegan los distintos contextos de vida de la persona (el hogar, los variados espacios de la comunidad, la escuela) en la formación, desarrollo y fortalecimiento del hábito lector. De allí que su acción conjunta, particularmente la del hogar y la comunidad, como contextos extraescolares y no convencionales propiciadores del mismo deban apoyarse conscientemente en actividades, procedimientos y estrategias de diversa naturaleza, aprovechando los recursos que tienen a mano y recibiendo formación. Todas estas acciones que impulsen, animen y promuevan el fortalecimiento del hábito lector deben ser respetuosas de las condiciones, ritmos de aprendizaje, necesidades, gustos y motivaciones de cada persona, en especial los niños, niñas y adolescentes, pero que progresiva y conscientemente medien en las distintas prácticas de lectura y estimulen a los lectores a participar en forma espontánea, agradable, divertida. En este sentido, afirma la Red de Bibliotecas del Banco de la República (2010) que al “diseñar estrategias de intervención lectora se debe considerar a todas las esferas de la población, dedicando especial atención a aquellos grupos sociales a los que generalmente está negado el acceso a la lectura y a los libros” (p. 10).

En este apartado, resulta oportuno establecer la diferencia entre promoción y animación de la lectura, para lo cual nos suscribimos a lo explicado por Higuera Guarín (2016) quien explica

que la promoción de lectura es realizada por diversas instituciones (públicas y privadas), orientadas por políticas públicas de lectura, realizan planes de lectura, ferias de libros, entre otras actividades o estrategias de intervención para fomentar la lectura, de las cuales destaca la animación a la lectura como aquella a la que más se recurre. Por su parte, Sastrías (1998) señala que la promoción de la lectura incluye todas aquellas prácticas buscan acercar a un amplio espectro de personas (padres, maestros, estudiantes, amas de casa, obreros, desempleados (desocupados), hinchas, feligreses, clientes, pacientes, votantes) a la lengua escrita y hacer que lean. Todas estas personas en lo individual y colectivo - familia, gobierno, empresas públicas y privadas, Iglesia, en general toda la sociedad – deberían desempeñar un rol determinante en la formación de nuevos lectores, la atención a los ya existentes y propiciar así que se detenga el odio por la lectura y su consecuente abandono.

En lo que respecta a la animación a la lectura, Guarín (2016) la define como “la puesta en escena de la promoción de lectura” (p. 194) y como “acción encaminada a crear un vínculo entre el material de lectura y un grupo. Se trata de llevar la lectura a la práctica mediante diversas actividades como lectura en voz alta, clubes de lectura, tertulias literarias, cafés literarios” (p.194).

En los contextos extraescolares, juega un significativo papel la animación a la lectura, concebida por Grafton, Chimat y Díaz (2002), citados en García, Díaz y Perera (2014) como “La ejecución de un conjunto de acciones sucesivas y sistemáticas encaminadas a despertar o favorecer el interés por los materiales de la lectura y su utilización cotidiana, no solo como instrumentos informativos, sino como fuentes de entretenimiento y placer” (García, Díaz y Perera, 2014, p. 4). Una particularidad que otorga a la animación a la lectura valor agregado como proceso que contribuye a promover prácticas, comportamientos y hábitos lectores es el hecho de que, en palabras de Chaves (2015) puede ser “un medio que abarca estrategias y

actividades que como fin primordial impulsan y atraen a las personas no solo a leer por leer un libro, sino todo lo contrario, despiertan en la persona usuaria una mejora en el hábito lector” (p.4), de allí su pertinencia en cualquier contexto (tanto escolar, como extraescolar) pues en cualquiera de ellos propiciará el desarrollo de habilidades y competencias. En este orden de ideas, García Caballero, Jiménez Alonso y Perera Hernández (2014) presentan otra completa definición:

La animación a la lectura es un proceso de aprendizaje intencionalmente formativo, cuyo objetivo final es acercar el sujeto al libro. Supone el paso de una lectura fundamentalmente pasiva y descodificadora, a una lectura activa y viva que permite profundizar en su contenido para obtener respuestas a sus interrogantes, divertirse, soñar, aprender, recrearse y tener conocimiento sobre los más variados temas. Este tipo de actividad utiliza diferentes estrategias que combinan acciones creativas para lograr que los lectores sientan motivación e interés por la lectura y desarrollen la capacidad lectora y el cultivo de la inteligencia (García Caballero, Jiménez Alonso y Perera Hernández, 2014, p.104).

En cualquier caso, toda actividad de animación a la lectura debe responder a un proceso de planificación o programación, en el marco de un proyecto amplio, que se soporte en el conocimiento (diagnosticado) de las necesidades, intereses, gustos de aquellas personas (niños, jóvenes, adultos) a quienes vaya dirigida, así como el de las peculiaridades del contexto, los recursos disponibles, las capacidades, habilidades y destrezas de quienes participarán como animadores.

CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO

El capítulo describe la metodología y procedimientos seguidos para la obtención de los datos y el establecimiento de hallazgos y resultados relevantes relacionados con los objetivos de la investigación; en otros términos, el marco metodológico refiere el momento de la investigación que “alude al conjunto de procedimientos lógicos, tecno-operacionales implícitos en todo proceso de investigación, con el objeto de ponerlos de manifiesto y sistematizarlos” (Balestrini, 1998, p.113).

En función de lo expresado, se presentan la naturaleza de la investigación, diseño, tipo y nivel, así como el contexto de estudio, la población y muestra, los instrumentos, validez, pilotaje, confiabilidad y técnicas de análisis.

Naturaleza de la Investigación

El estudio, cuyo propósito está orientado a diseñar un proyecto para la promoción de la lectura y el fortalecimiento del hábito lector de estudiantes de Básica Primaria en el contexto familiar y comunitario, se ubica en un enfoque mixto (cualitativo-cuantitativo) y se desarrolló bajo la modalidad de proyecto factible. Un proyecto factible ha de conducir a la elaboración y desarrollo de una propuesta operativa viable que atienda necesidades y solucione problemas específicos de un grupo social (UPEL, 2012; p.21); en este caso, problemas y necesidades de lectura, entre ellos debilidades en el hábito lector.

Diseño de Investigación

Diversos autores (Hernández, Fernández y Baptista, 2006; Balestrini 1998) definen el diseño de investigación como un plan o una estrategia global de la investigación pensada para la obtención de la información que se necesita. Por inscribirse en la modalidad de proyecto factible y de acuerdo con los objetivos planteados, el estudio se estructuró en tres fases: diagnóstica, de estudio de factibilidad y de diseño del proyecto.

Las primeras dos fases, Diagnóstica (I) y Estudio de Factibilidad (II), se apoyaron en un diseño no experimental, de campo, descriptivo (cuantitativo). Además, se llevaron a cabo observaciones y registros en notas de campo (cualitativo). Se recogió información sobre la situación estudiada “en el medio donde se desarrolla el problema y se encuentra el objeto de estudio” (Silva, 2010, p. 20), en forma directa, sin alterarlos, “sin manipular o controlar variable alguna” (Arias, 2006, p.22). En algunos momentos, se recurrió a la revisión documental.

En cuanto al nivel, estas fases encuadran en una investigación de tipo descriptivo pues su finalidad es definir y caracterizar el objeto de estudio, lo cual coincide con lo planteado con diversos autores (Van Dalen y Meter, 2006; Hernández, Fernández y Baptista, 2010) para quienes con este tipo de estudio se busca conocer y especificar situaciones, costumbres, actitudes a través de la descripción minuciosa, exacta -hasta donde fuere posible- de personas y procesos.

La tercera fase, Diseño del proyecto (III), se apoyó en los resultados del análisis de los datos recogidos en las Fases I y II; y, además, en la revisión bibliográfica y documental.

Resumiendo, la investigadora se adentró en el contexto familiar y comunitario de escolares de 3° de Básica Primaria para caracterizar su hábito lector y las condiciones en que se desarrolla, identificar necesidades, así mismo, determinar cuán factible y viable resulta un proyecto formativo y diseñarlo.

Contexto de la Investigación, Unidad de Análisis, Población y Muestra

El espacio geográfico en el cual se llevó a cabo la investigación fue el corregimiento San Isidro (Municipio Río Quito – Chocó). Desde el punto de vista socioeconómico, Río Quito es el municipio más pobre todo el país, en el cual “el 98 % de la población se encuentra en condición de necesidades básicas insatisfechas, tanto en la cabecera municipal como en las zonas rurales” (Quintero, 2018) con condiciones socioeconómicas que rayan con la pobreza y la extrema pobreza. En esta región, los indicadores de calidad educativa “están muy por debajo de la media nacional” (Gobernación del Chocó, 2017). En este espacio socio cultural y económico, desarrolla sus labores formativas la Institución Educativa Antonio Angles de San Isidro (IEAA), de naturaleza oficial, rural, carácter y género mixto. En la IEAA se administran los niveles educativos de Preescolar, Básica (Primaria y Secundaria) y Educación Media. De esta institución se consideraron como unidades de análisis los grupos conformados, por una parte, por los estudiantes de Educación Básica Primaria (todos los grados de 1° a 5°) y, por otra, por los padres, representantes o acudientes de estos estudiantes.

Una vez establecidas las unidades de análisis, se procedió a delimitar, para nuestros efectos, dos poblaciones que serían investigadas: la primera, un conjunto de 36 estudiantes cursantes del 3° de Básica Primaria en las secciones A y B; la segunda, el total de padres, representantes y acudientes de los 36 estudiantes.

Por último, por cada población se seleccionó una muestra no probabilística, intencional (Martínez, 2006; Goetz y LeCompte, 1988; Ander-Egg, 1996) de 18 individuos. Cabe destacar que, particularmente para la selección de la muestra I la investigadora se basó en los siguientes criterios simples:

- 1) Son estudiantes del tercer grado sección A, atendidos por la investigadora al momento de llevar a cabo la investigación, por lo cual le resultan cercanos, conocidos, accesibles y con positiva disposición a participar en la investigación.
- 2) Presentan cierta homogeneidad en cuantos a edades, nivel intelectual y nivel socioeconómico. Cabe destacar que el presente estudio focaliza su atención en niños y niñas estudiantes de tercer grado. Este grupo, con edad promedio entre 7 y 9 años de edad, se encuentra en pleno proceso de adquisición, desarrollo y fortalecimiento de habilidades de lectura y de escritura (Fundación Leer, 2017)

La Tabla 1 presenta resumidamente la información explicada previamente en relación con los elementos metodológicos desarrollados en este apartado.

Tabla 1: Unidades de Análisis, Población y Muestra

| UNIDAD DE ANÁLISIS | |
|---------------------------|--|
| I | Estudiantes de Educación Básica Primaria (de 1° a 5°) |
| II | Padres, representantes y acudientes de los estudiantes de Educación Básica Primaria |
| POBLACIÓN | |
| I | 36 estudiantes de dos secciones de 3° de Educación Básica Primaria |
| II | 36 padres, representantes y acudientes de los estudiantes de las dos secciones 3° de Educación Básica Primaria |
| MUESTRA | |
| I | 18 estudiantes de la sección A de 3° de Educación Básica Primaria |
| II | 18 padres, representantes y acudientes de los estudiantes de la sección A de 3° de Educación Básica Primaria |

Por último, durante el proceso se guardó el anonimato y la confidencialidad de la información suministrada por los sujetos, para lo cual cada uno de ellos fue identificado con un código alfanumérico: E1, E2, E3... para los estudiantes y PRA1, PRA2; PRA3... para padres, representantes y acudientes.

Variables y Dimensiones del Estudio

El Cuadro 2 presenta el conjunto de variables, su definición y las dimensiones que sustentan la investigación, relacionadas en forma directa con los interrogantes de investigación y los objetivos (General y Específicos).

Cuadro 2: Variables y Dimensiones**Objetivo General:**

Proponer un proyecto que - con base en la integración de la escuela, la familia y la comunidad - contribuya a la promoción y animación de lectura para el fortalecimiento del hábito lector de estudiantes de básica primaria de la Institución Educativa Antonio Angles (San Isidro, municipio Río Quito – Chocó).

Objetivo Específico 1

Determinar algunas características de la actividad lectora y de las condiciones de los contextos escolar, familiar y comunitario que evidencien la necesidad de un proyecto de promoción y animación de lectura para el fortalecimiento del hábito lector de estudiantes de Básica Primaria de la Institución Educativa Antonio Angles (San Isidro, municipio Río Quito – Chocó).

| Variables | Definición | Dimensiones | Instrumento/ítems |
|--|--|---|-------------------|
| Características de la actividad lectora del estudiante de 3° | Comprende un conjunto de rasgos (actitudes, comportamientos) y condiciones materiales relacionados con la actividad lectora del estudiante | Gusto por la lectura | 1-2-3 |
| | | Frecuencia de lectura extraescolar | 4 |
| | | Momentos de lectura | 5 |
| | | Valoración de la actividad lectora | 6-7 |
| | | Motivaciones o razones | 8 |
| | | Beneficios de la lectura | 9 |
| | | Temas de lectura | 10 |
| | | Acceso a materiales de lectura | 11 |
| | | Formatos de lectura | I 12 |
| | | Espacios de lectura en el hogar | 13 |
| | | Espacios de lectura en la comunidad | 14 |
| | | Socialización lectora: Apoyos en la escuela | 15 |
| | | Socialización lectora: Apoyos en la comunidad | 16-17 |
| | | Socialización lectora: Apoyos en el hogar | 18 |
| Socialización lectora: influencia lectora general | 19 | | |
| Lugar de la lectura entre las actividades de ocio | 20 | | |

Cuadro 2 (Continuación)

| Variables | Definición | Dimensiones | Instrumento/ ítems |
|--|---|---|--------------------|
| Condiciones del contexto familiar y comunitario. | Comprende un conjunto de rasgos (actitudes, comportamientos), condiciones materiales y necesidades materiales relacionadas con el hábito lector en el ámbito sociocultural en el cual se encuentra inmerso el estudiante. | Valoración de la actividad lectora | 1-2-3 |
| | | Práctica y frecuencia de la actividad lectora | 4-5 |
| | | Materiales de lectura | 6 |
| | | Socialización lectora: acompañamiento/ apoyo | 7-8-9 |
| | | Espacios de lectura en la comunidad | 10-11 |
| | | Necesidades relacionadas con la promoción del hábito lector | II 12-13-14-15 |
| | | Disposición a participar en actividades de promoción de lectura | 16-17-18 |
| | | Mediadores/animadores de lectura /colectivos de lectura | 19 |
| | | Recursos financieros al servicio de actividades de promoción de lectura | 20 |

Objetivo específico 2

Establecer algunos elementos de factibilidad para el diseño de un proyecto articulador de la escuela, la familia y la comunidad que promueva y anime lectura para el fortalecimiento del hábito lector de estudiantes de Básica Primaria de la Institución Educativa Antonio Angles (San Isidro, municipio Río Quito – Chocó).

| Variable | Definición | Dimensiones | Instrumento/ ítems |
|--|---|---|-------------------------------|
| Factibilidad de un proyecto para la promoción de lectura y fortalecimiento del hábito lector | Posibilidad de desarrollar un proyecto de acuerdo con ciertos criterios o condiciones (tipos). Se relaciona con la disponibilidad de recursos, las tecnologías, los conocimientos disponibles en el contexto y comunidad para el que está dirigido, así como el ordenamiento jurídico que enmarcaría este tipo de proyecto. | Factibilidad operativa: Se relaciona con las personas que participarán en las actividades (formativas/de promoción de lectura) propias del proyecto. La factibilidad operativa depende del talento humano que forma parte de la escuela, la familia y la comunidad. | 7- 18- 19 - |
| | | Factibilidad Financiera: Disponibilidad de recursos materiales, financieros y económicos para la posible ejecución del proyecto. | II 6- 20 |
| | | Factibilidad Política legal: sujeción del proyecto al ordenamiento jurídico colombiano que rige la materia educativa y a las políticas y normas relacionadas con la promoción de lectura y desarrollo del hábito lector. | Matriz de análisis documental |
| | | Factibilidad temporal: Se refiere al horizonte temporal requerido y que se podría establecer de acuerdo con las particularidades del grupo al cual va dirigido el proyecto. | Notas de campo |

Cuadro 2 (Continuación)**Objetivo específico 3**

Diseñar un proyecto - articulador de la escuela, la familia y la comunidad- para la promoción y animación de lectura, así como para el fortalecimiento del hábito lector de estudiantes de Básica Primaria de la Institución Educativa Antonio Angles (San Isidro, municipio Río Quito – Chocó).

| Variable | Definición | Dimensiones | Instrumento/ ítems |
|--|---|---------------------------------|--------------------|
| Proyecto para la promoción de lectura y el fortalecimiento del hábito lector | Conjunto articulado de actividades formativas para resolver problemas del contexto relacionados con la lectura. (Tobón, 2013) | Actividades comunitarias | 21 |
| | | Disposición a recibir formación | 22-23 |
| | | Temas de formación | 24 |
| | | Estrategias formativas | 25 |
| | | | II |

Instrumentos para la Recolección de Datos

Para este estudio se empleó una metodología de recogida de información y datos de carácter mixto.

En primer lugar, para las Fases I y II, se acudió a la técnica cuantitativa de la encuesta y al uso de cuestionarios. Los instrumentos se describen en la Tabla 2.

Tabla 2: Descripción de Instrumentos para la Recolección de Datos (Cuestionarios)

| | CUESTIONARIO I (CI) | CUESTIONARIO II (CII) |
|--------------------------|--|---|
| Aplicado a | 18 estudiantes de 3° de Básica Primaria de la IEAA | 18 padres, Representantes y acudientes de Estudiantes de 3° de Básica Primaria de la IEAA |
| Estructura | Una parte | Tres partes |
| Total de ítems | 20 | 25 |
| Tipo de preguntas | Cerradas, ajustadas al escalamiento tipo Lickert | Cerradas, dicotómicas (Sí/No) |
| Escalas | (Policotómicas) Variadas | Sin escalas |
| Modelo | Ver: Anexo A | Ver: Anexo B |

En el Cuestionario II, se introdujeron preguntas abiertas que permitieron al investigador recoger información más amplia o detallada sobre el aspecto indagado en el ítem. En cada pregunta se incorporó una frase, enunciado o proposición cuidadosamente redactada. Se buscó garantizar que cada pregunta o ítem previamente delimitado por el investigador se constituyera como un criterio válido, fiable y preciso al medir aspectos del problema (Hernández, Fernández y Baptista, 2006; Albert Gómez, 2007)

En el caso de los estudiantes de 3°, previo a la aplicación del Cuestionario I, se procedió a establecer un compromiso entre la investigadora y los sujetos de estudio a través de un consentimiento informado (Ver Anexo C) que garantizara el cumplimiento de normas éticas y

responsabilidades de las partes implicadas. Cumplido el formalismo del consentimiento informado, el instrumento fue administrado con el acompañamiento y la asesoría de la investigadora, esto debido a las características del grupo (niños que apenas comienzan a leer y con dificultades lectoras), para lo cual la investigadora planificó una estrategia de aplicación que atendiera a las particularidades de la institución y respetando las restricciones generadas por la situación de pandemia.

En cuanto a los padres y acudientes, el procedimiento de administración del cuestionario fue el mismo que para los estudiantes, el cuestionario se aplicó en común acuerdo con ellos en cuanto a día, lugar y hora de la aplicación; en algunos casos, se realizó en forma individual, en otros, en forma grupal, pero siempre con el acompañamiento de la investigadora.

En segundo lugar, la investigadora utilizó la técnica cualitativa de las notas de campo que le permitió, a través de observaciones directas no participantes, registrar información acerca de las características o condiciones del contexto escolar, familiar y comunitario de los estudiantes investigados, entre otras:

- Espacios reales o potenciales para el desarrollo de la actividad lectora o su animación y promoción.
- Caracterización de personas clave que se conviertan en referentes lectores y en apoyos para el proyecto.

Con la finalidad de registrar los datos de interés en forma sistemática y oportuna, se ha elaborado un formato de registro para el apoyo de la investigadora (Ver Anexo: D)

Validez

Una vez diseñada la primera versión de los cuestionarios, se procedió a validar ambos instrumentos, con el fin de confirmar que cada uno de los ítems medía lo que tenía que medir (validez de contenido). La tarea de validación correspondió a tres expertos (Ver Tabla 3) con las siguientes características:

- experiencia docente en básica primaria.
- profesores universitarios con estudios de postgrado (maestría y doctorado), seleccionados por su trayectoria y experiencia en el área de lenguaje.

Tabla 3: Perfil profesional de los jueces o validadores

| JUEZ o VALIDADOR | NACIONALIDAD | FORMACIÓN ACADÉMICA | EXPERIENCIA PROFESIONAL |
|-----------------------------|---------------------|--|---|
| 1 | Mexicana | Licenciado en Educación. Posgrado en matemáticas. Maestría y Doctorado en Educación por la Universidad Autónoma de Guadalajara. Consultor en temas relacionados con tecnologías para el aprendizaje, métodos cuantitativos y cualitativos en educación, liderazgo y prospectiva. Realiza investigación en Educación Comparada, Educación, Sociología Educativa. | Investigador y profesor de tiempo completo de la Universidad Autónoma de Guadalajara. Profesor-investigador miembro del Canadian Mathematical Society |
| 2 | Colombiana | Maestría/Magister Universidad Simón Bolívar | Docente en la Universidad Pontificia Bolivariana (Seccional Montería) |
| 3 | Venezolana | Doctora en Educación (Universidad de los Andes / Mérida –Venezuela) | Docente del Ministerio de Educación en el área de las dificultades de aprendizaje para Educación Básica. |

Los expertos recibieron los cuestionarios I y II, así como el formato para el análisis y evaluación de los ítems según los criterios de Calidad de Redacción [CR], Pertinencia [P] y Relevancia [R] (Ver Anexo E); al final, emitieron su veredicto del cual se presenta un ejemplo en la Anexo F. Una vez obtenidos los resultados de la evaluación, fueron sometidos al análisis que se presenta a continuación.

Procedimiento y Resultados de Análisis de Validez de Cuestionarios

Se describe el procedimiento para determinar la validez de los cuestionarios I y II:

- A. Con apoyo en el paquete estadístico SPSS PASW 18 para Windows, se registran las alternativas de valoración (Eliminar, Modificar, Dejar) de los distintos jueces para cada uno de los ítems.

En las Tablas 4 y 5 se presentan las valoraciones del total de los ítems de los Cuestionarios I (CI) y II (CII) respectivamente, expresadas por cada uno de los jueces.

Tabla 4: Valoración de los jueces a ítems del Cuestionario I (CI)

| | VALORACIÓN | | | | | |
|--------|-------------------|---|-------------------|------|-------------------|------|
| | ELIMINAR | | MODIFICAR | | DEJAR | |
| | Cantidad de ítems | % | Cantidad de ítems | % | Cantidad de ítems | % |
| JUEZ 1 | 0 | - | 0 | - | 18 | 100 |
| JUEZ 2 | 0 | - | 0 | - | 18 | 100 |
| JUEZ 3 | 0 | - | 2 | 11,1 | 16 | 88,8 |

Se observa en la Tabla 4 en el Cuestionario I (CI) ningún ítem fue considerado susceptible de ser eliminado: los jueces 1 y 2 valoró el 100 % de los ítems con la alternativa *Dejar*; por su parte, el juez 3 consideró que dos de los ítems (11,1%) debían ser modificados y los dieciséis restantes (88,8 %) dejarse tal como se presentaron.

Tabla 5: Valoración de los jueces a los ítems del Cuestionario II (CII)

| | VALORACIÓN | | | | | |
|---------------|-------------------|---|-------------------|----|-------------------|------|
| | ELIMINAR | | MODIFICAR | | DEJAR | |
| | Cantidad de ítems | % | Cantidad de ítems | % | Cantidad de ítems | % |
| JUEZ 1 | 0 | - | 0 | - | 25 | 100 |
| JUEZ 2 | 0 | - | 0 | - | 25 | 100 |
| JUEZ 3 | 0 | - | 3 | 12 | 22 | 88,8 |

En la Tabla 5 se evidencia como los jueces 1 y 2 consideraron que los 25 ítems, se encontraron en la alternativa *Dejar* y el juez 3 ubicó el 12% de los ítems en la alternativa *Modificar* y el 88% en la alternativa *Dejar*.

- B. Se estableció la media para cada ítem o elemento (MEDIA ELEMENTO) en la puntuación dada por los expertos.
- C. Se calculó el Coeficiente de Validez CVCi para cada elemento o ítem.
- D. PEII: Error asignado a cada ítem (Pei), para evitar el sesgo de cada juez .
- E. Se obtuvo el $CVC = CVCi - Pei$.

Este procedimiento permitió valorar el *grado de acuerdo* de los expertos respecto a cada uno de los diferentes ítems y al instrumento en general. Hernández Nieto (citado en Pedrosa, Suárez-Álvarez y García-Cueto, 2013, p.11) “recomienda mantener únicamente aquellos ítems con un CVC superior a 0.80”. En nuestro caso, el CVC estuvo por encima del valor recomendado. En el Anexo G se presenta el resultado de las valoraciones de los ítems expresadas por los jueces para el Cuestionario I y el análisis de acuerdo con el procedimiento explicado y en el Anexo H el resumen de este análisis.

Para el Cuestionario II, cuyos resultados se presentan en el Anexo I, el procedimiento de análisis de validez fue el mismo que el empleado para el Cuestionario I. En el caso del

Cuestionario II, además de considerar el CVC total también se pudo considerar el CVC de algunas dimensiones tal como se presenta en el Anexo J.

Ninguno de los ítems de los distintos instrumentos presenta un CVC por debajo de 0.80; para el Cuestionario I, el CVC total es de 0,950617284 y para el Cuestionario II, el CVC Total es de 0,94962963 y el CVC por dimensiones también está por encima de 0,90.

La valoración obtenida del juicio de expertos constituyó una oportuna aportación que permitió establecer la validez de contenido y constructo, así como obtener elementos de juicio para mejorar la calidad de los ítems de los instrumentos, como por ejemplo en aspectos de redacción y ortografía e incluso en incremento del número de ítems en el Cuestionario I.

Pilotaje

Ya con los instrumentos modificados, en función de las observaciones y recomendaciones de los expertos, se procedió a la aplicación de una prueba piloto de cada uno de ellos. Se seleccionaron cinco estudiantes de 3° (para el Cuestionario I) y cinco padres, representantes y acudientes (para el Cuestionario II); ambos grupos pertenecientes a otra sección que no participaban en la investigación. El método de administración fue el ya descrito en el apartado *Instrumentos para la Recolección de Datos*.

Para registro, organización y procesamiento de los datos obtenidos en la prueba piloto se emplearon hojas de cálculo de Microsoft Office Excell® 2010 tal como se muestra en los ejemplos presentados en la Figura 4 (Cuestionario I/ Ítem 14) y en la Figura 5 (Cuestionario II/ Ítems 1-8).

| 14. Espacios o lugares de tu comunidad en los cuales lees | | | | | | | | | | | | | |
|---|-----------------|----|-------------|----|---------------------|----|--------------------------|----|--------------|----|------------|----|---|
| | 14.1 Biblioteca | | 14.2 Parque | | 14.3 Casa de amigos | | 14.4. Centro Comunitario | | 14.5 Iglesia | | 14.6 otros | | |
| | Sí | No | Sí | No | Sí | No | Sí | No | Sí | No | Sí | No | |
| Informante 1 | | 0 | | | 1 | | | 1 | | | | 1 | |
| Informante 2 | | 0 | | 0 | 1 | | | | 0 | | 1 | | 1 |
| Informante 3 | | 0 | 1 | | 1 | | | | 0 | | 1 | | 1 |
| informante 4 | | 0 | | 0 | | 0 | | | 0 | | 1 | | 0 |
| informante 5 | | 0 | | 0 | 1 | | | | 0 | | 1 | | 1 |
| Totales | Sí | No | Sí | No | Sí | No | Sí | No | Sí | No | Sí | No | |
| | | 5 | 1 | 4 | 4 | 1 | 1 | 4 | 5 | | 4 | 1 | |

Figura 4: Procesamiento De Datos de Prueba Piloto (Cuestionario I/ Ítem 14)

| Resultados Prueba Piloto. Cuestionario 2: Padres, Representantes, Acudientes | | | | | | | | | | | | |
|--|--------------|-----|--------------|----|--------------|----|--------------|----|--------------|----|----------|----------|
| Ítem | Informante 1 | | Informante 2 | | Informante 3 | | Informante 4 | | Informante 5 | | Total Sí | Total No |
| | Sí | No | Sí | No | Sí | No | Sí | No | Sí | No | | |
| 1 | | | | | | | | | | | | |
| 2 | | | | | | | | | | | | |
| 3 | | | | | | | | | | | | |
| 4 | X | | | X | X | | X | | X | | 4 | 1 |
| 5 | X | | X | | X | | X | | X | | 5 | 0 |
| 6 | X | | X | | X | | X | | X | | 5 | 0 |
| 7 | | X | X | | X | | X | | X | | 4 | 1 |
| 8 | | 5.1 | X | | X | | X | | | X | 2 | 3 |
| 9 | | 5.2 | X | | X | | X | | | X | 4 | 1 |
| 10 | | 5.3 | | X | X | | X | | X | | 4 | 1 |
| 11 | | 5.4 | | X | X | | X | | | X | 2 | 3 |
| 12 | | 5.5 | | X | X | | X | | | X | 2 | 3 |
| 13 | | 5.6 | | X | X | | X | | X | | 3 | 2 |
| 14 | | 5.7 | | X | | X | | X | | X | 0 | 5 |
| 15 | | 6.1 | | X | X | | X | | X | | 4 | 1 |
| 16 | | 6.2 | X | | X | | X | | | X | 4 | 1 |
| 17 | | 6.3 | X | | X | | X | | X | | 5 | 0 |
| 18 | | 6.4 | | X | | X | | X | | X | 2 | 3 |
| 19 | | 6.5 | | X | | X | | X | | X | 1 | 4 |
| 20 | | 7 | | X | | X | | X | | X | 5 | 0 |
| 21 | | 8 | | X | | X | | X | | X | 2 | 3 |

Figura 5: Procesamiento De Datos De La Prueba Piloto (Cuestionario II/ Ítems 1-8)

Confiabilidad de los Instrumentos

Confiabilidad Cuestionario I

El análisis de confiabilidad, en el cual se aplicaron distintos métodos debido a las características propias del instrumento, constituido por ítems dicotómicos y politómicos arrojó, de acuerdo con informe del experto (Ver Anexo K) los resultados que se presentan en el Cuadro 3.

Cuadro 3: Resultados Análisis de Confiabilidad Cuestionario I (CI)

| Tipo ítem | N° del ítem | Método | Resultado |
|------------------|------------------------|----------------------------------|------------------|
| Escala Lickert | 1-2-3-7-9-10 | Coeficiente Alfa de Cronbach | 0.97 |
| Escala Lickert | 12-19 | Coeficiente Alfa de Cronbach | 0,99 |
| Escala Lickert | 4 | Coeficiente Alfa de Cronbach | 1,00 |
| Escala Lickert | 5 | Coeficiente Alfa de Cronbach | 1,00 |
| Escala Lickert | 6 | Coeficiente Alfa de Cronbach | 0,99 |
| Dicotómico | 8-11-13-14-15-16-17-18 | Coeficiente Relación entre pares | R_{xy} : 0,98 |

Confiabilidad Cuestionario II

Para determinar la confiabilidad del Cuestionario II, se utilizó el método de relación entre variables, cuyos resultados, de acuerdo con informe de experto (Ver Anexo L) fue:

$$R_{xy}: 0,98$$

$$N^{\circ} \text{ (ítems): } 25$$

En conclusión, de acuerdo con los resultados, ambos instrumentos (Cuestionario I y Cuestionario II) se consideraron confiables.

Procesamiento de Datos (Técnicas de Análisis)

Los datos obtenidos en los cuestionarios fueron registrados en hojas de cálculo de Microsoft Office Excell® 2010 y analizados con la técnica descriptiva de valorización porcentual; estos análisis se presentan en tablas de distribución de frecuencias (absoluta y porcentual, Con base en estos datos, así como en lo sustentado en el marco teórico, se procedió al análisis descriptivo relacionado con el hábito lector de los estudiantes de tercer grado y las características y necesidades del contexto lector.

En cuanto a los datos recogidos en las notas de campo, fueron sometidos a un análisis de tipo cualitativo, recogidos en cuadros resumen.

Los resultados que derivaron del análisis de los datos recogidos a través de los métodos y técnicas ya enunciados, permitieron orientar el desarrollo de la Fase III: Diseño del proyecto; es decir, toda esta información fundamentó la propuesta para garantizar su pertinencia y adecuación a la realidad estudiada, así como a las necesidades reales de las personas estudiadas.

CAPÍTULO IV: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

El capítulo expone el análisis y discusión de los datos obtenidos por la investigadora de los 18 estudiantes de 3° y sus respectivos Padres, Representantes y Acudientes (PRA) través de los procedimientos e instrumentos descritos en el Capítulo III. El contenido del capítulo se estructura de la siguiente manera:

- Análisis de datos y discusión de resultados: Cuestionario I sobre hábito lector (Estudiantes 3°) (C1)
- Análisis de datos y discusión de resultados: Cuestionario II sobre hábito lector (Padres, Representantes y Acudientes) (C2)
- Análisis y discusión de datos cualitativos: Notas de Campo (NC) y Documentos (D)

En el caso de C1 y C2, los datos se presentan en tablas, donde, para cada alternativa de respuesta, F corresponde a **frecuencia de respuestas** y % a **porcentaje**. Los resultados obtenidos y la discusión de los hallazgos constituirán el punto de partida y fundamento para una propuesta de proyecto dirigida a la promoción de lectura y el fortalecimiento del hábito lector.

Análisis y Discusión Resultados: Cuestionario I (CI)

Salazar (2005) expresa que “el gusto es el eslabón previo, deseable para formar el hábito de lectura” (p.26); se indagó en tal sentido y en la Tabla 6 se presentan las respuestas proporcionadas por los escolares en relación con el gusto por la lectura.

Tabla 6: *Gusto por la lectura*

| | Nada | | Poco | | Bastante | | Mucho | |
|----------------------------------|------|-------|------|-------|----------|-------|-------|-------|
| | F | % | F | % | F | % | F | % |
| Te gusta leer | 5 | 27,78 | 8 | 44,44 | 5 | 27,78 | 0 | 0 |
| Te gusta que otra persona te lea | 6 | 33,33 | 6 | 33,33 | 3 | 16,67 | 3 | 16,67 |
| Te gusta leer para otros | 5 | 27,78 | 5 | 27,78 | 7 | 38,89 | 1 | 5,55 |

Los resultados recogidos en la Tabla 6 evidencian que en los ítems *Te gusta leer* y *Te gusta que otra persona te lea*, la mayor frecuencia de respuesta está entre las alternativas *Nada/Poco*. En todos los ítems, las alternativas *Bastante/Mucho* están por debajo del 45%. Sin embargo, la sumatoria de los porcentajes de respuesta *Poco/Bastante* para el ítem *te gusta leer* está por encima del 60%, es decir, a estos informantes les gusta leer, pero deben buscarse estrategias pedagógicas que incrementen ese gusto y, consecuentemente, fortalezcan el hábito lector. En otras palabras, en relación con el grupo investigado, se asoma como una necesidad el incremento del “gusto” por la lectura como una vía para fortalecer el hábito lector.

La Tabla 7 presenta resultados relacionados con la frecuencia con la que los escolares estudiados leen fuera de la escuela

Tabla 7: Frecuencia de lectura fuera de la escuela

| | F | % |
|-----------------------------|----------|--------------|
| Todos los días de la semana | 4 | 22,22 |
| Algunos días de la semana | 13 | 72,22 |
| Ningún día de la semana | 1 | 5,556 |
| | 18 | 100 |

De los resultados expresados en la Tabla 7, destacan la frecuencia de respuesta para la opción *Algunos días de la semana*, con un 72,22% y seguidamente, la opción *Todos los días de la semana*, con un 22,22%. En todo caso, lo relevante que cabe resaltar es que este grupo de escolares lee esporádicamente, aun cuando no les guste mucho, y en tal sentido, podría afirmarse que hay un hábito de lectura extraescolar, aunque débil y difuso, fuera de las aulas.

Además de conocer la frecuencia de lectura fuera de la escuela, también resultó pertinente conocer el momento del día que los escolares prefieren dedicar a la lectura. La Tabla 8 recoge la frecuencia de respuestas para este ítem.

Tabla 8: Momento del día preferido para dedicar a la lectura

| | F | % |
|-----------------------|----|--------------|
| Mañana | 3 | 16,67 |
| tarde | 14 | 77,78 |
| Noche | 0 | 0 |
| Ningún momento | 1 | 5,556 |

Es evidente, de acuerdo con los resultados expresados en la Tabla 8, la significativa frecuencia de respuesta (77,78) relacionadas con la *Tarde* como el momento del día que se prefiere para leer. En el grupo analizado, la lectura en la *Noche* no resulta habitual y en la *Mañana* también la frecuencia de respuesta es baja (16,67). Con respecto a este último resultado, aun cuando no se indagó en las causas, cabe suponer que las mañanas (por lo menos entre lunes y viernes) la dedican a la actividad presencial en la escuela y la tarde es el momento del día del cual disponen para otras actividades, incluida la lectura. Para nuestros efectos, resulta relevante considerar esta variable temporal al momento de concebir actividades de promoción de lectura para los escolares, para el aprovechamiento eficaz del tiempo libre, de ocio, de los mismos.

La actividad lectora puede ser percibida o valorada de distintas formas que responden a la experiencia personal del lector, los propósitos que orientan la lectura, las condiciones bajo las cuales se lleva a cabo. En tal sentido se indagó acerca de la valoración de los escolares estudiados, cuyas respuestas se presentan en la Tabla 9.

Tabla 9: Valoración de la actividad lectora

| | Sí, mucho | | Sí, pero no mucho | | Más bien no | | No | |
|-----------|-----------|-------|-------------------|-------|-------------|-------|----|-------|
| | F | % | F | % | F | % | F | % |
| aburrida | 5 | 33,33 | 5 | 27,78 | 3 | 16,67 | 5 | 27,78 |
| divertida | 7 | 38,89 | 3 | 16,67 | 1 | 5,556 | 7 | 38,89 |

| | | | | | | | | |
|-------------|---|-------|---|-------|---|-------|---|-------|
| molesta | 5 | 27,78 | 6 | 33,33 | 2 | 11,11 | 5 | 27,78 |
| entretenida | 5 | 27,78 | 7 | 38,89 | 1 | 5,556 | 5 | 27,78 |
| agotadora | 7 | 38,89 | 4 | 22,22 | 3 | 16,67 | 4 | 22,22 |
| placentera | 5 | 27,78 | 5 | 27,78 | 5 | 27,78 | 1 | 5,556 |

Se observa, en la Tabla 9, un equilibrio en la media de frecuencia de respuestas para cada uno de los ítems, tanto para los de valoración “positiva” (divertida, entretenida, placentera), como para los de valoración “negativa” (aburrida, molesta, agotadora). Con respecto al primer grupo, la media de frecuencia de las alternativas *Sí, mucho/Sí, pero no mucho* – que se podrían considerar como favorable - está en el orden del 60% aprox.; igualmente, para las valoraciones : aburrida, molesta, entretenida, la media de la frecuencia de respuesta para las alternativas *Sí, mucho/Sí, pero no mucho* se encuentra en el mismo orden, mientras que para este último grupo, las opciones *Más bien no / No* está, en promedio, en un poco más del 25%, lo cual se considera un resultado favorable.

Tabla 10: Importancia otorgada a la lectura

| Nada | | Poco | | Bastante | | mucho | |
|------|-------|------|----|----------|-------|-------|-------|
| F | % | F | % | F | % | F | % |
| 2 | 11,11 | 9 | 50 | 2 | 11,11 | 5 | 27,78 |

En la Tabla 10, se observa solo el 11,11% de la muestra (dos informantes) no le otorga importancia alguna a la lectura. Sí consideramos el resto de opciones, aun cuando la poca importancia otorgada a la lectura está en el 50%, se considera significativo que siete de los informantes (38.89) se ubiquen en las opciones *Bastante/Mucho* y se podría asumir como una condición favorable para incorporar cambios significativos a estas apreciaciones personales que evidencias actitudes y la disposición a leer; en tal sentido, cualquier tipo de proyecto pensado

para el desarrollo y fortalecimiento del hábito lector, debería incidir notablemente en el cambio de estas apreciaciones. En otras palabras, para la investigadora, “poco” es “algo”: un punto de apoyo para continuar trabajando en el cambio en el cambio de percepción de la lectura y su valoración.

Son diversas las razones por las cuales se lee y esta diversidad está condicionada por las circunstancias socioculturales que rodean al estudiante, las rutinas familiares, las inquietudes o necesidades personales. En tal sentido, se indagó sobre algunas de estas razones con los resultados que se recogen en la Tabla 11.

Tabla 11: Razones para leer

| | Sí | | No | |
|---------------------------|----|-------|----|-------|
| | F | % | F | % |
| Me entretengo o distraigo | 8 | 44,44 | 10 | 55,56 |
| Cumplir tareas escolares | 17 | 94,44 | 1 | 5,556 |
| Me obligan | 6 | 33,33 | 12 | 66,67 |

Tal como se observa en la Tabla 11, la frecuencia de respuesta para el enunciado *Cumplir tareas escolares* es muy alta (94,44%), lo cual corrobora lo expresado por algunos investigadores acerca de una práctica utilitaria de la lectura por cuanto “el hábito lector de los estudiantes está asociado sobre todo a las tareas escolares y no tanto al gusto o al placer de leer en tiempo de ocio.” (Torres Soto y Martínez, 2019). Entre otras razones, expresadas en forma libre por los escolares encuestados, destacan: *aprender más* y *Ser mejor/buen estudiante*, las cuales siguen estando – sobre todo la segunda- circunscritas al ámbito de la exigencia y el rendimiento escolar.

Al igual que las razones que motivan la lectura, las percepciones acerca de los beneficios que reporta son diversas, variadas y resulta conveniente conocerlas al momento de pensar en propuestas de intervención que dirigidas a promover lectura. La Tabla 12 recoge algunos de los beneficios que los estudiantes consultados consideran les reporta la actividad lectora.

Tabla 12: Beneficios que aporta la lectura

| | Nada | | Poco | | Bastante | | Mucho | |
|--|-------------|-------------|-------------|--------------|-----------------|--------------|--------------|--------------|
| | F | % | F | % | F | % | F | % |
| Aprendes sobre varios temas | 0 | 0 | 9 | 50 | 6 | 33,33 | 3 | 16,67 |
| Imaginas cosas o situaciones | 2 | 11,1 | 7 | 38,89 | 5 | 27,78 | 3 | 16,67 |
| Mejoras tu forma de hablar | 0 | 0 | 10 | 55,56 | 5 | 27,78 | 3 | 16,67 |
| Mejoras tu forma de escribir | 0 | 0 | 7 | 38,89 | 7 | 38,89 | 4 | 22,22 |
| Te hace sentir bien | 2 | 11,1 | 10 | 55,56 | 1 | 5,556 | 5 | 27,78 |
| Aprendes el significado de palabras desconocidas | 0 | 0 | 12 | 66,67 | 5 | 27,78 | 1 | 5,56 |
| Mejoras el rendimiento escolar | 0 | 0 | 8 | 44,44 | 6 | 33,33 | 4 | 22,22 |
| No te ayuda en nada | 0 | 0 | 9 | 50 | 7 | 38,89 | 2 | 11,11 |

Los datos recogidos en la Tabla 12 reflejan una diversa tendencia de respuesta, que se describe a continuación:

- a. En cuanto a la consideración de la lectura como fuente de aprendizaje (*Aprendes sobre varios temas*) el promedio de la frecuencia de respuesta a las alternativas *Poco* /*Bastante* no llega al 50%, y con mayor incidencia en la alternativa *Poco*. De igual forma, para los ítems 9.3, 9.6, 9.7 relacionados todos en forma específica con el ámbito de lo escolar.
- b. En cuanto a los ítems que indagan sobre la imaginación y el sentirse bien (*Imaginas cosas o situaciones* y *Te hace sentir bien*) presentan un promedio de respuesta de las alternativas *Nada* y *Poco* por encima del 50%), aspectos que se consideran de mucha motivación al momento de leer.

Los niños, niñas y adolescentes pueden manifestar gusto hacia diversos temas de lectura, los cuales es conveniente conocer cuando se caracteriza el hábito lector. La Tabla 13 presenta resultados relacionados con los temas de lectura expresados por los escolares encuestados.

Tabla 13: Temas preferidos de lectura

| | Nada | | Poco | | Bastante | | Mucho | |
|------|-------------|-------|-------------|-------|-----------------|-------|--------------|---|
| | F | % | F | % | F | % | F | % |
| amor | 15 | 83,33 | 3 | 16,67 | 2 | 11,11 | 0 | 0 |

| | | | | | | | | |
|----------|---|-------|---|-------|---|-------|---|-------|
| fantasía | 5 | 27,78 | 4 | 22,22 | 6 | 33,33 | 3 | 16,67 |
| humor | 2 | 11,11 | 4 | 22,22 | 7 | 38,89 | 7 | 38,89 |
| drama | 7 | 38,89 | 6 | 33,33 | 4 | 22,22 | 1 | 5,56 |
| ciencia | 4 | 22,22 | 9 | 50 | 3 | 16,67 | 2 | 11,11 |
| aventura | 4 | 22,22 | 5 | 27,78 | 6 | 33,33 | 3 | 16,67 |
| noticias | 8 | 44,44 | 4 | 22,22 | 2 | 11,11 | 4 | 22,22 |

Con respecto a los temas de lectura, en la Tabla 13, se observa una dispersión en la frecuencia de respuestas a las diferentes opciones que pone de manifiesto una amplia variedad de gustos temáticos; exceptuando los temas *amor*, *drama* y *noticias*, con porcentajes promedio por encima del 60% en las alternativas *Nada* y *Poco*. Esta particularidad, se considera como favorable a los efectos de cualquier iniciativa de promoción de lectura, pues amplía las posibilidades de oferta lectora para este grupo de escolares. Predomina, en términos de Guilardes Morales (2014) el lector de ficción más que el lector de información.

En la casa de los escolares se pueden encontrar materiales de lectura que pueden ponerse al servicio de la actividad lectora. De allí, la necesidad de conocer cuáles son los materiales que más se encuentran en los espacios domésticos (Ver Tabla 14).

Tabla 14: Material de lectura utilizado en casa

| | Sí | | No | |
|-------------|----|-------|----|-------|
| | F | % | F | % |
| libros | 16 | 88,89 | 2 | 11,11 |
| periódicos | 5 | 27,78 | 13 | 72,22 |
| revistas | 5 | 27,78 | 13 | 72,22 |
| historietas | 5 | 27,78 | 13 | 72,22 |

En cuanto a los materiales de lectura utilizados en casa, tal como se observa en la Tabla 14, sobresale el libro con un porcentaje del 88,89% lo cual da cuenta de la preponderancia que tiene este tipo de material sobre otros, como las publicaciones periódicas (periódico / revista) y las historietas. Cabe suponer que esto podría estar relacionado con la lectura que se realiza con la finalidad de cumplir tareas escolares; por otra parte, resulta un dato de interés a efectos de

propuestas de promoción de lectura recurrir a la lectura de historietas con fines recreativos pero que también refuerzan hábitos lectores.

Tradicionalmente, el formato de lectura por excelencia era el material impreso en papel; pero, con la irrupción de las tecnologías de la información y la comunicación en el mundo de la educación y en la vida cotidiana de todas las personas, en forma vertiginosa y marcada, pareciese que han dejado atrás el papel. La Tabla 15 muestra resultados de la consulta a los escolares sobre este aspecto.

Tabla 15: Formatos de lectura utilizados

| | Nunca | | Algunas veces | | Bastante | | Siempre | |
|----------------------------------|--------------|----------|----------------------|----------|-----------------|----------|----------------|----------|
| | F | % | F | % | F | % | F | % |
| Materiales impresos en papel | 0 | 0 | 16 | 88,89 | 2 | 11,11 | 0 | 0 |
| Pantalla de computador (digital) | 5 | 27,78 | 12 | 66,67 | 1 | 5,556 | 0 | 0 |
| Pantalla de celular (digital) | 3 | 16,67 | 3 | 16,67 | 9 | 50 | 3 | 16,67 |
| Combina ambos formatos | 18 | 100 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |

En la Tabla 15 se observa, con respecto a la recurrencia a determinados formatos de lectura por parte de los escolares, que para “materiales impresos en papel” el promedio de respuesta para la alternativa “*Algunas veces*” es bastante elevado (88.89%), mientras que “*Bastante*” está en un 11% y “*Siempre*” en 0%.

En el contexto estudiado, las encuestas realizadas evidencian que los alumnos expresan mayor frecuencia de lectura en pantalla de celular (*Bastante, 50% y Siempre 16,67*), por encima de la pantalla de computador y del formato lineal en papel. Esta es una dimensión o variable que se debe considerar al momento de planificar cualquier propuesta de promoción de lectura y de proponer estrategias didácticas: ¿Qué priorizar los textos impresos o los materiales digitalizados? Estas decisiones dependerán de las particularidades de contexto, de los propósitos formativos, entre otros aspectos, pero al final debe prevalecer el sentido común y el equilibrio.

Los espacios o lugares del hogar fuera del mismo y de la escuela en los cuales los estudiantes suelen leer es una característica del hábito lector que resulta oportuno conocer; en la Tabla 16 se recogen los resultados de esta indagación.

Tabla 16: espacios o lugares de lectura: en el hogar/ fuera del hogar y de la escuela

| | | Sí | | No | |
|---------------------------------|--------------------|----|-------|----|-------|
| | | F | % | F | % |
| en el hogar | sala | 17 | 94,44 | 1 | 5,56 |
| | cuarto | 8 | 44,44 | 10 | 55,6 |
| | cocina | 7 | 38,89 | 11 | 61,11 |
| | habitación/cuarto | 8 | 44,44 | 10 | 55,56 |
| | patio | 8 | 44,44 | 10 | 55,56 |
| fuera del hogar y de la escuela | Biblioteca | 0 | 0 | 18 | 100 |
| | parque | 4 | 22,22 | 14 | 77,78 |
| | casa de amigos | 11 | 61,11 | 7 | 38,89 |
| | centro comunitario | 0 | 0 | 18 | 100 |
| | iglesia | 6 | 33,33 | 12 | 66,67 |
| | Otros: Granja | 1 | 5,556 | | |

En relación con los espacios de lectura en el hogar, los datos de la Tabla 16 ponen en evidencia que la sala de la casa es el espacio preponderante en la cual los escolares llevan a cabo su actividad lectora (94%).

Por otra parte, los resultados presentados en la Tabla 16 relacionados con los espacios extraescolares, distintos al hogar, en los cuales leen los alumnos estudiados pone en evidencia lo que podría considerarse una necesidad para fortalecer el hábito lector de los niños y jóvenes: crear diversos espacios de lectura en el entorno de vida de los mismos. 100% expresa no leer en la biblioteca de la comunidad y esto se debe a que no existe, lo cual se interpreta como una necesidad fundamental. Otro dato relevante es el de la lectura en *casa de amigos* con un 61,11%, situación ésta que se considera potencialmente favorable para la creación de redes de lectura.

El grupo de niños estudiado se encuentra en una etapa de heteronomía lectora para lo cual resulta necesario y conveniente recibir apoyos y estímulos que le ayuden a ampliar o profundizar su interés y gusto por la lectura y a desarrollar y consolidar hábito lector. Estos apoyos y estímulos, de distinta naturaleza, deberían ser proporcionados por las personas cercanas tanto de su escuela como de los contextos familiar y comunitario. Las respuestas proporcionadas al indagar sobre apoyos prestados por maestros y compañeros, en el contexto escolar en este sentido, se recogen en las Tabla 17.

Tabla 17: Apoyo a la actividad lectora en la escuela (maestros y compañeros)

| | Sí | | No | |
|--|----|-------|----|------|
| | F | % | F | % |
| Me prestan materiales de lectura | 18 | 100 | 0 | 0 |
| Me aclaran dudas de lectura | 18 | 100 | 0 | 0 |
| Me animan o entusiasman a leer | 18 | 100 | 0 | 0 |
| Me leen diversos materiales de lectura | 17 | 94,44 | 1 | 5,56 |
| Otras formas de apoyo: trabajan conmigo solo, me enseña a leer, me da le me da lecturas para leer en mi casa, leemos juntos, trabaja solo conmigo en descanso, me deja mucha lectura, me saca a leer en el tablero | | | | |

Los resultados que se pueden observar en la Tabla 17 resultan alentadores por cuanto dan cuenta, según lo expresado por los encuestados, de que en la escuela reciben apoyo de diversa naturaleza en relación con la actividad lectora; en promedio, la frecuencia de respuesta afirmativa a todas las opciones o enunciados está en el 100 %. Además de estos apoyos, el rol del docente en la escuela es indudable; promover lectura, fomentar hábito lector supone que, de acuerdo con Munita (en Reugra, 2018) “sea un lector habitual, de modo que comparta y transmita su gozo por la lectura al mismo tiempo que se muestre sensibilizado y permeable a la innovación, a la imaginación y a la creatividad.”

Tal como se ha reiterado en otros momentos del desarrollo de este trabajo, la lectura en los distintos espacios en los que los niños hacen vida resulta fundamental para el desarrollo y el fortalecimiento del hábito lector. La Tabla 18 recoge resultados de la consulta acerca de la lectura en la comunidad y las formas de apoyo recibido en este contexto.

Tabla 18: Actividad lectora en la comunidad y apoyo recibido para esta actividad

| | Sí | | No | |
|--|-----------|----------|-----------|----------|
| | F | % | F | % |
| Lees en tu comunidad | 8 | 44,44 | 10 | 55,56 |
| Me prestan materiales de lectura | 8 | 44,44 | 10 | 55,56 |
| Me regalan materiales de lectura | 4 | 22,22 | 14 | 77,78 |
| Me aclaran dudas de lectura | 8 | 44,44 | 10 | 55,56 |
| Me animan o entusiasman a leer | 8 | 44,44 | 10 | 55,56 |
| Me leen diversos materiales de lectura | 2 | 11,11 | 16 | 88,89 |
| Me llevan a lugares de lectura | 1 | 5,56 | 17 | 94,44 |
| Se interesan por lo que leo | 8 | 44,44 | 10 | 55,56 |

En la Tabla 18, específicamente en el enunciado *Lees en tu comunidad* (55,56%), la frecuencia de respuesta negativa coincide con la expresada en la Tabla 16 (espacios o lugares de la comunidad donde lees). Se considera entonces que es una necesidad crear o activar espacios comunitarios para la promoción y puesta en práctica de la lectura, con miras a incrementar las experiencias lectoras en la comunidad en todas sus formas posibles. Por otra parte, la actividad lectora de los niños en el contexto comunitario adquirirá mayor sentido y producirá mayores beneficios en la medida en que cuenten los noveles lectores con distintas formas de apoyo de las personas que los rodean. En este orden de ideas, los datos recogidos en la Tabla 18 ponen de manifiesto que los niños y niñas cuentan con un entorno comunitario poco propicio para la lectura y, en consecuencia, para el desarrollo del hábito lector, el promedio de respuesta negativa al conjunto de los enunciados presentados está en el orden casi del 70%.

En tal sentido, se debe pensar en acciones de sensibilización y educación que incrementen las potencialidades del entorno como espacio para la promoción de lectura y fortalecimiento del hábito lector. Resalta el hecho de que los niños no sean llevados a lugares de lectura, lo cual se relaciona principalmente con la inexistencia de lugares para tal fin y permite comprender los resultados presentados en la Tabla 16.

En cuanto al apoyo recibido en el contexto familiar, los resultados se presentan en la Tabla 19.

Tabla 19: Apoyo a la actividad lectora en el hogar

| | Sí | | No | |
|--|----|-------|----|-------|
| | F | % | F | % |
| Me prestan materiales de lectura | 8 | 44,44 | 10 | 55,56 |
| Me regalan materiales de lectura | 10 | 55,56 | 7 | 38,89 |
| Me aclaran dudas de lectura | 8 | 44,44 | 10 | 55,56 |
| Me compran materiales de lectura | 13 | 72,22 | 5 | 27,78 |
| Me animan o entusiasman a leer | 12 | 66,67 | 6 | 33,33 |
| Me leen diferentes materiales de lectura | 5 | 27,78 | 12 | 66,67 |
| Me llevan a lugares de lectura | 3 | 16,67 | 15 | 83,33 |
| Se interesan por lo que leo | 11 | 61,11 | 7 | 38,89 |
| Leemos juntos | 7 | 38,89 | 11 | 61,11 |

Los datos de la Tabla 19 resultan de interés particular para esta investigación, pues el contexto familiar u hogar se considera como espacio primigenio y primordial para el inicio y desarrollo del hábito lector; en consecuencia, debería proporcionar todo el apoyo posible a los niños y niñas que comienzan a leer. Un aspecto relevante de estos datos es el que un 61.11% de los encuestados manifiesta que en el contexto familiar siente como forma de apoyo el interés por lo que lee y de igual manera a un 66,67 % les animan o entusiasman a hacerlo. Igualmente, están

por encima del 50% las opciones o enunciados referidos a *Me regalan materiales de lectura* (55,56%) y a que *Me compran...* (72,22%). Sin embargo, están por debajo del 50% las opciones de apoyo que podrían considerarse significativas para la adquisición y desarrollo del hábito lector del niño pues suponen más implicación y compromiso con la actividad lectora: *Leemos juntos* (38,89), *Me leen diferentes materiales de lectura* (27,78) y *Me aclaran dudas de lectura* (44,44%). Cabe señalar que todas estas formas de apoyo propician en niños y niñas la construcción de significados relacionados con la actividad lectora, pues atribuyen significados a los objetos, palabras y acciones relacionados con el leer.

Padres, representantes, acudientes y otros adultos responsables (maestros, vecinos, familiares cercanos) se consideran agentes sociales, que intervienen en forma general en el aprendizaje de los niños y particularmente en el de la apropiación del hábito lector. De allí la necesidad de indagar acerca de las personas que ve leer a su alrededor. Los resultados se presentan en la Tabla 20.

Tabla 20: Personas que ve leer en los distintos contextos (familiar, escolar, comunitario)

| | Nunca | | Algunas veces | | Bastantes veces | | Siempre | |
|---------------------|--------------|----------|----------------------|----------|------------------------|----------|----------------|----------|
| | F | % | F | % | F | % | F | % |
| Papá | 9 | 50 | 6 | 33,33 | 2 | 11,11 | 1 | 5,556 |
| Mamá | 3 | 16,67 | 11 | 61,11 | 2 | 11,11 | 2 | 11,11 |
| hermanos | 7 | 38,89 | 8 | 44,44 | 2 | 11,11 | 1 | 5,556 |
| amigos | 1 | 5,556 | 11 | 61,11 | 6 | 33,33 | 0 | 0 |
| vecinos | 2 | 11,11 | 15 | 83,33 | 1 | 5,556 | 0 | 0 |
| maestros | 0 | 0 | 0 | 0 | 8 | 44,44 | 10 | 55,56 |
| compañeros de clase | 5 | 27,78 | 10 | 55,56 | 3 | 16,67 | 0 | 0 |

Para los efectos de análisis de los datos de la Tabla 20 se establecen los siguientes grupos en relación con determinado entorno o contexto:

- a. Papá/mamá/hermanos= hogar, contexto familiar

En este grupo, según la información proporcionada por los escolares consultados, se evidencia la figura materna como la persona que más ven leer en el entorno familiar, solo que *Algunas veces* (61.11%); mientras que la sumatoria de respuesta para las alternativas *Nunca* y *algunas veces* está por encima del 70% para todos los casos (mamá, papá, hermanos).

b. Amigos/vecinos=contexto comunitario

Con respecto a esta opción, la tendencia de frecuencia es mayor en las alternativas *Nunca* – *Algunas veces*, lo cual podría interpretarse como una debilidad, y un foco de atención al momento de promover lectura en el entorno comunitario de los escolares.

c. Maestros/ compañeros de clase= contexto escolar.

En cuanto a las veces que ve leer a quienes forman parte importante del contexto escolar (maestros y compañeros), para los maestros la tendencia de respuesta para las alternativas *Bastantes veces* – *Siempre*, en promedio está en el orden del 50%.

En todos los casos, resulta favorable crear conciencia en todos los integrantes de estos grupos acerca del papel que juegan en el desarrollo y fortalecimiento del hábito lector de los escolares y de la necesidad de ser percibidos como lectores habituales, pues tal como afirman Páez y González (citados en Yubero y Larrañaga, 2010)

si un comportamiento no es realizado de forma habitual por los adultos de una sociedad, los menores pueden asumir que los demás no comparten ese valor y que el comportamiento vinculado a ese tipo de creencia no debe ser activado (p.9).

En la edad escolar, dadas las características de la etapa vital en la que se encuentran niños y niñas, son diversas las actividades que – además de la asistencia a la escuela y el cumplimiento de tareas- estos llevan a cabo. Específicamente, el descanso, las actividades recreativas, de

esparcimiento, lúdicas y de entretenimiento son necesarios para un desarrollo físico y psicológico integral y la lectura debería ser una de ellas. La Tabla 21 muestra la información proporcionada por los escolares encuestados a quienes se solicitó seleccionaran tres de sus actividades favoritas.

Tabla 21: Actividades realizadas en el tiempo libre

| | F |
|--|-----------|
| Practicar algún deporte | 2 |
| Salir con mi familia | 8 |
| Salir con mis amigos/as | 6 |
| Ver la televisión | 11 |
| Escuchar música | 6 |
| Leer | 5 |
| No hacer nada | 5 |
| Navegar por Internet | 0 |
| Jugar con la PlayStation/Game Boy/Nintendo | 7 |

Lo que resulta relevante destacar de los datos presentados en la Tabla 21 es que los niños dedican su tiempo libre a diversas actividades entre las que predominan, según la frecuencia de elección, el *Ver la televisión* (primer lugar), *Salir con su familia* (segundo lugar) y *Jugar con la PlayStation/Game Boy/Nintendo* (tercer lugar). Sólo cinco encuestados incluyen entre sus actividades favoritas la lectura; esto último, se considera una razón válida para la propuesta de actividades que promuevan la lectura como práctica placentera que también resulta factible de realizar en el tiempo libre.

Conclusiones Parciales: Cuestionario I (CI)

El análisis del conjunto de ítems que integran el Cuestionario I permite establecer las siguientes conclusiones parciales, relacionadas con las características del hábito lector de los sujetos de estudio, así como algunas características de sus contextos de vida (escolar, familiar y comunitario); en este orden de ideas, los escolares consultados:

- Expresan poco gusto por la lectura y además le otorgan poca importancia; fuera de la escuela leen con cierta frecuencia (*algunas veces*) y prefieren hacerlo en horario vespertino. Aun cuando otorgan poca importancia y poco gusto por la lectura, no dejan de valorarla en forma positiva y de hacerlo esporádicamente fuera de la escuela.
- Mayormente vinculan la lectura con las tareas escolares, con el ámbito de lo estrictamente escolar (concepción utilitaria de la lectura) y el beneficio que más le atribuyen tiene que ver con aprendizajes académicos y rendimiento escolar.
- Manifiestan amplia variedad de gustos temáticos en la lectura.
- Utilizan libros como material de lectura más usual y también, en un elevado porcentaje, recurren a la pantalla del celular como medio para leer.
- Señalan que *la sala* es el espacio de la casa donde más llevan a cabo la lectura y fuera del espacio doméstico o familiar; mientras que, *la casa de los amigos* es el espacio comunitario donde más leen.
- Reciben significativo apoyo de distinta naturaleza en su actividad lectora tanto en el hogar como en la escuela, sobre todo en lo relacionado a la adquisición de materiales de lectura; no obstante, aquellos apoyos que podrían considerarse más relevante en cuanto al desarrollo de actitudes y la adquisición de habilidades y destrezas lectoras (leer con ellos, aclarar dudas, entre otros) resultan escasos.
- Practican y disfrutan diversas actividades en su tiempo libre, pero la lectura como actividad resulta prácticamente ausente o muy por debajo de otras actividades que los estudiantes privilegian, y a las cuales no se le niega su importancia, tales como *ver televisión, salir con la familia, los juegos electrónicos, escuchar música*.

Análisis y Discusión de Resultados: Cuestionario II (CII)

El Cuestionario II fue aplicado a 18 Padres, Representantes y Acudientes (PRA) en conformidad con lo establecido en el capítulo inmediato anterior. Entre las características generales del grupo de PRA que participó en la encuesta y según los datos proporcionados en C2 o destacan las características generales que se presentan en la Tabla 22.

Tabla 22: Características generales de Padres, representantes y Acudientes (PRA)

| Edad promedio del grupo | | | |
|--------------------------------|--------|---|--------|
| 36.2 años | | | |
| Sexo | | | |
| F | | M | |
| 14 | 77.77% | 4 | 22.22% |
| Nivel de instrucción | | | |
| Primaria | | 4 | 22.22% |
| Primaria incompleta | | 6 | 33.33% |
| Bachillerato | | 6 | 33.33% |
| Bachillerato incompleto | | 2 | 11.11% |

Un análisis general de los datos recogidos en la Tabla 22 evidencia:

- Edad promedio del grupo: 36.2 años. Las edades fueron distribuidas en los siguientes intervalos: seis participantes con edades comprendidas entre 25-30 años; 8 participantes con edades comprendidas entre 31 y 40 años, 2 participantes con edades comprendidas entre 41 y 50 y, por último, 2 participantes con edades comprendidas entre 51 y 60 años.
- Es un grupo mayoritariamente femenino, con un 22.22% aprox. de hombres y 77.77% aprox. mujeres

- El 100% del grupo posee cierto nivel de instrucción en los niveles de primaria (55.55%) y bachillerato (44.44%). con un 22.22% (4 participantes) que culminó estudios de primaria y de igual manera un 33.33% (6 participantes) finalizó su bachillerato.

En líneas generales, se caracteriza a los PRA como un grupo joven y con condiciones intelectuales y cognitivas favorables para participar en procesos de promoción de lectura dirigidos a sus hijos.

En el desarrollo y fortalecimiento del hábito lector de los niños, niñas y adolescentes, juegan un relevante papel las personas que los rodean, particularmente los adultos responsables, pues estos últimos – aún sin proponérselo- se convierten en modelo de referencia en el proceso de adquisición de hábitos generales y en cuanto al significado que otorgan a ciertas actividades. Los PRA fueron consultados sobre su gusto por la lectura y sus respuestas se presentan en la Tabla 23.

Tabla 23: Gusto por la lectura y valoración/ materiales escritos leídos en casa

| | Sí | | No | |
|---|----|-------|----|-------|
| | f | % | f | % |
| Me gusta leer | 16 | 88,89 | 2 | 11,11 |
| Es muy importante la lectura | 18 | 100 | 0 | 0 |
| Considero valioso que mi hijo sea un buen lector | 17 | 94,44 | 1 | 5,56 |
| Lectura en casa de diferentes materiales escritos | 12 | 66,67 | 6 | 33,33 |

Tal como se observa en la Tabla 23, dieciséis de los PRA (88,89) encuestados manifiesta que sí le gusta la lectura. Además, al valorar la importancia de la lectura, queda en evidencia una idea que es común: "pocas personas dudan de la importancia de la lectura para la formación"... (Marchesi, 2005; p.15), pues los PRA la valoran positivamente como importante en un 100% y también la cualidad de ser "buen lector". Cabe señalar, que – tal como lo expresan Yubero y Larrañaga (2010) "La representación social que tengamos de la lectura puede ser fuente de

motivación o desmotivación lectora y nos acompañará en nuestras relaciones cotidianas, orientando nuestra relación con la lectura” (p.44)

Estos resultados resultan favorables para los propósitos que se plantea un proyecto que derive de los resultados de esta investigación: por una parte, porque los niños cuentan con un apoyo potencial de adultos para los cuales la lectura es importante en sus casas y comunidades y los valorarán como lectores; por otra, por cuanto se prefigura este grupo como colaboradores efectivos de cualquier tipo de proyecto orientado al desarrollo y fortalecimiento de hábito lector.

Un aspecto determinante en la conformación del hábito lector es la lectura en casa y la lectura de diversos materiales escritos. Tal como se observa en la Tabla 23, 12 de los padres, representantes y acudientes consultados, equivalentes a un 66,67%, afirma que en casa se leen diferentes materiales escritos.

Cabe señalar que la casa es un repositorio de materiales de lectura, con potencialidades insospechadas, que abarca desde las etiquetas de los productos de consumo doméstico hasta las incipientes bibliotecas familiares conformadas principalmente por los libros de texto. De allí que resultó pertinente indagar acerca de la presencia de estos materiales en casa (Ver Tabla 24).

Tabla 24: materiales de lectura en casa

| ¿Qué materiales de lectura tienes en casa? | Sí | | No | |
|--|----|-------|----|-------|
| | f | % | f | % |
| Libros | 16 | 88,89 | 2 | 11,11 |
| periódicos | 6 | 33,33 | 12 | 66,67 |
| revistas | 11 | 61,11 | 7 | 38,89 |
| historietas | 8 | 44,44 | 10 | 55,56 |
| otros | 3 | 16,67 | 15 | 83,33 |

Se observa en la Tabla 24 que los libros se reconocen como los materiales de mayor presencia en casa. Las publicaciones periódicas o materiales hemerográficos, aun cuando están

por debajo de los libros como materiales de lectura en casa, según lo expresado por los informantes, manifiestan en el caso de las revistas un significativo porcentaje (61, 11 %), así como las historietas (44,44%). A diferencia del periódico (con un 33,33%) que se lee principalmente con una finalidad informativa y de conocimiento de sucesos del país y el mundo en distintos ámbitos (económico, político, artístico, cultural, deportivo, ciencia, etc.), cabe recordar que las revistas e historietas responden más a la necesidad de entretenimiento, distracción; es decir, a la lectura de este tipo de publicaciones los lectores tienden a otorgarle un valor más recreativo y lúdico, por lo cual tienen un significativo potencial didáctico y pueden ser empleados como recursos para atraer y enganchar a los noveles lectores. Se coincide con Marchessi (2005, p.24) en la idea de lo difícil que puede resultar despertar y mantener el interés y aprecio del niño por la lectura “si no hay libros, ni revistas, ni periódicos en casa y sus padres apenas leen” (p.24).

Además de la existencia en casa de diversos materiales de lectura, es relevante que sean leídos y que los niños y niñas en proceso de adquisición de hábito lector cuenten con la presencia de personas lectoras a su alrededor. Al respecto se preguntó a los PRA y se obtuvieron las respuestas presentadas en la Tabla 25.

Tabla 25: Personas que en casa leen con frecuencia

| | Sí | | No | |
|----------|----|-------|----|-------|
| | f | % | f | % |
| Papá | 7 | 38,89 | 11 | 61,11 |
| mamá | 14 | 77,78 | 4 | 22,22 |
| Hermanos | 7 | 38,89 | 77 | 61,11 |
| Tíos | 10 | 55,56 | 8 | 44,44 |
| Abuelos | 7 | 38,89 | 11 | 61,11 |
| Primos | 8 | 44,44 | 10 | 55,56 |

Según la información proporcionada y presentada en la Tabla 25 por los padres, representantes y acudientes, casi todos los familiares cercanos al niño (por lo menos en un poco más del 25 %) practican con frecuencia la lectura. Sin embargo, la media de los porcentajes de respuesta *Sí* en las distintas opciones no llega al 50%, lo cual podría interpretarse como una situación que no favorece el desarrollo y fortalecimiento del hábito lector en los niños. Todo el entorno adulto y familiar de los niños en el hogar debe tomar conciencia de su papel como referente lector y manifestar ante ellos comportamientos lectores habituales que permitan atribuir a esta actividad un valor positivo y activarla constantemente; por ello cobra sentido cualquier propuesta formativa y de promoción de lectura que anime, facilite y convenza a todos “de que en la familia se aprecien los libros y se dedique algún tiempo a la lectura” (Marchessi, 2005; p. 24).

Por último, resalta el alto porcentaje de respuestas (77.78) para la mamá como miembro del grupo familiar que lee con frecuencia; este dato da cuenta de la importancia del rol materno en este proceso de formación lectora y de allí la necesidad de que sea tomada muy en cuenta en cualquier proyecto o plan de formación, asistencia o apoyo relacionado con la lectura y su promoción.

Cuando se intenta conocer las características del entorno familiar y comunitario como contextos que favorecen la promoción de lectura y el fortalecimiento del hábito lector, resulta conveniente indagar en la disposición de los adultos responsables (padres, representantes, acudientes) a participar y aportar a estos procesos. En tal sentido, se consultó a este grupo de lo cual resultó lo expresado en la Tabla 26

Tabla 26: Disposición a organizar espacios de lectura en casa

| | Sí | | No | |
|---|-----------|----------|-----------|----------|
| | f | % | f | % |
| Me animaría a organizar espacios de lectura... | 17 | 94,44 | 1 | 5,56 |

Por otra parte, en la Tabla 27 se muestra la percepción de los PRA acerca de la lectura asidua de las personas (otros adultos) en la comunidad.

Tabla 27: Lectura asidua por parte de las personas en la comunidad

| Sí | | No | |
|----|----|----|----|
| f | % | f | % |
| 9 | 50 | 9 | 50 |

Aun cuando la frecuencia de respuestas positivas y negativas está equilibrada (50% ambas alternativas), para nuestros efectos se considera como un aspecto mejorable, pues en la práctica, lo ideal es que el porcentaje de respuesta positiva se acercara más al 100% lo que daría cuenta de un entorno lector favorable para los niños y niñas que se inician en la actividad lectora.

Tabla 28: Tipo de apoyo que los adultos brindan a la actividad lectora de los escolares

| | Sí | | No | |
|--|----|-------|----|-------|
| | f | % | f | % |
| Aclaro dudas | 15 | 83,33 | 3 | 16,67 |
| Compro materiales de lectura | 18 | 100 | 0 | 0 |
| Animo o entusiasmo | 15 | 83,33 | 3 | 16,67 |
| Leo diversos materiales | 12 | 66,67 | 6 | 33,33 |
| Llevo a lugares de lectura | 7 | 38,89 | 11 | 61,11 |
| Me intereso por lo que lee mi hijo | 15 | 83,33 | 3 | 16,67 |
| Leo con mi hijo o acudido | 14 | 77,78 | 4 | 22,22 |
| Ayudo a organizar el tiempo de dedicación a la lectura | 12 | 66,67 | 6 | 33,33 |

En líneas generales, con base en los datos presentados en la Tabla 28, puede afirmarse que los adultos encuestados proporcionan diversos apoyos a la actividad lectora de los escolares, el promedio de respuesta afirmativa a los distintos enunciados está en el orden del 75%. El enunciado con menor frecuencia de respuesta afirmativa fue el relacionado con los lugares de lectura al que llevan a sus hijos con un 7%, lo cual probablemente pone en evidencia una

debilidad del entorno y no propiamente de los adultos encuestados. También, con respecto a estos resultados, cabe señalar la necesidad e importancia de iniciativas de promoción de lectura por parte de la escuela que irradian a las familias y comunidades, para reforzar esta disposición de apoyo a los niños como lectores y para que los adultos sean lectores con sus hijos.

Tabla 29: Variedad de espacios de lectura en la comunidad

| | Sí | | No | |
|---|----|-------|----|------|
| | f | % | f | % |
| Variedad de espacios en la comunidad para la práctica de la lectura | 5 | 27,78 | 13 | 72,2 |

Las respuestas al enunciado presentado en la Tabla 29 ponen de manifiesto una necesidad que debe ser satisfecha en pro de mejorar la calidad de vida del entorno o comunidad en la que residen todos los participantes en este estudio, en especial, los niños y niñas que se inician en prácticas letradas vernáculas, es decir, aquellas que se desarrollan alrededor de la vida cotidiana local, no necesariamente en la escuela u otros espacios formales.

Tabla 30: Espacios o lugares de lectura para los escolares en su comunidad

| | Sí | | No | |
|--------------------|----|----|----|----|
| | f | % | f | % |
| biblioteca | 1 | 6 | 17 | 94 |
| parque | 5 | 28 | 13 | 72 |
| casa de amigos | 13 | 72 | 5 | 28 |
| centro comunitario | 4 | 22 | 14 | 78 |
| iglesia | 8 | 44 | 10 | 56 |

Los datos recogidos en la Tabla 30 ponen en evidencia la poca diversidad de espacios diversos que propicien la lectura y su disfrute con los que cuentan los niños y niñas. La casa de los amigos es el que revela mayor porcentaje de respuesta afirmativa (72%) y se infiere que la

lectura en casa de los amigos sea probablemente un medio para la resolución de tareas y trabajos escolares.

Tabla 31: Necesidad y conveniencia de generar espacios de lectura en la casa y en la comunidad

| | Sí | | No | |
|--|----|-----|----|-----|
| | f | % | f | % |
| Es conveniente generar espacios de lectura en casa | 18 | 100 | 0 | --- |
| Es conveniente generar espacios de lectura en la comunidad | 18 | 100 | 0 | --- |

En la Tabla 31 se observa acuerdo total (100%) por parte de los PRA en afirmar la conveniencia de generar espacios de lectura tanto en la casa como en la comunidad. Cabe destacar que el término "espacios de lectura" alude a un concepto predominantemente físico y casi cualquier espacio de esta naturaleza resulta propicio para esta actividad; no obstante, debe descubrirse y aprovecharse esta potencialidad de los espacios para convertirlos en ambientes letrados que en forma coordinada incrementan el contacto e interacción de los niños con la lectura.

Tabla 32: Necesidad de ayuda para el fortalecimiento del hábito lector / Disposición a participar en actividades para el fortalecimiento del hábito lector de los escolares y aprobación de los PRA

| | Sí | | No | |
|--|----|-----|----|-----|
| | f | % | f | % |
| Necesidad de ayuda | 17 | 94 | 1 | 6 |
| Disposición a participar | 18 | 100 | 0 | 0 |
| Aprueba enviar a los escolares a actividades | 18 | 100 | 0 | --- |

Los resultados presentados en la Tabla 32 ponen de manifiesto una necesidad sentida por casi la totalidad de los encuestados (94%) que debe ser considerada a efectos de la elaboración de cualquier propuesta de promoción de lectura y de actividades que contribuyan a que los PRA se incorporen y comprometan con estos procesos.

Ahora bien, además de identificar la necesidad de ayuda de los PRA en temas de promoción de lectura y fortalecimiento del hábito lector, también resultó oportuno constatar - a los efectos de viabilidad de cualquier tipo de iniciativa en este sentido- la disposición a participar en actividades dirigidas a tal fin.

El hecho de que la totalidad de los padres, representantes y acudientes consultados manifieste disposición a participar en actividades para el fortalecimiento del hábito lector de los escolares, tal como se observa en la Tabla 32, se considera un significativo indicador de viabilidad y, en consecuencia, de factibilidad. Cualquier iniciativa de promoción de lectura en cualquiera de los contextos de vida de los escolares requiere la mayor cantidad posible de personas, y mejor aún, personas cercanas a los niños y niñas, que colaboren y apoyen en todos los sentidos. En el caso específico de la comunidad, Soler (2003) expresa que con su participación

nos planteamos el éxito educativo de todos los niños y niñas – desde sus diferentes realidades sociales económicas, desde sus identidades culturales y lenguas maternas – abriendo los horizontes del aprendizaje de la lectura con la multiplicación de interacciones e instantes educativos con y entre todas las personas jóvenes y adultas alrededor de los pequeños. (Soler, 2003, p. 8).

Por último, así como expresan total disposición a participar en actividades que contribuyan a fortalecer el hábito lector de los escolares, de igual forma el 100% de los encuestados aprueba la asistencia de los mismos a actividades de lectura en la comunidad.

Al indagar en los PRA acerca de su disposición o ánimo para organizar un espacio de lectura apropiado en la comunidad casa para sus hijos(as) o acudidos(as) u otros niños y niñas, recibiendo orientación y apoyo, un 89% de los consultados (Ver Tabla 33) respondió afirmativamente. Este elevado porcentaje de respuesta se considera un indicador positivo de factibilidad para cualquier tipo de acción que incorpore a las familias y las comunidades en

proyectos de promoción de lectura. Por otra parte, además de esta positiva disposición, también la mitad (50%) de los PRA (Ver tabla 33) expresa que conoce personas promotoras de lectura en la comunidad o están dispuestas a hacerlo, lo que supone otro aspecto favorable que favorece u otorga viabilidad a cualquier iniciativa de promoción de lectura, pues se requiere la participación de muchas personas que compartan responsabilidades y tareas, que abarquen un amplio sector de potenciales lectores y, además, que resulten cercanos, conocidos y confiables.

Tabla 33: Disposición o ánimo para organizar espacio de lectura apropiado en la comunidad o en casa/Conocimiento de personas que promueven lectura o estarían en disposición de hacerlo

| | Sí | | No | |
|---|----|----|----|----|
| | f | % | f | % |
| Estarías dispuesto a organizar espacios de lectura en tu comunidad o casa | | | | |
| Conoces personas que promuevan lectura o estén dispuestas a hacerlo | 16 | 89 | 2 | 11 |

Aun cuando la promoción de lectura puede llevarse a cabo a partir de proyectos que no resulten onerosos e impliquen gastos que se conviertan en limitantes para la organización escolar, la escuela o la familia, resulta conveniente estimar las posibilidades financieras que podrían sustentar cualquier iniciativa. En tal sentido, se consultó a los PRA acerca de su disposición a colaborar con recursos financieros, las respuestas se recogen en la Tabla 34.

Tabla 34: Disposición a colaborar económicamente con actividades para la promoción y fortalecimiento del hábito lector

| | Sí | | No | |
|--|----|-----|----|------|
| | f | % | f | % |
| | 18 | 100 | 0 | ---- |

El porcentaje de respuesta positiva 100% a este enunciado se valora como favorable a efectos de cualquier iniciativa de acción encaminada a promover lectura y fortalecer hábito lector. Es obvio que, cualquier decisión de naturaleza económica que afecte los intereses de los

participantes en actividades que sean planificadas deberá ser consultada, consensuada y tendrá carácter colaborativo según las posibilidades de todos.

La promoción y animación de lectura supone un conjunto de actividades de diversa naturaleza que propicien la participación de todas aquellas personas que puedan estar interesadas (o no) en la promoción y animación a la lectura. Se consultó sobre posibles actividades que se podrían organizar en la comunidad y las respuestas de los PRA consultados se recoge en la Tabla

35

Tabla 35: Posibles actividades relacionadas con promoción y animación de lectura en la comunidad

| | Sí | | No | |
|---|----|-------|----------------------|-------|
| | f | % | f | % |
| Clubes de lectura | 15 | 83,33 | 3 | 16,67 |
| Lectura en lugares públicos | 17 | 94,44 | 1 | 5,556 |
| Préstamo e intercambio de libros | 16 | 88,89 | 2 | 11,11 |
| Bibliotecas ambulantes | 15 | 83,33 | 3 | 16,67 |
| Cursos y talleres de lectura para adultos y niños | 17 | 94,44 | 1 | 5,556 |
| Campañas informativas en medios de comunicación | 15 | 83,33 | 3 | 16,67 |
| Otras (especifique) | | | | |
| | | | Charlas informativas | 7 |
| | | | Visitas familiares | 8 |

La Tabla 35 pone de manifiesto que los padres, representantes y acudientes consultados están abiertos a una variedad de actividades que pudiesen ser planificadas para promover y animar lectura. El porcentaje de respuesta afirmativa para todos los enunciados presentados está por encima del 80% e incluso proponen otras actividades como “*Charlas*” y “*Visitas familiares*”.

Además de indagar sobre posibles actividades para la promoción y animación de lectura que pudiesen ser organizadas en la comunidad, resultó oportuno conocer la disposición a colaborar en las mismas por parte de los padres, representantes y acudientes informantes. La Tabla 36 recoge los resultados de esta consulta.

Tabla 36: Participación en actividades de promoción y animación de lectura en la comunidad

| | Sí | | No | |
|---|----|----|----|----|
| | f | % | f | % |
| Producción de materiales de lectura | 11 | 61 | 7 | 39 |
| Donación de materiales de lectura | 13 | 72 | 5 | 28 |
| Leyendo en voz alta | 16 | 89 | 2 | 11 |
| Publicitando y divulgando | 10 | 56 | 8 | 44 |
| Ayudando en la organización | 17 | 94 | 1 | 6 |
| Poniendo lugares o espacios a disposición | 13 | 72 | 5 | 28 |

Se observa en la Tabla 36 que, exceptuando la *Producción de materiales de lectura* y *Publicitando y divulgando*, con un 61% y 10% respectivamente, para el resto de las opciones de participación en actividades de promoción y animación de lectura el porcentaje de frecuencia de respuesta positiva está por encima del 70%. Tal como lo expresa Soler (2003) este tipo de participación por parte de la familia y la comunidad implicaría

tanto el aumento de la interactividad como la transformación del entorno alfabetizador de los niños y niñas, haciendo posible la aceleración del proceso de aprendizaje de todos los niños y niñas, desde sus diferentes ritmos, niveles, entornos sociales, culturales y lingüísticos. (Soler, 2003, p.12)

Tabla 37: Disposición a recibir formación relacionada con desarrollo del hábito lector

| Sí | | No | |
|----|-----|----|------|
| f | % | f | % |
| 18 | 100 | 0 | ---- |

Tal como se evidencia en la Tabla 37, la totalidad de los PRA encuestados manifiesta su positiva disposición a recibir formación que le ayude a fortalecer el hábito lector de sus hijos o acudidos. Esta disposición, por una parte, expresa una necesidad del contexto familiar y comunitario y, por otra, se convierte en una variable que otorga viabilidad a propuestas de formación orientadas a promover lectura y desarrollar hábito lector. En tal sentido, Soler (2003) afirma

Para muchas personas adultas con poca formación vivir una experiencia de capacidad y aprendizaje se convierte en un motor de transformación personal y de su entorno. A través de su implicación educativa, son los miembros de la comunidad quienes se convierten en promotores de la lectura y la escritura junto al profesorado. (Soler, 2003, p.8)

En la Tabla 38 se presentan resultados relacionados con los posibles temas de formación relacionados con la promoción de lectura que interesan a los encuestados.

Tabla 38: Temas relacionados con promoción de lectura y hábito lector en los que les gustaría participar

| | Sí | | No | |
|---|----|-------|----|-------|
| | f | % | f | % |
| Producción de materiales escritos | 14 | 77,78 | 4 | 22,22 |
| tipos de lectura | 14 | 77,78 | 4 | 22,22 |
| Organización de actividades de animación de lectura | 17 | 94,44 | 1 | 5,56 |
| Organización de bibliotecas familiares y comunitarias | 17 | 94,44 | 1 | 5,56 |
| Estrategias de promoción y animación de lectura en la casa y la comunidad | 16 | 88,89 | 2 | 11,11 |
| En ninguno | 1 | 5,556 | 0 | ---- |
| Otro (Especifique) | 4 | 22,22 | 14 | 77,78 |

Como se observa en la Tabla 38, los encuestados expresan interés en los diversos temas enunciados. Para todos los temas, el porcentaje de respuesta supera el 75% de respuestas afirmativas. Incluso, se proponen otros temas: “*aprovechamiento del tiempo libre*”, “*dramatizaciones*”, “*juegos para enseñar a leer*”, “*pautas o criterios para la elección de lecturas adecuadas*”. Esta tendencia de respuesta positiva se considera un factor favorable a los efectos de presentar opciones formativas a quienes estén interesados en participar en un proyecto de promoción de lectura.

Tabla 39: Estrategias o actividades de formación sobre lectura y hábito lector para organizar en la comunidad

| | Sí | | No | |
|---------------|----|-------|----|-------|
| | f | % | f | % |
| Charlas | 17 | 94,44 | 1 | 5,556 |
| Talleres | 17 | 94,44 | 1 | 5,556 |
| Conferencias | 11 | 61,11 | 7 | 38,89 |
| Cursos cortos | 17 | 94,44 | 1 | 5,556 |

En la Tabla 39 se pone de manifiesto, lo cual resulta favorable a efectos de factibilidad, la apertura o disposición de los PRA en cuanto a las posibles estrategias o actividades que, con relación a la lectura y el hábito lector, podrían organizarse en la comunidad. Para todos los enunciados, exceptuando las conferencias, el porcentaje de respuesta positiva está muy cerca del 100%.

Conclusiones Parciales: Cuestionario II (CII)

El análisis del conjunto de ítems que integran el Cuestionario II permite establecer las siguientes conclusiones parciales, relacionadas con las características del contexto lector,

particularmente el familiar y comunitario; en tal sentido, de acuerdo con la información proporcionada por los encuestados, se concluye:

1. Los padres, representantes y acudientes consultados se caracterizan como un grupo joven, con formación básica y condiciones intelectuales y cognitivas que les hace idóneos para participar en procesos de promoción de lectura y apoyar a sus hijos en el fortalecimiento de este hábito.
2. Por otra parte, el grupo encuestado en un alto porcentaje (88,88%) manifiesta que le gusta la lectura y que le otorga valor positivo a la condición de ser un buen lector.
3. Reconocen que:
 - a. proporcionan diversos apoyos a la actividad lectora de los escolares, exceptuando el llevarlos a diferentes lugares de lectura lo cual se interpreta como una debilidad del entorno y no propiamente de los adultos encuestados. Se perciben discrepancias entre las respuestas de los escolares y la de los PRA en lo que respecta a leer juntos y el aclarar dudas de lectura, pues la frecuencia de respuesta negativa para estos aspectos es mayor en los niños que en los PRA.
 - b. existen carencias y debilidades relacionadas con la ausencia de espacios comunitarios para la lectura, especialmente una biblioteca pública.
 - c. conocen a personas dispuestas a participar en actividades de promoción de lectura.
4. Están dispuestos a:
 - a. permitir que sus hijos asistan a actividades de promoción de lectura en la comunidad y en espacios familiares. (Factibilidad operativa)

- b. organizar en su comunidad y en sus hogares espacios propicios para la lectura y para el desarrollo de actividades lectoras. (Factibilidad operativa)
 - c. disposición o ánimo para organizar espacio de lectura apropiado en la comunidad o en casa. (Factibilidad operativa)
5. Están dispuestos en su totalidad (100%) a ser orientados y formados en distintos temas relacionados con la promoción de lectura en su casa y en la comunidad y, consecuentemente, a participar activamente en diversas actividades de promoción de lectura e incluso aportar económicamente y de esta manera contribuir con el fortalecimiento del hábito lector de los escolares bajo su responsabilidad. (Factibilidad operativa y financiera)

Análisis y Discusión de Datos Cualitativos: Notas de Campo (NC) y Documentos (D)

Tal como se explicó en el capítulo inmediato anterior, además de los datos recogidos con los cuestionarios (C1, C2), también se llevaron a cabo los siguientes procesos:

- a. Recorridos y conversaciones informales tanto en la escuela como en la comunidad, con la finalidad de observar y registrar información de utilidad para el logro de los objetivos de la investigación.
- b. Revisión documental: principalmente se revisaron documentos o bases legales y el proyecto educativo de la institución escolar en la cual cursan estudios los escolares que conformaron la muestra de estudio.

En el caso de los recorridos y conversaciones, la indagatoria se apoyó en un total de siete notas de campo cuyo resumen de contenidos se presenta en el Cuadro 4.

Cuadro 4: Resumen información Notas de Campo (NC)

| NC | Fecha / Hora | Lugar (Contexto) / Informante(s) | Observaciones relevantes | Categoría/subcategoría |
|----|---------------------------|--|--|---|
| 1 | 07/07/2021 (7:10 a.m.) | Comunidad de San Isidro: <ul style="list-style-type: none"> • Templo Católico / feligreses • Consejo comunitario • Tiendas de la comunidad | <ul style="list-style-type: none"> • En ciertos eventos religiosos de la comunidad católica, (sepelio, fiestas del santoral, etc.) cuando se ofician misas ocasionalmente niños y jóvenes (en especial, de secundaria) participan en las lectura de textos llevados por el párroco. • El Consejo Comunitario, solo propicia prácticas lectoras cuando convoca a actividades comunitarias, las cuales son informadas por medio de carteles pegados en sitios estratégicos. • Los espacios comerciales (tiendas) no posee carteles de identificación o nombre; los niños identifican las tiendas por el nombre del propietario. • No hay biblioteca pública dentro del corregimiento, ni otros lugares donde se pueda promover lectura y fortalecer el hábito. • Existe cierto interés en el tema lector y necesidad de actuar en consecuencia. • Una joven de la comunidad, con estudios superiores, se desempeña como docente de apoyo en forma privada, en horario vespertino, y con un costo monetario por su servicio. Realiza actividades de lecturas de cuentos, comprensión lectora, se apoya de libros de su propiedad. Esta persona | <ul style="list-style-type: none"> • Prácticas lectoras en la comunidad /espacios lectores. • Prácticas lectoras en la comunidad /espacios lectores • Prácticas lectoras en la comunidad / Espacios lectores • Espacios lectores en la comunidad. • Disposición a actuar en actividades de promoción de lectura. • Promotores de lectura en la comunidad. |

| | | | | |
|---|----------------------------|-----------------------------|---|--|
| | | | comenta que hay muchos niños con debilidades lectoras, no les gusta leer, se muestran apáticos a la lectura; no obstante, durante el acompañamiento de ella, han ido mostrando una leve mejoría. | |
| 2 | 11/08/2021 (10:23 a.m.) | Escuela / Docente | <ul style="list-style-type: none"> • Las actividades de lectura relacionadas con temas o asuntos del contexto. • Diariamente, se lee en voz alta y en forma silenciosa con fines de comprensión e interpretación. Se desarrollan prácticas y jornadas (inter e intra cursos) de lectura enfocadas en el contexto, intracursos e intercursos. • Los padres no han demostrado interés en apoyar a sus hijos en cuanto a la lectura. • Las actividades de lectura realizadas en la institución responden a los planes de estudio y se recogen en planes de área y de aula y, aunque no en forma muy explícita, en el PEI | <ul style="list-style-type: none"> • Fines de la lectura • Formas de lectura (silenciosa/ en voz alta) • Temas de lectura • Socialización lectora: apoyo de los padres. • Política de promoción de lectura y planificación de actividades de lectura en la escuela. |
| 3 | 11/08/2021 (11:07 a.m.) | Escuela / Docente de lengua | <ul style="list-style-type: none"> • Se leen cuentos y otro tipo de textos no literarios, en forma oral y silenciosa, lecturas comprensivas, descriptivas, se utiliza el diccionario para buscar las palabras desconocidas. • Nivel de lectura de los estudiantes: veo regular, se encuentran en el nivel literal. • En los hogares hay poca atención, en este entorno existe poco acompañamiento en los procesos de lectura y escritura por parte de los padres, pues sus múltiples ocupaciones | <ul style="list-style-type: none"> • Tipos de lectura • Formas de lectura: (oral / silenciosa) • Fines de la lectura: interpretativas, aclarar significado de palabras. • Nivel lector de los estudiantes: literal. • Socialización lectora: apoyo familiar |

| | | | | |
|--|--|--|---|--|
| | | | <p>no les permite hacer presencia en las actividades escolares de sus hijos o acudidos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dentro del currículo del PEI, está establecido la comprensión y producción de textos como una prioridad dentro del desarrollo de las clases. • Jornadas de lectura comprensiva, crítica, evaluativa, de contextos, entre otras; después de cada lectura se hace producción de textos, el cual debe ser informativo, descriptivo, ensayo, periodístico etc. • Además de preparar al estudiantes para enfrentar las pruebas del estado, inducirlo a que asuma la lectura no como un trabajo de clase, sino como una disciplina que debe acompañarlo en todas las actividades de su vida diaria. • Las distintas actividades de lectura están contempladas en el PEI, planes de áreas y planes de aulas. • El contexto social en el cual se inserta la IEAA y su población escolar pertenece al sector rural donde la actividad del 90% de los padres es la minería, la agricultura en menor escala, les dificulta la atención a las prácticas lectoras de sus hijos por lo tanto en estos hogares la lectura es demasiado incipiente. • La lectura en la casa y en la comunidad es principalmente de tipo religioso (textos bíblicos) debido a la fuerte presencia de iglesias protestantes. | <ul style="list-style-type: none"> • Actividades y fines de la lectura. • Fines de la lectura. • Política de promoción de lectura y planificación de actividades de lectura en la escuela. • Socialización lectora: apoyo familiar • Socialización lectora: apoyo familiar • Socialización lectora en el hogar y la comunidad: |
|--|--|--|---|--|

| | | | | |
|---|----------------------------|---|---|--|
| | | | | lectura de tipo religioso. |
| 4 | 12/08/2021 (8:47 a.m.) | Escuela / Docente de preescolar | <ul style="list-style-type: none"> • En líneas generales se lee todos los días, pero los viernes se han planificado jornadas de lectura con la finalidad de que los niños se motiven, le cojan amor desde pequeños. • La docente realiza lectura en voz alta de textos apoyada en imágenes. • Poco acompañamiento de los padres de este nivel por falta de experiencias lectora (algunos padres no saben leer ni escribir) y debido a sus ocupaciones no tienen motivación ni intención de transmitir conocimientos a sus hijos. | <ul style="list-style-type: none"> • Actividades y fines de la lectura. • Actividades y tipo de lectura. • Socialización lectora: apoyo familiar |
| 5 | 12/08/2021 (12:00 m.) | Aula de 3° (Escolar) / Docente de aula) | <ul style="list-style-type: none"> • La docente lleva a cabo actividades de lectura “uno a uno”, lectura en voz alta frente al grupo con la finalidad de “fomentar el hábito de lectura”. Se asignan lecturas para la casa para que desarrollen comprensión. Se emplean cartillas, libros del Proyecto Todos a Aprender (PTA). • Los estudiantes “no están bien”, se evidencia un bajo nivel lector, pienso yo que esto es debido a la pandemia, a los estudiantes les realizaban las guías de trabajo, razón por la cual no pudieron desarrollar algunas competencias lectoras ni escritoras. • Se percibe muy poco acompañamiento de los padres para con el estudio de sus hijos o acudientes. | <ul style="list-style-type: none"> • Actividades y fines de la lectura. • Recursos de lectura • Características lectoras/ Nivel lector • Socialización lectora: apoyo familiar |
| 6 | 02/09/2021 (11:01 a.m.) | Iglesia cristiana (Comunitario) | <ul style="list-style-type: none"> • Actividades de lectura de La Biblia (finalidad o propósito religioso): leen documentos y folletos sobre La Biblia, | <ul style="list-style-type: none"> • Espacios de lectura • Socialización lectora: apoyo comunitario. |

| | | | | • Tipo de lectura |
|---|---|--|--|--|
| 7 | 15/09/2021 (8:00 a.m. – 3:00 p.m.) | IEAA/ Comunidad de San Isidro / habitantes de la comunidad | <p>Las observaciones e indagatorias en la IEAA permitieron constatar que:</p> <ul style="list-style-type: none"> • cuenta con una población de 250 estudiantes entre 15 y 17 años. • posee material suficiente para instalar una biblioteca, pero debe preverse un espacio o ambiente, pues el asignado para tal fin ha sido ocupado con un aula. • La institución no cuenta con un servicio de préstamo de libros ni los estudiantes lo solicitan. • La escuela actualmente no cuenta con este servicio porque la fotocopiadora se encuentra en mal estado. • Existe una trabajadora social que podría servir de enlace con la comunidad y las familias. <p>Las observaciones e indagatorias en la comunidad de San Isidro permitieron constatar que:</p> <ul style="list-style-type: none"> • En la alcaldía municipal existe una trabajadora social, que en ocasiones es delegada a realizar visitas y actividades comunitarias dentro del corregimiento de San Isidro. • En el corregimiento de San Isidro existe un centro de salud público donde se prestan los primeros auxilios el personal de enfermería, cada quince días hace presencia un médico general que presta sus servicios y de allí remiten a segundo y | <ul style="list-style-type: none"> • Socialización lectora: apoyos en la escuela. • Recursos materiales. |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | | | <p>tercer nivel.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los espacios del consejo comunitario pueden habilitarse como otro espacio de lectura. • Las condiciones de desplazamiento y transporte son favorables para movilizarse a espacios comunitarios y familiares; la localidad es pequeña y las distancias relativamente son cortas. • En la comunidad, se ofrece servicio de fotocopiado e impresión a los habitantes del corregimiento o a personas allegadas. • En los momentos actuales, la autoridad competente en el corregimiento es el representante del consejo comunitario, el alcalde municipal en representación de la comunidad puede apoyar proyectos en pro de la Institución y la comunidad en general. • Existen medios radiofónicos que se escuchan masivamente en la comunidad: las emisoras más escuchadas Olímpica estéreo y Cocomacia estéreo. | |
|--|--|--|--|--|

De igual forma, los documentos analizados fueron analizados y la información relevante y significativa se recoge en el Cuadro 5

Cuadro 5: Análisis de documentos relacionados con bases legales y experiencias formales de promoción de lectura

| Documento | | Año | Aspecto de interés |
|-----------|---|-----------|---|
| D1 | Constitución Política de Colombia | 1997 | <ul style="list-style-type: none"> a. La educación como derecho de la persona, servicio público con función social y como forma de acceder al conocimiento, la ciencia, la técnica y a bienes y valores culturales. (Art. 67) b. Responsabilidad del Estado de promover y fomentar el acceso a la cultura manera equitativa; la educación debe ser permanente al igual que “la enseñanza científica, técnica, artística y profesional en todas las etapas del proceso de creación de la identidad nacional.” (Art. 70) c. Libertad de búsqueda del conocimiento y la expresión artística. (Art.71) |
| D2 | Ley 397 o Ley General de Cultura (1997) | 1997 | <ul style="list-style-type: none"> a. Obligación del gobierno a la asignación de un presupuesto para la creación, fomento y fortalecimiento de las bibliotecas públicas |
| D3 | Decreto 133 | 2006 | <ul style="list-style-type: none"> a. Establece la política para el fomento de la lectura, la cual involucra a diferentes actores para la generación de una sociedad inmersa en la lectura. |
| D4 | Ley 1379 | 2010 | <ul style="list-style-type: none"> a. Relaciona el término fomento con las políticas de lectura, la Red Nacional de Bibliotecas Públicas y los planes de desarrollo económico y social del Estado, con base en la articulación de tres elementos: la lectura, el libro y la biblioteca pública. b. Funciones del Comité Técnico Nacional de Bibliotecas Públicas, para la “definición de lineamientos, criterios y normas relativas y el fomento a la lectura” y, en el marco de la relación triádica establecida y generar acciones para el fortalecimiento de colecciones bibliográficas, el diseño de programas de formación de lectores, y planificar la cultura escrita desde la biblioteca. (Art. 35) |
| D4 | Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la Institución en la cual estudian los escolares estudiados | 2020-2021 | <ul style="list-style-type: none"> a. Líneas para la promoción de lectura en la institución. |
| D5 | Programa del Ministerio de Cultura. | 2017 | <ul style="list-style-type: none"> a. Dirigido a grupos en situación de vulnerabilidad y en extrema pobreza. b. Incorporó medios y recursos que pusieran los |

| | | | |
|----|--|------|--|
| | | | materiales de lectura al alcance de todos: libros, bicicletas dotadas de carpas para contrarrestar las condiciones climáticas y ser espacios lúdicos (con telas, pequeños sillines, y juegos como ajedrez, twister o jenga), bolsas especializadas para llevar los libros a casa. |
| D6 | Red Nacional de Bibliotecas Públicas –RNBP | 1997 | Su origen se remonta a 1934 pero es en el año 1997 cuando le asignan el nombre actual. Se encuentra coordinada por el Ministerio de Cultura, a través de la Biblioteca Nacional. (Senderos, 1997) |
| D7 | Plan nacional de lectura: <i>Leer es mi cuento</i> | 2018 | Implementa acciones para que niñas, niños y adolescentes incorporen la lectura y la escritura a la vida cotidiana. |
| D8 | Fundación “ <i>Secretos para contar</i> ” | | Dotación de libros a familias colombianas del Chocó y que además fueron beneficiadas con programas liderados por la fundación. |
| D9 | Plan Nacional de Lectura y Bibliotecas “Leer Libera” –PNLB | 2002 | Para creación y el fortalecimiento de bibliotecas públicas y para el fomento de la lectura. Se coordina con otros entes (las Cajas de Compensación Familiar, Entidades Privadas como Fundalectura, Fundación Rafael Pombo, Asolectura, Cerlac) con el propósito de articular acciones relacionadas con la promoción y animación de la lectura y la biblioteca pública. |

La revisión del conjunto de documentos permitió establecer factores de viabilidad y factibilidad relacionadas, por ejemplo, con:

1. la viabilidad y la factibilidad legal (D1, D2, D3, D4) pues permitió identificar la fundamentación legal en la que se puede sustentar cualquier iniciativa o proyecto de promoción de lectura.
2. Experiencias de entes u organismos públicos y privados que proporcionan un marco referencial de acciones y estrategias (D5, D6, D7, D8, D9) que deben ser considerado al momento de diseñar una propuesta para la promoción de lectura y el fortalecimiento del hábito lector. (Factibilidad operativa)

Conclusiones Parciales: Notas de campo (NC) y Documentos (D)

Las observaciones de campo en la escuela y la comunidad, así como las conversaciones informales con docentes y miembros de la comunidad de San Isidro, permitieron correspondencias con los indicadores presentados en el cuadro de variables (Ver Cuadro 4). De acuerdo con la información proporcionada por docentes de la IEAA y miembros de la comunidad de San Isidro, recogidas en las notas de campo (NC) se enuncia el siguiente conjunto de conclusiones que permiten caracterizar estos contextos de actividad lectora:

Para el contexto escolar:

- En el IEAA se llevan a cabo actividades diarias de lectura en el aula e incluso se asigna como tarea escolar “para la casa”, lo cual permite inferir que la escuela intenta cumplir con el encargo social relacionado con la enseñanza de la lectura, solo que – tal como lo evidencia las pruebas nacionales- no se están obteniendo los resultados deseados. En tal sentido, podría plantearse una línea de investigación sobre didáctica de la lectura en los primeros grados de la institución que ampliaría la comprensión de esta realidad y cuyos resultados proporcionarían elementos de juicio para la toma de decisiones didácticas relacionadas con la promoción de lectura y fortalecimiento del hábito lector.
- Las actividades de promoción de lectura que se llevan a cabo en el IEAA responden a lineamientos establecidos en el currículo oficial, en el Proyecto Educativo Institucional (aunque en forma débil) y en los planes de área y de aula. Cualquier propuesta de intervención, particularmente vinculada con el desarrollo y fortalecimiento de la competencia comunicativa y, en especial, las habilidades lectoras debe responder a planteamientos institucionales expresados explícita y sólidamente en su PEI.
- La IEAA no cuenta con una biblioteca escolar consolidada por razones de espacio según alegan los informantes; de igual forma, cuenta con limitaciones relacionadas con algunos

recursos materiales de tipo tecnológico como, por ejemplo, fotocopiadoras. Si bien en la escuela la biblioteca debe ser el espacio por excelencia para promover lectura y llevar a cabo actividades de lectura diversas, con distintos fines, resulta necesario la formación a docentes y equipos directivos en cuanto a concepciones más amplias acerca de la lectura y sus posibilidades de realización es decir, en términos de Soler (2003), actuar en función de visiones más amplias que conciben prácticas de lectura

que pueden realizarse en las biblioteca, en actividades extraescolares, en el hogar, en centros culturales, y en otros espacios comunitarios, y se realiza con todas las personas que interactúan en las vidas de cada niño y cada niña, dentro y fuera de la escuela (Soler, 2003, p.8).

- Las prácticas lectoras institucionales de la IEAA, según lo expresado por los informantes en conversaciones recogidas en notas de campo, son de diferente tipo y naturaleza: “prácticas”, “jornadas intra y extra cursos”, “lectura silenciosa”, “en voz alta al grupo”; todas estas prácticas lectoras apuntan a diversos propósitos instrumentales o utilitarios: “lectura comprensiva”, “crítica”, “evaluativa”, “de contextos para después producir textos informativos, descriptivos, ensayos, periodístico”. La lectura con fines recreativos, de tipo lúdico y placentero no se mencionan. Se reitera entonces la necesidad de indagar en las intencionalidades pedagógicas, los enfoques didácticos y las estrategias para evaluarlas, caracterizarlas y, si fuese necesario, replantearlas y optimizarlas. De igual forma, la lectura recreativa debe adquirir en el cuadro general de las actividades lectoras un papel preponderante pues es la vía más expedita para acercar en forma gozosa y divertida a la lectura.

- Un alto porcentaje de escolares, según los informantes, manifiestan debilidades y problemas relacionados con la lectura: “no les gusta leer, se muestran apáticos a la lectura” (NC1); manifiestan un “nivel regular de lectura” (NC); “bajo nivel lector” (NC5). Estas afirmaciones de los informantes corroboran un aspecto considerado en los resultados de los cuestionarios y es el hecho de que los niños y niñas estudiados leen, tienen ciertas rutinas y rituales de lectura, podría hablarse incluso de un hábito lector incipiente, débil, descrito como una situación en la cual “ los estudiantes suelen leer de manera esporádica y no siempre manifiestan disfrute de la lectura” (Cardona, Beleño, Valdez y González, 2018, p.492); esta situación puede ser cambiada progresivamente con propuestas que abarquen todos sus espacios de vida, para que la lectura se convierta en algo cercano, familiar y apreciado para ellos al descubrir que forma parte de todos los ámbitos de su vida.
- La población estudiantil de la IEAA entre 15 y 17 años se considera un talento humano significativo para acciones de promoción de lectura al interior de la institución y fuera de ella (en la familia y la comunidad).

Para el contexto familiar y comunitario:

- Poco apoyo familiar y comunitario a los niños y jóvenes lectores: desinterés o incipientes ayudas por razones de tipo laboral principalmente.
- Ausencia generalizada de espacios comunitarios en los cuales se promueva lectura. No existe biblioteca pública, lo cual se considera una necesidad fundamental para cualquier comunidad. En espacios relacionados con prácticas religiosas (templos católicos y protestantes) se llevan a cabo lecturas, pero con fines específicos (litúrgicos, de predicación y adoctrinamiento).

- No se identificaron actuaciones específicas que, en el contexto familiar y comunitario, den cuenta de intencionalidades o propósitos relacionados con promover lectura, fortalecer hábito lector en general.

En conversaciones informales, durante las observaciones, docentes y directivos valoraron positivamente la posibilidad de llevar a cabo un proyecto un proyecto que vincule a la escuela, la comunidad y a la familia para promover lectura y ayudar a los niños a desarrollar hábito lector. (NC1, NC3).

Por otra parte, manifestaron la disposición a participar en forma voluntaria en actividades de promoción de lectura:

- Dentro de la escuela
- En la comunidad
- En los núcleos familiares de sus estudiantes

Capítulo V: Proyección de la Investigación

El análisis al conjunto de datos y los diferentes resultados o hallazgos permitieron establecer por una parte, la visión general de las características del hábito lector de los niños y niñas estudiados, así como las de sus contextos de vida inmediato (casa, comunidad, escuela); por otra parte, pusieron en evidencia necesidades relacionadas con las prácticas lectoras formales (en la escuela) y vernáculas (en el hogar y la comunidad); además, se identificaron aspectos relacionados con la factibilidad de llevar a cabo una propuesta, consistente en un proyecto de promoción de lectura y fortalecimiento del hábito lector.

Sobre esta base, se presentan en el capítulo: en primer lugar, la síntesis del diagnóstico de la investigación; en segundo lugar, la proyección de la investigación o propuesta: *“Escuela, familia y comunidad unidos por la lectura”*

Síntesis del Diagnóstico

El diagnóstico general permitió corroborar una situación conocida por todos: los niños y jóvenes del municipio enfrentan dificultades, obstáculos y adversidades de distinta naturaleza (social, económica, familiar, institucionales, entre otras) en su desarrollo humano y social integral; lo cual los pone en situación de vulnerabilidad y en desventaja con respecto a otras zonas del país. Se pudo constatar, entre otros aspectos:

- Rezago en habilidades básicas del pensamiento, en comprensión lectora y lengua escrita, según se evidencia en el Informe Nacional Saber 3°, 5° y 9° 2012-2017 (2018).
- Las prácticas lectoras del grupo estudiado principalmente se dan en dos contextos: en escolar y el familiar. En el contexto escolar son prácticas institucionalizadas,

formales, que responden a fines y criterios utilitarios o posturas más eferentes que estéticas, por lo cual el placer de leer, el goce estético y la lectura por curiosidad están ausentes. Los escolares estudiados, aun cuando realizan prácticas de lectura en forma esporádica, manifiestan bajo nivel lector, apatía y desinterés.

- La falta de espacios – comunitarios, intergeneracionales- de convivencia y socialización, donde todos puedan encontrarse con la lectura y, además, asumir protagonismo en sus procesos de desarrollo lector. Por ejemplo, no existe en la comunidad Biblioteca Pública, ni otros espacios formales para el fomento y la promoción de lectura.
- Falta de redes de apoyo al desarrollo integral de la infancia y la juventud. Por ejemplo, no se cuenta con una biblioteca pública en la comunidad en la cual se organicen y articulen con la escuela y las familias actividades de diversa índole que, tal como lo establece el Artículo 67 de la Constitución de Colombia, contribuyan al desarrollo integral.

La Propuesta

Introducción

El punto de partida del estudio que da origen a esta propuesta fue la mirada investigativa a la realidad, la cual – en términos de Pérez (1994) permitió

acercarse a ella, desvelarla y conocerla, con el fin de mejorarla, pues la realidad es algo que nos viene dado, lo que existe, el ámbito en el que se desarrolla la vida del

hombre y todo aquello con lo que se relaciona. Implica el saber dónde se está, a donde se quiere ir y cómo hacerlo (Pérez, 1994, p.15).

Ahora bien, en el contexto o realidad estudiada se evidencia la necesidad de llevar a cabo acciones sistemáticas que incidan en el desarrollo y fortalecimiento del hábito lector; principalmente, actividades de promoción y animación lectora que, fundamentadas en la participación, incorporen a la familia y la comunidad de la mano con la escuela. Estas actividades complementarán y reforzarán aquellas que se dan en forma natural dentro de los espacios comunitarios y familiares en los cuales el niño inicia la actividad lectora; solo que ya no se llevarán a cabo solo de forma natural o espontánea, sino que responderán a proyectos, planes y programas estrechamente relacionados que se espera conduzcan a la creación y fortalecimiento del hábito de hábito lector, como consecuencia de un grato encuentro con la lectura, su disfrute y goce por parte del niños y adolescentes.

Considerando las particularidades contextuales y los resultados del estudio, se ha concebido el proyecto: “*Escuela, familia y comunidad unidos por la lectura*”, el cual se define como un conjunto de elementos, etapas y recursos diseñado para resolver un problema; es decir, propone diversos protocolos de acción para responder a las necesidades de comunidades o grupos particulares. Este proyecto incorpora los tres entornos o espacios de formación del hábito lector: familia, comunidad y escuela, en su relación dinámica.

Antes de pasar a describir la propuesta en detalle, se presenta un conjunto de antecedentes y de fundamentos teóricos y legales en lo que se sustenta el proyecto y le otorgan dirección de sentido.

Fundamentación

Antecedentes

Son diversos los antecedentes de planes y programas relacionados con la promoción de la lectura en Colombia que sirven de referencia al proyecto *Escuela, familia y comunidad unidos por la lectura* y además le proporcionan sustentación. A continuación, se presenta un panorama esbozado en forma general de algunos de los más representativos.

1. Programa Bicilibros del Ministerio de Cultura (2017). Este programa está dirigido a grupos en situación de vulnerabilidad y en extrema pobreza: víctimas del conflicto armado, afectados por desastres naturales y en situación de riesgo no mitigable, los cuales se considera requieren el acompañamiento de especialistas. El programa incorpora medios y recursos que pone los materiales de lectura al alcance de todos: libros, bicicletas dotadas de una carpa para contrarrestar las condiciones climáticas y que se transforman, además, en espacios lúdicos (con telas, pequeños sillines, y juegos como ajedrez, twister o jenga). También se fabricaron unas bolsas especializadas para que los niños pudieran llevar los libros a casa.
2. Red Nacional de Bibliotecas Públicas –RNBP tiene sus orígenes en 1934 pero es en el año 1997 cuando le asignan el nombre actual. Se encuentra coordinada por el Ministerio de Cultura, a través de la Biblioteca Nacional (Senderos, 1997)
3. Plan Nacional de Lectura y Bibliotecas *Leer Libera* –PNLB, programa que se inició en el año 2002 y que buscó fortalecer las bibliotecas públicas existentes, crearlas en donde no las hay, al igual que fomentar la lectura. Este plan también es coordinado por el Ministerio de Cultura, a través de la Biblioteca Nacional, A este plan se han unido las Cajas de Compensación Familiar, Entidades Privadas como Fundalectura,

Fundación Rafael Pombo, Asolectura, Cerlac; con el propósito de articular acciones relacionadas con la promoción y animación de la lectura y la biblioteca pública.

4. Fundalectura. Organización privada, sin ánimo de lucro, creada en Colombia en 1990, con la finalidad de hacer un país para lectores, desde espacios como la familia y la escuela y “por medio de la generación de espacios, condiciones y líneas políticas en lectura y escritura, que impacten comunidades y poblaciones diversas” (Fundalectura, 2022). El objetivo de Fundalectura es lograr el acceso de todos los colombianos a la cultura escrita.
5. Plan nacional de lectura: *Leer es mi cuento*. (2018) implementado acciones para que niñas, niños y adolescentes incorporen la lectura y la escritura a la vida cotidiana.
6. *Secretos para contar*: más de 32 familias colombianas del Chocó, una de las regiones más pobres del país, recibieron 96 mil libros y fueron beneficiados con programas liderados por la Fundación *Secretos para contar*

Lo Teórico

Lectura Dialógica

Es un concepto propuesto por Soler (2003) en el cual la lectura se concibe desde una perspectiva amplia que, sin perder de vista el proceso cognitivo de alfabetización muy propio de la escuela, atiende a las prácticas de lectura en diferentes espacios y variedad de mediadores; desde esta perspectiva o enfoque, la lectura, su promoción y la conformación del hábito lector

no se reduce al espacio del aula, sino que abarca más espacios: incluye la variedad de prácticas de lectura que pueden realizarse en la biblioteca, en actividades extraescolares, en el hogar, en centros culturales, y en otros espacios comunitarios,

y se realiza con todas las personas que interactúan en las vidas de cada niño y cada niña, dentro y fuera de la escuela (Soler, 2003, p.8).

Un elemento clave en la lectura dialógica, según Soler (2003) es la intersubjetividad en los distintos espacios o contextos de aprendizaje; la lectura, particularmente en el hogar y la comunidad, cobra otro sentido pues se conectan con la escuela y permiten otro tipo de protagonismo a los miembros de la comunidad y las familias en los procesos de alfabetización.

Fomento, Promoción y Animación

Para los efectos de la presente propuesta, y con base en lo expresado por Pardo (2021) fomentar lectura se vincula más al ámbito de las acciones del Estado y sus instituciones y a la formulación de políticas públicas “para incrementar los niveles de apropiación y acercamiento de las habilidades lectoras” (Pardo, 2021, p.84); por su parte, la promoción de la lectura, acción con un grado de abstracción menor que la del fomento y en la que se enfoca este trabajo, se expresa en la formulación de planes y proyectos para acercar a usuarios de todo tipo de espacios y experiencias de lectura de libros y textos diversos. Por último, la animación a la lectura, el nivel de mayor concreción, se manifiesta o lleva a cabo a través del diseño “de estrategias pedagógicas y lúdicas que buscan motivar, incentivar e impulsar a la apropiación de los textos de todo tipo como una vía para acceder a la información y las sensibilidades y esteticidades.”

Enfoque Sociocultural

Resulta de interés para los efectos de la propuesta este enfoque, pues una de sus premisas está relacionada con el origen social de los procesos psicológicos en general y, en especial, los vinculados a los procesos lectores. En tal sentido, Martínez (1999) se refiere a dos planos o

niveles que relacionamos en forma directa con los contextos de interés en nuestro estudio y para la propuesta: nivel micro y nivel macro. Martínez (op. cit.) se refiere al nivel micro como aquel en el cual se encontrarían “las interacciones cara a cara que se suscitan en las interacciones familiares y pedagógicas como en una especie de microcosmos” (Op. cit. p.23); mientras que en el segundo plano o nivel macro, ubica “las influencias de instituciones sociales como la educación, en particular (...) la educación formal escolarizada” (Martínez, 1999, p.23).

Lo Legal

Desde lo legal, la propuesta se sustenta en el ordenamiento jurídico colombiano en materia de educación y promoción de lectura. A continuación, se presenta una relación general de las leyes y decretos en los cuales se sustenta la propuesta.

1. Constitución Política de Colombia (1997):

a. El Artículo 67 establece que “educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura” (Colombia, 1997).

b. El Artículo 70 menciona la responsabilidad del Estado de promover y fomentar el acceso a la cultura de todos los ciudadanos de manera equitativa, la educación debe ser permanente al igual que “la enseñanza científica, técnica, artística y profesional en todas las etapas del proceso de creación de la identidad nacional. La cultura en sus diversas manifestaciones es fundamento de la nacionalidad” (Colombia, 1997).

c. El Artículo 71 expresa que “La búsqueda del conocimiento y la expresión artística son libres. Los planes de desarrollo económico y social incluirán el fomento a las ciencias y, en general, a la cultura” (Colombia, 1997)

2. Ley 98 (Ley del Libro), del año 1993: dicta las normas sobre democratización y fomento del libro colombiano. De los objetivos de la Ley 98 (1993), establecidos en el Artículo 1º, se destacan los siguientes, relacionados directamente con los objetivos y actividades de la propuesta:

- Lograr completamente la democratización del libro, para que sea usado de forma amplia como el más importante medio para difundir la cultura, transmitir el conocimiento, fomentar la investigación, conservar el patrimonio de la Nación y mejorar la calidad de vida de todos los colombianos;
- Conseguir que los colombianos creen hábitos de lectura;
- Fomentar y apoyar la producción de libros, textos didácticos, y revistas científicas y culturales, mediante el estímulo de su edición, producción y comercialización;
- Lograr la creación y el desarrollo en todo el país de nuevas librerías, bibliotecas y puestos de venta exclusivos para libros, folletos, revistas o coleccionables seriados de carácter científico o cultural

Se resalta además, por una parte, lo expresado en el Artículo 16: “La creación, funcionamiento y sostenimiento de bibliotecas públicas deberá formar parte del equipo urbano de la comunidad”; por otra, el llamado a gobiernos departamentales así como a las alcaldías distritales y municipales para que tomen las providencias para que todas las entidades territoriales cuenten con las bibliotecas públicas necesarias para la atención a las necesidades de educación, ciencia, cultura, recreación y aprovechamiento del tiempo libre de sus habitantes en las áreas urbana y rural.

3. Ley 397 (1997) o Ley General de Cultura. Con esta ley, el gobierno se obligó a la asignación de un presupuesto para la creación, fomento y fortalecimiento de las bibliotecas públicas.

4. Decreto 133 (2006): por medio de este decreto se adopta la política para el fomento de la lectura, la cual se caracteriza – entre otros aspectos- por involucrar a diferentes actores para la generación de una sociedad inmersa en la lectura.

5. Ley 1379 (2010) en la cual se relaciona el término fomento con las políticas de lectura, la Red Nacional de Bibliotecas Públicas y los planes de desarrollo económico y social del Estado, con base en la articulación de tres elementos: la lectura, el libro y la biblioteca pública. En el Artículo 35 de esta ley se precisan en forma explícita las funciones del Comité Técnico Nacional de Bibliotecas Públicas, para la “definición de lineamientos, criterios y normas relativas y el fomento a la lectura” y, en el marco de la relación triádica establecida en la ley genera acciones para el fortalecimiento de colecciones bibliográficas, el diseño de programas de formación de lectores, y planificar la cultura escrita desde la biblioteca, como un valor agregado a los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela.

Principios en los que se Sustenta el Proyecto para la Promoción de Lectura y el Fortalecimiento del Hábito Lector

A continuación, se define un conjunto de principios que sustentarán, regularán y dinamizarán los procesos implicados en la propuesta.

Carácter Transdisciplinar

Convergen, desde una visión sistémica e integral, todas las áreas educativas que aporten a la promoción de lectura y fortalecimiento del hábito lector, al desarrollo de sus procesos y

distintas actividades. En este sentido, la promoción de lectura no se convierte en una actividad que exclusivamente desarrollan docentes de lenguaje, sino docentes de las distintas áreas o cualquier persona desde su campo experiencial y de conocimiento.

Carácter Contextual

El sistema de influencias contextuales de un lector, particularmente los escolares, y todas las variables contextuales que le rodean es diverso y complejo, con vinculaciones que, en muchos casos, no están claramente establecidas, pero que, adecuadamente comprendidas o interpretadas, a partir de diagnósticos, les hace diseñables, construibles y utilizables. En un proyecto como el que se propone deben considerarse los factores externos e internos que están presentes en la escuela como organización, así como en los espacios hogareños y comunitarios; en estos últimos, resulta necesario identificar todos los recursos posibles (personales, materiales) para activar potencialidades que puedan servir al proyecto.

Carácter Sociocultural

Se relaciona con lo contextual, pues comprende el conocimiento del contexto o, en nuestro caso, de los contextos físico-espaciales y, además, culturales, idiosincráticos, las visiones de mundo. En el caso de la lectura, implica la comprensión intuitiva e intencional de la idiosincrasia de los distintos actores o agentes del proceso lector, sus creencias y concepciones, sus sentimientos y estados de ánimo con respecto a la lectura, la conciencia de grupo, y de grupo lector, y el sentido de pertenencia al mismo. Esto último, supone, en términos de Gutiérrez (2004) la comprensión de “leer es un acto de encuentro e intimidad compartida por lo que se lee”

(p.61) y con base en esta comprensión “ejercer el derecho a leer dentro de una verdadera comunidad de lectores” (p.41).

Carácter Creativo y Lúdico

Lo creativo y lo lúdico como principio orientador de la propuesta apunta a la realización de actividades en las que la lectura no se considere una tarea o un acto obligatorio y forzado; los diversos programas deben propender hacia la lectura no obligatoria, motivada principalmente por el espíritu de búsqueda, la curiosidad, el afán de entretenimiento, el juego y la diversión, el gusto y placer, el disfrute de lo estético, que atienda la afectividad, lo emocional y lo sensorial; en otras palabras, la promoción de lectura o las acciones vinculadas a ella no necesariamente debe pensarse en términos de obtener beneficios materiales, calificaciones, prestigio, entre otros, sino fundamentalmente para mantener y fortalecer afectuosa y gratamente el hábito de la lectura en general.

Para nuestros efectos, el proyecto: “*Escuela, familia y comunidad unidos por la lectura*”, enmarcado en los aspectos esbozados en el presente apartado, se concibe como un conjunto amplio de orientaciones y actividades, de naturaleza práctica, que:

- Pretende dar respuesta a necesidades e inquietudes de la escuela, la familia y la comunidad, relacionadas específicamente con la lectura, su práctica y el desarrollo y fortalecimiento del hábito lector. Su punto de partida serán las particularidades específicas y demandas de cada uno de los grupos;
- Proporcionará fundamentos o sustentación al diseño de propuestas específicas o proyectos de promoción y animación de lectura;

- Orientará el desarrollo de itinerarios de acción en los que la lectura y sus protagonistas asuman esta actividad como algo placentero y que les vincula socioemocionalmente.

Beneficiarios de la Propuesta

El proyecto: “*Escuela, familia y comunidad unidos por la lectura*” beneficiará a distintos grupos de interés, pero no vistos separadamente, sino integrados en una visión global y dinámica.

Estos grupos de interés son:

- Comunidad escolar (escuela): Escolares, maestros, padres, representantes y acudientes
- Familia: integrantes del grupo familiar, no necesariamente incorporados a las actividades escolares.
- Comunidad local: familias, vecinos.

Objetivos Generales de la Propuesta

1. Generar líneas de acción que, desde lo pedagógico y lo didáctico, aporten al fortalecimiento y desarrollo del hábito lector.
2. Establecer las vinculaciones y articulaciones posibles entre los contextos o espacios lectores (familia-escuela-comunidad) a partir de actividades que integren todos los ámbitos y a las personas que forman parte de las dinámicas de lectura.
3. Promover el desarrollo de las habilidades creativas y la optimización de las condiciones educativas de niños y adolescentes de la comunidad con apoyo en actividades de promoción de la lectura.

4. Aportar al mejoramiento de la calidad educativa y de vida de esta región a través de actividades de lectura que incorporen a todos los sectores posibles.
5. Aprovechar las potencialidades de la escuela, el hogar y la comunidad como espacios para el disfrute de la lectura desde una postura estética, recreativa.
6. Crear condiciones mínimas básicas para el impulso y desarrollo de los planes y programas de promoción y animación lectora que a lo largo de los últimos años se han venido desarrollando en Colombia.

Metódica: Estructura, Momentos, Actividades

En principio, la propuesta se organiza en tres programas centrales relacionados cada uno de ellos con distintos ámbitos, espacios o contextos de desarrollo lector de los niños y niñas. (Ver Cuadro 6).

Cuadro 6: programas del proyecto "escuela, familia y comunidad unidos por la lectura"

| | | | |
|------------------|--|-----------------------------------|---|
| Programas | <i>I: Lectura en mi casa: ¡Qué buen rato se pasa!</i> | Descripción | Actividades de lectura recreativa, no obligatoria, en los hogares de niños, niñas y jóvenes escolares interesados: las mismas deben contar con el visto bueno de los adultos responsables del grupo familiar. |
| | | Propósito general | Promover el disfrute de la lectura en casa y en familia. |
| | | Destinatarios | Niños, niñas y jóvenes escolares, padres, hermanos o cualquier integrante del grupo familiar. |
| | | Articulación con | Escuela, comunidad. |
| | | Responsables | Colectivo de promoción de promoción de lectura, docentes. adultos responsables del hogar |
| | | Temporalidad /periodicidad | Mínimo: una vez al mes |
| | <i>II: Lectura en nuestra comunidad: ¡Fortalezcamos lazos de buena vecindad!</i> | Descripción | Actividades itinerantes de lectura en la cual los libros puedan disfrutarse en cualquier espacio comunitario: bodega o tienda, plaza o parque, hospital o centro asistencia, vecindario o barrio. |
| | | Propósito general | Crear y consolidar la red de espacios comunitarios para la lectura |
| | | Destinatarios | Niños, niñas y jóvenes escolares, padres, hermanos, cualquier integrante del grupo familiar y vecinos de la comunidad. |
| | | Articulación con | Familia, escuela, líderes comunitarios |

| | | |
|---|--------------------------|---|
| <i>III: Lectura escolar: ¡Leer, imaginar, aprender y gozar!</i> | Responsables | Colectivo de promoción de lectura. |
| | Temporalidad | Variable: según necesidades y condiciones del contexto. |
| | Descripción | Desarrollo, al interior de la escuela, de espacios y momentos de lectura recreativa y lúdica para la población escolar en general y estudiantil particularmente, según sus niveles de competencia lectora. Leer con y para todos. |
| | Propósito general | Crear y consolidar la red intraescolar de lectura con proyección y alcance extrainstitucional. |
| | Destinatarios | Niños, niñas y jóvenes Docentes y personal de la institución escolar Comunidad educativa en general |
| | Articulación con | Familia, comunidad |
| | Responsables | Colectivos de lectura Docentes de los distintos grados |
| | Temporalidad | Variable, a lo largo del año escolar. |

Los colectivos de promotores de lectura se definen como las unidades operativas que llevarán a cabo, en forma articulada, las actividades de los distintos programas propuestos para cada uno de los contextos específicos, a saber:

- Colectivo de lectura escolar.
- Colectivo de lectura familiar.
- Colectivo de lectura comunitaria.

Los colectivos de promotores de lectura constituyen, según el ámbito o contexto de lectura, grupos de personas que forman parte de la familia, la escuela y la comunidad y manifiestan interés en la lectura, con disposición a trabajar en pro de su promoción con miras a desarrollar y fortalecer hábito lector de los distintos beneficiarios y consolidar una cultura lectora en la comunidad en general. Actuarán bajo los principios de voluntariado y servicio social, autonomía, responsabilidad compartida, autogestión, entre otros. Su acción también se inscribe en la denominada mediación intencional o la “acción deliberada y sistemática que realiza una persona formada especialmente para esta labor, de acuerdo con una metodología, y, por lo general, en el contexto de un proyecto o de una institución” (MEN, 2014, p.20).

La estructura organizativa de los colectivos responderá a las particularidades y grado de formalidad de cada contexto y se caracterizará por su flexibilidad y horizontalidad. En principio, cada colectivo, a través de procedimientos previamente establecidos y consensuados por el grupo, conforman la siguiente estructura: coordinador(a), secretario(a) y vocal(es). Los(as) coordinadores(as) serán el elemento articulador de los distintos colectivos y deben garantizar la participación de integrantes de los diferentes colectivos en las actividades del propio.

No hay límite de edad para ser parte del colectivo; los niños, las niñas y adolescentes que formen parte del colectivo de promoción de lectura comunitaria, deberán ser autorizados por sus padres, representantes o acudientes.

Los distintos programas del proyecto cuentan con un conjunto de actividades generales y comunes, relacionadas principalmente con aspectos logísticos y de gestión, el Cuadro 7, sin agotarlas, presenta algunas de esas actividades.

Cuadro 7: Actividades generales comunes a los programas del proyecto "Escuela, familia y comunidad unidos por la lectura"

| Actividades generales comunes a todos los programas | |
|---|---|
| Actividad | Descripción |
| Establecimiento de relaciones, alianzas, coaliciones | Contactos con personas clave de la escuela, la familia y la comunidad para presentar las características generales de cada programa y establecer niveles de participación, apoyo, compromiso. |
| Creación y conformación de los colectivos de lectura. | Identificación, captación e incorporación de personas de los distintos contextos o escenarios a los correspondientes colectivos. |
| Planificación | Elaboración de planes de trabajo o pautas de acción relacionadas con las actividades específicas que se deseen realizar en cada programa. |
| Formación de los integrantes de los colectivos de lectura en temas de lectura, promoción y animación lectora, formación de hábito lector. | Charlas, cursos, talleres u otro tipo de actividades de formación y actualización en temas de lectura para todos los integrantes de los distintos colectivos de lectura. |
| Información y sensibilización sobre la lectura y su | Campañas o jornadas de difusión de mensajes |

| | |
|--|--|
| promoción de lectura | relacionados con la promoción de lectura, su necesidad e importancia a la comunidad y las familias por diversos medios: escritos, radiofónicos, virtuales (redes sociales). |
| Inventario y organización de materiales de lectura (Diagnósticos). | Acopio o recolección, rescate, recuperación, clasificación de materiales de lectura de diverso tipo, pero especialmente lectura literaria y recreativa. |
| Reuniones periódicas e itinerantes de lectura | Cada programa abre la posibilidad de compartir lecturas surgidas en cada contexto específico. El carácter itinerante, y con amplios márgenes de informalidad, propician el conocimiento de la diversidad de lecturas y su disfrute en cualquier espacio. |

Asimismo, en cada uno de los programas se propondrán diversas actividades específicas, algunas de las cuales se presentan en el Cuadro 8.

Cuadro 8: *Actividades específicas de los programas del proyecto: "Escuela, familia y comunidad unidos por la lectura"*

| Actividades específicas por programa | | |
|---|---|---|
| <i>Programa I: Lectura en mi casa: ¡Qué buen rato se pasa!</i> | <i>Programa II: Lectura en nuestra comunidad: ¡A fortalecer lazos de buena vecindad!</i> | <i>Programa III: Lectura escolar: ¡Leer, imaginar, aprender y gozar!</i> |
| Visitas a hogares de los escolares para conocer inquietudes, necesidades lectoras del grupo familiar y posibles escenarios de acción. | Recorridos por la comunidad para recoger inquietudes, necesidades lectoras de los habitantes y posibles escenarios de acción. | Revisión en programas y planes oficiales, así como proyecto educativo institucional, de las orientaciones curriculares sobre lectura, su enseñanza y promoción y generar las acciones correspondientes. |
| Organización de bibliotecas o espacios de lectura en casa. | Organización de bibliotecas o espacios de lectura en la comunidad. | Organización de la biblioteca escolar, las bibliotecas de aula u espacios de lectura en la institución. |
| Realización de actividades relacionadas con la lectura que involucren al grupo familiar | Salas de Lectura: espacios públicos y gratuitos para niños, niñas y jóvenes de todos los niveles escolares y de todas las edades, de todos los grupos sociales y de diversidad de culturas que confluyen en esta comunidad. | |
| Lectura de textos literarios para adultos mayores y amas de casa. | Lectura de textos literarios breves para personas con bajos niveles de escolaridad. | Inclusión de un tiempo semanal de lectura en todas las materias o áreas / área del currículo. Vamos a leer: ciencia, matemática, |

| | | |
|---|--|---|
| | | historia |
| Actividades de divulgación por diversos medios. los distintos colectivos, los cuales independientemente o en forma integrada o en forma integrada Los escolares, padres, representantes y acudientes, así como miembros de la comunidad se organizan en equipos informativos que, en forma digital o impresa, informan sucesos, eventos significativos desde el punto de vista cultural y de lectura. | | |
| Elaboración del cartel de recordatorio de fechas o asuntos importantes en casa | Elaboración de carteleras o murales comunitarios relacionados con la lectura | Elaboración de carteleras o murales escolares relacionados con la lectura |

Para cada uno de los programas, toda actividad - tanto general como específica - deberá ser cuidadosamente planificada y los planes tendrán como característica principal la flexibilidad, sobre todo para escenarios complejos como el familiar y el comunitario que no resultan tan estructurados y sencillos de controlar como los espacios escolares. Los planes elaborados deben atender básicamente a los siguientes elementos: propósitos, alcances, actividades y tareas, responsables, recursos, temporalidad. Los procesos de planificación de los colectivos de promoción de lectura familiar y comunitaria contarán con el apoyo de los docentes de la IEAA vinculados a la propuesta, quienes poseen mayor experiencia y pericia en la elaboración de planes.

Los Cuadros 9,10, 11, 12, 13 y 14 presentan modelos de planes de trabajo con actividades específicas para cada uno de los programas.

Cuadro 9: Programa I/ Actividad: organización de la biblioteca familiar

| | |
|--|---|
| Programa I: Lectura en mi casa: ¡Qué buen rato se pasa! | |
| Actividad: Organización de la biblioteca familiar | |
| Plan de trabajo | |
| Propósito(s) | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Identificación, rescatar y aprovechar los recursos y materiales de lectura disponibles en el hogar. • Proveer materiales básicos de lectura | |
| Alcances | <ul style="list-style-type: none"> • Consolidación de la biblioteca familiar con todos los materiales y recursos de lectura disponibles en casa. • Inventarios de recursos y materiales de lectura con lo que cuenta los contextos familiares |
| Acciones | <ul style="list-style-type: none"> • Preparar hoja de registro. • Revisar materiales escritos presentes en el hogar. |

| | |
|---------------------|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Clasificar los materiales de acuerdo con su contenido, finalidad, etc. • Relacionar materiales • Organizar y archivar (en físico o digitalmente) la información recabada. |
| Responsables | Colectivos de lectura familiar y escolar, grupo familiar |
| Recursos | Material de papelería: hojas blancas, carpetas, lápices, bolígrafos. Dispositivos electrónicos disponibles en el hogar |
| Temporalidad | Variable: según necesidades, condiciones y disposición del grupo familiar. Por lo menos una vez al mes en forma rotativa |

Cuadro 10: Programa I/Actividad: Mi familia y su historia

| | |
|--|---|
| Programa I: Lectura en mi casa: ¡Qué buen rato se pasa! | |
| Actividad: Mi familia y su historia | |
| Plan de trabajo | |
| Propósito(s) | <ul style="list-style-type: none"> • Crear espacios y momentos de lectura en el hogar a partir de historias compartidas por todos los integrantes del grupo familiar. |
| Alcances | <ul style="list-style-type: none"> • Consolidación del hábito de lectura familiar. • Reconocimiento de la lectura como una actividad que propicia el encuentro familiar y el intercambio de experiencias positivas y constructivas. |
| Acciones | <ul style="list-style-type: none"> • Recopilación de materiales diversos (cartas, fotografías, tarjetas, postales) con historias y acontecimientos significativos para el grupo familiar y, especialmente, para los niños y niñas: fiestas de cumpleaños, bautizos, navidades, nacimientos, comidas especiales, paseos. • Elaboración de un libro familiar que recoja en forma escrita el contenido de estas historias o acontecimientos. |
| Responsables | Colectivos de lectura familiar, grupo familiar. |
| Recursos | Material de papelería: hojas blancas, carpetas, lápices, bolígrafos. Dispositivos electrónicos disponibles en el hogar. |
| Temporalidad | Por lo menos dos veces al mes |

Cuadro 11: Programa II/Actividad: ¡Contemos y leamos historias de San Isidro!

| | |
|--|---|
| Programa II: Lectura en nuestra comunidad: ¡A fortalecer lazos de buena vecindad! | |
| Actividad: ¡Contemos y leamos historias de San Isidro! | |
| Plan de trabajo | |
| Propósito(s) | <ul style="list-style-type: none"> • Profundizar, con apoyo en la narración oral y la lectura de textos auténticos, el conocimiento de la comunidad y el fortalecimiento de vínculos comunitarios. • Optimizar la dinámica sociocultural de la comunidad con la práctica lectora como principal herramienta comunicativa. |
| Alcances | <ul style="list-style-type: none"> • Vincular a la comunidad con la actividad lectora como factor aglutinante. • Recoger y registrar la memoria histórica de la comunidad. |
| Acciones | Los promotores de lectura y otros voluntarios presentarán, en forma oral o a través de la lectura de textos elaborados por los propios vecinos, historias |

| | |
|---------------------|--|
| | relacionadas con hechos, eventos significativos de San Isidro, así como biografías de personajes significativos para la comunidad. |
| Responsables | Colectivos de lectura familiar y escolar, grupo familiar, vecinos o habitantes de la comunidad. |
| Recursos | <ul style="list-style-type: none"> • Personajes significativos de la comunidad, adultos mayores, toda persona interesada en contribuir con historias, anécdotas propias de la comunidad. • Equipos de grabación. |
| Temporalidad | Por lo menos dos veces al mes |

Cuadro 12: Programa II / Actividad: ¡Libros para la comunidad fortalecen la unidad!

| | |
|--|--|
| Programa II: Lectura en nuestra comunidad: ¡A fortalecer lazos de buena vecindad! | |
| Actividad: ¡Libros para la comunidad fortalecen la unidad! | |
| Plan de trabajo | |
| Propósito(s) | <ul style="list-style-type: none"> • Acopiar e inventariar materiales de lectura diversos con los que cuente la comunidad y que tenga la disposición de poner al servicio del proyecto. |
| Alcances | <ul style="list-style-type: none"> • Contar con diversos tipos de materiales de lectura para la creación de espacios comunitarios de lectura o la de la biblioteca pública comunitaria |
| Acciones | <ul style="list-style-type: none"> • Los representantes de los distintos colectivos de lectura llevarán a cabo una campaña informativa en la comunidad, a través de todos los medios posibles, invitando a una jornada de donación de libros y materiales de lectura en buen estado. • Se establecerán puntos de recepción en la comunidad y la escuela para la recolección del material donado. • Se elaborará inventario del material recolectado |
| Responsables | Colectivos de lectura familiar y escolar, grupo familiar, vecinos o habitantes de la comunidad. |
| Recursos | Materiales impresos y/o fotocopiados, recursos en línea, dispositivos electrónicos disponibles en la comunidad. |
| Temporalidad | Por lo menos una vez al mes |

Cuadro 13: Programa III / Actividad: Leemos a nuestros niños con alegría y cariño.

| | |
|--|---|
| Plan de trabajo | |
| Programa III: Lectura escolar: ¡Leer, imaginar, aprender y gozar! | |
| Actividad: Leemos a nuestros niños con alegría y cariño. | |
| Plan de trabajo | |
| Propósito | Organizar jornadas de lectura de textos literarios o con intención artística de diferentes géneros literarios en forma creativa y lúdica. |
| Alcances | <ul style="list-style-type: none"> • Crear y consolidar espacios y momentos de lectura recreativa en la escuela. • Incorporar a toda la población que hace vida en la escuela a actividades de lectura recreativa y lúdica, |
| Acciones | <ul style="list-style-type: none"> • Narración o lectura oral, en voz alta, de cuentos, leyendas, poemas o fábulas. • Desarrollar actividades creativas y lúdicas relacionadas con los temas de las lecturas realizadas: dramatizaciones, canto, danza, pintura, moldeado en plastilina o arcilla, títeres, entre otros |

| | |
|---------------------|--|
| Responsables | Directivos escolares, docentes y estudiantes; colectivos de lectura familiar y comunitaria. |
| Recursos | Recursos bibliográficos y hemerográficos, así como digitales de los que disponga la escuela. |
| Temporalidad | Por lo menos una vez al mes |

Cuadro 14: Programa III / Actividad: Libros vemos, contenidos conocemos

| | |
|--|---|
| Programa III: Lectura escolar: ¡Leer, imaginar, aprender y gozar! | |
| Actividad: Libros vemos, contenidos conocemos. | |
| Plan de trabajo | |
| Propósito(s) | <ul style="list-style-type: none"> • Acopiar e inventariar materiales de lectura diversos con los que cuente la institución escolar y que puedan ponerse al servicio del proyecto. • Crear cultura lectora en la escuela a partir del conocimiento de la existencia biblioheerográfica y los diversos materiales de lectura que existen en la institución. |
| Alcances | <ul style="list-style-type: none"> • Creación de bibliotecas de aula. • Consolidación y fortalecimiento de la biblioteca escolar institucional • Vinculación de la comunidad escolar con el patrimonio impreso (libros y diversos materiales de lectura) con los que cuenta la institución y los que se vayan incorporando por donaciones u otro procedimiento de adquisición. |
| Acciones | <ul style="list-style-type: none"> • Exposición de libros en espacios abiertos de la institución. • Invitación y divulgación a través de diferentes medios: carteles, volantes, visitas a las aulas, radio, prensa local u otros. |
| Responsables | Directivos escolares, docentes y estudiantes; colectivos de lectura familiar y comunitaria. |
| Recursos | Materiales reciclables para la ambientación o decoración Cajas vacías, tablas, ladrillos o cualquier tipo de objeto que sirva de estantería o soporte para los libros y materiales que se exhibirán |
| Temporalidad | Por lo menos una vez al año. |

Actividades de Seguimiento, Control y Evaluación.

Para cada uno de los programas y planes se establecerán procedimientos de seguimiento, control y evaluación que serán coordinados en forma general por responsables del colectivo de promoción de lectura en la escuela. ¿Por qué la escuela? Es un contexto institucionalizado que pone al servicio de la comunidad y de las familias sus espacios y experiencia en procesos pedagógicos y evaluativos.

El seguimiento, control y evaluación de los programas de la propuesta tendrán un propósito de acompañamiento permanente de las distintas actividades que vayan surgiendo y desarrollándose y como fin último optimizar los procesos y actividades que se lleven a cabo, aprovechar recursos, establecer sinergias y contribuir al logro de los objetivos propuestos. Seguidamente, en forma más detallada, se establecen algunos de los aspectos en los que se espera ayuden las actividades de seguimiento, control y evaluación:

- Identificar intereses y necesidades emergentes durante las actividades en los distintos contextos.
- Planificación de futuras y nuevas actividades.
- Determinar las acciones prioritarias que deben llevarse a cabo en los distintos contextos de actividad lectora.
- Resaltar los aspectos positivos y mejorables de las actividades.

Se elaborarán instrumentos sencillos que propicien la participación de todos los interesados sin que sientan presión o limitación alguna y que garanticen la mayor objetividad posible.

Recursos

La implementación de cualquier programa, proyecto o plan educativo supone requerimientos en cuanto a recursos de diversa naturaleza y fuente. Considerando las limitaciones de carácter económico a las que se encuentra sujeta la comunidad estudiada, así como las instituciones educativas y socioculturales, el recurso por excelencia y más expedito sería el humano. En tal sentido, el talento humano que entraría en escena, estaría conformado por:

- Docentes

- Padres, representantes y acudientes
- Miembros de la comunidad
- Niños, niñas y adolescentes.
- Autoridades civiles y educativas (Gobierno local)

En cuanto a los recursos de planta física e infraestructura tecnológica se aprovecharán aquellos de los que dispongan la escuela, como espacio del quehacer sociocomunitario y otros escenarios y recursos propicios en las casas de las familias y en la comunidad, a saber:

- equipo de cómputo, teléfonos celulares
- internet,
- papelería, artículos de escritorio,
- Impresiones, fotocopias y material escaneado.
- Libros para prestar u obsequiar
- Catálogo digital: Colección “Leer es mi cuento”. Recopilación de textos del Plan Nacional de Lectura y Escritura (13 entregas).

Los recursos financieros se obtendrán con diversas actividades de autogestión y estrategias de financiamiento que serán definidas y organizadas por quienes participen en el proceso de organización.

Consideraciones acerca de la Factibilidad o Viabilidad del Proyecto

Factibilidad Operativa

La factibilidad operativa se relaciona con la estructura, los elementos o aspectos técnicos de tipo organizacional y, sobre todo, con el talento humano que participaría en las actividades propias del proyecto.

Con respecto a los ambientes y estructuras de trabajo, las casas de familia, algunos espacios comunitarios y la infraestructura de la institución estarían al servicio de la propuesta de promoción de lectura como lugares para reunión, lectura y diversas actividades.

En todos los casos, destacan las personas como factores que garantizan la factibilidad operativa del proyecto, a saber:

1. Familia y comunidad: En cuanto al apoyo de padres, representantes, acudientes y otros actores sociales pertenecientes a la comunidad – en función de los resultados del diagnóstico - se considera altamente viable y que apunta hacia dos direcciones:
 - a. intra familiar: al interior de los grupos familiares vinculados a quienes expresan positiva disposición a participar
 - b. extra familiar: en relación con el contexto comunitario al cual pertenecen los padres, representantes y acudientes y sus familias.
2. Docentes: los maestros conforman un grupo especializado dispuesto a participar en forma voluntaria en actividades de promoción de lectura:
 - a. Dentro de la escuela
 - b. En la comunidad
 - c. En los núcleos familiares de sus estudiantes

Factibilidad Financiera

Disponibilidad de recursos materiales, financieros y económicos para la posible ejecución del proyecto. Aun cuando las personas y la comunidad a las cuales va dirigida la propuesta (beneficiarios) en líneas generales se encuentran en situación de vulnerabilidad social, están en disposición de llevar a cabo aportes económicos voluntarios y al alcance de sus posibilidades que

sustentarían los planes que se les presenten dirigidos al desarrollo y fortalecimiento del hábito lector de los escolares. En tal sentido, se podría hablar de actividades autogestionarias. Por otra parte, dado que el talento humano son las mismas personas, quienes trabajarían coordinada e integradamente, el desarrollo de la propuesta ni implica costos o inversiones adicionales.

Factibilidad Política-Legal

La propuesta, de acuerdo con la revisión documental al ordenamiento jurídico colombiano relacionado con la materia educativa y las políticas y normas sobre promoción de lectura y desarrollo de hábito lector, resulta viable desde el punto de vista político-legal. El conjunto de leyes y reglamentos otorga suficiente fundamentación, sentido y orientación a la propuesta, la cual no infringe alguna norma o ley establecida a nivel local, municipal, estatal.

Factibilidad Temporal

Desde el punto de vista temporal, la propuesta es viable pues su desarrollo se puede dar en horizontes temporales diferenciados e independientes, pero complementarios. Dada las características de los beneficiarios y la naturaleza de los contextos de acción, se puede hablar de la posibilidad de llevar a cabo actividades en el marco del calendario escolar (el cual es restrictivo y establecido por el ente rector en materia de educación) y también en el marco de los tiempos comunitarios y familiares, más amplios y flexibles.

Alcances e Implicaciones Pedagógicas

Se espera que la implementación o ejecución de la propuesta:

- Proporcione oportunidades para que el mayor número de personas lea cuando sea posible y en cualquier contexto: formal e informal.
- Vincule y movilice a las familias, la comunidad y la escuela hacia la búsqueda de espacios y oportunidades para que niños, niñas y jóvenes lean cada vez más.
- Consolide colectividades lectoras con la participación voluntaria de mediadores de los tres ámbitos referidos.
- Contribuya a la formación de niños y jóvenes como lectores autónomos e incremente el hábito lector
- Desarrolle otras competencias comunicativas básicas, además de la lectura.
- Genere cambios en las actividades recreativas de niños, niñas, jóvenes y adultos, con la incorporación de la lectura con fines recreativos y más tiempo dedicado a la misma.
- Eleve el nivel cultural de la comunidad y la calidad de vida de las personas.
- Mejore el rendimiento escolar y las calificaciones de los niños de primaria.
- Conduzca a la creación de espacios formales o convencionales de lectura, como por ejemplo la biblioteca pública y otros, alternativos.

CAPÍTULO VI: Conclusiones

Se coincide con la definición del hábito como “una intersección de conocimiento, capacidad y deseo. El conocimiento es el paradigma teórico, el qué hacer y el por qué; la capacidad es el cómo hacer. Y el deseo es la motivación, el querer hacer” (Covey, 1997 como se cita en Del Valle, 2012, p. 10).

En el caso del hábito lector, su formación, desarrollo o fortalecimiento, convergen estas tres dimensiones e indiscutiblemente, en los procesos pedagógicos y didácticos se deben considerar en su relación integral. En nuestro estudio - en el cual se indagaron características de la actividad lectora de escolares de tercer grado, así como las condiciones de sus contextos de vida que propician o no el gusto por la lectura así como el desarrollo y fortalecimiento del hábito lector – surgieron o se pusieron evidencias elementos y factores que permiten caracterizar, proponer y cuestionar.

En cuanto a la caracterización, se concluye que:

En el grupo estudiado el hábito lector es incipiente, no está suficientemente consolidado por los diversos factores que fueron analizados, pero del cual destacamos el elemento motivacional. Aun cuando en nuestro estudio no se plantearon interacciones didácticas intencionales que propiciaran actividades lectoras y el análisis de los elementos que entran en juego, (lo cual escapaba a los objetivos de la investigación), la información empírica proporcionada por los informantes da cuenta de que sí las hay, existen ciertas rutinas y prácticas lectoras; se lee, tanto en la escuela como fuera de ella, pero con énfasis en las exigencias académicas, las responsabilidades escolares, las tareas, en lo informativo, lo memorístico, desde

lo que Rosenblatt (1996), en su teoría transaccional de la lectura, denomina una postura eferente, en la cual la lectura o el significado que se obtiene de ella

resulta de la abstracción y estructuración analítica de ideas, información, direcciones o conclusiones que se retienen, utilizan o llevan a la práctica al finalizar la lectura (Rosenblatt, 1996, p. 17).

De allí que la propuesta oriente sus actividades a promover encuentro lúdico, recreativo con textos que en principio, incorporen lo afectivo, lo emotivo, lo sensorial y recreativo elementos que, desde una lectura propiciadora del disfrute y el ocio creativo, activarían la motivación y ésta, según Covey, 1997, es la que facilita y la que más influencia tiene en la formación de un hábito; en nuestro caso el hábito lector, su gusto y disfrute. Aunque los escolares estudiados otorgan una valoración positiva a la actividad lectora, reconocen ciertos beneficios del acto de leer y llevan a cabo actividades lectoras, pues de hecho manifiestan su gusto por una variedad de temas de lectura, se observa la necesidad de incrementar esta actividad, desarrollar más el gusto por la lectura y consecuentemente fortalecer hábitos incipientes o débiles.

En los entornos familiar y comunitario, se valora positivamente la lectura y de alguna manera u otra, se apoya la actividad lectora (obsequio y compra de materiales de lectura, por ejemplo). Por otra parte, aunque en un bajo nivel, algunos adultos responsables podrían considerarse referentes o modelos de lectura (especialmente las madres), pero sin el andamiaje pedagógico que les ayudase a orientar estos procesos en niños y niñas. En función de las particularidades socioeconómicas y culturales de la comunidad y el grupo familiar, estos encajan

en lo que Soler (2003) denomina familias no académicas, entre cuyas características, entre otras, resaltan

que forman parte de un contexto cultural diferente al contexto escolar, y los recursos educativos de los que disponen (...) no son del mismo tipo que los que se encuentran en el aula. Por lo tanto, tienen menos facilidades. Los niños y niñas de estas familias están en peligro de ser excluidos de la sociedad de la información porque no tendrán las habilidades que se priorizan en la actualidad. (p.3)

Entonces, estos entornos resultan poco propiciadores de la actividad lectora y en consecuencia poco fortalecedores del hábito lector, por lo cual resulta oportuno pensar en estrategias que desde la escuela, con claros propósitos pedagógicos y estrategias didácticas adecuadamente definidas, se promueva el acercamiento a la lectura, pero partiendo de lo lúdico, lo recreativo, lo afectivo y emocional, aspectos que irán incrementando el gusto lector y la motivación, aspectos fundamentales para el fortalecimiento de los hábitos lectores incipientes que se manifiestan en los estudiantes investigados.

Todos los espacios o contextos de lectura (escuela, hogar, comunidad) de los escolares estudiados presentan limitaciones y carencias que afectan la promoción y prácticas de lectura; principalmente, no se concreta una sólida interconexión de todos estos espacios para aprovechar sus potencialidades y fortalezas, en pro del incremento por el gusto lector y, consecuentemente, fortalecimiento de este hábito. El protagonismo de la escuela, de toda su comunidad, es de especial importancia por cuanto es el espacio en donde los niños y niñas leen más, con el ejemplo y apoyo de sus maestros, de la mano con sus compañeros y compañeras.

En cuanto a la propuesta, el conocimiento de los factores analizados aportó información relevante para su diseño la cual permitirá promover lectura tanto en la escuela, la casa y la comunidad desde variadas vías de intervención que, en forma dinámica, se determinarán recíprocamente:

- a. desde la escuela hacia la comunidad y las familias,
- b. desde las familias hacia la escuela y la comunidad y
- c. desde la comunidad hacia la escuela y las familias.

La estructura de la propuesta no es rígida o inmutable, al contrario se abre a múltiples posibilidades y matices didácticos con distintas y variadas actividades que se pueden abrir paso al promover lectura según los contextos

fomento del hábito de la lectura; actividades de prácticas de la escritura, talleres de lectura y escritura en diferentes formatos; lecturas en voz alta para jóvenes, adultos, gente no vidente; encuentros de editoriales, autores, librerías; exposiciones; creación de clubes de lectura; conferencias, mesas redondas, recitales; fomento de la narración oral; etc. Todas ellas cumpliendo con los objetivos propuestos: incentivar y enseñar a que los libros no muerden; los libros nos enseñan y nos abren nuevos mundos a los cuales podemos acceder (Viñas, 2015, p.69).

Tal como se explicó en el capítulo anterior, la propuesta es viable y factible en distintas dimensiones (lo operativo, lo financiero, lo legal y lo temporal); se cuenta principalmente con el talento humano: las inquietudes y necesidades de los niños, el compromiso de los docentes, la positiva disposición de todas las personas implicadas en el proceso formativo de la IEAA impulsarán con mucha fuerza los distintos programas sobre la base de la inclusión, la corresponsabilidad, el liderazgo compartido y siempre con la mirada (y la esperanza) puesta en otras experiencias y proyectos que se llevan a cabo en el territorio colombiano, pero que todavía no llegan a nuestra región. Se recomienda que el proceso de ejecución sea parsimonioso, de progresiva y cuidadosa ejecución, con respeto a las dinámicas y prácticas de lectura propias de cada contexto (institucionales y vernáculas), sin imponer o forzar. La propuesta más que una fórmula o receta, debe pensarse como una hipótesis de trabajo que podrá modificarse, moldearse, según la evaluación constante de sus procesos y, además, según los imperativos y emergentes propios de las realidades estudiadas y en las que se desarrollarán las actividades propuestas.

Para finalizar, se considera pertinente plantear algunos interrogantes que emergen de los hallazgos de la investigación y que podrían devenir en líneas de investigación relacionadas con la lectura, sus características, procesos, responsables de promover lectura en las zonas rurales de Colombia:

- ¿Cuáles son las características del hábito lector de docentes en las zonas rurales que le otorguen competencia e idoneidad para la formación de lectores y promover lectura?
- ¿Cómo valora el docente colombiano de las zonas rurales su trabajo en cuanto a formar lectores competentes? ¿Cómo se encuentra su nivel de competencias

comunicativas, en particular las relacionadas con la lectura como habilidad lingüística?

- ¿Qué tipo de formación integral y permanente en materia de formación para la promoción y enseñanza de la lectura están recibiendo los docentes colombianos de las zonas rurales?
- ¿Qué tipo de estrategias didácticas diseñan los docentes, particularmente para los primeros grados, que apunten al desarrollo del gusto por la lectura y, consecuentemente, a la formación de hábito lector?
- ¿Qué papel juegan los recursos tecnológicos y los formatos digitales en el desarrollo o fortalecimiento del hábito lector? ¿Están al alcance de todos en forma efectiva? ¿Cómo pueden ser aprovechadas las potencialidades de los dispositivos digitales en la promoción de lectura en las zonas rurales?

Son solo unos cuantos interrogantes que nos permiten constatar que el tema y su problemática no se ha agotado, al contrario abre caminos de indagación, de búsqueda y comprensión y posibilidades de aportar soluciones, probablemente siempre parciales a una situación compleja.

Referencias

- Albert Gómez, M.J. (2007). La investigación Educativa. Claves teóricas. España: McGraw-Hill
- Aliaga, JL y Bardales Nanya, AN. (2018). Participación de los padres de familia en la escuela y rendimiento académico de sus hijos en una Institución Educativa de Cajamarca. Cajamarca - Perú. Perú. Universidad Privada Antonio Guillermo Urrelo. Recuperado de <https://bit.ly/3uVzF9r>
- Ander-Egg, E. (1996). Técnicas de investigación social. 4ª ed. México: Ateneo
- Andrade Cedeño, G.I. y Ladines Jiménez, G.M. (2019). Hábito Lector y su desarrollo en la habilidad lingüística. Guayaquil. Universidad de Guayaquil. Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación. Recuperado de <https://bit.ly/3oEptA9>
- Arias, F. (2006). El proyecto de investigación. Introducción a la Metodología científica. Editorial EPISTEME C.A. Caracas, Venezuela.
- Balestrini, A. (2006). Cómo se elabora un proyecto de investigación. 6ta ed. Caracas: Consultores Asociados
- Banco de la República. (2010). Lineamientos para la promoción de la lectura en la Red de Bibliotecas del Banco de la República. Recuperado de http://www.banrepcultural.org/sites/default/files/Politica_de_Promocion_de_lectura_en_la_Red_6.pdf
- Baquero Silva, M.L. y Doria Correa, R. (2017). Transformación de las prácticas de aula en la escuela para la construcción del hábito lector. Revista científica virtual de Pedagogía. Hexágono Pedagógico, 8 (1), 48-62. Recuperado de <https://bit.ly/3eRbnYG>
- Baró, M., Maña, T., & Velloso, I. (2001). Bibliotecas escolares, ¿para qué? Madrid, España: Anaya.
- Berdeal Vega, I. J., Rodríguez Leyva, H., y Luna Castro, M. A. (2016). La lectura en otros espacios no académicos: el comunitario. Revista Conrado [seriada en línea], 12 (52). Pp.106-110. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/>
- Berges García, I. (2018). Influencia de las familias en los hábitos lectores de los niños y niñas en etapa de Educación Primaria. Zaragoza. Facultad de ciencias Humanas y de la Educación Campus de Huesca. Recuperado de <https://bit.ly/3c5mgof>
- Bernal D. de Ortega, L (2018). “Programa para la promoción de la lectura, dirigido a niño (s) de nivel primaria de primero a tercer grado del Instituto Sun Yat Sen del centro cultural chino. (Tesis de Maestría). Panamá. Universidad de Panamá. Facultad de Humanidades. Recuperado de <https://bit.ly/3wnS7rR>

- Brito, H. (1984). Hábitos, habilidades y capacidades. *Varona*, 7(13), 73-87.
- Cardona Puello, S. P., Osorio Beleño, A., Herrera Valdez, A., & González Maza, J. M. (2018). Actitudes, hábitos y estrategias de lectura de ingresantes a la educación superior. *Educación y educadores*, 21(3), 482-503. Recuperado de: <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/8964/4953>
- Carvajal R., L. (2021). Biblioteca familiar. En: Fomento de la práctica científica y literaria. Recuperado de <https://www.lizardo-carvajal.com/biblioteca-familiar/>
- Castro Celis, L. M. y Flores Poveda, G. L. (2018). Propuesta Pedagógica para Fortalecer la Competencia Lecto-Escritora apoyada en el rescate de la Identidad Piedecuestana, en estudiantes de grado tercero del Instituto Luis Carlos Galán Sarmiento Del Sur, Santander. Universidad Autónoma de Bucaramanga: Colombia. Recuperado de <https://bit.ly/3fG0x7e>
- Cedeño Álvarez, J.P. y Quiñones Pluas, Y.Y. (2019). Estrategias metodológicas para incrementar el hábito de la lectura. Guayaquil. Universidad de Guayaquil. Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación, Recuperado de <https://bit.ly/3wsba4h>
- Chaves, L (2015). Estrategias para el fomento a la lectura: ideas y recomendaciones para la ejecución de talleres de animación lectora. *Ciencias de la Información*. Volumen 5, número 2, Informe técnico 2, Jul-Dic 2015. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/eciencias/article/view/19605/20094>
- CELARC (2014). Metodología común para explorar y medir el comportamiento lector El encuentro con lo digital. Recuperado de http://www.lacult.unesco.org/docc/Metodologia_Compportamiento_Lector.pdf
- Cencerrado, L. M. (2017, octubre 25). Espacios no convencionales de lectura [Entrada blog]. Recuperado de <https://www.biblogtecarios.es/lmcencerrado/espacios-no-convencionales-de-lectura/>
- Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe. (2011). Metodología común para explorar y medir el comportamiento lector. Bogotá, Colombia: CERLALC.
- Chartier, R. (2012). Leer la lectura. En Mineduc (2013). *Actas del Seminario Internacional ¿Qué leer? ¿Cómo leer? Perspectivas sobre la Lectura en la infancia*. Santiago, Chile: Mineduc.
- Contreras Cifuentes, L. (2016). Comportamiento lector en bibliotecas escolares: orientaciones para la formación de hábito lector en estudiantes de 12 a 14 años de dos establecimientos educativos de la Región Metropolitana. Chile: Universidad de Chile, facultad de Artes, Escuela de postgrado. Recuperado de <https://bit.ly/3ulbmRz>
- Córdoba Pando, N.F. (2019). Estrategias de motivación para desarrollar hábitos lectores en estudiantes de la Institución Educativa 16942, Namballe, San Ignacio. Chiclayo – Perú.

Escuela Académico profesional de Educación Primaria, Facultad de Educación e Idiomas.
Recuperado de <https://bit.ly/3hMLFXm>

Del Valle, M.J. (2012). Variables que inciden en la adquisición de hábitos de lectura de los estudiantes. Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa (DIGEDUCA) del Ministerio de Educación de Guatemala.
<https://www.mineduc.gob.gt/digeduca/documents/investigaciones/habitos-lectura.pdf>

Díaz Estrada, N. Y. (2020). Estrategias de la lectura y la comprensión lectora en los estudiantes del cuarto grado de primaria de la Institución Educativa No 20478, Barranca – 2019. Huacho - Perú. Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión. Recuperado de <https://bit.ly/3yhSfLd>

Diccionario Digital de Nuevas formas de Lectura y Escritura. (2014). Recuperado de <https://bit.ly/3bPmHTs>

Diestra Vega, C.A. (2019). Hábitos de lectura en los alumnos del área de comunicación del cuarto grado de primaria de la IE No 5074 “Alcides Spelucín Vega”, Callao 2019. Lima – Perú. Universidad Cesar Vallejo. Recuperado de <https://bit.ly/3oEQ287>

Ferreiro, E. (2000). Leer y escribir en un mundo cambiante. Conferencia presentada en la sesión plenaria del 26º Congreso de la Unión Internacional de Editores, México, CINVESTAV. Recuperado de www.oei.es/historico/fomentolectura/leer_escribir_mundo_cambiante_ferreiro.pdf

Fundación Leer. (2017). Niños de 5 a 8 años. Recuperado de <http://www.leer.org/Quienes-Somos/Nuestros-Resultados>

Fundalectura (2022). Quiénes somos. Recuperado de <https://fundalectura.org/quienessomos>

Gairín, Joaquín (2011). La formación de profesores basada en competencias. En: Bordón 63 (1), 93-108. Recuperado de [16024-Bordón 63.1 \(F\) \(uab.cat\)](http://16024-Bordón.63.1(F).uab.cat)

García, A., Jiménez, M. y Perera, B. (2014). La promoción de la lectura en el proyecto comunitario “Por un empleo sano del tiempo libre”, para el desarrollo integral de los niños del hogar sin amparo filial “Flores de la Sierra” en Matanzas. Revista Científico Pedagógica Atenas. Vol. 4 Nro. 28. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4780/478047204009.pdf>

García Sañudo, J. (2019). El Club de Lectura en el entorno rural: caso práctico con personas adultas. Recuperado de <https://bit.ly/3DIeFc9>

Gil Flores, J. (2011). Hábitos lectores y competencias básicas en el alumnado de educación secundaria obligatoria Educación XX1 [en línea]. 14(1), 117-134. Universidad Nacional de Educación a Distancia Madrid, España. ISSN: 1139-613X. Recuperado de <https://bit.ly/3ywurDk>

- Gobernación del Chocó (2017). Plan estratégico de mejoramiento de la calidad educativa en el departamento del Chocó (2017-2027). Recuperado de <https://www.utch.edu.co/portal/images/Plan-de-Mejoramiento-de-la-calidad-listo.pdf>
- Goetz, J. y LeCompte, M. (1988). Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. España: Morata
- González de la Torre, Yolanda. (2011). Configuraciones de las prácticas lectoras en contextos sociales: La lectura situada en la escuela y el trabajo. Perfiles educativos, 33(133), 30-50. Recuperado de <https://bit.ly/3u7hQmE>
- Guerrero García, J., Valledor Estevill, R., y Ponce de León Hechavarría, R. (2018). El desarrollo del hábito lector en los educandos. Opuntia Brava, 10(4), 315-325. Recuperado de <https://opuntiabrava.ult.edu.cu/index.php/opuntiabrava/article/view/642>
- Guevara, J. A., Sánchez Mosquera, T., Fuelantala, J. A., Imbachí Caicedo, L. L., y Galarraga Vargas, M. (2017). Adquisición de hábitos de lectura y escritura en los estudiantes. Puerto Caicedo - Putumayo. Universidad Pontificia Bolivariana, Facultad de Educación. Recuperado de <https://bit.ly/3tTdYWn>
- Guilardes Morales, F. C. (2014). Leer lo necesario. Tipos de lectores, prácticas lectoras y uso de internet en establecimientos escolares del Gran Valparaíso. Recuperado de <https://bit.ly/3yvXtD3>
- Guzmán-Simón, F. y García-Jiménez, E (2014). Los hábitos lectoescritores en los alumnos universitarios. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 17 (3), 79-92. <https://doi.org/10.6018/reifop.17.3.204071>
- Hernández Acosta, V.B. (2018). Incidencia de la lúdica en el mejoramiento de la lectura y la escritura en estudiantes de Educación Básica Primaria. Panamá: UMECIT. Recuperado de <https://bit.ly/3f9wq8X>
- Hernández, R. y Baptista P. (2006). Metodología de la Investigación. 4ta ed. México: McGraw-Hill
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). Metodología de la investigación. Quinta Edición. México: McGraw-Hill.
- Higuera Guarín, G.Y. (enero-junio de 2016). De la estética de la recepción a la animación a la lectura: consideraciones teóricas para una propuesta de animación de la lectura literaria en espacios no convencionales. La Palabra, (28), 187-200. Recuperado de <https://bit.ly/3fcZYTg>
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, Icfes. (2018). Resultados Nacionales Saber 3°, 5° y 9° 2012-2017. Colombia: Gobierno de Colombia. Recuperado de <https://bit.ly/3eGhu0y>

- Izquierdo Rus, T., Sánchez Martín, M. y López Sánchez, M.D. (2019) Determinantes del entorno familiar en el fomento del hábito lector del alumnado de Educación Primaria, Servicios de publicaciones de la Universidad de Navarra, 2019. Estudio sobre Educación/vol.36/2019/157-197. Recuperado de <https://bit.ly/2Tc7JjU>
- Kalman, J. (2004). El estudio de la comunidad como un espacio para leer y escribir. *Revista Brasileira de Educação*, (26), 5-28. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000200002>
- Maila chipantasi, D. P. (2020). Factores que inciden en el desinterés por la lectura en los estudiantes de quinto grado de Educación Básica de la Escuela Aurelio Ayllón Tamayo. Quito. Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Facultad de Ciencias de la Educación. Recuperado de <https://bit.ly/3ua4lmb>
- Márquez Jiménez, Alejandro Sobre lectura, hábito lector y sistema educativo Perfiles Educativos, vol. XXXIX, núm. 155, enero-marzo, 2017, pp. 3-18 Universidad Nacional Autónoma de México Distrito Federal, México. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/132/13250922001.pdf>
- Martínez Díaz, M.M. y Torres Soto, A. (2019). Hábito lector en estudiantes de primaria: Influencia familiar y del plan lector del centro escolar. *Revista Fuentes* 2019, 21 (1), 103-114. Universidad de Murcia. Recuperado de <https://bit.ly/3fzns3Y>
- Martínez Rodríguez, M. Á. (1999). El enfoque sociocultural en el estudio del desarrollo y la educación. En: REDIE. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 1, núm. 1, noviembre, 1999, pp. 16-37 Universidad Autónoma de Baja California Ensenada, México. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15501102>
- Martínez, M. (2006). *Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa*. 2da.e. México: Trillas.
- Mayorga F., M.J. y Madrid V., D. (2014). El lector no nace, se hace: implicaciones desde la familia. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 2014, 1. 81-88. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/228546358.pdf>
- Melguizo, E. (2019). Estudio sobre los hábitos lectores de los alumnos granadinos (España) de Educación Primaria. España. *Revista Espacios*, 40 (05), pág.16. Recuperado de <https://bit.ly/3fIDeK5>
- Ministerio de Cultura (2017). *Bicilibros*, el programa que pone a rodar la lectura por Colombia. Recuperado de <https://maguared.gov.co/bicilibros/>
- Ministerio de Educación Nacional (2014). Plan Nacional de Lectura y Escritura “Leer es mi cuento” Componente de Formación a Mediadores Documento de lineamientos conceptuales, metodológicos y operativos. Recuperado de [Plan Nacional de Lectura y Escritura. Leer es mi cuento.pdf \(guao.org\)](http://www.guao.org/Plan_Nacional_de_Lectura_y_Escritura_Leer_es_mi_cuento.pdf)

- Ministerio de Educación Nacional (2016). Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA). Lenguaje. <https://www.studocu.com/co/document/corporacion-universitaria-unitec/sistemas-de-gestion/derechos-basicos-de-aprendizaje-lenguaje-2017/16258956>
- Ministerio de Educación Nacional (2017). Marco de Referencia Preliminar para Competencia Lectora. Bogotá: Icfes. Recuperado de <https://bit.ly/3f9UqJ3>
- Ministerio de Educación. (2018) Informe por colegio del cuatrienio: Análisis histórico y comparativo. Gobierno de Colombia. Recuperado de <https://bit.ly/3yx0m6U>
- Montoya Ruíz, M.E. y Plúas Urgilés, G.V. (2018). Hábito lector en la construcción del conocimiento Blog de aula intervenida. Universidad de Guayaquil. Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación. Recuperado de <http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/35408>
- Moreno Sánchez, E. (2001). Análisis de la influencia de la familia en los hábitos lectores de sus hijas e hijos: un estudio etnográfico. Contextos Educativos. Revista de Educación, (4), 177-196. Recuperado de <https://bit.ly/3wwB9aR>
- Otero de Contreras, D. M. (2018). Plan de acción dirigido a los padres y representantes de los estudiantes del aula integrada para promover el interés y participación en las actividades de lectura en el hogar. Revista Digital de Ciencias Aplicadas al deporte., Edu-física, 10 (22). pp. 1-23. Recuperado de <https://bit.ly/3wFfXj5>
- Pardo Rodríguez, L. (2021). Ruta creativa y estrategias para enseñar a conceptualizar la lectura en el contexto de la Bibliotecología. En: El papel de la creatividad en la enseñanza y el aprendizaje de la Bibliotecología y Ciencias de la Información /Coordinador Jaime Ríos Ortega. – México: UNAM. Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información. Recuperado de <https://bit.ly/3Mg5Hqi>
- Paredes Contreras, J.T. y Campo Palacio, M.M. (2018). La lectura como herramienta de estimulación en el rendimiento escolar de los estudiantes de segundo grado de la IED rural El Altico sede Rincón Santo. Zipaquirá. Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO. Recuperado de <https://bit.ly/3yqeiPQ>
- Pérez, G. (1994): Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. Métodos I. Madrid: La Muralla.
- Pincay Parrales, MR y Tenorio Ríos, GI (2019). El hábito lector en los Centros Educativos. Diseño de una guía con estrategias de aproximación hacia la lectura. Guayaquil. Universidad de Guayaquil. Facultad de filosofía, Letras y Ciencias de la Educación. Recuperado de <https://bit.ly/2RH7oFt>
- Pulido, P. (2015). Los libros están donde está la gente. En: S. Sánchez García y S. Yubero Jiménez (Coords.). Las bibliotecas en la formación del hábito lector (pp. 301-317). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

- Quintero, M. (2018). Río Quito: entre el abandono y la resistencia. Recuperado de <https://pares.com.co/2018/08/20/rio-quito-entre-el-abandono-y-la-resistencia-juvenil/>
- Quintero Rodríguez, I. (2018). Factores que influyen en el fomento del hábito lector en los niños y niñas de Educación Primaria. España: Universidad de Sevilla, Facultad de ciencias de la Educación. Recuperado de <https://bit.ly/3ooCoWx>
- Raffino, M. E. (5 de septiembre de 2020). Hábito. En: *Concepto.de*. Recuperado de <https://concepto.de/habito/>
- Rivera Torres, S.Y. (2017). Factores que inciden en la adquisición del hábito de lectura en los estudiantes de tercero y cuarto grado de la Escuela de Educación Básica Particular No 1309 “Alemary School... Guayaquil. Universidad de Guayaquil, Facultad de Comunicación Social. Recuperado de <https://bit.ly/3fjrQE8>
- Robledo, B. (2016). Familias lectoras: cómo formar lectores y escritores en el hogar. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de <https://bit.ly/3yA6HOH>
- Rodríguez, A., Rodríguez, F., Molina, K. y Montero, D. (2018). Enseñanza y animación de la lectura: Prácticas escolares y actividades de un colectivo civil en un entorno rural. Ecuador. Universidad ciencia y Tecnología. Vol. 21, N° 82 Marzo 2017 (pp. 4-15) Recuperado de <https://bit.ly/3oH6ogC>
- Rosenblatt, L. (1996). Los procesos de lectura y escritura. En: Textos en contexto. Asociación Internacional de lectura, Lectura y Vida 1996. Buenos Aires - Argentina. Recuperado de: <https://lecturayescrituraunrn.files.wordpress.com/2013/08/unidad-1-complementaria-roseblatt.pdf>
- Salaberria, D. (2019, 8 de noviembre). Entrevista a Michele Petit Antropóloga, Investigadora de la lectura. En: Revista Imaginaria, N° 23. Recuperado de <https://www.imaginaria.com.ar/02/3/petit.htm>
- Salazar A., S. (2005). Claves para pensar la formación del hábito lector. En: Allpanchis, núm. 66, pp. 13-46. Recuperado de <https://bit.ly/3hTG950>
- Saltos Valencia, L.A. (2021). Análisis del hábito lector desde la animación a la lectura de los estudiantes del 1er año de Bachillerato de la Unidad Educativa Quinindé del Cantón Quinindé. Ecuador. PUCESE - Maestría Gestión del Talento Humano, 2021. Recuperado de <https://bit.ly/3ywY3AF>
- Sastrías, M. (1998). Cómo motivar a los niños a leer. Colombia: Sosaeta
- SENDEROS. ¿Qué es la Red de Bibliotecas Públicas? (término de búsqueda: RNBP). (En línea). Colombia: Senderos, 1997. p.1. Recuperado de http://www.senderos.gov.co/bibliotecas_publicas/Articulos/168/Default.htm

- Serna, Maite; Rodríguez, Arantzazu; Etxaniz, Xabier Biblioteca escolar y hábitos lectores en los escolares de Educación Primaria Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura, vol. 16, núm. 1, 2017, pp. 18-49 Universidad de Castilla-La Mancha Cuenca, España. Recuperado de <https://bit.ly/2TbRzHf>
- Silva, J. (2010). Metodología de la investigación. Elementos básicos. Caracas: CO-BO.
- Soler, M. (2003). Lectura dialógica. La comunidad como entorno alfabetizador. Capítulo publicado en: Teberosky, A. y Soler, M. (eds.) (2003). Contextos de alfabetización inicial. Barcelona: Horsori, pp. 47-63. Recuperado de <https://bit.ly/3OX9Tw6>
- Soracipa French, N.M., Zea Camacho, J. M. (2018). Implementación de una propuesta pedagógica para fomentar hábitos de lectura basada en la semiótica social con mediación de la literatura infantil en una niña de 6 años de edad. Bogotá. Fundación Universitaria los Libertadores, Facultad de Ciencias Humanas y Sociales. Pedagogía Infantil. Recuperado de <https://bit.ly/3oHtUKz>
- Tobón, S. (2013). Los proyectos formativos: transversalidad y desarrollo de competencias para la sociedad del conocimiento. Recuperado de <https://cutt.ly/fbliPXJ>
- UNESCO (2016), "TERCE: aportes para la enseñanza de la lectura", Santiago de Chile, OREALC/ UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002448/244874S.pdf>
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador, UPEL (2004). Manual de Trabajos de Grado de Especialización, Maestría y Tesis Doctorales. 3ra. Edición. Caracas: FEDUPEL
- Viera Vallejo, F. E. (2019). Estrategias metodológicas en el proceso lector. Guía para el desarrollo de las habilidades lectoras. Guayaquil. Universidad de Guayaquil, Facultad de filosofía, letras y ciencias de la Educación. Recuperado de <https://bit.ly/3tX2GjW>
- Van Dalen, D. y Meter, W. (2006). "Estrategia de la investigación descriptiva". En *Manual de técnica de la investigación educacional*. Consultado el 6 de Enero de 2017. Recuperado de goo.gl/xEdzrr
- Vargas Ugalde, N. (2016). Disciplinar y clasificar: prácticas de lectura en la Educación Básica Alternativa en Lima. Recuperado de <https://bit.ly/33Stfw5>
- Vilela Loayza, D. L. (2019). "Ven a leer conmigo" en el hábito de lectura en los estudiantes del tercer grado de educación primaria de la Institución Educativa No 3045, San Martín de Porres, 2019. Lima – Perú. Universidad Cesar Vallejo, 2019. Programa académico de Maestría en Educación con mención en Docencia y Gestión Educativa. Recuperado de <https://bit.ly/3bKOYua>
- Viñas, M. (2015). Hábito lector y promoción de la lectura en bibliotecas. Letras, 1 (1), 67-71. En Memoria Académica. Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8495/pr.8495.pdf

- Wang, L. (2018). La animación a la lectura desde la familia en niños de 4to grado y su relación con el desarrollo del hábito lector. Recuperado de <https://bit.ly/2TdrHL6>
- Yubero Jiménez, S. y Larrañaga Rubio, E. (2010). El valor de la lectura en relación con el comportamiento lector. Un estudio sobre los hábitos lectores y el estilo de vida en niños. En: Revista Ocnos, 6, pp. 7-20. Recuperado de <https://bit.ly/3yHCLjY>
- Yubero, S. y Larrañaga, E. (2013). El proceso de construcción del hábito lector: aportaciones desde las TIC Lenguaje y Textos. Núm. 37, mayo, pp. 133-140. Recuperado de <https://bit.ly/3bKEmve>

Apéndices

Apéndice 1: Modelo de cuestionario sobre hábito lector

El cuestionario está dirigido a estudiantes de 3° de Básica Primaria de la Institución Educativa Antonio Angles (San Isidro, municipio Río Quito – Chocó) y tiene como propósito recolectar información sobre características del hábito lector y las condiciones del contexto familiar y comunitario relacionadas con dicho hábito. No hay respuestas correctas o incorrectas, se mantendrá el anonimato y la información será de carácter estrictamente confidencial, solo utilizable para efectos de la investigación.

Código Informante: _____ **Edad:** ____ **Sexo:** ____

Instrucciones: Lee con atención cada una de las preguntas o afirmaciones que encuentres a continuación y marca con una equis (X) la opción más cercana a tu experiencia personal u opinión. Amplía tu respuesta cuando así se solicite.

| | | Nada | Poco | Bastante | Mucho |
|----|-----------------------------------|------|------|----------|-------|
| 1. | Te gusta leer. | | | | |
| 2. | Te gusta que otra persona te lea. | | | | |
| 3. | Te gusta leer para otros. | | | | |

| | | Todos los días de la semana | Algunos días de la semana | Ningún día de la semana |
|----|--|-----------------------------|---------------------------|-------------------------|
| 4. | Frecuencia con la que lees cuando no estás en la escuela | | | |

| | | Mañana | Tarde | Noche | Ningún momento |
|----|--|--------|-------|-------|----------------|
| 5. | El momento del día que prefieres dedicar a la lectura es | | | | |

| 6. Para ti, la actividad lectora es... | Sí, mucho | Sí, pero no mucho | Más bien no | No |
|--|-----------|-------------------|-------------|----|
| 6.1. aburrida | | | | |
| 6.2. divertida | | | | |
| 6.3. molesta | | | | |
| 6.4. entretenida | | | | |
| 6.5. agotadora | | | | |
| 6.6. placentera | | | | |

| | | Nada | Poco | Bastante | Mucho |
|----|--------------------------------|------|------|----------|-------|
| 7. | ¿Cuánto te importa la lectura? | | | | |

| 8. Razones por las cuales lees... | Sí | No |
|------------------------------------|----|----|
| 8.1. Me entretengo o distraigo | | |
| 8.2. Para cumplir tareas escolares | | |
| 8.3. Me obligan | | |
| 8.4. Otra razón (especifique): | | |

| 9. Consideras que con la lectura... | Nada | Poco | Bastante | Mucho |
|-------------------------------------|------|------|----------|-------|
| 9.1. Aprendes sobre varios temas | | | | |

| | | | | |
|---|--|--|--|--|
| 9.2. Imaginas cosas o situaciones | | | | |
| 9.3. Mejoras tu forma de hablar | | | | |
| 9.4. Mejoras tu forma de escribir | | | | |
| 9.5. Te hace sentir bien | | | | |
| 9.6. Aprendes el significado de palabras desconocidas | | | | |
| 9.7. Mejoras el rendimiento escolar | | | | |
| 9.8. No te ayuda en nada | | | | |
| 9.9. Otra razón (especifique): | | | | |

| 10. Cuánto es tu gusto por los siguientes temas de lectura | Nada | Poco | Bastante | Mucho |
|---|-------------|-------------|-----------------|--------------|
| 10.1. Amor | | | | |
| 10.2. Fantasía | | | | |
| 10.3. Humor | | | | |
| 10.4. Drama | | | | |
| 10.5. Ciencia | | | | |
| 10.6. Aventura | | | | |
| 10.7. Noticias | | | | |
| 10.8. Otros (especifique) | | | | |

| 11. ¿Qué tipo de material de lectura utilizas en casa? | Sí | No |
|---|-----------|-----------|
| 11.1. Libros | | |
| 11.2. Periódicos | | |
| 11.3. Revistas | | |
| 11.4. Historietas | | |
| 11.5. Otros (especifique) | | |

| 12. ¿En cuáles formatos de lectura lees? | Nunca | Algunas veces | Bastantes veces | Siempre |
|---|--------------|----------------------|------------------------|----------------|
| 12.1. Materiales impresos en papel | | | | |
| 12.2. En pantalla de computador (digital) | | | | |
| 12.3. En pantalla de celular (digital) | | | | |
| 12.4. Combinas ambos formatos | | | | |

| 13. Espacios o lugares de tu casa en los cuales sueles leer: | | |
|---|-----------|-----------|
| | Sí | No |
| 13.1. Sala | | |
| 13.2. Comedor | | |
| 13.3. Cocina | | |
| 13.4. Habitación/cuarto | | |
| 13.5. Patio | | |
| 13.6. Otros (especifique) | | |

| | | | | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|--|--|--|
| 18.5. Me animan o entusiasman a leer | | | | | | | | |
| 18.6 Me leen diversos materiales de lectura | | | | | | | | |
| 18.7. Me llevan a lugares de lectura | | | | | | | | |
| 18.8. Se interesan por lo que leo | | | | | | | | |
| 18.9. Leemos juntos | | | | | | | | |
| 18.10. Otras formas de apoyo (especifique) | | | | | | | | |

| 19. ¿Con qué frecuencia ves leer a las siguientes personas? | Nunca | Algunas veces | Bastantes veces | Siempre |
|--|--------------|----------------------|------------------------|----------------|
| 19.1. Papá | | | | |
| 19.2. Mamá | | | | |
| 19.3. Hermanos | | | | |
| 19.4. Amigos | | | | |
| 19.5. Vecinos | | | | |
| 19.6. Maestros | | | | |
| 19.7 Compañeros de clase | | | | |
| 19.8. Otros (especifique) | | | | |

| 20. Entre las actividades que te proponemos, señala las tres que más te gusta hacer en tu tiempo libre: | |
|---|-------------------------------------|
| 20.1. Practicar algún deporte 20.3. Salir con mi familia 20.4. Salir con mis amigos/as 20.5. Ver la televisión 20.5. Escuchar música 20.6. Leer 20.7. No hacer nada 20.8. Navegar por Internet 20.9. Jugar con la PlayStation/Game Boy/Nintendo 20.10. Otro: especifique | (1) _____ (2) _____ (3) _____ |

Apéndice 2: Modelo de cuestionario sobre hábito lector (Padres, representantes y acudientes)

Código Informante _____

El cuestionario está dirigido a padres, representantes y acudientes de estudiantes de 3° de Básica Primaria de la Institución Educativa Antonio Angles (San Isidro, municipio Río Quito – Chocó) y tiene como propósito recolectar información sobre características del hábito lector y las condiciones del contexto familiar y comunitario relacionadas con dicho hábito. No hay respuestas correctas o incorrectas, se mantendrá el anonimato y la información será de carácter estrictamente confidencial, solo utilizable para efectos de la investigación. Se agradece proporcionar en forma sincera toda la información solicitada.

Datos generales

Edad: _____ **Sexo:** _____ **Nivel de Instrucción:** _____

Instrucciones

Lee con atención cada una de las preguntas o afirmaciones que encuentres a continuación y marca con una equis (X) la opción más cercana a tu experiencia personal u opinión. Amplía tu respuesta cuando así se solicite.

Parte I: Por favor, elija la respuesta que más se aproxime a su realidad y a su punto de vista u opinión.

| | | Sí | No |
|---|--|--------------------------|----|
| 1 | Me gusta leer. | | |
| 2 | Es muy importante la lectura. | | |
| 3 | Considero valioso que mi hijo(a) o acudido(a) sea un buen lector. | | |
| 4 | En mi casa, se practica la lectura de diferentes materiales escritos. | | |
| 5 | Las siguientes personas en casa practican con frecuencia la lectura | 5.1. Papá | |
| | | 5.2. Mamá | |
| | | 5.3. Hermanos | |
| | | 5.4. Tíos | |
| | | 5.5. Abuelos | |
| | | 5.6. Primos | |
| | | 5.7. Otros (especifique) | |
| 6 | ¿Qué materiales de lectura tienen en casa? | 6.1 Libros | |
| | | 6.2. Periódicos | |
| | | 6.3. Revistas | |
| | | 6.4. Historietas | |
| | | 6.5 Otros (especifique) | |
| 7 | Me animaría a organizar espacios de lectura apropiados en casa para mi hijo(a) o acudido(a). | | |

| | | | | |
|----|---|--|--|--|
| 8 | En mi comunidad, las personas cercanas a mí y a mi familia son lectores asiduos. | | | |
| 9 | ¿Qué apoyo le proporcionas a hijo(a) o acudido(a) en su actividad lectora? | 9.1. Aclaro dudas de lectura a mi hijo(a) o acudido(a). | | |
| | | 9.2. Compró materiales de lectura. | | |
| | | 9.3. Animo o entusiasmo a mi hijo(a) o acudido(a) para que lea. | | |
| | | 9.4. Leo diversos materiales a mi hijo(a) o acudido(a). | | |
| | | 9.5. Llevo a mi hijo(a) o acudido(a) a lugares o espacios de lectura. | | |
| | | 9.6. Me intereso por lo que lee mi hijo(a) o acudido(a). | | |
| | | 9.7. Leo con mi hijo(a) o acudido(a). | | |
| | | 9.8. Ayudo a mi hijo(a) o acudido(a) a organizar el tiempo de dedicación a la lectura. | | |
| | | 9.9. Otras formas de apoyo (especifique) | | |
| 10 | En mi comunidad, existen variados espacios que mi hijo(a) o acudido(a) practique la lectura. | | | |
| 11 | Espacios o lugares de tu comunidad en los cuales tu hijo(a) o acudido(a) tienen oportunidad de leer | 11.1. Biblioteca | | |
| | | 11.2. Parque | | |
| | | 11.3. Casa de amigos | | |
| | | 11.4. Centro comunitario | | |
| | | 11.5. Iglesia | | |
| | | 11.6. Otros (especifique) | | |
| 12 | Es conveniente generar espacios de lectura en casa. | | | |
| 13 | Considero necesaria la creación de más espacios o lugares para la lectura en mi comunidad. | | | |
| 14 | En mi comunidad, muchos niños y niñas necesitan participar en actividades de lectura. | | | |
| 15 | Necesito ayuda para que mi hijo(a) o acudido(a) fortalezca el hábito lector | | | |
| 16 | Estoy dispuesto a participar en actividades en la comunidad que ayuden a fortalecer el hábito lector de mi hijo(a) o acudido(a) | | | |
| 17 | Permitiría que mi hijo(a) o acudido(a) asista a actividades de lectura en la comunidad. | | | |
| 18 | Me animaría a organizar un espacio de lectura apropiado en la comunidad o en casa para mi hijo(a) o acudido(a) u otros niños y niñas, recibiendo orientación y apoyo. | | | |
| 19 | Conozco personas a quienes les gustaría participar en actividades de promoción y animación de lectura en mi comunidad | | | |
| 20 | Colaboraría económicamente para el desarrollo de actividades en la comunidad que ayuden a fortalecer el hábito lector de mi hijo(a) o acudido(a) | | | |
| 21 | ¿Cuáles de las siguientes actividades relacionadas con la promoción y animación de lectura podrían organizarse en su comunidad? | 21.1. Clubes de lectura | | |
| | | 21.2. Lectura en lugares públicos | | |
| | | 21.3. Préstamo e intercambio de libros | | |
| | | 21.4. Bibliotecas ambulantes | | |
| | | 21.5. Cursos y talleres de lectura para adultos y niños | | |
| | | 21.6. Campañas informativas en medios de comunicación | | |
| | | 21.7 Otras (Especifique) | | |

| | | | | |
|----|---|---|--|--|
| 22 | ¿En cuáles de las siguientes actividades de promoción y animación de lectura te animarías a participar en tu comunidad? | 22.1. Producción de materiales de lectura | | |
| | | 22.2. Donación de materiales de lectura | | |
| | | 22.3. Leyendo en voz alta | | |
| | | 22.4. Divulgando y publicitando | | |

| | | | | |
|----|--|---|--|--|
| | | 22.5. Ayudando en la organización | | |
| | | 22.6. Poniendo espacios o lugares a disposición del proyecto | | |
| | | 22.7. En ninguna | | |
| | | 22.8. Otras (Especifique) | | |
| 23 | Recibiría formación que me ayude a fortalecer el hábito lector de mi hijo(a) o acudido(a) | | | |
| 24 | ¿En cuáles de los siguientes temas relacionados con lectura y hábito lector te gustaría recibir formación? | 24.1. Producción de materiales escritos | | |
| | | 24.2. Tipos de lectura | | |
| | | 24.3. Organización de actividades de animación de lectura | | |
| | | 24.4. Organización de bibliotecas familiares y comunitarias | | |
| | | 24.5. Estrategias de promoción y animación de lectura en la casa y la comunidad | | |
| | | 24.6. En ninguno | | |
| | | 24.7. Otro (Especifique) | | |
| 25 | ¿Cuáles estrategias o actividades de formación sobre lectura y hábito lector te gustaría se organizaran en tu comunidad? | 25.1. Charlas | | |
| | | 25.2. Talleres | | |
| | | 25.3. Conferencias | | |
| | | 25.4. Cursos cortos | | |
| | | 25.5. Ninguna | | |
| | | 25.6. Otras (Especifique) | | |

Observaciones o comentarios:

Fecha:

Apéndice 3: Consentimiento informado

Yo, _____, mayor de edad, e identificado como aparece al pie de mi firma, como Padre () Madre () Representante () Acudiente () del niño:

_____ certifico que:

- He sido informado(a) con la claridad y veracidad debidas respecto a los objetivos y procedimientos de la investigación titulada: *Proyecto formativo para fortalecer hábito lector de estudiantes de 3° de Básica Primaria*, llevada a cabo por Judhid del Carmen Ferrer Palacios, estudiante de Maestría de la Universidad de Medellín,
- Actúo consciente, libre y voluntariamente, al igual que mi representado(a) en la presente investigación, proporcionando la información que sea solicitada por la investigadora.
- He sido informado(a) acerca las condiciones de anonimato y confidencialidad de la información proporcionada por nosotros así como de los riesgos y beneficios de la investigación. Sé que la participación en la investigación no implica riesgo alguno a nuestra integridad ni atenta contra nuestra vida y dignidad humana.
- Soy conocedor(a) de la autonomía suficiente que poseo para abstenerme de responder total o parcialmente las preguntas que me sean formuladas y a prescindir de mi colaboración cuando a bien lo considere y sin necesidad de justificación alguna.
- Se me informó que mi participación se hará a título gratuito, por lo que no recibiré remuneración alguna por participar.
- Mi hijo/ representado/acudido ha recibido explicaciones claras, precisas -en un lenguaje comprensible para él- de las cuestiones básicas de la investigación y el cuestionario que resolverá.

Dado en el municipio de _____ a los ___ días del mes de _____ del año _____

Acepto,

Nombre completo del padre, madre, representante Nombre completo del investigador

o Acudiente (Firma)

CC _____

CC _____

Número Telefónico de contacto

Número Telefónico de contacto

Asentimiento del menor

Huella digital

Firma del niño(a) _____

Apéndice 4: Registro de observaciones (Notas de campo)

| NOTA DE CAMPO N° 1 | |
|---|---|
| Universidad de Medellín Facultad de Educación Maestría en Educación | Fecha de observación: 07/07/2021 |
| | Fecha de registro: 07/07/2021 |
| | Hora: 7:10 AM |
| Lugar (breve descripción del ambiente físico): Contexto de la comunidad de San Isidro | |
| Situación observada: realice una salida de campo a observar las instalaciones de las tiendas existentes en el contexto | |
| Participantes o informantes (si los hubiere): | |
| Evento(s): | Comentarios |
| Siendo las 7:10 AM, llegué a la comunidad a recorrer cada uno de los lugares donde está ubicada una tienda, visite 12 lugares, algunos sitios como el consejo comunitario, la iglesia católica... | <p>Observé que la iglesia católica desde la pandemia está sin cura permanente en la comunidad, solo hacen presencia cuando hay novedad de sepelio o en la celebración de las fiestas patronales de San Isidro Labrador, patrono del corregimiento.</p> <p>Cuando se ofician misas los estudiantes asistentes participan en las lecturas llevadas por el párroco, pero que la mayoría de las veces leen los niños de la secundaria, de esta forma se fomenta la lectura desde la iglesia católica.</p> <p>El Consejo Comunitario, solo fomenta el hábito lector cuando se van a llevar a cabo actividades comunitarias, las cuales son informadas por medio de carteles pegados en sitios estratégicos.</p> <p>En el recorrido tuve la oportunidad de visitar 12 tiendas, de las cuales ninguna tiene identificación o nombre, los niños identifican las tiendas por el nombre del propietario. Sólo una tienda tuvo nombre, pero por estar a la intemperie el agua deterioró el letrero.</p> <p>Tuve la oportunidad de hablar con algunos tenderos, sobre cómo fomentan el hábito lector en los niños de la comunidad, a lo cual me respondieron que no los ponen a leer el nombre de ninguno de los productos de consumo, que algunos saben el respectivo nombre, los que no saben leer identifican lo que quieren comprar señalando solamente con</p> |

| | |
|--|---|
| | <p>el dedo.</p> <p>[No hay biblioteca pública dentro del corregimiento, ni otros lugares donde se pueda crear el hábito y fomentar la lectura en niños y niñas.]</p> <p>En el recorrido pude contactar a una joven de la comunidad, quien tiene nivel de estudios superiores, la cual se desempeña como docente de apoyo para un grupo de estudiantes matriculados en su escuela denominada “nivelamos”, los cuales pagan una suma de \$30.000 mensual por recibir clases en las horas de la tarde. Ella desde su casa fomenta el hábito de lectura, escritura y actividades matemáticas, donde realiza actividades de lecturas de cuentos, comprensión lectora, se apoya de libros de su propiedad, además realizan transcripciones y les ayuda a desarrollar las tareas asignados por los docentes, ella comenta que hay muchos niños con debilidades, algunos que no les gusta leer, se muestran apáticos a la lectura, otros que durante el acompañamiento de ella, han ido mostrando una leve mejoría. Además dice que no ha avanzado mucho porque tiene una cantidad numerosa de estudiantes de diferentes grados, razón por la cual tiene que trabajar al estilo de escuela nueva y no le da tiempo de trabajar personalizado.</p> |
|--|---|

Nota: lo subrayado con color amarillo es un ejemplo de cómo se resaltaron los aspectos significativos de la información registrada.

Apéndice 5: Formato de Evaluación para jueces o validadores

EVALUACIÓN INSTRUMENTO I/II

Luego de considerar para cada ítem la satisfacción de los siguientes criterios:

| | |
|----------------------------------|--|
| Calidad de Redacción [CR] | Los planteamientos se comprenden con claridad, tienen una única interpretación y significado. |
| Pertinencia [P] | Los planteamientos tienen relación con el tema y objetivos de la investigación |
| Relevancia [R] | Los planteamientos e ideas presentados en cada ítem resultan substanciales y de importancia para el estudio. |

Por favor, marque con una equis (x) la opción que considere pertinente para cada ítem; atienda a la escala:

1: Dejar 2: Modificar 3: Eliminar.

Se agradece, en cada caso, el comentario o sugerencia y cualquier otra observación adicional.

| Ítem | CR | | P | | R | | Dejar | Modificar | Eliminar | Comentario/ Sugerencia |
|------|----|----|----|----|----|----|-------|-----------|----------|------------------------|
| | Sí | No | Sí | No | Sí | No | | | | |
| 1 | | | | | | | | | | |
| 2 | | | | | | | | | | |
| 3 | | | | | | | | | | |
| 4 | | | | | | | | | | |
| 5 | | | | | | | | | | |
| 6 | | | | | | | | | | |
| 7 | | | | | | | | | | |
| 8 | | | | | | | | | | |
| 9 | | | | | | | | | | |
| 10 | | | | | | | | | | |
| 11 | | | | | | | | | | |
| 12 | | | | | | | | | | |
| 13 | | | | | | | | | | |
| 14 | | | | | | | | | | |
| 15 | | | | | | | | | | |
| 16 | | | | | | | | | | |
| 17 | | | | | | | | | | |
| 18 | | | | | | | | | | |
| 19 | | | | | | | | | | |

| | | | |
|--|--------|-------|------------|
| Observación general | | | |
| VALIDEZ | | | |
| () Aplicable () No Aplicable () Aplicable atendiendo a la observación | | | |
| Validado por: | | | |
| APELLIDO | NOMBRE | FIRMA | FECHA: / / |

Apéndice 6: Ejemplo de reporte de validez Cuestionario II (C2) [Juez 3]

| |
|--|
| Observación general |
| VALIDEZ |
| (<input checked="" type="checkbox"/>) Aplicable (<input type="checkbox"/>) No Aplicable (<input type="checkbox"/>) Aplicable atendiendo a la observación |
| Validado por: Se mantiene el anonimato del juez o evaluador |
| FIRMA DIGITALIZADA EN RESERVA |
| _____ |
| APELLIDO NOMBRE FIRMA |
| FECHA: 18 / 10 / 2021 |

Apéndice 7: Resultados Cálculo de CVC: Cuestionario I

| ITEM | JUEZ1 | JUEZ2 | JUEZ3 | Total jueces | Media elemento | CVCi | Pei | PEII | CVC = CVC1-Pei |
|--|-------|-------|-------|--------------|----------------|-----------|-----------|-----------|----------------|
| 1 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 1 | 0,3333333 | 0,037037 | 0,962962963 |
| 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 1 | 0,3333333 | 0,037037 | 0,962962963 |
| 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 1 | 0,3333333 | 0,037037 | 0,962962963 |
| 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 1 | 0,3333333 | 0,037037 | 0,962962963 |
| 5 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 1 | 0,3333333 | 0,037037 | 0,962962963 |
| 6 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 1 | 0,3333333 | 0,037037 | 0,962962963 |
| 7 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 1 | 0,3333333 | 0,037037 | 0,962962963 |
| 8 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2,666666667 | 0,8888889 | 0,3333333 | 0,037037 | 0,851851852 |
| 9 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 1 | 0,3333333 | 0,037037 | 0,962962963 |
| 10 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 1 | 0,3333333 | 0,037037 | 0,962962963 |
| 11 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 1 | 0,3333333 | 0,037037 | 0,962962963 |
| 12 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 1 | 0,3333333 | 0,037037 | 0,962962963 |
| 13 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 1 | 0,3333333 | 0,037037 | 0,962962963 |
| 14 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 1 | 0,3333333 | 0,037037 | 0,962962963 |
| 15 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 1 | 0,3333333 | 0,037037 | 0,962962963 |
| 16 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 1 | 0,3333333 | 0,037037 | 0,962962963 |
| 17 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 1 | 0,3333333 | 0,037037 | 0,962962963 |
| 18 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2,666666667 | 0,8888889 | 0,3333333 | 0,037037 | 0,851851852 |
| | | | | | | | | CVC Total | 0,950617284 |
| <p>MEDIA ELEMENTO = Media del elemento en la puntuación dada por los expertos CVCi= Coeficiente de validez para cada elemento o ítem PEII = Error asignado a cada ítem (Pei), para evitar el sesgo de cada juez CVC = CVCi – Pei.</p> | | | | | | | | | |

Apéndice 8: Resumen Cálculo del CVC: Cuestionario I

| ITEM | JUEZ | | | MEDIA | CVC1 ² | PEI ³ | CVC ⁴ | |
|-------------------|------|---|---|-----------------------|-------------------|------------------|------------------|--|
| | 1 | 2 | 3 | ELEMENTO ¹ | | | | |
| 1 | 3 | 3 | 3 | 3,00 | 1,00 | 0,33 | 0,96 | |
| 2 | 3 | 3 | 3 | 3,00 | 1,00 | 0,33 | 0,96 | |
| 3 | 3 | 3 | 3 | 3,00 | 1,00 | 0,33 | 0,96 | |
| 4 | 3 | 3 | 3 | 3,00 | 1,00 | 0,33 | 0,96 | |
| 5 | 3 | 3 | 3 | 3,00 | 1,00 | 0,33 | 0,96 | |
| 6 | 3 | 3 | 3 | 3,00 | 1,00 | 0,33 | 0,96 | |
| 7 | 3 | 3 | 3 | 3,00 | 1,00 | 0,33 | 0,96 | |
| 8 | 3 | 3 | 2 | 2,66 | 0,88 | 0,33 | 0,85 | |
| 9 | 3 | 3 | 3 | 3,00 | 1,00 | 0,33 | 0,96 | |
| 10 | 3 | 3 | 3 | 3,00 | 1,00 | 0,33 | 0,96 | |
| 11 | 3 | 3 | 3 | 3,00 | 1,00 | 0,33 | 0,96 | |
| 12 | 3 | 3 | 3 | 3,00 | 1,00 | 0,33 | 0,96 | |
| 13 | 3 | 3 | 3 | 3,00 | 1,00 | 0,33 | 0,96 | |
| 14 | 3 | 3 | 3 | 3,00 | 1,00 | 0,33 | 0,96 | |
| 15 | 3 | 3 | 3 | 3,00 | 1,00 | 0,33 | 0,96 | |
| 16 | 3 | 3 | 3 | 3,00 | 1,00 | 0,33 | 0,96 | |
| 17 | 3 | 3 | 3 | 3,00 | 1,00 | 0,33 | 0,96 | |
| 18 | 3 | 3 | 2 | 2,66 | 0,88 | 0,33 | 0,85 | |
| CVC= 0,950 | | | | | | | | |

1. Media elemento= media del elemento en la puntuación dada por los jueces.
2. CVC1= Coeficiente de validez para cada elemento o ítem
3. PEI= Error asignado a cada ítem para evitar el sesgo de cada juez
4. CVC= CVC1-PEI

Apéndice 9: Resultados Cálculo CVC: Cuestionario II

| ITEM | JUEZ1 | JUEZ2 | JUEZ3 | Total Jueces | Media elemento | CVCi | Pei | PEII | CVC = CVCi-Pei | CVC Dimensiones |
|------|-------|-------|-------|--------------|----------------|-------------|----------|-----------|-------------------|---|
| 1 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 1 | 0,333333 | 0,037037 | 0,962962963 | |
| 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 1 | 0,333333 | 0,037037 | 0,962962963 | |
| 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 1 | 0,333333 | 0,037037 | 0,962962963 | Actividad lectora |
| 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 1 | 0,333333 | 0,037037 | 0,962962963 | |
| 5 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 1 | 0,333333 | 0,037037 | 0,962962963 | Práctica y frecuencia lectora |
| 6 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 1 | 0,333333 | 0,037037 | 0,962962963 | |
| 7 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 1 | 0,333333 | 0,037037 | 0,962962963 | |
| 8 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2,666666667 | 0,888888889 | 0,333333 | 0,037037 | 0,851851852 | |
| 9 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 1 | 0,333333 | 0,037037 | 0,962962963 | Acompañamiento lector |
| 10 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 1 | 0,333333 | 0,037037 | 0,962962963 | |
| 11 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 1 | 0,333333 | 0,037037 | 0,962962963 | Espacios de lectura |
| 12 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 1 | 0,333333 | 0,037037 | 0,962962963 | |
| 13 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 1 | 0,333333 | 0,037037 | 0,962962963 | |
| 14 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 1 | 0,333333 | 0,037037 | 0,962962963 | |
| 15 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 1 | 0,333333 | 0,037037 | 0,962962963 | Necesidades con la promoción del hábito lector |
| 16 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 1 | 0,333333 | 0,037037 | 0,962962963 | |
| 17 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 1 | 0,333333 | 0,037037 | 0,962962963 | |
| 18 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2,666666667 | 0,888888889 | 0,333333 | 0,037037 | 0,851851852 | Disposición a participar en actividades de promoción de lectura |
| 19 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 1 | 0,333333 | 0,037037 | 0,962962963 | |
| 20 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 1 | 0,333333 | 0,037037 | 0,962962963 | |
| 21 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 1 | 0,333333 | 0,037037 | 0,962962963 | |
| 22 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 1 | 0,333333 | 0,037037 | 0,962962963 | |
| 23 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 1 | 0,333333 | 0,037037 | 0,962962963 | |
| 24 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2,666666667 | 0,888888889 | 0,333333 | 0,037037 | 0,851851852 | |
| 25 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 1 | 0,333333 | 0,037037 | 0,962962963 | |
| | | | | | | | | CVC Total | 0,94962963 | |

MEDIA ELEMENTO = Media del elemento en la puntuación dada por los expertos
 CVCi = Coeficiente de validez para cada elemento o ítem
 PEII = Error asignado a cada ítem (Pei), para evitar el sesgo de cada juez
 CVC = CVCi - Pei.

Apéndice 10: resumen de Cálculo del CVC por dimensiones: Cuestionario II

| Dimensión | ítems | Juez 1 | Juez 2 | Juez 3 | CVC Dimensión |
|---|--------------|---------------|---------------|---------------|----------------------|
| Valoración de la actividad lectora | 1 | 3 | 3 | 3 | 0,962996296 |
| | 2 | 3 | 3 | 3 | |
| | 3 | 3 | 3 | 3 | |
| Práctica y frecuencia de actividad lectora en casa | 4 | 3 | 3 | 3 | 0,962996296 |
| | 5 | 3 | 3 | 3 | |
| Socialización lectora: acompañamiento/ apoyo | 7 | 3 | 3 | 3 | 0,92592593 |
| | 8 | 3 | 3 | 2 | |
| | 9 | 3 | 3 | 3 | |
| Espacios de lectura en la comunidad | 10 | 3 | 3 | 3 | 0,962996296 |
| | 11 | 3 | 3 | 3 | |
| Necesidades relacionadas con la promoción de la actividad lectora | 12 | 3 | 3 | 3 | 0,962996296 |
| | 13 | 3 | 3 | 3 | |
| | 14 | 3 | 3 | 3 | |
| | 15 | 3 | 3 | 3 | |
| Disposición a participar en actividades de promoción lectora | 16 | 3 | 3 | 3 | 0,92592593 |
| | 17 | 3 | 3 | 3 | |
| | 18 | 3 | 3 | 2 | |
| CVC=Coeficiente de validez | | | | | |

Apéndice 11: Constancia de Validación Cuestionario I



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
NÚCLEO UNIVERSITARIO "DR. PEDRO RINCÓN GUTIÉRREZ"
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA
SAN CRISTÓBAL- TÁCHIRA

Constancia de Validación

Quien suscribe, Dr. Miguel A. Figueroa, adscrito al área de investigación y estadística del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Los Andes-Táchira "Dr. Pedro Rincón Gutiérrez", hace constar que el instrumento: "Características del Hábito Lector y condiciones del Contexto Familiar y Comunitario" dirigido a Estudiantes de 3er de Básica Primaria de la Institución Educativa Antonio Angles (San Isidro, municipio Río Quito-Chocó), elaborado por: JUDHID DEL CARMEN FERRER PALACIOS, ha sido validado tomando como referencia el criterio Juicio de Expertos y como técnica estadística el Coeficiente de Proporción de Rangos, obteniéndose los resultados que se especifican a continuación:

CPR: 0,98
Error: 0,04
CPRc: 0,94
N (ítems): 18

En consecuencia, se considera válido el instrumento antes referido focalizado hacia el desarrollo de la tesis de maestría titulada: "Proyecto formativo para la promoción de lectura y el fortalecimiento del hábito lector de estudiantes de Básica Primaria de una Institución Educativa Chocó-Colombia, 2021." que presentará para optar al de título de *Maestría en Educación Mixta* en la Universidad de Medellín.

Constancia que se expide en la ciudad de San Cristóbal, estado Táchira, Venezuela a los un días del mes de diciembre de 2021.

Dr. Miguel A. Figueroa M.
Departamento de Pedagogía
Tlf +584124261537
Correo: figueroamiguel041@gmail.com

Apéndice 12: Constancia de Validación Cuestionario II



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
NÚCLEO UNIVERSITARIO "DR. PEDRO RINCÓN GUTIÉRREZ"
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA
SAN CRISTÓBAL- TÁCHIRA

Constancia de Validación

Quien suscribe, Dr. Miguel A. Figueroa, adscrito al área de investigación y estadística del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Los Andes-Táchira "Dr. Pedro Rincón Gutiérrez", hace constar que el instrumento: "Características del Hábito Lector y condiciones del Contexto Familiar y Comunitario" dirigido a padres, representantes y acudientes del estudiante de 3er de Básica Primaria de la Institución Educativa Antonio Angles (San Isidro, municipio Río Quito-Chocó), elaborado por: JUDHID DEL CARMEN FERRER PALACIOS, ha sido validado tomando como referencia el criterio Juicio de Expertos y como técnica estadística el Coeficiente de Proporción de Rangos, obteniéndose los resultados que se especifican a continuación:

CPR: 0,99
Error: 0,04
CPRc: 0,95
N (ítems): 25

En consecuencia, se considera válido el instrumento antes referido focalizado hacia el desarrollo de la tesis de maestría titulada: "Proyecto formativo para la promoción de lectura y el fortalecimiento del hábito lector de estudiantes de Básica Primaria de una Institución Educativa Chocó-Colombia, 2021." que presentará para optar al de título de *Maestría en Educación Mixta* en la Universidad de Medellín.

Constancia que se expide en la ciudad de San Cristóbal, estado Táchira, Venezuela a los un días del mes de diciembre de 2021.

Dr. Miguel A. Figueroa M.
Departamento de Pedagogía
Tlf +584124261537
Correo: figueroamiguel041@gmail.com