

Hábitos y expectativas lectoras de padres de niños con dificultad lectora^{*}

Reading Habits and Expectations of Parents of Children with Reading Difficulties

Eva María Córdoba Rey¹, Natalia Cadavid Ruíz² María Cristina Quijano Martínez³
Pontificia Universidad Javeriana de Cali, Colombia

Forma de citar: Córdoba Rey, E.M., Cadavid Ruíz, N. & Quijano Martínez, M.C. (2015). Hábitos y expectativas lectoras de padres de niños con dificultad lectora. *Revista CES Psicología*, 8(2), 31-46.

Resumen

El presente trabajo buscó evaluar los alcances de la participación de niños con dificultades lectoras en un programa de intervención para el fortalecimiento de su capacidad lectora, en las expectativas y hábitos de lectura de sus padres. Para ello, se realizó una investigación descriptiva, apoyada en las técnicas de análisis de contenido y grupos focales con padres de familia de niños que presentaban dificultad lectora, así como con padres de niños con un desarrollo típico de la lectura. Posterior a la aplicación del programa, los padres de niños con dificultades no modificaron sus expectativas y hábitos de lectura, a pesar de que los niños sí cambiaron. En síntesis, si bien niños con dificultades de lectura pueden beneficiarse de un programa de intervención para mejorar esta habilidad escolar, su impacto a nivel familiar es limitado.

Palabras claves: Lectura, Hábito de Lectura, Infancia, Familia, Desarrollo de Habilidades.

Abstract

This study aimed to assess the scope of the participation of children with reading difficulties in an intervention program in order to improve their reading skills, in the expectations and reading habits of their parents. A descriptive research, based on the techniques of content analysis and focus groups was conducted with the parents of children who presented reading disabilities and on the other hand, parents of children with regular reading development. After the implementation of the program, parents of children with difficulties did not modify their expectations or reading habits, although children did. In conclusion, in spite of a reading intervention program can improve children academic ability, its impact in relation to the family group is limited.

Keywords: Reading, Reading Habit, Reading Skills, Reading Development, Childhood Development, Family, Skills Development.

^{*} Trabajo financiado por el programa Jóvenes investigadores e innovadores 2012 Colciencias denominado "Hábitos y expectativas de lectura en padres de niños con retraso lector participantes de un programa de fortalecimiento de la lectura en Cali", como parte del proyecto "El juego como herramienta de intervención en niños con problemas lectores, fase II", liderado por la línea de Neurociencias y Neuropsicología del grupo de Medición y Evaluación Psicológica (GMEP) de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Pontificia Universidad Javeriana Cali.

¹ Psicóloga de la Pontificia Universidad Javeriana de Cali. Asistente de investigación, becaria joven investigadora Colciencias. Cali, Colombia. ncadavid@javerianacali.edu.co

² Psicóloga de la Universidad de los Andes, doctora en Neuropsicología clínica de la Universidad de Salamanca. Profesora asistente. Grupo de investigación GMEP. Cali, Colombia. ncadavid@javerianacali.edu.co

³ Psicóloga de la Pontificia Universidad Javeriana de Cali, maestra en Neuropsicología de la Universidad Nacional Autónoma de México. Profesora asociada. Grupo de investigación GMEP. Cali, Colombia. mcquijano@javerianacali.edu.co

Introducción

Las dificultades en la lectura inicial son un tema estudiado ampliamente por la neuropsicología, en particular, para dar cuenta de las variables que limitan la correcta apropiación de esta habilidad. En esta línea, la neuropsicología ha mostrado la relevancia de dos tipos de variables cognitivas para explicar por qué a algunos niños les cuesta adquirir este aprendizaje escolar. El primer tipo hace referencia a variables que posibilitan la apropiación visual de la lectura y que hace referencia a aprender cómo codificar visualmente un texto escrito, desde sus letras y sílabas, hasta sus oraciones y párrafos. El segundo tipo especifica aquellas variables esenciales para desarrollar la semántica de la lectura y que consiste en la capacidad de atribuir significado y sentido a lo que se decodifica visualmente; este segundo procesamiento es el que permite que se comprenda el significado de una palabra, así como su sentido en una oración y un párrafo.

Dentro de esta línea de investigación, se ha destacado el papel de los dos tipos de variables anteriormente mencionadas. Por ejemplo, la conciencia fonológica, el análisis fonémico y la conversión grafema-fonema han sido unas de las variables más estudiadas para explicar dificultades en la adquisición del procesamiento visual de la lectura, mientras que el nivel de vocabulario es una de las más fuertes para explicar dificultades en su procesamiento semántico (Bravo, 2006; Favila & Seda, 2010; Hernández-Valle & Jiménez, 2001; Jiménez, Escobero & Rodríguez, 2011; McLoyd, 1998; Rueda, 2003; Urquijo, 2009).

Algunas de estas variables, particularmente la conciencia fonológica y la amplitud del

vocabulario, se han asociado a aspectos socioculturales, especificando que ciertas características familiares y del contexto social en el que crecen los niños, parecen mediar el grado de desarrollo de la habilidad para manipular los sonidos del lenguaje oral (es decir, de emplear su conciencia fonológica), así como para ampliar la cantidad de palabras y significados que emplean cotidianamente como parte de su vocabulario (Kainz & Vernon-Feagans, 2007; Park, 2008; Phillips & Lonigan, 2009); variables de las que depende una apropiada adquisición de la lectura.

Ahora bien, la exploración de aspectos socioculturales asociados a la adquisición de la lectura y sus dificultades de apropiación, desde una perspectiva neuropsicológica, ha sido escasa, aún más en la investigación científica colombiana. Esto, a pesar de que Colombia se reconoce por el bajo rendimiento lector de sus estudiantes de primaria y secundaria, ubicándose en el puesto 62 de 65 países que participaron en el Programa internacional para la evaluación de estudiantes (PISA) de la Organización para la cooperación y el desarrollo económico (Banco de Comercio Exterior de Colombia, 2012; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2014).

Incluso, cuando se compara el desempeño de los estudiantes colombianos con los objetivos de aprendizaje planteados por el Ministerio de Educación Nacional, se encuentra que 43% de 102.000 estudiantes de 5° de primaria se desempeñan por debajo de lo esperado en tareas de lectura (Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior [ICFES] (2010a, 2010b). Este bajo desempeño se mantiene en las mediciones de los dos siguientes años (ICFES, 2012).

Algunos estudios han evidenciado la importancia de la familia en la adquisición de la lectura, especialmente, para definir la comprensión lectora y la habilidad para emplear la lectura como instrumento para mejorar la realización de actividades cotidianas. En este sentido, autores como Villalón, Bravo y Orellana (2003), Ruiz y García (2001), Urquijo (2009) y Piacente, Marder, Resches y Ledesma (2006) han resaltado el papel de la familia como agente cultural que influye en el aprendizaje y participación que tienen sus hijos en la escuela. Concretamente, han encontrado que características como la estructura familiar, su dinámica relacional, el estrato socioeconómico en el que viven, el nivel escolar de los padres, así como la actividad laboral que desempeñan, permite predecir el nivel lector de sus hijos.

En esta misma línea, Lagarraña y Yubero (2005) y Beltrán y Téllez (2002) postulan la familia como eje central para la construcción de hábitos de lectura en los niños, siendo un factor esencial para mantener este hábito en el tiempo. Por su parte, Robledo y García (2009), Stephenson, Parrila y Georgiou (2008), Kainz y Vernon-Feagans (2007), Pérez, Rodríguez y Sánchez (2001), Seginer y Vermulst (2002) y Martínez y Álvarez (2005) afirman que la familia no solo regula la adquisición del hábito de la lectura sino también, define las expectativas que sus hijos y ellos mismos tienen en la lectura para lograr una mejor educación.

Así, estos autores han encontrado que a mayor nivel educativo de los padres, más claras las expectativas frente a la lectura y su influencia en el rendimiento escolar de sus hijos. También, encuentran que a mayor nivel socioeconómico y educativo de los padres, mayor es su dedicación en actividades que involucren la lectura junto con sus hijos.

Por su parte, Gil (2008) encontró que a pesar de que 3859 padres de familia españoles reconocen la lectura como una actividad importante a realizar en el hogar, y que puede ser empleada como una forma de aprovechar el tiempo de ocio, el 45.74% de ellas reportó leer menos de una hora diaria (entre 1 a 5 horas semanales). Este mismo autor encontró que el desarrollo de competencias escolares en sus hijos se relaciona positivamente con el tiempo que los padres dedican a la lectura, de modo que a menos horas de lectura en casa, menor el grado de apropiación de competencias escolares en sus hijos.

Según Piacente et al. (2006), las familias argentinas de bajos recursos socioeconómicos suelen poseer escasos materiales tanto de lectura como de escritura (p. ej. libros, revistas, lápices y papel), limitando la realización de actividades cotidianas que impliquen el uso de estos dos aprendizajes escolares.

En el caso de Colombia, Espitia y Montes (2009) destacan que a menor nivel socioeconómico de las familias, más grandes las expectativas sobre el desarrollo profesional de sus hijos, no obstante, esto no supone que traduzcan dichas expectativas en acciones específicas para ayudarles a sus hijos a lograrlas. Por ejemplo, no dedican tiempo a leer con sus hijos, ni asisten a las reuniones escolares que el colegio dedica para incluir a los padres en el proceso de aprendizaje de sus hijos. En esta misma línea, Córdoba Rey, Quijano Martínez y Cadavid Ruiz (2013) encontraron que padres de familia de escasos recursos socioeconómicos expresan interés en la lectura, argumentando que su principal limitación para disfrutar de ella es la insuficiencia de fuentes monetarias para invertir en ella, a pesar de que reportan

realizar otras actividades de ocio, que implican un gasto en su economía familiar.

A partir de los hallazgos de estos estudios que definen la familia como eje central para la adquisición de hábitos de lectura en niños, el presente trabajo se planteó evaluar si el trabajo de intervención que se realiza con niños para mejorar sus habilidades de lectura genera cambios en la dinámica de lectura en familia (padres e hijos), teniendo en cuenta el impacto que este último aspecto tiene en la adquisición de la lectura, así como en la construcción de sentido del uso de la lectura como medio de adquisición de nuevos conocimientos (Jiménez & O'Shanahan, 2008). Para ello, se realizaron grupos focales con los padres de niños que asistían a un programa de intervención para mejorar esta habilidad escolar, basado en el juego y aprendizaje implícito, (Cadavid Ruiz, Quijano Martínez, Tenorio & Rosas, 2014).

Método

Diseño

Esta investigación de carácter descriptivo, se realizó desde un enfoque cuantitativo y utilizó como recurso adicional la técnica de análisis de contenido. Con ello, se buscó evaluar las expectativas y hábitos de lectura de la familia antes y después de que sus hijos participaran en un programa de intervención de esta habilidad escolar (Miller & Brewer, 2003). Se empleó este diseño de investigación como medio para recoger experiencias individuales, así como ideas e historias compartidas alrededor de la lectura en familia. De esta manera, se buscó acceder a las valoraciones y sentidos que los padres de los niños participantes en el programa de

intervención pudieran ofrecer sobre la lectura, así como modificaciones en sus apreciaciones sobre la importancia de la lectura en sus hijos, sus expectativas y hábitos de lectura después de que sus hijos participaran en un programa de intervención.

Muestra

Los participantes de este estudio fueron seleccionados intencionalmente de un grupo de padres que participaban en otro estudio sobre el impacto de un programa de intervención en el desempeño lector de niños con dificultades en este aprendizaje escolar. Todos los padres que participaron lo hicieron voluntariamente, después de conocer el objetivo de esta investigación y su relación con el estudio en el que participaban sus hijos. Por supuesto, todos los padres firmaron el respectivo consentimiento informado. En el estudio del que se hace mención, participaban dos grupos de niños, uno denominado experimental, conformado por niños con dificultades lectoras, quienes participaron en el programa de intervención, y otro grupo control, conformado por niños con un desarrollo normolector (niños que presentan un desarrollo de la lectura esperado para su edad y escolaridad, de acuerdo a baremos de pruebas psicométricas, estandarizadas para la población de estudio).

El criterio de selección de los padres participantes del presente trabajo era que sus hijos estuvieran participando en el estudio longitudinal sobre el impacto de un programa de intervención para mejorar sus habilidades lectoras, sea que conformaran el grupo experimental o control del estudio original. En este sentido, se trabajó con casos típicos, de acceso intencional (Quintana, 2006).

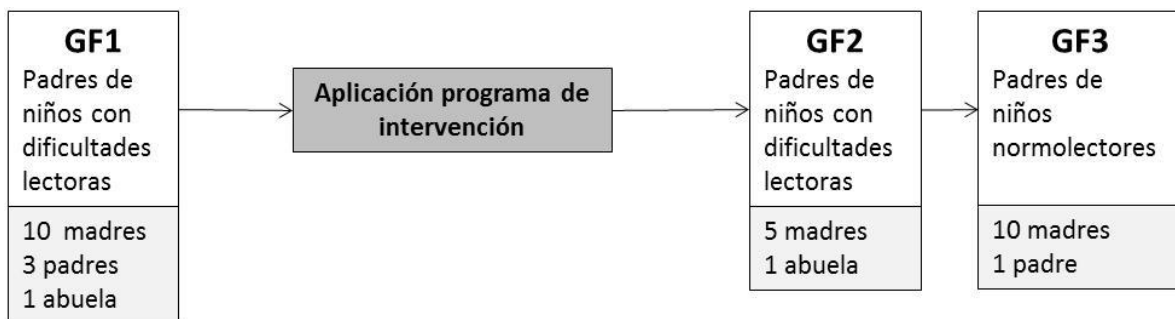
Específicamente, se invitó a participar a los padres de los niños con y sin dificultades lectoras, entre los 7 y 9 años de edad, que ya participaban en el mencionado estudio longitudinal. Todos los participantes habitaban en la comuna 14 del distrito de Aguablanca, en Cali (Colombia) y sus hijos asistían a un colegio privado, sin ánimo de lucro, en este mismo sector de la ciudad.

Los padres de familia se dividieron en tres grupos, con cada uno de los que se adelantó un grupo focal (ver figura 1). El primero se realizó con los padres de niños con dificultades de la lectura antes de iniciar el programa de intervención. Los otros dos se realizaron después de finalizar el programa de intervención. Es decir, el segundo de ellos se realizó con los mismos padres de familia que asistieron al grupo focal (GF) 1, para evaluar posibles cambios en sus expectativas y hábitos de lectura, después de la participación de sus hijos en un programa de intervención (GF 2). El otro se realizó con los

padres de niños que conformaron el grupo normolector (GF 3), con el fin de contrastar los hábitos y expectativas de lectura de familias de niños con y sin dificultades en la adquisición de la lectura. Como se puede observar en la Figura 1, la asistencia de padres de niños con dificultades lectoras disminuyó en el segundo momento de socialización.

La organización de la muestra en tres grupos responde al objetivo del estudio de evaluar si los hábitos de lectura y expectativas de los padres de familia de niños con dificultades lectoras cambian después de que sus hijos participaran en un programa de intervención, para mejorar esta habilidad escolar. La inclusión del grupo focal con padres de familia de niños normolectores (GF3) buscó identificar diferencias y similitudes en los hábitos de lectura y expectativas de familias con niños de diferente rendimiento lector. De esta forma, el GF3 se empleó como punto de referencia.

Figura 1. Realización temporal y conformación de los grupos focales (GF).



Instrumento

Con el objetivo de conocer los hábitos y expectativas de lectura en las familias de los niños, se generó una guía de desarrollo para

la conducción de los grupos focales realizados con los padres.

Esta guía indagó alrededor de tres categorías de análisis, definidas a partir de los aspectos más relevantes señalados en la literatura

científica sobre el tema (Espítia & Montes, 2009; Gil, 2009; Moreno, 2001). Además, estas categorías fueron validadas por dos jueces expertos en el tema de la lectura (una socióloga y una psicóloga con formación en Neuropsicología). Las categorías son las siguientes:

Contextualización. Se refiere a la estructura familiar, actividad laboral de los familiares que conviven con los niños, las actividades cotidianas que se realizan en familia, y la relación que los padres y/o familiares tuvieron con la lectura en su infancia y actualmente.

Hábitos de lectura. Contiene información sobre el tipo de actividades que realizan usualmente los niños en su tiempo libre en casa, la relación de los niños con la lectura, el papel de la lectura en las actividades cotidianas de los niños, así como las fortalezas que los padres encuentran en sus hijos para asegurar su rendimiento académico.

Expectativas. Comprende los ideales que los padres tenían frente a la adquisición de la lectura, por parte de sus hijos, particularmente, los que esperaban que sus hijos ganaran con su apropiación.

Procedimiento

Una vez obtenido el aval del Comité de ética de la Pontificia Universidad Javeriana de Cali que aprobó el presente proyecto (Acta 22-2012), se procedió a contactar a los padres de los niños que participaban en un estudio longitudinal sobre el impacto de un programa centrado en el juego y aprendizaje implícito, para mejorar su capacidad de lectura. Por medio de comunicación escrita, se les explicó el propósito, objetivo y procedimiento del presente estudio.

Aquellos padres de familia interesados en participar, firmaron el respectivo consentimiento informado.

Los padres de familia de niños que participaban en el estudio longitudinal mencionado, respondieron una encuesta que examinaba los hábitos y expectativas de familias de niños con dificultades lectoras como de niños normolectores. El análisis de los datos recogidos demostró que no existen diferencias significativas entre ambos grupos de padres, a pesar de que la literatura sugiere que el desempeño lector está asociado a variables socioculturales (Espítia & Montes, 2009; McLoyd, 1998; Moreno 2002). Posteriormente, se conformaron grupos de padres para, a través de la técnica de grupos focales, recoger sus expectativas y hábitos de lectura y evaluar si estos pueden cambiar, a partir de la participación de sus hijos en un programa de intervención para mejorar su apropiación de la lectura.

Los grupos focales se realizaron en las instalaciones del colegio al que asistían sus hijos, cada uno con una duración aproximada de una hora. Cada grupo focal fue dirigido por dos psicólogas, una moderadora que siguió la guía de desarrollo diseñada para tal fin y una relatora dedicada al registro en audio y por escrito del desarrollo de cada grupo focal. Posterior a cada encuentro, los registros en audio se transcribieron en formato verbatim.

Análisis de datos

La transcripción de cada grupo focal se sometió a un análisis de contenido con el propósito de evaluar las expectativas y hábitos de lectura de padres de familia de niños con y sin dificultades lectoras; para tal efecto se empleó el programa de análisis de

contenido textual TextStat. Los análisis estadísticos se calcularon mediante el programa SPSS. Este análisis constó de los siguientes pasos:

1. Inicialmente, se calculó la frecuencia de aparición de las palabras producidas en cada grupo focal, atendiendo únicamente a los sustantivos y verbos pronunciados, teniendo en cuenta que se trata de los elementos gramaticales que definen el significado y sentido de cualquier emisión oral (Gómez, Mena, Sedeño & Turci, 2000; Miller & Brewer, 2003).

2. Una vez definidas las frecuencias de sustantivos y verbos, se procedió a revisar la lista de palabras resultantes, en búsqueda de términos que compartieran un mismo significado semántico (sinónimos) y/o una misma raíz lexical para agruparlas como una sola unidad. La frecuencia final de las agrupaciones lexicales resultantes estuvo dada por la sumatoria de la frecuencia obtenida por cada palabra incluida en la agrupación. Por ejemplo, palabras como *gustar* y *gusto* se reagruparon como una sola unidad lexical, siendo su frecuencia la suma de las veces que apareció en el discurso la palabra *gustar* más el número de veces que apareció la palabra *gusto*.

3. Posteriormente, se organizó la frecuencia de palabras o agrupaciones lexicales generadas, en orden descendente y se calculó su proporción de ocurrencia, dividiendo la frecuencia de cada palabra o agrupación lexical por el total de palabras emitidas en cada grupo focal. Este total tuvo en cuenta solo las emisiones generadas por los participantes de cada grupo focal, eliminando las intervenciones

de la moderadora y relatora del grupo. Aquellas palabras o agrupaciones lexicales con una proporción de ocurrencia igual o mayor a 0.5 se definieron como las de mayor frecuencia de uso, por grupo focal, siendo las palabras empleadas para los posteriores análisis. La definición del valor de 0.5 como punto de corte para definir las palabras con mayor ocurrencia responde a los criterios de análisis de contenido reportados en la literatura científica (Escalante & Páramo, 2009; Light & Yasujara, 2008; Páramo, 2010).

4. A continuación, se rastreó el contexto en el que apareció cada una de las palabras o agrupaciones lexicales con mayor frecuencia de uso en cada grupo focal. Para ello, se definió su concordancia, tomando las 70 palabras que la antecedían y precedían, cada vez que aparecía en el discurso de un grupo focal.

El total de concordancias encontradas en el discurso de cada grupo focal, fue empleado para generar categorías emergentes que permitieran dar cuenta de los principales contenidos y significados elaborados en cada grupo focal en relación con los hábitos y expectativas de lectura de los padres de familia de niños con y sin dificultad lectora. La lista de concordancias generada para cada grupo focal fue entregada por separado, a dos evaluadoras, quienes se encargaron de organizar las concordancias en categorías y definir el nombre de estas categorías emergentes.

5. Por último, para cada categoría emergente, se calculó el índice de acuerdo interevaluador (grado de concordancia en la asignación de categorías realizada por cada evaluador).

Resultados

A continuación, se detallarán los resultados obtenidos en cada uno de los pasos del análisis de contenido, teniendo presente que este trabajo buscó evaluar si la participación de niños con dificultades lectoras en un programa de intervención para el fortalecimiento de esta habilidad modifica las expectativas y hábitos de lectura de sus padres.

En el primer paso, correspondiente a la identificación del punto de corte para definir las agrupaciones lexicales con mayor proporción de ocurrencia en cada grupo focal realizado, se encontró que los tres grupos subrayan las mismas agrupaciones. Concretamente, los grupos 1 y 2 emplearon con mayor frecuencia de uso la unidad lexical *lectura*, siendo la segunda más empleada la unidad lexical *gusto*. Entre tanto, el grupo 3 presentó el orden inverso; para ellos, la unidad lexical de mayor ocurrencia fue *gusto*, mientras que la segunda fue *lectura*.

El siguiente paso constó del análisis de concordancias realizado a las agrupaciones lexicales, llevado a cabo por dos evaluadoras, de forma independiente. Este análisis resultó en la propuesta de tres categorías emergentes, denominadas a) relación con el niño, b) relación con la familia, c) relación con la escuela. Cada una de estas categorías, se organizó en temas, a partir de los contenidos tratados en los grupos focales. La Tabla 1 detalla todos los temas que surgieron en los diferentes grupos focales, ofreciendo la proporción en la que aparecen en un mismo grupo.

El índice de acuerdo interevaluador, calculado con la kappa de Cohen, alcanzó un valor de 0.71 ($p = 0.000$, 95% IC [0.632 –

0.788]), resultando en un nivel adecuado para asegurar que sus análisis son confiables.

En términos generales, estos análisis destacan que los padres participantes en los tres grupos focales suelen referirse más a la agrupación lexical lectura y la relación que esta mantiene con sus hijos. El tema más nombrado por los padres, en esta agrupación, fue su percepción positiva frente a la lectura, no obstante, el segundo más frecuente fue su percepción negativa frente a esta (ver Tabla 1).

Según los padres, la percepción positiva que los niños tienen de esta actividad surge a partir de su observación del modo cómo el aprendizaje de la lectura les posibilita decodificar símbolos escritos que encuentran en su vida cotidiana, cuando anteriormente no lo podían hacer. Ahora bien, esta capacidad la emplean para leer contenidos cortos, que suelen encontrarse en la realización de sus actividades cotidianas, como letreros en la calle, etiquetas de productos y panfletos de publicidad, entre otros. Cuando se indaga por la percepción que los niños tienen de la lectura de contenidos más extensos y complejos como libros (p. ej. cuentos, novelas) y revistas (p. ej. comics o textos de entretenimiento), los padres afirman que es negativa, destacando que suelen referir que les cuesta trabajo. En palabras de dos padres de familia del GF1: “Al niño mío no le gusta, cada vez que lo pongo a leer llora”. “A mi hijo le gusta ‘leer’ la revista Motor, todo lo que tenga que ver con carros, motos, sí, a él le gusta eso, pues las fábulas casi no porque él es un niño que a esas fábulas no les ve gracia, entonces él me dice: mami, tráigame periódico, revistas, cosas que hablen sobre inventos, sobre tecnología, cosas así...y le enseña al hermano, a mirar que este carro tiene no sé qué hidráulico, mira esto y le empieza a leer”.

Tabla 1 Análisis de concordancias

Agrupación lexical	Categorías emergentes	Concordancias	Grupo focal 1	Grupo focal 2	Grupo focal 3	
Lectura	Niño	Percepción positiva frente a la lectura	22	19	20	
		Percepción positiva frente a la lectura (ofc)	0	11	0	
		Percepción negativa frente a la lectura	22	15	0	
		Esfuerzo por leer	13	0	4	
		Esfuerzo por leer (ofc)	0	7	0	
		Reconocimiento al ejercicio de leer	5	4	0	
	Familia	Hábitos de lectura	17	11	13	
		Expectativas frente a la lectura	6	0	2	
		Pasatiempo	1	4	11	
		Diferencia familiares en la adquisición de la lectura	2	0	7	
		Dificultad	3	0	0	
	Gestión escolar	Propuestas escolares para el desarrollo de la lectura dentro el aula de clase	28	0	2	
		Propuestas informales para el desarrollo de la lectura en los niños	0	0	0	
		Propuestas informales para el desarrollo de la lectura en las familias	0	0	0	
	Gusto	Niño	Actividades en el tiempo libre	31	30	4
			Actividades en el tiempo libre (ofc)	0	0	0
			Percepción negativa frente a la lectura	13	7	4
			Esfuerzo por leer	2	0	7
Esfuerzo por leer (ofc)			0	4	0	
Reconocimiento al ejercicio de leer			0	0	0	
Familia		Hábitos de lectura	9	0	2	
		Expectativas frente a la lectura	2	0	2	
		Pasatiempo	23	11	0	
		Diferencia familiares en la adquisición de la lectura	2	4	0	
		Dificultad	0	0	0	
Gestión escolar		Propuestas escolares para el desarrollo de la lectura dentro el aula de clase	2	0	2	
		Propuestas informales para el desarrollo de la lectura en los niños	0	7	0	
		Propuestas informales para el desarrollo de la lectura en las familias	0	0	0	

Nota. ofc = Observación frente al cambio

Según los padres, la percepción positiva que los niños tienen de esta actividad surge a partir de su observación del modo cómo el aprendizaje de la lectura les posibilita decodificar símbolos escritos que encuentran en su vida cotidiana, cuando anteriormente no lo podían hacer. Ahora bien, esta capacidad la emplean para leer contenidos cortos, que suelen encontrarse en la realización de sus actividades cotidianas, como letreros en la calle, etiquetas de productos y panfletos de publicidad, entre otros. Cuando se indaga por la percepción que los niños tienen de la lectura de contenidos más extensos y complejos como libros (p. ej. cuentos, novelas) y revistas (p. ej. comics o textos de entretenimiento), los padres afirman que es negativa, destacando que suelen referir que les cuesta trabajo. En palabras de dos padres de familia del GF1: "Al niño mío no le gusta, cada vez que lo pongo a leer llora". "A mi hijo le gusta 'leer' la revista *Motor*, todo lo que tenga que ver con carros, motos, sí, a él le gusta eso, pues las fábulas casi no porque él es un niño que a esas fábulas no les ve gracia, entonces él me dice: mami, tráigame periódico, revistas, cosas que hablen sobre inventos, sobre tecnología, cosas así...y le enseña al hermano, a mirar que este carro tiene no sé qué hidráulico, mira esto y le empieza a leer".

Como se observa en la tabla 1, los padres de los niños que asisten al programa de intervención de la lectura (GF 1 y 2) reportaron, en igual proporción, que sus hijos suelen presentar una percepción positiva como negativa de la lectura. Por el contrario, los padres del GF3 reportaron que la percepción de sus hijos frente a la lectura es positiva.

La agrupación lexical *lectura* también sobresale al mencionarse en relación con los

hábitos de lectura que se promueven desde casa. En este caso, resalta que los padres del GF1 (aquellos padres que sus hijos presentan dificultades de lectura, antes de participar en un programa para mejorar esta habilidad), generalmente, emplean un estilo parental permisivo para generar hábitos de lectura en sus hijos, apoyando este ejercicio cuando los niños muestran interés e iniciativa propia para leer como una de sus actividades lúdicas a desarrollar en casa, pero no refieren ofrecer espacios de lectura en casa a sus hijos, ni actividades que los motiven a adquirir la lectura como hábito. Además, la mayor parte de los padres que comparten la lectura con sus hijos, la suelen compartir para leer textos religiosos.

Estos padres también suelen emplear la lectura como castigo frente a un mal comportamiento, exigiendo que sus hijos tomen un libro y lo lean hasta que ellos lo definan.

Ahora bien, los padres que más alusión hacen a los hábitos de la lectura son aquellos que conforman el G2 (padres de niños con dificultades lectoras, después de que sus hijos participaran en un programa para mejorar esta habilidad académica) y los padres del GF3 (padres de niños normolectores). Los padres del último grupo refieren que comparten tiempo para leer con sus hijos, siendo más frecuente que lo realice la madre que el padre; afirman que esta actividad la realizan ocasionalmente, por periodos de tiempo cortos, no superiores a 20-30 minutos y más por la importancia que el exterior otorga a la lectura (p. ej. campañas publicitarias, colegio), que por motivación y convicción propia.

Con respecto a la categoría emergente gestión escolar, solo se encontró que el GF1

la mencionó frecuentemente para referir que su expectativa como padres es que el colegio enseñe a leer correctamente a sus hijos y les ayude a resolver las dificultades que en este proceso presenten. Este aprendizaje lo centran más en la capacidad para decodificar símbolos escritos, aunque también mencionan que el colegio se encarga de la creación del hábito en sus hijos, pareciendo sugerir que el mayor peso para la creación de hábitos recae sobre los maestros antes que en los padres.

En lo que respecta a la agrupación lexical *gusto*, se encontró que esta también fue la más empleada por los padres de familia, siendo los padres de los GF1 y 2 quienes concentran su discurso en resaltar que a sus hijos les gusta emplear su tiempo libre en actividades físicas, manualidades y videojuegos. Algunos padres de estos grupos mencionan que sus hijos encuentran gusto en la lectura; cuando lo hacen, reportan que a los niños les gusta leer textos que relacionen historias llamativas, como textos de suspenso y amor, siendo esporádica su realización como pasatiempo.

Por su parte, el GF2, aquel conformado por los padres de familia de niños que habían asistido a un programa de intervención de la lectura, reportan algunas observaciones frente al cambio que sus niños han tenido después de participar en el programa. Particularmente, destacan que los niños se acercan a la lectura con más gusto e iniciativa propia que antes; además, que se esfuerzan por leer mejor, manteniéndose en esta actividad, a pesar de las dificultades que ocasionalmente siguen presentando.

Llama la atención que ambas agrupaciones lexicales *lectura* y *gusto* se integran en las observaciones que los padres realizan frente

al cambio de sus hijos en relación con la lectura, subrayando que esta actividad comienza a consolidarse como una actividad que realizan los niños, por gusto propio. Por ejemplo, una abuela del grupo focal 2 relata que “después de la hermosa experiencia que tuvieron el año pasado [con las voluntarias del programa de intervención], mi niña cambió mucho, se volvió muy creativa, le fascina leer crucigramas, sopas de letras, se interesa por estar escribiendo, leyendo”.

Discusión

El análisis de contenido realizado a los temas tratados por los padres de niños que participaron en un programa para el fortalecimiento de la habilidad lectora, permite dar cuenta de tres hallazgos principales. En primer lugar, que los padres de niños con dificultades lectoras dedican poco tiempo a la lectura, y tampoco leen en su tiempo libre con la familia. A pesar de que los padres reportan tener hábitos de lectura, su discurso los contradice, pues en este destaca la realización prioritaria de actividades que no requieren de la lectura, como el ejercicio físico, jugar videojuegos, realizar manualidades, empleando el resto de su tiempo para trabajar y cuidar del hogar. Además, estos padres suelen reportar que en su infancia tuvieron una relación negativa con la lectura, pues sentían que les costaba y era más una exigencia que un gusto hacerlo. Por ejemplo, una madre de un niño con dificultad lectora contaba que cuando era pequeña “... eso era un castigo cuando a uno lo ponían a hacer planas y pues cuando uno salía a leer [en frente del salón], más miedo le daba a uno porque los profesores si uno no leía bien le pegaban su reglazo en la mano”. Probablemente, esta sea una de las razones por las que, hoy en día como padres

de familia no generen espacios para leer ni para que sus hijos aprendan el hábito de leer. En este orden de ideas, sus expectativas frente a la lectura son limitadas, por ejemplo, que sus hijos sean capaces de dominar el nivel visual de la lectura, aquel que permite decodificar visualmente textos, sin explicitar interés en que sus hijos sean capaces de leer y comprender el sentido de lecturas extensas que les apoyen en sus estudios escolares, cursar estudios posteriores, ahondar en conocimientos que requieran en su vida cotidiana, incluso, divertirse leyendo textos de entretenimiento, más extensos a 30 páginas. Este hallazgo se encuentra en la misma línea de lo reportado por Córdoba Rey et al. (2013).

Ahora bien, esta posición frente a la lectura cambió después de que sus hijos participaron en un programa de intervención para mejorar su habilidad para leer. Los padres reportaron que la relación de sus hijos con la lectura, antes del programa, era negativa, pues ellos sentían que leer era una obligación, una actividad que les cuesta trabajo, que supera sus recursos cognitivos. Después del programa de intervención, los padres reportaron asombro de que sus hijos tomaran libros por iniciativa propia en casa o les solicitaran tiempo para compartir leyendo. Un claro ejemplo lo presenta el testimonio de una madre participante: "...es un niño que le ha gustado mucho la actividad que hicieron aquí en el colegio [refiriéndose al programa de intervención de la lectura]. Acerca de eso, los libros que le regalaron, todos los días los transporta en el maletín, los lee en hora de descanso [en el colegio], en la casa, le gusta mucho. He visto el mejoramiento de la lectura, no soy persona de leer, nunca le he inculcado a mi hijo esa parte de la lectura".

Los padres encontraron que sus hijos habían logrado cambiar su percepción de la lectura, encontrando esta actividad divertida e interesante para su tiempo libre, sin necesidad de recibir indicaciones. No obstante, estos cambios no se presentaron en los hábitos y expectativas de los padres; así, el acercamiento positivo a la lectura de los niños, no fue suficiente para que sus padres cambiaran la rutina familiar e incluyeran la lectura dentro de la realización de las actividades cotidianas. Tampoco cambiaron las expectativas, puesto que los padres siguen esperando que los niños sean eficientes leyendo, mas no demuestran interés por buscar que sean capaces de comprender textos complejos, o en modificar sus hábitos de lectura para mejorar la lectura de sus hijos. Si los hábitos de lectura de los padres se relacionan positivamente con el rendimiento lector de sus hijos, como sugiere Espítia y Montes (2009), Gil Flores (2009) y Kainz y Vernon-Feagans (2008), sería necesario explorar qué variables serían necesarias de incluir en los programas de intervención de la lectura para niños con dificultades lectoras, si se pretende que el efecto positivo de la intervención se consolide y mantenga en el tiempo en los niños intervenidos.

El último y tercer hallazgo subraya que los padres de niños con dificultades lectoras y de niños normolectores presentan diferencias en sus prácticas de lectura. Este resultado también se encontró en otros estudios (Phillips & Lonigan, 2009; Piacente et al., 2006; Robledo & Nicasio, 2009). Como era de esperarse, los padres de niños con una apropiada adquisición de este aprendizaje escolar reportan que: a) comparten con sus hijos parte de su tiempo libre leyendo, aunque sea por períodos de no más de 30 minutos; y b) que emplean la lectura como

una recompensa a comportamientos positivos, situación contraria a la que presentaron los padres de los niños con dificultades lectoras.

Lo anterior se evidencia en las palabras de una pareja de padres de niños normolectores: “estamos leyendo un libro que se llama *la Isla de la fantasía*, pero lo tenemos aplazado desde el año pasado, o sea desde principio de año. Precisamente, es que a ellos les gusta, a mi hijo y a una sobrina que tengo en la casa, les gusta mucho. Yo los tenía acostumbrados a que antes de acostarse yo les leía un pedacito de un capítulo, se han portado mal, o han sucedido cosas que... entonces, lo tengo es como un premio, entonces ellos [le dicen a la mamá que] hace días, hace rato que ya no leemos, y a cada rato me dicen: acuérdate que estamos en el libro, que a dónde está el libro, ¿me entiende? me tienen así, pero yo hasta que no se porten bien, porque han estado desorganizados con la pieza, groseros entonces les digo que hasta que no cambien eso no seguimos leyendo”.

Situaciones similares a esta, reportadas por los padres de niños normolectores, permiten suponer que estos padres tienen el hábito de la lectura y buscan compartirlo con sus hijos. Probablemente, esta sea una de las razones por las cuales reporten que sus niños perciben positivamente el ejercicio de leer, tanto así que la emplean como parte de sus pasatiempos (ver Tabla 1).

En síntesis, los resultados del presente trabajo permiten afirmar que si bien es cierto que niños con dificultades de lectura se

pueden ver beneficiados de un programa de intervención para mejorar esta habilidad escolar, su impacto a nivel familiar es limitado. Aunque sus padres reportan el cambio positivo observado en sus hijos, particularmente, para acercarse a la lectura como una actividad divertida, no es suficiente para movilizarlos a cambiar sus rutinas y emplear este cambio en sus hijos para fortalecer su hábito lector. Ahora bien, es importante tener presente que estas conclusiones se restringen al tamaño muestral del estudio, no pudiendo generalizarse a la población.

Futuros estudios deberán continuar profundizando en esta línea de investigación, particularmente, en estudiar cómo impactar los hábitos de lectura a nivel de la familia, pues como han sugerido otras investigaciones, el uso de la lectura en casa supone un óptimo predictor del rendimiento lector de niños (Park, 2008). También, se hace necesario indagar sobre las posibles variables que expliquen la diferencia de hábitos de lectura en padres de hijos de un mismo estrato socioeconómico, como se describe en el presente trabajo, aumentando el tamaño de muestra e incluyendo diseños de investigación explicativos.

Agradecimientos

Agradecemos a los padres de familia y a las directivas del colegio participante su apoyo e interés en este trabajo. A Teresita Sevilla, profesora y miembro del grupo de investigación GMEP, su apoyo y revisión de la metodología aplicada en este estudio.

Referencias

- Banco de Comercio Exterior de Colombia (2012). Comentario Económico del Día. Recuperado el 20 de mayo de 2013 de <http://anif.co/sites/default/files/uploads/Mar12-12.pdf>
- Beltrán, S. G. & Téllez, J. A. (2002). El papel de la escuela y la familia en la animación y el aprendizaje de la lectura. En D. del Río, B. Álvarez, S. G. Beltrán & J. A. Téllez (Eds.), *Orientación y Educación Familiar*. Madrid: UNED/Colección Actas.
- Bravo, L. (2006). *Lectura Inicial y Psicología Cognitiva* (2da. Ed.). Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Cadavid Ruiz, N., Quijano Martínez, M. C., Tenorio, M. & Rosas, R. (2014). El juego como vehículo para mejorar las habilidades de lectura en niños con dificultad lectora. *Pensamiento Psicológico*, 12(1), 23-38. doi:10.11144/Javerianacali.PPSI12-1.jvmh
- Córdoba Rey, E. M., Martínez Quijano, M. C. & Cadavid Ruiz, N. (2013). Hábitos de lectura en padres y madres de niños con y sin retraso lector de la ciudad de Cali, Colombia. *Revista CES Psicología*, 6(2), 53-65.
- Escalante Gómez, E., & Páramo, M. A. (2009). *TextStat 2.8: Análisis de textos*. Documento del Instituto de Investigaciones. Facultad de Psicología, Universidad del Aconcagua, Mendoza, Argentina.
- Espítia, R. & Montes, M. (2009). Influencia de la familia en el proceso educativo de los menores del barrio costa azul de Sincelejo (Colombia). *Investigación y Desarrollo*, 17(1), 84-102.
- Favila, A. & Seda, I. (2010). La conciencia fonológica en niños con retraso lector: efectos de una intervención. *Infancia y Aprendizaje*, 33(3), 399-411. doi. 10.1174/021037010792215064.
- Gil Flores, J. (2009). Hábitos y actitudes de las familias hacia la lectura y competencias básicas del alumnado. *Revista de Educación*, 350, 301-322.
- Gómez, S., Mena E., Sedeño, A. & Turci, I. (2000). Análisis de contenido aplicado a prensa semanal. *Psicothema*, 12(Supl.2), 261-266.
- Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior. (2010a). *Saber 5° y 9° 2009, Resultados Nacionales: Resumen Ejecutivo*. Recuperado el 30 de marzo de 2013 de http://www.icfessaber.edu.co/uploads/documentos/Resumen_ejecutivo_informe_nacinoal_2009.pdf
- Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior. (2010b). *Colombia en PISA 2009: Síntesis de Resultados*. Recuperado el 30 de marzo de 2013 de http://www.icfessaber.gov.co/pisa/phocadownload/pisa2009/informe_pisa_2009.pdf
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES, 2012). *Reportes Históricos del Examen de Estado*. Recuperado el 20 noviembre de 2012 de <http://www.icfesinteractivo.gov.co/historicos/>

- Hernández-Valle, I. & Jiménez, J. E. (2001). Conciencia fonémica y retraso lector: ¿es determinante la edad en la eficacia de la intervención? *Infancia y Aprendizaje*, 24(3), 379-395. doi. 10.4067/S0718-07052002000100010.
- Jiménez, A. M., Escobero, F. & Rodríguez, M.A. (Coord.) (2011). Indicadores para el diagnóstico y orientaciones. España: *E.O.E.P.*
- Jiménez, J. E. & O'Shanahan Juan, I. (2008). Enseñanza de la lectura: de la teoría y la investigación a la práctica educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45(5), 1-22.
- Kainz, K. & Vernon-Feagans, L. (2007). The ecology of early reading development for children in poverty. *The Elementary School*, 107, 407-427.
- Larrañaga, E. & Yubero, S. (2005). El hábito lector como actitud. El origen de la categoría de "falsos lectores". *Revista OCNOS*, 1,43-60.
- Light, J. & Yasuhara, K. (2008, Octubre). *Analyzing large free-response qualitative data sets- A novel quantitative- Qualitative hybrid approach*. Comunicación en 38th ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference. Saratoga Springs, Estados Unidos.
- Martínez, R.A. & Álvarez, L. (2005). Fracaso y abandono escolar en educación secundaria obligatoria: implicación de las familias y de los centros escolares. *Aula Abierta*, 85, 127-146.
- McLoyd, V. C. (1998). Socioeconomic disadvantage and child development. *American Psychologist*, 53, 185-204.
- Miller, R. L. & Brewer, J. D. (Eds.) (2003). Focus groups. *The A – Z of Social Research* (pp. 120-123). Londres: SagePublications.
- Moreno, E. (2001). Análisis de la influencia de la familia en los hábitos lectores de sus hijas e hijos: un estudio etnográfico. *Contextos Educativos*, 4, 177-196.
- Moreno, E. (2002). La familia como institución sociocultural: su papel en la adquisición de los hábitos lectores. *Portularia*, 2, 309-324.
- Páramo, M. A. (2010). Análisis cualitativo de discursos grupales asistido por programa de software textstat: valoración de su utilidad en la exploración y relación de significados. *Liberabit*, 16(2), 141-151.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2014). *Resultados de PISA 2012 en foco: lo que los alumnos saben a los 15 años de edad y lo que pueden hacer con lo que saben*. Recuperado de http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA2012_Overview_ESP-FINAL.pdf
- Park, H. (2008). Home Literacy environments and children's reading performance: A comparative study of 25 countries. *Educational Research and Evaluation*, 14(6), 489-505.
- Pérez Díaz, V., Rodríguez J.C. & Sánchez Ferrer, L. (2001). *La familia española ante la educación de sus hijos* (Colección Estudios Sociales Núm. 5). Barcelona: Fundación la Caixa.

- Phillips, B. M. & Lonigan, C. J. (2009). Variations in the home literacy environment of preschool children: A cluster analytic approach. *Scientific Studies of Reading*, 13(2), 146-174.
- Piacente, T., Marder, S., Reschers, M., & Ledesma, R. (2006). El contexto alfabetizador hogareño en familias de la pobreza. Comparación de sus características con las de familias no pobres. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 21(1), 61-88.
- Quintana, A. (2006). Metodología de la investigación científica cualitativa. En A. Quintana y W. Montgomery. (Eds.) *Psicología: Tópicos de Actualidad* (pp. 47-84). Lima: UNMSM.
- Robledo, P. & Nicasio, J. (2009). El entorno familiar y su influencia en el rendimiento académico de los alumnos con dificultades de aprendizaje: revisión de estudios empíricos. *Aula abierta*, 37(1), 117-128.
- Rueda, M. I. (2003). *La lectura: Adquisición, dificultades e intervención*. (2da ed.). Salamanca: Amarú Ediciones.
- Ruiz, C. & García, M. (2001). Propuesta de un modelo estructural de la influencia familiar en los resultados escolares del niño. En Aidipe (comp.), *X Congreso Nacional Modelos de Investigación Educativa* (pp. 93-98). Coruña: Aidipe.
- Seginer, R. & Vermulst, A. (2002). Family environment, educational aspirations, and academic achievement in two cultural settings. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(6), 540-558. doi: 10.1177/00220022102238268
- Stephenson, K., Parrila, R. & Georgiou, G. (2008). Effects of Home Literacy, Parents' Beliefs, and Children's Task-Focused Behavior on Emergent Literacy and Word Reading Skills. *Scientific Studies of Reading*, 12(1), 24-50. doi.10.1080/10888430701746864
- Urquijo, S., (2009). Aprendizaje de la lectura. Diferencias entre escuelas de gestión pública y de gestión privada. *Laboratorio de Evaluación Psicológica y Educativa*, 9, 19 – 34.
- Villalón, M. Bravo, L. & Orellana, E. (2003) Desarrollo cognitivo y aprendizaje inicial de la lectura: Un proceso de influencia recíproca. *Pensamiento Educativo*, 32, 90-106.

Recibido: Enero 24-2015 Revisado: Agosto 25-2015 Aceptado: Septiembre 22-2015
