

Hábitos de lectura en padres y madres de niños con y sin retraso lector de la ciudad de Cali, Colombia¹

Reading habits of children's parents with and without non-specific reading difficulties from Cali, Colombia

Eva María Córdoba Rey², María Cristina Quijano Martínez³ y Natalia Cadavid Ruiz⁴

Pontificia Universidad Javeriana, Cali, Colombia.

Forma de citar: Córdoba Rey, E.M., Quijano Martínez, 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(1), 53-65.

Resumen

El objetivo del presente estudio fue describir los hábitos de lectura de padres de niños con y sin retraso lector, pertenecientes a un nivel socioeconómico bajo de la ciudad de Cali (Colombia). Para ello, se aplicó una encuesta a 15 padres de niños con retraso lector y 8 padres de niños normolectores. La encuesta indagó por datos sociodemográficos, hábitos de lectura y valoración del papel de la lectura en la familia. Los datos recogidos destacaron escasos hábitos de lectura en las familias de ambos grupos evaluados, a pesar de que manifiestan tener gusto por ésta. Entre las principales razones de este comportamiento están la falta de recursos económicos para invertir en material de lectura, sin embargo reportan que dedican su tiempo libre en otras actividades diferentes a leer.

Palabras claves: Lectura, Retraso en la Lectura, Familia, Hábitos de Lectura.

¹ Trabajo financiado por el programa Jóvenes investigadores e innovadores 2011 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", 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.

² Psicóloga de la Pontificia Universidad Javeriana - Puj - Sede Cali, Colombia.

³ Magister en Neuropsicología de la Universidad Nacional Autónoma de México. Coordinadora Especialización en Neuropsicología infantil y Directora Grupo de Medición y Evaluación Psicológica, Pontificia Universidad Javeriana, Cali-Colombia, correspondencia: mcquijano@javerianacali.edu.co

⁴ Doctora en Neuropsicología Clínica de la Universidad de Salamanca. Docente investigadora de la Pontificia Universidad Javeriana, Cali-Colombia.

Abstract

The purpose of the present study was to describe the reading habits of children's parents with and without non-specific reading difficulties, categorized in a low socioeconomic scale in Cali (Colombia). 15 parents of children with non-specific reading difficulties and 8 parents of children with appropriate reading development answered a survey that inquired for socio-demographic data of the family, as well as their reading habits and appreciation of the role of reading practices. Findings have showed that both groups of parents presented poor reading habits, although all of them expressed preference for reading. Lack of economical resources to invest in reading materials is one of the exposed reasons for not reading frequently. Also reading is not included among the activities they usually practice in their spare time.

Keywords: Reading, Non-specific Reading Disabilities, Family, Reading Habits, Reading, Reading Disabilities.

Introducción

La lectura se caracteriza por ser uno de los aprendizajes más importantes de nuestro sistema cultural, al que se le dedica mucho tiempo y esfuerzo, especialmente, en los primeros años de escolaridad (Vallés-Majoral, Navarra & Roig, 2002). Su enseñanza se realiza para asegurar la interacción y adaptación cognitiva y social de una persona al mundo, particularmente, para facilitar la adquisición de conocimientos y saberes, que puedan ser aplicados a un sinnúmero de actividades como comunicarse con otros, desempeñar labores y/u oficios, servir de actividad lúdica de imaginación, etc.

Investigaciones recientes señalan que los niños colombianos presentan graves dificultades para aprender a leer, alcanzando niveles de comprensión lectora por debajo de lo esperado para sus edades y nivel escolar, incluso al compararse con poblaciones infantiles de otros países (Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior [ICFES] 2010a; Park, 2008). Concretamente, los resultados de las

pruebas nacionales "Saber"⁵ aplicadas por el ICFES (2010b) a 102.000 niños que cursaban quinto de primaria a lo largo de todo el país, demostraron que sólo el 43% de ellos alcanzó un nivel mínimo de lectura, comprendiendo superficialmente textos sencillos y otro 21% alcanzó un nivel por debajo de lo esperado para su edad y escolaridad. Entre tanto, solo un 36% de 87.000 adolescentes que cursaban noveno grado alcanzó un nivel satisfactorio de lectura, de los cuales más de la mitad no logró demostrar la comprensión lectora esperada para su nivel escolar. Este bajo desempeño se mantuvo en las evaluaciones Saber de los años 2011 y 2012 (ICFES, 2012).

Diversos autores sugieren explicaciones para este fenómeno. Dentro de la literatura, se destaca la propuesta de Kohen, Gunn, Leventhal y Hertzman (2002) y Rosselli, Matute y Ardila (2006) sobre la asociación positiva entre el nivel socioeconómico de una familia y el nivel de desarrollo cognitivo alcanzado por sus hijos. Bravo, Villalón y Orellana (2006) encuentran esta

⁵ Medidas periódicas del desarrollo de competencias de los estudiantes de educación básica, como indicador de calidad del sistema educativo colombiano (ICFES, 2010b, s.p.)

misma relación en familias chilenas, subrayando que el contexto sociocultural y económico de una familia, así como sus hábitos influyen en el desempeño lector alcanzado por sus hijos. Además, sugieren que estas variables familiares interactúan con variables escolares, de modo que un acceso más rápido a la escuela también permitirá una mejor apropiación de la habilidad lectora. Por su parte, McLoyd (1998) profundiza en el tema, al afirmar que el nivel educativo de la madre se relaciona directamente con el nivel de apropiación lectora que tengan sus hijos.

Este tipo de estudios ha logrado demostrar que las características de la familia, como su estructura, funcionamiento, nivel socioeconómico y grado de participación en actividades escolares, así como el nivel escolar y desempeño laboral de los padres, influye en el aprendizaje de sus hijos (Espítia & Montes, 2009; Moreno, 2002; Piacente, Marder, Resches & Ledesma, 2006; Ruiz & García, 2001; Urquijo, 2009).

Otros estudios han encontrado que los hábitos y expectativas que los padres generan frente al futuro académico y laboral de sus hijos median el proceso de aprendizaje actual de ellos. Una de las hipótesis que se postula es que, entre más específicos los ideales de los padres frente al futuro de sus hijos, mayor involucramiento presentaran para supervisar que sus hijos realicen tareas escolares y participen de otras actividades culturales que consideren pertinentes para que puedan alcanzar sus expectativas (Pérez, Rodríguez & Sánchez, 2001; Seginer & Vermulst, 2002; Martínez & Álvarez, 2005). Por otra parte, se considera que a mayor grado de escolaridad de los padres, mayor es el índice de expectativas que tienen frente a la educación de sus hijos y mayor tiempo dedican a asegurar que ellos también logren un alto grado de escolaridad (Gil, 2009; Kains & Vernon-

Feagans, 2007; Palacios 1988 citado por Moreno, 2001; Robledo & García, 2009; Stephenson, Parrila & Georgiou, 2008).

Para Piacente et al. (2006) los hábitos de lectura que una familia incorpora a su dinámica diaria se definen por el tipo de prácticas de alfabetización que se realizan en el hogar de manera activa (p. ej. leerle cuentos por la noche) y/o pasiva (p. ej. hacer las tareas escolares). En la medida en que los padres realizan las anteriores actividades de forma continua y prolongada en el tiempo, sus hijos las van aprendiendo y asimilando como parte de sus propios hábitos. Por supuesto, esta apropiación se verá reforzada si en casa hay recursos que requieran de la lectura para su uso, como libros, periódicos, revistas, televisión, entre otros. Es más, la presencia de este tipo de recursos en el hogar se ha asociado con un mayor vocabulario y desarrollo de habilidades orales de prelectura en niños (Stein, 2010; Gil, 2009; Quejereta, 2010).

Por su parte, Moreno (2002) amplía esta postura afirmando que el tiempo que dedican los padres a leer solos o con sus hijos, el tipo de textos que leen y la inversión económica que realizan en lectura, termina definiendo la relación que sus hijos entablarán con dicha actividad.

Todos los estudios, hasta aquí mencionados, concluyen que el contexto familiar (particularmente, sus hábitos y expectativas de lectura, nivel socioeconómico, nivel educativo de los padres, entre otros) influirá no sólo en los hábitos de lectura de sus hijos, si no, también en su rendimiento académico (Fernández, García & Prieto, 1999; Robledo & García 2009; Moreno, 2002; Cerrillo, 2005). Curiosamente, la mayor parte del aprendizaje escolar se sustenta en la habilidad lectora, siendo mayor el uso de la lectura como medio de aprendizaje a medida que aumenta el grado escolar.

Por supuesto, existen otras variables asociadas a una apropiada adquisición de la habilidad lectora. Entre las más destacadas, se encuentran el vínculo emocional que establecen los padres o cuidadores con sus hijos, y el tipo de colegio que escogen para formarlos. De la primera, Coleman (1996) afirma que tener padres y madres emocionalmente inteligentes tiene una repercusión positiva en los hijos, sosteniendo que un apego seguro se relaciona con una mejor apropiación de la lectura y escritura de los niños. Así, una adecuada relación emocional con los padres aporta al desarrollo integral de los hijos y, a su vez, fortalece los hábitos que los hijos practican continuamente con sus padres.

De la segunda variable, llama la atención que características como la infraestructura física del colegio, la cantidad de alumnos por salón de clases y la metodología educativa empleada para transmitir conocimientos, han mostrado una estrecha relación con el aprendizaje lector de niños, así como con su rendimiento académico (Giraldo & Mera, 2000).

En el caso de estudios realizados con población colombiana, se ha corroborado que el tiempo y recursos que los padres de familia destinan para compartir actividades de aprendizaje con sus hijos, influye en la capacidad de los niños para asimilar y apropiarse de nuevos conocimientos, a través de la lectura (Espítia & Montes, 2009). Ahora bien, en el país suele ser más frecuente encontrar familias con padres de bajos niveles de formación académica, limitadas prácticas educativas, poco tiempo para compartir la lectura con sus hijos, así como escasos recursos en casa que inviten a leer. Además, suele ser más común encontrar padres de familia que otorgan limitada importancia a la creación de ambientes familiares ricos en oportunidades para el aprendizaje y

entrenamiento en lectura, influyendo negativamente en el posterior desarrollo lector de sus hijos (Park, 2008). Probablemente, sea esta la razón por la cual la gran mayoría de los niños colombianos suelen presentar dificultades en la adquisición de la lectura, sugiriendo un retraso lector. Téngase en cuenta que este término hace referencia a aquellos niños que a pesar de presentar un desarrollo físico y psicológico típico para su edad y escolaridad, obtienen un desempeño lector inferior al esperado, a pesar de una asistencia constante, de por lo menos dos años, a procesos de educación formal, en los que les han ofrecido estrategias de enseñanza-aprendizaje tradicionales para la adquisición de la lectura, sin embargo estos niños cuentan con una limitada experiencia en tareas que promueven la adquisición del lenguaje oral y que posibilitan la adquisición lectora (Bolaños-García & Gómez-Betancurt, 2009; Cardona Cardona & Cadavid-Ruiz, 2012; Favila & Seda, 2010, Hernández-Valle & Jiménez, 2001; Jiménez, 1996).

Teniendo en cuenta lo anterior, el objetivo del presente estudio fue describir los hábitos de lectura de familias de niños con y sin retraso lector de una zona vulnerable de la ciudad de Cali (Colombia).

Método

Diseño

El presente estudio empleó un diseño de investigación descriptivo, transversal (Hernández, Fernández, Baptista, 2006), con el cual se buscó conocer los hábitos de lectura de padres de familia, de escasos recursos económicos, que sus hijos asisten a un colegio privado, sin ánimo de lucro en una zona vulnerable de la ciudad de Cali (Colombia).

Participantes

Participaron 23 padres de familia de niños de bajo nivel socioeconómico, con y sin retraso lector, entre los 7 y 9 años de edad, que participaban en un estudio longitudinal sobre el impacto de un programa de intervención de la lectura. Del total de niños que participaron en este estudio ($N = 77$; $N_{\text{retraso lector}} = 50$, $N_{\text{normolectores}} = 27$), 15 padres de niños con retraso lector y 8 padres de niños con proceso de lectura normal respondieron la encuesta. De ellos, 10 eran padres de niños de 7 años, 8 de 8 años y 5 de niños de 9 años de edad. Padres hace referencia a la madre o el padre de los niños participantes del estudio.

Instrumento

La revisión de la literatura sobre hábitos de lectura permitió identificar ocho categorías necesarias para describir las prácticas lectoras de las familias encuestadas. De acuerdo a Gil (2009), Moreno (2001), y Espítia y Montes (2009), los hábitos de lectura de una familia dependen del: a) nivel escolar de los padres, b) estado laboral actual de los padres, c) composición familiar, d) acompañamiento de tareas en el hogar, e) uso de herramientas para búsqueda de información académica, f) empleo de la lectura en casa, g) gusto por la lectura, y h) tipo de textos de mayor escogencia por parte de los miembros de la familia.

Estas categorías se emplearon para diseñar una encuesta sobre los hábitos de lectura de familias de escasos recursos socioeconómicos de una zona vulnerable de la ciudad de Cali. Concretamente, se crearon 16 preguntas, organizadas en tres apartados: datos sociodemográficos (categorías *a*, *b*, y *c*), prácticas o hábitos de lectura de la familia (categorías *d*, *e*, y *f*), y valoración del papel de la lectura (categorías *g* y *h*).

Posterior al diseño de la encuesta, esta fue calibrada a través de la revisión de pares expertos y aplicación de una prueba piloto. La versión final de la encuesta constó de 4 preguntas abiertas y 12 preguntas de opción múltiple con única respuesta.

Procedimiento

Después de obtener aprobación del comité de ética de la universidad para realizar este estudio, los padres que aceptaron participar, firmaron consentimiento informado y respondieron la encuesta que les realizaron psicólogos formados y entrenados en su aplicación.

Análisis de datos

Los datos recogidos con la encuesta fueron empleados para construir una base de datos de frecuencias. En el caso de las preguntas abiertas, estas fueron organizadas por categorías a las cuales se les asignó un número, para poder manejarlas cuantitativamente, según su frecuencia de aparición.

Estos estadísticos permitieron el cálculo de valores descriptivos como media, desviación estándar y tablas de contingencia.

Resultados

Para facilitar la comprensión de los datos recogidos con a través de la encuesta, estos se presentarán de acuerdo a los tres apartados que la conforman: datos sociodemográficos, prácticas de lectura de la familia y valoración del papel de la lectura.

Con respecto al primer apartado, mediante el cual se rastrearon características de la familia, se encontró que la media de edad

de los padres de niños con retraso lector fue de 37 años ($DE = 15$), entre tanto, la edad promedio de los padres de niños normolectores fue de cuatro años menos ($X = 33$, $DE = 9$). Los 23 padres de familia

participantes pertenecían a un nivel socioeconómico bajo (para las autoridades gubernamentales colombianas clasificado como estrato 2), detallándose otras de sus características principales en la Tabla 1.

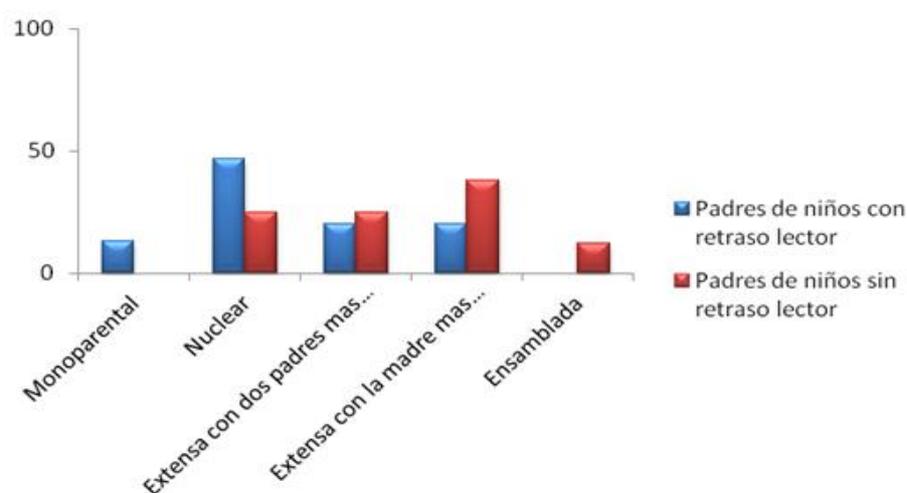
Tabla 1 Características sociodemográficas de la muestra participante, en porcentajes

	Grupo sin retraso lector	Grupo con retraso lector
Nivel de escolaridad		
Primaria	12	0
Bachillerato	50	73
Estudios Superiores	38	27
Estado laboral padre		
Empleado	50	90
Cesante	50	10
Estado laboral madre		
Empleada	38	60
Cesante	62	40
Número de familiares con nivel escolar		
Primaria	27	25
Bachillerato	27	39
Estudios Superiores	46	36

En cuanto a su composición familiar, se destaca que la mayoría de los padres de niños con retraso lector viven con los miembros de su familia nuclear (47%), mientras que la organización más común entre los padres de niños con una

apropiada adquisición de la lectura es la convivencia de madre con familia extensa, como abuelos, tíos y primos (38%). Como se puede observar en la Figura 1, ambos grupos de padres evaluados presentan diferentes composiciones familiares.

Figura 1. Composición familiar de las familias encuestadas



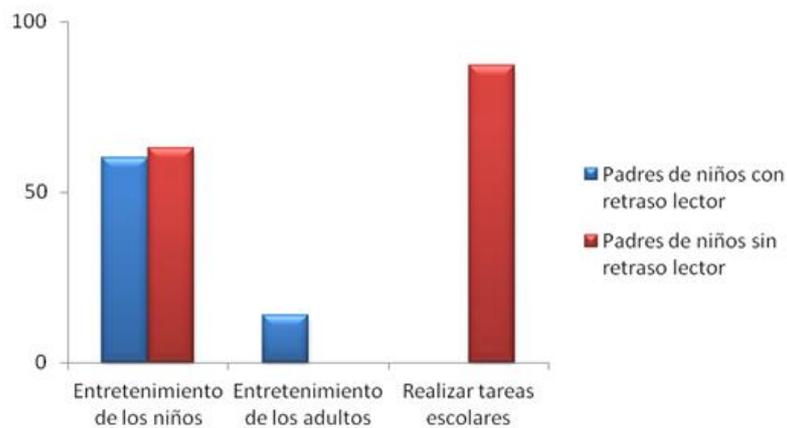
En lo que respecta al segundo apartado de la encuesta, que buscaba rastrear las costumbres de lectura que los padres de familia encuestadas tienen, se encontró

que ambos grupos de padres reportan realizar tareas escolares de lectoescritura con sus hijos. Además, afirman ser quienes se encargan de supervisar el rendimiento

escolar de sus niños, llevando a su hijo al colegio, asistiendo a reuniones de padres de familia organizadas por el colegio, recibiendo el boletín de notas, y asistiendo a talleres de formación de padres, como a cualquier otra actividad extracurricular ofrecida por el colegio al que asisten sus hijos.

Curiosamente, los padres del grupo de niños con retraso lector declaran emplear la lectura para otras actividades diferentes a las escolares, particularmente, dicen compartir la lectura con sus hijos como medio de entretenimiento (ver Figura 2). Por el contrario, los padres de niños normolectores dicen emplear la lectura, principalmente, para asegurar que sus hijos realizan sus tareas escolares.

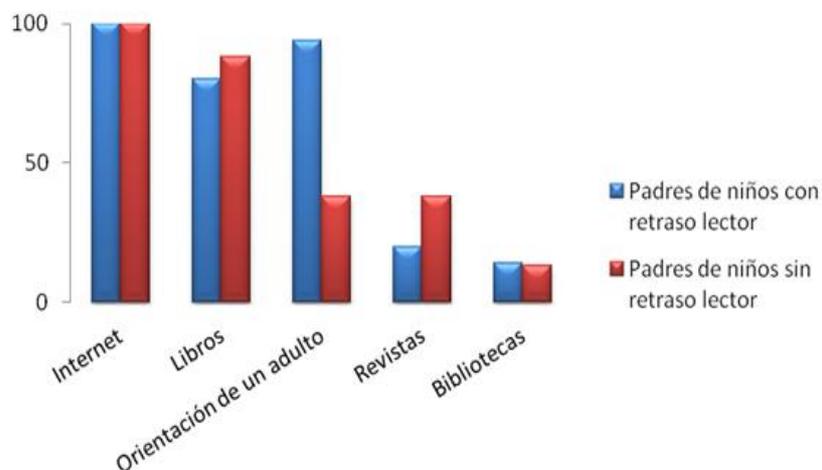
Figura 2. Empleo de la lectura en casa.



Ahora bien, ambos grupos reportan emplear como principal fuente de acceso a información vía internet, siendo su acceso

a otro tipo de materiales de lectura, como libros y revistas, limitado (ver Figura 3).

Figura 3. Búsqueda de información para realizar tareas, en porcentajes



Respecto al último apartado de la encuesta, la valoración que tienen los padres de la lectura, se encontró que la mayoría de los padres encuestados (20 padres de 23

padres encuestados, es decir, 87%), a pesar de afirmar su gusto y valoración positiva hacia la lectura, suelen invertir pocos a nulos recursos económicos en material que

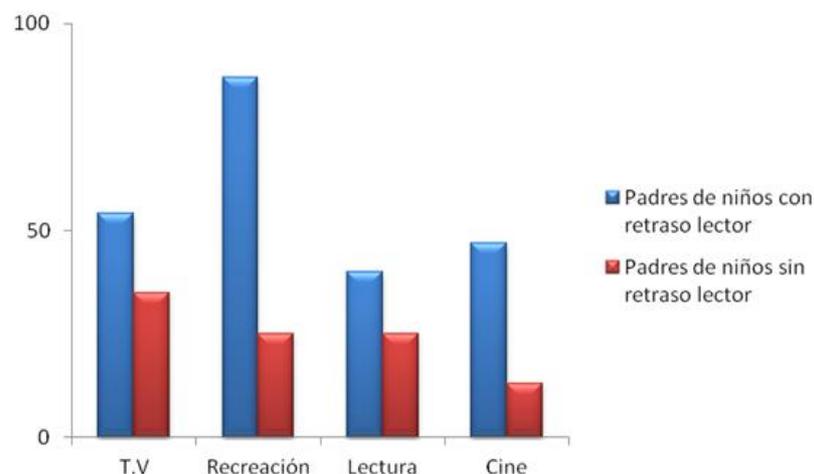
les permita dedicar tiempo a esta actividad. Por supuesto, esto incluye sus propias actividades como las de los demás miembros de familia que tienen a su cargo. En este orden de ideas, solo 6 padres (23% de total de padres encuestados) de niños con y sin retraso lector confirman destinar dinero para la compra de materiales de lectura en casa.

Cuando se contrastan estos datos con las herramientas de búsqueda de información, se encuentra que el acceso a libros y revistas suele darse por visitas a la biblioteca, siendo muy pocas las familias que emplean estos lugares como medios para entretenerse o resolver tareas escolares que exigen de la lectura de

materiales escritos. Según los datos recogidos, 73% de los padres de niños con retraso lector y 88% de los padres de niños normolectores reportan tener libros en casa que sirvan para resolver las tareas escolares que el colegio coloca a sus hijos.

Por otra parte, llama la atención que son los padres de niños con retraso lector quienes afirman invertir más tiempo en diferentes actividades, incluida la lectura, a diferencia de los padres de niños normolectores quienes reportan no emplear su tiempo libre para leer, pero en el que tampoco destacan ninguna actividad en especial que realicen durante estos tiempos (ver Figura 4).

Figura 4. Actividades realizadas en el tiempo libre de las familias encuestadas



Discusión

La presente investigación tuvo como objetivo describir los hábitos de lectura en padres de niños con y sin retraso lector, que habitan una zona vulnerable de la ciudad de Cali (Colombia), siendo su principal hallazgo la contradicción entre el gusto que afirman tener ambos grupos de padres de familia por la lectura y la escasa inversión en tiempo y dinero que destinan para leer. Llamativamente, son los padres de niños con retraso lector quienes

responden a la encuesta afirmando que emplean la lectura como medio de entretenimiento para su familia, antes que para la realización de tareas escolares. Por el contrario, los padres de niños con una apropiada adquisición de la lectura, reportan el patrón contrario; para ellos la lectura es empleada, principalmente, para realizar tareas escolares con sus hijos.

Esta disonancia entre el gusto reportado por los padres de familia y las acciones que realizan en relación con esta actividad,

sugieren que sus respuestas estuvieron orientadas por la influencia de la deseabilidad social antes que por el interés de ofrecer una imagen sincera de su relación con la lectura (Lemos, 2006). Seguramente, las respuestas del grupo de padres de niños con retraso lector fueron las más sesgadas por la deseabilidad social, pues sus hijos participaban de un estudio longitudinal para evaluar el efecto de un programa de intervención para mejorar sus habilidades de lectura. En este sentido, pareciera que estos padres de familia buscaron ofrecer con sus respuestas una imagen positiva de su dinámica familiar, particularmente, sobre sus esfuerzos por inculcar en sus hijos el hábito de la lectura. Probablemente, sea esta misma razón la que permitió que los padres de niños normolectores ofrecieran respuestas “más sinceras”, en la medida en que conocían que sus hijos participaban en un estudio sobre lectura, en el cual les evaluaban su desempeño lector mas no participaban del programa de intervención.

Este resultado lleva a suponer que los padres de familia participantes en este estudio no ofrecen un modelo de aprendizaje para adquirir el hábito de lectura, en el que los adultos de la familia deben brindar oportunidades de lectura a los más pequeños o presentar un modelo que imitar (para aprender cómo, cuándo, y qué leer). De acuerdo al presupuesto de Gil (2009) y Piacente et al. (2006), la falta de un modelo de aprendizaje de la lectura en la familia, desencadena la mayoría de las veces la no adquisición de hábitos de lectura por parte de los hijos, además de bajos desempeños lectores y, por ende, de bajo rendimiento escolar.

Resultados similares se encontraron en un estudio realizado por Aikens y Barbarin (2008) y Querejeta (2010), en los que se encontró que el hábito de lectura de una familia se relaciona con sus prácticas de

alfabetización. Es decir, entre mayor tiempo se dedique a la lectura en casa (ya sea como entretenimiento o para realizar tareas escolares), y se participe en actividades escolares (como reuniones, entregas de notas, talleres de formación entre otros), mayor probabilidad de que los niños adquieran el hábito de la lectura.

En el caso del presente estudio, las pocas actividades de alfabetización realizadas en casa, parecen desfavorecer la adquisición de prácticas de lectura en los niños. Esta situación se ve aumentada al encontrar que los padres de familia dedican poco tiempo a actividades de lectura, ya sean realizadas por ellos mismos o con sus hijos.

Ahora bien, esta característica de designar pocos recursos personales como económicos a la lectura, se encuentra en ambos grupos de padres de familia encuestados. Por tanto, ¿qué de sus dinámicas familiares, podrían estar explicando que unos niños presenten un desarrollo esperado de la lectura, mientras que otros no? De acuerdo a los datos obtenidos, una de las diferencias observadas entre ambos grupos fue su composición familiar. Mientras el grupo de padres de familia de niños con retraso lector se caracterizó por conformar familias nucleares, el grupo de niños normolectores presentó una composición familiar de madre sin padres con familiares en segunda línea de consanguinidad. Si bien es cierto que las familias nucleares se relacionan con mayor estabilidad emocional y económica, y por ende, mejor desarrollo psicológico y rendimiento escolar en sus hijos (Robledo & García, 2009), pareciera ser que las madres que conviven con otros familiares reciben más apoyo para criar a su hijos, pues hay varias personas (abuelos, primos, tíos) para asegurar que el niño esté acompañado todo el tiempo en casa, recibiendo indicaciones de cómo comportarse, cómo emplear su tiempo

libre, cómo realizar sus tareas escolares, etc. Es más, los niños de estas madres que conviven con familia extensa pudieran estar recibiendo el cuidado amoroso de varios seres cercanos, la motivación para adquirir hábitos y la disciplina para mantener estas prácticas en el tiempo. Podría ser esta una de las razones por la cual los niños normolectores presentan un mejor desempeño en lectura que sus pares con retraso lector. Lo anterior, coincide con Giraldo y Mera (2000) quienes refieren que el vínculo emocional que establecen los niños con sus padres o cuidadores es crítico para asegurar que los primeros deseen dedicar tiempo para leer juntos, siendo este tiempo y los lazos afectivos que allí se tejen, lo que posibilita que los niños se apropien de la práctica de leer, que inicialmente realizan con una persona querida y estimada por ellos (Coleman, 1996).

Por otra parte, los datos recogidos con la encuesta destacan que la mayoría de padres encuestados, tanto los padres de niños con retraso lector como normolectores, reportaron emplear el internet como primer recurso de lectura, especialmente, para resolver tareas escolares. Lo anterior demuestra cómo las tecnologías de la información y comunicación están impactando en la adquisición del conocimiento e interacción social (Galvis, 2008), siendo importante esta información para las instituciones educativas que busquen guiar a los padres sobre el uso del internet en la solución de tareas escolares y encuentren en este medio de comunicación, una herramienta para fortalecer los hábitos de lectura en el hogar, de una manera novedosa e interesante para los niños.

En síntesis, el presente estudio encuentra que los padres de familia de niños con y sin retraso lector, de una zona vulnerable de la ciudad de Cali (Colombia) muestran

prácticas alfabetizadoras pasivas. En este sentido, los padres de familia suelen delegar la responsabilidad de enseñar hábitos lectores a sus hijos en la escuela, siendo escasos los esfuerzos y acciones que realizan en casa para apoyar este trabajo que se realiza desde la escuela.

Por el contrario, la apropiación de hábitos de lectura requiere de prácticas activas de lectura por parte de los padres, de modo que sirvan como modelo a imitar por sus hijos, así como oportunidades para compartir tiempo y aprender el valor de la lectura como medio de entretenimiento y/o adquisición de conocimientos (Piacente et al., 2006).

En este orden de ideas, los resultados del presente trabajo permiten sugerir la necesidad de integrar a la familia en los procesos de aprendizaje de la lectura, específicamente, en la construcción de los hábitos lectores de sus hijos. Este tipo de iniciativas que buscan mejorar la práctica lectora de niños debe centrarse en promover la motivación por leer, no solo en los niños, sino también en los adultos que influyen en las costumbres que van adoptando los niños, como parte de su bagaje familiar.

Futuras investigaciones sobre este tema deben centrarse en controlar la influencia de la deseabilidad social en las respuestas de padres de familia con respecto a sus prácticas lectoras, para así, obtener respuestas libres de sesgos que permitan continuar profundizando en el papel de la familia en la adquisición y práctica continua de la lectura. Además, se recomienda ampliar el tamaño de muestra, incluyendo padres de familia de diferentes niveles socioeconómicos, para realizar estudios que evalúen potenciales diferencias socioculturales que expliquen las razones por las cuales algunos niños se les dificulta la adquisición de la lectura, llegando a presentar retraso lector.

Referencias

- Aikens, N, Barbarin, O, (2008) Socioeconomic differences in reading trajectories: The contribution of family, neighborhood, and school contexts. *Mathematica Policy Research, Inc. University of North Carolina at Chapel Hill* Vol. 100, No. 2, 235–251
- Bolaños-García, R. y Gómez-Betancurt, L.A. (2009). Características Lectoras de Niños con Trastorno del Aprendizaje de la Lectura. *Acta Colombiana de Psicología, 12(2)*, 37-45.
- Bravo, L., Villalón, M. y Orellana, E. (2006). Predictibilidad del rendimiento en la lectura: una investigación de seguimiento de primer y tercer año. *Revista Latinoamericana de Psicología, 38 (1)*, 9-20.
- Cardona Cardona, M. I. y Cadavid-Ruiz, N. (2012). Perfil lector de niños con y sin retraso lector en la ciudad de Cali-Colombia. [Manuscrito en proceso de publicación].
- Cerrillo, P. (2005). Lectura y sociedad del conocimiento. *Revista de Educación, número extraordinario*, 53-61.
- Coleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Madrid: Kairós.
- Espítia, R. y 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. y Seda, I. (2010). La conciencia fonológica en niños con retraso lector: efectos de una intervención. *Infancia y Aprendizaje, 33(3)*, 399-411.
- Fernández, V., García, M. y Prieto, J. (1999). Los hábitos de lectura en España: características sociales, educativas y ambientales. *Revista de Educación, 320*, 379-390.
- Galvis, A. (2008). La Piola y el desarrollo profesional docente con apoyo de Tecnologías de Información y Comunicación-TIC. *Tecnología y Comunicación Educativas, 22(46)*, 59-86.
- Gil, J. (2009). Hábitos y actitudes de las familias hacia la lectura y competencias básicas del alumnado. *Revista de Educación, 350*, 301-322.
- Giraldo, L. y Mera, R. (2000). Clima social escolar: Percepción del estudiante. *Colombia Médica, 31(001)*, 23-27.
- Hernández, R.; Fernández C. y Batista, P. (2006) En: Metodología de la Investigación. (pp. 99-120) México. D.F: Mc-Graw-Hill.
- Hernández-Valle, I. y 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.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES, 2010a). *Colombia en PISA 2009: Síntesis de Resultados*. Recuperado el 10 de Diciembre, 2012, de http://www.icfessaber.gov.co/pisa/phocadownload/pisa2009/informe_pisa_2009.pdf
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES, 2010b). *Pruebas Saber*. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-article-244735.html>

- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES, 2012). *Reportes Históricos del Examen de Estado*. Recuperado el 20 Noviembre, 2012, de <http://www.icfesinteractivo.gov.co/historicos/>
- Jiménez, J. E. (1996). Conciencia fonológica y retraso lector en una ortografía transparente. *Infancia y Aprendizaje*, 76, 109-121.
- Kainz, K. y Vernon-Feagans, L. (2007). The ecology of early reading development for children in poverty. *Elementary School Journal*, 107(5), 407-427.
- Kohen, D. E., Gunn, J. B., Leventhal, T. y Hertzman, C. (2002). Neighborhood income and physical and social disorder in Canada: associations with young children's competencies. *Child Development*, 73, 1844-1860.
- Lemos, V. (2006). La deseabilidad Social en la evaluación de la personalidad infantil. *Suma Psicológica*, 13(1), 7-14.
- Martínez, R.A. y 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.
- 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.
- McLoyd, V.C. (1998). Socioeconomic disadvantage and child development. *American Psychologist*, 53(2), 185-204.
- 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, V., Rodríguez J.C. y Sánchez, L. (2001). La familia española ante la educación de sus hijos. Barcelona: Fundación la Caixa.
- Piacente, T., Marder, S., Reschers, M. y 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.
- Querejeta, M. (2010). Sociedad, familia y aprendizaje. El papel de los contextos hogareños. *Orientación y Sociedad*, 10,1-24.
- Robledo, P. y García, J.N. (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.
- Rosselli, M., Matute, B. y Ardila, C. (2006). Predictores neuropsicológicos de la lectura en español. *Revista de Neurología*, 42(4), 202-210.

- Ruiz, C. y García, M. (2001). Propuesta de un modelo estructural de la influencia familiar en los resultados escolares del niño. En Aidipe (comp.), *X Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa* (pp. 93-98). Coruña: Aidipe.
- Seginer, R. y Vermulst, A. (2002). Family environment, educational aspirations, and academic achievement in two cultural settings. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33, 540-558.
- Stephenson, K., Parrila, R. y 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.
- Stein, A. (2010). *El entorno de alfabetización en hogares de niños preescolares desectores urbano marginados. Un estudio de los procesos interaccionales en las situaciones de lectura y escritura*. Tesis Doctoral Inédita. Córdoba: Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba.
- 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.
- Vallés-Majoral, E., Navarra, J. y Roig, J. (2002). Dificultad del aprendizaje de la lectura en las escuelas de una localidad de Bogotá. *Acta Neurológica Colombiana*, 21(4), 280-288.

Recibido: Enero 22-2013 Revisado: Abril 22-2013 Aceptado: Mayo 16-2013