

Fomento del gusto lector en estudiantes de sexto grado de El Salvador. Un estudio de caso del Centro Escolar Caserío Las Lajas

Cristina Alvarado Castillo | Universidad Don Bosco (El Salvador)

agosto048@yahoo.com

El objetivo general de esta investigación es analizar el desarrollo del gusto lector en 26 estudiantes de sexto grado del Centro Escolar Caserío Las Lajas, en El Salvador, mediante la aplicación de estrategias de un taller de lectura que favorezcan la autonomía en la selección de textos, la gamificación lectora y el desarrollo de habilidades comunicativas que estimulen el pensamiento crítico y creativo.

Es un estudio de caso, una investigación con un enfoque mixto, aunque con predominio de lo cualitativo, por lo que las técnicas fueron la observación, la entrevista, grupos focales (familias y docentes) y la encuesta, a fin de triangular los datos y evitar sesgos. Los resultados muestran que la socialización de las lecturas, la comunicación basada en ellas fue el factor más fuerte en el desarrollo del placer lector. Asimismo, se destaca la necesidad de contar con personas lectoras para guiar las actividades de lectura en la escuela u otro lugar.

Palabras clave: educación lectora y literaria, comunicación, gozo lector, hábito de lectura.

Promotion of reading joy in sixth grade students in El Salvador. A case study of the Caserío Las Lajas School

The general objective of this research is to analyze the development of reading joy in 26 sixth grade students from the Caserío Las Lajas School, in El Salvador, through the application of reading workshop strategies that promote autonomy in the selection of texts, reading gamification and the development of communication skills that encourage critical and creative thinking. It is a case study, a research with a mixed approach, although with a predominance of qualitative, so the techniques were observation, interview, focus groups (families and teachers) and survey, in order to triangulate the data and avoid biases. The results show that the socialization of readings, the communication based on them was the strongest factor in the development of reading joy. Likewise, the need to have readers to guide reading activities at school or another place is highlighted.

Keywords: reading and literary education, communication, reading joy, habit of reading.



Recibido: 2/02/2024 | Aceptado: 25/04/2024

TO CITE
THIS ARTICLE:

Alvarado Castillo, C. (2024). Promotion of reading joy in sixth grade students in El Salvador. A case study of the Caserío Las Lajas. *Lenguaje y textos*, 58, 87-98. <https://doi.org/10.4995/lyt.2024.21231>

1. Introducción

Leer es un verbo que tiene muchas facetas, todas positivas; pero gozarlas solo es posible si se ha desarrollado el gusto por leer. Es lo que afirma Garrido (2016): “los buenos lectores se forman si aprenden a leer por su gusto y voluntad; si se aficianan a leer, si descubren que la lectura es una actividad gozosa” (p. 7). En la misma línea, Hospital (2017) afirma que el hábito lector relaciona aspectos normativos y sociales tales como la comprensión y la competencia lectoras, la expresión escrita, los resultados escolares, el nivel de conocimientos generales, la comprensión de otras culturas y de la naturaleza humana.

Si leer ofrece tantas ventajas, ¿por qué son tan pocos los que leen? En noviembre de 2017, un estudio de USAID/El Salvador declaró que no existe una cultura de lectura en El Salvador y que solo “el 28.8% de las escuelas tiene biblioteca, aunque no hay garantía de contar con personal capacitado para fomentar buenos hábitos de lectura entre los estudiantes” (USAID/El Salvador, 2017, p.60).

Asimismo, en septiembre de 2019, estudiantes de tercero y sexto grados de 49 centros educativos salvadoreños se sometieron a la prueba del Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE) administrada por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), adjunto a la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OREALC-UNESCO). La prueba mide el aprendizaje de los estudiantes de acuerdo con las metas trazadas por cada país en sus currículos. Los resultados de los 1871 estudiantes salvadoreños que se

sometieron a la prueba expresan que los alumnos de tercer grado no cuentan con todas las habilidades de decodificación, en el caso de la lectura, y esto afecta la comprensión lectora. Para sexto grado el informe indica que debe fomentarse una lectura más crítica y sugiere mantener un nivel adecuado de estrategias lectoras que incidan en la comprensión de lo que se lee (UNESCO, 2020).

Los datos anteriores destacan la necesidad de provocar un acercamiento a la lectura en los estudiantes salvadoreños. Mila (2018) afirma que la escuela ha entendido la lectura como el proceso donde lo prioritario es la decodificación alfabética y se entiende esta habilidad como un fin en sí misma. Así, la lectura se convierte en una herramienta útil para acceder a conocimientos, pero sin la profundidad que implica el goce lector. Alandía (2018) sostiene que “la escuela, en general, ha actuado como un agente negativo en el desarrollo del hábito lector, lejos de promocionar su práctica placentera la ha convertido en una tarea tediosa que los jóvenes resisten y evitan” (p. 6). Las afirmaciones de Mila y Alandía reflejan la situación con respecto a la lectura en el Centro Escolar Caserío Las Lajas, en San Salvador, similar a la de otras escuelas salvadoreñas. Se observa poca afición a la lectura entre los estudiantes.

Con los antecedentes presentados se conforma un problema de grandes dimensiones, ya que la lectura es uno de los cimientos del proceso educativo. De allí surge la necesidad de diseñar estrategias que desarrollen el gusto lector en los estudiantes. Diversos autores, entre ellos Lavilla (2013) e Ibarra y Ballester (2019), insisten en la importancia de fomentar el goce lector y

en la formación de los futuros educadores ya que serán los mediadores entre los estudiantes y el texto literario.

La revisión bibliográfica indica que a un niño se le facilita adquirir el agrado por la lectura si se le permite practicar la autonomía (García, 2019; Flores, 2017), integrar el juego (Lozano y Cristancho, 2017; Moreno y Valverde, 2004) y compartir lo leído en el proceso (Izquierdo, Sánchez & López, 2019; Bustamante et al., 2019). Con base en lo anterior, se planteó el objetivo de analizar el desarrollo del gusto lector en los estudiantes de sexto grado del Centro Escolar Caserío Las Lajas mediante la aplicación de estrategias de un taller de lectura que favorezcan la autonomía en la selección de textos, la gamificación a través de la lectura y el desarrollo de habilidades comunicativas que fomenten el pensamiento crítico y creativo.

La base teórica de esta investigación la constituyen las investigaciones de Jean Piaget (1972, 1979, 2017), especialmente cuando se refiere a los procesos de asimilación y acomodación en el aprendizaje. Asimismo, Vygotsky (1978) con sus postulados sobre la importancia del factor social en el aprendizaje y Luisa Rosenblatt (1996) con la teoría transaccional de la lectura. Surgieron, entonces, las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cómo afecta la autonomía en la selección de textos el desarrollo del gusto lector?
- ¿Cómo ayuda la gamificación educativa al desarrollo del goce lector?
- ¿Cómo incide la socialización de lo leído en el desarrollo del gusto lector?
- ¿Cómo potenciar la acción docente en la adquisición del gusto lector de sus estudiantes?

2. Metodología

La investigación se ha realizado mediante un estudio de caso con un enfoque mixto con predominio cualitativo, de carácter descriptivo y exploratorio, enmarcada en el paradigma interpretativo. Los participantes en el estudio fueron 26 estudiantes de sexto grado del Centro Escolar Caserío Las Lajas, en San Salvador; 9 niñas y 17 niños, con edades entre los 11 y 14 años. Con respecto a la lectura, han superado la etapa de decodificación y leen para cumplir tareas escolares, no muestran aficiones lectoras. Todo el grado constituyó la muestra; el único requisito fue participar en forma voluntaria y contar con el permiso escrito de sus familias. Es oportuno señalar que la responsable de la investigación es la maestra de Ciencias y Estudios Sociales del sexto grado. También se obtuvo la autorización del director de la escuela.

Las técnicas seleccionadas para recolectar los datos fueron la encuesta, la observación y la entrevista semiestructurada. Por lo tanto, se utilizaron los siguientes instrumentos: un cuestionario tipo escala Likert, una guía de observación, un diario de campo y una guía de entrevistas, así como preguntas para dos grupos focales (docentes y parientes). Los instrumentos fueron validados por expertos; con el cuestionario y la entrevista semiestructurada se hizo una prueba piloto con estudiantes de edades similares a la de los participantes.

Gran parte de los datos se recolectaron durante el desarrollo de un taller de lectura durante 11 semanas, estructurado así:

1. Lectura de un cuento en voz alta por la investigadora, comentarios y expresión personal por medio de dibujos.

2. Lectura grupal del cuento *¡Perdí a mi mamá!* y realización de tres juegos basados en él.
3. Lectura individual y preparación de un acordeón con ilustraciones y comentarios del texto. Los trabajos se colgaron del techo a una altura adecuada para leerse.
4. Visita de una escritora cuyo libro leyeron los participantes.
5. Elaboración de un cubo basado en un texto; con ellos construyeron una pirámide para comentar los libros presentados.
6. Cada estudiante recomendó un libro en un afiche, con palabras claves inspiradas por la lectura. Se expusieron en el corredor.
7. Los participantes, según sus posibilidades y creatividad, se disfrazaron de personajes de cuentos que narraron a los niños de segundo grado. Acompañaron la lectura con juegos creados por ellos.
8. Buscaron noticias de su interés y explicaron por qué les atrajeron. Luego interpretaron fotos separadas de sus respectivos textos. Al final, unieron las noticias a las fotografías para comparar sus comentarios con lo escrito en el periódico.
9. Elaboraron su personaje favorito de las narraciones leídas, con materiales reutilizables. La actividad estimuló los comentarios sobre las lecturas.
10. Buscaron noticias sobre un tema de actualidad, clasificándolas en positivas y negativas. En torno al material presentado se organizó el diálogo.
11. Cada estudiante llevó su almuerzo "lector" preparado a partir de alimentos mencionados en los libros. La actividad propició comentarios sobre los textos leídos.

Si bien es cierto que en la escuela se realizó el núcleo de cada actividad del taller, también se facilitó el préstamo de libros a domicilio. Los datos obtenidos con la guía de observación, el diario de campo y la entrevista semiestructurada, adaptada de Inclán (2021), se contrastaron con los recopilados en dos grupos focales, uno con docentes y otro con familiares.

La información recolectada con los instrumentos cualitativos se codificó y categorizó a fin de analizarla. En cuanto al cuestionario Likert, se hizo una prueba t-student para descubrir si hubo diferencias significativas entre los dos momentos de la administración del cuestionario. Se usó el programa estadístico STATA para el análisis. Finalmente, se realizaron los estudios estadísticos descriptivos de cada variable en el cuestionario Likert.

3. Resultados

3.1. Resultados cualitativos

Los datos significativos para la investigación se agruparon en categorías que responden al objetivo general del estudio y a las preguntas de investigación.

Durante las entrevistas, 14 estudiantes afirmaron que sí les gustaba leer y relacionaron ese goce a procesos internos, a beneficios académicos y a entretenimiento, por ejemplo, "Me gusta leer porque me trae a otro mundo, es un viaje en el que uno aprende. Leer da tranquilidad" (F06). Sin embargo, 5 estudiantes expresaron que no les gustaba leer porque "No sé, me confundo, siento aburrido, comienzo a leer y en un momento lo dejo" (M01). En general, las niñas mostraron mayor acercamiento a la lectura; algunos niños necesitaron más estímulos lúdicos para

Tabla 1. Categorías previas de la investigación Fomento del gusto lector en el sexto grado del Centro Escolar Caserío Las Lajas. Fuente: elaboración propia.

Categoría	Subcategoría	Indicadores
Gusto lector	Lectura en casa	Presta libros para leer en casa
	Participación en actividades lectoras	Participa con entusiasmo
	Asistencia a plática con escritora	Muestra interés y atención en la charla
	Prepara materiales del taller	Presenta libros leídos por medio de dibujos, cubo y afiche
	Lectura individual	Disfruta lectura en solitario
	Lectura de periódicos	Elige noticias de su interés
Autonomía al leer	Lectura autónoma	Escoge lo que lee
	Selección de menú entre los libros leídos	Disfruta explicar cómo seleccionó su platillo
Gamificación en la lectura	Juegos de lectura	Muestra entusiasmo por participar en juegos
	Elaboración de personajes	Presenta personaje extraído de un libro leído
Socialización de lecturas	Emita comentarios	Habla sobre lo que lee
	Lectura de cuentos	Lee a niños de segundo grado y comparte juegos basados en el cuento
	Lecturas grupales	Disfruta participar en las actividades
	Propone lecturas	Recomienda títulos
Lectura crítica	Opinión	Expone punto de vista sobre temas de actualidad o sobre los libros leídos

despertar su interés. Asimismo, 13 niñas y 8 niños afirmaron que prefieren la forma impresa para leer porque “es más cómodo” (M01) y “hay menos distracciones” (F05). Por otra parte, la actividad que más gustó a 15 de los 26 participantes fue la lectura de cuentos a los niños de segundo grado, acompañada de actividades gamificadas relacionadas con la narración.

En el taller de lectura los estudiantes ejercieron su autonomía en la selección de sus libros, en el tiempo dedicado a leer y en la manera de presentar los productos (dibujos, afiches, acordeones, personajes). Al preguntarles cuál era su actividad favorita, todos mencionaron aquellas que tenían un componente lúdico: inventar juegos basados en su cuento para los niños de segundo grado (17), dibujo de interpretación

de lo leído (3) y hacer acordeones (6). Otra actividad gamificada que les resultó interesante fue recrear un personaje de los libros leídos.

El diario de campo refleja que les gustaron las lecturas en voz alta que hizo la maestra, mostraban más atención; pedían que se iniciara así la jornada. Con los dibujos y acordeones los estudiantes expresaban lo que la lectura les había hecho sentir o pensar. Para algunos era más fácil decirlo con dibujos que en forma oral. Los participantes que avanzaban con lentitud en su lectura se favorecieron al leer en compañía: “Le gusta más leer con sus compañeros porque dice que así no se siente solo” (de M01 en diario de campo). El almuerzo literario también propició comentarios sobre los textos leídos.

Una lectura crítica es una lectura activa. Los estudiantes mostraron diferentes actitudes al respecto, por ejemplo: “Su lectura es reflexiva porque siempre se hace preguntas basadas en lo que ha leído” (F08, guía de observación individual) y “Su sentido crítico se manifiesta con toda lectura que hace, pues además de escribir su opinión, a veces incluye lo que le hubiese gustado ver en el libro y no está” (F03, guía de observación individual). La mayoría de los participantes no lee periódicos, los consideran aburridos y lectura para adultos. La observación y las entrevistas muestran que son las niñas las que presentan un incipiente sentido crítico en sus lecturas.

La categoría emergente fue la del ambiente lector que rodea a los estudiantes. Se dividió en familiar y escolar. Ningún hogar califica como lector, identifican a los abuelos como los lectores de la casa; solo en dos casos se practica la compra de libros, aunque ocasionalmente. Los participantes utilizan las redes sociales para comunicarse, informarse y divertirse; raramente para buscar tareas escolares. Piensan que leen porque consumen lo que el móvil les muestra (mensajes, vídeos). Destaca el apoyo de las madres, pues son quienes escuchan a sus hijos cuando hablan de lo que leen. Pero no ocurre en todos los hogares.

El grupo focal docente exploró el conocimiento de lo que es gusto lector: “Aquella persona que gusta de la lectura, que se focaliza en un tema para leer” (ML, grupo focal maestros), “No sé” (MM, grupo focal maestros). En general, opinan que hay asignaturas como Informática y Matemática en las cuales la lectura no tiene mayor influencia, aunque reconocen que quienes más leen tienen ventajas académicas. Afirman

que leen por su trabajo textos de sus asignaturas, pero solo uno lo hace por placer en sus vacaciones.

3.2. Resultados cuantitativos

El cuestionario Likert, adaptación del de Figueroa y Ramos (2021), consta de 21 preguntas con cinco alternativas de respuesta (siempre, casi siempre, algunas veces, muy poco y nunca). Los participantes contestaron el mismo cuestionario antes y después de finalizar el taller para detectar cambios en el comportamiento lector. Una comparación de los resultados se muestra en la Tabla 2.

4. Discusión

La interpretación de los resultados proporciona información para contestar las preguntas de la investigación. Casi siempre, un estudiante necesita estímulo para desarrollar su gusto lector. A lo largo de las entrevistas surge la necesidad de los participantes de recibir apoyo de su familia. Ayuda que puede traducirse en dos acciones principales: atención y estímulo. Al contrastar con lo expresado por los parientes, se advierte que en la mayoría de los hogares se aprecian las bondades de la lectura, pero no se hace el esfuerzo de acompañamiento a los estudiantes. En el grupo focal de familia se expresó que los hijos no quieren leer por la edad, porque crecen con las redes sociales, pero no lo relacionan con la falta de estímulo para la lectura; conciben a esta como herramienta del saber, no de placer y más del ámbito escolar, no de casa.

Asimismo, de la triangulación de información entre grupo focal familiar y entrevistas a participantes, surge la evidencia del apoyo materno a sus hijos en cuestiones lectoras. Los padres no participan.

Tabla 2. Comparación de resultados del cuestionario Likert antes y después del taller de lectura. Fuente: elaboración propia.

Categoría	Pregunta	Inicio del taller	Después del taller
Autonomía al leer	4. Elijo mis lecturas.	81%	100%
	6. Expreso mi opinión sobre lo que leo.	50%	50%
	8. Los títulos y las portadas me ayudan a conocer de lo que trata el libro.	85%	96%
	18. Después de leer un texto, lo devuelvo y presto otro.	85%	88%
Socialización de las lecturas	3. Hablo sobre libros con mis amigos fuera de la escuela.	38%	40%
	5. Cuando leo, pregunto lo que no entiendo.	15%	23%
	7. Respeto las opiniones diferentes a la mía.	81%	85%
	10. Me gusta compartir la lectura en pequeños grupos.	19%	50%
	16. Comparto los libros que leo.	35%	62%
	17. Hago preguntas de lectura en clase.	8%	23%
	21. Me gusta leerles a otras personas.	27%	65%
Gamificación en la lectura	12. Disfruto los juegos que acompañan a las lecturas	58%	88%
Gusto lector	1. Llego con gusto al taller de lectura.	85%	85%
	2. Pido a mi maestra que nos lea en voz alta.	35%	62%
	9. Me gusta leer.	54%	73%
	11. Practico la lectura en casa.	23%	42%
	13. Leo diferentes tipos de texto.	38%	69%
	14. Cuando leo un libro lo relaciono con mi vida.	38%	46%
	15. Cuido los textos que me prestan.	92%	100%
	19. Leo el periódico, revistas o cómicos.	31%	23%
Lectura crítica	20. Expreso comentarios sobre noticias leídas.	15%	8%

4.1. ¿Cómo afecta la autonomía en la selección de textos el desarrollo del gusto lector?

Los participantes ejercieron su derecho a seleccionar sus lecturas durante el taller de la investigación. Dicha elección fue influida por los comentarios de compañeros y por el contenido de los libros. Se identificó también la necesidad de contar con un mediador adulto para que los asista en su proceso de adquirir autonomía. Aprender a obtener información de la portada y la contraportada les dio seguridad para elegir sus lecturas.

Estos resultados tienen puntos de encuentro con los que descubrió García (2019) en un colegio de Bogotá, donde la selección autónoma de libros permitió el goce lector y una mayor comprensión, ya que aumentó la concentración.

El hecho de no presionar para leer y permitir que los participantes, a su propio ritmo, eligieran qué querían leer, incidió en forma positiva en la formación de un incipiente disfrute de la lectura. Valoran que no se les imponga el material a leer, lo cual coincide con lo afirmado por Piaget (1972)

en cuanto al desarrollo de la autonomía, que comienza alrededor de los 7 años y se alcanza en la adolescencia.

Es normal que al inicio de un proceso de desarrollo del gusto lector no haya mucho sentido crítico, lo comprobó el poco avance con la lectura de periódicos. García (2019) comprobó que la autonomía en la lectura se tradujo en curiosidad por la realidad, lo que hizo trabajar el pensamiento crítico. Con los participantes de Las Lajas la autonomía favoreció el sentido crítico al evaluar, comparar los textos, hacer una selección de ellos y relacionarlos con su realidad (mediante dibujos y opiniones).

4.2. ¿Cómo ayuda la gamificación educativa al desarrollo del gusto lector?

Los resultados del estudio de Lozano y Cristancho (2017) indican que el aspecto lúdico logró fomentar el gusto y hábito lector, así como mejorar la comprensión lectora. Es lo mismo que sucedió con los participantes de la Escuela Las Lajas que se interesaron en los juegos aplicados a la lectura porque emocionan y crean vínculos que acercan a los libros. Algunos participantes se distraían, pero su atención aumentó cuando leyeron con el propósito de construir una “máquina del tiempo” que aparece en uno de los textos. Esta acción coincide con los postulados de Vigotsky en cuanto a que la persona aprende en su interacción con sus semejantes. La investigación indica que la gamificación en la lectura divirtió, pero también estimuló la atención, la comprensión y la comunicación (como cuando leyeron y jugaron con los de segundo grado). Especialmente gratos fueron los juegos que simulaban situaciones cotidianas, como la compra y venta en el

mercado. Lo lúdico es inherente al infante y, al asociarlo con leer, facilita la adquisición de este hábito.

4.3. ¿Cómo incide la socialización de lo leído en el desarrollo del gusto lector?

La lectura es un acto social. Desde que se aprende a decodificar se necesita del apoyo de otros. Luego están el libro y el autor en interacción con el lector. La investigación indica que el factor social fue el más fuerte propulsor en el desarrollo del goce lector: pedir a la maestra que leyera en voz alta; que participantes atrasados en su lectura, avanzaran en compañía de sus compañeros; la mejoría en la fluidez de la lectura oral y el entusiasmo por compartir con los niños de segundo grado evidencian el poder de la socialización en el proceso. Este resultado coincide con Vigotsky en cuanto a la importancia del factor social en el aprendizaje.

Al triangular la información, se descubrió que los estudiantes que comentaban con su familia sus actividades lectoras mostraban mayor desarrollo en su gusto lector. De allí la importancia del apoyo en casa y en la escuela. Tal como afirman Ibarra y Ballester (2019): “el texto literario constituye un poderoso agente de socialización, presentación y representación de diferentes realidades y colectivos” (p. 57). Asimismo, los resultados destacan la importancia de combinar actividades lúdicas con otras socializadoras en la adquisición del placer lector.

4.4. ¿Cómo potenciar la acción docente en la adquisición del gusto lector de sus estudiantes?

La investigación muestra que los participantes tienen docentes que reconocen la importancia de la lectura, sin embargo,

argumentan falta de tiempo para dedicarlo a ella. No la ven como algo esencial en materias diferentes a las de Lengua y Literatura. Este hecho concuerda con lo encontrado por Akcay (2017): los profesores turcos destinaban poco tiempo a la lectura, cuando leían lo hacían más por adquisición de cultura general que por placer. Esta similitud indica que no se debe descuidar la figura del docente si se quiere formar estudiantes lectores.

Es difícil dar lo que no se tiene, así que el docente que pretenda que sus alumnos tengan gusto lector debe, en primer lugar, adquirirlo para sí. En el grupo focal fue evidente que los profesionales del área de Lengua y Literatura se sienten responsables de impulsar los hábitos de lectura; en parte porque se han sensibilizado al respecto y también porque las capacitaciones en estrategias lectoras se dirigen a ellos desde el Ministerio de Educación.

Una formación en promoción de la lectura para los futuros docentes en sus años de estudio universitario repercutiría en el desarrollo del gusto lector de niños y jóvenes. Este es un punto que debe formar parte de las políticas públicas. Igual importancia tiene la actualización constante en el tema.

5. Conclusiones

El objetivo de la investigación era analizar el desarrollo del gusto lector en un grupo de 26 estudiantes de sexto grado. Algunos de ellos descubrieron que no eran lectores, sino decodificadores. A través del taller experimentaron lo que Luisa Rosenblatt (1996) llama "poema", es decir, entender, interpretar, sentir el texto, gozarlo, aceptarlo, rechazarlo y no solo decodificarlo.

En general, hubo un notable avance en la fluidez de la lectura oral, fruto de las actividades en las que tenían que leer a sus compañeros de segundo grado. Cuando hay un propósito, es más fácil llegar a la meta. Esto es más notable si se tiene en cuenta que en 21 de los 26 hogares no se compra material de lectura, aunque los estudiantes lo pidieron, hecho que también se contrastó con el grupo focal familiar. Los adultos ven positiva la lectura como un medio para alejar a los hijos de costumbres dañinas, para obtener buenas notas, no para proporcionar placer. Los adultos apoyan, especialmente las madres, pero no leen, tal como lo indican los resultados. Es evidente que debe reforzarse este aspecto.

Cabe considerar por otra parte que la lectura en voz alta, realizada por la maestra y luego por ellos mismos, fue esencial para que asociaran el placer con la lectura; al hacer preguntas profundizaban en la comprensión y el sentido crítico también. Los procesos de adquisición del gusto lector deben ser dirigidos por personas que disfruten leer, porque de otra manera es muy difícil transmitir la pasión por la lectura. Así, se alcanza la interacción que explica Rosenblatt (1996) y que permite alcanzar ese estado placentero de la lectura, cuando se transactúa con el texto y no solo se decodifica.

Resulta claro tal como lo sostiene Ballester (2015), "que todos desempeñamos un importante papel en el aprendizaje de las costumbres lectoras de los niños y de las niñas" (p. 116); es decir, que debe haber un trabajo coordinado entre la escuela y la familia para que cada estudiante se vuelva lector. Es más, las universidades deberían tener asignaturas dedicadas a la promoción de la lectura en las carreras pedagógicas y

coordinar con el Ministerio de Educación para preparar también a los maestros en servicio. Es necesario dejar de lado que solo el docente de Lengua y Literatura debe encargarse del fomento de lectura, merecen la oportunidad los lectores de cualquier asignatura que sean capaces de transmitir el goce lector a sus estudiantes.

Finalmente, los resultados indican que la autonomía en la selección de textos, la gamificación en la lectura y la socialización de lo que se lee son factores que estimulan

el desarrollo del gusto lector en los estudiantes de sexto grado. Otros estudios ya han explorado estos elementos en forma separada, esta investigación lo hizo en conjunto con los tres. El más fuerte animador del gusto lector es la socialización de lo que se lee, tal como lo indica la triangulación de datos. Luego está la gamificación como fuerte promotor del placer de leer, seguida de la autonomía. El círculo se completa con la figura del maestro que debe ser, idealmente, un lector.

Referencias

- AKCAY, A. (2017). A research on book reading habits of Turkish teachers. *Journal of Education and Training Studies*, 5 (10), 43-53. <https://doi.org/10.11114/jets.v5i10.2609>
- ALANDIA, P. (2018). Educación vs. lectura placentera. *Revista Intercultural* (13), 1-8. <http://dondelapalabra.proiebandes.org/pdf/13/PAlandia.pdf>
- BALLESTER, J. (2015). *La formación lectora y literaria*. Editorial Graó.
- BUSTAMANTE, M., HERNÁNDEZ, S., RESTREPO, M. & RÍOS, P. (2019). *Prácticas de lectura con textos expositivos para fortalecer la comprensión lectora de los estudiantes del grado quinto de las instituciones educativas San Pablo y Compartir* [Tesis de Maestría, Universidad de Medellín]. <https://repository.udem.edu.co/handle/11407/6335?locale-attribute=en> 3(1), 121-134.
- FIGUEROA, I. y RAMOS, L. (2021). La pedagogía Freinet y el gusto por la lectura. I South Florida Congress of Development https://www.researchgate.net/profile/Luis-Ramos-Hernandez-2/publication/350008376_Gusto_por_la_lectura_y_pedagogia_Freinet_Disenio_del_protocolo_de_evaluacion_del_taller_de_lectura/links/6086e7cc2fb9097c0c0f8d84/Gusto-por-la-lectura-y-pedagogia-Freinet-Disenio-del-protocolo-de-evaluacion-del-taller-de-lectura.pdf
- FLORES, M. (2017). Fomento del goce lector a través de una estrategia que integra el gusto personal de los alumnos y que estimula la comprensión lectora. [Tesis de Maestría, Universidad Andrés Bello, Chile]. <https://repositorio.unab.cl/xmlui/handle/ria/6087>
- GARCÍA, L.J. (2019). *Club de lectura: para una autonomía sobre la lectura y la escritura* [Tesis de Licenciatura, Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá]. <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/43964/Trabajo%20de%20grado%20Club%20de%20lectura%20para%20una%20autonom%C3%ADa%20sobre%20la%20lectura%20y%20la%20escritura.pdf?sequence=1>
- GARRIDO, F. (2016). *Cómo leer (mejor) en voz alta*. Fundación Mexicana para el Fomento de la Lectura. https://redescol.ilce.edu.mx/20aniversario/componentes/proyec_colab/2005/cuantos%20cuentos_oo2005/versos/imas/comoleermejorenvozalta.pdf
- HOSPITAL, C. (2017). *Proyecto para incentivar la motivación a la lectura en 2º de Primaria* [Tesis de Grado, Universidad Internacional de La Rioja, España]. <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/6105/HOSPITAL%20FORTES%2C%20CARLA.pdf?sequence=1&isAllowed=>

- IBARRA-RIUS N. y BALLESTER-ROCA, J. (2019). En torno a la lectura literaria en tiempos de globalización y diversidad(es). *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria* 2019 (33), 55-65. https://doi.org/10.7179/PSRI_2019.33.04
- INCLÁN, V. (2021). *Leer, imaginar y escribir en Paso Santiago: un taller de lectoescritura en una escuela rural multigrado* [Tesis de Especialización en Promoción de la Lectura, Universidad Veracruzana, México]. <https://cdigital.uv.mx/handle/1944/50674>
- IZQUIERDO, T., SÁNCHEZ, M. y LÓPEZ, M. (2019). Determinantes del entorno familiar en el fomento del hábito lector del alumnado de educación primaria. *Estudios sobre educación*, 36, 157-179. <https://doi.org/10.15581/004.36.157-179>
- LAVILLA, L. (2013). El placer de leer. *Revista de Claseshistoria*, 5(2013), 1-7. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5173425>
- LOZANO, A. y CRISTANCHO, Y. (2017). *La lúdica como estrategia para mejorar la comprensión lectora de los niños y niñas de grado quinto del colegio Eduardo Umaña de la ciudad de Bogotá* [Trabajo de Especialización en Pedagogía de la Lúdica, Fundación Universitaria Los Libertadores]. <https://repository.libertadores.edu.co/handle/11371/1984>
- MILA, E. (2018). La motivación por la lectura y su papel en el logro de la comprensión lectora. *Revista Dilemas contemporáneos: educación, política y valores* (1), 1-28. <https://www.dilemascontemporaneoseduccionpoliticaayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/608>
- MORENO, C. y VALVERDE, R. (2004). Los cuentos y juegos, carácter lúdico necesario como recurso didáctico para la animación a la lectura. *Glosas didácticas, revista electrónica internacional*, (11), 169-176. <https://www.um.es/glosasdidacticas/doc-es/14Carmelo.pdf>
- PIAGET, J. (1972). *Psicología de la inteligencia*. Editorial Psique.
- PIAGET, J. (1979). *El mecanismo del desarrollo mental*. Editora Nacional.
- PIAGET, J. (2017). *Psicología y Pedagogía*. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Psicologia-y-Pedagogia.pdf>
- ROSENBLATT, L. (1996). *El modelo transaccional: la teoría transaccional de la lectura y la escritura*. Lectura y Vida.
- VYGOTSKY, L. (1978). *Pensamiento y Lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Ediciones Fausto. <https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2015/10/Pensamiento-y-Lenguaje-Vigotsky-Lev.pdf>

Institucionales

- UNESCO. (2020). Análisis curricular. Estudio regional comparativo y explicativo (ERCE 2019) El Salvador. Santiago, Chile, UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373974/PDF/373974spa.pdf.multi>
- USAID/EL SALVADOR. (2017). Evaluación del sector educación de El Salvador, noviembre de 2017. PA00SSMZ.pdf https://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PA00SSMZ.pdf

Documento complementario

Aspecto	Revisor A	Respuesta	Revisor B	Respuesta
Presentación y adecuación a las normas de la revista	Mejorar sangrado de párrafos	Se ha revisado el sangrado de los párrafos y se ha corregido, especialmente a partir de la página 10 a la 17	Revisar normas editoriales de revista, sobre todo en la citación de referencias bibliográficas	Fueron revisadas las normas editoriales de la revista para aplicarlas mejor al artículo
Adecuación del título, palabras clave, resumen y traducción	Mejorar resumen, muchas repeticiones. Se recomienda incluir "Educación lectora y literaria" en palabras clave	Se han usado sinónimos de gusto lector y otros términos para evitar su repetición. También se ha incluido "educación lectora y literaria" en las palabras clave, ya que el placer lector es la fase inicial en la obtención de una educación lectora y literaria	Definir bien el objetivo de la investigación en el resumen	Se ha redactado con más precisión el objetivo general de la investigación
Interés, actualidad y originalidad del tema	---	---	---	---
Organización y estructuración del texto. Precisión en el lenguaje	Artículo requiere profunda revisión para evitar repeticiones y mejorar la precisión en la redacción	Se ha trabajado en la corrección de las repeticiones y en la precisión	Exhaustiva revisión, sobre todo en lo que se refiere al uso de los signos de puntuación	Se han corregido los errores detectados
Adecuación, pertinencia y actualidad de fuentes documentales (en citas, referencias y bibliografía)	Faltan citas más actuales sobre la temática	Se han agregado	Incluir mayor bibliografía de autores españoles que aborden la cuestión del binomio lectura-fomento de la lectura	Se ha investigado y agregado a un autor
Rigor, relevancia y calidad de resultados y conclusiones	Demasiados objetivos para una investigación realizada en un marco reducido. Priorizar	Tres preguntas fueron eliminadas, aunque están implícitas en las interrogantes que permanecen en el documento	¿Cómo se trabajaron los grupos focales? ¿A qué han contribuido estos en el desarrollo de la investigación?	En el texto se ha tratado de agregar la función de los grupos focales que fue, primordialmente, contrastar la información obtenida de los estudiantes, tanto del ámbito familiar como del escolar
	Mejorar conclusiones, justificando mejor algunos de los resultados alcanzados y relacionándolos con las fuentes teóricas	Se ha trabajado en las conclusiones t se relacionaron con fuentes teóricas	Sugieren un apartado o subapartado para especificar claramente el objetivo de la investigación	Se trató este punto en el resumen y en el desarrollo del trabajo