Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, Ciudad de México, México.
ISSN 2707-2207 / ISSN 2707-2215 (en línea), septiembre-octubre 2026,
Volumen 10, Número 5.

https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v10i5

INFLUENCIA DEL ENTORNO FAMILIAR Y ESCOLAR EN EL HÁBITO LECTOR Y LA COMPRENSIÓN LECTORA DE ESTUDIANTES DE SECUNDARIA

INFLUENCE OF FAMILY AND SCHOOL ENVIRONMENTS ON READING HABITS AND READING COMPREHENSION AMONG SECONDARY SCHOOL STUDENTS

Iris Damaris López Macea
Universidad de Panamá

DOI: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v10i4.25984

Influencia del entorno familiar y escolar en el hábito lector y la comprensión lectora de estudiantes de secundaria

Iris Damaris López Macea[1]

lopezmaceai@gmail.com

https://orcid.org/0000-0001-9970-8495

Universidad de Panamá

Colombia

RESUMEN

El estudio analizó la relación de los entornos familiar y escolar con el desarrollo del hábito lector y la comprensión lectora en estudiantes de octavo grado de la Institución Educativa El Dorado de Montería, Córdoba, Colombia. Se adoptó un enfoque mixto, sustentado en el paradigma pragmático y organizado mediante un diseño explicativo secuencial. En la fase cuantitativa participaron cincuenta estudiantes, cincuenta padres o acudientes y cinco docentes de Lengua Castellana; se aplicaron una prueba de comprensión lectora tipo Saber y encuestas estructuradas. Posteriormente, se entrevistó a seis estudiantes identificados como lectores frecuentes, mediante entrevistas semiestructuradas con orientación biográfica, analizadas por codificación temática con apoyo de ATLAS.ti. Los resultados mostraron un logro de 86,4 % en comprensión literal, 69,6 % en inferencial y 53,2 % en crítica. Solo el 22 % de los estudiantes declaró leer por gusto con frecuencia o siempre y el 12 % se reconoció como lector frecuente. En el entorno familiar se identificó una brecha entre la valoración de la lectura y la mediación efectiva, mientras que en el ámbito escolar se observaron prácticas lectoras frecuentes, pero centradas en formatos breves, evaluación escrita y escaso aprovechamiento de la biblioteca. El componente cualitativo evidenció que el hábito lector se fortalece cuando convergen mediación familiar, experiencias escolares significativas, pertinencia temática y apropiación emocional de la lectura. Se concluye que el hábito lector es una construcción relacional, progresiva y situada, cuya consolidación requiere acciones articuladas entre familia, escuela y estudiante.

Palabras clave: hábito lector; comprensión lectora; entorno familiar; entorno escolar; educación secundaria.

[1] Autor principal
Correspondencia: lopezmaceai@gmail.com

Influence of Family and School Environments on Reading Habits and Reading Comprehension among Secondary School Students

ABSTRACT

This study analyzed the relationship between family and school environments and the development of reading habits and reading comprehension among eighth-grade students at Institución Educativa El Dorado in Montería, Córdoba, Colombia. A mixed-methods approach grounded in the pragmatic paradigm and organized through an explanatory sequential design was used. In the quantitative phase, 50 students, 50 parents or caregivers, and five Spanish-language teachers participated; a Saber-type reading comprehension test and structured surveys were administered. Subsequently, six students identified as frequent readers were interviewed through semi-structured biographical interviews, analyzed by thematic coding with ATLAS.ti. Results showed achievement rates of 86.4% in literal comprehension, 69.6% in inferential comprehension, and 53.2% in critical comprehension. Only 22% of students reported reading for pleasure frequently or always, and 12% identified themselves as frequent readers. Within the family environment, a gap emerged between the declared value of reading and effective mediation, while the school context showed frequent reading activities but a strong focus on short texts, written assessment, and limited use of the school library. Qualitative findings indicated that reading habits are strengthened when family mediation, meaningful school experiences, thematic relevance, and emotional appropriation of reading converge. The study concludes that reading habits are relational, progressive, and situated constructions that require coordinated action among families, schools, and students.

Keywords: reading habits; reading comprehension; family environment; school environment; secondary education.

Artículo recibido 21 julio 2026
Aceptado para publicación: 29 agosto 2026

INTRODUCCIÓN

La lectura implica una práctica cultural y formativa que supera la decodificación de signos y se vincula con la construcción de significados, la participación social y el desarrollo del pensamiento crítico. Desde esta perspectiva, leer supone interactuar con los textos a partir de saberes previos, propósitos, emociones y condiciones contextuales. Freire (1991) subraya la relación dinámica entre lectura de la palabra y lectura del mundo, mientras que Cassany (2006) plantea que las prácticas lectoras contemporáneas deben comprenderse dentro de contextos sociales concretos. En el ámbito escolar, esta visión obliga a considerar no solo cuánto comprenden los estudiantes, sino también cómo se forma su relación cotidiana con la lectura.

El hábito lector puede entenderse como una práctica recurrente, relativamente estable y dotada de sentido para quien lee. Su consolidación no depende exclusivamente de la disponibilidad de libros ni de la exigencia académica. Intervienen la motivación, el ejemplo de los adultos, las experiencias tempranas, la posibilidad de elegir textos, las mediaciones pedagógicas y la interacción con otros lectores. Guthrie y Wigfield (2000) destacan la importancia del compromiso y la motivación en la lectura, mientras que Álvarez y Manresa (2019), Mendoza y Sánchez (2021) y Valdés y Mariscal (2018) sitúan la mediación familiar y docente como componentes relevantes para la formación de lectores.

En la adolescencia, el problema adquiere particular complejidad. Las prácticas lectoras compiten con múltiples formas de entretenimiento y acceso a información, al tiempo que la educación secundaria incrementa las demandas cognitivas de los textos. Los estudiantes deben pasar de localizar información explícita a inferir, relacionar, interpretar, valorar y argumentar. Solé (1992, 2020) sostiene que la comprensión requiere estrategias activas antes, durante y después de la lectura. Por ello, una trayectoria basada principalmente en actividades literales puede resultar insuficiente cuando se exige interpretar información implícita o asumir una postura crítica.

Las evaluaciones externas han mostrado que la comprensión lectora continúa siendo un desafío para los sistemas educativos. En Colombia, los indicadores del Icfes (2021) enfatizan que la lectura crítica implica comprender, interpretar y evaluar textos, mientras que los resultados nacionales y los informes internacionales han reiterado brechas en los niveles de desempeño (Icfes, 2023; OCDE, 2023). Sin embargo, los resultados de pruebas estandarizadas describen desempeños y no explican por sí solos las

experiencias familiares, escolares y personales que los producen. De ahí la necesidad de investigaciones que articulen la medición con la comprensión contextual del fenómeno.

En este marco se desarrolló la investigación en la Institución Educativa El Dorado, ubicada en Montería, Córdoba. El estudio partió de una preocupación pedagógica recurrente: el escaso hábito lector observado en estudiantes de secundaria y su posible relación con dificultades de comprensión. La institución atiende una comunidad diversa y, como ocurre en otros contextos educativos, la lectura se encuentra atravesada por condiciones de acceso, prácticas familiares, mediación docente, disponibilidad de recursos y motivaciones juveniles. En lugar de atribuir el problema a una única causa, la investigación asumió una visión sistemática.

El objetivo general fue analizar cómo se relacionan el entorno escolar y familiar con el desarrollo del hábito lector y la comprensión lectora de los estudiantes de la Institución Educativa El Dorado. De manera específica, se buscó caracterizar los niveles de hábito lector y comprensión; identificar relaciones y dinámicas familiares y escolares asociadas con la lectura; comprender las experiencias de estudiantes lectores frecuentes; y derivar estrategias transformadoras sustentadas en la evidencia. El presente artículo sintetiza los principales resultados del estudio y propone una interpretación integrada de la formación del hábito lector como construcción relacional, progresiva y situada.

Referentes conceptuales

El estudio articuló cuatro núcleos conceptuales: lectura, hábito lector, entorno familiar y entorno escolar. La lectura se asumió como una práctica de construcción de sentido que implica procesos cognitivos, culturales y sociales. Colomer (2005) resalta el valor de la experiencia literaria en la escuela, mientras que Chartier (2000) permite comprender las prácticas de lectura como formas históricas y culturales de apropiación. Esta mirada evita reducir la lectura a una habilidad técnica aislada de los contextos en los que ocurre.

En relación con el hábito lector, se consideró que la repetición por sí sola no garantiza su consolidación. La frecuencia necesita articularse con autonomía, motivación, elección y continuidad. Cerrillo y García Padrino (1996) vinculan la formación de lectores con prácticas sostenidas de animación y mediación, y Baquero (2017) destaca el papel de una cultura lectora visible en los diferentes espacios de socialización.

Así, un estudiante que lee únicamente por obligación escolar puede cumplir tareas lectoras sin haber incorporado la lectura como práctica personal.

El entorno familiar constituye un escenario inicial de socialización lectora. La presencia de libros, la lectura compartida, las conversaciones sobre textos y el modelamiento de los adultos pueden ampliar las oportunidades de relación significativa con la cultura escrita. Moreno (2002) señala que los aprendizajes familiares se integran a actividades cotidianas y pueden favorecer la adquisición de hábitos. Desde una perspectiva sociocultural, Bourdieu (1984) permite interpretar estas prácticas como parte del capital cultural disponible en el hogar, sin asumir una relación determinista entre condición socioeconómica y desempeño lector.

La escuela, por su parte, tiene la posibilidad de compensar desigualdades de acceso y ampliar los repertorios lectores. La mediación docente, la selección de materiales, el tiempo institucional dedicado a la lectura, la diversidad textual y el funcionamiento de la biblioteca escolar pueden favorecer experiencias de lectura autónoma. Munita (2016) muestra la relevancia del docente como modelo lector, mientras que Romero Oliva, Ambrós Pallarés y Trujillo Sáez (2020) y Tegmark et al. (2022) resaltan la importancia de considerar las perspectivas y motivaciones de los adolescentes. Desde esta mirada, la escuela no solo enseña a comprender textos: también crea —o limita— las condiciones para que el estudiante quiera seguir leyendo.

METODOLOGÍA

La investigación se desarrolló bajo el paradigma pragmático, apropiado para problemas educativos que requieren integrar diferentes tipos de evidencia y orientar el conocimiento hacia consecuencias prácticas (Dewey, 1938; Johnson & Onwuegbuzie, 2004). Se adoptó un enfoque mixto y un diseño explicativo secuencial, en el cual la fase cuantitativa antecedió y orientó la fase cualitativa. Esta lógica permitió caracterizar tendencias observables y, posteriormente, profundizar en las experiencias que contribuían a explicarlas (Creswell & Plano Clark, 2018; Cohen, Manion, & Morrison, 2018).

El muestreo fue no probabilístico e intencional. En la fase cuantitativa participaron cincuenta estudiantes de grado octavo, cincuenta padres de familia o acudientes correspondientes a los estudiantes participantes y cinco docentes del área de Lengua Castellana. La selección respondió a criterios de pertinencia, acceso y relación directa con el fenómeno estudiado. En la segunda fase se conformó una

submuestra de seis estudiantes identificados como lectores frecuentes a partir de los resultados cuantitativos. Estos estudiantes tenían entre 13 y 14 años y fueron seleccionados por la regularidad de sus prácticas lectoras, motivación, continuidad y desempeño favorable en comprensión.

Se emplearon cuatro instrumentos cuantitativos: una prueba de comprensión lectora tipo Saber y tres encuestas estructuradas dirigidas, respectivamente, a estudiantes, padres o cuidadores y docentes. La prueba valoró tres niveles de comprensión —literal, inferencial y crítico— mediante preguntas de selección múltiple con única respuesta. Las encuestas exploraron frecuencia y autopercepción lectora, disponibilidad de libros, acompañamiento familiar, uso de la biblioteca, estrategias docentes, tipologías textuales, formas de evaluación y condiciones institucionales.

En la fase cualitativa se aplicaron entrevistas semiestructuradas con orientación biográfica. La guía se organizó en cinco ejes: experiencias tempranas de acercamiento a la lectura; influencia y mediación familiar; experiencias escolares significativas; motivaciones e intereses personales; y continuidad del hábito lector. Las entrevistas permitieron reconstruir trayectorias y reconocer personas, situaciones y prácticas consideradas significativas por los propios estudiantes.

Los datos cuantitativos se organizaron y analizaron mediante estadística descriptiva en Microsoft Excel. Para el componente cualitativo se utilizó ATLAS.ti, con un proceso de codificación abierta, axial y selectiva. Se identificaron dieciséis códigos abiertos, agrupados en cuatro categorías axiales: mediación familiar, mediación escolar, motivación y emoción lectora, y práctica y socialización de la lectura. La categoría central emergente fue el hábito lector como construcción relacional, progresiva y situada. La integración final se realizó mediante triangulación de la prueba, las encuestas y las entrevistas.

Para fortalecer la calidad metodológica se consideró la validez de contenido de los instrumentos, la homogeneidad de los procedimientos de aplicación y la consistencia de la codificación. En el componente cualitativo se atendieron criterios de credibilidad, dependencia, confirmabilidad y transferibilidad, siguiendo orientaciones de Lincoln y Guba (1985) y Flick (2015). La participación fue voluntaria; en el caso de menores se contempló consentimiento de padres o acudientes y aceptación del estudiante, preservando la confidencialidad mediante códigos alfanuméricos.

RESULTADOS

Comprensión lectora

La prueba evidenció una inclinación descendente a medida que aumentaba la complejidad cognitiva. En el nivel literal, el 50 % de los estudiantes respondió correctamente las cinco preguntas y el 38 % obtuvo cuatro aciertos; en conjunto, el 88 % se ubicó en desempeño alto. La media fue de 4,32 respuestas correctas sobre cinco, equivalente a un 86,4 % de logro.

En el nivel inferencial, el desempeño disminuyó: el 38 % alcanzó tres respuestas correctas, el 32 % cuatro y el 16 % las cinco. Al agrupar cuatro y cinco aciertos, el 48 % alcanzó desempeño alto. La media fue de 3,48 respuestas correctas y el porcentaje de logro de 69,6 %. Este descenso resulta relevante porque la inferencia constituye el puente entre la información explícita y la elaboración de interpretaciones más complejas.

El nivel crítico presentó la mayor dificultad. El 36 % se concentró en dos respuestas correctas y solo el 4% respondió correctamente los cinco ítems. El 30 % alcanzó desempeño alto, mientras que el 50% se ubicó en nivel bajo. La media fue de 2,66 aciertos y el porcentaje de logro de 53,2 %. En la prueba completa, el promedio fue de 10,46 respuestas correctas sobre quince, equivalente al 69,7 % de logro global.

Tabla 1. Síntesis del desempeño en comprensión lectora.

Nivel	Media (0-5)	Desv. estándar	% de logro	Desempeño alto
Literal	4,32	0,84	86,4 %	88 %
Inferencial	3,48	0,96	69,6 %	48 %
Crítico	2,66	1,19	53,2 %	30 %

Hábito lector y condiciones del entorno familiar

El hábito lector mostró un nivel de consolidación reducido. El 78 % de los estudiantes indicó que lee por gusto solo ocasionalmente o no lo hace, mientras que el 22 % señaló hacerlo con frecuencia o siempre. La autopercepción confirmó esta tendencia: únicamente el 12 % se identificó como lector frecuente. Esta diferencia muestra que la frecuencia de lectura y la identidad como lector no son

equivalentes; consolidar el hábito implica incorporar la lectura a la propia rutina y reconocerse como sujeto lector.

Un indicador especialmente significativo fue la continuidad fuera del calendario escolar. Durante el año lectivo, el 94 % afirmó leer al menos un libro; en vacaciones la proporción descendió al 54 %. El grupo que no leía ningún libro pasó del 6 % durante el periodo escolar al 46 % en vacaciones. La caída de cuarenta puntos porcentuales sugiere que, para una parte importante del grupo, la lectura depende de la obligación académica más que de una práctica autónoma.

El acceso material mostró resultados contradictorios entre fuentes. El 90 % de los estudiantes afirmó tener libros en casa, aunque más de la mitad reportó una cantidad limitada; en contraste, el 62 % de los padres señaló que sus hijos no disponían de libros y ninguno reportó más de diez ejemplares. Esta divergencia no se interpretó como falta de veracidad, sino como diferencia en la definición práctica de «libro» y en la percepción del inventario lector del hogar.

El 78 % de los estudiantes manifestó disponer de un lugar tranquilo para leer, pero el 84 % indicó que nadie lo acompaña durante la lectura. Desde la perspectiva de los padres, el 96 % consideró importante fomentar la lectura, aunque solo el 42 % afirmó leer con sus hijos y el 28 % conversar con frecuencia sobre lo leído. El contraste entre una valoración casi universal y prácticas de mediación mucho menos frecuentes constituye una de las brechas centrales del estudio.

Las explicaciones familiares también mostraron un desplazamiento de responsabilidad. El 66 % de los padres identificó las pantallas como principal obstáculo para leer más y el 20 % señaló la poca motivación estudiantil; únicamente el 8 % mencionó la escasez de libros y el 6 % el bajo acompañamiento adulto. Estos resultados sugieren que las acciones institucionales con familias deberían centrarse no solo en sensibilizar sobre la importancia de leer, sino en ofrecer repertorios concretos de mediación.

Mediación escolar

En el ámbito escolar se identificaron fortalezas y restricciones. El 80 % de los docentes señaló incorporar actividades lectoras con frecuencia o de manera permanente. Sin embargo, el 60 % de las estrategias se concentraba en microtextos y el 60 % de las tipologías trabajadas correspondía a narrativa, sin presencia

de textos científicos en las respuestas reportadas. La recurrencia de formatos breves puede favorecer la participación inicial, pero reduce la exposición sostenida a textos de mayor extensión y complejidad.

En evaluación se observó una fuerte concentración en pruebas escritas: el 80 % del profesorado reportó utilizarlas como forma principal para valorar el progreso lector, mientras no aparecieron comentarios orales ni actividades creativas como mecanismos habituales de evaluación. Asimismo, apenas el 20 % de los docentes había observado cambios después de aplicar estrategias pedagógicas y el 20 % reportó participación estudiantil en actividades extracurriculares de lectura.

La biblioteca escolar fue uno de los hallazgos más críticos. El 68 % de los estudiantes afirmó no utilizarla nunca y, al sumar «nunca» y «rara vez», la proporción ascendió al 88 %. Ningún estudiante indicó usarla siempre. Esta escasa apropiación contrasta con la función compensatoria que una biblioteca escolar puede desempeñar frente a las desigualdades de acceso a materiales. La existencia física del espacio, por tanto, no se traduce automáticamente en mediación lectora.

Tabla 2. Indicadores seleccionados de hábito lector y mediaciones familiar y escolar.

Dimensión	**Indicador**	**Resultado principal**
Hábito lector	Lectura por gusto frecuente/siempre	22 %
Identidad lectora	Se reconoce lector frecuente	12 %
Continuidad	Lee al menos un libro en vacaciones	54 %
Mediación familiar	Padres que consideran importante fomentar la lectura	96 %
Mediación familiar	Padres que leen con sus hijos	42 %
Mediación familiar	Estudiantes que reconocen acompañamiento	16 %
Biblioteca	Nunca o rara vez la utiliza	88 %
Práctica docente	Actividades lectoras frecuentes/permanentes	80 %
Evaluación docente	Predominio de pruebas escritas	80 %

Hallazgos cualitativos

Las seis entrevistas permitieron explicar cómo se configura un hábito lector consolidado dentro del mismo contexto institucional. El análisis produjo dieciséis códigos abiertos y cuatro categorías axiales. La mediación familiar reunió acciones de compra de libros, acompañamiento, ejemplo lector y recomendaciones; la mediación escolar agrupó experiencias con docentes, lecturas obligatorias y recursos institucionales; la motivación y emoción lectora incluyó curiosidad, gusto, imaginación y respuesta afectiva; y la práctica y socialización incorporó lectura autónoma, regularidad, tiempo y conversación con pares.

La influencia familiar apareció de manera consistente en las trayectorias exitosas. Los participantes recordaron acciones concretas: familiares que compraban libros de su interés, leían junto a ellos, recomendaban títulos o funcionaban como modelos. El patrón común no fue un tipo específico de estructura familiar, sino la existencia de al menos una figura mediadora que legitimaba y facilitaba la lectura.

La escuela operó como mediadora parcial, pero potencialmente decisiva. Algunos estudiantes no identificaron influencia escolar importante, mientras otros señalaron docentes o lecturas específicas como puntos de inflexión en su trayectoria. Las experiencias más significativas se asociaron a obras juveniles capaces de dialogar con preocupaciones emocionales y generacionales propias de la adolescencia.

La pertinencia temática fue una constante. Los estudiantes expresaron preferencia por historias de adolescencia, romance, misterio, suspenso y conflictos juveniles. Estas elecciones muestran que la motivación aumenta cuando el texto permite identificación, curiosidad o resonancia emocional. La lectura, además, fue descrita como forma de tranquilidad, entretenimiento, imaginación y empatía. Para los lectores frecuentes, leer no era únicamente una actividad escolar, sino una experiencia afectiva con valor personal.

Los seis participantes manifestaron leer por iniciativa propia fuera del horario escolar. La regularidad —en algunos casos diaria—, la continuidad entre un libro y otro y la organización voluntaria del tiempo mostraron que el hábito consolidado se expresa en prácticas autónomas. Sin embargo, la socialización

entre pares era selectiva: algunos conversaban sobre libros con una o dos amistades, pero no existía una comunidad lectora amplia dentro del grupo.

El limitado uso de la biblioteca también apareció en las entrevistas. Los participantes señalaron que el espacio permanecía cerrado con frecuencia o que no formaba parte de sus prácticas. La convergencia entre encuestas y relatos cualitativos refuerza la interpretación de que la biblioteca constituye un recurso institucional subutilizado y una oportunidad prioritaria de intervención.

DISCUSIÓN

Los resultados permiten sostener que el problema lector identificado no puede reducirse a una carencia general de capacidad comprensiva. El desempeño literal fue alto, pero disminuyó en el tránsito hacia la inferencia y volvió a descender en el nivel crítico. Este declive es coherente con la idea de que comprender implica operaciones progresivamente más complejas, en las que el lector debe integrar información textual, conocimientos previos y valoración argumentada (Solé, 1992; Ocampo, 2018). El punto de quiebre observado en el nivel inferencial resulta pedagógicamente relevante porque la construcción de inferencias constituye una condición para interpretar y evaluar críticamente.

El hecho de que el 94 % lea al menos un libro durante el año escolar y solo el 54 % mantenga esa práctica en vacaciones muestra una diferencia entre lectura cumplida y hábito lector. La escuela logra movilizar lectura, pero no siempre consigue que esta sobreviva a la desaparición de la exigencia académica. Esta distinción coincide con planteamientos que relacionan el compromiso lector con motivación, elección y sentido personal (Guthrie & Wigfield, 2000; Tegmark et al., 2022). Por ello, aumentar el número de lecturas obligatorias no garantiza, por sí mismo, una práctica autónoma.

La familia aparece como una mediación central, aunque marcada por una brecha entre valoración y práctica. Casi todos los padres reconocen la importancia de fomentar la lectura, pero las acciones concretas de acompañamiento son menos frecuentes. Este hallazgo es consistente con estudios que destacan la relevancia de la interacción familiar, el modelamiento y la disponibilidad de experiencias lectoras, más allá de la simple presencia de materiales (Álvarez & Manresa, 2019; Mendoza & Sánchez, 2021). La investigación añade un matiz: la sensibilización familiar puede ser insuficiente cuando las familias ya valoran la lectura, pero carecen de estrategias concretas para acompañarla.

Las divergencias entre estudiantes y padres aportan información metodológicamente relevante. Mientras los estudiantes reportan mayor disponibilidad de libros, los padres describen un escenario más restrictivo; y mientras los padres perciben acompañamiento, los adolescentes lo reconocen en menor medida. Estas diferencias muestran que la mediación no es únicamente una conducta observable, sino también una experiencia percibida. En términos de métodos mixtos, la integración de fuentes permitió convertir la discrepancia en evidencia interpretativa y no en un problema que debiera eliminarse (Creswell & Plano Clark, 2018; Tashakkori & Teddlie, 2010).

En el ámbito escolar, la frecuencia de actividades lectoras constituye una fortaleza, pero su concentración en microtextos narrativos y pruebas escritas revela una mediación limitada. El desarrollo de lectores autónomos requiere diversidad de géneros, oportunidades de conversación, interpretación compartida, producción creativa y evaluación formativa. Munit

a (2016) destaca la influencia del docente lector y mediador, mientras que Colomer (2005) insiste en la construcción social de la experiencia literaria. Desde esta perspectiva, el reto no es únicamente dedicar más tiempo a leer, sino transformar la calidad de las situaciones de lectura.

La biblioteca escolar representa una tensión especial. La literatura educativa le atribuye potencial para democratizar el acceso a textos, pero en el contexto estudiado su utilización fue marginal. La triangulación cuantitativa y cualitativa mostró que su baja disponibilidad funcional limita la capacidad de la escuela para compensar las diferencias del capital cultural familiar. Esta situación adquiere mayor importancia si se considera que el acceso a materiales no es homogéneo y que la elección personal fue uno de los componentes presentes en las trayectorias de los lectores frecuentes.

El componente cualitativo permitió identificar por qué algunos estudiantes sí construyeron un hábito lector dentro de un contexto en el que la mayoría no lo había consolidado. Sus trayectorias combinaban mediación familiar concreta, encuentros escolares significativos, textos temáticamente pertinentes y apropiación emocional de la lectura. Esta convergencia sustenta la categoría central del estudio: el hábito lector como construcción relacional, progresiva y situada. Es relacional porque emerge de interacciones; progresiva porque se forma mediante experiencias acumuladas; y situada porque adquiere características particulares según las condiciones materiales, culturales y afectivas del contexto.

Este modelo interpretativo evita explicaciones deterministas. La presencia de recursos no produce automáticamente lectores, como lo muestra la diferencia entre el 90 % de estudiantes que afirma tener libros y el 22 % que lee por gusto con frecuencia. De igual forma, una valoración familiar positiva no se transforma por sí misma en mediación efectiva. El hallazgo principal es que los factores deben actuar de manera articulada. Por ello, las intervenciones centradas exclusivamente en entregar libros, aumentar tareas o realizar campañas de sensibilización pueden resultar parciales.

En consecuencia, el fortalecimiento del hábito lector requiere una política institucional que conecte hogar, aula, biblioteca y comunidad estudiantil. La propuesta derivada de la tesis —«Leer para comprender y transformar»— integra una hora semanal de lectura libre orientada, maleta viajera, escuela de familias lectoras, club juvenil de lectura y escritura, reto lector, dinamización de la biblioteca y seguimiento mediante indicadores. Estas acciones no se plantean como actividades aisladas, sino como componentes de una estructura coordinada que busca convertir experiencias exitosas actualmente dispersas en prácticas institucionales sostenibles.

CONCLUSIONES

El estudio permitió establecer que el hábito lector de los estudiantes participantes no se encuentra consolidado de manera general. Solo el 22 % lee por gusto con frecuencia o siempre y el 12 % se reconoce como lector frecuente. La fuerte disminución de la lectura durante las vacaciones confirma que, para una parte importante del grupo, la práctica depende todavía de la obligación escolar.

La comprensión lectora presenta un patrón descendente desde lo literal hacia lo inferencial y crítico. El 86,4 % de logro literal contrasta con el 69,6 % inferencial y el 53,2 % crítico. El tránsito hacia la inferencia constituye el principal punto de atención didáctica, pues allí comienza la disminución más marcada del desempeño y se comprometen operaciones necesarias para la lectura crítica.

El entorno familiar influye mediante prácticas concretas de mediación más que por la sola valoración positiva de la lectura. La diferencia entre el 96 % de padres que considera importante fomentar la lectura y los porcentajes sustancialmente menores de lectura compartida, conversación y acompañamiento muestra que el desafío consiste en traducir la valoración en prácticas cotidianas.

El entorno escolar dispone de una fortaleza importante en la presencia frecuente de actividades lectoras, pero necesita diversificar materiales, estrategias y formas de evaluación, así como activar la biblioteca

escolar. Las trayectorias de los lectores frecuentes evidencian que una experiencia escolar significativa puede producir cambios cuando conecta con los intereses juveniles y se acompaña de una mediación docente pertinente.

La integración de las fases cuantitativa y cualitativa permitió comprender que el hábito lector es una construcción relacional, progresiva y situada. Familia, escuela y estudiante funcionan como vértices interdependientes: ninguno produce de manera aislada un lector autónomo, pero su articulación incrementa las posibilidades de consolidar prácticas sostenidas de lectura.

Como implicación práctica, la institución requiere acciones simultáneas: fortalecer la mediación familiar, garantizar acceso y circulación real de libros, enseñar explícitamente estrategias inferenciales y críticas, diversificar las experiencias de lectura, favorecer la elección estudiantil y convertir la biblioteca en un espacio activo. Estas acciones deben acompañarse de indicadores que permitan evaluar cambios en frecuencia lectora, uso de recursos y niveles de comprensión.

Limitaciones y proyecciones

Los resultados deben interpretarse dentro del contexto específico estudiado. La muestra fue intencional y no probabilística, por lo que no autoriza generalizaciones estadísticas hacia otras instituciones. El grupo docente estuvo conformado por cinco participantes, de modo que cada respuesta representa el 20 % del total. La prueba de comprensión se aplicó una sola vez y a partir de un único texto narrativo, circunstancia que puede limitar la amplitud de la valoración de los niveles de comprensión.

El componente cualitativo se concentró en seis lectores frecuentes. Esta decisión fue coherente con el diseño explicativo secuencial, pero deja abierta la necesidad de estudiar las trayectorias de estudiantes con bajo vínculo lector. Futuras investigaciones podrían incorporar seguimiento longitudinal, tipologías textuales diversas, lectura digital y multimodal, así como diseños de intervención que evalúen el efecto del programa institucional propuesto.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez, C., & Manresa, M. (2019). La lectura en familia: Una práctica social para la construcción del hábito lector. Octaedro.

Baquero, M. (2017). Transformación de las prácticas en la escuela para la construcción del hábito lector. REDIPE Red Iberoamericana de Pedagogía.

Bourdieu, P. (1984). El sentido social del gusto: Elementos para una sociología de la cultura. Siglo XXI Editores.

Bromley, L., & Carrión, G. (2012). Comprensión lectora en los niveles literal, inferencial y crítico reflexivo de los estudiantes de educación primaria. Revista de Investigación, Formación y Desarrollo. https://doi.org/10.34070/rif.v9i2.266

Cassany, D. (2006). Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea. Anagrama.

Cerrillo Torremocha, P., & García Padrino, J. (1996). Hábitos lectores y animación a la lectura.

Chartier, R. (2000). El mundo como representación: Historia cultural: Entre práctica y representación. Gedisa.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). Research methods in education (8th ed.). Routledge.

Colomer, T. (2005). Andar entre libros: La lectura literaria en la escuela. Fondo de Cultura Económica.

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). Designing and conducting mixed methods research (3rd ed.). SAGE Publications.

Dewey, J. (1938). Logic: The theory of inquiry. Henry Holt and Company.

Flick, U. (2015). Introducción a la investigación cualitativa (5.ª ed.). Morata.

Freire, P. (1991). La importancia de leer y el proceso de liberación. Siglo XXI Editores.

Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. Handbook of Reading Research, 3, 403–422.

Hernández-Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). Metodología de la investigación (6.ª ed.). McGraw-Hill Education.

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación [Icfes]. (2021). Marco de referencia de la prueba de Lectura Crítica Saber 11.°, Saber TyT y Saber Pro. Icfes.

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación [Icfes]. (2023). Informe nacional de resultados Saber 11° 2022.

Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. Educational Researcher, 33(7), 14–26.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). Naturalistic inquiry. SAGE.

Mendoza, J. A., & Sánchez, M. L. (2021). Influencia del entorno familiar en el desarrollo del hábito lector en la infancia. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 23(1), 83–98. https://doi.org/10.24320/reie.2021.23.1.3335

Moreno, E. (2002). La familia como institución sociocultural: Su papel en la adquisición de los hábitos lectores. Portularia, 2, 309–324.

Munita, F. (2016). Prácticas didácticas, creencias y hábitos lectores del profesor en una escuela exitosa en la promoción lectora. Ocnos, 15(2), 77–97. https://doi.org/10.18239/ocnos_2016.15.2.1140

Ocampo, A. (2018). Competencia lectora y comprensión lectora desde una perspectiva de educación inclusiva: Entrevista a Andrés Calero. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 20(3), 1–12.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE]. (2023). PISA 2022 country notes.

Romero Oliva, M. F., Ambrós Pallarés, A., & Trujillo Sáez, F. (2020). Hábitos lectores de los adolescentes en un ecosistema llamado escuela: factores determinantes en estudiantes de educación secundaria. Investigaciones Sobre Lectura, 13, 1–17. https://doi.org/10.24310/revistaisl.vi13.11112

Solé, I. (1992). Estrategias de lectura. Graó.

Solé, I. (2020). Leer para comprender: La lectura como instrumento de aprendizaje. Graó.

Tashakkori, A., & Teddlie, C. (Eds.). (2010). SAGE handbook of mixed methods in social & behavioral research (2nd ed.). SAGE Publications.

Tegmark, M., Alatalo, T., Vinterek, M., & Winberg, M. (2022). What motivates students to read at school? Student views on reading practices in middle and lower-secondary school. Journal of Research in Reading, 45(1), 100–118. https://doi.org/10.1111/1467-9817.12386

Valdés, I., & Mariscal, S. (2018). La consolidación del hábito lector en un mundo globalizado: La mediación familiar y docente. Aula de Encuentro, 20(2), 95–115. https://doi.org/10.17561/ae.v20i2.6