

MEJORAMIENTO DE LA VELOCIDAD Y LA FLUIDEZ LECTORAS EN NIÑOS DE 10-12 AÑOS DE MORELOS, MÉXICO

María del Rosario Castro Márquez
Asociación del Pacífico Sur, México

Ana Laura Namorado Lugo
Universidad de Montemorelos, México

RESUMEN

Debido al alto porcentaje de alumnos ubicados por debajo de los estándares de la SEP en velocidad y fluidez lectora y con serios problemas para decodificar textos, se llevó a cabo una investigación-acción para propiciar el cambio social, transformar la realidad y que las personas tomen conciencia de su papel en ese proceso de transformación. Mediante la investigación y de acuerdo con el diseño cualitativo, la visión deliberativa (por su carácter incluyente) enfocó las estrategias en lograr una comunicación interactiva en donde el equipo de colaboradores, como co-investigadores y los alumnos como motivo de la investigación, participaran activamente en la creación y diseño de estrategias enfocadas en lograr un mejoramiento. Se logró alcanzar niveles aceptables de fluidez y velocidad lectora en el 98% de los alumnos que participaron en el estudio, propiciando un interés por la lectura, además de un avance notable en ortografía y redacción. Hacia la evaluación final del proceso, hubo obstáculos y cambios necesarios en algunas estrategias, debido a factores internos y externos.

Palabras clave: investigación-acción, fluidez lectora, velocidad lectora.

Introducción

En la actualidad, la población juvenil presenta un escaso interés por la lectura. Los maestros enfrentan el reto de formar lectores tardíos con pocos resultados. De

acuerdo con datos de la UNESCO, Japón tiene el primer lugar mundial, con un 91% de la población que ha desarrollado el hábito de la lectura. En segundo lugar, está Alemania, con un 67%, seguido de cerca por los Estados Unidos, con un 65%. En tanto, en México se calcula que únicamente el 2% de la población tiene el hábito de la lectura.

María del Rosario Castro Márquez, Directora de Educación, Asociación del Pacífico Sur, México. Ana Laura Namorado Lugo, Universidad de Montemorelos, México.

La correspondencia concerniente a este artículo puede ser enviada a María del Rosario Castro Márquez, correo electrónico: charo_castro_m@hotmail.com

En México, el hábito de la lectura no es uno de lo más apreciados por los habitantes de este país. La encuesta sobre la materia realizada por la Organización

para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y la UNESCO y cuyos resultados fueron dados a conocer en 2006, indica que el mexicano lee en promedio 2.8 libros al año, uno de los índices más bajos del orbe. Otro dato interesante señala que existen 8.8 millones de mexicanos que han realizado estudios superiores o de posgrado, pero que el 18%, es decir, 1.6 millones, nunca ha puesto pie en una librería (Sheridan, 2007). Estos resultados dejan ver la deficiencia existente en la formación cultural y el desarrollo de hábitos lectores entre los niños y jóvenes.

Para revertir tal situación, se ha abierto a nivel federal y en las entidades del país un amplio número de programas para incentivar este hábito: salas de lectura, maratones y otras variadas actividades, tarea a la que se ha sumado la sociedad civil (“Unesco revela encuesta sobre hábitos de lectura entre mexicanos”, 2012).

En evaluaciones internacionales se han detectado fuertes áreas de oportunidad en cuanto a la competencia lectora de los estudiantes mexicanos; tal es el caso de las aplicadas en el marco de la prueba PISA. Estas aplicaciones han mostrado que la mayoría de los alumnos evaluados se ubican en niveles bajos que solo les permiten realizar tareas lectoras básicas, como localizar informaciones sencillas, hacer deducciones simples de varios tipos, averiguar qué significa una parte claramente definida de un texto y usar ciertos conocimientos externos para comprenderlo o, incluso, denotan graves dificultades a la hora de utilizar la competencia lectora como herramienta para impulsar y ampliar sus conocimientos y habilidades en otras áreas.

De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2010), los alum-

nos con niveles de competencia lectora por debajo del mínimo no solo pueden presentar dificultades en su paso inicial de la educación al trabajo, sino también podrían no beneficiarse de nuevas oportunidades educativas y de aprendizaje a lo largo de su vida.

Algunos medios masivos de comunicación han contribuido, a través de spots motivacionales, invitando principalmente a los padres a involucrarse significativamente en la formación de hábitos lectores en sus hijos, pero el esfuerzo aún es prematuro para deducir que se está logrando un cambio. Otro esfuerzo encomiable es la reforma educativa por medio de los libros de texto en la educación primaria, que presenta metodologías más apropiadas para la formación de la comprensión lectora.

Existe una apremiante necesidad de crear una cultura de la lectura en el país. Una solución viable es empezar desde el principio; es decir, impactando los primeros años de vida de los niños en el hogar, mediante los padres. La educación media y media superior está plagada de lectores pobres; formar una cultura respecto de este hábito requiere de determinación, compromiso y acción lo más pronto posible. La lectura debería ser una herramienta de vida que les permita optimizar su desempeño escolar y les brinde seguridad al entender lo que leen.

Competencia lectora

El manual de procedimientos para el fomento y la valoración de la competencia lectora en el aula describe dos aspectos básicos de la formación del alumno de nivel primario como determinantes en su desarrollo cultural e intelectual: la fluidez y la velocidad lectora.

La fluidez es definida como la habilidad del alumno para leer en voz alta

con la entonación, el ritmo, el fraseo y las pausas apropiadas, que indican que los estudiantes entienden el significado de la lectura, aunque ocasionalmente tengan que detenerse para reparar dificultades de comprensión (una palabra o la estructura de una oración). Implica dar una inflexión de voz adecuada al contenido del texto, respetando las unidades de sentido y puntuación (SEP, 2010).

La velocidad se detalla como la habilidad del alumno para pronunciar palabras escritas en un determinado lapso de tiempo, intentando comprender lo leído. La velocidad se expresa en palabras por minuto, o sea, la cantidad de palabras leídas, dividiendo el tiempo en minutos (SEP, 2010).

Diversos factores que pueden afectar la lectura

Las niñas se muestran más sensibles a las influencias que los niños; sin embargo, indistintamente del género, los modelos representados mayormente por los padres y maestros son los factores más fuertes (Ülper, 2011). Los niños y las niñas pueden desarrollar diferentes preferencias lectoras a causa de su género o de la provisión e influencia de los padres en el hogar. Los libros de ficción y los ilustrados despiertan un mayor interés en los menores, que se puede fomentar a medida que crecen (Van Oursa, 2008).

Saber que lo que se hace está bien o mal ayuda a los niños a poner límites o repetir acciones y esto les permitirá ganar confianza en sí mismos. Uno de los medios más útiles para inculcar la confianza en sí mismo es enseñar métodos por los cuales el niño puede compensar. Compensar es reconocer y neutralizar los puntos débiles y sacar

provecho de los puntos fuertes (Dobson, 2013).

La lectura puede convertirse en un punto fuerte de compensación. El estímulo positivo puede lograr una cultura en la lectura, por lo que un padre y un maestro responsables deben luchar por ser ejemplo digno de imitación (Ülper, 2011).

La mnemotecnia es otro aspecto que ayuda en la comprensión y memorización de lo que se lee; esta es mayormente oral. El niño es capaz de recordar lo que escucha, de repetirlo e interpretarlo (De Beni, Moè y Cornoldi, 1997). La mnemotecnia se desarrolla al relacionar las palabras, imágenes e ideas (Shmidman y Ehri, 2010).

Las preferencias de lectura varían en cada persona, por lo que pueden ser guiadas, sugeridas y adecuadas para sacar el mejor provecho. Los gustos mentales deben ser disciplinados y educados con el mayor cuidado. “Cultivad vuestros talentos con fervor perseverante. Educad y disciplinad la mente por el estudio, la observación y la reflexión” (White, 1959, p. 303). Cuanto más se expone el lector a las letras, su capacidad para decodificarlas le permite concentrar su atención en los contenidos, dando como resultado que la lectura no solo se entienda, sino que, además, se disfrute y se comparta con seguridad (Vadasy, Sanders y Abbott, 2008).

Un joven expuesto a gran cantidad de información puede llegar a ser un conocedor de hechos, temas, teorías, historia y mucho más (Jeong y Kim, 2009). Más que una serie de eventos fortuitos o predeterminados que mueven al individuo a la lectura, el deseo natural de descubrir y conocer puede acercarlo a una fase esperada, que es disfrutar lo que se lee.

Un equipo óptimo para trabajar la competencia lectora

Un equipo formado por padres y maestros puede unir esfuerzos conjuntos dirigidos hacia una meta común: hacer de cada infante un lector eficiente. Un lector principiante puede convertirse en un lector hábil cuando forma hábitos sanos dentro y fuera de la escuela. La escuela no debe ser el único lugar en donde se practique la lectura (Leppänen, Aunola y Nurmi, 2005).

Las habilidades sociales que se adquieren en casa son parte de la formación necesaria para que el maestro en la escuela pueda tener un acercamiento y conocimiento de las capacidades del alumno (Adams, Womack, Shatzer y Caldarella, 1994). La costumbre habitual de leer con sus hijos o contarles historias antes de dormir también son detonantes de la formación lectora de los niños; ayuda a la interpretación de textos, creando una ventaja cuando inician la educación formal (Baker, 2007). Además de escuchar las lecturas, es imprescindible que los niños lean para sí; es decir, que estén expuestos a lecturas personales en donde la vista, junto con el pensamiento, intervenga en el aprendizaje.

Los padres, desde el hogar, pueden prepararse para ayudar a sus hijos en el proceso no solo de aprender a leer, sino de formar el hábito de la lectura (Sylva, Scott, Totsika, Ereky-Stevens y Cook, 2008). Los padres pueden valerse de diferentes textos y aplicarlos en un plan de tutoría en el hogar (Powell-Smith, Shinn, Stoner y Good III, 2000). La familiaridad, es decir, la constante relación con la familia detona o desarrolla la interpretación de las locuciones, los conceptos y la interpretación del entorno (Crespo, Alfaro y Pérez, 2008). Discutir un texto

con los padres es diferente a hacerlo con un maestro; mientras que con un maestro existe más presión y formalismo, con los padres equivale a conversar, lo que hace más amena la interpretación de un texto (Greenhough y Hughes, 1999), por lo que un programa de prelectura guiado en el hogar puede ser ventajoso aun para aquellos niños que, por causas genéticas, pudieran presentar dificultades en un futuro (Van Otterloo, Van der Leij y Veldkamp, 2006).

Cabe destacar que la participación de los padres siempre cobrará relevancia en el proceso de aprendizaje, ya que el hogar representa un espacio apto para asentar las bases de las habilidades sociales. Por supuesto que se debe tener padres “presentes” para lograr fortalecer este vínculo informal y cotidiano con la lectura; junto con esto, debe tenerse el compromiso y la determinación de invertir tiempo de calidad en los hijos.

La experiencia de leer es adquirida por los niños desde temprana edad, pero requieren el apoyo de sus padres y maestros para lograr el pleno dominio, por lo que todas las prácticas que se realicen en el aula y en la casa mejorarán su competencia lectora (SEP, 2010). La meta que se debe perseguir es lograr que los niños lean voluntariamente y lean bien. Una forma de lograrlo es respetar la postura crítica que el niño obtenga de la lectura y motivarlo a discutir y tomar decisiones sobre lo que lee. Tomar con seriedad la opinión del niño como lector le dará seguridad (Christine y Coles, 1997).

Mejorar aspectos básicos del aprendizaje, como la fluidez y la velocidad lectoras, es importante para que los alumnos aprovechen mejor los recursos creados y alcancen las metas propuestas para su grado escolar y su edad, sin dejar estos aspectos en un plano secundario de

importancia e integrando ambos aspectos a todas las áreas de estudio. La mayoría de los alumnos del colegio Trigarante son parte de la media nacional que ubica a lectores pobres. Algunos factores particulares, como falta de libros en casa, padres que no han desarrollado el hábito lector, distractores ambientales, tecnológicos o físicos, entre otros, forman un cúmulo de obstáculos invisibles que aíslan las mentes jóvenes de un mundo infinito de posibilidades encerradas en los libros. En el ámbito de estándares bajos y herencias conformistas, la necesidad de despertar el interés es imperante, ya que los alumnos de estas generaciones forjarán nuevas generaciones; está en sus manos la oportunidad de ofrecer un futuro más prometedor, lleno de oportunidades y facilidades para el crecimiento y el alcance de expectativas de vida en todos los aspectos.

Lograr que los niños manejen con eficacia los diferentes escritos que circulan en la sociedad y cuya utilización es necesaria o enriquecedora para la vida (personal, laboral, académica) responderá a un doble propósito. Por una parte, un propósito didáctico: enseñar ciertos contenidos constitutivos de la práctica social de la lectura con el objeto de que cada alumno pueda utilizarlos en el futuro, en situaciones no didácticas y, por otra parte, un propósito comunicativo relevante desde la perspectiva actual del alumno (Lerner, 2001).

El equipo conjunto formado por padres y maestros puede aportar elementos importantes en la tarea de formación y crecimiento del intelecto y las capacidades cognitivas del alumno. Factores como el compromiso, la determinación, la constancia y la estimulación determinan la calidad de los logros obtenidos; la posibilidad de mejorar está

presente, esperando que sea detonada de manera efectiva e intencional. Por ello, se plantearon los siguientes interrogantes: ¿Qué significado tiene para los niños la importancia de leer bien? ¿Qué estrategias para mejorar la lectura implementan los maestros? ¿Cuál es la participación de los padres en este proceso?

Este estudio tuvo como propósito implementar una serie de estrategias didácticas que ayudaron a mejorar y acercar a los alumnos al nivel óptimo de velocidad y comprensión lectora. Las estrategias no solo fueron las sugeridas por los textos utilizados de carácter oficial, sino que se adecuaron diversas dinámicas para hacer más divertidos los momentos de lectura y facilitar la evaluación. El estudio incluyó la participación de los padres de familia de los alumnos de primaria del colegio Trigarante, ubicado en la ciudad de Jiutepec, en el estado de Morelos.

Metodología

Para esta investigación se eligió un diseño de investigación-acción, ya que este modelo permite trabajar sobre la realidad y propiciar el cambio al hacer conscientes a los propios actores (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2010).

Población y muestra

Jiutepec es uno de los municipios en que se divide el estado mexicano de Morelos. El nombre de “Jiutepec” es la castellanización del viejo nombre en náhuatl de la población: Xiuh tepetl. Su población es de 162,427 habitantes y se localiza en colindancia con la ciudad de Cuernavaca, Morelos. Es un municipio semiurbano, que cuenta con las comodidades de transporte y comercio básicos, debido a

la ubicación de grandes empresas fabricantes de autos y distribuidoras de camiones. El apego a usos y costumbres se destaca en la vida cotidiana de sus habitantes; la práctica del trueque comercial con productos de la tierra y algunos artesanales es una arraigada tradición que permanece hasta estas fechas.

El colegio Trigarante está ubicado en un extremo del municipio conocido como Tejalpa y cuenta con los niveles de enseñanza preescolar a secundaria. Los últimos tres grados de primaria fueron motivo de esta investigación.

El nivel socioeconómico del común de la población estudiantil es medio. La ocupación principal de las madres de familia es el hogar, al menos de más del 50%, mientras que la de los padres es el comercio o el trabajo en las plantas armadoras Nissan e Isuzu.

La población de participantes sumó 70 individuos de entre 9 y 14 años de edad. Se encontró solamente a un estudiante fuera de rango de edad; sin embargo, se consideró dentro del grupo, bajo los mismos estándares de medición y evaluación. La razón de escoger esta población fue porque el problema se detectó originalmente en alumnos que se hallan en estos grados escolares y porque, en los primeros tres grados de educación básica, todavía están en el proceso de aprendizaje y formación de habilidades lectoras.

Durante el proceso se dio de baja un alumno, reduciendo la muestra a 69 individuos, a partir del segundo bimestre.

Los participantes fueron en total 19 alumnos de cuarto grado, de los cuales nueve fueron hombres y 10 mujeres; 25 de quinto grado, de los cuales 18 fueron hombres y siete mujeres; de sexto grado, 25 alumnos, de los cuales 17 fueron hombres y ocho mujeres.

Se trabajó con un equipo de colaboradores que estuvo conformado mayormente por los maestros titulares de cada grado, siendo ellos los principales protagonistas en la implementación de las estrategias y en la elaboración de reportes. Todos los miembros del equipo son licenciados en Ciencias de la Educación de diferentes grados; dos de ellos con título académico y uno más en proceso. El apoyo adicional de una estudiante de la carrera de educación en el área de química y biología fue determinante para hacer la recolección de información con la cual se elaboró el reporte de esta investigación.

Instrumentos

Los instrumentos utilizados fueron los siguientes:

1. Tablas de medición basadas en los estándares de la SEP para el ciclo 2013-2014, publicado en la página oficial de la SEP (2010). Las tablas detallan cuatro niveles de logro, tanto para fluidez como para velocidad, que se aplican a todos los grados escolares de primaria y secundaria. La extensión y dificultad de la lectura deberá ser creciente al aumentar el grado escolar (SEP, 2010).

2. Una serie de estrategias diseñadas para cada nivel de logro, tanto en la velocidad como en la fluidez. Las estrategias estuvieron direccionadas a despertar el interés; se implementaron a lo largo del ciclo escolar y fueron producto mayormente de la creatividad del investigador principal y del equipo de colaboradores. Muchas de ellas surgieron como sugerencia de los libros de texto y modificadas para cumplir un propósito específico. Ninguna de ellas tiene autoría particular de alguna institución o persona física.

Tabla 1
Estrategias recomendadas por la SEP

Aspecto	Nivel bajo
Velocidad lectora	Lectura en voz alta de manera individual en 1 minuto Lectura entre pares Localizar dentro de un texto una palabra seleccionada previamente Localizar información específica dentro de un texto
Fluidez lectora	Club de lectura, donde los alumnos comparten con sus compañeros fragmentos de sus textos favoritos Lectura alternada Lectura en silencio Subrayar palabras clave Dibujar sobre la lectura Palabra fantasma Escribir los finales Resumir textos Completar un cuestionario sobre la lectura

El equipo de colaboradores también implementó las siguientes estrategias: (a) biografías, (b) maratón y (c) creatividad en acción.

Para las biografías, la tarea era investigar sobre uno o varios personajes históricos de cualquier ámbito y luego exponer frente a la clase. Para facilitar la exposición, los alumnos podían llevar dibujos, gráficas, literatura, mapas o disfraces. El propósito era promover la lectura por iniciativa y preferencia, practicar la memorización y la exposición de ideas, sin temor a no contar con información suficiente. La evaluación se obtenía de la participación, la exposición y los materiales adicionales.

Para la maratón, el maestro formaba equipos al azar de no más de cinco integrantes y entregaba a cada uno un mismo texto para ser leído de forma alterna entre todos los participantes. Concluido el tiempo, cada equipo exponía de forma resumida la lectura, dividiendo la participación entre el total de integrantes. El propósito era que la lectura en voz alta

fuera con menor exposición pública del alumno para no comprometer su autoestima y que hubiera trabajo en equipo que facilitara la exposición de ideas. La evaluación de la actividad tomaba en cuenta la participación y la exposición.

Para la creatividad en acción, el maestro formaba equipos de forma aleatoria, cada uno con un tiempo asignado para ponerse un nombre y escoger un libro colocado a su disposición. Una vez hecha la selección, el equipo se reunía en un espacio apartado para leer una historia o fragmento; después, se ponía de acuerdo para presentar su lectura al resto del grupo. Esta presentación podría ser cantada, actuada, con coreografías, dibujos o con cualquier otra idea que surgiera. Al final de las exposiciones, los alumnos recibían un aplauso, que medía la aceptación, de acuerdo con el juicio de los compañeros. La elección debía calificar la originalidad, la creatividad y la claridad del mensaje. El propósito de la estrategia era despertar el interés por la lectura, unificar ideas al trabajar en

equipo y representar el conocimiento de manera creativa. La evaluación se medía por la participación y el “aplusómetro”.

3. Una entrevista guiada de cinco preguntas a manera de autorreflexión que los alumnos contestaron. Las preguntas fueron las siguientes: (a) ¿Cuál es tu lectura favorita?, (b) ¿Qué autor o autores recuerdas?, (c) ¿Qué lee papá?, (d) ¿Qué lee mamá? y (e) ¿Qué libros hay en casa? El propósito de la entrevista fue de autoevaluación y reflexión sobre los hábitos lectores y la calidad de la lectura que corresponde al espacio de cada alumno.

4. Dos eventos de las denominadas escuelas para padres que se impartieron a los padres de familia de todos los grados escolares de primaria y secundaria. La primera fue titulada “Por precepto y ejemplo”, con la intención de crear un ambiente reflexivo sobre la relevancia y el compromiso de involucrarse en el desarrollo integral de sus hijos, siendo, principalmente, ejemplos dignos de ser imitados. La segunda, titulada “A que sí leen” consistió en una serie de ideas, consejos y sugerencias para apoyar el desarrollo del hábito lector en cualquier etapa del desarrollo físico y cognitivo de sus hijos.

La aplicación de la tabla de estándares de la SEP para medir fluidez y velocidad lectora fue el instrumento de medición principal; la observación y apreciación del maestro frente a grupo fue la medición secundaria.

Procedimientos

El método incluyó tres fases:

Primera fase: observación. Durante esta fase, se recolectaron datos primarios de identificación del grupo, como nombre completo, edad, grado escolar y evaluación de fluidez y velocidad lecto-

ra. El problema detectado fue general en los tres grados de educación primaria estudiados. Esta fase se implementó desde el mes de septiembre de 2013 hasta octubre del mismo año. La muestra original de participantes sumó 70 individuos de entre 9 y 14 años de edad. Se encontró solamente a un estudiante fuera de rango de edad; sin embargo, se consideró dentro del grupo, bajo los mismos estándares de medición y evaluación.

Segunda fase: interpretación y análisis. Durante esta fase, realizada en octubre de 2013, se hizo un análisis comparativo de resultados con los estándares que marca la SEP para estos grados de primaria en cuando a fluidez y velocidad lectora, detectando que 51 de los 70 alumnos estaban por debajo del promedio. También se entabló una conversación con el equipo de colaboradores para dirigir las estrategias y proponer y programar las actividades que se realizaron en los bimestres posteriores.

Tercera fase: acción. En esta fase, se implementaron una serie de estrategias, con la finalidad de conseguir un mejoramiento en las habilidades lectoras de velocidad y fluidez en los alumnos, independientemente del resultado registrado al principio del proyecto. Se realizó entre los meses de octubre de 2013 y junio de 2014.

Resultados

Diagnóstico inicial

El diagnóstico inicial y detonante de esta investigación fue que, del total de alumnos de los grupos de cuarto, quinto y sexto grados de primaria, el 73% fue ubicado en niveles por debajo del estándar (SEP, 2010). En cuanto a velocidad, se presenta la situación inicial de los alumnos, de la manera como se ve en la Tabla 2: 22 alumnos (31.4%) requieren

apoyo; 29 alumnos (41.4%) se acercan al estándar; 16 alumnos (22.8%) están en el estándar; 3 alumnos (4.2%) se encuentran en el nivel avanzado. En relación con la fluidez, 27 alumnos (38.6%)

requieren apoyo, 24 alumnos (34.3%) se acercan al estándar, 18 alumnos (25.7%) presentan un nivel estándar y solamente un alumno (1.4%) tiene un nivel avanzado.

Tabla 2

Diagnóstico de velocidad lectora y fluidez lectora de los alumnos de la muestra

Grados	Alumnos que requieren apoyo	Alumnos que se acercan al estándar	Alumnos estándar	Alumnos avanzados	Total
Cuarto					
Velocidad	5	8	5	1	
Fluidez	7	7	5	0	19
Quinto					
Velocidad	11	10	4	0	
Fluidez	14	7	4	0	25
Sexto					
Velocidad	6	11	7	2	
Fluidez	6	10	18	1	26
Total					
Velocidad	22	29	16	3	
Fluidez	27	24	18	1	70

Nota. A los alumnos que no pudieron ser evaluados en el diagnóstico por ausencia, se los ubicó en la columna estándar.

Hábitos de lectura

En el mes de mayo de 2014 se aplicó un cuestionario para conocer los hábitos de lectura de los estudiantes y de su familia más cercana, a través de sencillas preguntas relacionadas con lo que los alumnos observan en su casa.

En respuesta a si los alumnos tienen una lectura favorita, los alumnos de los tres cursos evaluados respondieron afirmativamente. Solamente un alumno de cuarto y dos de sexto no recordaron ninguna lectura favorita. Por otro lado, todos los alumnos de cuarto grado, el 60% de quinto y el 70% de sexto son capaces de nombrar al autor de algún libro que tienen en sus casas.

En relación con los hábitos lectores de los padres, los alumnos observan que, tanto la mamá como el papá, leen la Biblia o literatura religiosa, revistas, periódicos y otros libros. Aunque se observa que hay alrededor de un 40% de padres y un 25% de madres que no leen.

Por último, los alumnos reportaron en el cuestionario que en la casa se puede encontrar literatura religiosa, literatura clásica o ciencias y revistas y periódicos. Solamente tres alumnos en quinto y tres alumnos de sexto reportaron que en sus casas no hay libros.

Velocidad y fluidez lectoras

Se presentan a continuación los resultados de las evaluaciones realizadas

en cada etapa del proceso, abarcando desde la evaluación diagnóstica, que se realiza al iniciar el curso escolar y pasando por cada uno de los cinco bimestres que cubren el año escolar. Cuando en algún miembro de la muestra aparece la evaluación en cero, se debe a la ausencia del alumno el día en que se realizó la evaluación o a que el alumno aun no se integraba al grupo.

Para cuarto grado de educación primaria, los resultados de velocidad lectora se realizaron de acuerdo con los estándares señalados por la SEP (2010). Estos estándares indican que, si el alumno lee una cantidad menor a 90 palabras por minuto (ppm), requerirá de apoyo para mejorar en la velocidad; si el alumno es capaz de leer entre 91 y 104 ppm, es un indicativo de estar acercándose al estándar. El estándar marca que lo normal es que un alumno de cuarto grado de primaria sea capaz de leer de 105 a 119 palabras por minuto y se considerará alumno avanzado en velocidad lectora si alcanza a leer más de 120 palabras por minuto.

En cuanto a la fluidez lectora, de acuerdo con los estándares señalados por la SEP (2010), la apreciación del docente al escuchar la lectura en voz alta de parte del alumno es el medio para establecer una nota que va del 7 al 10. Estos estándares indican que, si el alumno obtiene una nota de 7, requerirá de apoyo para mejorar en la fluidez; si el alumno obtiene un 8, es un indicativo de estar acercándose al estándar. El estándar marca que lo normal es que un alumno de cuarto grado de primaria alcance una nota de 9 y se considerará alumno avanzado en fluidez lectora si el alumno alcanza una nota de 10. En la Tabla 5 se presentan los resultados correspondientes al cuarto grado de primaria, conside-

rando los estándares descritos anteriormente.

Para quinto grado de educación primaria, los resultados de velocidad lectora se realizaron de acuerdo con los estándares señalados por la SEP (2010). Estos estándares indican que, si el alumno lee una cantidad menor a 100 palabras por minuto, requerirá de apoyo para mejorar en la velocidad; si el alumno es capaz de leer entre 100 a 114 palabras por minuto, es un indicativo de estar acercándose al estándar. El estándar marca que lo normal es que un alumno de quinto grado de primaria sea capaz de leer de 115 a 129 palabras por minuto y se considerará alumno avanzado en velocidad lectora si alcanza a leer más de 130 palabras por minuto.

La fluidez lectora también se evaluó de acuerdo con los estándares señalados por la SEP (2010). Estos estándares indican que, si el alumno obtiene una nota de 7, requerirá de apoyo para mejorar en la fluidez; si el alumno obtiene un 8, es un indicativo de estar acercándose al estándar. El estándar marca que lo normal es que un alumno de quinto grado de primaria alcance una nota de 9 y se considerará alumno avanzado en fluidez lectora si alcanza una nota de 10.

Los resultados de velocidad lectora y fluidez lectora de los alumnos de quinto grado durante todo el año se presentan en la Tabla 6. Cabe mencionar que, particularmente, el grupo de quinto grado de primaria tuvo un cambio de maestro. Este hecho ocasionó que se perdiera información de tres bimestres, ya que el maestro que dejó el grupo se llevó consigo los resultados.

Para sexto grado de educación primaria, los estándares de velocidad lectora indican que, si el alumno lee una cantidad menor a 110 palabras por minuto,

requerirá de apoyo para mejorar en la velocidad; si el alumno es capaz de leer entre 110 a 124 palabras por minuto, es un indicativo de estar acercándose al estándar. El estándar marca que lo normal es

que un alumno de sexto grado de primaria sea capaz de leer de 125 a 139 palabras por minuto y se considerará alumno avanzado en velocidad lectora si alcanza a leer más de 140 palabras por minuto.

Tabla 5

Resultados para velocidad lectora (V) y fluidez lectora (Fl) del grupo de cuarto grado de primaria

Alumno	Diagnóstico		I		II		III		IV		V	
	VL	Fl	VL	Fl	VL	Fl	VL	Fl	VL	Fl	VL	Fl
1	96	8	106	8	106	9	114	8	115	9	114	9
2	103	8	106	8	76	8	103	8	105	9	109	9
3	113	9	113	9	102	8	114	9	118	10	120	10
4	80	7	88	8	89	8	94	8	108	8	103	8
5	78	7	69	7	80	7	89	8	91	8	100	8
6	102	8	104	8	119	9	121	9	120	10	123	10
7	97	7	102	8	110	8	113	9	118	9	118	9
8	100	8	106	9	100	9	109	9	116	9	119	9
9	0	0	54	7	68	7	70	7	81	7	88	7
10	120	9	123	10	119	10	120	10	121	10	123	10
11	0	0	87	7	80	7	96	8	98	8	105	9
12	100	8	101	8	113	9	119	9	117	9	125	10
13	103	8	106	9	114	9	115	9	109	9	119	9
14	81	7	83	7	84	7	90	8	92	7	98	8
15	0	0	0	0	113	9	115	9	119	9	120	10
16	78	7	79	7	85	7	90	7	93	8	96	9
17	93	7	96	8	103	8	113	9	117	9	116	9
18	106	8	109	9	111	9	99	8	119	9	121	9
19	79	7	80	7	87	7	91	8	95	8	106	9

Para el sexto grado, las pruebas de fluidez lectora se realizaron de acuerdo con los estándares señalados por la SEP (2010). La apreciación del docente al escuchar la lectura en voz alta de parte del alumno es el medio para establecer una nota que va del 7 al 10. Estos estándares indican que, si el alumno obtiene una nota de 7, requerirá de apoyo para mejorar en la fluidez; si el alumno obtiene un 8, es un indicativo de estar acercándose al estándar. El estándar marca que lo normal es que un alumno de sexto grado de pri-

maria alcance una nota de 9 y se considerará alumno avanzado en fluidez lectora, si el alumno alcanza una nota de 10.

En la Tabla 7 se presentan los resultados de velocidad y fluidez lectora correspondiente a los alumnos de sexto grado. En el caso particular de sexto grado de primaria, el maestro colaborador argumentó no haber podido realizar las actividades correspondientes al segundo bimestre, por las actividades extracurriculares que se presentaron con motivo de la celebración del encuentro educativo anual.

MEJORAMIENTO DE LA VELOCIDAD Y LA FLUIDEZ LECTORAS

Tabla 6

Resultados para velocidad lectora (VL) y fluidez lectora (FI) del grupo de quinto grado de primaria

Alumno	Diagnóstico		I		II		III		IV		V	
	VL	FI	VL	FI	VL	FI	VL	FI	VL	FI	VL	FI
1	97	7							97	7	109	8
2	85	7							97	7	100	8
3	102	8							114	8	130	10
4	101	8							98	7	111	8
5	100	7							113	8	120	9
6	71	7							99	7	115	8
7	90	7							102	8	105	8
8	90	7							98	7	113	8
9	100	7							102	8	121	9
10	105	8							127	9	130	9
11	107	8							120	9	122	9
12	112	8							118	9	119	9
13	106	8							115	9	116	9
14	88	7							100	8	118	9
15	59	7							90	7	105	8
16	0	0							97	7	106	8
17	77	7							96	7	96	7
18	100	7							119	9	118	9
19	116	9							118	9	119	9
20	94	7							99	7	120	9
21	0	0							103	8	117	9
22	91	7							100	7	113	8
23	115	9							110	8	115	9
24	101	8							105	8	118	9
25	90	7							98	7	103	8

Valoración final

Al hacer un comparativo entre los estándares para el grado siguiente y el grado escolar que estaban concluyendo, en cuanto a velocidad lectora, se encontró que hubo una aceptable mejoría respecto de las habilidades con las que el alumno iniciará el siguiente ciclo escolar (ver Tabla 8). Los resultados fueron comparados con el siguiente ciclo escolar; es decir, cuarto fue comparado con el estándar para quinto; quinto, para sexto y sexto, para primer grado de secundaria (SEP, 2010).

Interpretando los resultados mostrados en la Tabla 8, se aprecia lo siguiente: (a) es menor el número de alumnos que requerirán apoyo, (b) es mayor el número de alumnos que se acercan al estándar, (c) aumentó el número de alumnos estándar, (d) disminuyó el número de alumnos avanzados y (e) disminuyó en uno el total de la muestra.

En cuanto a fluidez lectora, siendo que la medición es la misma para todos los grados de primaria, al final del ciclo escolar se percibió qué también hubo un

CASTRO Y NAMORADO

avance en cuanto a las habilidades desarrolladas con las cuales iniciarán el siguiente ciclo escolar (ver Tabla 9).

El comparativo con el siguiente ciclo escolar demuestra que (a) menos alum-

nos requerirán apoyo, (b) disminuyó el número de alumnos que se acercan al estándar, (c) es mayor el número de alumnos estándar y (d) aumentó la cantidad de alumnos avanzados.

Tabla 7

Resultados para velocidad lectora (V) y fluidez lectora (Fl) del grupo de sexto grado de primaria

Alumno	Diagnóstico		I		II		III		IV		V	
	VL	Fl	VL	Fl	VL	Fl	VL	Fl	VL	Fl	VL	Fl
1	0	0	133	9			142	10	140	10	145	10
2	97	7	119	8			120	8	127	9	128	9
3	99	7	110	8			122	8	123	8	126	9
4	114	8	117	8			123	8	123	8	129	9
5	97	7	115	8			129	9	128	9	136	9
6	126	9	130	9			137	9	136	9	133	9
7	113	8	119	8			120	8	123	8	123	8
8	0	0	130	9			134	9	137	9	137	9
9	119	8	123	8			129	9	130	9	131	9
10	117	8	120	8			121	8	120	8	124	9
11	110	8	114	8			119	8	124	8	125	9
12	167	9	165	10			168	10	170	10	172	10
13	121	8	120	8			120	8	120	8	125	9
14	127	9	0	0			125	9	131	9	143	10
15	125	9	126	9			134	9	134	9	139	9
16	119	8	120	8			121	8	126	9	130	9
17	121	9	120	8			129	9	130	9	136	9
18	117	8	120	8			125	9	127	9	127	9
19	133	9	131	9			133	9	136	9	138	9
20	151	10	161	10			160	10	165	10	163	10
21	99	7	114	8			116	8	120	8	121	8
22	98	7	120	8			123	8	127	9	129	9
23	120	8	128	9			130	9	134	9	137	9
24	97	7	121	8			127	9	128	9	128	9
25	123	8	123	8			126	9	126	9	125	9
26	127	9	129	9			0	0	0	0	0	0

Como resultado evidente de la aplicación de estrategias durante el proceso de la investigación, se muestra que, en la actualidad y para el año en curso, dos alumnos requieren apoyo, 16 se encuentran cerca de alcanzar el estándar, 38 se

encuentran en el estándar y 12 han llegado a un nivel avanzado (ver Tabla 10). Se concretaron cada una de las etapas, tanto de arranque como de cierre, en el tiempo considerado según la planeación original.

MEJORAMIENTO DE LA VELOCIDAD Y LA FLUIDEZ LECTORAS

Tabla 8

Comparativo de valoración para velocidad lectora al inicio (D) y al finalizar (V) el programa

Grado	Alumnos que requieren apoyo		Alumnos que se acercan al estándar		Alumnos estándar		Alumnos avanzados	
	D	V	D	V	D	V	D	V
4to	5	3	8	6	5	10	1	0
5to	11	6	10	16	4	2	0	1
6to	6	0	11	14	7	9	2	2
Total	22	9	29	36	16	21	3	3

Tabla 9

Comparativo de valoración para fluidez lectora al inicio (D) y al finalizar (V) el programa

Grado	Alumnos que requieren apoyo		Alumnos que se acercan al estándar		Alumnos estándar		Alumnos avanzados	
	D	V	D	V	D	V	D	V
4to	7	1	7	3	5	10	0	5
5to	14	1	7	10	4	13	0	1
6to	6	1	10	2	9	19	1	3
Total	27	3	24	15	18	42	1	9

Tabla 10

Situación al finalizar el proceso

Grado	Alumnos que requieren apoyo	Alumnos que se acercan al estándar	Alumnos estándar	Alumnos avanzados	Total
4to	1	5	7	6	19
5to	1	9	13	2	25
6to	0	2	18	4	25
Total	2	16	38	12	69

Evaluación de las estrategias implementadas en clase

Al inicio del ciclo se compartieron estrategias para facilitar el trabajo del equipo colaborador. De manera personal, cada miembro del equipo agregó dinámicas estratégicas que, por su experiencia personal, consideraban exitosas y determinaron que serían de ayuda. Durante la última visita, los colabora-

dores respondieron a una estadística para saber el uso y frecuencia de las estrategias implementadas (ver Tabla 9). Al comparar los usos y comentarios de los colaboradores, se puede observar que entre las estrategias más utilizadas y mejor aceptadas estuvieron la lectura alternada, el contestar cuestionarios y el resumir textos, aunque este último tuvo dificultades en su implementación.

Algunas estrategias no se implementaron porque requerían mucho tiempo (debajo) o porque generaban distracción, como la lectura en silencio.

Tabla 9

Evaluación de la implementación y uso de estrategias

Estrategia	Frecuencia semanal con que se implementó la estrategia			Observaciones
	4°	5°	6°	
Lectura alternada	5	5	4	Fue de las más aceptadas.
Lectura en silencio	2	3	3	No funcionó mucho.
Subrayar palabras clave	3	3	3	Facilitó la lectura y lo encontraron divertido
Dibujo sobre lo leído	2	0	1	No se aplicó mucho porque requiere mucho tiempo
Palabra fantasma	1	0	4	Se implementó el uso del diccionario.
Escribir finales	4	0	0	Poco interés
Resumir textos	4	2	4	Les costó trabajo y no lo encontraron agradable (4° y 5°). En equipo tuvo mejor aceptación (6°).
Contestar cuestionarios	5	3	2	Se aplicó en casi todas las materias
Otras estrategias	5	1	3	Se utilizó creatividad en acción (4°), biografías (5°) y lectura en equipos (6°).

Por otro lado, de las sugerencias que se hicieron al iniciar el programa, los docentes colaboradores reportaron que en los tres cursos se implementó la programación de un tiempo específico de lectura después del recreo y que esta medida tuvo éxito ya que ayudó a bajar la ansiedad de los alumnos de cuarto grado e, inclusive, motivó a los alumnos a entrar antes de tiempo a clases para iniciar la lectura (quinto grado). También tuvo éxito el mejoramiento de los contenidos del rincón de lectura, consiguiendo que los alumnos o padres donaran libros para el rincón. Sin embargo, no hubo demasiado interés por llevarse los libros a la casa en préstamo para leer.

El uso de alfombras y cojines para tener un rincón de lectura no se implementó en los grados cuarto y sexto, por falta de espacio. En quinto grado se implementó, pero provocó desorden.

Otra estrategia que no tuvo demasiado éxito fue la invitación a que los

padres asistieran al salón de clases para leer junto con sus hijos. En cuarto grado, asistieron solo dos madres y luego no se volvió a invitar y en quinto no llegó ningún padre. En sexto hubo problemas con la lectura, luego de lo cual se decidió no volver a invitarlos, para no exponer a los padres.

Cada curso implementó otras estrategias: en cuarto grado se invitó una vez por semana a maestros del plantel para que le leyeran en voz alta al grupo. En quinto grado se les dejó de tarea visitar una biblioteca pública, aunque pocos realizaron la tarea. Y en sexto grado algunos alumnos pudieron asistir a la feria del libro y expusieron su experiencia a sus compañeros.

Discusión

Gracias al proceso de implementación de estrategias, los resultados fueron positivos. Se logró mejorar la fluidez

y la velocidad lectoras de los alumnos de cuarto, quinto y sexto grados de primaria. Las estrategias implementadas lograron que una mayor cantidad de alumnos se acercaran al estándar para su edad y estuvieran mejor preparados para enfrentar el siguiente ciclo escolar, ya que disminuyó la cantidad de alumnos que requieren apoyo.

Es probable que los resultados, aunque favorables, puedan mejorarse en un futuro, ya que el papel que jugaron los padres no fue el que se esperaba. La escuela no debe ser el único lugar en donde se practique la lectura (Leppänen et al., 2005) y los padres tienen una gran influencia en el desarrollo de los hábitos de lectura (Sylva et al., 2008). Una recomendación para futuras aplicaciones de este plan es buscar estrategias que comprometan de manera más efectiva a los padres.

Sin embargo, hubo factores determinantes en los resultados, tales como el papel del colaborador, la motivación que logró propiciarse, así como el conseguir que los alumnos pudieran llevar libros a sus domicilios.

El compromiso adquirido por cada uno de los colaboradores hizo que la implementación de estrategias surtiera un efecto positivo. Cada colaborador estuvo dispuesto a trabajar, no solo con el programa oficial, sino buscando estrategias que pudieran apoyar los resultados para que estos fueran positivos. La motivación del docente, al acatar la recomendación de evitar exponer o avergonzar a los alumnos de menor rendimiento, consiguió que estos confiaran en sí mismos y atendieran sus deficiencias a través de estímulo constante.

Además, el poder acceder a literatura adecuada para leer durante viajes o fines de semana, y después compartir lo leído,

fue exitoso. Como lo señalan Vadasy et al. (2008), cuanto más se expone el niño a las lecturas, mayor es su comprensión y entusiasmo, hecho que se refuerza al compartir lo aprendido con sus compañeros. Un sano espíritu de competencia entre ellos propició que los alumnos participaran de esta estrategia.

En conclusión, el factor determinante, al realizar esta investigación-acción, fue el estímulo. El estímulo accionó el reconocimiento de habilidades, seguridad y entusiasmo por repetir logros.

Si bien el crecimiento fue evidente, es necesario tener en cuenta que se esperaba que el alumno presentara un progreso de acuerdo con su desarrollo y madurez cognitiva.

Siendo que se esperaba que las personas involucradas tomaran conciencia de su papel en el proceso, se puede resumir lo siguiente: (a) los padres no se involucraron con la seriedad esperada, aunque durante los seminarios se mostraron altamente interesados, (b) los alumnos fueron los más comprometidos: aportaron ideas y crearon estrategias para su propio beneficio y (c) los maestros, en su papel de colaboradores, tomaron tiempo para crear, innovar y evaluar cada bimestre y se mostraron interesados en conseguir resultados positivos.

Por otro lado, la evaluación de la experiencia permitió identificar que un elemento básico para la formación de hábitos lectores es el acervo bibliográfico. El Colegio Trigarante, al ser un colegio particular, no cuenta con el beneficio del paquete de libros del rincón que ofrece la SEP para la educación primaria. Los maestros, con frecuencia, hacen sus propias compilaciones, ya sea de su biblioteca personal, haciendo llamados a la comunidad escolar para que hagan donaciones o a través de otros benefactores.

Algunos libros encontrados entre el alumnado son de contenido inadecuado para su edad, o bien, sus contenidos son controversiales y opuestos a los principios filosóficos que rigen la enseñanza en el plantel. Si bien es importante que los niños tengan acceso a material de lectura, de igual modo es importante que el contenido de ese material sea adecuado y permita desarrollar al máximo las capacidades mentales (White, 1959).

Sumado a la problemática de la escasez y los contenidos, está el deterioro de los pocos volúmenes que hay y la pérdida constante de volúmenes por parte de los alumnos.

A los maestros, a pesar de los esfuerzos, les ha faltado el compromiso de filtrar los textos por sus contenidos y aconsejar a padres y alumnos acerca de lo que se lee. Debido a este descuido, los alumnos leen textos inapropiados para su edad. Lamentablemente, los recursos para obtener libros propios son insuficientes y no se ha considerado como una necesidad urgente. Sin embargo, el trabajo en colaboración con los padres demostró ser efectivo para conseguir libros para cada clase.

Una serie de elementos externos e internos se conjugaron, y a pesar de que los resultados no concluyeron con evidencias extraordinarias, esta investigación puede dar un sincero apoyo a las instituciones educativas para ofrecer, no solo como parte inherente del plan de estudios, una formación adecuada y comprometida en cuanto a hábitos de lectura y comprensión lectora, sino que pueden agregar a su oferta educativa el compromiso de un plan intencional y bien elaborado que magnifique el proceso de enseñanza-aprendizaje y se extienda a todas las áreas y materias que conforman el currículo.

Referencias

- Adams, M. B., Womack, S. A., Shatzer, R. H. y Caldarella, P. (1994). Parent involvement in school-wide social skills instruction: Perceptions of a home note program. *The Education*, 130(3), 513-528.
- Baker, A. J. L. (2007). Fostering stories: Why caseworkers, foster parents, and foster children should read stories about being in foster care. *The American Journal of Family Therapy*, 35(2), 151-165. doi:10.1080/01926180600698459
- Christine, H. y Coles, M. (1997). Gendered readings: Helping boys develop as critical readers. *Gender and Education*, 9(1), 61-68. doi:10.1080/09540259721457
- Crespo, N., Alfaro, P. y Pérez, D. (2008). ¿Cómo comprenden los niños las locuciones? Posibles influencias de la transparencia y la familiaridad. *Onomázein*, 17(1), 95-111.
- De Beni, R., Moè A. y Cornoldi, C. (1997). Learning from texts or lectures: Loci mnemonics can interfere with reading but not with listening. *European Journal of Cognitive Psychology*, 9(4), 401-415. doi:10.1080/713752565
- Dobson, J. (2013). *Familias confiadas*. Miami: Unilit.
- Greenhough, P. y Hughes, M. (1999). Encouraging conversing: Trying to change what parents do when their children read with them. *Reading*, 33(3), 98-105.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la Investigación* (5ª ed.). México: McGraw-Hill.
- Jeong, H. y Kim, H. S. (2009). Aging and text comprehension: Interpretation and domain knowledge advantage. *Educational Gerontology*, 35(10), 906-928. doi:10.1080/03601270902834601
- Leppänen, U., Aunola, K. y Nurmi, J-E. (2005). Beginning readers' reading performance and reading habits. *Journal of Research in Reading*, 28(4), 383-399. doi:10.1111/j.14679817.2005.00281.x
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Buenos Aires: Paidós.
- Powell-Smith, K. A., Shinn, M. R., Stoner, G. y Good III, R. H. (2000). Parent tutoring in reading using literature and curriculum materials: Impact on student reading achievement. *School Psychology Review*, 29(1), 5-27.
- Secretaría de Educación Pública. (2010). *Manual de procedimientos para el fomento y la evaluación de la competencia lectora en el aula*. Recuperado de http://www.leer.sep.gob.mx/pdf/manual_fomento.pdf
- Sheridan, G. (2007). La lectura en México/1. *Revista Letras Libres*. Recuperado de <http://www>

MEJORAMIENTO DE LA VELOCIDAD Y LA FLUIDEZ LECTORAS

- .letraslibres.com/revista/columnas/la-lectura-en-mexico1
- Shmidman, A. y Ehri, L. (2010). Embedded picture mnemonics to learn for letters. *The Scientific Study of Reading*, 14(2), 159-182. doi:10.1080/10888430903117492
- Sylva, K., Scott, S., Totsika, V., Ereky-Stevens, K. y Cook, C. (2008). Training parents to help their children read: A randomized control trial. *British Journal of Educational Psychology*, 78, 435-455. doi:10.1348/000709907X255718
- Ülper, H. (2011). The motivational factors for reading in terms of students. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 11(2), 954-960.
- UNESCO revela encuesta sobre hábitos de lectura entre mexicanos. (2012). *La Jornada de Jalisco*. Recuperado de <http://www.lajornadajalisco.com.mx/2012/04/20/unesco-revela-encuesta-sobre-habitos-de-lectura-entre-mexicanos/>
- Vadasy, P. F., Sanders, E. A. y Abbott, R. D. (2008). Effects of supplemental early reading intervention at 2-year follow up: Reading skill growth patterns and predictors. *Scientific Studies of Reading*, 12(1), 51-89. doi:10.1080/10888430701746906
- Van Otterloo, S. G., Van der Leij, A. y Veldkamp, E. (2006). Treatment integrity in a home-based pre-reading intervention programme. *Dyslexia*, 12(3), 155-176. doi:10.1002/dys.311
- Van Oursa, C. (2008). When do children read books? *Education Economics*, 16(4), 313-328. doi:10.1080/09645290801976902
- White, E. (1959). *El hogar cristiano*. Miami: APIA.

Recibido: 2 de octubre de 2015

Revisado: 2 de noviembre de 2015

Aceptado: 13 de diciembre de 2015