

<https://doi.org/10.23913/ride.v15i30.2294>

Artículos científicos

Las creencias de estudiantes de secundaria sobre la lectura

High school students' beliefs about Reading

Crenças de estudantes do ensino médio sobre leitura

Víctor Manuel Munguía Navarro

Instituto Tecnológico de Sonora, México

lic.vic.munguia@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0001-1988-5385>

Agustín Manig Valenzuela

Instituto Tecnológico de Sonora, México

amanig@itson.edu.mx

<https://orcid.org/0000-0003-2109-2920>

María Luisa Madueño Serrano

Instituto Tecnológico de Sonora, México

maria.madueno@itson.edu.mx

<https://orcid.org/0000-0002-9571-3526>

Lorena Márquez Ibarra

Instituto Tecnológico de Sonora, México

lorena.marquez@itson.edu.mx

<http://orcid.org/0000-0002-7615-2241>

Resumen

La lectura es fundamental en el desarrollo de los adolescentes, no obstante, en México persiste la falta de interés por esta importante actividad. Las creencias sobre la lectura, construidas por experiencias personales, influencias familiares y el contexto sociocultural, desempeñan un papel crucial, que promueven o dificultan la formación del hábito. El objetivo del presente estudio fue identificar las creencias sobre la lectura en los estudiantes de secundaria. El método de investigación se fundamentó en un enfoque cualitativo fenomenológico, caracterizado por explorar las experiencias de los participantes sobre el



objeto de estudio. Se realizaron entrevistas semiestructuradas a 12 estudiantes de secundaria del norte de México, reconocidos como buenos lectores. El análisis de la información permitió identificar cuatro categorías principales: 1) Lecturas preferidas, 2) Creencias sobre los vínculos familiares por la lectura, 3) Creencias sobre los hábitos de lectura, y 4) Creencias sobre los beneficios de la lectura. Las conclusiones destacan que los participantes consideran que las lecturas emocionantes y llamativas les proveen entretenimiento, y el desarrollo de sus habilidades cognitivas. Además, resaltan las creencias familiares en la formación de los hábitos de lectura. Asimismo, los estudiantes comparten la creencia que la lectura iniciada con aburrimiento, puede llegar a transformarse en un hábito gratificante. Finalmente, se identificaron las creencias sobre los beneficios que la lectura habitual tiene en los estudiantes de secundaria.

Palabras clave: Alfabetización, hábitos de lectura, comprensión de lectura.

Abstract

Reading is essential for adolescent development, still in Mexico there is a lack of interest in this important activity. Beliefs about reading, built on personal experiences, family influences and the sociocultural context, play a crucial role in promoting or hindering the formation of the habit. The aim of this study was to identify beliefs about reading in high school students. The research method was based on a qualitative phenomenological approach, characterized by exploring the experiences of the participants about the object of study. Semi-structured interviews were conducted with 12 high school students from northern Mexico, recognized as good readers. The analysis of the information allowed us to identify four main categories: 1) Preferred readings, 2) Beliefs about family ties through reading, 3) Beliefs about reading habits, and 4) Beliefs about the benefits of reading. The conclusions highlight the participants consider that exciting and attractive readings provide them with entertainment, and the development of their cognitive skills. In addition, family beliefs are highlighted in the formation of reading habits. Likewise, students share the belief that reading, which begins with boredom, can become a rewarding habit. Finally, beliefs about the benefits that regular reading has on high school students were identified.

Keywords: Literacy, reading habits, reading comprehension.

Resumo

Ler é essencial para o desenvolvimento dos adolescentes, mas no México ainda há falta de interesse por essa atividade importante. As crenças sobre a leitura, construídas por experiências pessoais, influências familiares e contexto sociocultural, desempenham um papel crucial, promovendo ou dificultando a formação do hábito. O objetivo do presente estudo foi identificar crenças sobre leitura em estudantes do ensino médio. O método de pesquisa fundamentou-se na abordagem qualitativa fenomenológica, caracterizada pela exploração das experiências dos participantes em relação ao objeto de estudo. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 12 estudantes do ensino médio do norte do México, reconhecidos como bons leitores. A análise das informações permitiu identificar quatro categorias principais: 1) Leituras preferidas, 2) Crenças sobre laços familiares por meio da leitura, 3) Crenças sobre hábitos de leitura e 4) Crenças sobre os benefícios da leitura. Os resultados destacam que os participantes consideram que leituras emocionantes e envolventes proporcionam entretenimento e o desenvolvimento de suas habilidades cognitivas. Além disso, destacam as crenças familiares na formação de hábitos de leitura. Os alunos também compartilham a crença de que a leitura, que começa com o tédio, pode se tornar um hábito gratificante. Por fim, foram identificadas as crenças sobre os benefícios da leitura regular em estudantes do ensino médio.

Palavras-chave: Alfabetização, hábitos de leitura, compreensão leitora.

Fecha Recepción: Julio 2024

Fecha Aceptación: Enero 2025

Introducción

Las primeras civilizaciones en la historia de la humanidad transmitían sus conocimientos mediante la tradición oral. Más tarde, se registraron memorias mediante el uso símbolos y letras. Desde entonces, la escritura y la lectura han sido procesos educativos clave para el mantenimiento y evolución de la sociedad (Cerrillo, 2006). Actualmente, la lectura es una experiencia educativa entre el lector y el autor, donde se construyen nuevos significados. Estos significados se producen desde el conocimiento que del lector sobre el mundo o sobre un tema, de manera que el lector procese la información dentro de un texto para representar su realidad (Serrano, 2000).

Hernández et al. (2017) señalan que la escuela es un escenario en el que se presentan la escritura y lectura como medios de aprendizaje, al ser prácticas sociales que organizan la cultura escolar. Debido a esto, la lectura es uno de los procesos lingüísticos más importantes

para avanzar escolarmente. Sin embargo, en México existe la población estudiantil que carece de interés por leer y quienes sí lo tienen se enfrentan a problemas de comprensión de textos, sobre todo para decodificar el contenido de la información, ya sea explícita o implícita (Santos, 2022).

Los resultados sobre la competencia lectora en México del Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA) en 2022, revelaron que tres cuartas partes del alumnado de 16 años no cuentan con el nivel mínimo de dominio esperado (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE], 2023). Los estudiantes que no tienen desarrollada esta habilidad se les dificulta entender lo que leen y generan apatía hacia esta actividad. De esta manera, se envuelven en un ciclo negativo donde realizan sus esfuerzos por leer, pero se desmotivan al no ganar comprensión y renuncian a la lectura a temprana edad (Ramírez, 2022).

Para Vega (2022), los estudiantes a nivel secundaria no se identifican como lectores frecuentes y el tiempo dedicado a la lectura es más por imposición que por hábito. Rodríguez et al. (2018) consideran que las deficiencias en educación primaria, así como las malas prácticas educativas en niveles superiores, generan bloqueos emocionales que pueden repercutir en el rechazo de la lectura a lo largo de la vida.

Montes et al. (2021) reconocen la urgencia de crear relaciones afectivas y pedagógicas que estimulen la lectura en clase, dado que los libros de texto no generan dinámicas pedagógicas por sí mismos en el ámbito escolar. Al respecto, Santos (2022) señala que los esfuerzos deben estar dirigidos a desarrollar habilidades cognitivas y sociales mediante la lectura, que posibilite la comprensión lectora en los jóvenes.

El estudio sobre las creencias de la lectura abre posibilidades de cambio e innovación en los ámbitos familiar y escolar (Guthrie & Wigfield, 2000). Las creencias son convicciones subjetivas que orientan al individuo en la toma de decisiones que impulsan o restringen sus acciones en la vida cotidiana. Sin embargo, las creencias no pueden observarse directamente. En este sentido, los estudios cualitativos identifican aquellas que dirigen el desarrollo personal y social de los estudiantes mediante el análisis de la información recuperada en campo (Manig et al., 2022).

Diez (2017) considera que, si alguien tiene determinada creencia, se realiza una acción expresiva y simbólica que afecta la realidad del creyente. Esta afectación de la realidad se vuelve más fuerte cuando se reúnen las creencias individuales en un cúmulo de acuerdos, formando así las creencias compartidas (intersubjetividad). Para Serrano (2000), las creencias compartidas hacia la lectura influyen en el interés, la necesidad percibida y la

capacidad adquirida para leer de una población. Al respecto, Pedroza et al. (2016) señalaron la importancia que tiene el desarrollo de la comprensión lectora bajo las nuevas creencias con las que el estudiantado concibe el mundo.

De acuerdo con lo anterior, el objetivo de investigación se dirige a identificar las creencias de los estudiantes de secundaria sobre la lectura. El estudio en este primer acercamiento delimitó su aproximación a los estudiantes de dos escuelas privadas ubicadas en el municipio de Cajeme en el estado de Sonora, México, proyectándose a futuro replicarlo en escuelas públicas, así como en diferentes contextos socioeconómicos y geográficos. Para la Secretaria de Educación Pública (SEP, 2021) la lectura es uno de los mejores hábitos que se pueden adquirir en la infancia y juventud, dado que les abre los caminos en la adquisición del conocimiento. Debido a esto, se justifica mantener los estudios de campo sobre las prácticas de la lectura, y el análisis de sus implicaciones en el desarrollo de los estudiantes.

La importancia de la lectura en los adolescentes

En la etapa de la adolescencia, los jóvenes tienden a perder el interés por la lectura, o bien, optan por lecturas sencillas en distintos medios digitales. Aunque la etapa de formación en educación básica es el momento más adecuado para desarrollar el hábito de la lectura, en este ámbito educativo se le da un uso meramente instrumental.

. Ante esto, Cerrillo (2006) señala la necesidad de formar un estudiante lector que sea competente y crítico, capaz de leer distintos materiales y comprender lo más relevante de los textos. El autor antes referido, menciona además los siguientes beneficios de la lectura: a) Cognitivos, desarrolla las capacidades de comprensión, b) Educativos, mejora la atención y estimula el desarrollo personal y social y c) Culturales, mejora la comunicación en sus relaciones interpersonales.

El hábito por la lectura puede fomentarse en el ámbito familiar. Osorio (2019) resalta que la familia es una micro-población en la que se da la primera formación dirigida al desarrollo personal y social. Fuentes (2020) asegura que las relaciones familiares “juegan un papel fundamental en el desarrollo de hábitos lectores en los estudiantes” (p.18); asimismo, menciona que las teorías del aprendizaje de Piaget y Vygotsky explican cómo los procesos de adquisición de conocimientos a través de la lectura están supeditados por la metacognición. Bedoya (2021) considera importante promover el gusto y el amor por la lectura al interior de la familia como un proceso clave de autoconocimiento de la identidad, la autonomía y la felicidad. Cerrillo (2006) afirma que la lectura es un medio de conocimiento

sobre los conceptos del mundo y sus posibles realidades, ya que conecta al lector con personajes y hechos históricos o ficticios provenientes de distintas culturas. Por estas razones, la familia debe fomentar su hábito dirigido al desarrollo personal y social de la infancia y la juventud. Cómo un primer paso, es útil entender los diferentes tipos de lectores y sus características.

Tipología del lector

Los estudios sobre la lectura han desarrollado una serie de clasificaciones de los diferentes tipos de lector. Para Cerrillo (2006) las categorías de lectores se dividen en: a) Lector tradicional, que se identifica como el que suele leer libros, capaz de leer de forma competente ya sea en silencio o en voz alta; y, b) Lector nuevo, fascinado por las nuevas tecnologías, no realiza la lectura de libros impresos o de alguna fuente de información impresa. Estas apreciaciones coinciden con el estudio realizado por Santos et al. (2024), que clasifica a los adolescentes en lectores de papel o analógicos (lectores frecuentes), y en lectores digitales (lectores ocasionales).

Por su parte, Fuentes (2020) define los siguientes perfiles de lectores: a) El perfil del poco lector, que se caracteriza por la poca o nula interacción con cualquier material de lectura, con un pobre interés por las temáticas escolares que lo lleva a leer por obligación de sus padres o maestros; b) El perfil del lector frecuente de periódicos, que se caracteriza por la lectura diaria de notas de prensa, con un gusto moderado por la lectura de libros o materiales escolares, enemigo de las historietas y cuentos de ficción; y, c) El perfil del lector frecuente de material diverso, que se caracteriza por la lectura de revistas, libros y periódicos, motivado por la lectura frecuente de los materiales escolares para desarrollar los procesos de aprendizaje.

Las tipologías de lectores enlistadas resultan útiles para identificar las características en los hábitos de la lectura. Sin embargo, Rivas (2023) señala la importancia de la formación del espíritu crítico en el lector, capaz de comprender las características estructurales de los textos, situar la lectura en contextos históricos, emitir juicio de valor informado, saberse producto de diversos campos del conocimiento, realizar una lectura frecuente, comparativa y exigente y, no menos importante, hacer de la lectura una de sus formas de gozo y alegría. Con base en la descripción de las tipologías de lectores y sus respectivas características, se pretende discutir si los estudiantes lectores presentan coincidencias o divergencias conforme a estas.

Metodología

La presente investigación se fundamenta en el método fenomenológico, que según Fuster (2019) se concentra en comprender las creencias de las personas sobre los fenómenos que viven, bajo este enfoque el investigador debe abandonar sus preconcepciones sobre el objeto de estudio para analizar la información que proveen los participantes y descubrir la intersubjetividad subyacente. Este método pregunta acerca de las creencias sobre el objeto de estudio para llegar al entendimiento de las creencias compartidas sobre lo vivido (intersubjetividad subyacente), que hacen posible la construcción de la realidad cotidiana por los participantes del estudio.

Participantes

El estudio se llevó a cabo en dos escuelas secundarias particulares de Ciudad Obregón, Sonora, México. Para la selección de los participantes se utilizó la técnica de grupos homogéneos, que permite describir algún subgrupo en profundidad. Esta técnica consiste en definir criterios de referencia basados en algún tipo de experiencia común que compartan los participantes en relación con el núcleo temático al que apunta la investigación (Quintana, 2006). Los rasgos para la selección del grupo de participantes fueron dos criterios: El primero fue ser reconocido por el docente como buen lector y el segundo fue ser reconocido por sí mismo como buen lector. Los docentes de estas instituciones refirieron a 20 estudiantes que destacaban por su dominio en comprensión lectora. Tras realizar las entrevistas, se identificó que ocho estudiantes no se reconocían a sí mismos como buenos lectores. La muestra final que cumplió con los criterios de selección se conformó por 12 estudiantes de primer grado de secundaria, equitativamente divididos entre hombres y mujeres, con edades entre 11 y 14 años. Una vez confirmada la muestra participante, se procedió a recopilar información a través del diálogo y registro de sus testimonios en torno al objeto de estudio.

Técnica de recuperación de información

Se seleccionó la entrevista semiestructurada como técnica de recuperación de información, ya que permite explorar las creencias sobre el objeto de estudio desde una perspectiva naturalista (Folgueiras, 2016). El instrumento empleado fue una guía de entrevista compuesta por preguntas diseñadas para recuperar las creencias basadas en la experiencia personal de los participantes con la lectura (tabla 1). Estas preguntas abordaron la afición por la lectura en ámbitos personales, así como en las interacciones escolares y



familiares. Esta guía permitió acercarse a la realidad subjetiva de los participantes e indagar sobre sus preferencias en cuanto a géneros literarios, temáticas de interés y tiempo invertido en la lectura fuera del ámbito escolar.

Tabla 1. Guía de entrevista semiestructurada

Preguntas detonantes
<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué importancia tiene la lectura para ti? 2. ¿Cuál es tu historia con la lectura? 3. En tu forma de leer ¿Cómo lo haces? ¿Qué diferencias notas respecto a las demás personas? 4. ¿Qué me puedes decir respecto a tus gustos lectores? ¿y sobre la velocidad y frecuencia en que lees? 5. ¿Cuáles son tus hábitos de lectura? 6. ¿Sobre qué te gusta leer fuera de clase? 7. ¿Y dentro de clase? 8. En la escuela ¿Qué tanto se te dificultan las lecturas que te asignan? ¿Por qué? 9. En tu familia ¿quiénes leen como un pasatiempo? ¿Cómo influye tu familia en tus hábitos de lectura? 10. ¿Qué diferencias notas entre las personas que leen como hábito y las que no tienen ese hábito?

Fuente: Elaboración propia

Una vez realizadas las entrevistas y sus correspondientes transcripciones, se procedió a un proceso de análisis e interpretación que identifique a los fragmentos textuales más significativos, agrupen los hallazgos en forma de categorías y aporten a discusión de los resultados.

Técnica de análisis

La técnica de análisis se fundamenta en tres elementos: a) El control del registro de la información propuesto por Manig et al. (2017); b) La codificación abierta de la teoría fundamentada de Strauss y Corbin (2002); y c) Los niveles propuestos por el método de análisis interpretativo fenomenológico (AFI) de Duque y Aristizábal (2019). Este proceso culmina en la categorización teórica y descripción de las categorías, tal como propone Ruiz (2012).

El procedimiento de control del registro de la información se realizó mediante la asignación de una homoclave a cada participante para su identificación. Esta homoclave se compone de la letra *P* (que significa participante) seguida de un número consecutivo. De esta forma se aseguró el anonimato de los participantes. Asimismo, esta homoclave se utilizó en el sistema de codificación abierta (Manig et al., 2017).

La codificación abierta, según Strauss y Corbin (2002), corresponde al primer nivel de análisis y tiene como propósito identificar los fragmentos importantes en los testimonios registrados. Este proceso se realizó en cada transcripción literal de las entrevistas de los participantes. De tal manera, se efectuó una codificación abierta de los fragmentos textuales que los participantes asociaron a sus creencias (tabla 2).

Tabla 2. Codificación abierta

Clave del código	Significado del código
GL	Creencias sobre lo que les gusta leer en clase y fuera de clase
IL	Importancia que le dan la lectura
OF	Opinión familiar sobre la lectura
DP	Diferencias notorias de las personas que leen como pasatiempo y las que no
RE	Relaciones personales externas a la escuela
DP	Creencias sobre la lectura antes, durante y después de la pandemia

Fuente: Elaboración propia

Una vez codificadas las creencias, se procedió al segundo nivel de análisis basado en el AFI (Duque & Aristizábal, 2019), el cual consistió en encontrar temas emergentes que fueron términos o frases que, al relacionar los fragmentos similares, resumían y sintetizaban lo expresado por el participante. El tercer nivel de análisis fue una categorización, que permitió construir narrativas a partir del análisis, interpretación y discusión de la información recuperada (Ruiz, 2012). Es decir, a partir de la codificación y relación entre testimonios a través del análisis interpretativo, se generaron las categorías teóricas que representan las creencias compartidas de los participantes en torno a la lectura.

Dichas categorías teóricas se nombraron de acuerdo con la intersubjetividad identificada como producto del segundo nivel de análisis. La intersubjetividad, de acuerdo con Bonilla-Castro y Rodríguez (2005), es el resultado de la construcción social de la realidad que representa la forma en que esta funciona cotidianamente. En esta etapa se tuvo especial cuidado de no sustituir las creencias de los participantes por las del equipo investigador, dado que si sucediera se sesgaría la información y la investigación no sería confiable (Blumer, 1982).

El proceso de categorización teórica se realizó a partir de los temas mayores, producto del AFI, con el fin de caracterizar y describir las categorías resultantes. El principio de la intersubjetividad funcionó para describir esas categorías de acuerdo con la perspectiva de los estudiantes. De esta forma, la interpretación de las categorías teóricas se consideró como un momento de la experiencia científica, que permitió generar conocimiento de acuerdo con los resultados obtenidos (Bentolila, 2011). Y fue a partir de la interpretación y descripción de las categorías que se dio cuenta de la intersubjetividad de los participantes, para así definir los hallazgos del estudio y derivar las conclusiones finales.

Resultados

Los resultados obtenidos reflejan las creencias compartidas (intersubjetividad) por los participantes sobre la lectura en las siguientes categorías: 1) Lecturas preferidas, 2) Creencias sobre los vínculos familiares por la lectura, 3) Creencias sobre los hábitos de lectura, y 4) Creencias sobre los beneficios de la lectura. A continuación, estas se presentan a partir de la descripción de las tablas de codificación obtenidas.

Categoría 1. Lecturas preferidas

La primera categoría muestra las preferencias en cuanto al contenido en las lecturas que frecuentan los entrevistados, en su variedad de materiales y géneros literarios. Los participantes expresaron tener un interés por lecturas con temáticas variadas, entre las que destacan tramas con suspenso (P6, P7, P11, P12), ciencia ficción (P5, P8, P10, P12), historia (P1, P2, P3, P8) o cómics (P3, P7, P8). Estos géneros literarios se caracterizan por contener historias emocionantes y llamativas, algunos basados en hechos reales, que les proveen una fuente de entretenimiento y, conforme a los entrevistados, una alternativa sana para salir de la monotonía de las lecturas escolares. Tal y como se observa en la Tabla 3.

Tabla 3. Lecturas preferidas

Códigos
(P1) “Libros de historia...”
(P1) “Me gusta leer casi siempre libros de aventuras.”
(P2) “Historia”
(P2) “A mi prima le gusta mucho el romance como yo.”
(P3) “Historia”
(P3) “cómic, basado en películas”
(P3) “Historia, cómic, basado en películas...”
(P4) “Caricaturas, fútbol, recetas”
(P4) “Me gusta leer caricaturas, de fútbol... Deportes, futbolistas... Comida. Cómo se cocina.”
(P5) “Me gusta leer en clase de Español. Son divertidos los temas que vemos. Son importantes para aprender sobre la ortografía”
(P5) “Me gustan mucho los libros que son de ciencia ficción. Y como es un tema interesante, los leo.”
(P6) “Me gusta el misterio y el suspenso.”
(P7) “Me gusta mucho la acción, entonces no sé si lo considere bueno... o sea, los cómic. Suspenso y así.”
(P8) “En mi casa leo muchos libros que ahí tengo en la estantería, de ciencia ficción, de Marvel u otras”
(P8) “En Historia, sí. En una unidad del trimestre, nos contaron sobre Hitler y los nazis, y eso. Y compré un libro sobre eso y me gustó mucho.”
(P9) “Estos libros de la escuela como que me aburren, porque no son de mi interés.”
(P9) “A mí me gustan los libros de suspenso policíacos, asesinatos, secuestros y así.”
(P10) “Más de ciencia ficción. Me acuerdo de que eran dos los que más leí, que eran mis favoritos, por así decirlo: eran Alicia en el país de las maravillas y Mi buen amigo, el gigante bonachón.”
(P11) “Nuestra maestra nos encargó leer un libro que se llama “Sangre de Campeón” y me gustó mucho. Entonces empecé a buscar libros y me gustó leer.”
(P11) “Podría ser una novela policíaca, de terror o suspenso.”
(P12) “Me gusta leer sobre libros de ciencia ficción, drama, suspenso.”

Fuente: Elaboración propia

La Tabla 3 muestra que las lecturas preferidas de los participantes incluyen géneros variados, que van desde la ciencia ficción la cocina, destacando cómo estas elecciones les proveen tanto entretenimiento como aprendizaje.

Categoría 2. Creencias sobre los vínculos familiares por la lectura

La segunda categoría revela las creencias de los participantes sobre los vínculos familiares que incentivaron el gusto por la lectura. Los entrevistados reconocieron a sus padres como los agentes más importantes que han influido en adquirir el hábito por la lectura (P1, P9, P10, P11, P12). Estos y otros señalaron que no sólo les facilitaron libros, sino también aprendieron de ellos la importancia de la lectura para el desarrollo personal y académico (P1, P6, P8, P10, P11, P12). Las/los hermanas/os mayores también jugaron un

papel relevante, porque se figuraron como modelos a seguir (P5, P6, P7). Los familiares cercanos como primos u otros miembros de familia, que comparten el gusto por la lectura, han influido también (P1, P2, P4, P8). Estos vínculos familiares han sido claves en la construcción de ideas y opiniones alrededor de la práctica y valoración lectora, como se muestra en la tabla 4.

Tabla 4. Creencias sobre los vínculos familiares por la lectura

Códigos
(P1) “(Mis padres) me ayudan mucho”
(P1) “A mi primo... podemos platicar los libros que no nos gustan”
(P2) “Mi prima, es una persona muy importante”
(P4) “A veces a mi familia le gusta leer”
(P5) “(Mi hermana mayor) Me dijo que, aunque viera las películas, era diferente (leer el libro)”
(P6) “Especial mi papá, es él quien más lee”
(P6) “Es que en mi cuarto hay... Un librero que tiene muchos libros que eran de mi hermano. Pero... ya casi no viene, pues yo los leo”
(P7) “Mi hermana mayor... lee mucho”
(P8) “Ellos me trajeron libros y cómics para que me los leyera y tuviera comprensión lectora, y leer más rápido. Y me ayudaba en hacer una tarea más rápido”
(P8) “Pues casi todos en mi familia son lectores”
(P9) “Los libros que yo me leo, luego se los doy a ella. Los que diga 'Están muy buenos' se los doy a mi mamá. Los lee y también le gustan. Tenemos eso en común. Y está muy padre”
(P10) “Mis papás me dijeron que la lectura es una habilidad muy importante para la vida”
(P10) “Y pues en lo artístico, (mis padres) son los que me inspiraron a cambiar... No es dejar el ámbito de la lectura, pero sí quitarle un poco de tiempo y dárselo a algo que me gusta, a mis pasiones”
(P11) “Mis padres sí me compran algún libro que veo en un supermercado al que vamos. A mí me gusta ver los libros y echarles un ojo. Y si alguno me interesa, les pido que lo compren.”
(P11) “(Padres) Me han dicho que es importante, porque me puede ayudar mucho en un futuro.”
(P11) “Mis padres sí me compran algún libro que veo.”
(P12) “Fue mi papá el que, especialmente, me impulsó más porque fue él quien me inculcó ese hábito, el de lectura, y me dijo que era muy bueno para la salud y para la inteligencia.”

Fuente: Elaboración propia

La Tabla 4 refleja que los participantes ven a sus familiares cercanos, sean los padres de familia, los hermanos y otros parientes con edad similar, como modelos a seguir que influyen en su percepción sobre la actividad lectora, favoreciendo su práctica como una actividad familiar positiva.

Categoría 3. Creencias sobre los hábitos de lectura

Los participantes señalaron cómo fomentaron su hábito por la lectura. Algunos compartieron que se iniciaron en la lectura cuando no tenían nada que hacer o por aburrimiento (P3, P11). Otros compartieron que esta situación los llevó a descubrir su valor, ayudándoles a mejorar y a desarrollar este hábito (P6, P7, P8). También, hubo quienes consideraron que la lectura favorece la comprensión (P10) y mejoró su forma de hablar (P12). Esto se observa en la tabla 5.

Tabla 5. Creencias sobre los hábitos de lectura

Códigos
(P3) “Sí leía cuando no tenía nada que hacer”
(P6) “Desde que empecé a hacerlo antes de dormir, mejoré un poco”
(P7) “Porque antes me confundía las palabras y ahora estoy mejorando.”
(P8) “Siento que he cambiado, y he desarrollado los hábitos lectores.”
(P9) “Sí leía. Pero tenía otros géneros de lectura que me gustaban mucho, como la ciencia ficción y así”
(P10) “Tengo comprensión lectora, según mis maestros de sexto de primaria, es algo que yo hago desde chiquito.”
(P11) “Estaba muy aburrido, no tenía muchas cosas que hacer.”
(P12) “He visto que algunos cambian después de leer. Se nota en sus acciones, en su forma de hablar. Porque agarran eso que viene en el libro y lo ponen en práctica”

Fuente: Elaboración propia

La Tabla 5 muestra que, con base a los testimonios de los participantes, estos son conscientes de los cambios que implica el hábito de leer y las diferencias a su estado previo a su práctica frecuente, lo que implica un proceso de autopercepción y formación de la propia identidad.

Categoría 4. Creencias sobre los beneficios de la lectura

Los participantes aseguraron que la lectura les ha traído varios beneficios, señalando que fomenta su creatividad, el aprendizaje de nuevos significados, mejora el vocabulario, los relaja, les facilita las tareas escolares y desarrolla su inteligencia (P1, P4, P5, P6, P9, P10, P12). La práctica de la lectura también la asocian con una mejora en la capacidad de leer, tanto en términos de velocidad como de comprensión (P3, P5, P6). De igual forma, ayuda en la realización de tareas, en la comprensión de temas específicos, en el aprendizaje autodirigido y en la adquisición de conocimientos sobre diversos temas (P6, P8, P10, P11, P12). Todo lo anterior, a su decir los hace mejores personas (P8, P11, P12). Como se muestra en la tabla 6.

Tabla 6. Creencias sobre los beneficios de la lectura

Códigos
(P1) “Logro inspirarme...me vuelvo más creativo y tengo ideas...”
(P3) “Como cuando me ponen a leer, leo mejor o así”
(P4) “Cuando estoy enojado, leo algo para que me tranquilice...”
(P5) “Aprendo significados nuevos. Aprendo a usar palabras que no conocía.”
(P5) “Me imagino, que los que suelen leer más seguido, tienen mayor velocidad para leer”
(P6) “Me ayuda a relajarme”
(P6) “Los que sí leen, se les facilita un poco más la lectura en voz alta y sí hacen los trabajos más rápido.”
(P8) “Porque me ayuda mucho, a hacer tareas, saber sobre un tema en específico para saber del tema más a fondo.”
(P9) “Tengo un vocabulario más amplio que el de mis compañeros ...uso palabras que creo que todos usan, pero resulta que no entienden.”
(P10) “Siento que transformo las palabras del libro en lo que el autor quiera que se transmita”
(P11) “A mí me gusta siempre estar aprendiendo algo nuevo todos los días.”
(P11) “A nosotros que sí nos gusta leer se nos facilita terminar todas las actividades que nos pone la maestra.”
(P12) “Me gusta leer unos 20 o 30 minutos, algo corto pero entretenido. Que me ayude en mi conocimiento.”
(P12) “Para mí es importante, porque es un método... no sólo de diversión, sino de enseñanza. Te enseña muchas cosas, te divierte. Es una maravillosa.”
(P12) “Siento que pueden mejorar su redacción, su texto, su inteligencia, la manera en la que hablan. Esas cosas. Los va a ayudar a ser mejores personas.”

Fuente: Elaboración propia

La Tabla 6 comparte los fragmentos de los testimonios en los que los participantes han percibido los beneficios de practicar la lectura, siendo mencionados el aprendizaje autónomo, mejorar su comprensión y ampliar su vocabulario, relajarse en momentos de mucha emoción y ser una fuente de creatividad.

Discusión

En esta sección se interpretan los resultados obtenidos a la luz de la literatura consultada, explorando las coincidencias y contrastes, a partir de las creencias sobre la lectura de los adolescentes.

La primera categoría señaló las preferencias de lectura de los participantes. Esto permitió identificar sus creencias acerca de los textos que les interesan, dejando ver una gran variedad de géneros literarios. Para Rivas (2023), ser un lector frecuente hace de la lectura una forma de gozo y alegría. En este sentido, es importante notar cómo las preferencias de lectura de los participantes se entrelazan el entretenimiento y el aprendizaje. Lo anterior es compatible con el perfil de lector frecuente de material diverso señalado por Fuentes (2020),

quien mencionó que la variedad de lecturas es una característica de quienes practica este hábito. De igual manera, Santos et al. (2024), señaló que el perfil del lector de papel hace referencia a un lector frecuente. Estas similitudes con los autores permiten confirmar la importancia que tiene fomentar inicialmente el gusto por la lectura mediante la diversidad de géneros literarios complementarios a los conferidos por la escuela.

Sin embargo, para Lluch y Zayas (2015), saber leer implica identificar las condiciones específicas de cada género. Por lo que, desde el punto de vista educativo, la lectura de distintos géneros literarios no necesariamente le permite al estudiante comprender los enunciados de un texto, siendo indispensable el analizar la diversidad de situaciones y las finalidades de éste. De forma similar, Donoso et al. (2020) considera que la actividad lectora debe involucrar la metacognición, que le permita al estudiante comprender su desempeño lector, así como el aprendizaje adquirido. En este sentido, fomentar la lectura no solamente se refiere al gusto por diferentes géneros literarios, sino conlleva que los lectores aprendan a plantearse objetivos conforme a cada uno y reflexionar sobre cómo aplicar lo aprendido en las diversas situaciones de su vida escolar y social.

De acuerdo con la segunda categoría, los participantes reconocieron a sus padres y madres como los agentes socializadores más importantes en la cultura lectora, al facilitarles libros y darles el ejemplo. Asimismo, reconocieron a sus hermanas/os mayores como modelos a seguir y a los familiares cercanos (primos o primas) como fuente de socialización en la lectura. Esto concuerda con Malco y Sevilla (2024), quienes aseguraron que el papel de la familia es crucial para el desarrollo de las habilidades lectoras en estudiantes de secundaria. Asimismo, Fuentes (2020), señaló que las relaciones familiares son fundamentales para el desarrollo del hábito de lectura en los alumnos. Para Bedoya (2021), la familia debe promover el gusto y el amor por la lectura como un proceso clave de autoconocimiento, autonomía y felicidad. Esto sugiere que la lectura inicia y se refuerza en el entorno familiar, según los autores consultados. Ese vínculo social posibilita que se hereden los hábitos lectores y los gustos literarios, lo cual fortalece las creencias sobre el valor de la lectura.

Las limitaciones en esta categoría radican en comprender cómo los vínculos sociales contribuyen a formar las motivaciones extrínsecas que, de acuerdo con Pizzi & Rius-Ulldemolins (2024), fomentan y normalizan la lectura como una actividad regular. Estos autores resaltan la influencia significativa de los vínculos familiares y las amistades con el entorno educativo y el hábito lector. Los factores que se destacan son recibir mayores incentivos a la lectura durante la etapa formativa, hablar de lecturas con los amigos, y establecer relaciones sociales mediadas por el intercambio o regalo de libros y/o actividades

sociales relacionadas con la lectura. Asimismo, Paucar et al. (2024) considera que la familia debe generar un entorno social con los textos necesarios para inducir una lectura activa y entusiasta, como eje y columna vertebral que logre la costumbre de leer.

Otra limitación que presentan los resultados obtenidos es la falta de descripción de los problemas asociados al fomento del hábito de la lectura en la familia. Los cuáles, de acuerdo con Pérez-López y Gómez (2011), se presentan por el cansancio de los padres y madres tras trabajar, el uso excesivo de la tecnología en el entorno familiar (televisión, celulares, videojuegos, redes sociales) y el estrés de los estudiantes por conflictos de violencia intrafamiliar. Así también, Campos y Tabernero (2024) mencionaron que los bajos ingresos económicos y el escaso nivel educativo de los progenitores, están asociados a las tensiones familiares. Según González y Cárdenas (2020), estos no solo se asocian a su influencia negativa en el desarrollo del hábito de la lectura, sino también al bajo rendimiento escolar.

La tercera categoría definió las creencias de los participantes por el hábito de lectura. De acuerdo con ellos, la lectura pasó de ser una actividad aburrida y poco apreciada a convertirse en un pasatiempo que mejora la comunicación social. Esto coincide con Santos (2022), quien reconoce que leer mejora el desarrollo de las habilidades lingüísticas, especialmente en los jóvenes. Es así como, en la medida en que los participantes exploran los diferentes géneros y temas que ofrece la lectura, se consolidan sus hábitos y con ello mejoran la comunicación social mediante esta práctica en sus vidas.

Las creencias compartidas por los participantes de dos escuelas particulares ubicadas en un municipio son insuficientes para generalizar sobre los hábitos de lectura, tan solo representan la comprensión de una realidad educativa particular. Para Romero-Oliva et al. (2020), el estudio de la lectura es un fenómeno complejo, debido a la variedad de centros escolares y estilos educativos existentes, que generan una falta de consenso en la enseñanza de la competencia lingüística, dándose casos en los que se ofrecen textos que no se ajustan a las necesidades y gustos del lector, que impiden ver a la lectura como una actividad gratificante y generadora de múltiples beneficios; y ser vista más como una carga fastidiosa de trabajo escolar. Incluso, cuando se busca generar experiencias positivas, destinando un espacio a la lectura autónoma, dentro del horario escolar (Arrabal & Hoz, 2021), los jóvenes desprecian dichas actividades de lectura cuando les son impuestas (Vega, 2022). Por tanto, la investigación de la lectura implica continuar con su estudio en diferentes contextos sociales y geográficos hasta obtener una visión holística de este relevante tema.

La cuarta categoría integró las creencias de los participantes sobre los beneficios de la lectura. Estos señalaron cómo la lectura los hace mejores personas, desarrollando la creatividad, el vocabulario, la inteligencia, y cómo esto los relaja y les facilita la realización de las tareas escolares. Al respecto, Pedroza et al. (2016) destacaron la importancia que tiene la lectura para el desarrollo de las habilidades cognitivas de los estudiantes. Por su parte, Aguilar et al. (2024) aseguraron que la lectura beneficia el bienestar de los estudiantes, estimula la salud mental, y fomenta el conocimiento. Por lo cual, la lectura no sólo es una fuente de entretenimiento, sino también de bienestar y conocimiento. Así, el práctica lectora se presenta como una herramienta integral para el desarrollo intelectual, emocional y social de los adolescentes.

La limitación yace en que los resultados fueron construidos a partir de las creencias de los estudiantes que son considerados buenos lectores por sus maestros y por sí mismos. Los resultados no incluyen los adolescentes que no procuran la lectura o no han llegado a desarrollar un hábito lector debido a alguna dificultad (psicológica, social o familiar). Para Almeida (2022), estos estudiantes no solo presentan la ausencia de los beneficios de la lectura, sino además un deterioro en el lenguaje y un retraso en la metacognición esperada a su edad. Para Gago (2021), estas características les impiden inferir, reflexionar e interactuar tanto con los textos como comunicarse con jóvenes lectores. Estas deficiencias comunicativas, desde la perspectiva psicolingüística y sociocultural, exponen la necesidad de intervenir para mejorarlas debido al riesgo de no desarrollarse socialmente de forma efectiva (Gutiérrez & Belén, 2020). Al respecto, los jóvenes al no desarrollar el hábito por la lectura limitan su desarrollo en varias áreas de su vida. Por tanto, la competencia lectora se relaciona no solo con el desempeño académico y la evolución cognitiva, sino también con la inteligencia emocional, la percepción del mundo, la comunicación social y el desarrollo de la personalidad.

Conclusiones

El objetivo de investigación fue dirigido a identificar las creencias de los estudiantes de secundaria sobre la lectura. Los hallazgos señalan cómo los participantes se inclinan por lecturas emocionantes y llamativas, que les proveen entretenimiento, y cómo en esta práctica consideran que desarrollan habilidades cognitivas, que tienen un impacto favorable en sus actividades escolares. Estas percepciones sugieren que la diversidad en la gama de textos puede fomentar el interés por la lectura en los jóvenes. Sin embargo, esto no necesariamente le permite al estudiante adquirir un buen hábito por la lectura, caracterizado por el análisis

crítico de los géneros literarios, el desarrollo de procesos metacognitivos, y la aplicación práctica de los aprendizajes. Entonces, es necesario fomentar el gusto por la lectura, y a la vez una formación crítica como lector.

Ahora bien, las creencias sobre los vínculos familiares señalan cómo la influencia familiar es clave para formar la costumbre de leer. En conformidad, se resalta la importancia de involucrar a las familias en las estrategias de promoción lectora, ya sea por medio del intercambio de libros o socializar comentando las lecturas. Sin embargo, cabe señalar que los esfuerzos de las escuelas para incentivar la lectura pueden ser no bien recibidos por los alumnos; ya sea por la falta de diversidad en las dinámicas en clase o el disgusto por la imposición de ciertas lecturas, en lugar de fomentar la lectura como una actividad autónoma. Por otro lado, existen aspectos negativos en las familias, que pueden impedir el hábito de la lectura, tales como problemas familiares diversos o el uso intensivo de la tecnología del entretenimiento, que son generadores de distracciones y tensiones con el potencial de impedir el desarrollo del hábito de la lectura.

Otro de los hallazgos importantes se refiere al cambio en la valoración de la lectura, los cuales señalan como los participantes iniciaron la actividad lectora por aburrimiento, y cómo con la práctica llegaron a convertirla en un pasatiempo gratificante. En este sentido, se concluye cómo el hábito de la lectura mejora las habilidades académicas, además de favorecer su desarrollo personal y comunicación social. Por lo que, se recomienda conforme a las creencias de los estudiantes incentivar la lectura como una actividad atractiva, lúdica y autónoma en la familia y en la escuela para posibilitar su hábito.

Futuras líneas de investigación

Desde la reflexión sobre los hallazgos encontrados se sugieren las siguientes líneas de investigación. Primero, el análisis de las estrategias de lectura de los estudiantes reconocidos como buenos lectores, con el fin de aportar alternativas de solución para el analfabetismo funcional existente en la educación secundaria. Segundo, explorar el impacto de lo digital en los hábitos lectores. Tercero, probar la efectividad de propuestas dirigidas a promover la lectura en diversos entornos académicos. Cuarto, replicar el estudio en escuelas públicas, así como en diferentes contextos socioeconómicos y geográficos. Y quinto, ampliar el estudio de las creencias sobre la lectura en los profesores y los familiares señalados como significativos, hasta lograr una triangulación con base en las distintas perspectivas de los actores implicados de acuerdo a las perspectivas obtenidas de los estudiantes participantes.

Agradecimiento

Agradecimiento al Instituto Tecnológico de Sonora por el apoyo a través del Programa de Fomento y Apoyo a Proyectos de Investigación (PROFAPI-2024-0534).

Referencias

- Aguilar, R. J., López, Estrella, B. C., & Guida, G. N. (2024). La importancia de la lectura como herramienta de aprendizaje y los beneficios en la salud mental de estudiantes y docentes de la escuela de Medicina, UNIANDES sede Santo Domingo. *Revista Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores*. 9(3). <https://doi.org/10.46377/dilemas.v1i13.4114>
- Almeida, S. (2022). Algunas causas del bajo nivel de la comprensión lectora en la educación actual. *Revista Científica De La Facultad De Filosofía*, 14(1). <https://revistascientificas.una.py/index.php/rcff/article/view/2717>
- Arrabal, N., & Hoz, D. (2021). *El tiempo de lectura en un centro de secundaria. Análisis del caso del Institut 1* [Tesis de Maestría]. Repositorio Universitat Pompeu Fabra. https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/54092/Arrabal_2021.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Bedoya, M. A. (2021). *Fortalecimiento de los hábitos de lectura* [Tesis de Licenciatura]. Repositorio Nacional PUCE. <https://repositorio.puce.edu.ec/server/api/core/bitstreams/ae215528-fa1c-42dd-bd98-3da0e91601c0/content>
- Bentolila, H. (2011). Conocimiento científico e interpretación. Una investigación sobre la estructura hermenéutica de la experiencia. *Revista Colombiana de Filosofía de la Ciencia*, 11(22), 73-82. www.redalyc.org/pdf/414/41421595006.pdf
- Blumer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico, perspectiva y método*. Hora.
- Bonilla-Castro, E. (2005). *Más allá del dilema de los métodos: la investigación en ciencias sociales*. Norma.
- Campos, I., & Tabernero, R. (2024). Influencia de la familia como contexto alfabetizador en el desarrollo de la motivación lectora. *Perfiles Educativos*, 46(185), 46–68. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2024.185.61421>
- Cerrillo, P. C. (2006). *Los nuevos lectores; la formación del lector literario. Literatura infantil y educación literaria*. Del Cardo. <https://biblioteca.org.ar/libros/134288.pdf>

- Diez, A. (2017). Más sobre la interpretación II. Ideas y creencias. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 37(131), 127-143. https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S021157352017000100008
- Donoso, C., Lecaros, C., & Ow, M. (2020). *Formando comunidades lectoras*. Santiago Ediciones Universidad Católica/ Mineduc. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/17523/Formando-Comunidades-Lectoras.pdf>
- Duque, H., & Aristizábal, E. T. (2019). Análisis fenomenológico interpretativo: Una guía metodológica para su uso en la investigación cualitativa en psicología. *Pensando Psicología*, 15(25), 1-24. <https://doi.org/10.16925/2382-3984.2019.01.03>
- Folgueiras, P. (2016). *La entrevista*. Repositorio digital de la Universidad de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/99003>
- Fuentes, M. (2020). *Hábitos lectores y comportamiento lector en estudiantes universitarios* [Tesis de Maestría]. Repositorio Institucional de la Universidad del Norte. <https://manglar.uninorte.edu.co/bitstream/handle/10584/9818/Tesis.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Fuster, D. E. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y representaciones*, 7(1). <http://www.scielo.org.pe/pdf/pyr/v7n1/a10v7n1.pdf>
- Gago, R. (2021). *La comprensión lectora y su incidencia en el rendimiento escolar en los niños de 6° grado* [Tesis de licenciatura]. Repositorio de la Pontificia Universidad Católica Argentina. <https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/12342/1/compreesion-lectora-incidencia-rendimiento.pdf>
- González, M., & Cárdenas, H. (2020). La ausencia de la familia en el proceso de aprendizaje de la comprensión lectora: la experiencia en tres grupos del nivel de I y II ciclo de la enseñanza general básica. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 20(1), 1-24. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v20n1/1409-4703-aie-20-01-360.pdf>
- Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). Engagement and Motivation in Reading, En Kamil, M. L., Mosenthal, P. B., Pearson, P. D., & Barr, R. (Eds.), *Handbook of Reading Research* (3rd Ed.).

- Gutiérrez, D., & Belén, A. (2020). Marco teórico para la enseñanza de la lectura. En Díez, A., Gutiérrez, R. (Coords.) *Lectura y dificultades lectoras en el siglo XXI* (pp. 105-133). Ediciones Octaedro.
- Hernández, G. E., Benítez, J. F., & Velasco, M. G. (2017). *Interacciones Educativas Emergentes desde la Cultura Escritura: una mirada desde los sujetos de Educación Básica* [Monografía]. San Luis Potosí, México. <https://comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1812.pdf>
- Lluch, G., & Zayas, F. (2015). *Leer en el centro escolar. El plan de lectura*. Editorial Octaedro. <https://www.canallector.com/uploads/website/docs/1450-1-leerenelcentroescolar.pdf>
- Manig, A., Madueño, M. L., Márquez, L., & Silas, J. C. (2017) Los significados que los estudiantes producen en el servicio social universitario: Un estudio desde el interaccionismo simbólico. *Revista de Filosofía y Cotidianidad*, 3(6), 10-22.
- Malco, B. A., & Sevilla, T. C. . (2024). Impacto del apoyo familiar en el desempeño lector de estudiantes de secundaria. *Revista INVECOM: Estudios transdisciplinarios en comunicación y sociedad*, 5(2), 1–9. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13381945>
- Montes, L. C., Garduño, E., Martínez, A., Jiménez, A. G., Verdugo, W., Acosta, H. M., & Salazar, A. B. (2021). Análisis integral: Puebla y Sonora. En Hernández, O. B. (Ed.), *Educación en contingencia durante la COVID-19 en México. Un análisis desde las dimensiones pedagógica, tecnológica y socioemocional* (pp. 223-274). Fundación SM. https://www.researchgate.net/publication/354477352_Educacion_en_contingencia_durante_la_COVID-19_en_Mexico
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2023). *PISA 2022. Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes*. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:91f26ac3-0a3b-4efa-b2ce-a5d791229f4d/pisa-2022-informe-completo-digital-low.pdf>
- Osorio, A. M. (2019). *Dinámicas escolares y familiares que inciden en la adquisición del hábito lector en jóvenes de un colegio privado de la Localidad de Bosa* [tesis de Licenciatura]. Repositorio Los Libertadores, Fundación Universitaria. <http://hdl.handle.net/11371/1814>
- Paucar, C., Llacsá, L. J., & Meleán, R. A. (2024). Hábito de lectura en estudiantes de educación primaria. *Aula Virtual*, 5(11), 29-43. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10464908>

- Pedroza, L. H., Pérez, M. G., Treviño, E., & Treviño, G. (2016). Condiciones desiguales, prácticas desiguales. Un estudio sobre las condiciones escolares y las prácticas docentes de Primaria en México. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5), 54-59. <https://doi.org/10.15366/reice2007.5.5.007>
- Pérez-López, A., & Gómez, M. (2011, Marzo). *La influencia de la familia en el hábito lector. Criterios de selección de recursos para la lectura y alfabetización informal*. CIVEL, Primer Congreso Internacional de Educación Lectora. <https://educrea.cl/wp-content/uploads/2018/03/DOC2-influencia.pdf>
- Pizzi, A., & Rius-Ulldemolins, J. (2024). La influencia de los vínculos sociales sobre hábitos lectores. Un análisis sociológico de la lectura en España. *Revista Española De Investigaciones Sociológicas*, (188), 121–144. <https://doi.org/10.5477/cis/reis.188.121-144>
- Quintana, A. (2006). Metodología de investigación científica cualitativa. En Quintana, A., & Montgomery, W. (Eds.). *Psicología tópicos de actualidad* (pp. 47-84). Lima: UNMSM. <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/2724>
- Ramírez, L. G. (2022). *La lectura de comprensión: afectaciones a causa de la pandemia*. Instituto para el futuro de la Educación. <https://observatorio.tec.mx/edu-bits-blog/la-lectura-de-compresion-y-sus-afectaciones-por-la-pandemia/>
- Rivas, V. (2023). El lector crítico. *Fuentes Humanísticas*, 35(66), 193-198. <https://doi.org/10.24275/FHSA1359>
- Rodríguez, A., Rodríguez, F., Molina, K., & Montero, D. (2018). Enseñanza y animación de la lectura: Prácticas escolares de un colectivo civil en un entorno rural. *Universidad, Ciencia y Tecnología*, (4), 34-42. <https://uctunexpo.autanabooks.com/index.php/uct/article/view/4>
- Romero-Oliva, M. F., Ambós-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, 18-34. <https://revistas.uma.es/index.php/revistaISL/article/view/11112>
- Ruiz, J. I. (2012). *Metodología de la Investigación Cualitativa* (5° ed.). Universidad de Deusto.
- Santos, C. M. (2022). Promoción de la lectura virtual con estudiantes de secundaria: una intervención en el texto de la pandemia de COVID en México. *Revista de la Red de Universidades Lectoras*, 25. <https://ojs.ual.es/ojs/index.php/alabe/article/view/7692>

- Santos, I. C., Romero, M. F., Heredia, H., & Trigo, E. (2024). Perfiles lectores adolescentes: lectura en papel versus digital. *Revista electrónica de investigación educativa*, 26. <https://doi.org/10.24320/redie.2024.26.e02.4990>
- Secretaria de Educación Publica. (Mayo, 2021). La importancia de la lectura en las niñas, niños y adolescentes. <https://www.gob.mx/aprendemx/articulos/la-importancia-de-la-lectura-en-las-ninas-ninos-y-adolescentes?idiom=es>
- Serrano, S. (2000, enero). El aprendizaje de la lectura y la escritura como construcción activa de conocimientos [Ponencia]. En *Porque todos somos diferentes*, Simposio Internacional de Educación en la Diversidad. Panamá. <https://www.waece.org/biblioteca/pdfs/d132.pdf>
- Strauss, A. L., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundada*. Universidad de Antioquia.
- Vega, G. R. (2022). Lectura y educación: hábitos lectores en los centros de secundaria de Galicia. *Innovación Educativa*, 32. <https://doi.org/10.15304/ie.32.8658>

Rol de Contribución	Autor (es)
Conceptualización	Víctor Manuel Munguía Navarro (principal), Agustín Manig Valenzuela (apoyo).
Metodología	Agustín Manig Valenzuela (principal), Víctor Manuel Munguía Navarro (apoyo).
Software	No aplica
Validación	María Luisa Madueño Serrano (principal), Lorena Márquez Ibarra (apoyo).
Análisis Formal	Víctor Manuel Munguía Navarro (principal), Agustín Manig Valenzuela (apoyo)
Investigación	Víctor Manuel Munguía Navarro (principal), Agustín Manig Valenzuela (apoyo), Lorena Márquez Ibarra (apoyo), María Luisa Madueño Serrano (apoyo).
Recursos	Agustín Manig Valenzuela
Curación de datos	Víctor Manuel Munguía Navarro (principal), Agustín Manig Valenzuela (apoyo)
Escritura - Preparación del borrador original	Víctor Manuel Munguía Navarro (igual), Agustín Manig Valenzuela (igual)
Escritura - Revisión y edición	Víctor Manuel Munguía Navarro (igual), Agustín Manig Valenzuela (igual), Lorena Márquez Ibarra (apoyo), María Luisa Madueño Serrano (apoyo).
Visualización	Víctor Manuel Munguía Navarro (principal), Agustín Manig Valenzuela (apoyo), Lorena Márquez Ibarra (apoyo), María Luisa Madueño Serrano (apoyo).
Supervisión	Agustín Manig Valenzuela
Administración de Proyectos	Agustín Manig Valenzuela (principal), Víctor Manuel Munguía Navarro (apoyo).
Adquisición de fondos	Agustín Manig Valenzuela