



Artículo original

Relación: acompañamiento familiar - desarrollo de la lectura de textos narrativos

Relationship: family support – development of narrative texts reading skills

Ángela Ibeth López Espriella

E-mail: angela.lopez-e@uniminuto.edu.co

 <https://orcid.org/0000-0002-6854-603X>

Instituto Madre del Buen Consejo, Floridablanca, Colombia.

¿Cómo citar este artículo? (APA, Séptima edición)

López Espriella, Á. I. (julio-octubre, 2022). Relación: acompañamiento familiar-desarrollo de la lectura de textos narrativos. *Pedagogía y Sociedad*, 25 (64), 168-184. <http://revistas.uniss.edu.co/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/1513>

RESUMEN

Introducción: Dos de las preocupaciones de los maestros de grados iniciales se relaciona con: la adquisición de competencias básicas en la lectura y escritura y con el compromiso de los padres, en relación al acompañamiento de la familia en la lectura. En este sentido, el presente artículo es el resultado de una investigación que presenta la relación entre el acompañamiento familiar y el desarrollo de la lectura de textos narrativos en estudiantes de primaria.

Objetivo: se propuso como objetivo analizar la relación entre el acompañamiento familiar y el desarrollo de la lectura de textos narrativos.

Método: se realizó desde la investigación cualitativa, tiene un alcance descriptivo y se basa en un diseño etnográfico.

Resultados: se evidencia que a pesar de que las madres de los menores expresen realizar un acompañamiento en casa para la lectura, en las sesiones de la clase los estudiantes no demuestran una lectura avanzada para el grado que cursan.

Conclusiones: se concluyó que el apoyo que puedan brindar las familias al

proceso educativo de sus hijos, además de fortalecer el proceso lector, crea vínculos motivacionales hacia las actividades docentes.

Palabras clave: actitud del estudiante; actitud de los padres; familia; lectura; textos narrativos

ABSTRACT

Introduction: Two of the concerns of early grade teachers are related to the acquisition of basic skills in reading and writing, and with the commitment of parents, in relation to family support concerning the development of reading skills. According to this, the present article is the result of a research that is based on the relationship between family support and reading development of narrative texts in elementary school students.

Objective: to analyze the relationship between family support and the development of narrative texts reading skills.

Methods: the research was based on a qualitative approach, with a descriptive scope, based on an ethnographic design.

Results: obtained show that, despite the fact that mothers of minors express that they support the reading process at home, in classes, the students do not demonstrate the advanced reading skills expected for the course they are taking.

Conclusions: the support that families can provide to the educational process of their children not only improves their reading skills, but also creates motivational links towards school activities.

Keywords: Student attitudes; parents' attitudes; support; family; reading; narrative texts

Introducción

El Estado Colombiano en los últimos años ha elaborado estrategias educativas que le permitan fomentar las competencias comunicativas en los estudiantes; lo que ha impactado favorablemente en las instituciones educativas, las cuales construyen estrategias para mejorar las competencias; sin embargo, los docentes han notado que el área con mayores pérdidas durante los primeros años escolares es la del lenguaje. En paralelo a lo anteriormente expuesto, uno de los grandes desafíos que tiene la escuela de hoy, es la integración de la

familia; puesto que, estas dos entidades son las encargadas de la educación y formación de los ciudadanos.

En este sentido, el Gobierno Nacional Colombiano en la Ley General de Educación, establece que la familia es “núcleo fundamental de la sociedad y primer responsable de la educación de los hijos” (Congreso de la República de Colombia, 1994, art. 7), estableciendo además en el Decreto 1268 de 2005, la responsabilidad de los padres como garantes del proceso de acompañamiento educativo de sus hijos.

Externamente, Kñallinsky, establece que existe una separación entre los “roles de los padres y maestros” (Kñallinsky, 2003, p. 90), los cuales crean imaginarios que impiden su acercamiento.

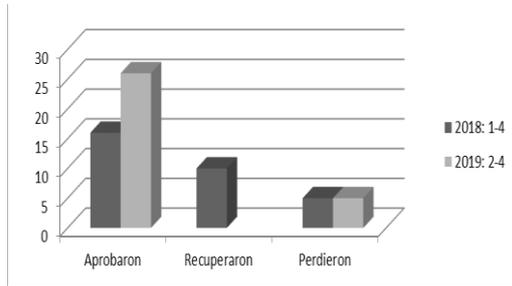
Para Urquijo, et al. (2015) “la habilidad de leer y escribir incide directamente en el éxito y en el fracaso de niños y adolescentes en la escuela y fuera de ella” (p. 304), así mismo, se establece que la familia tiene una gran incidencia en el desempeño de los estudiantes hacia la lectura; sin descuidar además, factores como el nivel social y ocupacional o nivel educativo bajo, que son factores emergentes dentro de las relaciones estudiante, lectura, familia y escuela.

El Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2014), notando también, la relación entre lectura y familia, establece en el Plan Nacional de Lectura y Escritura, la vinculación de las familias en el proceso lectura y escritura de los estudiantes, a través de uno de sus objetivos específicos: “vincular desde la escuela a la familia como agente fundamental dentro del proceso lector y escritor de niñas, niños, adolescentes y jóvenes” (párr. 2.).

Adicionalmente, en el Instituto Madre del Buen Consejo, lugar donde se realizó la investigación, se ha notado en las actas relacionadas con las comisiones de evaluación, realizadas durante los años 2018 y 2019 en los grados de primero y segundo de primaria, que tanto matemáticas como el área de lengua castellana, presentan un índice de pérdida superior, siendo la segunda, el principal motivo para la no promoción del año escolar.

Figura 1

Reporte final del rendimiento escolar durante los años 2018 y 2019



Nota: Tomado de López, 2021.

Para el año 2018, a partir de los reportes presentados en las comisiones de final de año; del grado 1-4 (grado que da continuidad a 2-4), sólo el 51,6% (16 estudiantes) aprobaron sin ninguna dificultad el año escolar y del porcentaje restante, el 32,2% (10 estudiantes) tuvieron que realizar nivelaciones para poder superar el año escolar y el 16,1% (5 estudiantes) perdieron definitivamente el año escolar a causa de las áreas antes mencionadas.

Durante el año 2019, el número de estudiantes con pérdidas en matemáticas y lengua castellana fue menor; sin embargo, aún se sigue manteniendo la pérdida del año escolar a causa de la asignatura de lengua castellana.

Dentro del Sistema Institucional de Evaluación de la Instituto Madre del Buen Consejo (IMBC, 2018), se comprende a la evaluación “como un acto integral, donde debe ser partícipe toda la comunidad educativa; siendo la familia el principal factor de incidencia en los resultados académicos y comportamentales” (IMBC, 2018, p.144); además de contribuir al desarrollo psicoafectivo y comportamental de los mismos.

De acuerdo con Aurora Pérez, “dentro de la dinámica familiar se producen transformaciones” (Pérez, 2009, p. 170), lo cual impacta significativamente las acciones del núcleo familiar, al fortalecer las emociones y sentimientos, que de igual forma se verá reflejado en lo que Pérez (2009) expone como “inicio de la socialización en el afuera de la familia” (p.173).

En este sentido, para Miguel De Zubiría (2004), leer es una de las macrohabilidades de las cuales se desprende la “herencia intelectual” (p. 24); por tanto, este investigador define que la lectura se debe cultivar desde edades tempranas, siendo las escuelas y el acompañamiento que se realice en el hogar, las fortalecedoras del proceso lector.

En este sentido, el presente estudio permite comprender los procesos que se vienen gestando en el acompañamiento familiar de los estudiantes del grado segundo, del Instituto Madre del Buen Consejo; debido a que, como se expuso con anterioridad, tanto los aspectos afectivos y emocionales tienen una incidencia en el aprendizaje (Schunk, 1997), y proceso lector.

Así mismo, la presente investigación además de contribuir en la mejora de los procesos lectores de los estudiantes, también permitirá comprender las bases para fortalecer el desempeño en lenguaje, que como área transversal, permeará indudablemente otras asignaturas o área de conocimiento, reduciendo seguramente, los índices de pérdidas en el área de lengua castellana de los estudiantes de la institución. De igual forma, abrirá paso a comprender más a fondo las relaciones existentes entre el acompañamiento familiar y el proceso lector de los estudiantes.

De lo anterior, se tiene entonces como objetivo: analizar la relación entre el acompañamiento familiar y el desarrollo de la lectura de textos narrativos en los estudiantes de segundo grado del Instituto Madre del Buen Consejo, Sede B.

Marco teórico o referentes conceptuales

Los referentes conceptuales que se tuvieron en cuenta para la comprensión de la presente investigación se relaciona con lo siguiente; primero, el acompañamiento familiar, el cual para Romero et al. (2017), es concebido como “un proceso que consolida y fortalece los procesos que se dan al interior de las familias, especialmente las relacionadas con la formación de los hijos” (p. 5).

Adicionalmente, López et al. (2018) exponen tres tipos de acompañamiento dentro de las familias, los cuales son: acompañamiento permanente, itinerante y el no acompañamiento, de lo cual se entiende que, las anteriores características están determinadas por el constante, fluctuante o nulo acompañamiento; así, la participación de la familia sobre las actividades escolares de sus hijos, para Esteban (2015), es esencial, puesto que conlleva a mejorar el aspecto académico, puesto que crea actitudes positivas hacia las actividades colegiales. Por tanto, el acompañamiento familiar que se fortalezca en los primeros años de escolaridad, construyen compromisos y

responsabilidades durante el transcurso de la actividad escolar (Jiménez, 2019).

De acuerdo a lo anterior, el acompañamiento que se realice en el núcleo familiar, va a estar cargado del segundo componente: la afectividad; la cual, para Rovira y Martínez (1993), está permeada de procesos motivacionales que integra el estado de ánimo y las emociones; lo cual es necesario para crear conexiones sinápticas para el procesamiento de la información. En este sentido, la afectividad y emociones “pueden ayudar a dirigir la atención, lo cual es necesario para aprender” (Schunk, 1997, p. 60).

Un tercer referente conceptual es el relacionado a la lectura inicial; en este aspecto Valdivieso (2000) la concibe como un proceso que permite la apertura a un desarrollo cognitivo, personal y cultural, que se consolida a través de la lectura por medio de sus primeros acercamientos durante la primera etapa escolar. Relacionado a lo anterior, Thorne (2005), expone que “la lectura inicial es el primer acercamiento hacia la lectura y escritura que se realiza en los primeros años de vida escolar” (p.155).

De lo anterior, se entiende que, los primeros acercamientos de la lectura no se dan dentro de las escuelas; este es un acto que se gesta en el interior de las familias, de manera que, este primer contacto, es la base para el fortalecimiento del proceso lector venidero.

Un cuarto aspecto es el relacionado con la lectura. Para el Ministerio de Educación Nacional (1998), la lectura es un proceso de interacción entre el texto, contexto y lector que contribuye a la construcción del sujeto lector y su relación con el mundo. Este proceso lector implica comprender por medio de experiencias previas, que inician en el seno familiar, y que a su vez se ve fortalecido por aspectos afectivos y emocionales (Lerner, 2001, como se citó en MEN, 1998, p. 47).

De lo anterior, se observa que, las familias, deben ser iniciadoras del proceso lector, además, deben propiciar ambientes que fortalezcan las prácticas lectoras, que permitan crear nuevas experiencias, en las que además se integren y dinamicen las nuevas tecnologías (López, 2021).

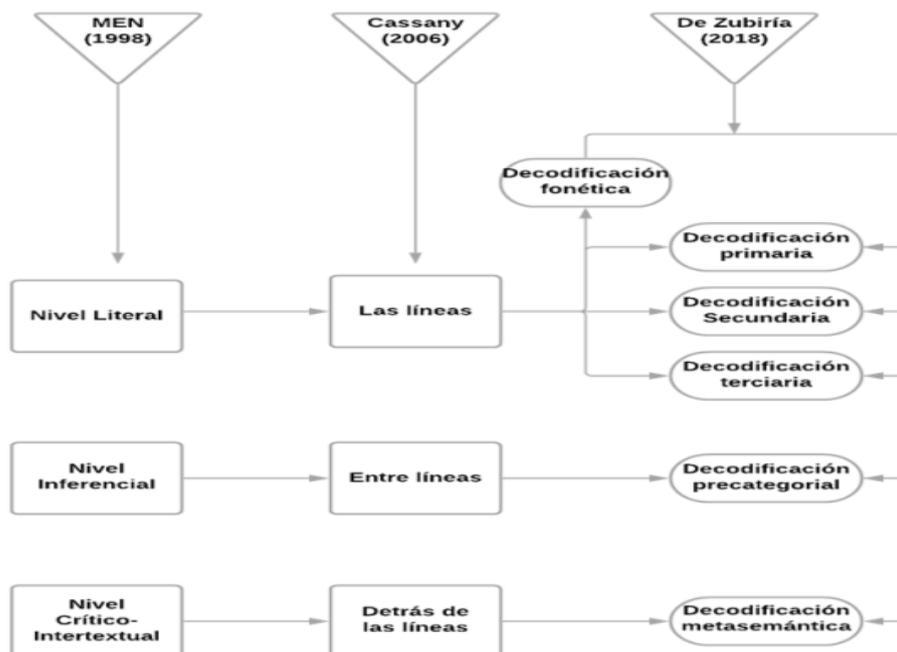
Así como la lectura permite “recrear mundos posibles” (López, 2021, p.38), los textos narrativos, son el medio para hacerlo; en este quinto referente

conceptual está relacionado con los cuentos, relatos, fábulas, el mito y la leyenda, “los cuales tienen una organización secuencial, definiendo una apertura, un conflicto, un cierre, un tiempo y espacio” (Moncada Acevedo, 2015, p.15).

Para Eco (1998) los textos narrativos son actos lingüísticos que simulan afirmaciones, sin embargo, no son contundentes al momento de exponer pruebas sobre ellos mismos, de manera que, el lector estará en la capacidad de discernir entre la realidad y la ficción; esta capacidad, además está delimitada para una mejor comprensión dentro de tres grandes niveles de lectura: literal, inferencial y crítico.

El último referente está relacionado con el desarrollo de la lectura, que como se expuso en el párrafo anterior, está a su vez delimitado por tres niveles de lectura. De acuerdo con Muñoz (2019), los tres niveles de lectura (literal, inferencial y crítica) guarda relación con las dimensiones de la lectura de Daniel Cassany. Anudado a lo anterior **López** (2021) realizó una delimitación de los niveles de lectura expuesto por Miguel de Zubiría, a los niveles antes mencionados.

Figura 2: Niveles de lectura



Nota: Esquema categorizado a partir de la tesis Miguel de Zubiría sobre la teoría de las seis lecturas, y los tipos de lectura Tomado de López (2021).

El MEN (1998), categoriza los niveles de lectura en tres: *Nivel A o Literal*, el cual se caracteriza por el reconocimiento de palabras o parafraseo. Este nivel a su vez se relaciona con lo que Cassany (2006) denomina como *las líneas*, que adicionalmente y de acuerdo a lo mencionado por López (2021), los anteriores niveles se subdividen en cuatro tipos de decodificación que expone De Zubiría (1996, 2004, 2018): decodificación fonética, decodificación primaria, decodificación secundaria y decodificación terciaria.

Para la investigación aquí abordada, el investigador tomó como principales referentes conceptuales los aportes de Miguel de Zubiría relacionados con la teoría de las seis lecturas. Este autor considera que existen seis niveles de lectura por el cual debe pasar todos los lectores ávidos. A continuación se describen los tipos de niveles expuestos por De Zubiría (1996, 2004, 2018) con los cuales se centró el trabajo investigativo:

Primer nivel. Lectura fonética o decodificación fonética: en este nivel influye las motivaciones o expectativas del lector, pues esto influye en el proceso de descomposición de las palabras (análisis) y en la unión de los fonemas en sílabas (síntesis).

Segundo nivel. Decodificación primaria: para este nivel se hace necesario realizar “unas operaciones intelectuales que le permitan comprender el significado de las palabras” (Zubiría, 2018, p.175), las cuales son: *contextualizar*: implica hallar el significado de una palabra no conocida a partir del contexto de las oraciones. *Radical*: Determinar el significado de una palabra a partir de la raíz o etimología. *Sinonimizar*: Reemplaza palabras desconocidas por términos que no cambien el significado del texto.

Tercer nivel. Decodificación secundaria: este nivel implica las inferencias que el lector realice de las proposiciones; para ello, el lector debe analizar, inferir proposicionalmente y cromatizar.

Analizar: Esta operación implica puntuar (utilizar correctamente y adecuadamente los signos de puntuación) y pronominalizar (identificar en cada oración o párrafos los sujetos que se mencionan).

Inferir: proposicionalmente: en este aspecto el lector debe: simplificar (identificar las oraciones o palabras que aporten ideas), nuclear (hallar las ideas centrales).

Cromatizar: en esta macro operación el lector debe identificar las categorías gramaticales que puedan complementar el texto.

Metodología empleada

A partir de una metodología cualitativa, el alcance de la investigación es de carácter descriptivo, al caracterizar los fenómenos y describir su naturaleza de (Yuni y Urbano, 2014). En cuanto al diseño, el estudio es etnográfico, debido a que busca describir, analizar e interpretar ideas, creencias o prácticas (Thomson, 2009 y Patton 2002, como se citó en Hernández Sampieri et al. 2014), así mismo, por tratarse de un ámbito académico y del comportamiento de los padres y de los estudiantes, esta investigación se delimita hacia una etnografía educativa, donde además, se tiene en cuenta la labor de los docentes, el tiempo escolar, y el tipo de resolución de problemas escolares (Woods, 1995).

Población y muestra: La Institución Educativa Madre del Buen Consejo (IMBC), sede b, cuenta con 410 estudiantes, de los cuales, solo en 33 estudiantes del grado segundo, de la jornada de la tarde, integraron la muestra; de estos, 12 son niñas y 21 son niños; por tanto, para la muestra se determinó la no probabilística, intencional y por conveniencia, de manera que, se escogen los participantes cuyos padres respondan la encuesta, firmen el consentimiento informado, asistan con regularidad a las clases y demuestren desempeños superiores, alto, medio y bajo en los periodos. En este sentido, a causa de la emergencia sanitaria por Covid, solo 12 estudiantes son los que están asistiendo con regularidad a las clases.

Instrumentos: para intentar hacer un acercamiento a las realidades sociales, aplicar una encuesta, que a través de un cuestionario *auto-administrado por envío* (Hernández Sampieri et al. 2014, p. 237), permitirá recolectar la información a través de las plataformas digitales, atendiendo además a los protocolos de bioseguridad adoptados durante la actual pandemia.

Posteriormente, se llevó a cabo un registro de observación que fue aplicado en los encuentros virtuales, permitiéndole “al investigador adentrarse a procesos y situaciones sociales, manteniendo un papel activo y reflexivo al no mezclarse completamente con los participantes” (López, 2021).

Por último, una vez obtenida la información con los anteriores instrumentos, se procedió a analizarlas a través de una matriz de relaciones.

Resultados y discusión

A partir del análisis de los datos emergentes de los instrumentos aplicados se obtuvieron los siguientes resultados:

Lectura Fonética

Al término de las observaciones, el investigador encontró que un poco más de la mitad de la muestra (75%) realizó satisfactoriamente el proceso de análisis y síntesis, sin embargo, el 25% restante (3 estudiantes), al mantener una lectura silábica, se les dificultó el reconocimiento de las palabras; por tanto, no realizaron el proceso de análisis y síntesis.

De lo anterior entonces, se comprende que los estudiantes que realizaron satisfactoriamente la lectura, sus madres, padres o acudientes, respondieron que realizan un acompañamiento; y se nota que un 85,7% de los estudiantes reciben apoyo constante y seguimiento diario al estudio, lo cual contribuye a la seguridad con la que leen durante las sesiones virtuales.

Es importante añadir que, 2 estudiantes de la muestra a pesar de presentar problemas de habla y de lectura, no se sintieron intimidados al no realizar satisfactoriamente la lectura; de manera que como exponen De Zubiría (2004), el nivel afectivo es un aspecto fundamental para la lectura, pues son los mismos lectores, y para este caso los estudiantes, quienes toman la decisión de leer el texto.

Decodificación primaria

Este nivel de lectura requiere que los estudiantes realicen correctamente el proceso de decodificación primaria, que les permitirá en lo que De Zubiría (1996) llama como la transformación de las palabras en conceptos. Con ese fin, el lector debe valerse de suboperaciones que le permitirá identificar el significado de una palabra desconocida.

De acuerdo a lo anterior y partir de lo arrojado en el registro de observación; el 100% estudiantes al momento de contextualizar hallaron el significado de la palabra desconocida a través del contexto; sin embargo, el 25% (3 estudiantes) logró realizar la contextualización, sólo cuando el texto fue leído en voz alta; atendiendo a que, los tres estudiantes presentan problemas con la

lectura, sus grupos familiares están conformados por más de seis integrantes y sus madres tienen tiempo completo en el trabajo, lo que dificulta el tiempo de acompañamiento a las actividades escolares. El 75% restante de los estudiantes, sus acudientes respondieron que se dedican a las labores del hogar, apoyando el proceso de acompañamiento de las actividades escolares.

Durante el subproceso de radicalización el 75% de los estudiantes pudieron identificar la raíz de las palabras, sólo 3 estudiantes (25%) por no saber leer, no pudieron identificar la raíz de la palabra; sin embargo, a pesar de no saber leer, cuando se leyó en voz alta el texto, no tuvieron dificultad en identificar la raíz de las palabras expuestas, experiencia enriquecedora en los hogares.

A partir de la encuesta se evidenció que la mayoría de padres de familia (26 encuestados) expresaron que corrigen a los estudiantes mostrándoles el error sin necesidad de agredirlos físicamente. Por su parte, 6 de los encuestados expresan que se hace necesario corregir las acciones negativas hablándoles con voz alta. En este aspecto, es importante destacar que durante las sesiones dos de las madres presentes regañaron fuertemente a sus hijos, al intentar corregir una actividad; sin embargo, los niños regañados, seguían participando con normalidad, sin sentirse afectados por ello.

De los procesos de contextualización, radicación o sinonimización, siendo esta última la que presentó mayor dificultad; solo el 50% de la muestra fue capaz de hallar el sinónimo de las palabras sin dificultades; el 50% restante, lo logró únicamente con la ayuda de un “mediatizador” (De Zubiría, 1996, p.60), que en este caso fue el docente.

A partir de la encuesta realizada por los acudientes de los menores, se puede deducir que, los estudiantes que viven en estrato 1 y 2; el 64,3% de los padres de familia no superan el bachiller, de manera que los conocimientos que le pueden ofrecer a los estudiantes, están relacionados con lo aprendido en la escuela, de manera empírica o a través de los medios de comunicación e información. Por su parte, los estudiantes que viven en estrato tres y cuyos padres tienen estudios profesionales, tuvieron pocas y menos dificultades al asignarles sinónimos a las palabras.

Decodificación secundaria

En este nivel de lectura, la primera estrategia utilizada se relaciona con la identificación de los signos de puntuación. Durante las actividades el 58,3% de la muestra, leía sin hacer uso correcto de los signos de puntuación, lo que dificultó comprender la lectura. A continuación se exponen algunos ejemplos:

Investigadora: ¿La brujita que le hizo al gato?

Est.4.: Lo-de-sa-pa-re-ci-ó. (Leyó la oración dónde estaba la respuesta de la pregunta con ayuda de la mamá)

Investigadora: ¿Dónde vivía la vaquita?

Est.2: (No contestó, aunque se le volvió a repetir la pregunta)

Investigadora: ¿Por qué rechazaban a la vaquita, sabes?

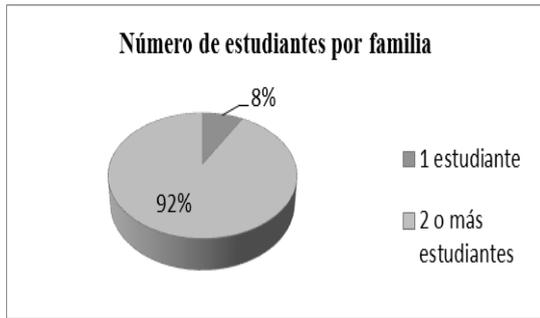
Est.11: No

En los anteriores ejemplos se exponen la dificultad que presentaban algunos niños al momento de responder a las preguntas, debido a que estos estudiantes aún se encuentran en el grupo de lectura silábica y vacilante, las cuales se caracterizan por la omisión de los signos de puntuación. Estos estudiantes que corresponden al 58,3% de la población, tuvieron que volver a leer el texto para comprenderlo.

Para De Zubiría (1996) además de realizar las pausas correctas a través de los signos de puntuación, es importante además, identificar los pronombres en las proposiciones. En esta subcategoría, el 75% de los estudiantes no presentó dificultad en identificar los pronombres del que se hacía mención en el texto leído. El 25% restante, no pudo identificar los pronombres, debido a las dificultades con el proceso lector.

Estar inmersos dentro de un contexto aprendizaje, brinda posibilidades de fortalecer las actividades escolares; en este sentido, en la encuesta se evidenció que en las familias tienen como mínimo dos personas estudiantes por cada núcleo familiar.

Figura 3: *Número de estudiantes por familia*



Tomado de López (2021).

En este sentido, el estudiante además de contar con un proceso de escolarización, se encuentra en constante relación con personas de su mismo núcleo familiar que también están realizando actividades de tipo estudiantil, lo que conlleva en sí, aspectos motivaciones hacia los deberes escolares, por tanto, también contribuye al desarrollo y motivación de la lectura.

Por su parte, los estudiantes al realizar la cromatización, un poco más de la mitad de los estudiantes, no tuvo dificultad en identificar las categorías gramaticales. El 42% restante, es decir, los que presentaron dificultades, pudieron corregirlas; sin embargo, los tres estudiantes que han presentado dificultades, en este aspecto no fue la excepción, por tanto, debido a los problemas de lectura que presentan, no pudieron realizar la cromatización.

La estrategia de cromatizar es un aspecto que les cuesta a los estudiantes, por ello, las familias deben brindar espacios de acompañamiento a las actividades escolares; en este sentido, las familias encuestadas manifestaron es su gran mayoría, que le dedican entre 3 y 5 horas a la semana al acompañamiento de las tareas escolares; de lo cual se infiere que los padres de estos estudiantes le dedican aproximadamente 1 hora a la semana a la realización de las actividades relacionadas con la escuela.

El último aspecto de este nivel se relaciona con la inferencia de proposiciones; en este aspecto, el 75% de la muestra (9 estudiantes) logró realizar predicciones, relacionar el texto con la realidad, reconstruir nuevos perfiles e identificaban la idea global del texto, los únicos estudiantes; sin embargo para hacerlo tuvieron que releer el texto. Del porcentaje faltante, los estudiantes que no respondieron a lo anterior, fueron los niños que presentan problemas de lectura.

La encuesta, por su parte, arrojó que los padres le dedican poco tiempo a la lectura con sus hijos, el 58,3% le dedica únicamente de 1 a 2 horas a la semana, mucho menos de 1 hora diaria requerida para la lectura, de manera que, en los hogares poco se está fortaleciendo las habilidades lectoras.

Conclusiones

Los estudiantes realizaron el proceso de decodificación fonética a través del análisis y síntesis. Los estudiantes que realizaron satisfactoriamente la decodificación fonética, pasaron al segundo nivel lector: el de la decodificación primaria. En este aspecto los niños identificaron las palabras desconocidas a partir del contexto proposicional.

Los estudiantes a los cuales se les dificultó la contextualización, se valieron de la radicalización o sinonimización para realizar la actividad propuesta por el investigador.

Una vez avanzado en las anteriores subcategorías, pasó a la decodificación terciaria, de la cual, se concluye que, se necesita de los procesos anteriores para realizar las actividades planeadas en este nivel.

Los estudiantes lograron identificar sobre qué, quién o quienes hablaba el texto, ayudándose de las palabras cromatizadoras, con las cuales también pudieron identificar la idea global del texto.

Con respecto al acompañamiento familiar se concluyó lo siguiente: Las personas que están a cargo de los niños, tienen que dividir sus actividades entre las labores del hogar y el acompañamiento de las actividades escolares.

Este acompañamiento familiar está caracterizado por el apoyo y motivación constante hacia el estudio. Además, estos acompañamientos se enfocan en mostrar en el error y conversar sobre ello, más que realizar un castigo por las falencias presentadas.

Se determinó además que, las horas de acompañamiento de las tareas escolares son pocas, siendo el acompañamiento lector uno de los más afectados, puesto que le dedican menos de 1 hora diaria a esta actividad.

De la relación entre el acompañamiento familiar y el desarrollo de la lectura se concluyó que: los procesos motivacionales que cumplen las familias, fortalecen los aspectos académicos y lectores de los menores. Así mismo, el apoyo constante también fortalece el vínculo estudiante–lectura.

El acompañamiento y la lectura se proporcionan de manera escasa, puesto que por cuestiones de tipo laboral o al número de hijos que las familias tienen a su cargo, les disminuye la cantidad de tiempo en las asesorías o acompañamientos, tanto en las tareas como para la lectura.

Referencias bibliográficas

- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Congreso de la república de Colombia. (1994). Ley general de educación. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- De Zubiría, M. (1996). *Teoría de las seis lecturas. Mecanismos del aprendizaje semántico: preescolar y primaria Tomo I*. Santafé de Bogotá, Colombia: Fondo de publicaciones Bernardo Herrera Merino.
- De Zubiría, M. (2004). Teoría de las seis lecturas. *Revista Magisterio Educación y Pedagogía: Revista Internacional Magisterio*, (7).
- De Zubiría, M. (2018). *Pedagogía Conceptual. Una Puerta al Futuro De La Educación*. Colombia: Ediciones de la U. Bogotá-México.
- Eco, U. (1998). *Lector in fabula*. Barcelona, España: Lumen.
- Esteban, A. (2015). *Relación familia-escuela: Estudio descriptivo derivado de una experiencia de investigación-acción en el aula* [Tesis doctoral, Universidad de Valladolid]. Valladolid, España. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=136518>
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a ed.). México: McGraw-Hill Interamericana.
- Instituto Madre del Buen Consejo. (2018). *Proyecto Educativo Institucional (Versión 4)*. [http://imbc.edu.co/files/PEI_4%C2%B0_versi%C3%B3n_SE_2018_\(1\).pdf](http://imbc.edu.co/files/PEI_4%C2%B0_versi%C3%B3n_SE_2018_(1).pdf)
- Jiménez, L. (2019). *El involucramiento parental como estrategia para lograr el rendimiento académico exitoso de los estudiantes de básica primaria en Colombia* [Tesis de Maestría, Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD]. <https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/33521/lfjimenez.pdf?sequence=3&isAllowed=y>

- Kñallinsky, E. (2003). Familia-escuela: una relación conflictiva. *Revista El Guiniguada*, (12), 71-93.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=915048>
- López, A. (2021). *Relación: acompañamiento familiar - desarrollo de la lectura de textos narrativos* [Tesis de Maestría no publicada]. Corporación universitaria Minuto de Dios.
- López, P. M., Mora, B. I., y Sánchez N. (2018). El acompañamiento familiar: una alternativa para mejorar los procesos académicos. En Páez y Pérez, M. *Educación familiar. Investigación en contextos escolares* (Cap.10). Bogotá, Colombia: Ediciones Unisalle.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lengua castellana: lineamientos curriculares: áreas obligatorias y fundamentales*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Plan Nacional de Lectura y Escritura: Objetivos*. https://cerlalc.org/wp-content/uploads/2018/09/33_Plan_Lectura_Cultura_Colombia.pdf
- Moncada Acevedo, A. (2015). La radio como herramienta pedagógica para la producción de textos narrativos. *Revista Educación y Pedagogía*, 27(69), 107-115.
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/340209>
- Muñoz, R. N. (2019). *Uso de audio-foros con textos en canciones en inglés: estrategia para desarrollar procesos de lectura inferencial en un grupo de estudiantes del grado décimo de una institución educativa de Bucaramanga* [Tesis de Maestría, Universidad Industrial de Santander].
<http://tangara.uis.edu.co/biblioweb/tesis/2019/175296.pdf>
- Pérez, A. (2009). *Familia: un enfoque interdisciplinario*. Buenos Aires, Argentina: Lugar Editorial.
- Romero, A., Martínez, L. y Vásquez, L. (2017). El acompañamiento familiar en el proceso de formación escolar para la realidad colombiana: de la responsabilidad a la necesidad. *Psicoespacios: Revista virtual de la Institución Universitaria de Envigado*, 11(18), 94-119.
<http://revistas.iue.edu.co/revistas/iue/index.php/Psicoespacios/article/view/888>

- Rovira, D. P., & Martínez, A. J. C. (1993). Afectividad, cognición y conducta social. *Revista psicothema*, 5(Sup.), 133-150.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72709910>
- Urquijo, S., García, A. y Fernandes, D. (2015). Relación entre aprendizaje de la lectura y nivel socioeconómico en niños argentinos. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 33(2), pp.303-318. [doi: dx.doi.org/10.12804/apl33.02.2015.09](https://doi.org/10.12804/apl33.02.2015.09)
- Schunk, D. H. (1997). *Teorías del aprendizaje*. Pearson Educación.
- Thorne, C. (2005). Contexto sociocultural, desarrollo del niño y lectura inicial en el Perú. *Revista De Psicología*, 23(1), 139-163.
<https://doi.org/10.18800/psico.200501.005>
- Valdivieso, D. L. B. (2000). Los procesos cognitivos en el aprendizaje de la lectura inicial. *Pensamiento educativo*, (27), 49-68
<http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/25999>
- Woods, P. (1995). *La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa*. Editorial Paidós.
- Yuni, J. A. y Urbano, C. A. (2014). *Técnicas para investigar: recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. Vol. 1. Cordova, Argentina: Editorial brujas.

Conflicto de intereses:

Los autores declaran no tener conflictos de intereses.

Pedagogía y Sociedad publica sus artículos bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)



© Ángela Ibeth López Espriella



<https://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/>: pedagogiasociedad@uniss.edu.cu