

**“Espacios de lectura en voz alta al interior de las familias:
construyendo el hábito lector desde un enfoque afectivo y
comunicativo a partir de las primeras edades”**

Tesis para optar al Grado Académico de Licenciada/o en Educación

Alejandra Cáceres Soto

Javiera Pizarro Clavero

Constanza Yáñez Araus

Profesora guía:

Patricia Herrera Sepúlveda

Universidad de Valparaíso, Escuela de Educación Parvularia

1 de diciembre de 2025

Agradecimientos

Agradecimientos Grupales

En primer lugar, queremos expresar nuestro profundo agradecimiento a las y los docentes de la carrera de Educación Parvularia de la Universidad de Valparaíso, quienes nos brindaron su apoyo, orientación y confianza a lo largo de este proceso tan significativo para nosotras. Su dedicación, compromiso y vocación han sido esenciales en nuestra formación académica y profesional.

Asimismo, extendemos un especial agradecimiento a nuestra profesora guía, Patricia Herrera, cuyo acompañamiento fue un pilar fundamental en el desarrollo de esta investigación. A través de su amor genuino por la lectura y su compromiso con la formación docente, nos transmitió no solo conocimientos, sino la certeza de que educar es un acto de profundo significado. Gracias por inspirarnos a través de su convicción y generosidad para mirar este camino con sensibilidad, rigor y sentido.

Agradecemos también al equipo técnico-pedagógico del Jardín Infantil SEREMI-SERVIU, quienes nos ofrecieron su apoyo desde el primer momento. Gracias por escuchar nuestras ideas, por acompañarnos en cada paso de la implementación de la propuesta y por reconocer en ella un proceso significativo y lleno de sentido. Su disposición, apertura y compromiso fueron fundamentales para que este trabajo pudiera desarrollarse con profundidad y coherencia.

También extendemos nuestros agradecimientos a la encargada de Desarrollo de Personas y Control Administrativo del SERVIU, de Valparaíso, quien desde el inicio nos brindó su apoyo y generosidad. Gracias a su gestión y compromiso, fue posible asegurar que los encuentros se desarrollaran en condiciones adecuadas. Su disposición y acompañamiento hicieron posible que esta propuesta se llevara a cabo con éxito.

En primer lugar, deseo expresar mi gratitud más profunda a Dios. Él ha sido mi refugio y mi guía en cada paso de este camino. En los momentos de cansancio, me regaló fuerzas que no sabía que tenía, en los días de duda, puso claridad en mi corazón, y cuando el camino se hacía oscuro, iluminó mi camino con su luz y su amor infinito. Gracias Dios, por permitirme vivir este hermoso trabajo de tesis, por abrazarme incluso cuando no lo veía, por abrir puertas cuando todo parecía cerrarse y por recordarme que tus tiempos son perfectos. Gracias por enseñarme que cada desafío trae consigo un propósito. A ti entrego este logro, que también es fruto de tu amor, tu misericordia y tu compañía inquebrantable.

A mí misma, agradezco mi valentía, mi constancia y la fuerza que me sostuvo incluso en los días más desafiantes. Hoy, al mirar hacia atrás, siento un profundo orgullo por la mujer que soy, y especialmente por la profesional que estoy construyendo y por la forma en que he hecho florecer mi vocación hacia la primera infancia a pesar de cada desafío. Este logro refleja mi esfuerzo, mi resiliencia y de mis ganas inquebrantables de cumplir esta gran meta.

A mi hermosa y querida familia, agradezco profundamente, por acompañarme en cada etapa de este proceso y sostenerme con un amor que trasciende cualquier distancia. Gracias por recordarme, incluso en los días más difíciles, que nunca camino sola. Su apoyo, sus palabras de ánimo y su presencia constante fueron un refugio en los momentos de mayor exigencia y un impulso en los instantes de mayor esperanza. Gracias por escucharme una y mil veces hablar sobre este proyecto que tanto significa para mí, por celebrar mis avances, por compartir mis dudas y por transmitirme las ganas y la convicción de que podía cumplir esta meta.

Quisiera agradecer, con todo mi corazón, a quienes me vieron iniciar este camino, a quienes me acompañaron con amor, con palabras de aliento y con la seguridad de que llegaría hasta aquí, pero que hoy ya no están físicamente conmigo. Llevo su presencia en cada paso que di, en cada logro y en cada dificultad superada. Sé que, desde donde estén, me siguen guiando y celebrando conmigo este

sueño cumplido. Su recuerdo, su amor y su luz siguen siendo parte esencial de mi vida y de este logro cumplido, porque sé que, de alguna manera, estuvieron conmigo en cada paso, acompañándome y sosteniéndome para poder llegar hasta aquí.

Agradezco profundamente a mis queridas amigas y compañeras de este proceso, Alejandra Cáceres y Constanza Yáñez, por su amistad sincera y por todo el trabajo que construimos juntas. Sabemos que este camino no fue fácil, que estuvo lleno de desafíos, cansancio, dudas y momentos en que parecía que no íbamos a lograrlo. Pero aquí estamos, y me emociona saber que lo conseguimos juntas.

Gracias por las risas que nos devolvieron energía, por los llantos que nos permitieron seguir, por el estrés que aprendimos a enfrentar juntas y por el apoyo que siempre nos brindamos sin condiciones. Este logro no habría sido el mismo sin su compañía y su gran entrega por este hermoso trabajo. Sé que serán grandes profesionales, lo han demostrado desde el primer día con su convicción, su vocación y el corazón que ponen en cada cosa que hacen. Me siento profundamente agradecida de haber vivido este proceso tan increíble junto a ustedes, es y será un regalo que atesoraré por siempre.

Javiera Pizarro Clavero

Quiero comenzar agradeciendo profundamente a mi familia, por su amor incondicional, su paciencia y por acompañarme en cada etapa de este camino. Su apoyo constante fue la fuerza que me sostuvo en los momentos de mayor desafío y el abrazo seguro que me impulsó a seguir adelante. Agradezco especialmente a mi hijo, por esperarme y comprender el esfuerzo que implicó este proceso, su mirada y cariño fueron un recordatorio permanente del sentido de este camino.

Agradezco también a mi profesora guía Patricia Herrera, por su orientación respetuosa, cercana y el compromiso durante este proceso. Sus comentarios, sugerencias, su mirada y experiencia profesional fueron fundamentales para enriquecer este trabajo y para avanzar con mayor seguridad en cada decisión de esta investigación-acción.

A todo el equipo del Jardín Infantil SEREMI-SERVIU (MINVU) gracias por abrirme las puertas, confiar en mi práctica y permitirme desarrollar el proyecto *Narraluz* junto a la comunidad educativa. En especial, agradezco a las educadoras, técnicas y al equipo de gestión, por el acompañamiento constante, la disposición a colaborar.

A las familias participantes, quienes con generosidad compartieron sus experiencias, vivencias y pensamientos, gracias por permitirme ingresar a sus historias, por confiar en este proyecto y por hacer posible la construcción conjunta de un espacio de lectura cálido, humano y significativo, por dar sentido a cada uno de los encuentros de lectura que compartimos. Este trabajo nace y se nutre de las vivencias que surgieron en cada uno de sus hogares.

Con especial cariño y gratitud, quiero agradecer a mis compañeras Javiera Pizarro y Constanza Yáñez, por toda la hermosa construcción que hemos realizado durante este largo período, por las conversaciones, el tiempo compartido, el apoyo mutuo y por caminar juntas en este proceso formativo. Cada intercambio fue un aprendizaje y un acompañamiento que hizo más liviano este tramo final.

Finalmente, Agradezco a la persona en la que me he convertido durante este proceso más paciente, más valiente, más fuerte y más consciente de mis capacidades.

A todas las personas que hicieron posible este proyecto, gracias. Este trabajo es también de ustedes.

Alejandra Cáceres Soto

Quisiera comenzar expresando mi profundo agradecimiento a cada integrante de mi familia, quienes estuvieron presentes emocionalmente durante este desafiante y hermoso proceso de investigación. Sus gestos de afecto y contención una vez más me alentaron a seguir adelante, recordándome en cada momento que no caminaba sola, creyendo en mí, transmitiéndome su cariño y siendo un pilar fundamental en las diversas instancias de mi vida.

Este recorrido tampoco habría sido posible sin el respaldo de Dios. Su amor incondicional me sostuvo y me permitió atravesar con constancia no sólo este proceso, sino también cada vivencia de este año. Sin Él, todo habría carecido de sentido, y sé que en sus tiempos cada experiencia tuvo un propósito para mi vida. Agradezco profundamente esas vivencias, ya que me han hecho crecer y convertirme progresivamente en aquello que deseo transmitir desde mi formación profesional como también desde lo personal. Reconozco, además, el apoyo de quienes comparten esta fe: la familia a la cual llegué y que hoy forma parte de mi vida, acompañándome siempre con su cercanía y aliento.

Del mismo modo, agradezco a mis carismáticas y valientes compañeras de investigación, Alejandra Cáceres y Javiera Pizarro, con quienes compartimos vivencias y estados emocionales que nos unieron más allá del compañerismo, consolidando una amistad basada en la confianza y el aliento mutuo. En los momentos más desafiantes supimos sostenernos y descubrir nuevas formas de comprender nuestro crecimiento personal y profesional.

Gracias por creer en mí y por compartir una mirada hacia las infancias tan profunda y libre de etiquetas, que se enriqueció en esta investigación a través de la dedicación en los encuentros con las familias. Cada una se desafió y experimentó, desde lo más íntimo de su ser, nuevas perspectivas que aportaron significativamente a nuestra formación profesional. Gracias por estar y ser desde la sinceridad y la cercanía.

Por último, quiero expresar mi agradecimiento a nuestra profesora guía, Patricia Herrera, y a cada participante que representaba a las familias que fueron parte de esta investigación. Con ellas pudimos descubrir, profundizar y vivenciar la lectura en voz alta como una forma de estar verdaderamente

presentes con otro, una oportunidad de encuentro frente a una realidad que, desde los distintos roles que cada uno cumple, suele consumirnos en el tiempo. Esta práctica otorgó sentido al vínculo con quienes más apreciamos y nos recordó la relevancia de transmitirlo desde la primera infancia, como un legado que fortalece la vida en relación con otros.

Constanza Yáñez Araus

Tabla de contenido

Introducción	10
Capítulo I: Planteamiento del Problema.....	12
Problematización	13
Condición Socioeconómica y Acceso a la Lectura	14
Bibliodiversidad en Chile: Una desigualdad en la disponibilidad y diversidad de materiales de lectura	18
Desigualdad sociocultural: Sus impactos en los espacios y prácticas lectoras.....	19
Brecha entre la Tecnología y la lectura en la infancia: entre oportunidades de acceso y riesgos para el desarrollo	22
Impactos del tiempo y la dedicación a la lectura en contextos familiares y educativos	26
Lectura en familia: una oportunidad aún poco explorada para construir vínculos desde el hogar	26
Lectura en el Contexto Educativo: entre el Leer y el Deber	28
Justificación y Relevancia del Estudio	33
¿Por qué y para qué es importante esta investigación?	33
Pregunta de Investigación General.....	35
Preguntas de Investigación Específicas.....	35
Objetivo General.....	36
Objetivos Específicos	36
Capítulo II: Marco Referencial	37
1. ACCIONES CLAVES PARA COMPRENDER EL CAMINO LECTOR.....	39
1.1 Comprendiendo el proceso de lectura y acto de leer desde la primera infancia.....	39
1.2 Acto de Lectura en voz alta: como espacios para experiencias literarias, afectivas y compartidas	41
1.3 Fomento de la lectura: Una práctica sostenida y significativa desde la primera infancia	43
1.4 Hábitos de Lectura: un proceso cotidiano construido desde los vínculos afectivos.....	45
1.5 La lectura como un medio para la construcción y consolidación de vínculos afectivos.	46
1.6 La cultura literaria como expresión compartida de la identidad social y cultural de una comunidad.....	50
2. PROGRAMAS E INICIATIVAS INTERNACIONALES COMO REFERENTES PARA PROMOVER LA LECTURA DESDE UNA PERSPECTIVA COMUNITARIA, SOCIAL Y FAMILIAR	52
2.1 La lectura como derecho social: programas de impacto colectivo que democratizan su acceso...	52
2.2 Iniciativas culturales de promoción de lectura	53
2.3 Iniciativas que fortalecen el acompañamiento lector en las familias	56
2.4 Referentes como propuestas de acceso y promoción de la lectura: fomentando la participación de la comunidad	58

3. POLÍTICAS Y PROGRAMAS NACIONALES ENFOCADAS A FOMENTAR EL ACCESO Y LOS HÁBITOS DE LECTURA DESDE UN ENFOQUE GLOBAL.....	59
3.1. Creación y actualización de políticas públicas que fomentan la lectura	60
3.2. Programas Nacionales que promueven la lectura insertos en las comunidades	63
4. BIBLIOTECAS: UN ESPACIO PARA DEMOCRATIZAR EL ACCESO AL FOMENTO DE LA LECTURA, RECONOCIENDO EL CARÁCTER COMUNITARIO Y PARTICIPATIVO	66
4.1. Bibliotecas escolares en la primera infancia: espacios clave para el desarrollo hábito lector temprano.....	67
4.2. Bibliotecas comunales como puente entre los libros y las familias	68
4.3. Articulación Territorial: Bibliotecas del Entorno	69
5. EL LIDERAZGO COMUNITARIO DE LAS EDUCADORAS Y EDUCADORES DE PÁRVULOS EN LA CONTRUCCIÓN DE REDES PARA EL FOMENTO LECTOR Y LA PARTICIPACIÓN FAMILIAR	72
5.1 Educadora y Educador de Párvulos como mediadores y promotores de experiencias lectoras significativas en la comunidad.....	73
5.2 Estrategias y acciones concretas que promueven la participación familiar y el trabajo colaborativo en educación inicial.....	75
Capítulo III: Marco Metodológico	78
6.1 Fundamentación del modelo investigativo	79
6.2 Diseño metodológico	79
6.3 Procedimiento de diseño y ejecución de la propuesta Narraluz	81
6.4 Unidad de contexto y sujetos involucrados en esta investigación	93
6.5 Técnicas e instrumentos de recolección de información	95
6.6 Criterios éticos de la investigación cualitativa.....	99
6.7 Técnicas de análisis de información	102
Capítulo IV: Análisis y Triangulación de la información	104
7.1 Percepciones de madres y padres en experiencias vinculadas a la lectura	107
7.2 Prácticas de acercamiento a la lectura utilizadas en el hogar.....	120
7.3 Motivaciones y barreras para el fomento lector en familia.	129
7.4 Valoración de las familias a una propuesta pedagógica del fomento lector	139
Capítulo V: Conclusiones.....	154
8.1 Proyección desde la aproximación investigación-acción en la carrera.....	161
8.2 Proyección en los centros educativos, con trabajo con familias	161
8.3 Ampliación de la propuesta a nuevos contextos	162
8.4 Desafíos para la continuidad y expansión de la propuesta	162
Capítulo VI: Referencias bibliográficas y Anexos	165
Referencias bibliográficas	166
Anexos	179

Introducción

Para contextualizar la presente investigación, en nuestro país se evidencian diferentes tensiones vinculadas al desarrollo de hábitos lectores desde la primera infancia, las cuales se visualizan en brechas de acceso que condicionan el acercamiento a los libros y limitan la construcción de una sociedad con cultura literaria. Estas brechas se sostienen en múltiples factores, por un lado, las percepciones de costos de los libros y el desconocimiento acerca de las bibliotecas y sus actividades restringen las posibilidades de acceso; por otra parte, el uso de las tecnologías tiende a desplazar espacios de encuentro con otros, mientras que las prácticas pedagógicas en los centros educativos y las cargas laborales de las familias dificultan la creación de instancias de lectura que promuevan el fomento lector.

Frente a esta realidad, los espacios compartidos de lectura en voz alta se descubren como una oportunidad no solo para fomentar el hábito lector, sino también para resignificar la lectura más allá de su dimensión de educativa centrada en la comprensión, entendiéndola como una experiencia comunitaria que genera vínculos, confianza y presencia compartida desde la primera infancia.

Desde nuestro rol como Educadoras de Párvulos en formación, surge el interés por indagar en estas prácticas y promover, desde el sentido y la pertinencia, propuestas que posibiliten el diálogo, encuentro y vínculo entre las familias y los libros. Esta motivación responde a la convicción de que la lectura en voz alta y compartida es una herramienta que transforma, vincula y amplía las posibilidades de aprendizaje.

En coherencia con lo planteado, en el marco de nuestro trabajo de tesis, se optó por desarrollar una propuesta pedagógica basada en la aproximación investigación- acción. En este escenario surge Narraluz, una iniciativa implementada en el Jardín infantil y Sala cuna SEREMI-SERVIU, en la comuna de Valparaíso, cuyo propósito fue acompañar a las familias en la construcción y

comprensión de espacios de lectura compartida desde un enfoque afectivo, comunicativo y situado. Esta propuesta buscó crear momentos de encuentro en torno a los libros que favorecen que la lectura ingrese a los hogares como una práctica placentera, cotidiana y cargada de significados.

El presente escrito se encuentra enmarcado en cinco capítulos que estructuran y dan sentido al proceso investigativo. En el primer capítulo se expone el problema que sustenta este trabajo; en segundo capítulo, el Marco Referencial donde se proyectan acciones claves para comprender el camino lector; en el tercero, el Marco Metodológico, que dan lugar al diseño de la investigación; en el cuarto lugar, se presentan los análisis y triangulación de la información, que permiten conocer reflexiones y hallazgos en función de los objetivos planteados; y en quinto capítulo se desarrollan las conclusiones, en las que también se presentan proyecciones que dan fuerza a esta propuesta de investigación. Finalmente, se incorpora las referencias bibliográficas que respaldan lo investigado durante el desarrollo de esta tesis.

Capítulo I: Planteamiento del Problema

Problematización

La lectura se constituye como un medio relevante que brinda diversas oportunidades desde los primeros años de vida. A través de su acercamiento, niños y niñas comienzan a conocer y comprender desde un enfoque global el mundo que los rodea, construyendo y consolidando vínculos afectivos, socioculturales y cognitivos mediante sus constantes interacciones con los textos y el entorno. De este modo, la lectura aporta de manera integral al desarrollo de las infancias (Herrera, 2017).

No obstante, a pesar de reconocerse la importancia de la lectura desde la primera infancia, y su aporte al desarrollo del lenguaje, la imaginación y la creatividad, su promoción en los contextos educativos y familiares se enfrenta a diversas brechas que emergen y trascienden desde los distintos ámbitos de la sociedad chilena, dificultando el acceso equitativo al ecosistema del libro y la lectura y la construcción de vínculos socioafectivos a través de la lectura. En este sentido, la *Política Nacional de la Lectura, el Libro y las Bibliotecas* (2023) señala que, mediante un trabajo colaborativo entre actores públicos y privados, han surgido iniciativas orientadas a enfrentar los desafíos persistentes que limitan este acceso, los cuales ya habían sido identificados en el anterior *Plan Nacional de Fomento de la Lectura “Lee Chile Lee”*, que comprendió el período 2010–2015.

Este documento, revela que entre el 52% y 53% de los adultos en Chile se declara no lector, y sólo un 26% de quienes sí leen lo hacen con frecuencia (una vez por semana o más). La tenencia de libros también es baja: solo el 22,3% posee entre 26 y 50 libros, y un 18% tiene entre 1 y 10. Las principales razones para no leer son la falta de interés, de tiempo y de posibilidades, como el costo de los libros o problemas visuales. Además, la distancia a centros, bibliotecas y librerías también incide en los hábitos y el fomento hacia la lectura.

En esta misma línea, surge la iniciativa público-privada *Por un Chile que Lee* (2022), que, a partir del diagnóstico del rezago lector en los centros educativos del país, busca colaborar en una transformación de esta realidad. Esta necesidad también se refleja en los resultados del SIMCE 2023,

que indican que sólo un 43% de los estudiantes de 4° básico presenta una comprensión lectora adecuada para su edad. Esta situación refleja la crisis de lectura que afecta a niños y niñas en el país y visibiliza una de las principales brechas: el acceso limitado a libros, materiales y recursos educativos. Esta desigualdad se manifiesta con mayor intensidad en contextos de vulnerabilidad, donde las oportunidades de lecturas son considerablemente más restringidas en comparación con sectores más favorecidos.

En este sentido, se evidencia que las brechas que emergen y trascienden desde el acceso a la lectura, impactan directamente en el desarrollo de hábitos de lectura desde la primera infancia. Por esto, la Política Pública Nacional de la Lectura, el Libro y las Bibliotecas (2023), cuyo objetivo es garantizar las condiciones necesarias de equidad desde un enfoque de derechos humanos, plantea que se debe propiciar acciones concretas que respondan a las necesidades específicas de los contextos donde se desarrollan las infancias. Por esto, es fundamental reconocer la relevancia de las experiencias que se producen en los contextos educativos y familiares, comprendiéndolas como una oportunidad de avanzar y aproximar la cultura literaria a la sociedad y por ende a la infancia.

Condición Socioeconómica y Acceso a la Lectura

Una de las principales brechas que incide en el fomento de hábitos de lectura, es del ámbito socioeconómico, puesto que este determina el acceso o la limitación a libros, recursos y espacios de lecturas adecuados según los diferentes niveles socioeconómicos que conforman la sociedad chilena.

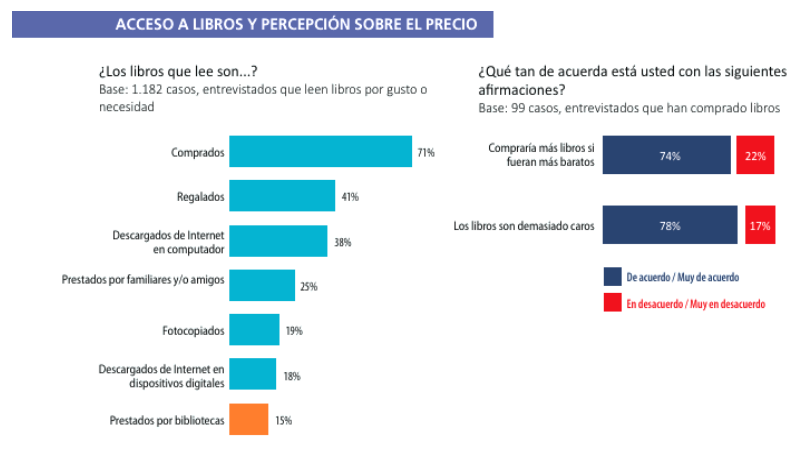
En este sentido, la encuesta realizada en Chile por la empresa multinacional de investigación IPSOS y Fundación la Fuente (2022), demuestra que las familias con más ingresos pueden adquirir una cantidad mayor de libros, lo que permite potenciar los hábitos de lectura en sus hogares. Sin embargo, factores como el uso excesivo de los dispositivos tecnológicos, la navegación en las redes sociales o las jornadas laborales, también pueden incidir en el tiempo dedicado a la lectura compartida al interior de las familias. En cambio, las personas que pertenecen a sectores más vulnerables enfrentan una

menor accesibilidad a los libros, ya sea por su alto costo o la falta de bibliotecas en el territorio, limitándose las oportunidades de acercamiento temprano y constante con la lectura.

Otro aspecto que incide en la creación de hábitos de lectura en contextos de vulnerabilidad está asociado a las dinámicas y necesidades propias de las familias, las cuales pueden reducir el tiempo destinado a la lectura como una instancia afectiva y de acompañamiento en los hogares. Esta situación se refleja en los resultados del SIMCE 2017, donde se evidencia que niños y niñas de sectores vulnerables presentan un déficit en la comprensión lectora, asociado tanto a la falta de acceso a los distintos soportes de texto, como también el escaso acompañamiento de lectura en el hogar, generando así una brecha social desde los primeros años (Guardia, 2018).

De igual forma, otro factor importante dentro de esta brecha, también reflejado en los resultados de la encuesta mencionada, es la percepción de que los libros en Chile tienen un costo muy elevado, los cuales se pueden observar en los siguientes gráficos.

Figura 1: Acceso a libros y percepción de la población lectora sobre el precio de los libros en Chile



Fuente: IPSOS (2022). Estudio de hábitos y percepciones lectoras.

Los datos de la figura anterior, representados en la imagen de la izquierda, evidencian que el principal medio de acceso a libros es la compra. En contraste, el préstamo desde bibliotecas representa un porcentaje significativamente menor, lo que permite inferir que el conocimiento sobre estas instituciones o el hábito de recurrir a ellas como alternativa de acceso a la lectura, no está suficientemente instalado en la población.

En cuanto a los datos representados en la figura de la derecha, se observa que, de un total de 99 personas consultadas, la mayoría de ellas está de acuerdo en que los libros son demasiado caros y que leerían más si fueran más accesibles, lo que reafirma la incidencia del nivel socioeconómico en el hábito de lectura. Los resultados mostrados en ambas figuras permiten evidenciar la desigualdad en el acceso a los libros en Chile.

Por lo que en la actualidad una de las problemáticas más relevantes en el ámbito de la educación y la cultura es la persistente relación entre el gusto por la lectura y la condición socioeconómica de las personas. Esta situación limita el acceso equitativo a la lectura, especialmente

desde la primera infancia, y profundiza las desigualdades culturales y educativas. En este sentido, resulta pertinente considerar que “la lectura por gusto no puede seguir asociándose a la condición socioeconómica, las bibliotecas públicas deben ser las entidades que posibiliten el acceso y la democratización de esta práctica desde la primera infancia...” (IPSOS, 2022, p.76). Esta afirmación refuerza la necesidad urgente de diseñar políticas públicas que diversifiquen los puntos de acceso y garanticen el derecho a la lectura desde una perspectiva inclusiva y territorial, involucrando tanto a las bibliotecas como al sector editorial y su mercado.

Del mismo modo, se infiere que, al no diversificar los puntos de acceso a la lectura en el territorio, emerge una nueva brecha relacionada con aproximación a la bibliodiversidad. Es decir, que las personas puedan acceder a una variedad de textos que respondan a distintas edades, culturas y realidades sociales, limitando las posibilidades de desarrollar experiencias de lecturas significativas.

Bibliodiversidad en Chile: Una desigualdad en la disponibilidad y diversidad de materiales de lectura

En Chile, con el propósito de avanzar en la promoción de la lectura como un derecho de todas las personas, es que, dentro de la Política Nacional de la Lectura, el Libro y las Bibliotecas (2023) incorporan el concepto de bibliodiversidad, entendido como la diversidad de producciones editoriales disponibles para los lectores, buscando así promover un acceso más amplio a la variedad de textos.

No obstante, al implementar esta perspectiva sigue permaneciendo la desigualdad en la disponibilidad y diversidad de materiales de lectura que puedan obtener las personas, lo que genera una brecha significativa en el fomento de la lectura vinculada al acceso a la Bibliodiversidad.

Esta situación también lo refleja Fernández (2021) en su libro *Brechas en el ecosistema del libro: gasto y política pública en Chile* donde presenta los gastos públicos y expone que el Ministerio de Educación usa el 73,8%, el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes aplica el 12,5%, la Dirección Nacional de Bibliotecas, Archivos y Museos representa el 11,7% y la Junta Nacional de Jardines Infantiles utiliza sólo un 2,0%, entendiendo con esto que es necesario rediseñar y redirigir el gasto público para así lograr un ajuste que sea coherente entre los recursos y herramientas para el fomento de la lectura desde los primeros años a lo largo del país.

Es decir, la manera en que las personas acceden a una diversidad de recursos enfocados a la lectura debe permitir generar instancias que aseguren la disponibilidad de materiales y espacios en función a la lectura, ampliando así las oportunidades y estrategias para leer, garantizando a su vez que todas las personas puedan realizarlo desde temprana edad hasta la vejez (Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, 2023).

Por esto, el Plan Nacional Lee Chile Lee (2010) estableció que durante el período 2010-2015 era imprescindible mejorar la accesibilidad a la lectura, lo que implicaba una mayor inversión para fortalecer espacios clave como bibliotecas escolares, municipales y espacios culturales. Además, se planteó la necesidad de generar lineamientos y estándares que aseguren bibliotecas de calidad para toda la población, vinculando directamente esta meta con el incremento del presupuesto destinado a

la adquisición de materiales didácticos y bibliográficos adaptados a las necesidades culturales y educativas de cada territorio.

Sin embargo, esta tarea sigue vigente y es fundamental garantizarla para propiciar un fomento de la lectura pertinente y consolidado para toda la población chilena, otorgándole a las bibliotecas una importancia sociocultural como medio para acceder a la bibliodiversidad y para el encuentro familiar y comunitario, facilitando experiencias a través de distintos soportes y recursos de lectura.

Desigualdad sociocultural: Sus impactos en los espacios y prácticas lectoras

En directa relación con el punto anterior, se identifica otra problemática vinculada a la accesibilidad, referida a las condiciones socioculturales. Por un lado, tenemos el costo que implica para las familias acceder a la lectura, pero también se consideran los espacios lectores, especialmente cuando la infraestructura, los espacios comunitarios y la gestión de las bibliotecas no permiten sostener prácticas de lecturas constantes en los territorios.

Las bibliotecas insertas en los territorios y centros educativos representan espacios fundamentales para promover el acceso a la lectura desde la primera infancia. En estos entornos, las infancias y sus familias no solo acceden a materiales escritos, sino que también socializan, aprenden e intercambian experiencias significativas.

Según el Plan Nacional Lee Chile Lee (2010), las bibliotecas públicas cumplen un papel clave para la reducción de brechas culturales y educativas, especialmente en contextos con menor acceso a bienes culturales. El promover el acceso a libros, cuentos y experiencias lectoras desde la primera infancia está estrechamente vinculado con las oportunidades que ofrece el territorio, independiente de su contexto social, económico o geográfico.

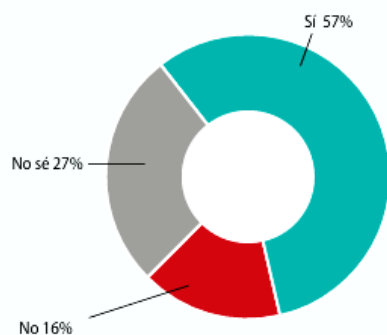
Sin embargo, IPSOS (2022) demuestra que el conocimiento de la población chilena acerca de las bibliotecas presentes en su comuna y su asistencia a estas instituciones evidencia un retroceso luego de la pandemia, siendo plasmados los respectivos gráficos a continuación.

Figura 2: Conocimiento de la población respecto a la existencia de bibliotecas en su comuna

**UNO DE CADA 4 CHILENOS NO SABE SI HAY
BIBLIOTECA EN SU COMUNA**

En su comuna, ¿hay alguna biblioteca o algún
otro servicio de préstamo de libros?

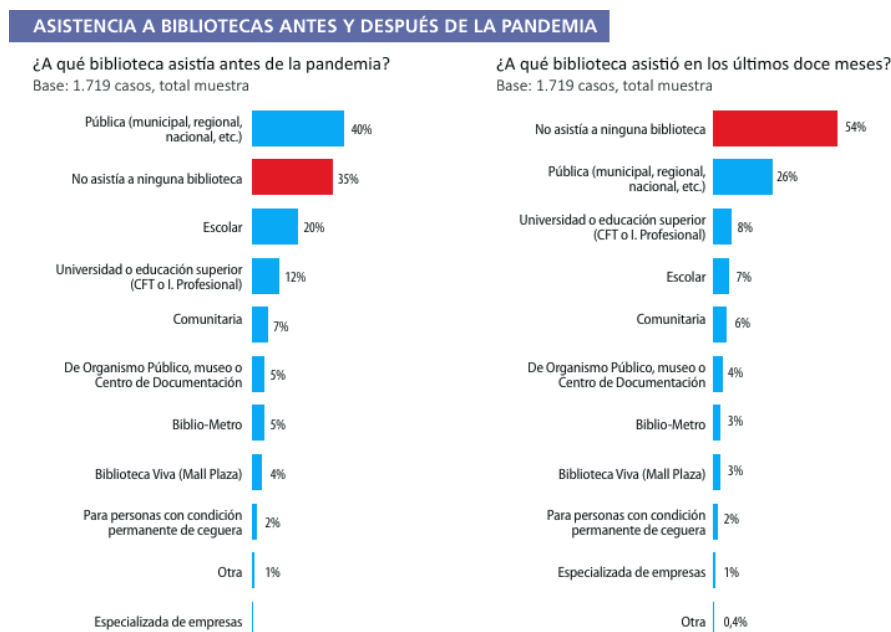
Base: 1.719 casos, total muestra



Fuente: IPSOS (2022). Estudio de hábitos y percepciones lectoras.

Los datos que muestra este gráfico es que gran parte de la población no conoce o no tiene claridad sobre la existencia de bibliotecas en su comuna, lo que limita su uso y apropiación como espacios de acceso a la lectura.

Figura 3: Asistencia a bibliotecas antes y después de la pandemia



Fuente: IPSOS (2022). Estudio de hábitos y percepciones lectoras.

En el gráfico anterior se observa un aumento significativo en la no asistencia a bibliotecas tras la pandemia, evidenciando una baja participación y apropiación de estos espacios culturales por la población, que se acentuó luego de esta crisis sanitaria mundial.

En relación a los resultados plasmados en ambas figuras, se puede observar que el acceso y apropiación de estos espacios por parte de las familias están influenciados principalmente por el desconocimiento respecto a la presencia de bibliotecas en la comuna y la disminución en la asistencia tras la pandemia, evidenciando que la falta de visibilidad y el bajo uso de estos espacios culturales limitan las oportunidades para que las infancias y sus familias desarrollen y sostengan hábitos de lectura. Así, el desafío no solo está enfocado en la infraestructura o disponibilidad de materiales, sino también en fortalecer el vínculo sociocultural con las bibliotecas para que se conviertan en verdaderos espacios de promoción en el acceso a la lectura desde la primera infancia.

Por otra parte, las bibliotecas escolares también juegan un rol fundamental para el desarrollo del hábito de lectura, permitiendo disponer de materiales bibliográficos organizados y actualizados en los centros educativos, lo cual contribuye a ser un espacio de acceso libre y voluntario a la lectura. No obstante, se evidencia que existen factores que dificultan el funcionamiento adecuado de las bibliotecas como: una gestión deficiente, falta de personal capacitado sobre la importancia de la lectura, recursos insuficientes y la ausencia o deterioro de bibliotecas insertas en jardines infantiles y salas cunas, generando una brecha significativa en el acceso equitativo a la cultura escrita desde los primeros años de vida (Plan Nacional de Fomento de la Lectura, 2010).

A esto, se le añade lo plasmado en el *informe del programa Desarrollo Lector (2024)*, que identifica que la falta de espacios de lecturas convencionales o no convencionales en nuestro país es un factor que limita la renovación de materiales, el desarrollo de proyectos de fomento de lectura y la posibilidad de convertir estos espacios en verdaderos centros de participación comunitaria. Esta situación, especialmente visible en regiones con menor infraestructura, afecta directamente la accesibilidad a experiencias de lecturas, generando una exclusión que trasciende lo educativo y alcanza lo cultural y territorial.

Del mismo modo, al estar presentes en un escenario cada vez más digitalizado, el acceso a tecnologías y el tipo de uso que se hace de ellas también incide en cómo las infancias y sus familias puedan construir vínculos a través del uso de distintos textos y sus respectivas lecturas.

Brecha entre la Tecnología y la lectura en la infancia: entre oportunidades de acceso y riesgos para el desarrollo

El avance de la tecnología en la sociedad actual ha transformado profundamente nuestras dinámicas sociales, modificando la forma en que nos comunicamos, nos relacionamos y accedemos a la información. Aunque ha facilitado múltiples aspectos de la vida cotidiana, también ha generado nuevas formas de aislamiento, dependencia y reemplazo de interacciones humanas por medios

digitales. Así lo evidencian algunos autores, como el Dr. Elías Arab y la Dra. Katerina Sommer en su libro *El Cerebro roto y la Generación Emergente* (2025), quienes señalan que:

Estamos presenciando una crisis silenciosa pero profunda: la erosión de nuestra capacidad para leer de manera concentrada y reflexiva. La lectura profunda, un proceso cognitivo que involucra atención sostenida, análisis crítico y una comprensión detallada de textos complejos, está en peligro de extinción (pág. 177).

El uso excesivo de dispositivos móviles desde edades muy tempranas ha generado nuevas preocupaciones. Alarcón et al. (2023), en una columna del Centro de Justicia Educacional de la Pontificia Universidad Católica de Chile, señalan que niños y niñas entre 0 y 6 meses ya presentan un uso promedio diario de 0,6 horas frente a pantallas, aumentando progresivamente hasta alcanzar más de 3,5 horas en edades de 5 a 6 años. Este uso prolongado puede afectar el desarrollo integral de las infancias, influyendo en aspectos como la atención, el lenguaje, la calidad del sueño y la socialización. Además, se señala que el vínculo afectivo que se construye en espacios de lectura compartida puede verse debilitado por el reemplazo de estos momentos por el uso de pantallas.

Según la Asociación Española de Pediatría (2024), recomiendan que desde 0 a 6 años, Cero pantallas, no existe un tiempo seguro. Como excepción y bajo supervisión del adulto se puede usar para el contacto social con un objetivo concreto. Por ejemplo, que la persona que está al otro lado de la pantalla le cuente un cuento o le cante una canción.

El uso de pantallas en esta etapa afecta el desarrollo emocional y neurológico de los niños, dificultando la adquisición de estrategias de autorregulación y provocando dependencia para calmarse o distraerse. Además, puede impactar negativamente en el sueño, la conducta, la alimentación, la actividad física y el desarrollo cerebral.

Sin embargo, los avances de la tecnología han permitido ampliar el acceso a la lectura mediante recursos digitales, así lo demuestra la Biblioteca Pública Digital, que ofrece libros en diversos formatos para distintas edades y necesidades. Según el informe de gestión del Sistema Nacional de

Consola de Juegos (Wii, Nintendo, PS3, PS4, PS5, XBOX, etc.)	28,0	29,2	21,1	29,9	31,5	25,3	27,6	29,7	26,3
--	------	------	------	------	------	------	------	------	------

Fuente: X Encuesta Acceso y Uso Internet, SUBTEL, Cadem (2023).

Esta tabla evidencia diferencias en la disponibilidad de dispositivos tecnológicos según variables socioeconómicas y geográficas, aportando al análisis de la brecha digital existente que incide en el acceso a recursos de lectura variados y pertinentes.

Arab y Sommer (2025) enfatizan que, para las familias, el desafío consiste en crear un entorno donde la lectura sea vista como algo valioso y placentero. Se puede realizar a través del ejemplo, mostrando entusiasmo por los libros, incorporando la lectura en rutinas diarias y promoviendo conversaciones sobre lo leído, es decir, convertir la lectura en un momento de conexión familiar. Esta perspectiva refuerza la importancia del rol de la familia en la construcción de hábitos de lecturas significativos, especialmente frente al creciente uso de dispositivos tecnológicos en edades tempranas, donde la lectura se vuelve una herramienta esencial para contrarrestar los riesgos asociados al uso excesivo de pantallas.

Por esta razón, si bien las tecnologías representan una oportunidad para democratizar el acceso a la lectura, también es necesario fortalecer prácticas familiares y educativas que promuevan un uso equilibrado, consciente y mediado de los dispositivos. Resguardando los espacios de encuentro, exploración y disfrute de la lectura desde la primera infancia desde los formatos físicos, puesto que estas prácticas no solo contribuyen al desarrollo cognitivo de los niños y niñas, sino que fortalecen los vínculos familiares y fomentan el aprendizaje conjunto (Alarcón, et al,2023).

Más allá del acceso a recursos en formatos físicos o digitales, también influyen otros factores cotidianos, como el tiempo disponible y la dedicación que las familias y educadores/as pueden brindar a la lectura, lo cual genera una brecha igualmente significativa.

Impactos del tiempo y la dedicación a la lectura en contextos familiares y educativos

La falta de tiempo y dedicación a la lectura, tanto en el contexto educativo como familiar, constituye una brecha significativa que dificulta la construcción de hábitos de lectura en niños y niñas. Esto se debe a que el hogar, y el centro educativo, representan los espacios más cercanos e influyentes en sus experiencias tempranas con la lectura. Por esta razón, es fundamental observar cómo se configuran actualmente estas experiencias de lectura en ambos contextos y qué factores están incidiendo en su frecuencia, calidad y sentido.

Lectura en familia: una oportunidad aún poco explorada para construir vínculos desde el hogar

En muchos hogares, la lectura se percibe como una tarea de carácter académico, lo que contribuye a distanciarla del sentido del disfrute y del vínculo afectivo que puede propiciarse a través de espacios de lectura compartida. Esta percepción puede estar relacionada a la falta de conocimiento sobre estrategias que pueden implementarse en el hogar para incentivar y potenciar la lectura desde edades tempranas.

Así lo evidencian los autores Coronel, Cruz, Pantoja, Villacís & Zapata en la investigación “Factores que afectan el hábito de la lectura: un problema en la sociedad actual” (2024), donde se evidencia que un 84,4% de los encuestados reconoce que las familias no conocen estrategias para fomentar y motivar la lectura, y un 64,4% afirma que no existe incentivación porque la lectura sigue asociada al sistema educativo, asumiendo como un deber académico más que una experiencia placentera, esto genera una limitación en el acercamiento significativo de la lectura desde la primera infancia.

Por otro lado, los espacios, formatos y soportes de texto disponibles en el hogar también se configuran como factores incidentes en el acceso a los libros, influyendo en el tiempo y la dedicación

que se puede brindar a la lectura de forma cotidiana. Según la misma investigación, un 90% de las familias declara no contar con textos vinculados a los gustos e intereses de cada niño o niña, lo que refleja que el ambiente familiar puede dificultar el desarrollo de hábitos de lectura, especialmente cuando existe una oferta limitada de materiales adecuados a las realidades y preferencias de las infancias (Coronel et al., 2024).

Frente a esta situación, diversas políticas públicas han promovido el involucramiento familiar en los procesos de lectura desde los primeros años de vida. La Subsecretaría de Educación Parvularia, a través del documento *Orientaciones para promover la participación e involucramiento de las familias en Educación Parvularia (2018)*, destaca que las familias son el primer contexto educativo de niños y niñas, y que ninguna otra institución puede reemplazar la protección y cercanía que ellas ofrecen, así mismo, las dinámicas y condiciones de vida en las que las infancias crecen inciden directamente en su desarrollo integral, incluyendo su relación con la lectura. Por ello, se vuelve fundamental promover iniciativas y estrategias de lectura que acerquen a las familias a este proceso de manera cotidiana, significativa y contextualizada. Reconociendo que cada contexto familiar es distinto y que cualquier espacio de lectura compartida puede ser valioso si se experimenta desde el afecto y la disposición por construir y consolidar vínculos afectivos.

Por esta razón, el rol de Educadores y Educadoras es clave para mediar, modelar y fomentar la creación de hábitos lectores, generando oportunidades para que las familias conozcan e integren estrategias accesibles y significativas en sus hogares. Las instituciones educativas, más allá de entregar herramientas pedagógicas, se convierten en un puente entre las experiencias del hogar y el acercamiento a los libros, favoreciendo una relación cercana, afectiva y sostenida con la lectura, promoviendo momentos de disfrute, encuentro e interacción en torno a diversos textos compartidos en familia.

Lectura en el Contexto Educativo: entre el Leer y el Deber

No obstante, al igual que en el ámbito familiar, en el contexto educativo también se presentan aspectos que limitan la formación de hábitos de lectura desde la primera infancia. Si bien existen esfuerzos por incorporar la lectura en los espacios educativos, persisten prácticas por parte de Educadores y Educadoras que centran su rol en el cumplimiento de objetivos académicos, desplazando el disfrute de la lectura compartida y en voz alta a un segundo plano. Esta situación problematiza el rol mediador y colaborativo que las instituciones educativas deberían desempeñar junto a las familias, dificultando que la lectura se experimente como un encuentro afectivo y significativo, profundizando así en la brecha de tiempo y dedicación a la lectura desde los primeros años.

Al respecto, Pelusa Orellana García, en su artículo “Motivación lectora inicial en Chile: un estudio exploratorio” (2018), señala que tradicionalmente los centros educativos emplean un modelo de enseñanza de la lectura centrado en la decodificación de textos escritos, la velocidad lectora y la automatización de palabras de uso frecuente. Este enfoque deja de lado las prácticas como la lectura en voz alta, la lectura compartida o la exploración de diversos tipos de textos, lo que limita la construcción de significado y la vinculación afectiva con la lectura. A medida que niños y niñas avanzan en el sistema escolar, aprenden a decodificar, pero en muchos casos esta práctica se transforma en una actividad mecánica y repetitiva, carente de sentido personal, lo que puede generar desinterés y desvinculación con la lectura.

En esta misma línea, el estudio de Coronel et al. (2024) se evidencia que solo un 40% de los educadores y educadoras utilizan métodos o estrategias diversas para motivar la lectura en el aula. Esto confirma que los modelos de enseñanza-aprendizaje y las estrategias implementadas por docentes limitan la posibilidad de generar experiencias de lectura significativas en los espacios educativos, lo cual incide negativamente en el acercamiento y en la proyección de iniciativas para

sensibilizar a las familias y construir, tanto en el hogar como en los centros educativos, espacios de encuentro y disfrute a través de la lectura.

Por otro lado, a partir de las experiencias recogidas durante las prácticas realizadas en el marco de la formación profesional de Educadoras de Párvulos, se ha podido observar que las situaciones planteadas con anterioridad se replican en diversas comunidades educativas. Donde se refleja que la lectura continúa siendo abordada principalmente como una actividad estructurada enfocada solo en la entrega de contenidos, apartando el disfrute que produce la lectura, la compañía que se proporciona al leer y las vivencias que pueden sobresalir desde el contacto con el texto escrito. Por lo que, esta perspectiva se agrega a los aspectos que dificultan la construcción de vínculos significativos entre los que realizan el acto de leer en los espacios educativos.

Asimismo, se ha constatado que, dentro de las rutinas diarias, la lectura no se encuentra siempre presente de manera sistemática y cotidiana. Esta realidad dificulta que niños y niñas vivan la lectura como un momento placentero y cercano, lo cual incide de manera negativa en la formación del hábito lector desde la primera infancia.

Tal como lo advierte Castro-Cifuentes en su artículo “Literacidades escolares: Leer y escribir en un contexto de evaluaciones estandarizadas en Chile” (2024). La enseñanza de la lectura se ha visto condicionada en los distintos niveles educativos por las demandas de las pruebas estandarizadas, lo que ha repercutido en que se realicen dentro de las aulas prácticas centradas en el entrenamiento, la producción y reproducción mecanizada de contenidos. Además, se señala que al descontextualizar las prácticas lectoras e implementarlas como prácticas aisladas se pierde el potencial de construir conocimiento, desarrollar el pensamiento y la parte afectiva de la lectura. Lo cual, genera una desconexión con las experiencias o vivencias de los niños y las niñas, limitando la función de construcción de conocimiento y vínculo social.

En consecuencia, cuando la lectura no forma parte de la rutina diaria, ni se vive como una experiencia cercana y compartida por la falta de tiempo y la escasa dedicación a esta, tanto en los hogares como en las aulas, el desarrollo de hábitos de lectura en las infancias se ve limitado. Esta situación se ve reflejada en el estudio de Coronel et al. (2024), donde solo un 3,3% de los niños y niñas encuestados declaró dedicar su tiempo libre a la lectura, frente a un 40% que prefiere navegar por internet y un 16,7% que opta por ver televisión, estos datos demuestran que la lectura ha perdido espacio frente a otras formas de entretenimiento, muchas veces más inmediatas o accesibles. Por eso, es importante observar cómo se están generando o dejando de realizar actividades de lectura, y qué rol están cumpliendo los adultos en acompañar este proceso, considerando el vínculo afectivo y constante de manera cotidiana con la lectura.

Por ello, resulta fundamental incorporar enfoques como lo que se propone en el documento *A Viva Voz: Lectura en Voz Alta (2013)*, la lectura en voz alta debe ser reconocida como una estrategia pedagógica central que se implemente de manera planificada y sistemática a lo largo de toda la trayectoria escolar. Más que una actividad opcional, esta práctica permite ser una clave para formar lectores, crear espacios de encuentros y compartir experiencias. Convirtiendo este proceso en un puente que permite la conexión dentro de las aulas.

La lectura puede llegar a disfrutarse de distintas formas, ya que no existe un único camino para formar lectores. Leer de forma compartida con familiares, amigos, docentes u otras personas significativas, pueden hacer que esta experiencia resulte más cercana y placentera. Sin embargo, cuando el tiempo y la dedicación a estas instancias compartidas son escasos, se pierde la oportunidad de generar estos vínculos significativos, profundizando lo que dificulta el desarrollo de hábitos lectores desde la primera infancia y en otras instancias de la vida.

Teniendo en cuenta los diversos factores que inciden en la construcción y consolidación del fomento de lectura desde la primera infancia en nuestro país, se vuelve evidente que este proceso no

depende únicamente de la disponibilidad de materiales o espacios de lectura diversos, sino que está profundamente determinado por las condiciones sociales, culturales, económicas y tecnológicas que atraviesan a las comunidades. Por tanto, el promover hábitos de lectura, constituye un desafío complejo, que exige ser comprendido desde una perspectiva contextual y situada, vinculada a las experiencias cotidianas de niños y niñas.

Para avanzar en la generación de respuestas que permitan superar estas brechas, implica fomentar espacios y estrategias que conecten y articulen las políticas públicas con los contextos familiares y educativos, reconociendo el rol fundamental que ambos desempeñan en la formación de vínculos significativos con la lectura. Esto también requiere fortalecer el acceso inclusivo y equitativo a una diversidad amplia de textos, que reflejen y respeten la riqueza cultural de la sociedad chilena. Asimismo, es necesario promover un uso consciente y equilibrado de las tecnologías digitales como herramientas complementarias al aprendizaje, evitando que su uso excesivo reemplace el disfrute de la lectura o afecte la interacción al interior de los hogares y espacios educativos.

Además, resulta clave transformar la manera en que se concibe la lectura en la sociedad, dejando de verla únicamente como una obligación desde el ámbito educativo para así valorarla como una experiencia que permite encontrarse con otros, compartir sentidos y generar vínculos en distintos espacios de la comunidad. Para ello, es necesario acercarse a las realidades que vivencian las comunidades educativas, visibilizando cómo las prácticas de lectura se construyen en el día a día, desde los vínculos afectivos, los recursos disponibles y las experiencias que se generan en cada territorio.

Atender a estas miradas permite reconocer los sentidos que se le otorgan a la lectura y las posibilidades que emergen desde los propios contextos. Solo a través de un abordaje sistemático, integral, colaborativo y sensible a las realidades de cada territorio será posible construir un ecosistema lector que garantice el derecho a la lectura desde la primera infancia, contribuyendo al desarrollo de

sujetos críticos, creativos y conectados con su entorno. De igual manera, esto permitirá avanzar hacia la reducción de las desigualdades educativas y culturales que aún persisten en el país.

Justificación y Relevancia del Estudio

¿Por qué y para qué es importante esta investigación?

En Chile, el fomento de hábitos de lectura desde la primera infancia representa un desafío necesario de abordar. Por lo que, esta investigación surge del interés por comprender como se construye el vínculo con la lectura desde los primeros años de vida, reconociendo que este proceso no sólo potencia el desarrollo del lenguaje, sino que también contribuye al desarrollo integral de las personas, así lo plantea Herrera (2017), “la lectura es un medio que permite conocer el mundo, desarrolla la capacidad imaginativa y creativa y potencia las diversas funciones del lenguaje” (p.34).

Desde esta mirada, la lectura en la infancia se convierte en una experiencia significativa que permite a niños y niñas reconocer emociones, comprender sentimientos y relacionarse con su entorno de manera afectiva y reflexiva. Sin embargo, este vínculo no se construye de manera espontánea, ya que requiere de acompañamiento, mediación y condiciones adecuadas. Tal como lo señala Moreno (2001):

El placer por leer no se despierta de forma autónoma, sino que supone un aprendizaje, en el cual toda esta estimulación ambiental, no solo debe estar disponible, sino que debe adecuarse a las habilidades e intereses de los niños y niñas (p. 179).

En este sentido y en coherencia con la Política Nacional de la Lectura, el Libro y las Bibliotecas (2023), se reconoce que el acceso a la lectura es un derecho fundamental, que debe ser garantizado por el Estado y promovido por todos los actores sociales. Por tanto, esta investigación busca destacar la importancia del entorno familiar en la construcción de hábitos lectores, entendiendo que este no solo enriquece las experiencias tempranas con los libros, sino que también fortalece vínculos afectivos que dan sentido a la lectura.

Tal como señala Reyes (2007), reconoce que “dar de leer a los más pequeños puede contribuir a construir un mundo más equitativo y a brindar a todos las mismas oportunidades de acceso al conocimiento y a la expresión desde el comienzo de la vida “(p.13). De este modo, la lectura se presenta como una herramienta de equidad y participación, cuya promoción desde la primera infancia requiere compromiso tanto del ámbito educativo como familiar.

Además, en sintonía con el Plan Nacional de Fomento de la Lectura “Lee Chile Lee” (2010), se reconoce que la lectura no es solo una herramienta clave para el aprendizaje, sino también un puente socioafectivo entre las infancias y los adultos. Leer en familia, no solo potencia el lenguaje, la imaginación y el pensamiento crítico, sino que también consolida vínculos que aportan al desarrollo integral de niños y niñas.

Por ello, esta investigación propone visibilizar y fortalecer el rol de las familias en la construcción de vínculos socioafectivos a través de la lectura, así como destacar la relevancia del compromiso pedagógico de las Educadoras y Educadores de Párvulos en la promoción de experiencias de lectura desde la primera infancia, de manera contextualizada, afectiva y sostenida en el tiempo. Desde nuestro quehacer profesional, esto implica proyectar prácticas educativas colaborativas con las familias, que reconozcan la lectura como una experiencia significativa, capaz de consolidar aprendizajes, potenciar las relaciones humanas y favorecer el desarrollo integral de niños y niñas.

En este marco, la familia, como primer agente educativo, cumple un papel esencial al mediar y enriquecer las experiencias de lecturas desde sus propios contextos, integrando emociones, sentidos y vínculos que fortalecen la identidad y el gusto por leer desde los primeros años de vida. Dado que el acceso a la lectura es un derecho humano y una responsabilidad compartida entre familias, educadores/as, instituciones y el Estado de garantizarlo desde la primera infancia, ya que constituye la base de un desarrollo integral, significativo y equitativo en la sociedad chilena.

Pregunta de Investigación General

1. ¿Cómo las familias participan en el fomento lector durante la primera infancia, y de qué manera sus percepciones, prácticas, motivaciones, barreras y el apoyo de las educadoras de párvulos y actores de la comunidad inciden en la formación de hábitos de lectura significativos?

Preguntas de Investigación Específicas

1. ¿Cómo perciben madres y padres la experiencia de leer en voz alta con sus hijos e hijas en el hogar?
2. ¿Qué prácticas de acercamiento a la lectura realizan las familias con sus hijos e hijas desde la primera infancia?
3. ¿Cuáles son las principales motivaciones y barreras que enfrentan las familias para iniciarse en el fomento lector desde el hogar?
4. ¿Cómo valoran y utilizan las familias los recursos proporcionados por las educadoras de párvulos en formación para fomentar la lectura en el entorno familiar?

Objetivo General

Comprender el rol de las familias en el fomento lector durante la primera infancia, considerando sus percepciones, prácticas, motivaciones, barreras y el apoyo recibido desde el quehacer pedagógico de las educadoras de párvulos y de los diversos actores de la comunidad.

Objetivos Específicos

1. Explorar las percepciones de madres y padres sobre la experiencia vinculada a la lectura en voz alta con sus hijos e hijas
2. Describir las prácticas de acercamiento a la lectura que las familias realizan con sus hijos/as en el hogar.
3. Analizar las motivaciones y barreras que enfrentan las familias para participar activamente en el fomento lector desde el hogar.
4. Analizar de qué manera las familias valoran y utilizan los recursos proporcionados por educadoras de párvulos en formación para fomentar la lectura en el hogar.

Capítulo II: Marco Referencial

A continuación, se abordan distintos aspectos que se interrelacionan y otorgan sentido a la temática de esta investigación, mediante un marco referencial que profundiza el valor de la lectura durante la primera infancia. La lectura es comprendida como una herramienta que facilita la interacción, la socialización y la convivencia, al mismo tiempo favorece la construcción de vínculos afectivos y el desarrollo de hábitos de lectura. Por lo que, resulta especialmente favorable fomentar el disfrute por la lectura potenciándolo junto a personas significativas para los niños y las niñas, y en entornos que permitan la exploración de diversos tipos de textos.

Destacando el rol fundamental del ámbito educativo, las familias, bibliotecas y otros actores de la comunidad, quienes deben trabajar de manera articulada y colaborativa para fomentar la lectura como un proceso integral, sostenido y significativo. Esta colaboración no solo favorece el desarrollo óptimo de las infancias, sino que también posibilita abordar y responder a las diversas brechas que dificultan el acceso equitativo al ecosistema del libro y la lectura. De este modo, la revisión de estos aspectos resulta fundamental, ya que permitirá respaldar y dar coherencia a una propuesta de acción que será diseñada desde esta investigación e implementada con las familias del Jardín Infantil y Sala Cuna Seremi – Serviu, ubicado en Cerro Alegre, comuna de Valparaíso, el cual atiende a niños y niñas desde los 0 a 5 años. Dicha propuesta será evaluada en función de los objetivos planteados en esta investigación, permitiendo así analizar su impacto en esta realidad educativa.

1. ACCIONES CLAVES PARA COMPRENDER EL CAMINO LECTOR.

1.1 Comprendiendo el proceso de lectura y acto de leer desde la primera infancia

Dos conceptos esenciales para comprender la lectura desde una perspectiva integral son el proceso de lectura y el acto de leer, ambos se desarrollan de manera simultánea y se complementan entre sí. Aunque se trata de conceptos distintos se encuentran estrechamente relacionados, permitiendo que la lectura sea una experiencia activa, significativa y enriquecedora para los lectores.

Es interesante dar a conocer que el acto de leer, según Salazar & Ponce (1999) se refiere a cualquier proceso de decodificación de signos escritos a su oralización. Donde leer es construir por sí mismo el sentido de un mensaje que puede estar plasmado en un soporte físico o inmaterial, no sólo se leen libros, también se pueden leer imágenes, gestos, señaléticas, carteles, entre otros.

Siguiendo esta línea, el autor Mata Anaya (2014), en su artículo “Ética, literatura infantil y formación literaria” sostiene que la lectura implica mucho más que decodificar palabras, ya que es una actividad de apertura y diálogo donde el lector da sentido al texto activamente. Es un proceso en el que intervienen la memoria, las experiencias, emociones y reflexiones personales del lector.

Además, leer significa abrirse a otras realidades, comprender y escuchar diferentes voces y puntos de vista. Argumenta que esta lectura ética no se adquiere solo por leer, sino que requiere una disposición consciente para dialogar con el texto y sus valores. Así, la lectura es una oportunidad para generar un diálogo con el texto, compartir pensamientos y aprender colaborativamente, formando un acercamiento a nuestro entorno.

De este mismo modo, Choez Cantos, Zambrano Cedeño y Salas Espinales (2020), plantean que el acto de leer involucra más que una decodificación de las letras y su pronunciación, también conlleva una comprensión de lo que se lee. Ser capaz de interpretar lo que nos aporta el texto, construir un significado propio a partir de él y que exista una reconstrucción de nuestros pensamientos, esto implica identificar la idea principal y lo que pretende comunicar el autor.

En otro sentido, García González (2021) en su libro *Enseñando a sentir: repertorios éticos en la ficción infantil*, resalta que leer no es simplemente adquirir información, sino generar espacios internos donde se experimentan dimensiones emocionales, éticas y políticas. De esta manera, la lectura se concibe como una práctica que conecta con la vivencia personal, posibilitando un aprendizaje que surge desde la experiencia misma y que fomenta una apertura hacia otras realidades y perspectivas que invitan a cuestionar las propias.

Tal como lo plantea, Mata Anaya (2004) en *El rastro de la voz y otras celebraciones de la lectura*, que aprender a leer no se limita al reconocimiento de las correspondencias sonoras del alfabeto ni a la comprensión literal de los textos, sino que implica descubrir un sentido profundo que va más allá del vocabulario o la trama. También resalta la importancia de la experiencia de la lectura en voz alta, la cual contribuye a que los futuros lectores desarrollen una relación afectiva y significativa con la lectura, facilitando así una comprensión más profunda y un gusto por esta práctica.

Considerando la acción inmediata que ocurre en el acto de leer, se da paso al proceso de lectura en forma natural, el cual es definido por diferentes autores reconocidos en el ámbito de la literatura desde la primera infancia.

Siguiendo la misma perspectiva, Aidan Chambers en su libro *Ambientes de lectura*, específicamente en el capítulo uno “Círculo de Lectura” menciona que la palabra lectura enfatiza el hecho de leer, este no solo significa pasar nuestros ojos por palabras impresas y descifrarlas. El proceso de lectura comprende una serie de actividades de las cuales extraer las palabras de una página es solo una de ellas. El éxito de la lectura llega desde el momento en que se coge un libro y se le presta atención, al generar lecturas desde la primera infancia se genera el gusto por descubrir que sucede al momento de leer, hacia qué lado se lee, observar los dibujos, como voltear las páginas y disfrutar de la persona que lee en voz alta. En ese preciso momento se está teniendo un éxito como lector.

Finalmente, en nuestro país se reconoce la importancia de leer desde los 0 a los 99 años (y más), dada su incidencia en el desarrollo integral de las personas. El Plan Nacional de Fomento de la

Lectura (2015), señala que la lectura es una actividad activa que permite potenciar diversas habilidades y capacidades del desarrollo humano que conlleva la imaginación, creatividad, aprendizaje y el pensamiento crítico. Aunque leer es un acto individual y silencioso, se puede convertir en una experiencia compartida en voz alta e intercambios de ideas, que fomenta el desarrollo personal y social con habilidades intelectuales como la expresión, la oralidad, la escucha activa y la escritura.

Teniendo claros estos conceptos, se logra comprender que la lectura es una herramienta que propicia diversas acciones en las personas, como la comprensión, la apreciación, la relación, la reflexión, el pensamiento, la imaginación, el aprendizaje, entre otras, permitiendo así que se acceda a la información y al conocimiento. En ese sentido, el acto de leer y el proceso de lectura, son elementos que se relacionan entre sí y resultan fundamentales en la experiencia lectora, ya que permiten que el lector se vincule con el texto escrito a través de sus vivencias personales, otorgándole un sentido significativo a la lectura.

1.2 Acto de Lectura en voz alta: como espacios para experiencias literarias, afectivas y compartidas

En relación con los conceptos de acto de leer y del proceso de lectura como prácticas activas de dialogo, es importante considerar como estas experiencias pueden ser intencionadas desde la primera infancia a través de estrategias concretas. Una de las más significativas es la lectura en voz alta, la cual no sólo da sentido al texto, sino que también transforma las experiencias de lecturas en un acto colectivo, afectivo y compartido. Por lo que, esta práctica constituye un puente entre el lector y el texto, mediado por la voz y la presencia de un otro, otorgado espacios de encuentro con sentido y favoreciendo la construcción de un vínculo socioemocional con la lectura.

Leer en voz alta es una experiencia que propicia el encuentro con otros, donde se asumen diversos roles que contribuyen a crear espacios de acercamientos tanto a los libros como a las personas, favoreciendo la construcción de vínculos significativos. La presencia de un adulto que modele la lectura en voz alta de manera pausada, y con el interés genuino de los niños y las niñas

permiten que ese acercamiento ocurra desde el afecto y lo emocional, transformando la lectura en vivencias compartidas y enriquecedoras. Posibilitando que las infancias se encanten con los libros y la lectura con otros, como lo señala Richardson (2000, como se citó el Ministerio de Educación de Chile, 2013), “mediante la lectura, se ofrece un modelo de lectura expresiva, entusiasta; se transmite el gusto por leer, y se invita a los auditores a ser lectores” (p.19).

Generar ambientes de lectura en voz alta puede despertar en los niños y las niñas un deseo por seguir explorando el mundo de los libros. La forma en que se realiza la lectura, el tono de voz, la atención y disposición del adulto, influye significativamente en esta experiencia de lectura compartida. Cuando la lectura en voz alta se practica de manera sistemática, se integra en la vida cotidiana, y ya no se trata solo de leer un libro, sino de con quien se lee, como se lee y que emociones, ideas o vínculos surgen a partir de esa lectura compartida. Tal como señala Chambers (2007), la lectura en voz alta es nuestra puerta de acceso al mundo letrado, desde temprana edad, incluso antes de hablar, somos expuestos a relatos, juegos, rimas y sonidos que provienen de otros y que nos acercan a la lectura, familiarizándonos con el lenguaje a través de experiencias afectivas de seres significativos.

Al crear ambientes cercanos de diálogo, donde se comparten interpretaciones, ideas y experiencias personales surgidas a partir de la lectura de distintos textos, en diversos espacios y momentos, se posibilita el encuentro entre niños, niñas, jóvenes y adultos a través de la lectura. Este encuentro favorece la construcción de significados y experiencias profundas en torno a situaciones cotidianas, personales o de interés común, lo que permite una lectura más comprensiva y significativa.

En este sentido, la lectura en voz alta se convierte en una de las formas más relevantes de mediación literaria, ya que propicia el acercamiento afectivo y reflexivo a los textos, en cualquier etapa de la vida. Como señala Mata Anaya (2020) en su artículo sobre mediaciones, lectura y literatura:

La lectura en voz alta de textos literarios sigue siendo uno de los más relevantes modos de mediación, no solo en los primeros años de vida, en los que lógicamente esa mediación es

primordial, sino en cualquier etapa y circunstancia de la vida, pues la voz de otros es una de las vías fundamentales de acercamiento a los textos literarios (p. 7).

Por ello, promover la lectura en voz alta dentro de diversos espacios en que se desenvuelven niños y niñas permiten que esta práctica se convierta en una herramienta transformadora. Que a través de ella se generen encuentros con otros que abren espacio para diálogo, la expresión de emociones, el intercambio de ideas y vivencias. Reforzando así, lo que plantea Chambers (2007), “Aquellos que leen juntos sienten que pertenecen a una comunidad, pues nada más que compartir experiencias imaginarias; y se sienten físicamente unidos” (pág. 84). Porque, la lectura en voz alta tiene un poder social y afectivo, es una experiencia transformadora que nos permite conectarnos con los demás, generando un sentido de pertenencia y vínculo emocional.

De esta manera, la lectura en voz alta y compartida con otros se convierte en una experiencia que acerca a niños y niñas al mundo lector desde los primeros años de vida. Cuando estas vivencias se incorporan en la vida cotidiana, no solo generan disfrute y vínculo socioemocional con los libros, sino que también permiten ir consolidando una relación sostenida con la lectura. Desde esta perspectiva, es relevante comprender que acercar los libros a las infancias requiere más allá de momentos específicos, puesto que implica fomentar prácticas permanentes que reconozcan la lectura como parte esencial de la cultura y el desarrollo de cada niño y niña.

1.3 Fomento de la lectura: Una práctica sostenida y significativa desde la primera infancia

El fomento de lectura desde los primeros años de vida constituye un conjunto de acciones y estrategias que buscan acercar a niños y niñas a los libros desde una mirada afectiva y significativa, con la finalidad de despertar el interés y el disfrute por la lectura en comunión con otros, ampliando así las oportunidades para comprender el mundo que los rodea. En esta misma línea, Gutiérrez (2023) resalta que el fomento de lectura cumple una función clave en la primera infancia, ya que los primeros

acercamientos a los libros permiten a los niños y niñas construir distintas maneras de interpretar su entorno y desarrollar nuevos aprendizajes.

Además, el fomento de lectura no implica motivar ocasionalmente el acto de leer, si no que generar de manera constante espacios y condiciones que permitan incorporar la lectura como parte de la vida cotidiana, promoviendo el disfrute, la exploración y la socialización con pares y/o adultos significativos. Desde esta perspectiva, el Plan Nacional de Fomento de la Lectura (2015), plantea que fomentar la lectura implica la implementación de diversas estrategias que generen espacios seguros, acogedores y potenciadores, adaptados a los diferentes contextos sociales y culturales, para promover un acercamiento a los distintos textos.

De esta manera, Blandón (2020) destaca que el fomento de la lectura es imprescindible para el desarrollo del ser humano, ya que la lectura constituye una fuente fundamental de conocimiento en las distintas sociedades y culturas. Esta idea afirma la necesidad de considerar el fomento de lectura no como una acción individual sino como un acompañamiento permanente en el que la exploración, el disfrute y el acceso equitativo a diferentes soportes de textos se promueva de forma sostenida en el tiempo desde la primera infancia.

Cuando este acercamiento a la lectura se sostiene en el tiempo, respetando los intereses y ritmos individuales de niños y niñas, se favorece la formación de un hábito de lectura significativo y sólido. En esta línea, la Política Nacional de la Lectura, el Libro y las Bibliotecas (2023), destaca que el hábito de lectura debe ser promovido como un derecho cultural desde la infancia, garantizando el acceso equitativo a diversos soportes de textos como la generación de prácticas de lecturas placenteras y significativas en los respectivos contextos sociales en los que niños y niñas forman parte.

1.4 Hábitos de Lectura: un proceso cotidiano construido desde los vínculos afectivos.

La construcción de hábitos de lectura desde la primera infancia representa un proceso gradual y constante, en el cual la lectura deja de ser una actividad ocasional para convertirse en una práctica cotidiana, significativa y placentera. El hábito de lectura no surge de manera espontánea, sino que se construye progresivamente a partir del vínculo afectivo entre quienes rodean al niño o niña y el placer de descubrir el mundo a través de los diferentes textos. En este aspecto, Jiménez, Izquierdo, & Hernández (2020) sostienen que los hábitos de lectura deben fomentarse mediante una práctica periódica y automotivada, donde la repetición y frecuencia del acto de leer permiten desarrollar habilidades, un gusto y disfrute genuino por la lectura. Así, este hábito se consolida como una actividad elegida y valorada.

De igual manera, Clavel & Mediavilla (2020) enfatizan que la lectura debe promoverse desde el placer, ofreciendo modelos de lectura y experiencias significativas que despierten en los niños y las niñas, la curiosidad, el entusiasmo e interés por lo escrito. Desde su perspectiva, consideran que motivar la lectura desde el disfrute contribuye a mejorar la inclusión social y los niveles educativos.

Por otro lado, Crisóstomo, Llacsa & Meleán (2024) plantean que potenciar el hábito de lectura debe ser un proceso activo y participativo, donde las infancias se acerquen a los libros desde su autonomía e intereses propios, dando énfasis en que el lector no nace, sino que se constituye a través de experiencias de lecturas inspiradoras y significativas.

Finalmente, Córdoba, Cadavid & Quijano (2015) destacan el rol fundamental de las familias en el desarrollo del hábito de lectura, mencionando que la incorporación de la lectura en las respectivas actividades cotidianas favorece el desarrollo de saberes compartidos, fortaleciendo el vínculo afectivo a través de la cultura escrita.

En síntesis, el hábito de lectura se construye a lo largo del tiempo, a partir de la interacción y vínculo afectivo y significativo con los textos, las palabras, las personas y los espacios de lecturas que ofrecen a niños y niñas. Por esta razón, comprender cómo se construye este hábito resulta clave para

que las familias, educadores/as y comunidades educativas puedan generar estrategias y oportunidades efectivas que acerquen la lectura a la vida cotidiana de las infancias, promoviendo su desarrollo integral y su participación activa en la cultura literaria. En este sentido, Moreno (2001) sostiene que:

El placer por leer no se despierta de forma autónoma, sino que supone un aprendizaje, en el cual toda esta estimulación ambiental no solo debe estar disponible, sino que debe adecuarse a las habilidades e intereses de los niños y niñas (p. 179).

Por tanto, comprender la lectura como una práctica que se construye desde el afecto y la cotidianidad no solo favorece la construcción de hábitos lectores, sino que también fortalece los vínculos con las personas significativas que acompañan estos momentos compartidos y cercanos, donde la lectura revela todo su potencial como medio para la vinculación afectiva. Esto genera una apertura hacia su relevancia desde la primera infancia en la construcción y consolidación de vínculos con las personas y los espacios que rodean a niños y niñas.

1.5 La lectura como un medio para la construcción y consolidación de vínculos afectivos.

Los libros y la lectura son un medio de encuentro socioafectivo con otros, una forma de construir y consolidar vínculos con el mundo que nos rodea. Desde esta perspectiva, los espacios como las bibliotecas, los hogares y centros educativos se convierten en lugares relevantes, donde desde los primeros años de vida se puede profundizar en la interacción entre textos y las personas, contribuyendo al desarrollo integral de niños y niñas desde lo afectivo y social, más allá del aporte al desarrollo cognitivo.

A partir de estas experiencias tempranas de encuentro con la lectura, niños y niñas construyen de manera progresiva su identidad, con un sentido sociocultural que permiten estar, ser y comprender el mundo que los rodea. Así mismo, se potencia la creatividad como una forma de desarrollar el

pensamiento divergente, resolver desafíos y comunicar ideas, emociones y sentimientos. Leer con otros permite vincular el mundo ficticio con las propias experiencias personales, generando una comprensión tanto de uno mismo como de los demás.

En el mismo sentido, Chambers (2007) señala que “los niños poseen una facultad crítica innata; instintivamente cuestionan, comparan y juzgan. Cuando hablan de libros u otras actividades, participan entusiasmados y son capaces de discriminar como un adulto conocedor”. Así, la lectura con otros resulta relevante para generar espacios donde se desarrolle el pensamiento crítico y se construyan vínculos afectivos significativos.

En coherencia con lo anterior, Rodríguez (2023), en su documento sobre la literatura infantil como estrategia didáctica, sostiene que la literatura articula “el saber, saber hacer y saber ser”, al aportar valores, identidad, reflexión y sentido cultural y afectivo. Además, afirma que la lectura y escucha activa de cuentos permite a niños y niñas desarrollar su lenguaje interior, experimentar emociones, identificar problemáticas del entorno y elaborar soluciones. De este modo, la literatura no solo acompaña el crecimiento cognitivo, sino que fortalece los vínculos emocionales y sociales, ampliando su comprensión del mundo y de sí mismos.

Más allá de considerar los libros únicamente como herramientas para la adquisición de conocimientos dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, especialmente desde los tramos curriculares de Educación Parvularia, la lectura abre espacios más profundos y personales. García Gonzales (2021), señala:

En este libro volvemos una y otra vez a la cuestión de los usos de la ficción para pensar en dimensiones emocionales y afectivas que son también éticas y políticas. Volvemos a la noción de uso porque parece ser todavía necesario recalcar que leer no nos enseña cosas, sino que genera esos espacios en nosotros para que experimentemos, lo que es quizás una forma de aprendizaje (p.24).

Lo anterior permite comprender que la ficción no se limita a transmitir información, sino que la lectura abre un espacio interno para sentir, reflexionar y vivir experiencias que nos transforman. La lectura, así entendida, se convierte en una práctica emocional, ética y política, que nos permite conectar con otras realidades, cuestionar las propias y ampliar nuestra mirada sobre el mundo. No se trata solamente de aprender contenidos, sino de vivir la lectura como una experiencia afectiva compartida y humana.

En el contexto del hogar, los vínculos afectivos se fortalecen cuando niños y niñas comparten de manera cotidiana con adultos significativos momentos de acercamiento a los libros y lecturas compartidas, lo que permite consolidar los lazos afectivos en el ámbito familiar. Por lo que, compartir libros en distintas instancias del día crea espacios de comunicación marcados por el sentido de pertenencia, el cuidado y la confianza, a través de la lectura compartida se genera un lenguaje común entre adultos y niños/as, un espacio íntimo donde circulan emociones, vivencias y preguntas. Los adultos no solo transmiten historias, sino también ofrecen a las infancias un lugar de encuentro que fortalecen los vínculos familiares desde la palabra, el silencio y la imaginación compartida.

En este sentido, Goikoetxea y Martínez (2014), en su revisión sobre los beneficios de la lectura compartida, destacan que esta práctica en el entorno familiar no solo cumple una función educativa, sino también emocional y social. Leer de manera regular genera un espacio de interacción afectiva en el que la voz, el ritmo y las pausas se transforman en recursos que fortalecen el vínculo entre adultos y niños/as. Esta experiencia multisensorial permite a las infancias sentirse acompañadas, comprendidas y seguras, descubriendo en la lectura una forma de conexión simbólica con el mundo que los rodea, construyendo así significados sobre su entorno. Más allá de su dimensión instrumental, la lectura compartida es una vivencia significativa que promueve la comprensión emocional y la construcción de vínculos desde los primeros años de vida.

Esta mirada sobre la lectura es ampliada por Meléndez Moré (2020), en el artículo “La creación de vínculos afectivos con la lectura desde el hogar”, donde enfatiza que, aunque muchos adultos reconocen la importancia de la lectura en el desarrollo integral de niños y niñas, esto no basta, ya que se requiere un compromiso activo desde el hogar. El gusto por los libros no se enseña, sino que se contagia, y la sensibilidad frente a la lectura se transmite a través del ejemplo y de la convivencia socioemocional con los libros, no desde la imposición.

Asimismo, destaca que leer juntos, conversar sobre lo leído e incorporar los libros en la rutina diaria transforma la lectura en una práctica afectiva que fortalece el vínculo entre la familia, niños y niñas, permitiéndoles procesar emociones, resignificar vivencias y consolidar su identidad emocional. De este modo, la lectura se convierte en un puente afectivo que acompaña y sostiene, haciendo que los libros trasciendan su función escolar para convertirse en elementos de encuentro, conversación y contención dentro del hogar (Meléndez Moré, 2023).

En sintonía con esta idea, como se mencionó previamente en la problematización, Arab y Sommer (2025) plantean que el desafío de las familias radica en crear un entorno donde la lectura sea significativa y placentera. Esto se logra principalmente a través del ejemplo, mostrando entusiasmo por los libros e integrándolos en las rutinas cotidianas, favoreciendo la conversación en torno a lo leído.

Así, la lectura se consolida como un momento de conexión familiar que contrarresta incluso los efectos del uso excesivo de pantallas, reforzando vínculos desde la presencia emocional y la comunicación significativa. Sin embargo, es un desafío que enfrentan las familias al intentar fomentar la lectura en sus hijos e hijas.

En definitiva, leer con otros no solo fomenta el hábito lector, sino que permite construir desde el ámbito más cercano como lo es la familia, vínculos significativos y experiencias compartidas que fortalecen la capacidad de imaginar, sentir y convivir en comunidad.

1.6 La cultura literaria como expresión compartida de la identidad social y cultural de una comunidad.

La cultura literaria no se limita al acto individual de leer, sino que integra una experiencia compartida de vínculos, emociones y creencias que da sentido a la lectura dentro de una comunidad. Comprender la cultura literaria implica reconocer el papel relevante de la lectura como un fenómeno histórico, social y afectivo que trasciende de la decodificación de los textos. En este sentido, Vanoli (2019) define la cultura literaria como un sistema de afectos y creencias que consolida una red de sociabilidad construida alrededor de la palabra escrita y las diversas formas de expresar aquellas, manteniendo una relación ambivalente con la industria cultural. Desde esta perspectiva, la literatura no sólo genera conocimiento, sino también formas de encuentro y pertenencia.

En esta misma línea, Gallego (2022), plantea que la cultura literaria se configura a partir de experiencias sociales y comunitarias interpretadas a través de lo literario. Así la literatura se concibe como un bien común, público, democrático y compartido, que fomenta la creación de comunidades alfabetizadas y participativas. Este enfoque desplaza la comprensión individualista de la lectura hacia una visión centrada en la construcción social.

Por otra parte, Maiz y Antequera (2024) amplían esta visión al señalar que la cultura literaria comprende un conjunto de prácticas y saberes que una sociedad desarrolla respecto a la literatura, implicando no sólo la producción y lectura de textos, sino también la generación de espacios de interpretación, diálogo e interacción social en función de contextos históricos, educativos y culturales determinados.

Desde estas perspectivas, acercar la lectura a niños y niñas desde la primera infancia abarca mucho más que enseñar a leer, implica construir entornos donde el vínculo afectivo con los libros se desarrolle de manera significativa, promoviendo la exploración, la reflexión crítica y la participación en espacios de lecturas compartidas. Generar estas oportunidades, requiere de la participación activa de las familias, educadores/as y comunidades, quienes desempeñan un rol fundamental en acercar a

las infancias al mundo de la lectura, fortaleciendo la construcción de comunidades alfabetizadas, democráticas y contextualizadas. En definitiva, la cultura literaria se consolida como un puente que une a las personas a través de experiencias de lecturas significativas, transformando el acto de leer en una vivencia compartida que promueve el diálogo, el pensamiento crítico y el enriquecimiento cultural desde los primeros años de vida (Gallego, 2022).

A partir de lo desarrollado en este primer apartado, se comprende la lectura como un acto social, cultural y afectivo importante para el desarrollo integral desde la primera infancia. La lectura no solo implica la decodificación de textos, sino que constituye un proceso activo de interpretación, diálogo y construcción de significados personales y colectivos, fortaleciendo el vínculo con personas significativas del entorno, entendiendo que leer es una forma de apertura y encuentro con otras realidades (Mata Anaya, 2014). Su fomento y la construcción de hábitos de lectura requieren de estrategias y acciones constantes, accesibles y significativas, donde las familias, los centros educativos y la comunidad en su conjunto actúan de manera colaborativa y sostenible en el tiempo (Jiménez, Izquierdo y Hernández, 2020).

Por ello, resulta fundamental garantizar la creación de espacios acogedores y respetuosos de los ritmos e intereses de niños y niñas, favoreciendo así no solo el acceso a la cultura escrita, sino también el fortalecimiento de comunidades de lectura comprometidas (Briones y Gómez, 2022). De este modo, promover la lectura como una práctica activa, de construcción de sentidos, de reflexión crítica y de enriquecimiento cultural desde los primeros años de vida, se configura como un compromiso colectivo que involucra a todos los actores que conforman la sociedad.

2. PROGRAMAS E INICIATIVAS INTERNACIONALES COMO REFERENTES PARA PROMOVER LA LECTURA DESDE UNA PERSPECTIVA COMUNITARIA, SOCIAL Y FAMILIAR.

Como se mencionó anteriormente, para consolidar una promoción sostenida de la lectura desde los primeros años de vida, resulta fundamental el compromiso y la colaboración de todos los actores que conforman el ecosistema del libro y la lectura en nuestro país. Donde su labor debe orientarse a reducir las diversas brechas que dificultan el acceso equitativo a la lectura, especialmente en contextos sociales vulnerables.

En este sentido, diversos programas e iniciativas internacionales se presentan como referentes de promoción de la lectura desde una perspectiva social, comunitaria y familiar. Estas experiencias permiten visualizar cómo es posible generar oportunidades de acercamiento a la lectura en los entornos cotidianos que rodean a las infancias, favoreciendo así un acercamiento equitativo y significativo con los textos desde los primeros años de vida.

2.1 La lectura como derecho social: programas de impacto colectivo que democratizan su acceso

Garantizar el acceso equitativo a la lectura desde la primera infancia requiere del trabajo articulado entre actores sociales, culturales, educativos y políticos, tal como lo plantea la Política Nacional de la Lectura, el Libro y las Bibliotecas (Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, 2023). Sin embargo, las iniciativas que se desprenden de las distintas políticas, tanto a nivel nacional como internacional, deben orientarse desde una perspectiva social, comunitaria y pedagógica, considerando las características y necesidades de la población respectiva.

En el ámbito educativo, promover la lectura desde los primeros años implica no solo asegurar la disponibilidad y el acceso a libros, sino también generar experiencias significativas lideradas por educadores/as y familias, que acompañen, modelen y enriquezcan el proceso. De esta manera se

consolida una cultura lectora cercana y sostenida, donde las infancias y sus familias se vinculen de forma constante, afectiva y significativa con la lectura.

Ejemplo de aquello es el Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe que promueve sociedades lectoras inclusivas y equitativas, garantizando el acceso a la información y colaborando con organismos públicos y privados de distintos países. Su labor se centra en tres áreas que buscan fortalecer el sector editorial mediante investigación y políticas públicas, promover la lectura como eje del desarrollo cultural y social y fomentar entornos equilibrados entre creadores y usuarios, protegiendo la diversidad cultural.

Así mismo, The Reader es una organización que impulsa la lectura compartida como herramienta para mejorar el bienestar emocional, reducir el aislamiento social y fortalecer comunidades. A través de la lectura en voz alta de cuentos, novelas o poemas en grupos, se busca generar espacios de reflexión y conversación en bibliotecas, hospitales, cárceles, centros comunitarios, hogares de cuidados, entre otras. Para que así todas las personas, sin importar su origen o situación puedan experimentar el poder de la literatura.

De este modo, para consolidar hábitos de lectura desde la primera infancia se requiere de políticas públicas inclusivas e iniciativas que comprendan la lectura compartida como un acto cultural y afectivo que fortalece los vínculos entre familias y comunidades. Por lo cual, los respectivos programas ejemplifican esta mirada integral donde se articula el trabajo político, educativo, social y cultural en torno a la democratización del acceso a la lectura.

2.2 Iniciativas culturales de promoción de la lectura

Para comprender la importancia de los espacios culturales en el fomento de la lectura, es relevante destacar lo mencionado por CERLAC (2023) sobre los lugares donde se vive la experiencia lectora:

Las salas de lectura, las ludotecas, los talleres y las bibliotecas de aula son, por consiguiente, espacios en donde se aprende a disfrutar y dialogar con los bienes culturales, a crecer al lado de los libros, a deliberar y a tomar decisiones, a participar en encuentros y experiencias artísticas y a sentirse parte de un conglomerado humano que comparte unos rituales de encuentro, unos símbolos, un legado y una memoria (CERLAC, 2023, p.18).

En coherencia con esta visión, el fomento lector ha sido abordado por diversas comunidades educativas y políticas públicas en distintos países, y junto a ello han surgido múltiples iniciativas culturales que facilitan el acceso al mundo literario mediante la creación de espacios y experiencias de lectura para niños, niñas y sus familias.

Estas iniciativas, al igual que las bibliotecas, cumplen un papel clave en la reducción de brechas socioeconómicas y de acceso, pues no solo proveen libros y recursos, sino que también generan propuestas para leer en compañía de personas significativas, enriqueciendo la experiencia lectora y ofreciendo una oportunidad valiosa a familias que no cuentan con recursos o redes de apoyo que fomenten la lectura en el hogar.

En el marco de estas iniciativas culturales que promueven la lectura, se destaca la labor de la Fundación Germán Sánchez Rupérez, una institución independiente sin fines de lucro fundada en España el 27 de octubre de 1981. Su misión principal es fomentar la cultura del libro y la lectura mediante actividades educativas, culturales y de investigación. Para ello, desarrolla estudios sobre el comportamiento lector en la sociedad, la calidad de los servicios bibliotecarios y el impacto de las tecnologías en la vida de las personas que leen (Fundación Germán Sánchez Rupérez, s.f.).

A lo largo de las décadas, la fundación ha diseñado diversas propuestas orientadas a potenciar el interés por la lectura, desarrollando modelos que buscan fomentar el hábito lector en colaboración con otras organizaciones, enriqueciendo así el trabajo de toda la sociedad (Fundación Germán Sánchez Rupérez, s.f.).

Una propuesta destacada de la Fundación Germán Sánchez Rupérez es la Casa del Lector (s.f), que trasciende la función tradicional de las bibliotecas. Esta iniciativa acerca la lectura a personas de todas las edades a través de talleres formativos y creativos dirigidos a familias, niños, niñas, jóvenes, docentes y bibliotecarios, potenciando el vínculo entre las personas mediante los libros y la lectura.

Además, ofrece talleres presenciales mensuales y programas trimestrales organizados por edades, que incluyen actividades como talleres musicales, clubes de lectura, cómic, arte y ciencia ficción. También, dispone de talleres en línea gratuitos para familias, donde enseñan estrategias para contar cuentos y fomentar la lectura con niños y niñas, por lo que esta iniciativa promueve la lectura no solo como una habilidad, sino como una experiencia significativa y emocional que fortalece el vínculo entre lectores y libros desde la infancia (Casa del Lector, s.f).

Las iniciativas culturales que promueven la lectura, como las mencionadas en este apartado, evidencian que no existe una única forma de hacerlo. La Fundación Germán Sánchez Rupérez y la Casa del Lector su respectiva iniciativa, han logrado crear espacios donde niños y niñas, junto a sus familias, pueden vivir la lectura como una experiencia cercana, libre y compartida. Sin embargo, para que las familias accedan a estos espacios, es necesario considerar aspectos como el tiempo disponible, el acceso y la cercanía geográfica a los lugares que ofrecen talleres, lecturas en voz alta y dinámicas que fomentan la lectura.

Esta perspectiva refuerza la importancia de generar espacios accesibles para que niños, niñas, familias y comunidades puedan acceder no solo a los libros, sino también a las experiencias y prácticas lectoras que estos posibilitan. Como se ha señalado, es fundamental que los niños y niñas se acerquen a la lectura desde los primeros años, reconociendo que tanto las familias como las bibliotecas actúan como puentes que facilitan ese acceso a través de oportunidades concretas.

2.3 Iniciativas que fortalecen el acompañamiento lector en las familias

Las familias son los primeros entornos de socialización y afecto para los bebés, niños y niñas, y constituyen el espacio inicial donde comienza a construirse la relación con el lenguaje. Esto ocurre a través de canciones, rimas, conversaciones y múltiples formas de comunicación cotidiana. Por lo que, Marie Bonnafé, en su libro *Los libros, esos son buenos para los bebés (2008)*, denomina este proceso como un momento de intercambio. Señala que es fundamental comprender que los niños y las niñas se van apropiando de lo que se les propone, absorben lo que observan y, a partir de ello, construyen su propia actividad. Por lo cual, este intercambio posee un gran poder, ya que permite una participación activa en la experiencia, desarrollando su capacidad de escucha, su imaginación y su relación con los adultos significativos.

En este marco, es importante destacar tres organizaciones de Estados Unidos que han comprendido la importancia de acompañar a las familias desde los primeros meses de vida de sus hijos e hijas. En primer lugar, Reach Out and Read (s.f.), que busca fomentar la incorporación de la lectura a través de sus atenciones pediátricas, entregándoles herramientas, recursos y apoyos que les permita integrar la lectura como una experiencia cotidiana, compartida y afectiva. Para lograr este objetivo, al inicio de las visitas médicas se entrega a cada familia un libro, el cual se lleva a su hogar. De esta manera, al finalizar el programa, cada familia habrá formado su propia biblioteca en el hogar.

Desde la organización se enfatiza que:

Todas las familias deben contar con las herramientas y la información necesarias para integrar la lectura compartida en la rutina diaria. Ayudamos a integrar la guía sobre lectura en las consultas pediátricas, asesoramos a las familias sobre la importancia de construir relaciones saludables y compartimos libros que impulsan el desarrollo infantil saludable y los vínculos familiares. (Reach Out and Read, s.f.)

En segundo lugar, se destaca la organización Book Harvest (s.f.), la cual se enfoca en apoyar y guiar a las familias en el desarrollo de sus hijos e hijas, de esta organización nace la iniciativa “Book Babies”. Este programa impulsa el desarrollo temprano del lenguaje a través de la lectura y se extiende desde el nacimiento hasta los cinco años, incluye visitas domiciliarias, sesiones individuales de alfabetización, entrega de libros nuevos y gratuitos que cumplen con estándares de calidad, así como la entrega de estantes para que los libros se encuentren a disposición y alcance de los niños y niñas.

Por último, la organización Zero To Three, se dedica al desarrollo integral de niños y niñas desde los 0 meses a los 3 años. A través de investigaciones y recursos buscan fortalecer los conocimientos y habilidades de las familias, cuidadores, legisladores y profesionales vinculados con esta etapa de vida. En su página web, ofrece recursos y herramientas dirigidas a las familias para potenciar el desarrollo infantil, se destaca la lectura compartida, el uso de diversos textos y lo más importante el componente afectivo y la conversación. Enfocándose en la importancia de construir relaciones afectivas y enriquecedoras desde los primeros años de vida. (Zero to Three, s.f)

Las organizaciones mencionadas comparten la visión de que las familias son el eje central en la adquisición del hábito lector desde la primera infancia. Por ello, estos programas buscan fortalecer el vínculo familiar a través de la lectura en voz alta, reconociendo que tanto el desarrollo del lenguaje como el vínculo afectivo emergen en el contacto cotidiano con adultos significativos. Así, se reafirma que el acceso temprano a los libros es un derecho que debe ser garantizado desde los primeros meses de vida, ya que permite a las familias fortalecer sus vínculos, enriquecer el lenguaje y construir entornos afectivos y lectores en el hogar. Esto es posible cuando las familias cuentan con herramientas, recursos, acompañamiento y confianza para convertirse en los principales mediadores de lectura de sus hijos e hijas.

En esta misma línea, se destacan iniciativas impulsadas por organizaciones como A.C.C.E.S y UNICEF, que abordan el fomento de lectura como una herramienta para combatir la segregación social desde el acceso equitativo a los libros.

2.4 Referentes como propuestas de acceso y promoción de la lectura: fomentando la participación de la comunidad

Como ya se ha mencionado con anterioridad, la lectura es un derecho humano fundamental que contribuye a reducir la exclusión y segregación social, al garantizar el acceso equitativo a diversos libros y experiencias de lectura. Donde su acceso promueve el desarrollo del pensamiento crítico, la imaginación y creatividad, convirtiéndose así en una experiencia que puede ser de carácter individual como social (Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, 2023).

Desde esta perspectiva, el fomento de la lectura desde la primera infancia debe involucrar a agentes sociales que forman parte del entorno de niños y niñas de manera significativa, permitiendo promover la lectura desde un enfoque integral. En este sentido, se destacan las acciones culturales desarrolladas por la asociación A.C.C.E.S las cuales buscan combatir la exclusión y la segregación social, promoviendo el acceso temprano a la lengua escrita a través de la creación de proyectos colaborativos con diversos actores de la comunidad.

A.C.C.E.S. impulsó proyectos como “Libros en el Paseo”, que acercaba libros a familias rurales mediante camiones móviles instalados en espacios al aire libre, y “La Reconterrie”, un mueble portátil que invitaba a la exploración sensorial e individual de libros, fomentando lecturas compartidas. Además, desarrolló capacitaciones y conferencias dirigidas a distintos contextos educativos y comunitarios para que desde su labor se pueda promover la lectura personalizada, respetar los intereses de cada niño/a y favorecer el acompañamiento afectivo, buscando que la lectura fuera libre y placentera. Aunque hoy no está activa, sus recursos siguen disponibles y beneficiando a las comunidades como formas de permitir el acceso a los libros (ACCES, s.f.).

Además de esta asociación, surge otro ejemplo relevante como el programa “Amor por la Lectura”, el cual fue desarrollado por UNICEF en 2020 junto a fundaciones y el Ministerio de Educación

y Ciencias de Paraguay, donde se buscó fomentar la lectura desde la primera infancia en el hogar y en diversas localidades del país, en el contexto de la pandemia por COVID-19.

La propuesta brindó herramientas a familias, cuidadores/as, docentes y comunidades para formar mediadores de lectura capaces de despertar el placer lector en niñas y niños. Así mismo, el programa Incluyó ferias móviles de libros y capacitaciones virtuales con estrategias innovadoras para edades de 0 a 5 años, reforzando así el vínculo entre lectura, cercanía y acceso equitativo.

En conjunto, los programas revisados evidencian que la lectura es una práctica social, cultural y afectiva, construida de manera compartida desde los primeros años con la participación activa de adultos significativos. Propiciar espacios que fortalezcan vínculos y apoyo mutuo favorece que las familias asuman un rol activo como mediadores y transformadores de la experiencia lectora. En esta línea, en el contexto chileno se han desarrollado políticas públicas e iniciativas específicas que promueven el acceso a la lectura desde la primera infancia, reconociéndola como una herramienta clave para el desarrollo integral y la equidad social.

3. POLÍTICAS Y PROGRAMAS NACIONALES ENFOCADAS A FOMENTAR EL ACCESO Y LOS HÁBITOS DE LECTURA DESDE UN ENFOQUE GLOBAL

En Chile, durante años se han impulsado distintas políticas y programas que buscan garantizar el acceso y los hábitos de lectura desde la primera infancia. Así mismo, apoyan el fomento constante de la lectura en la sociedad, con el objetivo de generar una identidad sociocultural en relación con los libros y transformaciones en las respectivas experiencias con la lectura.

A continuación, se plasman distintas políticas y programas nacionales, los cuales están directamente relacionados con el Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, el Dibam (Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos) y el Ministerio de Educación, los cuales actúan de manera articulada para potenciar el ecosistema del libro y la lectura en nuestro país.

3.1. Creación y actualización de políticas públicas que fomentan la lectura

Para que en Chile se desarrollen e implementen programas e iniciativas orientados a la lectura y su relevancia en la sociedad, es fundamental contar con una estructura con política públicas que garantice y promueva el acceso al ecosistema del libro y la lectura. Estas políticas deben responder de manera pertinente y progresiva las características y necesidades que emergen en las dinámicas de la población chilena, considerando especialmente las brechas que dificultan la construcción de hábitos lectores significativos.

Así, se busca disminuir desigualdades en el acceso a la lectura tanto en contextos educativos como familiares y socioculturales, promoviendo un vínculo con los libros desde los primeros años de vida.

3.1.1 Año 2006: Promulgación del Plan de Lectura Nacional

Con la creación de este lineamiento estratégico se busca fortalecer los hábitos de lectura y mejorar la comprensión lectora de la población chilena desde un enfoque educativo en proyección hacia la comunidad en general. Para ello, se implementan distintos programas, recursos y actividades que buscan hacer de la lectura una práctica accesible tanto para las infancias como adultos.

Desde su implementación, el Plan Nacional ha requerido de actualizaciones, en respuestas a las necesidades emergentes de la población y los avances tecnológicos (Ministerio de Educación de Chile, 2010).

A través de la implementación del Plan Nacional, se crearon bibliotecas digitales y el impulso colaborativo entre bibliotecas públicas y privadas, organizaciones culturales y empresas editoriales para promover la lectura en todos los sectores de la sociedad. Así mismo, se han impulsado concursos, la selección de ilustraciones y textos pertinentes para los primeros años.

3.1.2 Año 2010: Campaña “Lee Chile Lee”

Bajo este mismo objetivo, esta campaña busca promover la lectura en los establecimientos educacionales y en la vida cotidiana, distribuyendo recursos para instituciones educativas, bibliotecas públicas y rurales, como en otras instituciones y eventos literarios, otorgando un énfasis en llegar a sectores vulnerables y rurales, buscando así reducir las brechas existentes en el acceso al libro y la cultura escrita (Ministerio de Educación de Chile, 2010).

3.1.3 Año 2015: Política Nacional de la Lectura y el Libro

Luego de cinco años, se genera una actualización en el Plan Nacional de Lectura dando origen a la Política Nacional de la Lectura y el Libro liderada por el Consejo Nacional de las Culturas. En este documento se establecen orientaciones estratégicas para la implementación de programas educativos relacionados con la lectura sistemática, promoviendo prácticas “que impliquen que las personas no sólo lean más en todos los soportes, sino que comprendan lo que leen y puedan de ese modo, profundizar su participación en la democracia que construimos entre todos” (Consejo Nacional de las Culturas y las Artes, 2015, p.8).

La política busca consolidar un marco sólido y sostenible que garantice la lectura y el acceso a los libros como un derecho para toda la población chilena, incluyendo a los pueblos originarios, comunidades migrantes y otros grupos históricamente excluidos del ecosistema lector.

3.1.4 Año 2023: Política Nacional de Lectura, el Libro y las Bibliotecas

Finalmente, se promulga una nueva actualización bajo el nombre de Política Nacional de la Lectura, el Libro y las Bibliotecas, la cual amplía su enfoque integrando de manera explícita el rol de las bibliotecas como espacios culturales y comunitarios relevantes. Esta política, tiene como objetivo “asegurar el acceso y participación de todas las personas a bibliotecas, libros y lecturas en sus territorios con enfoque de derechos” (Ministerio de las culturas, las artes y el Patrimonio, 2023, p.19).

Esta nueva promulgación refuerza el compromiso del Estado con el acceso equitativo al ecosistema del libro y la lectura, reconociendo la lectura como un derecho fundamental y promoviendo su inclusión en todos los territorios, con especial atención a la diversidad cultural, lingüística y territorial del país, e incluyendo actores vinculados al nivel de Educación Parvularia.

3.1.5 De Chile Crece Contigo a Chile Crece Más

Este programa integral surge como una política pública orientada a garantizar y proteger los derechos de las infancias y adolescencias en Chile. En esta línea, Chile Crece Contigo, y actualmente su versión ampliada Chile Crece Más, han desarrollado diversas estrategias de acompañamiento a las familias y comunidades, incorporando el fomento lector como un aspecto relevante de experimentar desde los primeros años de vida.

A través de su sitio web, el programa pone a disposición materiales de apoyo dirigidos a familias y equipos educativos, que incluyen orientaciones, recursos y columnas de especialistas en temáticas vinculadas al desarrollo infantil. Entre sus iniciativas se destaca la colección “Te cuento mi cuento”, compuesta por tres series de cuentos especialmente diseñados para bebés, con el objetivo de potenciar la vinculación afectiva y el desarrollo del lenguaje desde la primera infancia. Así mismo, cuenta con una biblioteca digital que ofrece una variedad de textos orientados a promover el placer por la lectura y fortalecer los vínculos lectores en los hogares y espacios educativos (Chile Crece Más, s.f).

En síntesis, el desarrollo y actualización de las políticas públicas mencionadas anteriormente da cuenta de un avance sistemático y sostenido en el reconocimiento de la lectura como un derecho fundamental y una práctica cultural que permite el desarrollo democrático de la ciudadanía. Estas iniciativas desde sus respectivas orientaciones han buscado democratizar el acceso a los libros, fortalecer la mediación lectora, y responder a las necesidades emergentes de una sociedad diversa, digital y territorialmente desigual. En este contexto, el fomento de la lectura desde la primera infancia

se vuelve un pilar estratégico, no solo en el ámbito educativo, sino también en la construcción de una cultura literaria significativa desde los primeros años de vida, con el compromiso articulado del Estado, las familias y las comunidades educativas.

3.2 Programas Nacionales que promueven la lectura insertos en las comunidades

En Chile, distintas instituciones públicas y privadas han desarrollado programas orientados en promover un acceso equitativo a la lectura, con el objetivo de fortalecer el hábito lector en las diferentes edades. Reforzando una vez más que el fomento de la lectura se debe realizar con la participación activa de la comunidad, tal como sostiene Juan Mata Anaya en su libro *10 ideas claves para la animación a la lectura* (2009). Para la formación de un lector se necesitan muchas manos y voluntades, desde familiares que regalan libros, personas de la comunidad que promueven la lectura, hasta bibliotecarios especializados que orientan y recomiendan lecturas. Cada integrante de la comunidad puede aportar significativamente en este proceso, actuando como modelo o mediador de lectura y por sobre todo facilitando el acceso a los libros.

Así, entre todos, se construyen entornos lectores que inviten al descubrimiento, al disfrute y al desarrollo del hábito lector. Por lo que, los programas que se darán a conocer a continuación han consolidado una red de apoyo que impulsa la formación de lectores en distintos contextos sociales, culturales y territoriales, los cuales se convirtieron en un apoyo fundamental para familias de nuestro país.

3.2.1 Fundación La Fuente: La lectura como motor de desarrollo comunitario

En esta misma línea, Fundación La Fuente (2014) es una institución sin fines de lucro, que busca promover la lectura y el desarrollo comunitario, a través de la creación de bibliotecas y proyectos abiertos que promocionan y fomentan la lectura en distintos contextos, desarrollando así, instancias vinculadas al programa “Creando los Lectores del Mañana” (2000) cuyo propósito es

generar placer por la lectura en la comunidad, especialmente a niños y niñas mediante bibliotecas escolares, públicas, bibliomóviles y biblioteca viva.

3.2.2 Copec: Promoviendo la lectura de Manera Accesible para todos/as

Copec (s.f.), presenta tres iniciativas que buscan contribuir a la eliminación de las brechas en el acceso a experiencias de lectura de calidad. La primera es “Cuentos Digitales”, una plataforma que ofrece diversos cuentos digitales interactivos de forma gratuita en español, inglés, con subtítulos y lengua de señas, ofrece diversos cuentos interactivos para acercar la lectura a niños y niñas de manera entretenida y progresiva.

La segunda iniciativa es “Bibliotecas y espacios lectores”, un concurso anual que invita a escuelas e instituciones a participar, con el fin de enriquecer su entorno y fortalecer la cultura lector que busca democratizar el acceso a la lectura y crear espacios comunitarios de encuentro a través de un concurso anual. Entregando a escuelas e instituciones bibliotecas construidas por voluntarios de Copec, con libros, mobiliario y asesoría, desde 2011 se han donado más de 280.000 libros, 140 bibliotecas y 25 espacios lectores en todo Chile, proporcionando herramientas a docentes y encargados de bibliotecas para fomentar la lectura y crear ambientes atractivos para la comunidad.

La tercera es “Colecciones Viva Leer”, que ofrece libros a bajo costo, con más de 12 colecciones para todas las edades, fomentando la lectura y democratizando el acceso a la literatura. En este contexto, en 2010 surge el programa “Viva Leer Copec”, creado junto a Fundación La Fuente, que dona bibliotecas completas a escuelas municipales y particulares subvencionadas, incorporando fomento lector, capacitación y vinculación comunitaria durante dos años. (Fundación La Fuente, s.f).

3.2.3 Fundación Palabra: Compromiso con la Lectura, Cultura y Comunidad

La Fundación Palabra es impulsada por la bibliotecaria y profesora Constanza Mekis en el año 2018, quien actualmente asume el cargo de presidenta y directora ejecutiva de dicha fundación. Se destaca principalmente por ser una institución sin fines de lucro, que busca propiciar el goce y el

vínculo de niños, niñas y jóvenes con la lectura, cultura y el patrimonio latinoamericano para así contribuir a la formación de ciudadanos que se comprometan con su desarrollo y el de su comunidad.

La fundación considera la relevancia de enfrentar los desafíos educativos y culturales mediante servicios cuyo propósito es promover la lectura, de este modo, se enfoca en primer lugar en acompañar a los equipos profesionales como lo son; bibliotecarios y docentes en el proceso de realizar mejoras a las bibliotecas desde el proceso que conlleva el seleccionar lecturas implementar espacios de encuentros, en segundo lugar se enfoca en organizar e implementar clubes de lectura dirigidas a diversas comunidades, de acuerdo a los intereses de quienes participan, en tercer lugar otro se enfoca principalmente en guiar la elaboración de catálogos de lectura en conjunto con la comunidad, permitiendo así la selección de forma participativa, por último, desarrollan y guían la producción editorial y de esta manera se busca promover la lectura, cultura y curiosidad de todos los involucrados que participan.

3.2.4 Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas: Fomento lector desde la creación de espacios

Así mismo, el Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas busca democratizar el acceso a la lectura, otorgando instancias para su fomento, como también capacitaciones, asesorías y mejoramiento para bibliotecas. En este aspecto, las Bibliotecas Públicas de Chile han creado diversos programas de “Clubes de Lectura”, donde se busca fomentar lecturas compartidas para niños, adolescentes y adultos en grupos presenciales o virtuales. Así mismo, cuentan con Bibliomóviles en diversas localidades del país, con la finalidad de ofrecer servicios de bibliotecas a zonas apartadas de los centros culturales, además, cuentan con una biblioteca digital pública para acceder a distintos formatos de libros de manera virtual (Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas, s.f).

En conjunto, estas iniciativas nacionales reflejan un compromiso por la lectura como una herramienta de transformación social y cultural. Desde la creación de bibliotecas, el garantizar acceso

a los libros y la promoción de la lectura desde diversos espacios permiten que cada programa presentado con anterioridad aporte a la comunidad desde su especialidad, con un enfoque común de fomentar la lectura y democratizar el acceso a los textos escritos para todas las personas. Con estos programas se evidencia que, en Chile, el fomento lector es una tarea colaborativa, sustentada con la convicción de que todos y todas deben tener la oportunidad de tener acceso a los libros.

Continuando con esta misma convicción, en nuestro país se han creado diversos espacios dedicados a la lectura, comúnmente conocidos como bibliotecas. Por ello, a continuación, se detallarán las diferentes modalidades de bibliotecas que existen en nuestro país.

4. BIBLIOTECAS: UN ESPACIO PARA DEMOCRATIZAR EL ACCESO AL FOMENTO DE LA LECTURA, RECONOCIENDO EL CARÁCTER COMUNITARIO Y PARTICIPATIVO

Las bibliotecas representan un espacio clave para democratizar el acceso a la lectura. En su rol público, comunitario y participativo, ofrecen entornos inclusivos que permiten a todas las personas acercarse a los libros y al conocimiento. Estas instituciones promueven el acceso equitativo, así como el tiempo y la dedicación necesarios para fomentar hábitos de lectura desde la primera infancia, en estrecha colaboración con las familias y los centros educativos.

Tal como lo menciona Delgado, Araya & Infante en su artículo “Bibliotecas Públicas en Chile y compromiso político” (2016), la lectura y los libros son esenciales para formar personas con pensamiento crítico, comprometidas con su entorno social y activas antes los cambio que ocurren. Asimismo, el libro representa un medio que resguarda la identidad y memoria colectiva, por ello, se debe democratizar el acceso a los libros y espacios de lectura.

En Chile, las bibliotecas públicas desempeñan un papel clave en la promoción de la lectura a través de funciones culturales, sociales, educativas y económicas que contribuyen al desarrollo personal y comunitario al estar integradas en la vida comunitaria. Estas, se consolidan como espacios

abiertos para el encuentro, el diálogo y la participación activa, ofreciendo acceso libre a la lectura, la investigación y la expresión creativa. Además, preservan y difunden el patrimonio cultural comunitario, fortaleciendo la memoria e identidad colectiva (Servicio Nacional del Patrimonio Cultural, s.f.).

Desde su dimensión social, las bibliotecas desempeñan un rol activo en el fortalecimiento de la democracia al facilitar el acceso libre a la información, en formatos físicos y digitales. Así, potencian la capacidad de las personas para reflexionar críticamente y participar activamente en su entorno, tanto a nivel local como nacional (Servicio Nacional del Patrimonio Cultural, s.f.).

4.1. Bibliotecas escolares en la primera infancia: espacios clave para el desarrollo hábito lector temprano

En este contexto, las bibliotecas escolares se presentan como espacios fundamentales dentro de la comunidad educativa, que favorecen un ambiente estimulante para el aprendizaje, la recreación, el intercambio de saberes y la construcción de memoria. Niñas, niños y jóvenes pueden explorar la historia, la cultura y mundos imaginarios, desarrollando así pensamiento crítico y creatividad (EducarChile, s.f.).

Las iniciativas impulsadas por el Centro de Recursos para el Aprendizaje, presentes en establecimientos escolares, buscan apoyar integralmente los procesos de enseñanza y aprendizaje. Más que simples bibliotecas, estos espacios promueven el desarrollo de habilidades lectoras y ofrecen recursos pedagógicos que fortalecen el aprendizaje activo y significativo. A través de sus colecciones, infraestructura y actividades, constituyen entornos que fomentan la participación, la autonomía y el pensamiento crítico (Bibliotecas CRA, s.f.).

En esta línea, las bibliotecas activas en jardines infantiles juegan un papel fundamental en la primera infancia al favorecer el desarrollo del lenguaje, la comprensión lectora y la imaginación desde los primeros años. Según JUNJI, la lectura en esta etapa impacta integralmente en niñas y niños,

fortaleciendo el lenguaje, estimulando la imaginación, fomentando la creatividad y potenciando los vínculos afectivos con familias y educadores. Por ello, contar con bibliotecas activas en jardines resulta esencial para crear espacios significativos de encuentro con los libros desde edades tempranas. Estos entornos propician experiencias lectoras mediadas, accesibles y cotidianas, que fomentan el pensamiento crítico, el gusto por la lectura y una base sólida para futuros aprendizajes (JUNJI, s.f.).

Asimismo, Fundación Integra (s.f.) establece que el contacto cotidiano con los libros ya sea a través de la lectura en voz alta, la exploración libre o la narración, permite que niños y niñas fortalezcan su vocabulario, desarrollen conciencia fonológica y establezcan un vínculo afectivo con la lectura. Estos espacios, conocidos como rincones lectores o bebetecas, promueven además la autonomía, ya que los infantes pueden elegir libremente qué leer, cómo y cuándo.

Por lo que, las bibliotecas escolares contribuyen a disminuir brechas socioculturales, asegurando el acceso equitativo a materiales culturales y educativos de calidad. En conjunto, estos factores convierten a las bibliotecas activas en herramientas esenciales para una educación inicial integral, inclusiva y enriquecedora.

4.2. Bibliotecas comunales como puente entre los libros y las familias

Las bibliotecas comunales cumplen un rol clave en la promoción de la lectura y el acceso a la cultura en los territorios, especialmente en contextos donde el acceso a libros y espacios educativos es limitado. Más allá de ser centros de préstamo de libros, estas bibliotecas se transforman en espacios de encuentro, aprendizaje y participación social. En este contexto, las organizaciones comunales juegan un papel fundamental al acercar los libros a las familias, promoviendo hábitos lectores desde la infancia y fortaleciendo los lazos entre comunidad, lectura y desarrollo social.

Otra propuesta comunal, son los “Bibliomóviles” son vehículos adaptados como bibliotecas móviles que recorren zonas rurales o con limitado acceso a servicios culturales. Integrados a la red de bibliotecas públicas, llevan libros, actividades y acceso a internet a comunidades sin bibliotecas fijas.

Funcionan mediante convenios entre municipios, comunidades y el Ministerio de las Culturas, y existen decenas activos en distintas regiones del país (Servicio Nacional del Patrimonio Cultural, s.f).

En consideración con lo anterior, el artículo de *Chile Crece Más* “Contagiar la lectura desde la primera infancia” (2021) destaca que la lectura en los primeros años constituye una experiencia emocional y relacional que involucra a la comunidad que rodea a los niños y las niñas. Esta comunidad cumple un rol fundamental para que la lectura esté presente de forma cotidiana en la vida familiar, promoviendo que cualquier persona pueda convertirse en mediadora de lectura y generar espacios colectivos que faciliten el acceso libre a libros y encuentros afectivos en torno a ellos.

En conjunto, estas iniciativas reflejan cómo la articulación entre comunidad, instituciones y políticas públicas puede transformar el acceso a la lectura y acercar los libros a las familias, generando entornos lectores inclusivos, participativos y sostenibles en el tiempo.

4.3. Articulación Territorial: Bibliotecas del Entorno

En el fortalecimiento de la lectura desde edades tempranas, las bibliotecas cercanas a instituciones educativas cumplen un rol fundamental al constituirse como espacios accesibles y significativos para la comunidad. Las educadoras de párvulos, al conocer el valor pedagógico y comunitario de estas bibliotecas, promueven activamente su utilización, generando experiencias lectoras que trascienden el aula. Esta articulación no solo fortalece los aprendizajes, sino que también posiciona a la biblioteca como un agente educativo, cultural cercano, cotidiano y transformador.

Por lo que, se destacan a continuación bibliotecas de la comuna de Valparaíso que de forma concreta integran a las familias en el proceso de fomentar la lectura desde la primera infancia, contribuyendo al desarrollo integral de niños, y niñas. En particular, se presentan aquellas bibliotecas cercanas al Jardín Infantil Seremi – Serviu, en el cual se llevarán acciones orientadas a promover el vínculo entre la comunidad educativa, familias y bibliotecas.

4.3.1. Biblioteca Pública “Santiago Severín”

El programa de la Biblioteca regional “Santiago Severín”, la cual fue creada en el año 1873, forma parte del Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas en Chile. A lo largo del tiempo, esta biblioteca ha implementado diversas iniciativas para fomentar la lectura, concebida como un espacio de mediación entre la comunidad, el patrimonio y la cultura, un lugar para potenciar la lectura recreativa. Este programa implementa diversas actividades hacia la comunidad considerando, en la que se plantea que la biblioteca es un agente social dinámico que genera diversas experiencias para acercar la lectura. De acuerdo con ello, uno de sus proyectos es “Kamishibai”, el cual busca aumentar y fortalecer la vinculación de niños y niñas de los 3 a 5 años con la Biblioteca Santiago Severín, para ello se propone realizar diferentes instancias de mediación patrimonial y fomento lector.

4.3.2. Biblioteca “Libro Alegre”

La Biblioteca “Libro alegre”, impulsadas por la profesora Danesa Anne Hansen en el año 2001, se encuentra ubicada en Cerro Alegre. Es un proyecto que está enfocado en literatura infantil. Libro alegre, tiene cuatros programas para fomentar la lectura desde diferentes espacios para llevar a cabo con la comunidad, una de ellas es “Un libro, un amigo”, un programa que está dirigido hacia los hogares y residencias infanto-juveniles, cuyo objetivo es acercar la literatura a niños, niñas y jóvenes que viven en alguna de estas instituciones, de acuerdo a las actividades que se realizan, tienen el propósito de crear espacios de disfrute e intercambios de ideas a través del diálogo en función a la lectura.

En segundo lugar, se encuentra el programa que tiene como nombre “Cuentos Viajeros” el cual está dedicado a apoyar y colaborar iniciativas dirigidas al fomento lector, en distintas localidades de la región de Valparaíso, promoviendo así la actividad cultural. En tercer lugar, se encuentra el programa “No lees”, el cual fomenta la lectura y escritura hacia estudiantes de colegios públicos de la región de Valparaíso, este es llevado a cabo mediante talleres desde un enfoque significativo. El último

programa llamado “Nubes en pantalones”, trata de la producción, distribución y difusión de audiocuentos, dirigidos específicamente a niños, niñas, jóvenes y adultos que poseen discapacidad visual, el objetivo de este programa es acercar la literatura infantil y juvenil mediante cápsulas de audios, los cuales contienen relatos cuentos de la biblioteca libro alegre. Estos programas tienen como propósito en común, fomentar la lectura a través de experiencias significativas y concretas, considerando a toda la comunidad, con sus respectivas necesidades.

4.3.3. Librería “Kúrkuma”

Según lo indicado por el equipo de la Librería, Kúrkuma es un proyecto independiente que nace en Valparaíso como respuesta a la falta de librerías especializadas en literatura infantil y juvenil en el sector, así como de espacios físicos y promocionales dedicados a la lectura. Los encargados realizan una selección de libros orientados por dos criterios principales; el primero se basa en libros de narrativa con temáticas de la situación social actual y clásicos universales. En segundo lugar, libros de mediación lectora con enfoque socioeducativo, medioambiental, género y sexualidad, política y memoria y educación emocional. (Kúrkuma Librería, Comunicación personal, 26 de junio de 2025).

A su vez, la librería fomenta la lectura e incentiva la participación de la comunidad a través de diversas iniciativas. Cuentan con una propuesta bibliográfica especializada que responde a intereses de diversas organizaciones, así como a proyectos específicos de fomento lector, en los que se destaca “La Maleta Sensorial” una iniciativa que ofrece experiencias lectoras multisensoriales. (Kúrkuma Librería, Comunicación personal, 26 de junio de 2025).

Continuando con este proyecto, es importante de destacar su relevancia, ya que se insertan activamente en una comunidad, aportando con iniciativas que acercan la lectura a niños, niñas, jóvenes, sus familias y centro educativos. Kúrkuma colabora con diversas organizaciones como: colegios del sector, escuelas libres, públicas y subvencionados, así como organizaciones culturales y organizaciones gubernamentales. (Kúrkuma Librería, Comunicación personal, 26 de junio de 2025).

5. EL LIDERAZGO COMUNITARIO DE LAS EDUCADORAS Y EDUCADORES DE PÁRVULOS EN LA CONTRUCCIÓN DE REDES PARA EL FOMENTO LECTOR Y LA PARTICIPACIÓN FAMILIAR

Conocer las bibliotecas cercanas a instituciones educativas resulta fundamental, ya que permite crear vínculos con espacios que promueven la lectura desde temprana edad, desde un enfoque participativo en el que toda la comunidad se involucra en el fomento de hábitos de lectura en compañía de personas significativas para los niños y las niñas de nuestra sociedad. Este tipo de articulaciones con el entorno forman parte del compromiso de Educadores de Párvulos desde el liderazgo pedagógico dentro de la comunidad educativa, cuyo rol no solo se limita al aula, sino que se extiende a la construcción de redes con instituciones públicas, privadas y/o comunitarias.

En coherencia con este enfoque, educadores y educadoras de párvulos desde su práctica cotidiana se involucran en procesos colaborativos que permiten construir redes junto a otras instituciones locales y actores comunitarios, generando espacios de encuentro, diálogo y proyección conjunta. Tal como lo plantea la subsecretaría de Educación Parvularia (2020), en su documento sobre comités comunales y redes territoriales, destaca que estas organizaciones se construyen a partir de la cooperación entre instituciones locales y educativas, permitiendo la generación de respuestas conjuntas a los desafíos o temas en común del nivel. Dichas redes se sostienen en la confianza, el compromiso y la reflexión compartida, elementos clave para avanzar hacia una Educación Parvularia más equitativa, contextualizada y vinculada con su entorno.

En este mismo sentido, las redes territoriales representan una oportunidad concreta para articular con diversos espacios de lectura del entorno local, fortaleciendo el vínculo entre el centro educativo y la comunidad. A través de visitas guiadas, préstamos de libros y encuentros de lectura compartida con las familias, se posibilita el acceso a experiencias lectoras significativas que trascienden el aula y se viven en comunidad. Estas instancias no solo acercan la lectura a niños y niñas, sino que también permiten que familias y otros actores locales se involucren activamente en

su promoción, generando condiciones para que la lectura sea parte de la vida cotidiana, en espacios reales, afectivos y colaborativos (Subsecretaría, 2020).

5.1 Educadora y Educador de Párvulos como mediadores y promotores de experiencias lectoras significativas en la comunidad

Como se ha señalado, educadores y educadoras desempeñan un rol fundamental en el proceso de fomento de la lectura, desarrollando y desplegando habilidades esenciales para promover el gusto y amor por los libros desde temprana edad. De este modo se transforma en un puente significativo entre niños, niñas y la lectura, facilitando el acceso al mundo literario, por medio de espacios de socialización en función a la lectura, considerando la lectura compartida y en voz alta, como medios que permiten que niños y niñas desarrollen habilidades comunicativas, pensamiento crítico, autonomía e imaginación, favoreciendo así su desarrollo integral.

La voz que lee es para un niño mucho más que una simple mediadora, es la materia misma de la narración. Gracias a la voz armoniosa y poética que acompaña a los primeros libros les dado comprender el valor de la literatura (Mata Anaya, 2004, p.44).

De este modo, se resalta la importancia del rol lector de educadores y educadoras, quienes, a través de su voz y presencia, permite generar experiencias significativas mediante la literatura. En sintonía con esta mirada, Robledo (2017) en su documento *Mediador de la lectura: la formación del lector integral* sostiene que el mediador no solo cumple la función de leer, sino que asume múltiples roles orientados a propiciar una experiencia significativa, reflexiva y formativa en torno a la lectura. En este sentido, educadores y educadoras deben desarrollar diversas habilidades para animar que niños y niñas descubran la lectura desde el disfrute, siendo este tipo de mediación importante de desarrollar en la primera infancia.

En coherencia con lo anterior, el rol del educador y educadora en el proceso lector incluye, además, crear una adecuada organización del espacio físico que favorezca un ambiente propicio para

el encuentro afectivo con los libros. Al disponer de un entorno agradable, se genera un clima emocional seguro, donde el momento de la lectura surge desde el placer y la espontaneidad. Asimismo, educadores y educadoras deben seleccionar y proponer lecturas que conecten con las experiencias, intereses y emociones de los niños y niñas, convirtiendo la lectura en un espacio de socialización y expresión, aspectos esenciales a desarrollar en la primera infancia.

En esta línea, Barra, Mendive y Ow (2020), en el documento *Selección y uso de libros para lectores iniciales, Guía para la Educación Parvularia*, sostienen que cada libro posee múltiples características que lo hace beneficioso, por lo que constituye una puerta de entrada al disfrute de las imágenes como a las del lenguaje. Por ello, la selección de libros representa un proceso clave que incide directamente en la experiencia lectora de niños y niñas. Escoger libros con criterios de calidad permite de cierta manera garantizar que el contenido sea adecuado, coherente y significativo fomentando experiencias lectoras enriquecedoras, desde una perspectiva ética y comprometida con la primera infancia.

A partir de esta idea, el documento *Leamos juntos: Orientaciones para fomentar la lectura en familia* (2009), refuerza la importancia de establecer criterios de calidad para despertar el interés lector desde los primeros años. En primer lugar, destaca la necesidad de indagar en los intereses de niños y niñas mediante espacios que favorezcan su expresión, lo cual resulta fundamental en la creación de hábitos de lectura. En segundo lugar, enfatiza la relevancia de seleccionar lecturas acordes a la edad, que ofrezcan desafíos significativos y experiencias de aprendizaje positivas, contribuyendo así a su desarrollo cognitivo emocional, físico y social. Finalmente, propiciar ambientes de calidez afectiva se plantea como un elemento esencial para consolidar el disfrute por la lectura desde la primera infancia.

Esta responsabilidad de seleccionar lecturas adecuadas también ha sido abordada por Chambers (2007), quién reconoce la relevancia del rol del adulto como facilitador de momentos de lectura significativas. El autor afirma:

Todo comienza en la selección. Antes que podamos hablar de un libro necesitamos haberlo leído; antes que podamos leerlo, necesitamos haber elegido qué libro leer. Y por qué el libro que elegimos va a contener las potencialidades de nuestra conversación - personajes, temas, ideas, lenguaje e imagen, activadores de la memoria, etcétera - su elección es una actividad de mucho valor. Aquellos que eligen están ejerciendo poder (p. 81).

En definitiva, todos estos factores inciden directamente en la calidad de las experiencias lectoras entre libros, niños y niñas. Por ello, resulta relevante destacar el rol que cumplen educadores en este proceso, puesto que debe diseñar y aplicar estrategias que fomenten y motiven la lectura de manera contextualizada, efectiva y sostenida en el tiempo, involucrando activamente a los diversos actores de la comunidad.

5.2 Estrategias y acciones concretas que promueven la participación familiar y el trabajo colaborativo en educación inicial

En este marco, la participación activa de las familias se vuelve una pieza fundamental para consolidar estos procesos de lectura, ya que generar experiencias significativas con ellas fortalece los vínculos afectivos y promueve un desarrollo integral en niños y niñas desde la educación inicial. La construcción de estos lazos, basados en experiencias familiares de calidad, reafirma que las familias no solo son el primer entorno educativo, sino también un pilar esencial en el acompañamiento y formación durante los primeros años de vida.

Tal como señala la Subsecretaría de Educación Parvularia (2018), “las familias son el primer contexto educativo de los niños y las niñas, siendo insustituibles en cuanto a la protección, afecto y cercanía que brindan” (p. 14). En este sentido, la participación activa de las familias es un pilar fundamental en el desarrollo integral durante la Educación Parvularia, ya que las condiciones de vida en las que se desenvuelven los niños y niñas inciden de manera directa en su bienestar, aprendizaje y trayectoria educativa.

Como muestra de lo expuesto, la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) y Fundación Integra promueven diversas iniciativas orientadas a fortalecer la participación de las familias, reconociéndose como los primeros educadores de los niños y niñas, quienes deben ser involucrados como agentes activos en el desarrollo de sus hijos e hijas. En particular, estas instituciones destacan la importancia de fomentar el hábito lector desde temprana edad, incentivando la lectura y el vínculo familiar a través de distintas acciones.

Este compromiso con el fortalecimiento de rol de las familias también se refleja dentro de su página web donde ofrecen un apartado de *"Material para la Familia"*, la cual está diseñada para apoyar a padres, madres y/o cuidadores en la educación y crianza de sus hijos e hijas de educación parvularia. Esta iniciativa proporciona recursos que incluyen actividades, videos, guías y consejos para fomentar el desarrollo integral de los párvulos en el hogar. Promoviendo así el fortalecimiento del rol de las familias como primeros educadores, desde una participación activa y consciente en el proceso de desarrollo de sus hijos e hijas.

Por otro lado, la Fundación Integra promueve también variadas iniciativas importantes de destacar. Una de ellas, *"Promoviendo la participación de la familia a través de la lectura"* que busca fortalecer vínculos entre las familias y las instituciones educativas mediante la lectura compartida. A través del concurso literario *"Colorín colorado, el cuento en familia ha comenzado"* del Jardín infantil "Ojitos del Futuro", de Ovalle, se incentivó a las familias a crear y compartir cuentos con sus hijos e hijas, fomentando así el desarrollo del lenguaje, la imaginación y la expresión emocional. Esta estrategia busca promover el hábito lector desde la primera infancia y reforzar el rol activo de las familias en los procesos educativos.

Continuando con esta línea, también se destaca *"Abril, lecturas mil"* (2024) que busca fomentar el hábito lector mediante ocho recomendaciones para que las familias acerquen los libros a los niños y niñas. Estas sugerencias incluyen elegir momentos tranquilos para leer, conocer previamente el texto, identificar personajes, leer con naturalidad, dialogar sobre el contenido,

explorar ilustraciones, permitir la interacción con el libro y modelar el hábito lector. La propuesta se fundamenta en la importancia del vínculo afectivo en la lectura compartida.

Todas estas iniciativas, y muchas otras impulsadas por estas instituciones en particular, evidencian que son los centros educativos quienes promueven el rol de las familias como primeros agentes educativos. Por ello, es frecuente observar especialmente en educación inicial que son los jardines infantiles los que asumen un rol activo de promover la participación de las familias en el desarrollo y aprendizaje de sus hijos e hijas.

Como se ha demostrado, el fomento del hábito de lectura desde la primera infancia requiere y comprende un trabajo articulado entre educadores, familias y bibliotecas, en este sentido, cada uno de estos actores cumplen un rol único y esencial. Sin embargo, converge en un mismo objetivo el cual es guiar a niños y niñas en el camino de la lectura, promoviendo la autonomía, confianza, creatividad, imaginación y pensamiento crítico.

Por un lado, los educadores y las educadoras actúan como mediadores claves entre libros, niños y familias, propiciando experiencias lectoras significativas y pertinentes tanto dentro como fuera del aula. De este modo, las familias actúan como primeros agentes educativos, poseen la capacidad de influir directamente en la relación temprana de los niños y las niñas con la lectura, a través de vínculos afectivos. Las bibliotecas, por su parte, se consolidan como espacios democráticos de acceso al conocimiento, favoreciendo la igualdad de oportunidades en encuentros educativos y sociales en función a la lectura.

En este sentido, el trabajo colaborativo debe entenderse como una construcción conjunta que implica compromiso, solo desde esta visión compartida será posible cultivar en la primera infancia un amor duradero por la lectura.

Capítulo III: Marco Metodológico

En este apartado se presentan los aspectos metodológicos que orientaron el desarrollo de la investigación, describiendo el enfoque, el diseño y los procedimientos implementados en este estudio. Asimismo, se detalla el contexto, los participantes y los criterios de selección, junto con las técnicas e instrumentos de recolección de información, los resguardos éticos y los procedimientos de análisis considerados con la finalidad de dar coherencia y rigurosidad al proceso investigativo.

6.1 Fundamentación del modelo investigativo

El diseño de esta investigación se fundamentó desde el enfoque cualitativo, entendido como una forma para comprender significados, percepciones y experiencias en contextos específicos, tal como plantea Flick (2018). Así mismo, Pérez Serrano (2008) destaca que este proceso investigativo implica una mirada holística y contextualizada de los escenarios donde participan los sujetos, situando al investigador en un proceso de inmersión y comprensión de lo que acontece más que en la medición de variables desde una perspectiva numérica.

En este sentido, como señalan Denzin y Lincoln (2012):

En el campo de la investigación cualitativa coexisten múltiples opciones. Nunca los investigadores tuvieron a su alcance tantos paradigmas, estrategias de investigación y métodos de análisis. El momento actual puede caracterizarse, entonces, como de descubrimientos y redescubrimientos, y en él se discuten nuevas formas de mirar, de interpretar, de argumentar, de escribir, reconociendo que ningún método puede captar todas las sutiles variaciones de la experiencia humana (p. 13).

Esta perspectiva permite aproximarse de manera sensible y situada a las percepciones de los participantes, recopilando sus vivencias y otorgándoles significado a sus realidades sin reducirlas a categorías rígidas, orientando así al diseño metodológico desarrollado en este estudio.

6.2 Diseño metodológico

Para el presente estudio se optó por un modelo de aproximación a la investigación acción, una metodología entendida como una indagación situada y colectiva orientada a transformar prácticas sociales y educativas, combinando conocimiento y acción para identificar problemas y mejorar

prácticas a partir de la experiencia de los participantes, interpretando los fenómenos desde el involucramiento directo del investigador y considerando múltiples factores y el contexto social (Lewin 1946 citado en Villamizar Acevedo 2024)

Por otro lado, Bautista Cardenas (2021) plantea que la investigación-acción se construye a partir de un proceso flexible y espiralado, conformado por las etapas de identificación de la problemática, diagnóstico, diseño de la propuesta, aplicación y evaluación. Este ciclo continuo permite transformar la realidad desde el protagonismo de quienes participan, mediante una dinámica sistemática de reflexión-acción-reflexión que favorece la construcción colectiva de conocimiento a partir de la planificación de diversas estrategias contextualizadas.

Por lo que este estudio surge de la necesidad identificada por las investigadoras de promover espacios de lectura desde la primera infancia, reconociendo que, en contextos donde las familias disponen de tiempo limitado debido a extensas jornadas laborales, la lectura se presenta como una oportunidad para compartir momentos significativos, fortalecer los vínculos y favorecer el desarrollo integral de los niños y niñas.

Por ello, la investigación se sitúa en el contexto de familias trabajadoras del Ministerio de Vivienda y Urbanismo, institución cuyas políticas reflejan una preocupación constante por el bienestar de sus trabajadores y la conciliación entre la vida laboral y familiar, reconociendo la relevancia de fomentar entornos que favorezcan el bienestar integral y la cohesión social. En este sentido, el modelo de aproximación a la investigación-acción resulta pertinente, ya que a través de sus etapas permite diseñar e implementar una propuesta que responda a los desafíos que enfrentan las familias, como la falta de tiempo y el limitado acceso a recursos, promoviendo instancias de encuentro y construyendo hábitos lectores significativos desde los primeros años de vida, lo que permitió definir las etapas de este proceso que se describen a continuación.

6.3 Procedimiento de diseño y ejecución de la propuesta Narraluz

A partir del modelo espiralado de investigación-acción planteado por Bautista Cárdenas (2021), se estructuró el procedimiento de la propuesta Narraluz en cuatro pasos principales. Estos pasos se reflejan en la figura siguiente, la cual permite visualizar las etapas de planificación, acción, observación y reflexión propias de la investigación-acción, las cuales serán detalladas a continuación según el desarrollo concreto de la propuesta.

Figura (3): Plan de Acción propuesta Narraluz



Fuente: Elaboración Propia

6.3.1 Diagnóstico y Diseño inicial de la propuesta

El tema de la presente investigación surge a partir de las experiencias vividas durante las prácticas de formación desarrolladas en los tres primeros años de la carrera de Educación Parvularia. A lo largo de estos procesos formativos, se logró observar que en diversos contextos educativos la

lectura no era intencionada como un espacio para la conversación ni como una oportunidad para favorecer la interacción significativa entre pares y/o entre adultos con niños o niñas. Asimismo, se evidenció que en algunos contextos la lectura de cuentos se utilizaba principalmente como una estrategia para ocupar tiempos prolongados de espera durante la jornada educativa, en lugar de constituirse como una actividad pedagógicamente planificada, acompañada de una mediación que promoviera la reflexión y la conversación. Por último, se observó que algunos centros educativos y familias presentaban un acceso limitado a textos literarios por diversos motivos.

De esta manera, surge la necesidad de presentar una propuesta que fomente el hábito lector desde edades tempranas, en compañía de equipos educativos y familias, asegurando la presencia de literatura infantil que promueva la mediación lectora, la imaginación, la conversación y, sobre todo, el vínculo afectivo entre los diversos actores que participan en estos espacios de encuentro.

El diseño de la propuesta de acción surge a partir del análisis del contexto familiar y educativo, en el cual se identificaron desafíos como extensas jornadas laborales, falta de tiempo y limitado acceso a materiales literarios. Frente a esta realidad, se elaboró la iniciativa Narraluz, orientada a promover espacios de lectura en voz alta dentro del hogar, integrando de manera fundamental el componente afectivo y la participación activa de las familias como eje central del proceso. La propuesta responde al tema de investigación: *“Espacios de lectura en voz alta al interior de las familias: construyendo el hábito lector desde un enfoque afectivo”*, y busca fortalecer la conversación, el vínculo emocional y los momentos de encuentro familiar.

La planificación de esta propuesta considera cinco encuentros de lectura en voz alta, desarrollados entre agosto y septiembre de 2025, con participación voluntaria de las familias. Cada sesión contempla la lectura de distintos cuentos, mediada por un formato específico: cuento físico, cuento con elementos, cuento con imágenes, cuerda-cuentos y kamishibai.

A partir de este diagnóstico y diseño inicial, se avanzó hacia la etapa de planificación y coordinación de la propuesta, instancia en la que se definieron los criterios, estrategias y aspectos logísticos necesarios para su ejecución.

6.3.2 Planificación y Coordinación de la propuesta - Análisis del proceso

Para comenzar con este segundo paso, se pensó en un contexto específico para llevar a cabo la propuesta. En este sentido, se inició un trabajo de planificación, gestión y coordinación destinado a diseñar la implementación completa de Narraluz

6.3.2.1 Criterios para selección de cuentos

En primer lugar, y en relación con los criterios y selección de cuentos, los cuentos que formaron parte del proceso de Narraluz, tanto durante los encuentros como en los hogares, fueron seleccionados mediante un procedimiento basado en criterios específicos, considerando que las características de las historias y su capacidad para generar espacios de conversación permitan fortalecer el hábito lector y promover el vínculo emocional dentro del contexto familiar.

En este sentido, se priorizó que los cuentos sean de diversos autores y aborden una variedad de temáticas asociadas a aspectos de la vida cotidiana, destacando principalmente la selección de los libros álbum. Sus formatos permitirán que las familias desarrollen diálogo y reflexión durante y después de la lectura en voz alta, tanto en los encuentros como en sus hogares, ya que la observación de las guardas y las ilustraciones, junto con la escucha de las historias, favorecerá la construcción de espacios de conversación y promoverá la expresión emocional, el intercambio de recuerdos y experiencias, fortaleciendo así los vínculos afectivos entre los miembros de la familia.

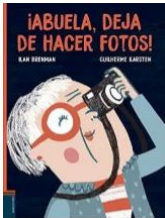
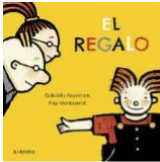
Por otro lado, dentro de las diversas temáticas se busca propiciar múltiples experiencias que atraviesen distintas dimensiones de la vida cotidiana, desde el humor y la imaginación, hasta la exploración de emociones, aventuras, vínculos y situaciones familiares, entre otras. De este modo, las historias constituyen un espacio donde las familias puedan explorar y reflexionar sobre diversos

aspectos de la vida cotidiana, generando diálogo, intercambio de ideas y construcción conjunta de sentido, desde lo personal hacia lo colectivo. Gracias a su calidad literaria, los cuentos permiten la apertura a la expresión y comprensión de la diversidad de experiencias entre los miembros de la familia, favoreciendo la consolidación de vínculos afectivos significativos a través de espacios de conversación compartidos.

Considerando los criterios mencionados, se realizarán dos grandes selecciones de cuentos agrupadas según su uso en las lecturas en voz alta durante los encuentros y en los préstamos destinados las familias. En este sentido, la siguiente tabla presenta los cuentos correspondientes a los cinco encuentros que se llevarán a cabo y en el anexo A, se incluye la selección de cuentos vinculada a los préstamos para las familias.

Tabla (2): Cuentos seleccionados para los encuentros de Narrar luz

Cuento	Portada	Descripción	Autor	Editorial y Año
"La gran fábrica de las palabras"		La historia transcurre en un país donde las personas casi no hablan, ya que deben comprar y tragar las palabras antes de poder pronunciarlas. En este lugar vive Tomás, quien desea expresar sus sentimientos a la hermosa Alma. Sin embargo, las palabras cuestan una fortuna y debe elegir con cuidado cuáles usar para abrir su corazón sin equivocarse.	Agnés de Lestrade	Una Luna, 2014
"Lo que construiremos"		La historia aborda la importancia de los sueños y el poder de la imaginación, los mejores ingredientes para construir un futuro brillante. Un padre y una hija deciden crear las bases de su vida juntos. Utilizando sus propias	Oliver Jeffers	Fondo de Cultura Económica, 2021

		herramientas especiales se ponen a trabajar: construyen los recuerdos que guardarán para siempre, un hogar donde poder estar seguros y un amor que les mantendrá unidos toda la vida.		
"Abuela, deja de hacer fotos"		La historia trata de una niña que está cansada de que su abuela la persiga por todas partes tomando fotografías sin parar. Una y otra vez le pide que deje de hacerlo, sin comprender del todo por qué su abuela insiste tanto. A medida que avanza la historia, la niña comenzará a descubrir que detrás de cada foto hay algo más que simples imágenes.	Ilán Brenman	Edelvives, 2018
"Secretos de Familia"		El cuento trata de una niña que tiene un serio problema, una mañana se despierta más temprano de lo habitual y descubre un increíble secreto que su madre había mantenido bien guardado hasta entonces. Un secreto que hará que ella y su familia se vean diferentes a todas las demás. Desde ese momento, su forma de mirar el mundo ya no volverá a ser la misma.	Isol	Fondo de Cultura Económica, 2016
"El regalo"		La historia nos cuenta que se acerca el cumpleaños de Miguelito y, como es de esperar, sus padres quieren darle un regalo muy especial. Piensan y piensan, pero no logran decidir qué podría hacerlo feliz. Finalmente, deciden preguntarle directamente, y	Gabriela Keselman	Kokinos, 2019

		Miguelito comienza a darles algunas pistas... poco a poco, los llevará a descubrir que el mejor regalo no siempre se encuentra en una tienda.		
--	--	---	--	--

Fuente: Elaboración propia

6.3.2.2 Estrategias para fomentar el diálogo y la continuidad de lectura en el hogar

Tal como señala Colomer (2005), en su libro *Andar entre libros*, reconoce que la lectura compartida en contextos familiares no solo fortalece el hábito lector, sino que también promueve vínculos afectivos y el desarrollo de diálogos reflexivos.

En coherencia con esta mirada, los criterios definidos para la selección de los cuentos incluyen estrategias complementarias orientadas a fomentar la reflexión, el diálogo, y la continuidad de la lectura en los hogares de los participantes. De este modo, se busca favorecer el vínculo afectivo familiar, consolidar el hábito lector y promover experiencias de lectura en voz alta y compartida que trasciendan los encuentros presenciales de Narraluz, extendiendo su impacto hacia la vida cotidiana de las familias.

Preguntas mediadoras para la apertura al diálogo

Cada encuentro y las lecturas compartidas estarán acompañadas de preguntas mediadoras diseñadas para propiciar la expresión reflexiva y emocional de los participantes a través del diálogo. Estas preguntas tienen como propósito favorecer la apertura a espacios de conversación significativos, vinculados al contexto familiar y a las vivencias cotidianas, promoviendo así la interacción, la escucha activa y la construcción conjunta de sentido en torno a las historias leídas. Asimismo, las preguntas permitirán modelar las posibilidades de conversación que pueden emerger a partir de la lectura de los cuentos en el hogar con sus hijas e hijos, donde cada respuesta adquiere un valor compartido de las emociones, recuerdos y experiencias de quienes participan de estos momentos.

Préstamo y Devolución de Cuentos para el Hogar

En continuidad con el propósito de fortalecer los espacios de lectura compartida y favorecer el diálogo al interior de los hogares, se implementará una estrategia de préstamo de cuentos dirigida a las familias participantes de los encuentros de Narraluz.

Para facilitar la organización y el seguimiento de los préstamos se incluirá una tabla de registro donde se anotarán la fecha, el título del libro y el nombre de quien lleva el cuento. Este registro tiene como objetivo favorecer la rotación de los cuentos y asegurar la continuidad lectora en los hogares, promoviendo tanto el acceso a nuevos libros como el conocimiento de diversos autores.

Cada cuento entregado incluirá un código QR con preguntas mediadoras, diseñadas para acompañar los momentos de lectura en familia. Estas preguntas estarán orientadas a promover el diálogo y la reflexión, favoreciendo que la lectura se convierta en un espacio de conversación, conexión y disfrute compartido entre los integrantes de cada familia.

Asimismo, la devolución de los cuentos será una parte esencial de la propuesta de Narraluz, ya que permitirá que más familias tengan la oportunidad de acceder a las distintas historias y conectar con ellas. Una vez finalizado el tiempo de préstamo, las familias deberán retornar los cuentos en los encuentros de Narraluz, con un plazo de una semana para compartir la lectura en el hogar. Este proceso busca favorecer la rotación continua de los cuentos entre los participantes, asegurando que cada familia pueda disfrutar de nuevas lecturas de manera sostenida.

Registro lector en el hogar

Además, se les proporciona a las familias un registro lector, denominado “Lectómetro”, para que plasmaran en sus hogares la experiencia de lectura vivenciada con sus hijas e hijos. Este registro incluye espacios para que los niños y niñas dibujen la portada del libro leído, escriban el nombre del libro, califiquen la historia y agreguen comentarios sobre el cuento. De esta manera, el Lectómetro permite acompañar la construcción del hábito lector, promoviendo la conversación y la interacción

afectiva en torno a la lectura, constituyéndose asimismo en una estrategia significativa y compartida para enriquecer estos espacios.

6.3.2.3 Coordinación y permisos para ejecución de la propuesta

La implementación de la propuesta Narraluz requirió una planificación previa que asegurara la disponibilidad de espacios, la autorización institucional y la colaboración de los diferentes actores involucrados. Para ello, se llevaron a cabo gestiones con la dirección del Jardín Infantil SEREMI-SERVIU y con la encargada de Desarrollo de Personas y Control Administrativo del SERVIU de Valparaíso, asegurando que los encuentros pudieran desarrollarse en condiciones adecuadas y accesibles para las familias participantes.

La gestión inicial de la propuesta consideró una reunión con la directora del Jardín Infantil, con el propósito de solicitar la autorización para desarrollar la iniciativa junto a las familias pertenecientes a la institución. Durante esta reunión se expusieron los objetivos generales de la propuesta y la relevancia de fomentar espacios de encuentro y conversación en torno a la lectura compartida en el hogar, para así desarrollar el hábito lector desde la primera infancia.

Posteriormente, la directora del centro educativo coordinó una reunión con la encargada de Desarrollo de Personas y Control Administrativo del SERVIU de Valparaíso, con el fin de autorizar, gestionar y coordinar el uso de esta dependencia, definiendo fechas destinadas a la realización de los encuentros con las familias. Esta gestión permitió establecer una planificación concreta para la implementación de la propuesta en un espacio institucional adecuado y accesible para los participantes, velando así por la participación y un ambiente grato.

La coordinación general de la propuesta se desarrolló mediante diversas vías de comunicación, combinando reuniones presenciales, envío de correos electrónicos y contactos telefónicos, lo que facilitó mantener un flujo constante de información entre las tesis y las encargadas de los espacios. Esta dinámica favoreció la toma de decisiones y la organización de los aspectos logísticos y pedagógicos de la propuesta, generando así un trabajo bidireccional que responde a la mirada que

mantiene la institución con relación a la consolidación de la vida laboral y familiar de sus trabajadores y los objetivos planteados por las tesis.

Asimismo, se llevó a cabo una reunión con las educadoras del Jardín Infantil SEREMI-SERVIU, con el propósito de entregar información detallada sobre los encuentros, sus objetivos y las fechas programadas. Durante esta instancia, se buscó informar a los equipos educativos acerca de la acción que se desarrollaría con las familias y solicitar su colaboración para motivar la participación de los distintos niveles educativos

6.3.2.4 Estrategias para la convocatoria de participantes

Figura (4): Convocatoria de Participantes



Fuente: Elaboración propia

Para la convocatoria de los participantes de los encuentros de Narraluz, se implementaron diversas estrategias orientadas a promover la participación voluntaria y fortalecer la difusión de la propuesta en distintos espacios. Este proceso estuvo a cargo de las tres estudiantes tesis, quienes gestionaron y organizaron instancias para planificar dichas estrategias.

En primer lugar, se diseñó un folleto con información relevante sobre los encuentros, el cual fue entregado a las educadoras de los niveles educativos del Jardín Infantil SEREMI-SERVIU y enviado por correo electrónico a la encargada de Desarrollo de Personas y Control Administrativo del SERVIU, con el objetivo de gestionar su difusión al interior de la institución. Esta acción permitió alcanzar tanto a las familias del jardín como a los funcionarios de la institución.

En segundo lugar, se elaboraron dos cápsulas de video dirigidas a todas las familias del jardín infantil, difundidas por los equipos educativos a través de los grupos de WhatsApp de cada nivel. Las grabaciones se realizaron en distintos espacios, incluyendo la Universidad de Valparaíso, el jardín infantil y el exterior del edificio SERVIU de Valparaíso, utilizando un formato dinámico y cercano para motivar la participación de las familias.

En tercer lugar, se creó un grupo de WhatsApp denominado “NARRALUZ: Momentos de Encuentro”, en el cual una de las tesistas asumió la responsabilidad de coordinar este medio de comunicación, gestionando el envío de mensajes informativos y de atendiendo las consultas que pudieran surgir a lo largo del proceso. En este sentido, el grupo de WhatsApp estaba destinado a generar un espacio de comunicación continua entre participantes y tesistas, facilitando el envío de información sobre fechas, horarios, recordatorios y materiales complementarios. A través de este canal también se envió un formulario de inscripción voluntaria para organizar de manera efectiva la participación de las familias.

Finalmente, las educadoras de cada nivel educativo elaboraban semanalmente recordatorios e invitaciones, contribuyendo a mantener una difusión constante de la propuesta y asegurando que las familias tuvieran acceso permanente a la información sobre los encuentros.

En síntesis, la convocatoria de participantes permitió desplegar un trabajo colaborativo con los equipos educativos del Jardín Infantil y la encargada de desarrollo de personas y control administrativo del SERVIU, asegurando la difusión de la propuesta, promoviendo la participación voluntaria de las familias y su involucramiento en los encuentros de Narraluz.

Con la planificación definida y los recursos organizados, se dio paso a la siguiente etapa de implementación y acompañamiento, donde los encuentros fueron desarrollados con las familias participantes, aplicando las estrategias previamente diseñadas y recogiendo información sobre sus experiencias con la lectura en voz alta y compartida. Durante todo el proceso de elaboración, ejecución y cierre de los encuentros, se contó con el apoyo permanente de la directora, los equipos

educativos de los distintos niveles del jardín infantil SEREMI-SERVIU, y la encargada de desarrollo personal del SERVIU de Valparaíso.

6.3.3 Primera etapa de Implementación y acompañamiento a las familias - Análisis del proceso

Esta primera etapa corresponde a la acción dentro del ciclo de investigación-acción, donde se llevó a cabo de manera concreta la propuesta de Narraluz según lo planificado en el paso anterior. De esta manera, durante los primeros tres encuentros se llevaron a cabo la implementación de las diferentes estrategias de conversación con preguntas mediadoras, la entrega de información en diferentes formatos y el préstamo de libros, donde se buscó favorecer la participación de las familias y el desarrollo progresivo de la propuesta considerando los distintos emergentes y necesidades que se presentaban en cada una de estas sesiones.

En la siguiente tabla se evidencia la organización base utilizada para los encuentros de Narraluz, reflejando los tiempos, momentos y acciones que guiaron las interacciones con las familias participantes, y que fueron modificados según las características en cada sesión

Tabla 3: Estructura base de organización de los encuentros de Narraluz

Estructura base de organización de los encuentros de Narraluz			
Encuentro N°_	Fecha:	Nombre del cuento:	
Lugar: SERVIU Valparaíso, sala Ana María Bertero			
Hora	Momento	Actividad	Responsable
15:00-15:15	Preparación del espacio	-Adecuación y organización del espacio. -Disposición de materiales, cuentos y recursos. -Revisión de los consentimientos y lista de participantes.	(nombre de la persona a cargo)
15:15 - 15:30	Recepción	- Dar bienvenida. - Recepción de cuentos prestados. - Entregar consentimiento a nuevos integrantes. - Invitar a ubicarse en el espacio.	

15:30 - 15:45	Conversatorio sobre los encuentros en el hogar	-Palabras de bienvenida al grupo. - Realizar preguntas orientadoras para abrir el diálogo sobre la experiencia de lectura en el hogar.	
15:45 - 16:15	Lectura en voz alta y compartida	-Lectura del cuento en formato seleccionado. -Realización de preguntas que invitan al diálogo a partir de la lectura escuchada.	
16:15 - 16:30	Cierre del Encuentro con las familias	-Préstamo de cuentos. -Tiempo para ojear y seleccionar cuento para llevar al hogar. - Registrar el préstamo de cuentos. - Entrega de materiales complementarios.	
16:30	Cierre interno del equipo	- Breve reunión entre las tesisistas y la profesora guía para analizar el desarrollo del encuentro. - Observaciones, acuerdos y decisiones para la siguiente sesión.	

Fuente: Elaboración propia a partir del diseño de la propuesta Narraluz

En este sentido, a través del registro personal de cada tesisista, a través de los diarios de campo, junto con las reuniones grupales después de cada encuentro, permitieron identificar aspectos a mejorar y modificarlo a través de la toma de decisiones en relación con lo observado y vivenciado por las familias en sus hogares. De este modo se buscó una evaluación continua del desarrollo de estos encuentros y el acompañamiento a las familias desde una perspectiva colaborativa y situada con las experiencias compartidas por cada participante.

6.3.4 Segunda parte de implementación cierre y análisis de la información - Análisis del proceso

En este cuarto paso, se llevó a cabo la segunda parte de la implementación de la propuesta, correspondiente al 40% restante de los encuentros donde se realizaron las distintas lecturas en voz alta, se plantearon nuevos aspectos a través de las preguntas mediadoras, con el fin de indagar nuevas perspectivas durante los espacios de dialogo con las familias. Estas sesiones mantuvieron la estructura

base definida en la etapa anterior, generando adecuaciones según la información sistematizada en los diferentes instrumentos, como también en la toma de decisiones en conjunto.

Por último, se generó un cierre grupal y se aplicaron las entrevistas semiestructuradas. De esta forma, se sistematizó la información recopilada de cada experiencia de interacción vivenciada por las participantes e investigadoras para su posterior análisis.

6.4 Unidad de contexto y sujetos involucrados en esta investigación

El estudio se desarrolló con funcionarios del Seremi-Serviu interesados en el fomento lector, así como con padres y/o madres cuyos hijos e hijas asisten al Jardín Infantil de la institución o se encuentran en edades que abarcan desde la primera infancia hasta la adolescencia. La propuesta se implementó durante cinco semanas, entre agosto y septiembre, realizándose una sesión semanal en horario laboral en las instalaciones del edificio Serviu de Valparaíso, específicamente en la Sala Ana María Bertero, ubicada en el centro de la ciudad de Valparaíso.

La participación se realizó bajo dos criterios, el primer contar con la autorización formal de la institución, coordinada por la encargada de Desarrollo de personas y control administrativo, asegurando el cumplimiento de normas internas y la adecuada organización de las actividades, y un segundo criterio de voluntariedad, desde la perspectiva de cumplimiento con aspectos éticos asociados a la investigación cualitativa.

Sujetos participantes de la investigación

La participación en este estudio se definió a partir de criterios de inclusión y exclusión, que permitieron determinar los integrantes de la investigación.

Criterios de inclusión

- Ser padre o madre de al menos un hijo o hija con edades comprendidas desde la primera infancia hasta la adolescencia.
- Desempeñarse laboralmente en las dependencias del Ministerio de Vivienda y Urbanismo en la comuna de Valparaíso.

- Hijos e hijas matriculados en el Jardín Infantil SEREMI-SERVIU.
- Estudiantes tesistas que sean parte de la Investigación

Criterios de Exclusión

- Personas que no trabajan en las dependencias del Ministerio de Vivienda y Urbanismo en la comuna de Valparaíso.
- Personas que no pudieron garantizar su disponibilidad para participar en las actividades programadas.
- Estudiantes tesistas que no participaron en la investigación acción.

Siguiendo estos criterios, participaron siete funcionarias del MINVU interesadas en el fomento lector, de las cuales cinco de ellas eran madres de niños o niñas que asisten al jardín Infantil SEREMI-SERVIU, donde las edades de las participantes se situaron en un rango entre los 30 a 60 años. Además de las tres estudiantes tesistas, quienes diseñaron e implementaron la propuesta, coordinando y facilitando los encuentros con las familias, sistematizando la experiencia semana a semana, para la toma de decisiones en el proceso. En la siguiente tabla se evidencia de forma gráfica lo mencionado anteriormente, con respecto a la cantidad de personas que fueron parte de esta propuesta:

Tabla 4: Participantes de Narraluz

Participantes	Número de personas
Apoderadas Jardín Infantil	5
Funcionarias MINVU	2
Estudiantes	3

Fuente: Elaboración propia

La participación fue de carácter voluntario, posterior a la difusión efectuada en el centro educativo y mediante correo electrónico institucional del trabajo de las familias, asegurando la entrega de información clara respecto a los objetivos y propósitos de los encuentros.

6.5 Técnicas e instrumentos de recolección de información

La selección de las técnicas utilizadas en esta investigación respondió no solo a fundamentos propios del enfoque cualitativo, sino también a la necesidad de construir una relación respetuosa, situada y reflexiva con las familias participantes. Por lo que, se priorizaron instrumentos que permitieran captar la riqueza de las experiencias, emociones y significados compartidos, favoreciendo una aproximación ética y contextualizada al proceso investigativo.

En coherencia con este enfoque, se emplearon diversas técnicas que facilitaron la recopilación de información. En este sentido, es fundamental considerar que “los métodos cualitativos no se pueden considerar independientes del proceso de investigación y el problema de estudio. Están incrustados específicamente en el proceso de investigación y se comprenden y describen mejor utilizando una perspectiva de proceso” (Flick, 2018, p. 15). De este modo, los instrumentos de recogida de información no responden a un proceso operativo y rígido, sino que se vinculan con la necesidad de aproximarse a las personas de estudio desde su complejidad y contexto, debido a que “la investigación cualitativa pretende acercarse al mundo de ahí afuera y entender, describir y algunas veces explicar fenómenos sociales desde el interior de varias maneras diferentes (Flick, 2018, p. 16).

Las técnicas seleccionadas fueron definidas y ajustadas conforme avanzó el proceso investigativo. Estas comprenden principalmente la elaboración de diarios de campo individuales tras cada encuentro con las familias, a su vez, el registro de sus experiencias y percepciones que permitieron sistematizar observaciones compartidas y finalmente, la realización de una entrevista semiestructurada al cierre del último encuentro.

Figura 5: Recogida de información desde tres perspectivas complementarias: personal, grupal e individual.



Fuente: Elaboración propia

Todas estas técnicas de recogida de información se adecuaron al contexto y respondieron a las necesidades propias de la investigación, cuyo carácter cualitativo releva especialmente las interacciones, percepciones y experiencias de las familias como participantes, con el fin de analizarlas y plasmarlas en función de los objetivos propuestos.

6.5.1 Diarios de campos

La observación constituye una técnica fundamental en la investigación cualitativa, ya que permite registrar de manera sistemática los hechos y dinámicas que se desarrollan durante el proceso. En este sentido, esto se concretó a través de la elaboración de diario de campos de carácter individual, luego de cada encuentro con las familias.

Según Denzin y Lincoln (2012) en el Campo de la investigación cualitativa, refieren que la investigación cualitativa es ilimitadamente creativa e interpretativa. El investigador no se limita únicamente al dejar atrás el campo con material empírico y la intención de escribir sus hallazgos, sino que también construye un registro de sus experiencias, el cual se plasma con notas que acompañan y

enriquecen el proceso investigativo. En el marco de la investigación cualitativa, esta técnica permite captar con mayor precisión lo que ocurre durante el desarrollo de la acción, constituyéndose en un momento clave para identificar problemáticas y comprender la realidad. En este contexto, el/la investigador/a no actúa como un observador externo, sino que se integra de manera activa en el proceso, participando de los encuentros sin perder su función de registrar y analizar.

Desde esta perspectiva, se decidió llevar un registro personal de cada sesión para documentar lo observado y vivenciado en cada experiencia, reflejando una reflexión y toma de decisiones constantes que permitieran enriquecer la propuesta en cada encuentro y potenciar la interacción con las familias. Este ejercicio no solo facilitó la sistematización de lo sucedido, sino que también permitió reconocer las propias emociones, inferencias y tensiones que emergían desde el rol de cada investigadora. De esta manera, el diario de campo se constituyó como una herramienta flexible, tanto en su estructura como en la información obtenida, que posibilitó considerar distintos aspectos de los encuentros desde una mirada situada y reflexiva.

6.5.2 Registro y Transcripción de audios

En el desarrollo de la investigación-acción se optó por utilizar la grabadora de audio como medio de registro de la recopilación de la información adquirida durante los encuentros y las entrevistas semiestructuradas, con el fin de conservar la fidelidad de las expresiones verbales de los participantes. Esta información se transcribió en los diferentes registros de cada encuentro y se utilizó como una forma complementaria para la reflexión en los diarios de campo elaborados por las tesis.

Según el autor Barraza Macías (2023), para llevar a cabo una adecuada entrevista es necesario planificar con antelación el espacio físico, el consentimiento informado y los equipos audiovisuales para registro de la información, señalando además que se debe comprobar el buen funcionamiento de la audiograbadora destinada dicho registro. De esta manera, la grabación de audio se constituye como un medio válido de registro en la investigación cualitativa.

En cada sesión se formularon preguntas al inicio, orientadas a conocer y recoger las experiencias, sensaciones y percepciones a partir de lo realizado con sus hijos/as en el hogar y al finalizar las lecturas en voz alta de los cuentos, se formularon preguntas abiertas que promovían la conversación en torno a los temas emergentes de los relatos, favoreciendo el diálogo espontáneo.

Estas conversaciones ofrecieron acceso a las percepciones, significados, opiniones y/o reflexiones de cada participante aportando una comprensión profunda de cómo las familias vivencian la lectura como un espacio de encuentro afectivo y comunicativo, contribuyendo a enriquecer el análisis interpretativo de la propuesta de Narraluz.

6.5.3 Entrevistas semiestructuradas

La entrevista es un proceso en el que se dirige una conversación para recoger información, y existe una variedad de tipos de entrevistas que se utilizan: abierta, semiestructurada y estructurada. En este sentido, la entrevista semiestructurada es una técnica que permite obtener información comparable entre diferentes participantes sin perder la apertura a respuestas diversas y espontáneas, caracterizada por su mayor flexibilidad (Angrosino, 2012). Esto la convierte en una forma intermedia entre la entrevista abierta, que permite mayor profundidad y el cuestionario estructurado, de carácter más rígido. De este modo, ofrece un equilibrio al entregar cierto grado de uniformidad a las respuestas sin perder la riqueza de la conversación espontánea.

Por ello, su utilización en esta aproximación a la investigación- acción resultó pertinente, ya que combina la flexibilidad de una conversación abierta con un guion temático previamente definido, favoreciendo la obtención de información relevante y alineada con los objetivos planteados en esta investigación. Para la creación de este guion temático, se generó un proceso de validación de las preguntas previamente formuladas, mediante el cual docentes de la Escuela de Educación Parvularia de la Universidad de Valparaíso, revisaron y aportaron con diferentes sugerencias al proceso de reformulación. De este modo, antes de iniciar el proceso de entrevistas se incorporaron las sugerencias y se definieron las preguntas orientadoras.

Al finalizar los encuentros de la propuesta Narraluz, se llevaron a cabo las entrevistas semiestructuradas de carácter individual y presencial a cada una de las personas que participaron de manera sistemática en la iniciativa, con el objetivo de generar un ambiente que promueva la apertura a una conversación fluida y cercana.

Este espacio fue de gran relevancia para la investigación, puesto que permitió acceder con mayor profundidad a las experiencias y percepciones sobre los encuentros de lectura que vivenciados por cada familia. A través de estas instancias de diálogo más extensas, cada participante pudo expresar sus ideas, emociones y reflexiones en torno a aspectos que durante los encuentros no habían emergido con la misma profundidad. Por tanto, esta técnica no sólo aportó información significativa, sino que también tiene coherencia con el propósito de la propuesta respecto a recoger y comprender las voces de cada familia desde una perspectiva situada y respetuosa.

6.6 Criterios éticos de la investigación cualitativa

El proceso de investigación cualitativa se desarrolla a partir de una estrecha relación con diversos aspectos éticos que lo sustentan y que son considerados transversalmente en todas las etapas la conforman. Estos aspectos no solo garantizan el resguardo de los vínculos que se establecen mediante el diálogo con los participantes, sino que también orientan la interpretación y la legitimidad del conocimiento producido desde una perspectiva situada, subjetiva y relacional. Tal como lo señala Espinoza en su artículo sobre la Investigación cualitativa (2020), “El aspecto ético está presente desde el inicio del diseño y la planificación hasta la socialización de los resultados, lo que permite un pensamiento reflexivo en la aplicación de los fundamentos propios de este tipo de investigación” (p.107).

Para el desarrollo de este estudio se consideraron aspectos éticos, entendidos como principios que orientan tanto la relación entre investigadoras y participantes como el modo en que se recoge, analiza y comunica la información obtenida durante el proceso investigativo. Estos principios se adoptaron siguiendo la sistematización propuesta por González, López y Morúa (2023), quienes, a

partir del trabajo de Romero y Reyes (2019), organizan en su artículo criterios éticos fundamentales para la investigación cualitativa.

6.6.1 Consentimiento Informado

Durante el primer encuentro de Narraluz, se presentó a los participantes la información esencial sobre los objetivos de esta investigación, así como las implicancias de su participación. En este sentido, Gonzáles, López y Morúa (2023) destacan que el consentimiento informado debe realizarse desde el inicio del estudio, explicando con claridad los objetivos y las implicaciones de participar, de modo que cada persona, libremente y con autonomía decida si desea formar parte del proceso investigativo. Por lo tanto, en la primera instancia de encuentro con las familias, se entregó la información tanto de manera oral como mediante un documento físico, el cual fue leído individualmente por cada participante antes de registrar su consentimiento.

6.6.2 Confidencialidad

Para resguardar la confidencialidad de los participantes, se implementaron dos procedimientos principales. En primer lugar, tras la recepción de los consentimientos informados, estos fueron almacenados en un sobre cerrado y entregados a la profesora guía responsable del estudio, asegurando así su custodia. En segundo lugar, respecto a los relatos de experiencias compartidas durante los encuentros con las familias y las respuestas otorgadas en las entrevistas semiestructuradas, las transcripciones en las notas y diarios de campo se realizaron utilizando identificadores genéricos como “Persona 1”, “Persona 2”, y así sucesivamente, evitando el uso de nombres propios. Estas decisiones se enmarcan en los principios éticos propuestos por González, López y Morúa (2023), quienes destacan la importancia de proteger tanto la identidad como la información revelada por los participantes en investigaciones cualitativas.

6.6.3 Uso ético de las entrevistas y grabaciones de audio

Durante el desarrollo de esta aproximación a la investigación-acción se emplearon grabaciones de audio para registrar las vivencias y relatos de los participantes. Desde el consentimiento informado hasta la realización de las entrevistas semiestructuradas, se dio a conocer el propósito de estas grabaciones, evitando que los participantes se sintieran incómodos o inhibidos, tal como lo mencionan Noreña, Alacaráz-Moreno, Rojas y Malpica (2012) en su artículo sobre la aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa.

Las grabaciones fueron almacenadas en archivos con acceso restringido exclusivamente a las Tesisas responsables. Una vez transcritas, se estableció su eliminación conforme a los principios éticos propuestos por Noreña et.al (2012).

6.6.4 Rol del investigador/a como observador/a

Durante el desarrollo de los encuentros, las tesisas asumieron un rol de observadoras respetuosas, evitando intervenir directamente en los relatos. Su participación se centró en facilitar la apertura al diálogo mediante preguntas mediadoras, lo que permitió preservar la espontaneidad y autenticidad de las experiencias compartidas. Este posicionamiento favoreció un ambiente de escucha activa y libre de juicios. En coherencia con lo señalado por González, López y Morúa (2023), acerca de lo fundamental que es que el investigador delimite su rol para no distorsionar el proceso de recolección de información y resguardar la confianza con el vínculo investigativo.

6.6.5 Confianza entre investigadoras y participantes

Por último, González, López y Morúa (2023) mencionan que la confianza entre investigador/a y sujeto de investigación es esencial para garantizar la integridad del proceso cualitativo y el bienestar de quienes participan en él. En este sentido, desde el primer encuentro se promovió un ambiente de disposición, respeto, apertura y escucha activa, lo que permitió que las participantes se sintieran

cómodas al compartir sus vivencias. Se evitó cualquier forma de juicio o presión, favoreciendo así la construcción de un vínculo ético y colaborativo entre las investigadoras y las participantes.

En conjunto, estos criterios guiaron el desarrollo de este estudio para asegurar un proceso respetuoso, reflexivo y comprometido con los participantes. La consideración de estos principios permitió resguardar tanto la rigurosidad metodológica como el vínculo humano que sustenta la investigación cualitativa, resguardando el bienestar de las personas participantes en todo momento.

6.7 Técnicas de análisis de información

El análisis de la información recopilada se sustenta a partir de la técnica de triangulación, entendida como un proceso de diálogo entre los hallazgos presentes en los discursos de las participantes, lo plasmado en el marco referencial y las reflexiones de las tesis a partir de la información recogida durante el proceso. De este modo, se vinculan los hallazgos que emergen desde los registros de audio, las entrevistas semiestructuradas y los diarios de campo, favoreciendo así la construcción de categorías que permitieron profundizar en el estudio. Tal como lo señalan Quintero, Gutiérrez y Pulido (2024) en el documento acerca de *Investigación Cualitativa “en la contrastación se triangulan las fuentes primarias (empíricas) con las definiciones conceptuales y los resultados de otras investigaciones (p.68)”*, por lo que la triangulación se convierte en una herramienta clave para construir una comprensión e interpretación más profunda, situada y significativa de la información recopilada.

Por lo que, para orientar este proceso, se consideraron los criterios de pertinencia, relevancia y recurrencia que guían el enfoque cualitativo. Estos criterios permiten seleccionar fragmentos significativos dentro de la información recogida, considerando su relación directa con la temática investigada, la profundidad con que se abordan las ideas y la repetición de sentidos o patrones en los distintos instrumentos utilizados (Quintero et.al, 2024).

De esta forma, el marco metodológico permite abordar esta aproximación a la investigación-acción desde una perspectiva situada, reflexiva y coherente con los principios de la investigación cualitativa.

Capítulo IV: Análisis y Triangulación de la información

Para dar inicio al cuarto capítulo, el análisis e interpretación se desarrolló mediante la triangulación de los distintos instrumentos de recogida de información empleados en esta investigación. Se consideraron los registros obtenidos durante los encuentros, las entrevistas semiestructuradas realizadas a las participantes de la propuesta *Narraluz* y los diarios de campo elaborados por las estudiantes tesisistas en cada sesión. Este procedimiento permitió articular las experiencias recogidas con los referentes teóricos previamente abordados, asegurando una construcción interpretativa coherente con la información.

En la siguiente figura se presenta, de manera gráfica, el proceso de triangulación de la información, el cual orienta el análisis interpretativo que se desarrolla a continuación.

Figura 6: Elementos considerados para la triangulación



Fuente: Elaboración propia

Antes de comenzar, es importante considerar que, para facilitar y resguardar la identidad del grupo de participantes, se definió una estructura y categorización de la información que permitiera

sistematizar los registros obtenidos a través de los distintos instrumentos de recogida de información.

La tabla número cuatro presenta la nomenclatura utilizada para identificar a las participantes del estudio y organizar la información recogida durante los cinco encuentros realizados en la propuesta Narraluz. Esta nomenclatura se estructuró en función de tres espacios de recogida de información:

1. Encuentros: Experiencia familiar en el hogar.

Este código corresponde a los relatos que las participantes compartieron durante los cinco encuentros, donde describieron cómo vivieron las lecturas en sus hogares. La clave utilizada fue: H.G-Exp.Familiar/Encuentro(N°), donde las iniciales identifican a la participante, seguidas de la especificación del espacio y número de encuentro.

2. Encuentros: Post lectura en voz alta.

Registra la información obtenida tras la lectura compartida realizada en cada una de las cinco sesiones. La clave utilizada fue: H.G-Lectura/Encuentro(N°). manteniendo la misma lógica de iniciales, tipo de registro ("Lectura") y número de encuentro.

3. Entrevistas individuales.

Corresponde a la entrevista final realizada a cada participante del estudio, con la clave: H-G-Entrevista.

Tabla 5: Nomenclatura de Identificación de participantes

Unidad de análisis	Cantidad de Participantes	Nomenclatura Encuentros/ Lecturas en el hogar	Nomenclatura Encuentros/post lectura en voz alta	Nomenclatura Entrevista
Apoderadas del Jardín Infantil	5	D.S-Exp.Familiar/Encuentro(N°) V.B-Exp.Familiar/Encuentro(N°) S.G-Exp.Familiar/Encuentro(N°) L.N-Exp.Familiar/Encuentro(N°) A.G-Exp.Familiar/Encuentro(N°)	D.S-Lectura/Encuentro(N°) V.B-Lectura/Encuentro(N°) S.G-Lectura/Encuentro(N°) L.N- Lectura/Encuentro(N°) A.G- Lectura/Encuentro(N°)	D.S-Entrevista V.B-Entrevista S.G-Entrevista L.N-Entrevista A.G-Entrevista
Funcionarias MINVU	2	D.Q-Exp.Familiar/Encuentro(N°) M.O-Exp.Familiar/Encuentro(N°)	D.Q- Lectura/Encuentro(N°) M.O- Lectura/Encuentro(N°)	D.Q-Entrevista M.O-Entrevista

Fuente: Elaboración propia

La quinta tabla muestra la nomenclatura empleada para los diarios de campo elaborados por las tesis, quienes registraron sus observaciones en cinco instancias cada una. Estos diarios fueron analizados a partir de cuatro temáticas comunes: interacción, mediación, ambiente y emociones. Para

ello, se creó una clave que combina las iniciales de cada tesista, el número del diario de campo y la categoría analizada. Ejemplo: H.G-Diario Campo(N°)-Interacc.

Esta nomenclatura permitió organizar, sistematizar y analizar la información de manera rigurosa y consistente, facilitando la triangulación entre participantes, instrumentos y categorías de análisis.

Tabla 6: Nomenclatura de Identificación Diarios de Campo

Unidad de análisis	Cantidad de Participantes	Nomenclatura Diario de campo/Interacción	Nomenclatura Diario de campo/Mediación	Nomenclatura Diario de campo/Ambiente	Nomenclatura Diario de campo/Emociones
Estudiantes Tesistas	3	(C.Y-Diario Campo(N°)-Interacc.) (A.C-Diario Campo(N°)-Interacc.) (J.P-Diario Campo(N°)-Interacc.)	(C.Y-Diario Campo(N°)-Med.) (A.C-Diario Campo(N°)-Med.) (J.P-Diario Campo(N°)-Med.)	(C.Y-Diario Campo(N°)-Amb.) (A.C-Diario Campo(N°)-Amb.) (J.P-Diario Campo(N°)-Amb.)	(C.Y-Diario Campo(N°)-Emoc.) (A.C-Diario Campo(N°)-Emoc.) (J.P-Diario Campo(N°)-Emoc.)

Fuente: Elaboración propia

7.1 Percepciones de madres y padres en experiencias vinculadas a la lectura

A continuación, se presenta la categoría y subcategorías que orientan el análisis de la información vinculada a las percepciones que madres y padres construyen en torno a las experiencias vinculadas a la lectura en voz alta y compartida con sus hijos e hijas.

En este sentido, se permite identificar los significados, valoraciones y emociones que las familias les atribuyen a los momentos de lectura compartidas en el hogar. A partir de ello se estructuran subcategorías emergentes desde el análisis cualitativo, las cuales se detallan en la siguiente tabla:

Tabla 7: Categorización para el análisis del objetivo específico 1

Objetivo específico N°1	Explorar las percepciones de madres y padres sobre la experiencia vinculada a la lectura en voz alta con sus hijos e hijas.	
Categoría	Definición	Subcategorías
Percepciones de madres y padres en experiencias vinculadas a la lectura	Esta categoría comprende como madres y padres interpretan y valoran la lectura compartida con sus hijos e hijas, considerando los significados, emociones y sentidos que le atribuyen a estos momentos y su impacto en el vínculo familiar y acercamiento a la lectura.	1. Percepción positiva de la lectura. 2. Diversidad y Exploración Lectora 3. Lectura como experiencia emocional y disfrute. 4. Lectura como espacio de encuentro

Fuente: Elaboración propia

7.1.1 Percepción positiva de la lectura

Respecto a las miradas acerca de la lectura de las participantes que formaron parte de esta investigación, se observa que han construido sus percepciones de la lectura basadas en sus experiencias personales con los libros. Aunque estas percepciones son diversas, estas coinciden en valorar positivamente la lectura y su relevancia en los diferentes ámbitos de la vida. “Yo encuentro que la lectura abre muchas puertas, donde el saber es poder y así me lo enseñaron mis padres, y así yo se lo transmití a mi hija”. (M.O-Entrevista)

En relación con esto, Michéle Petit en su libro sobre Lecturas del espacio íntimo al espacio público (2024), afirma que el gusto por la lectura se puede transmitir entre los integrantes de las familias de manera generacional e incluso si existe un contacto temprano con diferentes textos, observando, manipulando o compartiéndolos mediante lecturas en voz alta, lo que contribuyen a desarrollar desde los primeros años de vida una relación afectiva y significativa con la lectura.

A partir de lo mencionado, es importante destacar que las percepciones positivas que se construyen en torno a la lectura están profundamente vinculadas a las vivencias desarrolladas en

distintas etapas de la vida, especialmente cuando los adultos significativos comparten este acercamiento y lo modelan desde la primera infancia. En este sentido, la lectura se aleja de una mirada exclusivamente académica, centrada en la evaluación o la decodificación de palabras, y se configura como una experiencia compartida que puede profundizar el gusto, el sentido y la apropiación de la lectura mediante la transmisión afectiva que ocurre en los vínculos cotidianos.

Sin embargo, también se evidencia que la valoración positiva de la lectura puede surgir también a partir de contextos donde no existieron modelos lectores durante su infancia, lo que demuestra que cada persona puede construir su propio vínculo con los libros a partir de sus descubrimientos durante su vida. “En mi casa no había libros y no tengo recuerdos de que mis papás me hayan leído. Pero tampoco había televisión, entonces uno buscaba otras formas [...] leía lo del colegio o lo que encontraba...” (A.G-Lectura/Encuentro2)

Esto permite reconocer que la percepción positiva de la lectura no siempre está vinculada a los adultos lectores o lecturas compartidas presentes durante la primera infancia. Si bien es un aspecto relevante para que se produzca una iniciación a la lectura, en algunos casos, se va construyendo a partir de experiencias personales, momentos de exploración o condiciones que se presentan y brindan oportunidades de acercamiento a los textos. En esta línea, Petit (2024), sostiene que incluso quienes no recibieron una mediación directa pueden desarrollar una valoración profunda hacia la lectura si, en algún momento de su vida se encuentran con personas que transmiten su entusiasmo e interés por los libros o facilitan el acceso a ellos. Así, la percepción de la lectura se va formando desde distintos lugares, y puede surgir incluso en contextos donde no hubo acceso a libros ni lecturas compartidas, pero sí una disposición a descubrir, a buscar y a encontrar sentido a los libros.

Por otro lado, se comprende que estas percepciones se vinculan con las oportunidades familiares de encuentro en torno a los libros. No obstante, también emergen discursos que proyectan este valor hacia el futuro, donde las participantes expresan el deseo de transmitir el gusto por leer a

las próximas generaciones, aun cuando esa experiencia no haya estado plenamente presente en su infancia. “Igual más adelante quiero tener familia, entonces igual quiero trabajar esa área con mis hijos. Ponerle el amor por la lectura. Entonces yo quiero más adelante, inculcarles a los míos esa pasión por la lectura...” (D.Q-Exp.Familiar/Encuentro1)

Esta dimensión y proyección afectiva refleja que las percepciones personales no solo conforman una mirada positiva hacia la lectura, sino también un deseo de que ese vínculo perdure en las generaciones futuras. La lectura se concibe aquí como un legado afectivo y simbólico, que las participantes buscan transmitir desde su propia vivencia con los libros.

De esta manera, las experiencias compartidas en torno a los libros, los gestos al leer en voz alta y el ver a los adultos leer con pasión pueden incidir en cómo se percibe la lectura desde los primeros años. Esta mirada reafirma que la percepción positiva no solo se construye únicamente de lo vivido, sino también desde lo que se desea transmitir, lo que se recuerda con afecto y lo que se proyecta como parte de un proceso continuo que se construye con los niños y niñas (Petit, 2024).

7.1.2 Diversidad y Exploración Lectora

En esta subcategoría se expresa cómo las familias, al participar en espacios de lectura compartida, descubrieron nuevos textos, autores y temáticas, ampliando así su mirada sobre lo que significa leer. Esto se vincula con los planteamientos del marco referencial, donde el acto de leer se concibe como una experiencia activa, emocional y transformadora, que invita a quienes leen a construir significados desde sus vivencias, contextos y sensibilidades.

En este sentido, la lectura se transforma en un proceso de exploración, no solo de las historias, sino también de las emociones, recuerdos e identidades que se movilizan en torno al acto de leer. Las voces de las familias reflejan esta experiencia de descubrimiento y apertura ante la diversidad literaria.

Siempre hemos leído cuentos, pero acá quizás descubrimos otros cuentos con otras temáticas que no habíamos explorado. Yo creo que principalmente porque yo pensé que quizás no estaba listo como para temáticas un poco más complejas. Entonces, eso fue un lindo descubrimiento. (V.B-Entrevista)

Las experiencias relatadas evidencian que la elección de libros y el encuentro con nuevas lecturas adquieren un sentido personal y emocional. En sus testimonios, las familias no solo destacan el disfrute compartido, sino también la conexión afectiva que surge al descubrir textos significativos para ellas y sus hijos o hijas: “Los libros que elegí justamente los encontré todos súper significativos para mí. [...] Me di cuenta de que ella disfrutaba que yo le hablara [...] súper bonitos como para los mismos adultos, así que los disfrutamos harto, yo especialmente.” (D.S-Entrevista) Estas experiencias reafirman la idea de que la lectura compartida es una oportunidad para explorar y conectar mundos personales y familiares a través de la palabra.

La Política Nacional de la Lectura y el Libro (2015) plantea que fomentar la lectura implica generar espacios seguros, acogedores y diversos, que promuevan el disfrute y la exploración compartida de distintos tipos de textos. A su vez, desde la perspectiva de Juan Mata (2014), el acto de leer es una experiencia de apertura a otras realidades, donde el lector dialoga con el texto y sus valores, permitiendo un proceso de descubrimiento personal, ético y sensible. Ambas miradas coinciden en comprender la lectura como una práctica que trasciende la decodificación, generando un diálogo interior y social que enriquece la comprensión del mundo.

Durante el proceso de investigación-acción se logró, además, destigmatizar el uso de los libros álbum, reconociendo que los cuentos no pertenecen únicamente al mundo infantil, sino que constituyen un medio de conexión intergeneracional. Los libros álbum permiten a los adultos reconectarse con su propia sensibilidad, resignificar experiencias, profundizar en temáticas y abrir espacios de conversación en el hogar. Así lo expresa una de las participantes:

Yo lo encontré fantástico, en realidad, porque dicen que, si bien está como enfocado para niños, en realidad es un recordatorio para todos nosotros. Se lo leía a mi marido y se lo leía a mi suegro [...] porque de repente estamos tan estresados en el día a día y es súper importante [...] (V.B-Exp. Familiar/Encuentro 3).

Este testimonio evidencia cómo la lectura compartida de cuentos trasciende la edad, dando paso a experiencias personales que se transforman en una práctica relacional capaz de conectar a quienes leen desde sus propias vivencias, generando un espacio de diálogo, disfrute y construcción de significados compartidos. En este sentido, el libro álbum actúa como un puente simbólico entre generaciones, invitando a la reflexión y al disfrute compartido.

Por otro lado, el apartado sobre Bibliodiversidad en Chile de esta investigación enfatiza que la lectura requiere de condiciones que aseguren el acceso equitativo a una amplia variedad de materiales. La Política Nacional de la Lectura, el Libro y las Bibliotecas (2023) incorpora el concepto de bibliodiversidad como la diversidad de producciones editoriales disponibles para los lectores, buscando promover un acceso más amplio a distintos textos y experiencias lectoras. Promover la bibliodiversidad también implica democratizar el acceso a la lectura, garantizando que todas las familias puedan acercarse a materiales diversos y culturalmente pertinentes.

Las voces de las familias revelan que la exploración lectora se convierte en una oportunidad para descubrir la lectura desde el placer, la curiosidad y la sorpresa. En este proceso, las familias variaron los tipos de libros que leían y aprendieron a reconocer que cada lectura abre un mundo distinto de significados y emociones compartidas. Esta vivencia coincide con la idea de la bibliodiversidad, entendida como la posibilidad de acceder a una multiplicidad de textos, autores y temáticas. Explorar esta diversidad amplía el repertorio literario de las familias y fortalece su vínculo con la lectura.

Por tanto, promover la diversidad y la exploración lectora implica acompañar a las familias en la selección y descubrimiento de nuevas lecturas, asegurando que existan espacios donde la variedad

de libros sea visible, accesible y significativa para todos los integrantes. De este modo, la lectura se consolida como una práctica viva y transformadora, capaz de vincular afectos, cultura y conocimiento desde la infancia.

Finalmente, fue posible comprender que los espacios literarios presentes en la ciudad de Valparaíso representan un recurso clave para fortalecer el fomento lector desde una perspectiva comunitaria. Se logró identificar una diversidad de bibliotecas, textos y recursos literarios que promueven el acceso a los libros, la participación familiar y la vinculación afectiva con la lectura. Este hallazgo permitió reconocer que el fomento lector trasciende el aula y el hogar, extendiéndose hacia el territorio como un espacio de encuentro y exploración compartida. Así, las bibliotecas se consolidan como espacios abiertos, accesibles y transformadores, donde la lectura se vive como una experiencia comunitaria, sensible y significativa que se construye entre todos quienes forman parte de la sociedad.

7.1.3 Lectura como experiencia emocional y disfrute

A medida que los encuentros se fueron desarrollando junto a las participantes de esta investigación, las voces de las familias y sus experiencias con la lectura en voz alta junto a niños y niñas permitieron reconocer un sentido más profundo en torno a estos momentos. Donde la lectura fue comprendida como un momento cargado de intimidad, afecto y conexión emocional, donde el acto de leer se transforma en un espacio compartido de disfrute y cercanía

Para mí leer con él es algo que yo disfruto mucho y que me permite también poder como regalinear mucho, hacerle cariño mientras leo, conversar [...] Entonces para mí es un espacio súper valioso y como muy significativo a nivel como de cariño, a nivel emocional. (V.B- Entrevista)

Estas vivencias dan cuenta de cómo la lectura en voz alta se convierte en un espacio íntimo de encuentro y afecto, donde el placer que se desprende al leer se entrelaza con las emociones y los gestos que emergen entre quienes comparten el momento. De esta manera, el disfrute no se reduce solo al contenido del cuento, sino que se expande hacia la experiencia misma de compartir, en el

contacto, la voz y el tiempo que configuran el acto de leer. Esta expansión con sentido permite que tanto adultos como niños y niñas experimenten el afecto y el bienestar conjunto que surgen al compartir la lectura.

En coherencia con esta idea, Mata Anaya (2021) señala que el acto de leer se vincula estrechamente con el afecto, la seguridad y el bienestar, siendo una experiencia que aporta alegría y sentido a la vida. Desde su mirada, el placer por la lectura se aprende y se cultiva a través del ejemplo y la mediación del adulto, quien transmite el disfrute y las emociones que acompañan este acto vivido junto al otro.

Desde esta perspectiva, los relatos evidencian cómo el adulto, al disfrutar genuinamente la lectura, transmite ese goce y lo transforma en una experiencia afectiva compartida, consolidando el vínculo entre quienes integran sus familias. En estos encuentros, la lectura se vuelve una práctica con sentido, que desde el placer y el afecto posibilita nuevas formas de interacción y de estar presentes, conocerlo en otras dimensiones, sus pensamientos, sus emociones, sus recuerdos, entre otras.

Esta última idea, también se ve reflejada en las participantes, quienes reconocen en la lectura una nueva forma de conexión, motivación y vínculo al compartir tiempo con sus hijos e hijas, “el hecho de que haya conectado con los niños [...] que estuvieran los tres como pendiente a lo que estaba hablando, se generó algo que me gustaría poder seguir más adelante” (L.S-Entrevista). De manera similar, otra participante comparte que estas experiencias le permitieron redescubrir la lectura como un espacio para crear momentos significativos junto a sus hijas: “Yo sí me acuerdo de que tenía libros. Me gustó que ahora los cuentos que leí, no los había visto antes [...] me gusta pensar que con mis hijas estamos creando momentos de lectura significativos” (D.S-Entrevista).

En este sentido, la lectura compartida y en voz alta se configura como una experiencia que entrelaza el amor, las palabras y las dinámicas cotidianas que envuelven a las familias, ofreciendo un espacio de encuentro que da sentido y consolida nuevas formas de vincularse afectivamente con los

niños y niñas desde las diferentes etapas de vida. A su vez, reafirma la idea acerca de que permite a los adultos reconocer sus propias emociones y comprender los diferentes procesos que está vivenciando a través del acto de leer.

Tal como lo plantea Mata Anaya en 2021:

Los textos también generan placeres de tipo psicológicos, los que provienen de la salida de uno mismo – la imaginación, la identificación, la transgresión, la fantasía, la evasión...- y los que proporcionan la introspección y la concentración en uno mismo. Son los placeres derivados igualmente del consuelo, la esperanza o la capacidad de resistencia que otorga la lectura (p.29).

Cuando las familias experimentan este descubrimiento personal de lo que les sucede con la lectura de los libros álbum, pueden proyectar también lo que vivencian los niños y niñas en estas instancias. En la entrevista a expertos realizada a Andrea Villarrubia y Juan Mata Anaya (2025), se señala que las familias tienden a prolongar estos encuentros:

Si encuentran beneficios, en este caso, afectivo, de relación, de vínculo; si encuentran beneficios en esa actividad, ellos mismos o ellas mismas lo van a prolongar, eso es evidente, porque si tú encuentras placer en algo que te produce muchísima satisfacción, tiendes a prolongarlo, aunque a veces no se pueda hacer de modo continuo. (Mata Anaya, Villarrubia, comunicación personal, 2025).

Estas experiencias permiten comprender de una manera más profunda lo que significa el acto de leer, el cual deja una huella emocional que se mantiene en la memoria de las familias. Al convertirse en un espacio de disfrute, acompañamiento y presencia, la lectura posibilita la creación de recuerdos que fortalecen los vínculos y construyen una historia común entre adultos y sus hijas e hijos.

Por lo que, las voces de las participantes en este proceso de investigación reflejan cómo su descubrimiento y experiencia con la lectura en voz alta no solo impacta a los niños y niñas, sino también a los adultos, quienes reencuentran en ella una fuente de bienestar, conexión y sentido.

De esta manera, la lectura con otros se convierte en una práctica que, desde el afecto y la cotidianidad, favorece la construcción de hábitos lectores que pueden sostenerse en el tiempo. Comprender y vivenciar la lectura como una experiencia que surge del vínculo emocional permite reconocer que los hábitos lectores no se imponen, sino que se construyen desde la cercanía y el placer. Así, se fortalecen las relaciones significativas que acompañan estos momentos compartidos, y la lectura revela todo su potencial como medio de vinculación afectiva, generando experiencias que las familias desean mantener, repetir y proyectar en su vida cotidiana junto a los niños y niñas.

7.1.4 Lectura como espacio de encuentro

Las voces de las participantes evidencian que la lectura se transforma en un espacio de encuentro afectivo, donde se construyen vínculos, se abren diversas conversaciones, se comparte tiempo en familia y se genera un reconocimiento del otro. Lejos de limitarse a una práctica educativa, la lectura aparece como un acto profundamente humano que permite detener el tiempo, abrir el diálogo y fortalecer la presencia emocional entre los que comparten ese espacio. En relación con esto, una de las madres participantes expresa “Me motiva en estos momentos crear otro vínculo de conexión con mi hija, no es que esté desconectada, sólo que siento que se me acaba el periodo de amamantar [...] pero me gustaría también conectar de esa manera y tener esa herramienta” (A.G-Entrevista).

En este relato, la lectura se proyecta como una continuidad del vínculo emocional desarrollado en los primeros meses de vida, una nueva forma de encuentro y conexión entre dos personas, que reemplaza la conexión piel a piel con una cercanía brindada por genera un espacio, un momento con un libro, voces, imaginación y caricias. Como señala Marie Bonnafé (2018), leer con los hijos prolonga el lazo afectivo de la primera infancia, generando una intimidad emocional donde la voz del adulto transmite seguridad, ternura y contención. En esta dimensión, la lectura actúa como

punto entre etapas, u espacio donde se sostienen las emociones, incluso cuando las rutinas y los cuerpos cambian.

En la misma línea de encuentro, otras experiencias familiares muestran cómo la lectura abre espacios para compartir y dialogar. Una madre participante describe la lectura como oportunidad para compartir, conversar y construir significados, conservando el acto de leer como una práctica de encuentro. Mencionando que “Leer te lleva a compartir, te lleva también a debatir y aprender a debatir de buena manera [...] nos lleva a conocer otras experiencias” (M.O-Encuentro 4). Esta cita refleja la lectura como una experiencia dialogada, donde las palabras abren espacios al pensamiento compartido y al intercambio respetuoso de ideas, pensamientos y opiniones. En esta línea, Aidan Chambers (2007) sostiene en algunos de sus textos, que conversar sobre los libros es tan importante como leerlos, ya que el diálogo consolida la comprensión emocional y social, transformando la lectura en una vivencia colectiva.

Profundizando en esta dimensión colectiva, la lectura también puede entenderse como una práctica ética y afectiva que amplía la experiencia compartida. En esta línea, Mata Anaya (2020) plantea que la lectura es una práctica ética y afectiva, donde las palabras de los otros amplían nuestras formas de mirar el mundo y posibilitan un aprendizaje que se construye en compañía. Asimismo, García González (2021) sostiene que la lectura de ficción permite construir repertorios éticos y emocionales, ya que las historias despiertan la sensibilidad y abren un espacio para la reflexión conjunta. Este planteamiento se refleja en las experiencias familiares recogidas, donde los libros no solo entretienen, sino que provocan conversaciones sobre la vida, la pérdida o los vínculos, convirtiéndose en un terreno de diálogo ético y emocional. Esto se observa también, en el relato de una participante, quien expresa

Yo creo que abrimos a la posibilidad de que ciertas temáticas [...] por ejemplo, como son las pérdidas, o como son la construcción de un futuro, o identificar las emociones, los sentimientos [...] y eso abrió espacios para una conversación entre los dos (V.B-Entrevista).

En esta vivencia, la lectura aparece como un medio de exploración emocional y de la comunicación profunda, que invita a pensar y sentir junto al otro. La misma participante agrega que la lectura le permite: “Relacionando lo que vamos leyendo con otros temas de la vida, con los del día a día, pero también con otros temas como más trascendentales o familiares” (V.B-Entrevista), evidenciando que la lectura propicia un diálogo que trasciende la historia en sí misma, para abrir preguntas y reflexiones sobre la propia experiencia y las relaciones familiares.

A partir de esta mirada, la lectura no sólo permite reflexionar y dialogar, sino que también se convierte en un medio para conocer al otro, mirar sus experiencias y vivencias, y reconocer lo que siente, experimenta o atraviesa frente a distintas situaciones. Una de las participantes expresa que la lectura le permite, “Tener un acercamiento mayor a ellos, averiguar el interés que tienen por los libros [...] También sentí que era una manera de conocerlos más, de entender sus emociones y sus reacciones frente a las historias” (D.Q-Entrevista). En este testimonio se evidencia como la lectura permite ir descubriendo nuevas facetas, reconociendo emociones, curiosidades y temores de los otros. Continuando en esta misma mirada, Michelle Petit (2021) en su libro *El arte de la lectura en tiempos de crisis*, destaca que la lectura crea un espacio de escucha interior donde las historias actúan como espejos que revelan lo propio y lo ajeno, generando comprensión y empatía.

Desde esta perspectiva, La lectura también posibilita encuentros intergeneracionales. Como señala una madre, “A mí me lleva mucho a tener un espacio con ella [...] con tu adolescente que es complicado a veces” (M.O-Entrevista). Esta experiencia evidencia que la lectura puede tender puentes entre distintas edades, facilitando la comunicación en momentos donde el diálogo suele volverse más complejo. De modo similar, Arab y Sommer (2025) enfatizan que la lectura en familia revitaliza los lazos cotidianos y ayuda a contrarrestar la fragmentación del tiempo compartido, al ofrecer una experiencia significativa y presente.

De este modo, todas estas experiencias permiten comprender que la lectura se convierte en una práctica que abre una puerta para encontrarse con el otro, mirar sus experiencias, comprender sus vivencias y empatizar con lo que siente frente a distintas situaciones. Tal como señala García Gonzales (2021), las historias posibilitan habitar emociones y ampliar la comprensión del mundo desde la sensibilidad compartida.

Finalmente, Pedro C. Cerrillo (2016), en su libro *El lector literario*, enfatiza que la lectura compartida permite mirarse en los ojos del otro, consolidando la dimensión social y afectiva del acto de leer. En esta idea se reflejan los testimonios donde las familias no leen solo para enseñar, sino para estar juntas, crear recuerdos y fortalecer vínculos. La lectura, se confirma como una experiencia de encuentro humano, donde la palabra compartida construye comunidad, empatía y sentido.

En este contexto, las experiencias de las participantes muestran que el acto de leer se convierte en una forma concreta de amor y presencia, una madre participante comenta:

Me siento mejor mamá al entregar estos espacios, porque al final como uno vive corriendo y llega la noche y yo la verdad es como una dualidad entre quiero descansar, pero igual quiero compartir con ellos, entonces es entregarles amor también (S.G-Entrevista).

Esta idea refuerza y reafirma la esencia de la lectura como espacio de encuentro, un momento donde el tiempo se detiene para priorizar el vínculo, donde leer juntos significa estar juntos, escucharnos y reconocernos unos a los otros. En la lectura compartida y en voz alta, las familias conectan con las historias y transforman la palabra en un gesto de afecto y cuidado.

En función de lo expuesto, creemos firmemente que la lectura constituye una experiencia que trasciende la interacción con los libros, transformándose en un espacio de encuentro, diálogo y reflexión compartida. En este sentido, los testimonios obtenidos por las participantes, permite evidenciar que, en el transcurso de estos momentos de lecturas, van reconociendo de manera gradual la importancia de lo que están realizando junto a sus hijos e hijas. Este acto de compartir la lectura,

no solo se convierte en una forma de fortalecer los vínculos emocionales, sino también en una oportunidad para estar presentes desde el cuidado, la escucha y el acompañamiento. Las madres comienzan a percibir estas lecturas como una herramienta poderosa que les permite no solo enseñar, sino crear momentos de conexión profunda.

A medida que participan en la lectura compartida, las madres reconocen que estos espacios son fundamentales para consolidar su relación con sus hijos e hijas, ya que les permiten estar presentes de manera plena, más allá de las exigencias cotidianas. Pero, además en ese estar presente con otros, también se descubren a sí mismas, de manera que la lectura se transforma en un momento para la introspección, donde reconocen las emociones, pensamientos y necesidades propias, lo que contribuye a un proceso de reflexión constante sobre su capacidad para generar espacios de calidad en su relación familiar. Esta reflexión fortalece la percepción de que están aportando de manera significativa al bienestar de sus hijos e hijas, pero también al propio, al reconocer que estos espacios compartidos les permiten estar presentes, conectar y construir juntos un significado que va más allá de las palabras, convirtiéndose en una experiencia de cuidado, encuentro y transformación profunda.

7.2 Prácticas de acercamiento a la lectura utilizadas en el hogar

A continuación, se presenta la segunda categoría, la cual permite profundizar en las acciones y experiencias que las familias desarrollan para promover y fomentar el vínculo de los niños y las niñas con la lectura.

De esta manera, en la siguiente tabla se puede visualizar la definición de la categoría y las subcategorías que se desprenden de esta.

Tabla 8: Categorización para el análisis del objetivo específico 2

Objetivo específico N°2	Describir las prácticas de acercamiento a la lectura que las familias realizan con sus hijos/as en el hogar.	
Categoría	Definición	Subcategorías
Prácticas de acercamiento a la lectura utilizadas en el hogar	Está categoría refiere a las diversas acciones y experiencias que las familias	1. Diferentes experiencias de encuentros con la lectura

	realizan en el hogar, para así promover el contacto de los niños y las niñas con la lectura, considerando los momentos compartidos, los espacios creados y la continuidad de estas prácticas en la vida cotidiana.	2. Construcción de ambientes para la lectura 3. Continuidad de ambientes y experiencias en torno a la lectura
--	--	--

Fuente: Elaboración propia

7.2.1 Diferentes experiencias de encuentros con la lectura

Las experiencias familiares relacionadas por las participantes evidencian que la lectura compartida y en voz alta se configura como un espacio heterogéneo y dinámico, donde cada familia construye su propia forma de encuentro en torno a los libros, según sus tiempos, emociones y rutinas. En lo expresado se observa cómo la lectura se entrelaza con la vida cotidiana, existiendo desde instancias tranquilas e íntimas hasta momentos más caóticos y espontáneos. Como lo indica una participante “Me encantaría decirte que es un tiempo tranquilo, pero no. Es chistoso, es medio caótico” (A.G-Entrevista). Estas diferencias no disminuyen el valor de la experiencia lectora, sino que reflejan la diversidad de climas afectivos que pueden surgir en torno al momento de encuentro con la lectura, como da a conocer García González (2021) leer no nos enseña cosas, sino que genera esos espacios en nosotros para que experimentemos, lo que es quizás una forma de aprendizaje.

Asimismo, se da a conocer como las familias incorporan la lectura en sus rutinas diarias, especialmente durante la noche, como un momento propicio para la calma, el contacto emocional y físico generando un acompañamiento y presencia junto al otro. Como lo da a conocer otra participante “Lo que hacíamos era una pequeña rutina con la Isi, nocturna antes de dormir [...] fue una buena experiencia” (D.S-Entrevista). Esta práctica coincide con lo expuesto en el marco referencial, donde se señala que los hábitos lectores se consolidan a partir de la repetición y el acompañamiento afectivo de un adulto significativo, siendo el hogar un escenario privilegiado para desarrollar el gusto y placer

por leer desde los primeros años de vida. Como señalan Meléndez Moré (2023) y Arab y Sommer (2025), integrar la lectura en la rutina diaria, especialmente en momentos de calma y contacto emocional permite que los libros se conviertan en un puente afectivo y cotidiano dentro del hogar. En esta misma línea, Coronel et al. (2024) destaca que cualquier espacio de lectura compartida puede ser valioso si se experimenta desde el afecto, reforzando así la importancia del hogar como el primer contexto lector y emocional de las infancias.

Por otra parte, lo expuesto por las participantes muestran que, aunque en algunos casos el inicio de las lecturas fue más desordenado o difícil de sostener como lo expone la participante, “La primera vez fue caótico, pero ya después [...] sabían que era el momento” (L.N-Entrevista), el proceso cotidiano permitió generar familiaridad con los libros e ir estableciendo un ritmo compartido de lectura. En esta línea, la lectura se reconoce como una práctica relacional que, más allá del control o la inquietud, posibilita construir espacios de encuentro emocional, tal como lo plantean los estudios recientes sobre hábitos lectores en Chile, que destacan la importancia de las experiencias tempranas de lectura compartida en el desarrollo del gusto por la lectura a lo largo de la vida. (Ipsos Chile et al, 2022)

7.2.2 Construcción de ambientes para la lectura

Desde las experiencias relatadas por las participantes, se observa que la creación de ambientes para la lectura se construye de manera diversa, tanto desde los momentos del día escogidos como en quienes participan de estos espacios y también quienes de manera progresiva se involucran en estas instancias compartidas. Estas prácticas dan cuenta de la singularidad en el acercamiento a la lectura que cada familia construye en función de sus propias dinámicas cotidianas, donde el acto de leer adquiere significados distintos y se adapta a las rutinas, tiempos y relaciones que se desarrollan al interior de ellas.

Algunas madres participantes sitúan la lectura en espacios íntimos, donde surgen diferentes momentos asociados al rencuentro del día o al descanso. Una de ellas menciona que principalmente la lectura surge antes de dormir, “[...] siempre he instado el momento de dormir más que nada, que es el momento íntimo que tenemos porque todo el día uno va corriendo [...]” (S.G-Entrevista). En esta experiencia se infiere que, dentro de las dinámicas que envuelven su jornada, este momento permite reconectarse emocionalmente con sus hijos, encontrando en la lectura un espacio de calma y contención. La cama, en este caso, se transforma simbólicamente en un lugar de encuentro afectivo con sus hijos, lo que se reafirma cuando señala que “participamos los tres, ya que hago dormir a los dos. Primero en la pieza de mi hijo mayor estamos los tres en la misma cama y contamos el cuento, luego cada uno a su pieza para hacerlos dormir” (S.G-Entrevista).

Esta construcción de un espacio íntimo se relaciona con lo planteado por Chambers (2007), quien sostiene que la lectura siempre debe ocurrir en algún lugar donde las circunstancias, el tiempo y el lugar donde se produce esta lectura compartida y en voz alta van a incidir en la disposición y el disfrute. Desde esta mirada, los ambientes para la lectura no se reducen solo al espacio físico, sino que comprenden también las condiciones emocionales y relacionales que emergen, permitiendo que el acto de leer se transforme en un momento de encuentro, pertenencia y afecto compartido.

De manera similar, otras madres participantes encuentran en el momento de la once una oportunidad para compartir la lectura con sus hijos e hijas, percibiéndose como una posibilidad de posicionar la lectura en su cotidianeidad desde la disponibilidad de tiempo en familia. Así lo menciona una de las participantes, “en la tarde, entre tomar once y esa horita que tenemos, donde las puedo tener como más pendientes [...] puedo captar más la atención” (L.N-Entrevista), mientras que otra señala que la lectura “no es así todos los días, tratamos de que sea en la tarde-noche [...] Mientras nosotros tomamos once, a ella sí le gusta que le lea los cuentos”. (A.G-Entrevista)

Estas voces reflejan desde sus realidades, que el momento de la once se configura como un espacio de encuentro, donde las familias buscan integrar la lectura como una práctica compartida, mediada por la atención conjunta y la disposición afectiva del momento. En estos relatos se observa cómo la lectura comienza a insertarse progresivamente en la cotidianidad familiar, revelando una construcción flexible de los ambientes de lectura, según los propios contextos en los que se desenvuelven los niños, niñas y los adultos cercanos.

Por otro lado, se aprecia en una de las familias participantes cómo la lectura en voz alta se organiza en distintos momentos del día y con diversos integrantes, donde el acto de leer adquiere un sentido particular y próximo entre quienes comparten este espacio.

Yo distinguiría que tenemos como dos espacios, uno que es como que lo hacemos como más temprano, que eso no es todos los días, pero que sí involucramos como a papá, o a la abu o a las tías [...] leer cuentos como de forma [...] más familiar. [...] luego está la instancia donde leemos cuentos que es antes de dormir, que ahí es como con la luz apagada, con una luz de noche chiquitita, y eso lo hacemos como, que es lo que hacemos justo antes de que él se quede dormido (V.B-Entrevista).

Esta experiencia da cuenta de cómo la lectura puede transformarse en un momento extendido de encuentro, donde se vivencia desde lo colectivo, pero también se construye a partir de las realidades y dinámicas particulares de cada familia. De este modo, cuando la lectura se consolida en la vida cotidiana, adquiere un valor relevante puesto que favorece la conexión entre quienes forman parte del hogar y se integra constantemente como una práctica de encuentro y afecto. En este sentido, la lectura, además de propiciar un espacio íntimo para vincularse con otros, reafirma su valor como una experiencia que une y transforma las maneras de relacionarse y de estar con los demás, permitiendo reflejar y compartir junto a los niños y niñas el placer por el acto de leer (Petit, 2024).

En esta misma línea, en lo expuesto por otra participante evidencia cómo la lectura compartida con su hija adolescente se convierte en un momento especial, que ambas valoran como espacio de conversación y encuentro

Primero nos preguntamos qué estamos leyendo [...] Entonces me dice mira voy a empezar a leer este libro, a lo mejor te gustaría, ¿Cuándo nos podemos juntar? y estamos viviendo en la misma casa, es super divertido, entonces yo le digo ya no empecémoslo el fin de semana o en la noche tal día, entonces es como super entretenido porque casi que nos damos citas [...] y a veces no solo conversamos del libro, sino que este nos da pie para conversar otras cosas. Y después es como “¿Cuándo nos vamos a juntar de nuevo? (M.O-Entrevista).

Esta experiencia da cuenta de cómo el acto de leer se transforma en una oportunidad para compartir desde intereses en común, donde el libro es mediador para el diálogo y la conexión emocional, trascendiendo a las edades.

Así mismo, cuando se conversó acerca de quienes conformaban estos momentos, la misma participante expresa, “Las dos, porque es mi espacio con mi hija [...] porque el papá de ella ve otras cosas, hay otros intereses [...]” (M.O-Entrevista). Y ante la pregunta de si le gustaría que él formara parte, mencionó: “egoístamente no [...] hacemos otras cosas donde estamos los tres. Mira no me lo había planteado, y ahora que me lo dices no me gustaría [...] tenemos intereses muy distintos y otros espacios para conversar, pero no a través de la lectura” (M.O-Entrevista). En este caso, se infiere que la lectura se configura como una práctica compartida entre madre e hija, elegida por ambas desde un espacio significativo conjunto, sin que ello implique exclusión, sino más bien una forma de consolidar y resguardar aquello que han construido a partir desde sus intereses y tiempos comunes. Algo similar se aprecia en el relato de S.G, quien también sitúa la lectura como una instancia que realiza con sus hijos:

A veces participa el papá, muy pocas veces porque igual es algo que quizás yo realizo con ellos. Es mi espacio con ellos, entonces creo que más gente o en otras instancias sería sacarle el foco de ellos a lo que estamos haciendo, porque más gente más se distraen. Así que creo que estamos bien así los tres, es algo de yo y ellos (S.G-Entrevista).

En esta experiencia, el acto de leer se vincula con la necesidad de generar un momento de atención conjunta, donde la presencia de otros podría modificar la dinámica que se ha ido construyendo con los niños, sin embargo, también hace referencia a lo planteado anteriormente en

el cual se busca resguardar y seguir consolidando aquello que han ido construyendo con sus hijos e hijas.

Estas voces permiten observar que la lectura en el hogar no solo se adapta a las rutinas y espacios físicos, sino también a los vínculos que se desean fortalecer. En algunos casos, se comparte entre ciertos miembros como una forma de conexión afectiva, mientras que en otros se abre a lo colectivo, manteniendo su carácter íntimo. Esta diversidad da cuenta de que los ambientes para la lectura se configuran desde decisiones situadas, que responden a las relaciones, intereses y formas de estar con otros que cada familia va construyendo.

Desde esta perspectiva, se reafirma que la lectura en voz alta y compartida puede abrir espacios de diálogo cargados de sentido, donde circulan emociones, preguntas y vivencias compartidas. La lectura se transforma en una práctica que no solo transmite historias, sino que también ofrece un lugar de encuentro entre adultos, niños y niñas, donde se cultiva la confianza, el cuidado y el vínculo. En estos momentos, se construye un lenguaje común que permite estar con otros desde la palabra, el silencio y la imaginación, fortaleciendo los vínculos familiares en la intimidad de lo cotidiano.

7.2.3 Continuidad de ambientes y experiencias en torno a la lectura

Las voces de las participantes evidencian que la continuidad de ambientes y experiencias en relación con la lectura permite sostener y profundizar los vínculos que se generan en este proceso. La lectura, al extenderse más allá de un momento o un espacio específico, se convierte en una experiencia viva que transita en el hogar, manteniendo su sentido desde los afectos. De este modo, la constancia en las experiencias lectoras favorece la creación de una identidad lectora compartida, donde los niños y las niñas reconocen la lectura como parte natural de su vida cotidiana, reforzando así los lazos entre los diversos ambientes y quienes los habitan.

En este sentido, una de las madres participantes comenta, “Un par de veces a la semana, netamente por tiempo [...] porque yo misma me estoy haciendo hábito de la lectura para que sea un momento especial junto a mi hija” (D.S-Entrevista). En función de este testimonio, la lectura se concibe como un proceso que requiere intención y constancia, donde el adulto también se reconoce como aprendiz en la construcción de hábitos lectores. Esta acción intencionada, de generar espacios de lectura compartida no solo promueve el vínculo afectivo, sino que también proyecta la continuidad de estas experiencias en el tiempo, otorgándoles un sentido de permanencia y significado dentro de la vida familiar que puede perpetuarse y transformar una forma de aproximarse a los libros, y aún más, a la literatura.

De esta manera, tal como señala el documento *Formando comunidades lectoras* (2020), la mediación de la lectura y el rol del mediador nacen del carácter cultural. Su propósito es generar vínculos auténticos y cercanos entre los lectores y los libros, lo que implica trabajar tanto en la selección de lecturas como generar espacios encuentro entre los textos y los lectores. Tal como lo señala el Plan Nacional de Fomento de la Lectura (2015), promover la lectura supone el desarrollo de diferentes estrategias y acciones orientadas a crear ambientes seguros, acogedores y placenteros que permitan un encuentro significativo con los libros y con quienes forman parte de estas.

En esta misma línea, el documento sobre *Ambientes de lectura: sensibilizador de la diversidad en la primera infancia* (2024), plantea que estos ambientes deben concebirse como escenarios que favorecen la expresión, el reconocimiento y la valoración de quienes forman parte de los momentos de lectura. Por lo tanto, este ambiente se configura como un lugar ideal para apreciar la diversidad y sus múltiples formas de manifestación, ya que posibilita, consolida y transforma los aprendizajes de los niños y niñas. De este modo, se vuelve imprescindible concebir estos espacios como escenarios de oportunidades, donde la riqueza de cada experiencia y la singularidad de quienes participan se hagan visibles y significativas.

En torno a los testimonios sobre la subcategoría de continuidad de ambientes y experiencias que ofrece la lectura, otra madre participante señala que:

Desde chica mis papás me pusieron libros y yo empezaba a sacar los libros, y yo hice lo mismo con ella. Y se dio que ella se incentivaba tanto por mí para leer y tiene su amiga que lee mucho, [...] esta como muy instaurado el tema de la lectura se da como super fluido no es como que tenemos que intencionar para que se den los espacios, sino que se dan (M.O-Entrevista).

A partir de lo que la participante expresa, se evidencia cómo la lectura puede consolidarse a través de la continuidad intergeneracional, es decir, la madre retoma la práctica de sus propios padres y la integra en la vida cotidiana de su hogar, creando un entorno donde los libros forman parte natural del día a día. Esta dinámica permite que la lectura se viva de manera fluida y autónoma, donde los espacios para leer surgen de manera espontánea y a su vez compartida, las cuales se sostienen en el tiempo, reforzando el interés y la motivación. Así, la continuidad de estas experiencias lectoras fortalece no solo los vínculos afectivos, sino también la integración de la lectura como un hábito y como una práctica cultural compartida en quienes participan de estos encuentros.

En esta misma línea, Reyes (2007), resalta que:

La comunicación que se inaugura en ese triángulo amoroso quizás explique la razón que lleva al niño a necesitar los libros: a pedir que le lean los mismos muchas veces y a preferir, en innumerables ocasiones, la lectura compartida frente a cualquier otro pasatiempo (p.109).

Esto coincide con la experiencia relatada por la madre, en la que los hábitos lectores surgen de manera natural y fluida. Por lo tanto, se evidencia que cuando se promueve un ambiente de confianza y diálogo, quienes participan en la lectura pueden vincular las historias con experiencias placenteras y consolidar un acercamiento sostenido a los libros. Así, generar espacios seguros y afectivos permite que las experiencias lectoras sean de calidad y se mantengan a lo largo del tiempo, reforzando tanto el disfrute como la integración de la lectura en la vida cotidiana.

En este sentido, nosotras creemos que la continuidad de ambientes y experiencias en torno a la lectura se fortalece cuando se reconoce la importancia de las experiencias de los adultos y de lo que buscan transmitir a los niños y niñas. Al integrar sus vivencias y motivaciones en los espacios de lectura, se generan contextos donde los libros se viven de manera natural, son parte de la vida cotidiana, y donde no sólo los adultos descubren el mundo interior de sus hijos/as, sino que también los hijos/as descubren las emociones de sus padres.

7.3 Motivaciones y barreras para el fomento lector en familia.

Se presenta la categoría y subcategorías que guiaron el proceso de análisis sobre las motivaciones y barreras que enfrentan las familias para promover el fomento lector en el hogar. Esta categoría permite comprender los factores que impulsan la lectura como espacio de encuentro, así como aquellos que dificultan su desarrollo. A continuación, se detalla la categoría apriorística y las subcategorías emergentes:

Tabla 9: Categorización para el análisis del objetivo específico 3

Objetivo específico N°3	Analizar las motivaciones y barreras que enfrentan las familias para participar activamente en el fomento lector en el hogar	
Categoría	Definición	Subcategorías
Motivaciones y barreras para el fomento lector en familia.	Esta categoría aborda los factores que favorecen u obstaculizan la lectura en el hogar, considerando las motivaciones que impulsan a las familias a compartir estos momentos y las barreras personales, familiares o contextuales que limitan su realización.	1. La lectura como acceso a nuevas oportunidades. 2. Limitantes del momento de encuentro en torno a la lectura. 3. Facilitadores del momento de encuentro en torno a la lectura.

Fuente: Elaboración propia

7.3.1 La lectura como acceso a nuevas oportunidades

Siguiendo con las miradas de las familias que participaron en esta investigación, se evidencia que la lectura es valorada de manera positiva y reconocida como una herramienta que abre nuevas

oportunidades a lo largo del desarrollo integral de los niños y niñas. Las participantes perciben la lectura no solo como un momento de disfrute, sino como un medio para acceder a nuevas experiencias que amplían la comprensión del mundo y fortalecen los vínculos afectivos. Donde a través de sus propias motivaciones buscan brindar herramientas con sentido para el futuro, desde la lectura en voz alta, así lo expresa una madre participante quién señala que la finalidad de ella con su hija es “Buscar tiempos de calidad juntos, que a ella también le guste la lectura, y va a ser una herramienta que pueda tener más adelante” (A.G-Entrevista). Estas oportunidades no solo se proyectan hacia adelante, sino que también se descubren en el presente, en lo que ocurre mientras leen juntos y se encuentran. Es en esos momentos compartidos, donde muchas participantes reconocen que lo que viven con sus hijos e hijas las anima a seguir leyendo, porque ahí, en lo cotidiano, aparece el sentido y se renueva el deseo de sostener estos espacios.

Estas vivencias compartidas, que da sentido y motiva a continuar, permite profundizar en cómo las familias entienden y proyectan el fomento lector desde la primera infancia, entonces, se comprende que las participantes no solo buscan intencionar el disfrute, sino también que en la medida que esta práctica se sostenga en el tiempo, brinda a niños y niñas diversas posibilidades para comprender el mundo a través de estas instancias compartidas. En esta línea, el documento *A Viva Voz: Lectura en Voz Alta* (2013) destaca que la lectura permite construir vínculos entre quienes participan en ella, compartiendo experiencias que trascienden a la lectura. De este modo, se presenta como una experiencia que va más allá de lo individual, favoreciendo interacciones significativas que pueden impactar de forma duradera en los vínculos afectivos.

A partir de lo expuesto, se observa que las familias valoran la lectura como un espacio para compartir y acceder a nuevas oportunidades. En coherencia con lo planteado en el marco referencial, el fomento lector implica la creación de espacios seguros, acogedores y potenciadores, donde el acto de leer juntos se transforma en una experiencia social y afectiva que invita a comprender el mundo y fortalecer el sentido de pertenencia. Así, las experiencias de lectura se proyectan como herramientas

que acompañan el aprendizaje y el desarrollo integral, consolidando la lectura como una práctica que enriquece tanto el vínculo familiar como la construcción de una cultura literaria compartida.

Desde nuestra mirada como investigadoras, consideramos que la lectura en estos espacios compartidos con las familias actúa además como un factor protector, al fortalecer los lazos afectivos, promover la comunicación, permitiendo a los niños y niñas exteriorizar emociones, preocupaciones, sentimientos y brindar oportunidades de encuentro y bienestar. De este modo, la lectura se configura como una oportunidad para proyectar aprendizajes que van más allá del momento presente, convirtiéndose en una herramienta que permitirá abrir caminos hacia nuevas formas de aprender, comprender y relacionarse con el mundo.

En este sentido, otra participante, resalta que la lectura puede facilitar el acceso a diferentes oportunidades alejadas del uso de las pantallas:

Siempre he considerado que la lectura solo tiene cosas positivas, no me ha gustado que mis hijas por ejemplo vean mucha tele, mucho teléfono, pantallas, entonces creo que es óptimo para sacarlas de eso, es el tema de la lectura (D.S-Entrevista).

Este hallazgo permite reflexionar sobre la brecha tecnológica abordada en la problematización, donde el uso constante de dispositivos tiende a limitar los espacios de encuentro y comunicación familiar. De acuerdo con Arab y Sommer (2025), recuperar y fomentar el hábito de la lectura es un paso crucial para contrarrestar los efectos de la era digital. En este sentido, la lectura se configura como un espacio de resistencia frente a las dinámicas tecnológicas actuales, al favorecer el sentido, la reflexión y los momentos compartidos que la tecnología tiende a debilitar. Por lo tanto, se reconoce que las familias valoran la lectura como una alternativa significativa frente al uso excesivo de las pantallas, al considerarla una práctica que promueve lo señalado anteriormente.

En un contexto donde las pantallas suelen ocupar gran parte del tiempo y dedicación, la lectura emerge como un refugio y una oportunidad. Así, no solo se posiciona como una alternativa

frente a la tecnología, sino como una experiencia transformadora que permite a las familias recuperar el tiempo, la atención y el encuentro con el otro.

Por otro lado, refiriéndose a las nuevas oportunidades que la lectura proporciona, otra participante señala que:

Pero ellos relacionan harto, y ya empiezan a reconocer y validar los sentimientos que se expresan a través de la imagen o al menos los libros que me han tocado, es poco texto, pero en la imagen se ven muchas cosas, entonces hay cosas que veo yo o ven los niños. [...] Entonces era que los niños lo disfrutaban y yo lo disfrutaba también [...] pero me gusta ver como a los niños le da ese deseo que me hubiese gustado a mí tal vez desde chiquitita que mi mamá me leyera más o me inculcara más los libros. Entonces como que siento que estoy tratando de mejorar eso con mis niños. (D.Q-Exp.Familiar/Encuentro4)

En coherencia con este hallazgo, Nieto (2018), plantea “La educación emocional a través de los cuentos”, refiere a que son grandes transmisores de valores, no solo sirven para expresarse y disfrutar, sino que transmiten significados que se encuentran estrechamente relacionados con las emociones y el bienestar propio. De esta manera, se observa cómo algunas participantes resignifican sus propias experiencias emocionales a través de la lectura con niños y niñas, reconociendo en ella una oportunidad para construir vínculos más cercanos y afectivos. Asimismo, la lectura de cuentos desde edades tempranas contribuye al proceso de aprendizaje a lo largo de la vida.

Del mismo modo, las participantes reafirman que los momentos de lectura compartida y en voz alta aportan a habilidades y procesos cognitivos, como la imaginación, creatividad y pensamiento crítico, así lo señala una madre quien busca “[...] inculcarle cultura al final [...] darles conocimiento [...] al leer un libro, que no toda la entretención pasa al estar jugando o estar moviéndose, que también se pueden entretener generando creatividad o imaginación a través de los libros” (S.G-Entrevista). Otra participante, destaca lo que ha significado la lectura con sus hijos e hijas desde sus propias percepciones al compartir y encontrarse a través de los libros, donde se vuelve una motivación por querer crear estos espacios de encuentro:

[...] a mí me encanta conversar con ella y de repente tiene respuestas que yo no tengo porque como tiene más tiempo y lee más, y también esta súper analítica entonces a mí eso me gusta, me encanta escucharla hablar entonces es lo que más me motiva de estos espacios. (M.O-Entrevista)

Lo señalado permite evidenciar que, desde las realidades y experiencias de las participantes, la lectura se convierte en una experiencia que trasciende, abriendo espacios de crecimiento personal y emocional tanto para los niños y niñas como para las adultas que acompañan el proceso. Este reconocimiento conecta con la idea de que el fomento lector no se limita a un acto individual, sino que es una práctica compartida y afectiva que posibilita construir comunidad y sentido, tal como se planteó en algunos de los aspectos del marco referencial de esta investigación.

A modo de cierre, es fundamental reconocer que la lectura se constituye como un medio de acceso a nuevas oportunidades desde diversas dimensiones, como desde una perspectiva afectiva, emocional, cognitiva, social, entre otras. Y desde nuestra mirada como investigadoras, comprendemos que la lectura en estos espacios compartidos actúa también como un factor protector, al promover instancias de bienestar y potenciar las interacciones al interior de las familias, así, la lectura, más allá de ser un momento de encuentro, se convierte en una experiencia que abre horizontes y contribuye al desarrollo integral de quienes la viven, consolidándose como una práctica esencial para el crecimiento personal, familiar y comunitario, donde el sentido de estos espacios se construye y se renueva desde lo cotidiano, permitiendo conocer el mundo y conocerse a sí mismo/a.

7.3.2 Limitantes del momento de encuentro en torno a la lectura

Las experiencias recogidas permiten evidenciar que, si bien las familias reconocen la lectura como una oportunidad para compartir y fortalecer vínculos, las exigencias cotidianas y la sobrecarga de responsabilidades dificultan sostener momentos de encuentro lector de manera sistemática junto a sus hijos e hijas. En las voces de las participantes aparece reiteradamente la falta de tiempo como uno de los principales factores que limita los momentos de encuentro en torno a la lectura.

Como se evidencia en este testimonio, “El día a día que se te hace complejo, porque uno tiene muchos roles de trabajadora, madre, mujer, pareja y ahora tengo el rol de cuidadora de mi madre [...] Entonces eso te obstaculiza o impide y estas cansado” (M.O-Entrevista). Esta experiencia se vincula con lo planteado en el marco referencial, el apartado de “Impactos del tiempo y la dedicación a la lectura en contextos familiares y educativos”, donde se señala que la falta de tiempo constituye una brecha importante que impide consolidar hábitos lectores desde la infancia.

En coherencia con esto, se observa que el ritmo acelerado de la vida familiar y laboral reduce las oportunidades de generar espacios afectivos y de encuentro junto al otro y los libros. Esta realidad no refleja falta de interés, sino las condiciones externas que dificultan el acceso al tiempo de calidad.

Otro factor externo que influye son las dinámicas familiares, tal como se observa en la siguiente cita: Quizás lo que me dificulta es, por ejemplo, cuando mi marido viaja, y estoy con los dos solo en la casa, estoy súper cansada en la noche, y como que ya necesito como que se queden dormidos porque ya no doy más [...] (V.B-Entrevista).

Este relato refleja una experiencia de agotamiento que, como plantean Coronel et al. (2024), se relaciona no solo con la falta de tiempo, sino también con las múltiples demandas familiares y laborales que inciden en la posibilidad de sostener momentos de lectura compartida. Los autores destacan que, en muchos hogares, la lectura suele verse desplazada por las exigencias del día a día, lo que refuerza la necesidad de promover estrategias simples y flexibles que permitan integrarla de manera natural en la rutina familiar, sin que se perciba como una carga adicional.

La rutina aparece como un factor que limita los tiempos para la lectura y reduce los espacios de encuentro que fortalecen los vínculos y convivencia. Esta observación se vincula con las Orientaciones para promover la participación e involucramiento de las familias en Educación Parvularia (MINEDUC, 2018), las cuales destacan que las dinámicas familiares condicionan las experiencias educativas de los niños y niñas, por lo que resulta necesario promover estrategias que se ajusten a los ritmos y realidades de cada familia. Desde esta perspectiva, la lectura no debería

entenderse como una actividad adicional o aislada, sino como un espacio posible dentro de la rutina cotidiana: un cuento antes de dormir, una breve conversación al final del día o una lectura compartida durante el fin de semana. Así lo expresa una participante al describir su experiencia:

El factor tiempo es complicado, el cansancio, la mañana se vuelve muy estresante, entre el ajetreo y ver a los niños, el colegio, ir a dejarlo, o a veces tengo que ir a buscar a mis hijas, entonces llegar a la casa a hacer las cosas, cocinar, bañar a los niños. (L.N-Entrevista)

Así mismo, otra de las participantes señala,

Son los únicos momentos de la semana que podemos estar un poquito más conectados, porque el resto del día es ir al colegio, al jardín y después como ir a buscarlos e irse a la casa, entonces es una rutina limitante. (S.G-Entrevista)

Estas declaraciones evidencian cómo las rutinas familiares, aunque demandantes, no eliminan el deseo de compartir la lectura, sino que exponen la necesidad de comprenderla como una práctica flexible, integrada al día a día y adaptada a los tiempos reales de las familias.

Este relato profundiza en cómo las tareas domésticas y el ritmo de vida inciden directamente en la posibilidad de generar momentos de lectura en familia. Tal como señala Pelusa Orellana (2018), cuando la lectura se asocia a una obligación o se percibe fuera del alcance de lo cotidiano, pierde su valor como experiencia emocional. Por ello, es fundamental que los proyectos educativos y las políticas de fomento lector promuevan estrategias simples, accesibles y coherentes con las realidades de las familias de nuestro país. La lectura debe comprenderse como una pausa significativa en medio de la rutina, no como una carga más.

En el contexto de los establecimientos educativos, también se identifican limitaciones asociadas a la organización interna y las dinámicas de trabajo de los equipos educativos. La planificación pedagógica muchas veces se ve afectada por los imprevistos o la falta de personal, lo que

interrumpe la implementación de un desarrollo sistemático de experiencias lectoras planificadas. Tal como lo expresa otra de las participantes en uno de los encuentros:

A veces puede pasar que en la sala se limita cuando en el equipo falta una y hay que ir apoyar, entonces a veces no se puede hacer como todo el trabajo que uno tiene planificado. [...] pero por eso siento que igual es importante que desde chiquititos les estamos enseñando o inculcando este afecto o cariño por la lectura. (D.Q-Exp.Familiar/Encuentro5)

Esta mirada complementa las voces anteriores, ya que extiende la reflexión hacia el rol educativo. Tal como plantea la Política Nacional de la Lectura, el Libro y las Bibliotecas (2023), el fomento lector no depende únicamente de la familia, sino de la corresponsabilidad entre hogar y centro educativo, entendiendo que ambas instancias pueden verse afectadas por limitantes estructurales. Sin embargo, incluso en medio de esas dificultades, se observa una disposición genuina por mantener el vínculo con la lectura, lo que evidencia la dimensión afectiva como motor de continuidad.

Las limitantes del encuentro lector se entrelazan con factores de tiempo, carga emocional y rutinas diarias. Reconocer estos factores permite comprender que el desafío no se limita únicamente en disponer de más horas, sino en revalorizar la lectura como un momento posible dentro de lo cotidiano. Promover espacios lectores sostenibles implica abrir oportunidades reales, humanas y afectivas, donde leer sea un acto de encuentro más que una tarea pendiente. En definitiva, cada lectura compartida, por breve que sea, representa una forma de acompañamiento, de pausa y de vínculo que fortalece el desarrollo emocional, la conexión y la convivencia. La lectura no necesita grandes tiempos, sino pequeños gestos de presencia, palabras compartidas y la intención de hacer de cada historia un espacio de encuentro con el otro/a.

7.3.3 Facilitadores del momento de encuentro en torno a la lectura

Desde lo compartido por las participantes, se comprende que los espacios de lectura se construyen a partir de distintas condiciones que, según las dinámicas cotidianas de cada familia,

pueden facilitar, o no, la realización de estos encuentros. Este espacio se configura como una instancia significativa, donde la disposición, los recursos, el interés y la presencia emocional de los/as adultos/as actúan como facilitadores/as que favorecen la conexión, la comunicación y el disfrute compartido. Tal como expresa una de las madres participantes,

Lo que facilita es eso, como que tener ayuda, tener como red, tener apoyo, como para poder uno también estar como relajada y disfrutar de ese momento. [...] Lo otro que nos facilitó un montón, en realidad, es haber tenido como acceso al préstamo de estos cuentos, porque en verdad eso nutrió un montón nuestro librero (V.B-Entrevista).

A partir de lo que comenta la madre, se evidencia que la creación de redes de apoyo y la disponibilidad de recursos adecuados se constituyen como elementos claves para favorecer la lectura compartida. Es decir, contar con un entorno que acompañe y sostenga, permite que el adulto pueda involucrarse desde una disposición más tranquila y de disfrute. A su vez, se reconoce la relevancia que adquiere el acceso al préstamo de libros como un facilitador esencial en la construcción de experiencias lectoras compartidas.

En esta misma línea, la Política Nacional de la Lectura, el Libro y las Bibliotecas (2023) destaca que el acceso constituye una condición fundamental de igualdad de oportunidades, necesarias para que toda persona pueda convertirse en lector o lectora. Esta posibilidad no solo amplía el repertorio literario disponible en el hogar, sino que también promueve la continuidad y diversidad de las interacciones en torno a la lectura. Asimismo, otra participante, refiriéndose a los facilitadores del momento de encuentro en torno a la lectura, señala que:

Los chiquillos escuchan y para ellos siento que es agradable [...] me ayuda tener un espacio cómodo, con cojines y libros a la mano. Y cuando uno se anima y lo hace con gusto, los niños lo sienten, y eso hace que participen más (D.Q-Entrevista).

Desde esta perspectiva, se evidencia cómo las condiciones del entorno facilitan el acceso y la disposición hacia la lectura. En esta línea, el documento Ambientes de aprendizaje (2019), plantea que el espacio, intencionado afectivamente, se convierte en un factor esencial que promueve el bienestar,

la exploración y experiencias de calidad para los niños y las niñas. En ese sentido, comprender el espacio como tercer educador implica reconocerlo como una herramienta pedagógica clave para el desarrollo lector, al propiciar ambientes que invitan a descubrir, explorar y disfrutar los libros de manera autónoma y/o colectiva. De este modo, el entorno se transforma en un mediador que potencia la relación de los niños y las niñas con la lectura, otorgándole sentido y valor dentro de su proceso de desarrollo.

Del mismo modo, el interés compartido entre adultos y niños se configura como un facilitador que fortalece el vínculo y el disfrute en torno a la lectura. En este sentido, una de las participantes comenta:

El interés que ambas tenemos por leer [...] A mí me encanta leer libros descriptivos [...] tenemos que ponernos de acuerdo porque le gusta más de ciencias o historia como tal, pero llegamos a un consenso y nos vamos turnando “yo quiero leer este” y después leemos el que ella quiere y así (M.O-Entrevista).

A partir de lo expresado por la madre participante, se observa que la lectura se transforma en una experiencia compartida, donde el interés mutuo actúa como un motor que impulsa la participación y el disfrute. La negociación y el consenso sobre qué leer reflejan una práctica dialógica que fortalece el vínculo afectivo y favorece la implicación activa de la niña en el proceso lector. De esta manera, la lectura deja de ser una actividad dirigida únicamente por el adulto para convertirse en un espacio de encuentro, donde ambas partes aportan, deciden y se reconocen como lectoras. Este interés compartido se configura, así como un facilitador fundamental, pues promueve la motivación y el sentido de pertenencia hacia la lectura, elementos claves para el desarrollo de hábitos lectores permanentes y duraderos.

Asimismo, Reyes (2007), resalta que:

Es probable que esa fascinación temprana que ejerce el libro no provenga ni del objeto físico, ni de sus ilustraciones, ni la historia que cuenta, sino, más bien, de la experiencia afectiva que fluye y que ofrece tantas pistas de desciframiento vital, en tanta cercanía. Es ese acercamiento que permite retener el eco de las voces más queridas y abrigarse con envolturas de palabras el que tal vez nos hace lectores y el

que nos lleva tantas veces, en distintos momentos de la vida, a querer revivir la experiencia afectiva del encuentro. (P.62)

En este sentido, estos intereses compartidos cobran valor al convertirse en un facilitador de los momentos de encuentro en torno a la lectura, donde el vínculo y el disfrute conjunto adquieren un significado especial. Asimismo, surge la relevancia de buscar y propiciar esos momentos de encuentro, donde la lectura se vive como una instancia de conexión y disfrute compartido. Así lo expresa una de las madres participante, “Uno como que se tiene que hacer el tiempo, es tener las ganas solamente de estar con ella y compartir otro momento [...] buscar un tiempo de conexión entre nosotras” (A.C-Entrevista).

Desde esta perspectiva, se aprecia que la madre es consciente de la importancia de dedicar tiempo y disposición para compartir la lectura, reconociendo en ello una oportunidad de conexión que desea transmitir a su hija. Este gesto se convierte en un facilitador del encuentro lector, donde el afecto y la intención de compartir cobran un sentido especial. A partir de aquello, el documento “Nacidos para leer” de Chile Crece Contigo (2009), señala que leer en familia se puede desarrollar en cualquier momento del día, siempre que exista la intención de hacerlo parte de la rutina cotidiana. En este sentido, la madre asume un rol esencial al propiciar estos espacios, demostrando que la lectura no solo requiere condiciones de tiempos, sino la voluntad de generar instancias de cercanía y conexión desde los primeros meses de vida.

7.4 Valoración de las familias a una propuesta pedagógica del fomento lector

Por último, se expone la categoría y las subcategorías que guiaron el análisis en torno a la valoración que las familias realizaron de la propuesta pedagógica de fomento lector.

Esta categoría permite comprender de manera más profunda las experiencias compartidas en los encuentros, la apropiación de los recursos y la proyección que las familias hacen respecto a la

continuidad de la lectura en el hogar. A continuación, se presenta la categoría apriorística y las subcategorías emergentes.

Tabla 10: Categorización para el análisis del objetivo específico 4

Objetivo específico N°4	Analizar de qué manera las familias valoran y utilizan los recursos proporcionados por educadoras de párvulos en formación para fomentar la lectura en el hogar.	
Categoría	Definición	Subcategorías
Valoración de las familias a una propuesta pedagógica del fomento lector	Esta categoría comprende de qué manera las familias perciben y valoran la propuesta pedagógica realizada por Educadoras de Párvulos en formación, considerando las experiencias que viven en los encuentros, el uso y significado que le otorgan a los recursos, y de qué manera se proyectan en un futuro en función a los momentos de lectura.	1. Experiencia y significado vivido en los encuentros. 2. Apropiación y uso de los recursos entregados. 3. Proyección del hábito lector y deseo de continuidad.

7.4.1 Experiencias y significados vividos en los encuentros de lectura

La lectura en voz alta, desde lo planteado en el marco referencial de esta tesis, se comprende como una experiencia relacional, afectiva y profundamente humana que posibilita la interacción, la expresión emocional y la construcción de vínculos significativos. Autores como Chambers (2007) destacan que leer con otros crea un “ambiente de conversación” en el que cada lectura convoca memorias, preguntas y emociones. En esta misma línea, Mata Anaya (2004, 2020) señala que la lectura compartida constituye una práctica de encuentro, donde el libro opera como mediador que habilita la intimidad afectiva y el diálogo. Esta perspectiva dialoga directamente con lo vivido por las familias participantes, quienes valoraron la atmósfera de confianza que emergió en los encuentros. Una participante expresó: “Me gustó sentir que todos podíamos opinar sin miedo, y que no había respuestas buenas o malas y que cada historia que leímos juntas nos dejaba algo distinto” (D.Q-

Entrevista). Otra participante añadió: “Me gustó mucho porque fue la primera instancia para acercar a la Agustina a los libros [...] que los cuidara, leer libros, así como para grandes” (A.G-Entrevista).

Las tesisas también registraron sistemáticamente la creación de este clima afectivo y seguro. En sus observaciones señalan que “se fue generando un ambiente de diálogo donde cada participante pudo sentirse cómodo, reconocido y valorado, lo que dio un tono cálido y cercano al inicio de la jornada” (J.P-Diario Campo1-Emoc.). Asimismo, destacaron que “la lectura compartida permite ser una herramienta de cuidado, amor, diálogo y encuentro con el otro” (A.C-Diario Campo1-Amb.) y que su potencial radica en que “al identificarse con la historia, los adultos reconocen sus propias vivencias y encuentran en la literatura un espacio para expresarlas, compartirlas junto a sus seres queridos” (A.C-Diario Campo1-Interacc.). Estas observaciones coinciden con lo planteado por Goikoetxea y Martínez (2014), quienes comprenden la lectura compartida como una práctica que habilita la construcción emocional y social de sentido.

A nivel individual y familiar, la lectura movilizó dimensiones íntimas y afectivas que excedieron lo pedagógico. Una participante expresó: “Siento que descubrí otra parte mía [...] me dio facilidad para leer cuentos, tener otra forma de hacerlo, de compartir y escuchar otras experiencias” (D.Q-Entrevista). Otra añadió, “Me encantó ver las reacciones de mis hijos [...] generó que una pudiera exteriorizar cosas que no hace regularmente” (S.G-Entrevista). Las tesisas describieron este proceso como un tránsito emocional mediado por los cuentos, señalando que “El cuento permitió transformar este encuentro en un espacio seguro para expresar recuerdos, vínculos familiares y reflexionar sobre diversos temas” (A.C-Diario Campo1-Amb.). Además, registraron que “durante el encuentro se fue generando de manera progresiva un espacio de confianza y apertura que permitió a las participantes compartir experiencias personales en torno a la lectura” (C.Y-Diario Campo1-Amb.) y que “los libros infantiles permiten ir construyendo conversaciones desde los propios sentires como adultos que van emergiendo durante la lectura en voz alta” (C.Y-Diario Campo2-Interacc.). Lo relatado dialoga con

García González (2021), quien afirma que la lectura posibilita la elaboración emocional y la emergencia de sentidos afectivos que no suelen aparecer en contextos más formales.

La lectura fue también revalorizada como práctica cotidiana de conexión emocional en el hogar. Una madre indicó, “Esto me sirvió para bajar las revoluciones y conectar con los niños [...] es aprender a conocer a tus hijos” (L.N-Entrevista), mientras que otra expresó, “Me sorprendió que ella fuera receptiva porque antes no me pescaba [...] esta vez me escuchó” (D.S-Entrevista). Las tesisistas observaron que “Este intercambio favoreció un clima muy emotivo en el que se reforzó que lo valioso no es lo material, sino los momentos compartidos” (A.C-Diario Campo2-Amb.) y que “Estos momentos les permitieron acercarse y disfrutar tiempo de calidad con sus hijos” (J.P-Diario Campo2-Interacc.). También establecieron que se trataba de experiencias con un fuerte sentido de vínculo al señalar que “Se evidenció una motivación colectiva por construir o fortalecer vínculos afectivos con sus hijos/as mediante la lectura” (C.Y-Diario Campo1-Interacc.). Lo anterior coincide con lo planteado por Meléndez Moré (2023), quien reconoce que la lectura en familia actúa como recurso de regulación emocional y de fortalecimiento de los lazos afectivos.

Una dimensión relevante fue la expansión intergeneracional de la lectura. Una participante relató que pudo compartir el cuento con varios de sus hijos, observando reacciones distintas en cada uno, “El haber tenido la oportunidad de conocer otros libros o cuentos, el ver las reacciones de mis hijos [...]” (S.G-Entrevista). En esta misma línea, las tesisistas registraron que “En algunos casos, la lectura fue compartida con otros miembros de la familia, ampliando el impacto más allá de madre-hijo/a” (A.C-Diario Campo3-Interacc.) y que “la lectura debe ser un espacio compartido [...] capaz de unir generaciones” (A.C-Diario Campo1-Interacc.). Además, señalaron que “la lectura en familia es un ritual afectivo y cultural que fortalece los lazos intergeneracionales y contribuye a la construcción de significados compartidos” (A.C-Diario Campo4-Emoc.). Esta expansión dialoga con lo planteado por Vanoli (2019), quien sostiene que la lectura compartida actúa como un dispositivo comunitario que teje memoria, identidad y pertenencia.

La continuidad del hábito lector también emergió como un aspecto central. Varias participantes comentaron que, tras los encuentros, comenzaron a integrar los cuentos en sus rutinas familiares. Una madre relató que su hija pidió repetir la lectura en casa, “Me sorprendió que esta vez fue receptiva; me escuchó y quiso que le leyera, algo que antes no había logrado [...]” (D.S-Entrevista). Las tesis registraron que “La lectura en voz alta se instala como un espacio de encuentro cotidiano, flexible y cargado de significados” (C.Y-Diario Campo5-Interacc.) y subrayaron que “Estos hallazgos refuerzan la necesidad de pensar estrategias sostenibles en el tiempo que acompañen a las familias en estos espacios” (C.Y-Diario Campo5-Emoc.). Asimismo, observaron la diversidad de prácticas lectoras al señalar que:

En esta instancia pude notar cómo las experiencias de lectura en casa son muy diversas. Algunas participantes adaptan el cuento a las necesidades de sus hijos/as, otras aprovechan los momentos de tranquilidad para leer, y algunas exploran las ilustraciones y las palabras para generar interacción. (C.Y-Diario Campo3-Interacc.)

Esto se articula con Jiménez et al. (2020), quienes sostienen que la continuidad del hábito lector depende de experiencias afectivas significativas y de oportunidades reales de interacción.

Finalmente, los encuentros también fueron vividos como experiencias comunitarias. Una participante expresó: “Ir a un espacio donde uno se encuentra con otras personas que disfrutan lo mismo que uno [...] fue súper rico” (V.B-Entrevista). Las tesis observaron que “Las familias pudieron confiar y abrirse a compartir sus experiencias, opiniones e ideas a través de una dinámica lo que convirtió la instancia en un espacio de verdadero encuentro humano” (J.P-Diario Campo1-Interacc.) y que “Los cuentos son puertas para el diálogo, la imaginación y la construcción de significados compartidos” (A.C-Diario Campo3-Interacc.). Además, registraron que “La lectura compartida emerge como un espacio de aprendizaje mutuo: los adultos descubren nuevas formas de comunicarse, mientras los niños/as responden con entusiasmo y expresividad” (A.C-Diario Campo4-Interacc.). Esta comprensión coincide con Gallego (2022), quien plantea que la lectura se potencia cuando se colectiviza y se convierte en

un espacio donde circulan voces diversas, experiencias y perspectivas que enriquecen el sentido de comunidad.

7.4.2 Apropiación y uso de los recursos entregados

Siguiendo con las experiencias y significados vivenciados en estos espacios, los encuentros de Narraluz incorporaron diversas estrategias y recursos destinados acompañar a las familias en la construcción de sus propios espacios de lectura con los niños y niñas. El uso de estos recursos se fue consolidando según las realidades de cada hogar y siendo valoradas por las participantes dentro de las instancias de lectura en voz alta.

Una de las estrategias más valoradas fue el préstamo de libros, especialmente por facilitar el acceso a textos sin un costo asociado, como lo señala una madre:

El préstamo de libros lo encontré genial [...] Quizás a veces uno no tiene los recursos para poder comprarlos, porque son caros entonces que te faciliten un libro y de la calidad que era, lo encuentro maravilloso y sin nada a cambio y es super bueno porque les permite a partir de eso tener instancias de este tipo con los niños (M.O-Entrevista)

Esta valoración dialoga con lo planteado por Delgado, Araya & Infante (2016), quienes sostienen que el acceso a los libros es esencial para formar personas con pensamiento crítico y comprometidas con su entorno. Desde esta perspectiva, el préstamo de libros se reafirma como una estrategia que democratiza el acceso y permite acercar a las familias a libros con calidad literaria, incluso cuando los recursos económicos pueden ser un factor limitante.

Los registros en los diarios de campo muestran cómo esta estrategia no solo amplió el acceso, sino que también generó oportunidades concretas de selección y exploración de diversos libros al interior de las familias. Tal como describe una de las tesistas:

[...] Al observar cómo las familias se detienen a mirar y explorar los cuentos antes de elegir cuál llevarán, ese instante me gusta porque refleja la curiosidad, la valoración y el interés que generan los libros,

permitiéndome ver cómo cada familia establece un primer contacto con las historias que luego acompañarán sus momentos de lectura en casa” (J.P.–Diario Campo 3-Med.)

Estas interacciones iniciales evidencian que los libros no son percibidos únicamente como un material, sino como una experiencia que despierta interés, favorece vínculos y abre posibilidades de generar recuerdos familiares en torno a las historias que se comparten en los hogares.

En coherencia con ello, la mediación de las tesisas cumplió un rol fundamental desde el primer encuentro, orientando a las familias en el uso y apropiación de estos recursos. Esto incluyó no solo el préstamo de libros, sino también orientaciones para crear espacios de lectura junto a los niños y niñas. Así se expresa en uno de los diarios de campo:

La mediación del grupo tesisas se vuelve clave para modelar formas de generar estos encuentros y brindar herramientas prácticas que las familias puedan incorporar en el hogar, como lo es la estrategia del préstamo de libros y ciertas orientaciones a considerar al momento de crear un espacio de lectura [...] (C.Y.–Diario Campo 1-Med.)

La apropiación de los recursos, entonces, se vincula directamente con este acompañamiento continuo, que permitió que la experiencia se trasladará más allá de los encuentros y comenzará a instalarse en la vida cotidiana de las familias, siendo coherente con lo planteado por la Subsecretaría (2020) respecto a la importancia de fortalecer prácticas lectoras en comunidad.

A ello se suma la entrega de información sobre bibliotecas locales, que amplió las posibilidades de acceso y participación de las familias en espacios culturales del entorno. Una madre comenta: “Yo sinceramente solo conocía la del Severín y la del Congreso [...] pero conocer que aquí arriba también hay, fue lo que más rescato y siento que me permitirá crear más momentos juntos en familia” (L.N.–Entrevista).

Esta acción fue intencionada por parte de las tesisas, para dar a conocer las bibliotecas y librerías accesibles y fortalecer la intención de visitar estos espacios para compartir otras oportunidades de lectura en voz alta, así lo señala uno de los diarios “[...] se toma la decisión [...]

compartir información sobre distintas bibliotecas y librerías a las que las familias pueden acceder, incluyendo aquellas que ofrecen espacios abiertos durante los fines de semana [...]” (C.Y–Diario Campo 2-Med.).

Por otro lado, dentro de este proceso las familias, también valoraron los recursos utilizados durante las mediaciones de lectura, especialmente en las estrategias que modelaban la lectura en voz alta. Así lo relata una de las participantes “La manera en que se contaban los cuentos [...] el jugar con los tonos de la voz al leer los libros es algo que incorporé” (S.G–Entrevista). Así mismo, otra madre destaca el uso constante del registro de lectura que fue entregado en el primer encuentro, así como las preguntas orientadoras disponibles en los códigos QR, que buscaban intencionar el diálogo con los niños y niñas:

[...] El cuadernito donde uno iba anotando e iba dibujando la portada [...] Eso lo hemos hecho con todos los cuentos que hemos leído [...] también a las preguntas orientadoras que tenía en el código QR [...] el regalo final, que eran los imanes, le encantaron. En verdad ha sido como un súper buen aliado (V.B–Entrevista).

Estas prácticas muestran que, a través de la exploración y el uso de los recursos, las participantes comenzaron a consolidar sus propias formas de leer y mediar los cuentos. Esto implicó también un proceso personal, donde las madres se atrevieron a probar nuevas maneras de enriquecer sus encuentros de lectura, tal como se observa durante los encuentros “La práctica se enriquece con la mediación de las madres, quienes guían, explican y resignifican los contenidos, transformando la experiencia en un espacio de aprendizaje y vínculo afectivo” (A.C–Diario Campo 3-Med.).

En esta misma línea, se observa que la apropiación de los recursos también generó transformaciones en las propias mujeres participantes quienes desde estos acompañamientos “descubren nuevas formas de comunicarse, vencen la timidez y desarrollan estrategias creativas para mediar los textos [...]” (A.C–Diario Campo 4-Med.).

Este proceso se entrelaza con lo planteado por Petit (2024), quien sostiene que incluso breves encuentros con mediadores, ya sea con docentes o bibliotecarios, pueden resultar decisivos, al transmitir curiosidad y pasión por la lectura. Así, en Narraluz no solo se entregaron recursos, sino que se acompañó su uso, permitiendo que las familias se sintieran sostenidas en el proceso de apropiación y que estas prácticas comenzaran a instalarse en el hogar según las experiencias y tiempos de cada familia.

En síntesis, la apropiación y uso de los recursos entregados se configura como un proceso dinámico, en el que las familias reinterpretan, ajustan y resignifican cada estrategia desde sus propias experiencias. Los hallazgos muestran que estos recursos actúan como mediadores que acompañan, sostienen y amplifican las prácticas lectoras familiares, abriendo nuevas formas de encuentros, creatividad y vínculo. De este modo, la propuesta no solo fue valorada, sino que logró transformar las experiencias que las participantes llevaban a sus hogares y/o centro educativo, observándose dentro de las reflexiones de los propios diarios de campo donde todo este proceso “[...] permitió visualizar y evidenciar cómo los encuentros de Narraluz acercan de manera concreta estas experiencias, posibilitando comprender más profundamente el valor de la participación de las familias, y lo que cada uno puede experimentar y descubrir (J.P-Diario Campo 5)

En base a esto, las familias demostraron disposición e interés por enriquecer sus propios encuentros en torno a la lectura, incorporando nuevas formas de acompañamiento, de encuentro con el otro y de participación activa desde sus propias realidades y posibilidades. Esto permitió fortalecer y promover los lazos afectivos y consolidar la lectura como un espacio compartido y sostenible en el tiempo.

7.4.3 Proyección del hábito lector y deseo de continuidad

Desde el proceso llevado a cabo en esta propuesta, se comprende a partir de las observaciones y, especialmente de las voces de las familias participantes, que las experiencias

compartidas en torno a la lectura en voz alta no fueron solo un instante. Por el contrario, las familias descubrieron desde sus propias vivencias y en los momentos de diálogo contruidos con los niños y niñas, el deseo de seguir potenciando estos espacios para sostenerlos en el tiempo, reconociendo su significado dentro de las dinámicas cotidianas. Este cambio se hace evidente en los registros de los diarios de campo, donde se señala que:

La disposición de generar un momento de encuentro con los hijos e hijas ha permitido construir instancias de atención conjunta y nuevas formas de relacionarse en familia. Incluso frente a la carga laboral y los quehaceres del hogar, las participantes expresan la intención de mantener estos espacios por el valor que otorgan a la experiencia compartida (C.Y–Diario Campo 5-interacc).

En esta misma línea, las expresiones de las participantes muestran su motivación por continuar con estos momentos de lectura en sus propios contextos. Una madre menciona, “tengo ganas de crear momentos de lectura [...] ahora me quedo con más ganas de seguir, continuar con el tema de la lectura de forma constante” (D.S–Entrevista), mientras que otra, reflexiona: “hay que hacerse el tiempo para hacer las cosas que uno quiere, que le formen hábito [...] me llevo como reflexión el hacerse el tiempo” (A.G–Entrevista).

Lo que expresan las participantes se enlaza con planteamientos que destacan la importancia de ofrecer experiencias diversas y constantes de lectura en espacios con sentido, donde los adultos crean condiciones que invitan a seguir explorando. Desde esta mirada, los momentos de lectura compartida no solo habilitan el encuentro con los textos, sino que dejan huellas afectivas capaces de acompañar a quienes participan, y de proyectarse más allá del momento; esto permite comprender por qué las familias valoran estas instancias y por qué surge en ellas el deseo de ampliarlas, sostenerlas y transformarlas en parte de su vida cotidiana (Chambers, 2007). En conjunto, estas expresiones permiten comprender que las familias valoran esta propuesta no solo por el acto de leer, sino también porque les permite detenerse, encontrarse y compartir desde la cercanía y presencia que muchas veces se ve interferida por el ritmo cotidiano.

Las reflexiones se construyen desde lo vivido en los encuentros de Narraluz como desde los espacios íntimos del hogar y del centro educativo. En los diarios de campo se observa que “se generó un espacio de diálogo más abierto y auténtico, que favoreció la reflexión de las familias sobre su propio rol en la construcción de experiencias lectoras” (J.P–Diario Campo 4–Amb). En coherencia con ello, también se señala que “la lectura se transformó en un recordatorio de que la crianza se construye en lo cotidiano y en el amor compartido” (A.C–Diario Campo 2–Emoc.).

En este sentido, la proyección de estas experiencias también aparece en los relatos, donde las familias esperan que estas experiencias permanezcan como un recuerdo significativo para las familias. Una madre expresa que espera que su hijo recuerde “ese espacio seguro, de regaloneo, donde había historias, donde como que uno podía viajar a través de estos cuentos [...] que la imaginación lo lleve a otro espacio. Más allá de ese espacio físico que es su camita” (V.B–Entrevista). Desde esa misma mirada, comenta que es “[...] un desafío ir buscando otros cuentos que sean de su interés [...] espero como que podamos visitar bibliotecas y otras librerías” (V.B–Entrevista).

De igual forma, las familias reconocen que estos momentos permiten conocer a los niños y niñas desde nuevas perspectivas. Una participante señala que “estas instancias te enseñan a conocer cómo tu hijo puede afrontar algunas situaciones de la vida cotidiana [...] ese diálogo que se crea después de la lectura o en la misma lectura, uno va conociendo a sus hijos [...] ya como una persona que tiene sus valores, su opinión” (LN–Entrevista–Hallazgo). Lo que emerge aquí es que los espacios que se van construyendo permite que el adulto también descubra aspectos de sí mismo como de sus hijos e hijas, demostrando que la lectura compartida adquiere un valor para las familias porque permite mirar y reconocer nuevas percepciones que antes podían pasar desapercibidas.

Los registros confirman, además que estas experiencias marcaron un proceso para las familias, motivándolas a mantener estos espacios, como lo observa una tesista:

Me sorprendió escuchar a las participantes y evidenciar el proceso que han vivido en relación con los encuentros de lecturas [...] y de qué manera esto les ha permitido conectar o conocer a sus hijos desde lo significativo, considerando que la lectura abre muchas oportunidades tanto para el niño y para la misma madre (J.P–Diario Campo 5-Interacc).

Del mismo modo, se observa que “las participantes destacan el tiempo dedicado al encuentro familiar y el compartir con ellas como acciones de gran valor, las cuales buscan mantener en sus familias” (C.Y–Diario Campo 4).

En coherencia con este deseo de continuidad, las participantes cuando se les consulto acerca de que consejos les darían a otras familias con respecto a la creación de estos espacios, demuestran como la lectura en voz alta puede convertirse en espacios accesibles, afectivos y con sentido para todos. Una madre recomienda “conocer y ver qué les puede llamar más la atención [...] darse el tiempo de generar un espacio en el día” (D.S–Entrevista), mientras que otra enfatiza que “independiente de que uno no sabe cómo hacerlo, que lo haga como salga” (A.G–Entrevista).

Desde otra perspectiva, también se invita a los adultos a disfrutar de estos momentos, donde una participante comenta “que lo intenten [...] es una forma de disfrutar, que no solamente es de encontrarse con ellos, sino que uno también lo disfruta” (V.B–Entrevista). En la misma línea, se destaca que “no importa el libro [...] aunque no sea una hora, pueden ser diez o incluso cinco minutos [...] porque no se trata solo de leer, sino de reír, conversar, mirar las imágenes juntos. Es un momento de cariño también” (D.Q–Entrevista).

Otras voces refuerzan esta idea del vínculo familiar, “que lo hagan, que se den el tiempo [...] aunque la vida va rápido, a la larga enriquece a los niños, enriquece el vínculo familiar también” (S.G–Entrevista). Incluso quienes no se consideraban lectoras reconocen el valor de esta experiencia, “lo recomendaría al cien por ciento [...] fue un encuentro familiar, como que uno se sintió bien, e incentiva a tener encuentros de lectura con los niños” (L.N–Entrevista).

Todo ello evidencia que la continuidad de la lectura compartida no se limita a un deseo individual, sino que se proyecta como una práctica que las familias recomiendan y transmiten. Reconocen en ella un potencial para generar vínculos, disfrute y recuerdos significativos, a partir de sus propias experiencias vividas en estos encuentros. En estas recomendaciones aparece también el modo en que estas experiencias se transforman en algo que las familias consideran relevante de transmitir, porque reconocen en la lectura una posibilidad profunda para fortalecer el vínculo dentro de su vida cotidiana.

Así, la lectura compartida y en voz alta se sostiene no solo por su valor en el presente, sino también por el legado afectivo y comunitario que las familias reconocen en ella. Este proceso se convierte en un espacio de descubrimiento personal y colectivo entre mujeres, construido desde un sentido afectivo que abre nuevas formas de encuentro. De este modo, la lectura aparece como una manera de responder a las exigencias cotidianas, ofreciendo un respiro y una oportunidad de vínculo profundo con los niños y niñas, donde la presencia y el cariño se transforman en memoria compartida, así como se observa por las tesisistas “[...]La lectura en voz alta opera como un refugio frente al ritmo acelerado de la vida cotidiana, ofreciendo un espacio de calma donde se fortalece el vínculo afectivo [...]” (A.C-Diario Campo 4- Emoc).

Esto permite entender por qué estas experiencias no solo quedan en el momento vivido, sino que se transforman en un recuerdo que sostiene y acompaña tanto a los niños y niñas como a las mujeres participantes de estos encuentros. Por lo que, a partir de estos relatos, también se vuelve evidente que estos espacios no solo cobran sentido para los niños y niñas, sino también para quienes acompañan la experiencia. Una participante expresa, “Me quedo con la importancia que tienen ustedes como Educadoras, que impartan estas instancias [...] porque no solo significa cultura como te digo, no solo el aprender a leer antes, sino que también genera en ellos la capacidad de poder autorregularse [...]” (S.G-Entrevista). Otra madre comparte que “[...] me emotiva el hecho de la lectura, que de repente uno por dejamiento, por no saber, pero el hecho de que nos hayan guiado en

esta actividad, igual lo encontré como super valioso” (D.S–Entrevista). En los diarios de campo de las tesis se observa que en los encuentros:

Favoreció un ambiente de calma y bienestar emocional [...] actividades como estas brindan a las familias la oportunidad de desconectarse por un momento de su rol como madres, trabajadoras, o simplemente como personas que tienen muchas cosas que hacer en su día a día, para así conectarse consigo mismas como mujeres, reconociendo sus propias emociones y necesidades (J.P–Diario Campo 5–Amb).

Estas experiencias dialogan directamente con lo planteado en la entrevista a expertos por Villarrubia (2025), quien enfatiza la importancia de reconocer la dimensión personal de quienes participan en estos encuentros, señalando que hay que:

Actuar para que sean madres, lectoras con sus hijos y a través de una lectura, pero nunca olvidéis que, por encima de ser madres, y es en serio lo que estamos diciendo, por encima de ser madres, se es mujer y se es persona y ese dato hay que valorarlo a la hora de los encuentros (Mata Anaya, Villarrubia, comunicación personal, 2025).

Capítulo V: Conclusiones

Para ir finalizando este proceso investigativo, resulta relevante destacar que las familias cumplen un rol fundamental en el fomento lector desde la primera infancia. A partir de sus percepciones, prácticas, motivaciones y barreras que emergen en su vida cotidiana, las cuales inciden en la construcción de espacios de lectura y que fueron expresadas desde sus propias voces, fue posible reconocer durante esta propuesta pedagógica, que la lectura en voz alta y compartida puede transformarse en una experiencia que trasciende lo educativo y se proyecta como un espacio de vínculo, afecto y transmisión cultural. Esta vivencia no sólo incide en los niños y niñas, sino que también en los adultos significativos, especialmente cuando existe un acompañamiento que favorece la participación, mediación y continuidad de estos momentos en el hogar.

A partir de esto, se presentan a continuación las conclusiones referentes a cada uno de los objetivos específicos planteados en esta investigación, que permiten profundizar en las distintas dimensiones evidenciadas en esta propuesta pedagógica.

Dentro de este contexto investigativo y en relación con el objetivo N°1, que buscó “Explorar las percepciones de madres y padres sobre la experiencia vinculada a la lectura en voz alta con sus hijos e hijas”, a la luz de los hallazgos se concluye que las percepciones iniciales de las madres participantes estuvieron determinadas por sus propias vivencias personales y familiares, asociadas tanto a sentidos académicos como a recuerdos de infancia mediados por adultos significativos. Sin embargo, en el transcurso de los encuentros estas percepciones se transformaron, resignificando la lectura compartida y en voz alta como una práctica cargada de afecto, disfrute y encuentro que abrió espacios de conversación íntima y de conexión con sus hijos e hijas. De este modo, la diversidad literaria y los espacios de encuentro de Narraluz facilitaron que las participantes descubrieran nuevos sentidos en la lectura, generando recuerdos, pensamientos y emociones propias, y consolidándola como una experiencia afectiva y comunitaria que fortalece los vínculos familiares. En palabras de

Macarena García González (2021), quien resalta que “Leer no es simplemente adquirir información, sino generar espacios internos donde se experimentan dimensiones emocionales, éticas y políticas”.

En relación con el objetivo N°2, “Describir las prácticas de acercamiento a la lectura que las familias realizan con sus hijos/as en el hogar”, los hallazgos evidencian que dichas prácticas no se expresan de manera uniforme ni estandarizada, sino que se configuran como experiencias profundamente situadas, vinculadas a las dinámicas afectivas y cotidianas de cada familia. En este proceso emerge el desarrollo de una identidad lectora compartida que se construye al interior del hogar. De esta manera, la lectura en su dimensión compartida fue comprendiéndose no sólo una actividad, sino como una práctica que entreteje la vida diaria, adquiriendo sentidos propios según los tiempos, emociones, relaciones en cada familia.

Durante el proceso, se observó que las participantes fueron descubriendo y construyendo sus propios modos de encontrarse con los libros, variando entre momentos definidos por ellas como más caóticos, espontáneos, compartidos y otros cargados de calma, intimidad y contención emocional. Esta diversidad, lejos de representar dificultades, reveló la riqueza de climas afectivos que posibilitan la lectura, reafirmando que el valor de estas experiencias radica precisamente en su autenticidad. En este sentido, se evidenció que estos espacios son dinámicos y de despliegan de múltiples maneras considerando la realidad de cada familia, esta diversidad no aparece como una limitación, sino como un potencial que demuestra que cualquier espacio es valioso y positivo cuando se vive con afecto y sentido.

Asimismo, se pudo evidenciar que las familias otorgaron nuevos significados a los ambientes de lectura, reconociendo que estos no se limitan a un lugar físico, sino que se sostienen en las condiciones emocionales, por lo que la lectura se transformó en un puente para reencontrarse en lo

cotidiano, permitiendo familiarizarse con los libros de manera progresiva y reconocerse mutuamente entre quienes comparten estos momentos. Así, la lectura comenzó a instalarse como un elemento cotidiano que transita entre generaciones, intereses compartidos y momentos que se volvieron parte del tejido familiar. A su vez, surgió la mirada de que la lectura no solo se sostiene por los niños y las niñas, sino por la historia lectora de los adultos, quienes buscan transmitir aquello que vivieron o lo que desean construir. Por lo tanto, la lectura aparece como una práctica cultural que se hereda, se recrea y se reinterpreta desde las propias vivencias de cada familia, configurándose como un proceso intergeneracional donde los significados lectores se transmiten y se transforma.

Lo expuesto anteriormente dialoga con lo señalado por Yolanda Reyes (2007), quien afirma que:

Es probable que esa fascinación temprana que ejerce el libro no provenga ni del objeto físico, ni de sus ilustraciones, ni de la historia que cuenta, sino más bien de la experiencia afectiva que fluye y ofrece tantas pistas de desciframiento vital en la cercanía. Es ese acercamiento, que permite retener el eco de las voces más queridas y abrigarse con envolturas de palabras, el que tal vez nos hace lectores y nos lleva, tantas veces en distintos momentos de la vida, a querer revivir la experiencia afectiva del encuentro. (p.62)

Por otro lado, a partir de toda la experiencia vivida durante la propuesta Narraluz, fue posible desde el objetivo N°3 “Analizar las motivaciones y barreras que enfrentan las familias para participar activamente en el fomento lector en el hogar”. Las cuales, no se presentan como elementos aislados, sino como dimensiones profundamente vinculadas a las realidades familiares y a los sentidos que las participantes atribuyen a la lectura. Como investigadoras, pudimos evidenciar que las madres descubrieron en la lectura una oportunidad para abrir nuevos caminos de aprendizaje y encuentro con sus hijos e hijas, reconociéndola no solo como un acto pedagógico o con fines cognitivos, sino como una experiencia cargada de vínculos, afectos, protección y proyección hacia el futuro.

Al mismo tiempo, las barreras asociadas a las exigencias cotidianas y el escaso tiempo disponible no reflejan desinterés, sino condiciones que tensionan el deseo de compartir estos momentos. Pese a ello, las participantes mostraron disposición y búsqueda activa de estrategias para sostener los espacios de encuentro en torno a la lectura, reafirmando que la motivación afectiva son el motor decisivo para continuar desarrollando estos espacios dentro de sus dinámicas familiares.

Finalmente, se evidencia que cuando la lectura se construye desde el interés compartido y la disponibilidad de querer compartir un momento junto al otro, se transforma en un espacio de encuentro significativo y de calidad. Esto permitió reafirmar que la lectura adquiere sentido cuando se vive de manera compartida, quedando en evidencia cómo este acto fue asumido y vivido de forma compartida dentro de cada familia participante. En este proceso, las familias no solo ampliaron su comprensión sobre la lectura, sino que redescubrieron su papel como mediadoras, descubriendo que los pequeños gestos cotidianos como elegir leer juntos y conversar, fortalecen los vínculos y dan sentido a la experiencia lectora. De este modo, el planteamiento de este objetivo permitió comprender como las motivaciones, barreras y facilitadores se entrelazan para configurar prácticas lectoras activas, posibles y situadas en las realidades afectivas y cotidianas de cada hogar.

Como señaló el experto Juan Mata:

“El mero hecho de abrir un libro permite que la conversación entre familia, padre, madre e hijos se transforma sin pretenderlo, no se planifica esa conversación [...] En ese momento se produce una intimidad muy profunda que genera preguntas, duda, pensamientos y afecto. Y esto es lo más importante, porque la lectura es un modo de establecer una relación afectiva profunda, con consecuencias maravillosas en el ámbito educativo, pero cuto objetivo principal es reforzar los vínculos afectivos, para eso, la literatura es única”. (Mata Anaya, Villarrubia, comunicación personal, 24 de julio de 2025).

Por último, el objetivo N°4, que buscó “Analizar de qué manera las familias valoran y utilizan los recursos proporcionados por Educadoras de Párvulos en formación para fomentar la lectura en el

hogar”, evidenció que la propuesta pedagógica fue vivida como una experiencia afectiva y comunitaria. La creación de una atmósfera de confianza y seguridad permitió que las familias se sintieran cómodas para dialogar y compartir sus vivencias, resignificando la lectura más allá de un sentido pedagógico, como un espacio humano, cercano e íntimo.

En cuanto a las estrategias implementadas, especialmente el préstamo de libros, facilitaron que las familias incorporaran momentos de lectura en su cotidianeidad, generando motivación, tiempos de calidad y nuevas formas de mediar los cuentos infantiles con los niños y niñas, incluso frente a las exigencias laborales y del hogar. Asimismo, se observó un deseo explícito de ampliar y sostener estas prácticas en el tiempo, reconociendo la lectura como una experiencia que fortalece lazos familiares, abre oportunidades de vinculación comunitaria y propicia la transmisión del disfrute por el acto de leer entre generaciones.

Por otro lado, las familias valoraron el rol de las Educadoras en formación, no solo por facilitar el acceso a los libros, sino también por el acompañamiento brindado, que generó confianza y motivación para experimentar nuevas formas de leer y mediar. Este apoyo permitió que se sintieran seguras al incorporar la lectura en sus hogares y buscar sostener estas prácticas en el tiempo.

En este sentido, los hallazgos muestran que Narraluz no solo promovió la construcción de espacios de lectura para desarrollar el hábito lector, sino que también se proyecta como una propuesta capaz de responder a las brechas de acceso, acercando a las familias a recursos y espacios culturales que antes no estaban presentes en su cotidianeidad. De esta manera, la lectura se resignifica como práctica socioemocional y cultural, equilibrando el rol pedagógico y familiar, y consolidándose como parte integral de la vida cotidiana, con una proyección en el tiempo y sostenida por el deseo explícito de las familias de continuar y ampliar estas experiencias de encuentro por medio

de la lectura en voz alta con los niños y niñas. Al mismo tiempo, los hallazgos permiten reconocer que sostener esta propuesta pedagógica implica desafíos vinculados al acceso desigual a la cultura literaria y a la necesidad de mediaciones cercanas y culturalmente pertinentes, tanto para quienes participaron como también para las familias que no lograron incorporarse. Ello recuerda que la democratización de la lectura requiere estrategias colectivas y permanentes que acerquen al mundo de la lectura desde la primera infancia.

A partir de una conversación sostenida con los expertos Juan Mata Anaya y Andrea Villarrubia, nos confirman la relevancia social que poseen las propuestas como Narraluz, al señalar que:

“Eso tiene un valor social mucho más allá de lo estrictamente educativo, porque permite crear ambientes donde no solo se reúnen los amigos de siempre, sino también personas desconocidas que se encuentran para conversar [...] Gracias a los libros, la gente se junta de una manera distinta para hablar de cosas que, de otro modo, no hablarían”. (Mata Anaya, Villarrubia, comunicación personal, 19 de noviembre de 2025).

Comentado [FV1]: Es interesante todo lo que Juan y Andrea declaran, sin embargo, podría sonar repetitivo y redundante. ¿Qué piensan?

Lo comento considerando que tienen un gran marco referencial.

8.1 Proyección desde la aproximación investigación-acción en la carrera

Considerando el rol social y de liderazgo del/la Educador/a de Párvulos, resulta relevante que dentro del proceso de formación de estudiantes de la carrera se desarrollen instancias que promuevan la generación de líneas investigativas asociadas a la investigación-acción, junto con propuestas pedagógicas que se desprendan de ellas. Estas instancias permitirán aportar y descubrir nuevas ideas en torno a los ámbitos vinculados al desarrollo de niños y niñas. De este modo, la formación profesional se proyecta como un espacio capaz de articular teoría y práctica, potenciando la construcción de experiencias con la comunidad que contribuyan a la transformación de los diferentes contextos educativos de manera progresiva y motiven en el ejercicio profesional futuro, la creación de nuevas propuestas pedagógicas. Lo evidenciado con anterioridad, dialoga con lo que plantean los expertos, en la cual se refuerza cómo las acciones permiten resignificar lo aprendido y transmitirlo a otros, en este sentido señalan que:

Esta labor que estáis haciendo de transmisión de lo que sabéis teóricamente, comprobarlo en la práctica y que tengáis ocasión de descubrirlo a otras personas, eso es una cosa impagable [...] Actuar de transmisoras de lo que se sabe, un grupo privilegiado de personas sabe de qué va esto, que cuando se descubre, vosotras en primer lugar, veis que la práctica confirma muchas de las cosas que teóricamente sabíais, pero a su vez, a las mujeres en este caso, o en el futuro, con los grupos que trabajéis, es descubrirles que ese mundo existe (Mata Anaya, Villarrubia, comunicación personal, 19 de noviembre de 2025).

8.2 Proyección en los centros educativos, con trabajo con familias

La propuesta de Narraluz se proyecta como una estrategia de vínculo capaz de abrir nuevas oportunidades de relación con las familias de niños y niñas, generando espacios de conversación y confianza a través de la lectura en voz alta al interior de las comunidades educativas. Esta práctica se afirma como un espacio relevante para los adultos que acompañan el desarrollo de las infancias, y se plantea como una iniciativa que puede sostenerse en el tiempo. De esta manera, se puede consolidar la relación entre el ámbito educativo y el entorno familiar, creando condiciones que favorecen la

reducción de brechas de acceso cultural mediante los libros y ampliando las posibilidades de democratizar la experiencia literaria en la comunidad.

8.3 Ampliación de la propuesta a nuevos contextos

A partir de los aprendizajes obtenidos, se proyecta ampliar la propuesta de lectura en voz alta hacia diversos espacios, no tan sólo educativos y familiares, sino que comunitarios. Adaptando esta iniciativa a las necesidades de cada entorno, al expandir esta acción se busca consolidar su sentido afectivo, diversificar los espacios de lectura y enriquecer las experiencias compartidas en torno a los libros. Esta expansión requiere, como señalan los expertos:

Crear un espacio donde quien existe se encuentra feliz, tranquilo. Cuando alguien entra en ese espacio no se siente observado, ni se siente juzgado, es simplemente decir que este espacio, que la palabra clave es, un espacio de confianza. Crear un espacio de confianza puede ser de las tareas personales y colectivas más importantes. En los espacios de confianza es cuando la gente habla. (Mata Anaya, Villarrubia, comunicación personal, 19 de noviembre de 2025)

De este modo, la propuesta aspira a convertirse en una iniciativa implementada a mayor escala, capaz de adaptarse a diferentes edades y contextos, permitiendo que más comunidades accedan a experiencias lectoras de calidad. La lectura en voz alta y compartida se proyecta, así como un encuentro que convoca, vincula y transforma, reafirmando su carácter de experiencia viva, capaz de generar cambios profundos y perdurables en la vida comunitaria y social.

8.4 Desafíos para la continuidad y expansión de la propuesta

Proyectar la propuesta hacia nuevos contextos implica reconocer que los avances alcanzados no garantizan, por sí solos, su continuidad ni su expansión. La experiencia realizada evidencia que es posible fortalecer el vínculo entre lectura y vida familiar, sin embargo, trasladar este proceso a otros

contextos exige considerar diversos desafíos y realidades que enfrentan otras familias, donde no siempre existe la misma disposición, condiciones materiales o culturales en torno a la literatura.

Uno de los desafíos más persistentes se relaciona con la desigualdad en el acceso a recursos literarios. Es decir, en muchos hogares la literatura no forma parte de la vida cotidiana, ya sea por limitaciones económicas, falta de tiempo, desconocimiento o ausencia de experiencias que otorguen valor afectivo a la lectura. Esta distancia no se produce específicamente por la falta de acceso a libros, sino también a la falta de oportunidades para descubrir la lectura como un espacio de encuentro y comunicación familiar. Por ello, la proyección futura requiere promover estrategias que no solo acerquen recursos, sino que generen sentido, acompañen procesos permitan que cada familia encuentre su propia puerta de entrada al mundo literario.

A ello se suma el desafío de sostener mediaciones cercanas y culturalmente pertinentes con familias en donde desconocen los beneficios que ofrece la lectura compartida en voz alta. Leer en voz alta implica que narra un cuento, es habilitar un espacio emocional donde niños, niñas y adultos pueden imaginar, recordar preguntar y conectar. Por lo mismo, la continuidad de esta propuesta requiere fortalecer mediaciones que sean sensibles y oportuna al tiempo disponible de las familias, a las particularidades de sus dinámicas y a los intereses que impulsan su participación. De este modo, esto no se limita a poner libros a disposición, sino a acompañar, escuchar, orientar y construir confianza, especialmente en aquellos hogares donde la lectura nunca ha sido un momento de encuentro y vínculo.

A su vez, proyectar la continuidad de esta propuesta requiere asumir retos de convocatorias para así, vincularse con aquellas familias que no participaron en los encuentros y que, probablemente, vivencian una distancia mayor con la cultura escrita. Por lo tanto, expandir la propuesta hacia nuevas

realidades implica trabajar desde la escucha activa, reconocer las diversas configuraciones familiares y articular estrategias comunitarias que permitan el acceso y promuevan experiencias literarias inclusivas, flexibles y respetuosas de las diversidades culturales. En este escenario, las bibliotecas comunales, espacios culturales y redes territoriales emergen como aliados claves. Su rol resulta fundamental para democratizar el acceso y fortalecer y sostener la participación y abrir oportunidades para que accedan al ecosistema del libro, como una experiencia significativa en más hogares.

Finalmente, los desafíos de proyección no se centran únicamente en ampliar el alcance de esta propuesta, sino en lograr avanzar hacia la democratización de la lectura que permita vivir experiencias afectivas y cotidianas al interior de los hogares de distintas familias de nuestro país, considerando especialmente a quienes no han tenido acceso a oportunidades y recursos que ofrece el mundo literario. Avanzar implica reconocer que la lectura no debe constituirse como un privilegio, sino como un derecho cultural que habilita el desarrollo de vínculos, despierta curiosidades y fortalece la relación entre adultos, niños y niñas. La expansión de esta propuesta invita, entonces, a continuar construyendo caminos que permitan que la lectura se transforme en una experiencia compartida y alcanzable para todas las familias, independiente de sus realidades.

Capítulo VI: Referencias bibliográficas y Anexos

Referencias bibliográficas

ACCES – Actions Culturelles Contre les Exclusions et les Ségrégations. (s.f.). *Boîte à outils 2*.

<https://www.acces-lirabebe.fr//boite-a-outils-2/>

Alarcón, S., Arrieta, I., López, M.J., Nerea, M., Soto, P. (2023). Efectos de las pantallas en niños y niñas menores de cinco años: Orientaciones dirigidas a padres y madres para su uso. Centro Justicia Educativa. Pontificia Universidad Católica de Chile.

<https://centrojusticiaeducacional.uc.cl/wp-content/uploads/2023/04/PRACTICAS-n%C2%B019-linea-5.pdf>

Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante*.

<https://abacoenred.org/wp-content/uploads/2016/01/Etnografia-y-Observacion-Participante.pdf>

Arab, E., & Sommer, K. (2025). El cerebro roto y la generación emergente: Protegiendo el bienestar y la salud mental de niños y adolescentes en un mundo invadido por pantallas, redes sociales y videojuegos. Publicado independiente por el Autor.

Asociación Española de Pediatría. (2024). *Actualización del Plan Digital Familiar: Recomendaciones sobre el uso de pantallas en la infancia y adolescencia*.

<https://www.aeped.es/>

Barra, G. Mendive, S. Ow, M. (2020). Selección y uso de libros para lectores iniciales. Guía para la Educación Parvularia. Ministerio de Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile.

<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/16923>

Barraza Macías A. (2023). *Metodologías de la Investigación Cualitativa. Una Investigación Interpretativa*. Benessere

<https://www.upd.edu.mx/PDF/Libros/MetodologiaInvestigacion.pdf>

Bautista Cardenas, N, P. (2021). Proceso de la investigación cualitativa: epistemología, metodología y aplicaciones. Editorial El Manual Moderno Colombia.

Bibliotecas Escolares CRA. (2013). *A viva voz: Lectura en voz alta*. Ministerio de Educación de Chile.

https://bibliotecas-cra.cl/wp-content/uploads/2024/05/avivavoz_web.pdf

Bibliotecas CRA. (s.f.). *¿Qué es CRA?*.

<https://bibliotecas-cra.cl/quienes-somos/que-es-cra/>

Biblioteca Nacional de Maestros. (2011). Primerísimos lectores.

<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005976.pdf>

Blandón, C. (2020). Importancia del Fomento de la lectura para el desarrollo de la comprensión de textos. *Revista Multi - Ensayos*. Vol 6. núm 12.

<https://camjol.info/index.php/multiensayos/article/view/10115/11791>

Bonnafé, M. (2008). *Los libros, eso es bueno para los bebés*. Océano Travesía

Book Harvest. (s.f.). Book Babies.

<https://www.bookharvest.org/book-babies/>

Briones & Gómez. (2022). Estrategia educativa para fomentar hábitos de lectura en niños de tres a cinco años. *Revista Científica Multidisciplinaria Arbitrada YACHASUN*, Vol 6 (11). 54-74.

<https://editorialibkn.com/index.php/Yachasun/article/view/229/386>

CADEM. (2023). Informe final sobre accesos, uso y usuarios de Internet en Chile.

https://www.subtel.gob.cl/wp-content/uploads/2024/03/Informe_Final_Acceso_y_uso_Internet_2023_VF.pdf

Casa del Lector (Fundación Germán Sánchez Ruipérez). (s.f.)

<https://casalector.fundacionsr.org/>

Castro-Cifuentes, M. A. (2024). Literacidades escolares: leer y escribir en un contexto de evaluaciones estandarizadas en Chile. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*.

https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/ie_rie_rediech/article/view/2191/2156

Cerrillo, P. C. (2016). El lector literario. Fondo de Cultura Económica.

CERLALC. (s.f.). *Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe*.

<https://cerlalc.org/>

CERLAC. (2023). Espacios para leer, crear y crecer, Orientaciones para la puesta en marcha de salas de lectura y expresión artística para la primera infancia. (p.16)

https://cerlalc.org/wp-content/uploads/2023/04/Orientaciones_Salas_Primer_Infancia_Cerlalc.pdf

Chambers, A. (2007). El ambiente de la lectura. Fondo de Cultura Económica.

Chambers, A (2007). Dime. Fondo de Cultura Económica.

Choez, D., Zambrano, E., Salas, G.(2020): *Impacto de la lectura en la formación académica del bibliotecólogo. Caso Universidad Técnica de Manabí, periodo 2019*. Revista Caribeña de Ciencias Sociales.

<https://revistacaribena.com/ojs/index.php/rccs/article/view/2083/1618>

Chile Crece Más. (s.f). Colección 2021. Biblioteca Chile Crece.

<https://www.crececontigo.gob.cl/biblioteca-chile-crece/>

Chile Crece Más. (2021). *Contagiar la lectura desde la primera infancia*.

<https://www.crececontigo.gob.cl/columna/contagiar-la-lectura-desde-la-primera-infancia/>

Chile Crece Contigo. (2009). Nacidos para leer. Guía familiar para el fomento lector desde la primera infancia.

https://www.crececontigo.gob.cl/wp-content/uploads/2015/11/Cartilla_leer.pdf

Clavel, JG y Mediavilla, M. (2020), "El efecto intergeneracional del entusiasmo parental por la lectura", *Applied Economic Analysis* , Vol. 28.

<https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/aea-12-2019-0050/full/html>

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

<https://es.scribd.com/document/539879865/Andar-Entre-Libros-Teresa-Colomer>

Copec S.A, (s,f). Viva Leer Copec. Programa de lectura.

<https://vivaleercopec.cl/programa>

Córdoba Rey, E. M., Cadavid Ruiz, N., & Quijano Martínez, M. C. (2015). Hábitos y expectativas lectoras de padres de niños con dificultad lectora. *Revista CES Psicología*, 8(2), 31-46.

<http://www.scielo.org.co/pdf/cesp/v8n2/v8n2a03.pdf>

Coronel, M., Cruz, A., Pantoja, L., Villacís, S., & Zapata, R. (2024). *Factores que afectan el hábito de la lectura: un problema en la sociedad actual*.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9719817>

Delgado, C. A., Araya, I. M., & Infante, C. O. (2016). Bibliotecas públicas en Chile y compromiso político. *Serie Bibliotecología y Gestión de Información*, (97)

<https://scholar.google.com/scholar?q=Bibliotecas%20p%C3%BAblicas%20en%20Chile%20y%20compromiso%20pol%C3%ADtico>

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Coords.). (2012). *Manual SAGE de investigación cualitativa. Volumen I: El campo de la investigación cualitativa* (C. Pavón, Trad.). Gedisa.

<https://w3.hsgv.gob.pe/galeria/bibliotecavirtual/Denzin->

[Lincoln%20-%20Manual%20SAGE%20de%20investigaci%C3%B3n%20cualitativa.%20Vol.%20I%20-%20El%20campo%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%20cualitativa.pdf](https://w3.hsgv.gob.pe/galeria/bibliotecavirtual/Denzin-Lincoln%20-%20Manual%20SAGE%20de%20investigaci%C3%B3n%20cualitativa.%20Vol.%20I%20-%20El%20campo%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%20cualitativa.pdf)

Donoso, C., Lecaros, C., Ow, M. (2020). *Formando comunidades lectoras*. Ministerio de Educación de Chile, División de Educación General.

<https://media.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/28/2020/12/Formando-Comunidades-Lectoras.pdf>

EducarChile. (s.f.). *Bibliotecas escolares CRA: un espacio para la lectura, el aprendizaje y la autonomía*.

<https://www.educarchile.cl/articulos/bibliotecas-escolares-cra-espacio-para-la-lectura-el-aprendizaje-y-la-autonomia>

Espinoza Freire, E. E. (2020). La investigación cualitativa, una herramienta ética en el ámbito pedagógico. *Revista Conrado*, 16(75), 103-110.

<http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v16n75/1990-8644-rc-16-75-103.pdf>

Fernández, A. (2021). Brechas en el ecosistema del libro: gasto y política pública en Chile. *Ciencias Sociales y Humanas*. LOM.

https://cdn.shopify.com/s/files/1/0275/1568/2868/files/Brechas_en_el_ecosistema_del_libro..pdf?v=1690235796

Flick, U. (2018). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata.

https://edmorata.es/wp-content/uploads/2021/02/Flick.-Introduccion-a-la-investigacion-cualitativa_prw.pdf

Fundación Alda. (2021). *Manual de Formación para voluntarios: Fomento de la lectura en la primera infancia*. (p.9)

<https://fundacionalda.org/docs/A1ManualFormacionVoluntarios-APL2021.pdf>

Fundación La Fuente. (s.f.). *Fundación La Fuente*.

<https://www.fundacionlafuente.cl/>

Fundación La Fuente. (2014). Programa CLM, Creando los Lectores del Mañana.

<https://www.fundacionlafuente.cl/programas/programa-clm-creando-los-lectores-del-manana/>

Fundación La Fuente.(s.f). *Bibliotecas Escolares*. (párr.7)

<https://www.fundacionlafuente.cl/proyectos/biblioteotecas>

Fundación Germán Sánchez Rupérez (s.f.)

<https://fundaciongsr.org/>

Fundación Integra. (2024). *Abril: lecturas mil – ocho recomendaciones de Integra para acercar los libros a las niñas y niños.*

<https://www.integra.cl/abril-lecturas-mil-ocho-recomendaciones-de-integra-para-acercar-los-libros-a-las-ninas-y-ninos/>

Junta Nacional de Jardines Infantiles. (s. f.). *Material para las familias.* JUNJI.

<https://junji.cl/material-para-la-familia/>

Fundación Integra (s.f.). *Lecturas*

<https://www.integra.cl/tag/lectura/>

Fundación Palabra. (s. f.). *Fundación Palabra*

<https://fpalabra.cl/>

Gallego, A. (2022). *Capítulo 1: Cultura literaria, cultura del libro y cultura del escritor. Cultura literaria y políticas de mercado.*

<https://www.degruyterbrill.com/document/doi/10.1515/9783110765090-003/html>

García, G. (2023). *Investigación cualitativa desde el método de la investigación acción.* Revista de Artes y Humanidades UNICA, 24.

<https://revistas.unicaedu.com/index.php/ahu/article/view/72/108>

García González, M. (2021). Enseñando a sentir: Repertorios éticos en la ficción infantil. Ediciones Metales Pesados.

Goikoetxea, E., Martínez, N. (2014). Los beneficios de la lectura compartida de libros: breve revisión. *Educación XX1*, 18(1), 303-324.

<https://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/12334>

González-Vega, A. M. del C., Alejandra López Salazar, & Juan Morua Ramírez. (2023). ETHICS IN QUALITATIVE INVESTIGATION. A REFLECTION FROM ORGANIZATIONAL STUDIES. *New Trends in Qualitative Research*, 17

<https://scielo.pt/pdf/ntqr/v17/2184-7770-ntqr-17-e808.pdf>

Guardia, P. (2018). *Evidencias N°41: Participación de las familias en la educación escolar*. Centro de Estudios, Ministerio de Educación.

<https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2018/07/EVIDENCIAS-41.pdf>

Gutiérrez, F. (2023). ¿Por qué es importante fomentar la lectura en niños y niñas? TELEDUC Educación a Distancia.

<https://teleduc.uc.cl/2023/03/27/fomentar-lectura-ninos/>

Herrera, P. (2017). Promoción de la lectura en Educación Parvularia. Programa de análisis e intervención en jardines infantiles de Valparaíso. Chile

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=125489>

IPSOS. (2022). Leer en Chile. Estudio de Hábitos Lectores y Percepciones sobre la lectura en Chile.

https://www.ipsos.com/sites/default/files/ct/publication/documents/2022-10/Leer%20en%20Chile%202022_baja.pdf

Izcarra, S. (2014). *Manual de investigación cualitativa*. Universidad Autónoma de Tamaulipas

https://www.researchgate.net/publication/271504124_MANUAL_DE_INVESTIGACION_CUALITATIVA

Jiménez, R. G., Izquierdo, M. L., & Hernández, M. A. (2020). Hábitos de lectura en alumnos de primer ingreso de psicología educativa de la Universidad Pedagógica Nacional. *Revista e-Ciencias de la Información*, 10(1)

<https://www.scielo.sa.cr/pdf/eci/v10n1/1659-4142-eci-10-01-231.pdf>

Junta Nacional de Jardines Infantiles [JUNJI]. (2021). *JUNJI inauguró el Jardín Infantil "Rayún", el cuarto en la comuna de Molina*.

<https://junji.cl/junji-inauguro-el-jardin-infantil-rayun-el-cuarto-en-la-comuna-de-molina/>

Junta Nacional de Jardines Infantiles. (s.f.). *JUNJI y la importancia de la lectura en la primera infancia*.

<https://junji.cl/junji-y-la-importancia-de-la-lectura-en-la-primera-infancia/>

Junta Nacional de Jardines Infantiles. (s. f.). *Material para las familias*. JUNJI.

<https://junji.cl/material-para-la-familia/>

Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa* (ed. española). Ediciones Morata.

<https://bidis.udelas.ac.pa/index.php/BIDIS/catalog/download/2633/2727/8030?inline=1>

Libro Alegre. (s.f.). *Bibliotecas*. Libro Alegre.

<https://libroalegre.cl/>

Librería Kúrkuma (comunicación personal, 26 de junio de 2025)

Maíz, C., Antequera, M.F.(2024). *La cultura literaria latinoamericana: circulación de textos, dispositivos reticulares, revisión del archivo y giro material*. Cuadernos del CILHA (40) p. 1 - 11.

<https://www.scielo.org.ar/pdf/ccilha/v25n1/1852-9615-ccilha-25-01-e021.pdf>

Mata Anaya, J. (2014). *Ética, literatura infantil y formación literaria*.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5372199>

Mata Anaya, J. (2004). El rastro de la voz y otras celebraciones de la lectura. Universidad de Granada.

Mata Anaya, J.(2020). Mediaciones, Lectura y Literatura. Revista da Fundarte 20(42).

https://www.researchgate.net/publication/344461719_MEDIACIONES_LECTURA_Y_LITERATURA

Mata Anaya, J. (2021). Prólogo: Saber leer, querer leer, amar leer. Perspectiva Histórica y futuro de la educación en didácticas de las lenguas y sus literaturas. Universidad de Granada.

Meléndez Moré, M. (2020). La creación de vínculos afectivos con la lectura desde el hogar. *Revista Espejo*, (11), 9–12.

<https://revistas.unicartagena.edu.co/index.php/espejo/article/view/3506>

Ministerio de Educación de Chile. (2013). A viva voz: Lectura en voz alta. Unidad de Currículum y Evaluación, Bibliotecas Escolares CRA.

https://bibliotecas-cra.cl/wp-content/uploads/2024/05/avivavoz_web.pdf

Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio. (2023). *Política Nacional de la Lectura, el Libro y las Bibliotecas*.

https://www.cultura.gob.cl/politicas-culturales/wp-content/uploads/sites/2/2023/05/documento_politica-del-libro-2023final-6.pdf

Ministerio de Educación y Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. *Plan Nacional de Fomento de la Lectura "Lee Chile Lee" (2010–2015)*.

<https://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2011/10/planfomentolectura1.pdf>

Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio. (2024). Evaluación de programas Gubernamentales: Informe final Programa Desarrollo Lector.

https://www.dipres.gob.cl/597/articles-341559_informe_final.pdf

Ministerio de Educación. (2023). *Programa Biblioteca Migrante para el nivel de Educación Parvularia*. Subsecretaría de Educación Parvularia.

<https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2023/06/Biblioteca-Migrante.pdf>

Ministerio de Educación. (2009). *Leamos juntos: Orientaciones para fomentar la lectura en familia*.

<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/541>

Moreno. (2001). Análisis de la influencia de la familia en los hábitos lectores de sus hijas e hijos.

Contextos educativos: Revista de educación, 4, 177-196. DOI: 10.18172.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=209694>

Municipalidad de Temuco. (2022). *Bibliotecas municipales fortalecen vínculos de trabajo con instituciones escolares para fomentar la lectura inicial*.

<https://www.temuco.cl/bibliotecas-municipales-fortalecen-vinculos-de-trabajo-con-instituciones-escolares-para-fomentar-la-lectura-inicial-2/>

Noreña, A. L., & otros (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *Aquichan*, 12(3), 263-274.

http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-59972012000300006

Orellana García, P. (2018). Motivación Lectora Inicial en Chile: Un Estudio Exploratorio. Revista Panamericana de Pedagogía.

<https://revistas.up.edu.mx/RPP/article/view/1927/1654>

Paucar, Abdón Crisóstomo, Llacsa Puma, Lidia Janeth, & Meleán Romero, Rosana A. (2024). HÁBITO DE LECTURA EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA. *Aula Virtual*, 5(11), 29-43. Epub 08 de febrero de 2024.

<https://ve.scielo.org/pdf/auvir/v5n11/2665-0398-auvir-5-11-29.pdf>

Petit, M. (2024). Lecturas del espacio íntimo al espacio público. Fondo de Cultura Económica.

Petit, M. (2021). El arte de la lectura en tiempos de crisis (Ed. de bolsillo). Océano Travesía.

Pérez Serrano, G. (2008). Investigación cualitativa: retos e interrogantes. Ediciones la Muralla

Quintero Arango, L. F. Gutiérrez Avendaño, J. & Pulido Varón, H. S. (2024). *Investigación cualitativa: claves para estudiantes universitarios*. Universidad Católica Luis Amigó.

Por un Chile que Lee. (s.f.). *Por un Chile que Lee*.

<https://porunchilequelee.cl/>

Reyes, Y. (2007). La casa imaginaria: lectura y literatura en la primera infancia. Editorial Norma.

Reach Out and Read. (s.f.).

<https://reachoutandread.org/about/>

Robledo, B. (2017). *El mediador de lectura: La formación del lector integral*. IBBY Chile

https://www.ibbychile.cl/wp-content/uploads/2017/11/El_Mediador_de_lectura_web.pdf

Rodríguez, V. (2023). *La literatura Infantil como estrategia didáctica para promover el desarrollo de habilidades comunicativas en niños y niñas de 3 a 5 años*. Repositorio Institucional.

Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD.

<https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/59227/vcrodriguez.pdf?sequence=3>

Rosero, A. Miele, M. (2015). *Familia y lectura en la primera infancia: una estrategia para potenciar el desarrollo comunicativo, afectivo, ético y creativo de los niños y niñas*. Itinerario Educativo.

<https://revistas.usb.edu.co/index.php/Itinerario/article/view/2220/2117>

Salazar, S. y Ponce, D. (1999). Hábitos de lectura. *Biblios*, número (2)

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16100203>

Servicio Nacional del Patrimonio Cultural. (s.f.). *Funciones de las bibliotecas públicas*.

<https://www.bibliotecaspublicas.gob.cl/funciones-de-las-bibliotecas-publicas>

Servicio Nacional del Patrimonio Cultural (s.f.) “*Conoce nuestras bibliomóviles*”

<https://www.bibliotecaspublicas.gob.cl/servicios/conoce-nuestros-bibliomoviles>

Servicio Nacional del Patrimonio Cultural. (s. f.). *Biblioteca Santiago Severín*

<https://www.bibliotecaseverin.gob.cl/>

Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas.(s.f). *Programas Nacionales y Acciones Estratégicas*.

<https://www.bibliotecaspublicas.gob.cl/>

Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas. *Informe de gestión SNBP (2023)*. Servicio Nacional del Patrimonio Cultural.

https://www.bibliotecaspublicas.gob.cl/sites/www.bibliotecaspublicas.gob.cl/files/2024-04/SNBP_informe2023_final.pdf

Subsecretaría de Educación Parvularia. (2019, julio). *Ambientes de aprendizaje: Orientaciones técnico-pedagógicas para el nivel de Educación Parvularia*. Ministerio de Educación de Chile.

<https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/08/AMBIENTES-final-1.pdf>

Subsecretaría de Educación Parvularia, División de Políticas Educativas, Ministerio de Educación de Chile. (2018). *Orientaciones para promover la participación e involucramiento de las familias en educación parvularia*

<https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2018/03/Promocion-de-Familias.pdf>

Subsecretaría de Educación Parvularia. (2020). *Comités comunales y redes territoriales de Educación Parvularia: Una organización para la reflexión pedagógica y aprendizaje entre pares*. División de Políticas Educativas. Ministerio de Educación.

<https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2022/02/Comites-Comunales-y-Redes-Territoriales-de-Educacion-Parvularia-Nov.-2020.pdf#:~:text=Los%20Comit%C3%A9s%20Comunales%20constituyen%20una%20de%20las%20redes,m%C3%A1s%20antiguas%20en%20el%20Nivel%20de%20Educaci%C3%B3n%20Parvularia>

Tacuri, V., Fajardo, I. (2024). Ambiente de lectura sensibilizador de la diversidad en la primera infancia. Universidad Nacional de Educación. Revista Mamakuna

<https://share.google/H9vAUjQpVOd8Ee61m>

The Reader. (s.f.). *Shared Reading*.

<https://www.thereader.org.uk/shared-reading-wwd/>

Unicef. (2020). *Amor por la lectura desde los primeros años de vida*. Herramientas para atenuar el aislamiento debido a la pandemia de COVID-19.

<https://www.unicef.org/paraguay/amor-por-la-lectura-desde-los-primeros-a%C3%B1os-de-vida>

Vanoli, H. (2019). *El amor por la literatura en tiempos de algoritmos*. 11 hipótesis para discutir con escritores, editores, lectores, gestores y demás militantes. Siglo Veintiuno.

https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-46692020000200079&lng=es&nrm=iso&tlng=es

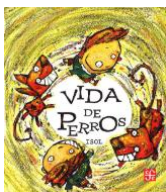
Villazimar Acevedo, G. (2024). Kurt Lewin: teoría de campo, investigación acción y educación. *Ciencia y Educación*, 8(1), 79–86.

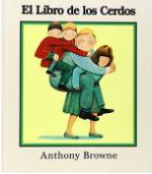
<https://doi.org/10.22206/cyed.2024.v8i1.2945>

Zero to Three. (s.f.). <https://www.zerotothree.org/>

Anexos

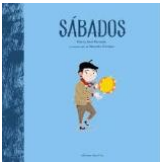
Cuento	Portada	Descripción	Autor	Editorial y Año
"Hotel Corazón"		La historia nos invita a preguntarnos: ¿Dónde habitan nuestros sentimientos y las personas que queremos? ¿Dónde nos refugiamos cuando las cosas no andan bien? Hay un hotel que ofrece esas respuestas y está al alcance de todos, es el Hotel Corazón. Cuenta con numerosas habitaciones, pasillos, escaleras, entradas y salidas para que no te pierdas y siempre quieras regresar a él. Todos tenemos un Hotel Corazón dentro, solo tienes que escuchar su latir.	Vicky Silva	Alumbra Creando (2020)
"La máquina de mirar estrellas"		La historia nos cuenta sobre una maravillosa invención: La máquina de mirar las estrellas. Basta con colocarla frente a la ventana, esperar la llegada de la noche y mirar por su pequeño agujero para descubrir la luna, los planetas e incluso los eclipses. Esta máquina fue idea del abuelo Jorge, quien no es astrónomo, ni astronauta, ni inventor, pero sí el mejor de los abuelos.	María José Ferrada	Fundación Entre Líneas (2024)
"El corazón y la Botella"		La historia nos presenta a una niña que, tras perder a un ser querido, decide guardar su corazón en una botella para no volver a sentir dolor. Sin embargo, al hacerlo, también pierde su capacidad de asombro, su curiosidad y la	Oliver Jeffers	Fondo de Cultura Económica (2010)

		alegría con la que solía mirar el mundo. Con el paso del tiempo, la niña crece y descubre que el peso de la botella y la ausencia de sentimientos la han vuelto infeliz. Entonces, emprende un camino para liberar su corazón y reencontrarse con las emociones y la maravilla que había perdido.		
“Vida de Perros”		Este libro trata de manera inteligente el afecto, la solidaridad y la fidelidad entre un niño y su perro. El protagonista de esta historia le pregunta a su mamá cómo sabe que él no es un perro como su inseparable mascota Clovis, la respuesta lo deja tranquilo pues él y su perro empiezan a realizar un plan... que parece funcionar.	Isol	Fondo de Cultura Económica (1997)
“Mi monstruo y yo”		Esta es la historia de un niño que vive acompañado por un monstruo enorme, uno que parece conocerlo todo y no lo deja en paz ni de día ni de noche. El monstruo no le permite dormir, jugar ni salir con sus amigos, y por más que el niño desea deshacerse de él, nadie logra verlo... salvo él mismo. Hasta que un día, cansado de tener miedo, decide contarle su secreto a su abuela, y entonces algo inesperado comienza a suceder: el monstruo cambia, se transforma... y el niño descubre que tal vez no todo miedo merece ser eliminado.	Nadiya Hussain y Ella Bailey	Bruño (2020)

“El libro de los cerdos”		La historia cuenta la vida de la familia De la Cerda, donde la madre se encarga de todas las tareas del hogar mientras el padre y los dos hijos, Juan y Simón, se limitan a dar órdenes y ensuciarlo todo. Un día, cansada de la situación, la madre decide marcharse, dejando una nota que dice: “<i>¡Son unos cerdos!</i>”. Sin ella, la familia se sumerge en el caos: la casa se vuelve un desastre y la comida escasea. Poco a poco, el padre y los hijos comienzan a darse cuenta de cuánto la necesitan... Hasta que, de pronto, una mañana, la puerta se abre. ¿Quién será?	Anthony Browne	Fondo de Cultura Económica (1991)
“Madre medusa”		Esta es la historia de Medusa y su hija, Anacarada, un relato sobre el amor, la protección y el difícil arte de dejar ir. Una noche, Medusa da a luz a su hija, quien crece rodeada por los cabellos protectores de su madre, aislada del mundo exterior. Pero con el paso del tiempo, Anacarada comienza a soñar con conocer a otros niños y descubrir lo que hay más allá de su hogar. Entonces, Medusa comprende que amar también significa atreverse a soltar, y decide llevar a su hija a la escuela. En un gesto de amor profundo, corta su propio cabello... y de cada hebra nacen pequeñas serpientes de mar que se pierden en el horizonte. Desde ese día, algo cambia	Kitty Crowther	Ekaré Sur (2020)

		para siempre entre madre e hija... aunque nadie sabe exactamente qué.		
“La ballena en invierno”		La historia relata la aventura de Noé, un niño valiente que se lanza al mar en busca de su padre, un pescador que no regresa cuando el invierno congela la isla. En medio del frío y la soledad, Noé queda atrapado entre los hielos, sin saber si logrará volver a casa. Pero cuando todo parece perdido, su amiga la ballena aparece junto a su familia para rescatarlo. Juntos logran derretir el hielo y guiar a Noé hasta un faro, donde una luz encendida lo espera... ¿Será su padre quien aguarda allí, o tal vez el comienzo de una nueva travesía?	Davies, Benji	Zig-Zag (2013)
“Rosa no es mañosa”		La historia nos presenta a Rosa, una niña que quiere invitarte a mirar el mundo a través de sus ojos y a sentir como ella siente, para que puedas entenderla un poquito mejor. A veces, los ruidos le parecen demasiado fuertes, y cuando se viste, la ropa le pica. También hay olores que para ella son... ¡¡¡FUCHI!!! Pero no te preocupes, porque con empatía, paciencia y un toque de creatividad, Rosa logra encontrar la calma y sentirse tranquila otra vez. ¿Quieres descubrir cómo lo hace?	Trini Riesco	Minulupa (2025)

“La cerca”		Con un trasfondo realista y sensible, esta historia abre la puerta a conversaciones sobre la amistad, las diferencias familiares y de origen social. La historia trata de Francisca, quien llega a una gran casona para pasar sus vacaciones, mientras que Antonia vive justo al lado, en una pequeña casa, desde que nació. Apenas se conocen, pero pronto se convierten en amigas inseparables ¡si hasta cumplen diez años con solo una semana de diferencia! Entre ambas hay una cerca, pero eso nunca ha sido un obstáculo... hasta que los años comienzan a pasar y esa cerca se vuelve cada vez más alta. ¿Podrá su amistad resistir la distancia que el mundo intenta imponerles?	Alfredo Soderguit	Ekaré Sur (2023)
“Orión y la Oscuridad”		La historia nos presenta a Orión, un niño con muchos miedos: a las avispas, a los monstruos, a las tormentas, a los perros, a las arañas y a las alturas... pero, sobre todo, a la oscuridad. En <i>Orión y la oscuridad</i> acompañamos a este pequeño mientras, entre el humor y la ternura, se atreve a enfrentar su mayor temor y descubre que la noche no es tan aterradora como pensaba... sino un lugar lleno de magia y sorpresas por descubrir	Emma Yarlett	Edelvives(2024)
“Este alce es mío”		La historia nos presenta a Alfredo y su alce, Marcel. Aunque Marcel no siempre cumple las reglas de una buena mascota, sí respeta las	Oliver Jeffers	Fondo de Cultura Económica (2013)

		más importantes... hasta que un día una anciana lo reconoce como suyo: ¡en realidad se llama Rodrigo! Alfredo vuelve a casa triste y enfadado, convencido de que su mejor amigo lo ha abandonado. Pero el tiempo y el corazón le harán descubrir algo mucho más profundo: los verdaderos amigos no nos pertenecen, se eligen cada día. Una historia divertida y conmovedora que nos invita a reflexionar sobre el cariño, la libertad y la amistad verdadera.		
"Sábados"		La historia nos presenta a Miguel, un niño que cada sábado recorre el puerto de Valparaíso junto a su padre, llevando su música a cada rincón. Entre los cerros coloridos y el sonido del mar, padre e hijo forman una dupla inseparable: guitarra y pandero, melodía y ritmo.	María José Ferrada	Ekaré Sur (2022)
"Hermana"		La historia nos presenta a un niño que, al ver la tristeza de sus padres, intenta comprender la muerte de su hermana a través de sus sueños, pensamientos y emociones. En su búsqueda de respuestas, encuentra en el juego una manera de sanar y de ayudar también a su familia a sobrellevar el dolor. Este libro aborda la muerte desde la mirada de la infancia, mostrando cómo un niño enfrenta el duelo con preguntas, imaginación y ternura, transformando su tristeza en una oportunidad	Florencia Olivos	Vasalisa (2022)

		para entender la vida y el amor que permanece.		
“Donde viven los monstruos”	 TEXTO E ILUSTRACIONES DE MAURICE SENDAK	La historia nos presenta a Max, un niño travieso y rebelde que, tras ser castigado por su madre, se refugia en su habitación, la cual se transforma en un bosque inmenso con un océano que lo invita a navegar. A bordo de su barco, Max llega a una isla habitada por monstruos salvajes, a quienes logra dominar con su valentía y se convierte en su rey. Sin embargo, tras una gran fiesta llena de rugidos y bailes, Max comienza a sentirse solo y decide regresar a casa... Allí, lo espera algo simple pero poderoso: una cena caliente, y con ella, el calor del amor que nunca dejó de acompañarlo.	Maurice Sendak	HarperCollins Español (1996)
“El león y el ratón”		La historia nos presenta una adaptación de la fábula de Esopo, originaria de la antigua Grecia (siglo VI a. C). En ella, el rey de los animales y un pequeño ratón se encuentran por casualidad, dando inicio a una cadena de acontecimientos inesperados. Un gesto, una decisión... y todo podría cambiar. ¿Serán capaces de elegir correctamente?	Verónica Uribe B. y Blanco Pantoja	Fundación Entre Líneas (2024)

Anexo A: Selección de cuentos para prestamos



Consentimiento Informado para Familias



Somos Alejandra Cáceres Soto, Fernanda Orellana Ibaceta, Javiera Pizarro Clavero, y Constanza Yáñez Araus, estudiantes tesisistas de la carrera Educación Parvularia de la Universidad de Valparaíso. Nuestro trabajo de investigación se titula *"Espacios de lectura en voz alta al interior de las familias: construyendo el hábito lector desde un enfoque afectivo y comunicativo a partir de las primeras edades"*.

Este estudio tiene como objetivo fortalecer la interacción familiar mediante experiencias de lecturas en voz alta, a través de la propuesta "NARRALUZ", la que consiste en la implementación de cinco encuentros, donde compartiremos estrategias lectoras y diversos textos infantiles que invitan al diálogo y al encuentro familiar. Estos comenzarán el día 20 de agosto del presente año, en el horario de 15:15 a 16:30 hrs. aproximadamente.

Su participación consiste en:

- Ser parte activa de los encuentros "Narraluz", para luego compartir en el hogar cuentos con su hijo o hija.
- Compartir en los encuentros su experiencia de lectura en voz alta vivida con su hijo o hija en el hogar.
- Responder una entrevista semiestructurada, que se llevará a cabo al finalizar estos encuentros, que se realizarán en dependencias del SERVIU, ubicada en Calle Bellavista #120 comuna de Valparaíso.

Los espacios de diálogo, así como las entrevistas, serán registradas por audio y transcritas por las investigadoras. La relevancia de este estudio está en abrir espacios que permitan ampliar las oportunidades de encuentro, diálogo y vínculo socioemocional al interior de las familias, aportando estrategias que promuevan la construcción de hábitos lectores significativos desde los primeros años y en familia.

Su participación no implica riesgo alguno para su salud, y tampoco hay costos o pagos asociados. La información recopilada será resguardada y es de carácter confidencial. Esta investigación ha sido asesorada por la académica de la Universidad de Valparaíso, Patricia Herrera Sepúlveda, número de contacto +5695351868 y mail de contacto patricia.herrera@uv.cl

Valparaíso, 20 de agosto del 2025

FICHA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LAS FAMILIAS

Yo _____ Rut _____, acepto participar en el estudio *"Espacios de lectura en voz alta al interior de las familias: construyendo el hábito lector desde un enfoque afectivo y comunicativo a partir de las primeras edades"*. Declaro, además, que se me ha explicado que mi participación consiste en asistir a encuentros de lectura en voz alta y responder una entrevista semiestructurada, de carácter confidencial, la que será grabada para su posterior transcripción y análisis. Se me ha informado, además, acerca de las oportunidades que generará el estudio al interior de la familia.

Las investigadoras se han comprometido a responder cualquier pregunta y aclarar cualquier duda que se plantee acerca de los procedimientos que se llevarán a cabo, riesgos, beneficios o cualquier otro asunto relacionado con la investigación. Asimismo, declaro que las entrevistadoras me han señalado que la información recopilada será utilizada sólo con fines académicos.

Por lo tanto, como participante, acepto la invitación en forma libre y voluntaria, y declaro estar informado que los resultados de esta investigación tendrán como producto un informe académico, que será presentado como parte de la Defensa de Tesis, que nos permitirá optar al grado de Licenciada en Educación.

He leído esta hoja de consentimiento y acepto participar en este estudio según las condiciones establecidas.



Bella Vera Vega
Directora (s)
Jerdin Infantil SEREMI - SERVIU

Valparaíso, ____ de _____ del 2025

Anexo B: Consentimiento Informado para familias participantes

Viña del mar, 10 de julio 2025

Encargada Jardín Infantil Seremi Serviu
Presente

Dentro del proceso formativo de los futuros profesionales de la educación, se considera fundamental que adquieran competencias en la realización de investigaciones que aporten a la generación de nuevos conocimientos tanto disciplinares como pedagógicos, y por sobre todo, interesa contribuir a las comunidades educativas fortaleciendo, en este caso, la conciliación entre la vida familiar y laboral.

En este contexto, un grupo de estudiantes de 4to año de la carrera de Educación Parvularia, están desarrollando su tesis sobre el tema "Espacios de Lectura en voz alta al interior de las Familias: construyendo el hábito lector desde un enfoque afectivo y comunicativo a partir de las primeras edades". Esta investigación surge a partir de las prácticas realizadas en los últimos años, en las que han observado la necesidad de fomentar experiencias pedagógicas vinculadas a la lectura, principalmente aquellas que promuevan la participación de las familias y favorezcan el vínculo afectivo entre padres e hijos. Por ello, es de gran interés llevar a cabo una propuesta que motive a las familias a interactuar con sus hijos/as desde la lectura en voz alta y la reflexión conjunta a partir de éstas, sobre todo considerando que son padres y madres que trabajan todo el día y que requieren vivir espacios familiares de calidad.

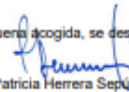
El estudio incluirá préstamo de libros, cinco sesiones de lectura en voz alta y una sesión de cierre con las familias que deseen participar voluntariamente. Estos talleres se implementarán entre los meses de agosto y septiembre del presente año, en los cuales se trabajarán cuentos en diversos formatos, promoviendo el diálogo y la reflexión a partir de éstos. Luego de cada sesión se invitará a las familias a elegir un cuento, en calidad de préstamo, para compartirlo durante la semana en familia, apoyados con algunas preguntas mediadoras, de tal forma que se potencie la conversación y los vínculos afectivos con los niños y niñas. Para la recopilación de información se realizarán entrevistas semiestructuradas a las familias participantes, así como también se registrarán las conversaciones que surjan de manera espontánea en cada sesión.

Es importante destacar que esta actividad no implicará ningún costo para su institución y se tomarán todas las medidas necesarias para asegurar que no interfiera con el normal desarrollo de las actividades del centro, asimismo, se garantizará que la investigación cumpla con los estándares éticos.

Estudiantes que realizarán la investigación:

Alejandra Cáceres Soto
Fernanda Orellana Ibáñez
Javiera Pizarro Clavero
Constanza Yáñez Araus

Sin otro particular y esperando una buena acogida, se despide atentamente,



Patricia Herrera Sepúlveda
Profesora Guía Tesis
Jefa de Carrera
Escuela de Educación Parvularia
Universidad de Valparaíso

Calle Angamos 655, Viña del mar | Fono: +56 (32) 2603834 | E-mail: patricia.herrera@uv.cl



Anexo C: Solicitud de Autorización Jardín Infantil

Viña del Mar, agosto 2025

Estimado/a:

Junto con saludar, somos estudiantes de cuarto año de la carrera de Educación Parvularia de la Universidad de Valparaíso y nos encontramos realizando nuestro proceso de Tesis.

Nuestra investigación se titula: "Espacios de Lectura en voz alta al interior de las Familias: construyendo el hábito lector desde un enfoque afectivo y comunicativo a partir de las primeras edades", cuyo objetivo general es:

"Comprender el rol de las familias en el fomento lector durante la primera infancia, considerando sus percepciones, prácticas, motivaciones, barreras y el apoyo recibido desde el quehacer pedagógico de las educadoras de párvulos y de los diversos actores de la comunidad"

En el marco de esta investigación se llevará a cabo la propuesta "NARRALUZ", que contempla encuentros de lectura en voz alta con las familias del Jardín Infantil SEREMI-SERVIU de Valparaíso. En dichas instancias se invitará a compartir cuentos en el hogar y reflexionar sobre esta experiencia mediante la aplicación de instrumentos de recopilación de información, el uso de diarios de campo y entrevistas semiestructuradas en espacios de diálogo compartido.

En este contexto, solicitamos a usted, en su calidad de experto/a, validar las preguntas que se exponen en la tabla. Estas han sido diseñadas para las entrevistas semiestructuradas y requieren ser validadas considerando los siguientes aspectos: la claridad de las preguntas y su coherencia en relación con los objetivos planteados.

Le pedimos marcar con una "X" el nivel de probación en los casilleros (Muy de acuerdo, De acuerdo o En desacuerdo) y si lo estima pertinente, aportar observaciones y/o sugerencias que permitan enriquecer las preguntas

Finalmente, agradecemos su disposición a contribuir en nuestro proceso de formación, lo cual permitirá dar continuidad y rigurosidad a nuestro trabajo investigativo.

Atentamente,

Tesistas: Alejandra Cáceres Soto, Javiera Pizarro Clavero y Constanza Yáñez Araus

Profesora Guía: Patricia Herrera Sepúlveda

Tesis: "Espacios de lectura en voz alta al interior de las familias: construyendo el hábito lector desde un enfoque afectivo y comunicativo a partir de las primeras edades"

Objetivo General

Comprender el rol de las familias en el fomento lector durante la primera infancia, considerando sus percepciones, prácticas, motivaciones, barreras y el apoyo recibido desde el quehacer pedagógico de las educadoras de párvulos y de los diversos actores de la comunidad.

Objetivos Específicos

1. Explorar las percepciones de madres y padres sobre la experiencia vinculada a la lectura en voz alta con sus hijos e hijas
2. Describir las prácticas de acercamiento a la lectura que las familias realizan con sus hijos/as en el hogar.
3. Analizar las motivaciones y barreras que enfrentan las familias para participar activamente en el fomento lector desde el hogar.
4. Analizar cómo las familias valoran y utilizan los recursos proporcionados por la educadora de párvulos en formación para fomentar la lectura en el hogar.

TABLA PARA PROCESO DE VALIDACIÓN POR OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Objetivos Específicos	Preguntas para Entrevista Semiestructurada	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Observaciones/sugerencias
Explorar las percepciones de madres y padres sobre la experiencia vinculada a la lectura en voz alta con sus hijos e hijas	¿Qué sentido tiene para usted leer cuentos con tu hijo/a?				
	¿Qué emociones o recuerdos vienen a su mente cuando piensas en estos momentos de lectura?				
	¿Qué expectativa tiene de estos encuentros de lectura de en voz alta?				
Describir las prácticas de acercamiento a la lectura que las familias realizan con sus hijos/as en el hogar.	¿En qué momentos, con qué frecuencia y de qué manera suelen leer en casa?				
	¿Cómo describirías el tiempo que comparten, cuando leen juntos?				
	¿Cuál es el momento del día que eligen para leer cuentos a su/s hijo/a?				

	¿Quiénes participan normalmente en esos momentos de lectura?				
Analizar las motivaciones y barreras que enfrentan las familias para participar activamente en el fomento lector desde el hogar	¿Qué te motiva o anima a leer con tus hijos e hijas?				
	¿De dónde viene la motivación de leer a su hijo/a?				
	¿Qué factores influyen positivamente para llevar a cabo espacios para la lectura compartida en casa?				
	¿Qué factores influyen negativamente para llevar a cabo espacios para la lectura compartida en casa?				
	¿Qué necesitarías para que la lectura en casa se vuelva un momento cotidiano y placentero?				
Analizar cómo las familias valoran y utilizan los recursos proporcionados por la educadora de párvulos para fomentar la lectura en el hogar	¿Qué significó para ti y tu familia participar en estos espacios de lectura?				
	¿Hubo algo que te sorprendiera o te gustara especialmente de las sesiones?				
	¿Qué recursos o materiales entregados han utilizado en casa?				
	¿Cómo resultó esta experiencia entre madre/padre e hijos/as? (si las hubo)				
	¿Cómo viste que tu hijo/a vivió esos momentos de lectura compartida?				
	Después de leer un cuento ¿de qué conversan con su hijo/a?				
	¿Qué aprendizajes o reflexiones se lleva de esos encuentros y diálogos a partir de las lecturas?				

Anexo D: Validación Entrevista Semiestructurada



DIARIO DE CAMPO		
Actividad		Fecha: Hora de inicio: Hora de término:
Investigador/Observador		
Propósito		
Situación		
Lugar-espacio		
Descripción de actividades, relaciones y situaciones sociales cotidianas.	Consideraciones interpretativas. Reflexiones del investigador a partir de lo vivenciado	

Anexo E: Formato utilizado Diario de Campo