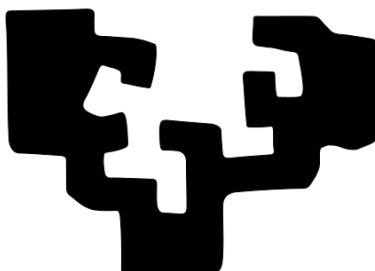


BILBOKO HEZKUNTZA FAKULTATEA

LEHEN HEZKUNTZAKO GRADUA

2022 - 2023 IKASTURTEA

eman ta zabal zazu



**Universidad
del País Vasco**

**Euskal Herriko
Unibertsitatea**

IRAKURZALE GRINA

Ikaslea: Miriam Martín Belhaj

Irakaslea: Laura Mintegi Lakarra

Lekua eta Data: Leioa, 2023ko maiatzaren 15a

AURKIBIDEA

1. LABURPENA	3
2. SARRERA	4
3. MARKO TEORIKOA	4
4. METODOLOGIA	12
5. LANAREN GARAPENA	13
6. ONDORIOAK	17
7. ETIKA PROFESIONALA ETA DATUEN BABESA	20
8. ERREFERENTZIA BIBLIOGRAFIKOAK	21
9. ERANSKINAK (Aparteko dokumentuan)	24-51

1. LABURPENA

Hurrengo orrialdeetan, irakurtzeko zaletasuna gutxitzea eragiten duten faktoreak aztertu ditugu. Horretarako, ikerketa bat egin dugu Durangoko ikastetxe bateko ikasle guztiekin, planteatutako helburuari erantzuteko. Ikerketa horren emaitzek zenbait inkongruentzia erakutsi dituzte ikasleen erantzunen artean, eta aurretik agertu ez den eragile berri bat agertu da. Horrek gure ikuspegia aldatzera eramán gaitu eta ikerketa aberasteko abagunea eskaini digu.

Hitz gakoak: Irakurzaletasuna, Lehen Hezkuntza, autoengainua, ohitura falta.

Durante las siguientes páginas investigaremos sobre los factores que afectan a la disminución de la afición por la lectura. Para ello, hemos llevado a cabo una investigación con todo el alumnado de un centro de Durango con el objetivo de dar respuesta al objetivo planteado. Los resultados de esta investigación han demostrado ciertas incongruencias entre las respuestas del alumnado y ha aparecido un nuevo componente que no se había contemplado en la hipótesis inicial, lo que nos ha llevado a cambiar nuestro punto de vista y nos ha dado la oportunidad de enriquecer la investigación.

Palabras clave: Afición a la lectura, Educación Primaria, autoengaño, falta de hábitos.

In the following pages we will investigate the factors that affect the decrease in the love of reading. To do this, we have carried out an investigation with all the pupils at a center in Durango, with the aim of responding to the objective set. The results of this research have shown certain inconsistencies between the pupils' answers and a new factor has appeared that had not been contemplated in the initial hypothesis, which has led us to change our point of view and has given us the opportunity to enrich the investigation.

Key words: Fondness for reading, Primary Education, self-deception, lack of habits.

2. SARRERA

Irakurketak onura asko ditu hezkuntzaren esparruan, zalantzarik gabe, lagungarria da hiztegia eskuratzeko, ahozko eta idatzizko adierazpenerako, eta mesede egiten dio ikaskuntzari, ulermenari eta kontzentrazioari. Zoritxarrez, batzuetan, alderdi horri bakarrik erreparatzen diogu konturatu gabe irakurtzeko ekintza hori baino askoz haratago doala. Irakurketa hezkuntza-helburuak lortzeko bitarteko gisa erabiltzean zentratuta gaude, garrantzitsuena alde batera eginez: irakurtzearen plazera, irakurri irakurri nahi dugulako, irakurtzea maite dugulako.

Horrek, aipatuko ditugun beste faktore batzuekin batera, ikasleek, hazi ahala literaturarekiko interesa galtzea eragiten du. Fenomeno horrek biziki kezkatzen gaitu; izan ere, irakurketa bizitzeko modutzat hartzen dugu, bizitzako beste edozer bezain gogobetegarria eta atsegina. Aipatu berri duguna kontuan hartuta, eta fenomeno hori zergatik gertatzen den jakiteko dugun jakin-mina ase nahian, lanaren lehen zatia horri buruz ikertzen eman dugu. Hau da, marko teorikoan irakurzaletasunaren galerari eragiten dioten eragileei buruz hitz egingo dugu, hala nola, irakasleen eta gurasoen inplikazio eza eta denbora libre eza. Faktore horiek aztertu ondoren, ikerketa bat egiten dugu eragile horien eraginkortasunari buruz ikertzeko eta ikasleen irakurketarako interesak nola eboluzionatzen duen jakiteko. Azkenik, inkestaren emaitzetan oinarrituta, azken ondorioak atera ahal izan ditugu.

3. MARKO TEORIKOA

Irakurtzea ez da soilik begirada testutik pasatzea eta irudikatzen duen kodea deszifratzea. Ekintza hau irakurlearen eta irakurgaiaren arteko komunikazio-ekintza bat ere bada, testuaren bidez egilearekin harreman afektibo eta intelektuala sortzen duena. Irakurtzea, ulertzea, interpretatzea eta aurkikuntza da; esperientzia hori nortasunaren zati integral bihurtzen da, eta ezin da bereizi (Higuera, 2019).

Baina ez da hori bakarrik, Solék (1995) azaltzen duen bezala, haur askorentzat, irakurketa eguneroko zerbait da, magiaz betea, gurasoekin, aitona-amonekin edo gertuko familiakoekin partekatutako denbora, harreman afektibo eta maitekorra indartzen duena eta irakurketari buruzko ezagutza garrantzitsuenak jabetzeko aukera ematen duena: ingurune hurbilena zabaltzen duen munduan sartzeko balio duena. Irakurketa batzuen bidez, haurrak emozioz, pasioz eta tristuraz kutsatzen dira. Balioak eta irakaspenak ere adierazten dituzte, sentitzeko eta pentsatzeko moduak eskaintzen dituzte, irudimena hegaldarazten dieten

emozioak adierazten dituzte, gogoeta egiten dute eta mundua zalantzan jartzen dute (Chipantasi eta Patricia, 2020).

Irakurketa oso adin goiztiarretik ikasten eta trebatzen den ohitura zoragarria da (Chipantasi eta Patricia, 2020). Horrek aukera ematen du mugak irekitzeko eta gertaera eta egoera berriak ezagutzeko. Liburu batek gaitasuna du irudimena unibertsoaren mugetara eramateko, besteek zer pentsatzen duten eta planetan zer gertatzen den jakiteko, aurrerapen zientifikoei buruz irakasteko edo, besterik gabe, ondo pasatzeko (Barbosa, 1998).

Haurrak hain txikiak direnean, oraindik irakurtzeko gaitasunik ez dutenean, liburuek beste mundu batzuetan sartzeko eta senide maiteenen ondoan esertzeko aukera ematen dietela konturatzen dira, horietan ezkutaturako altxorrek kontatzen dizkieten bitartean, eta ipuinak kontatzeari utz ez diezaioten eskatzen dute (Trujillo, 2011). Amaierarik ez duen bidaia baten hasiera da hau. Istorio horiek egunero entzuteak idatzizko hitzarekiko interesa eta istorio berriekiko desioa sortuko ditu. Beraz, liburuak, helduak eta haurrak, umeen buruan grabatuta geratuko den triangelu emozional bat osatzen dute (Pascual, 2015).

Liburuek eragin hori dute, pertsonak harrapatzeko gaitasun ikaragarria dute, baina zoritxarrez, hazi ahala, gero eta gehiago urruntzen dira liburuetatik, literaturatik eta istorioetatik. Gazte gehienentzat, irakurtzea sakrifizio handia izateaz gain (Castillo, Briones, Espinosa, G. eta Espinosa, J., 2020), aspergarria ere bada, bere interesekin zerikusirik ez duena, eta plazer eta asebetetzerik gabeko zeregina da. Horregatik, irakurtzearen ordezkariak, komunikabideak, telebista eta sare sozialak erabiltzen dituzte (Flores, 2000).

Azterlan batzuek adierazten dute haurrak hazi ahala murriztu egiten dela irakurtzeko interesa eta motibazioa (Alvarado, Artola eta Sastre, 2018). Askotan entzuten zaie ikasleei irakurtzeari gorroto diotela eta ohitura horretaz gozatzen duten gutxi horiek estigmatizatuak izaten dira (Higuera, 2019). Irakurketaren sustapena oztokatzen duten hainbat arrazoi daude, eta horien ondorioz ikasleek harekiko interesa galtzen dute. Hori dela eta, oso garrantzitsua da haurren eragina duten faktore nagusiak zeintzuk diren aztertzea (Flores, 2000).

Hori kontuan izanda, hurrengo paragrafoetan azalduko dira zeintzuk izan daitezkeen ikasleak jarduera horretatik aldentzen dituzten arrazoi edo faktore nagusiak: irakurtzen ikasteko prozesuan dauden zailtasunak, ikasleen esperientzia irakurketarekin, familia eta haien maila sozioekonomikoa, irakurtzeko dagoen giroa, eskola eta irakasleen prestakuntza

eskasa, liburutegiak, irakurtzera behartuta sentitzea, gizartearen iritzia, aisialdia eta teknologia berriak.

Alde batetik, Chipantasik eta Patriciak (2020) aipatu zuten irakurtzen ikasteko prozesuan zenbait faktorek irakurle txarrak sortzera eta irakurzaletasunetik urruntzera eramaten dutela. Horrekin lotutako arazoetako batzuk honako hauek dira: hitz egiteko eta idazteko zailtasuna, letrak edo soinuak nahastea, silaben jauzia, irakurtzeko tonuarekin eta erritmoarekin zailtasunak izatea, intonazioa, lotsa eta adierazpenaren segurtasunik ez izatea.

Horretaz gain, irakurketaren plazera oztopatzen duen beste alderdi bat da ikasleak haurtzaroan izan duen esperientzia. Ezin da ahaztu irakurleek irakurtzea lan zaila, gogaikarria, beldurgarria edo desiragarriagoa egiten duten faktoreak edo egoerak izaten dituztela. Horregatik, irakurketarekin gaizki topatzeak beti eragiten du arbuioa eta motibazioa galtzea (Ballester eta Ibarra, 2013); adibidez, jendaurrean irakurtzen ari den bitartean ikaskideak edo senideek inoiz barregarri utzi badute, litekeena da berriro saiatu nahi ez izatea, eta horrek eragina izango du bere ikaskuntzan, eta irakurtzeko interesa galduko du. Beraz, garrantzitsua da irakasleek eta gurasoek irakurketa ikasteko eta praktikatzeko baldintza onak sortzea.

Era berean, Chipantasik eta Patriciak (2020) irakurketarekiko interesik eza eragiten duten lau faktore bereizi zituzten. Lehenengo arrazoia literaturarekiko interesa hasten den lekua da, **familia**. Bizitzako esparru guztietan edo gehienetan, familia-ingurunea oso garrantzitsua da haurrengan eragina baitu. Lehen arauak, balioak, jokabideak eta abar familia-testuingurutik datoz, eta haurrek beren nortasunean eta ohituretan txertatzen dituzte (Moreno, 2001). Hori kontuan hartuta, familia da irakurtzeko ohitura garatzeko oinarria (Gasol, 2005, Mayorga eta Madrid, 2014, aipatuta), hainbat arrazoiengatik. Arrazoi horien artean dago haurrek beren gurasoak erreferentziazat hartzea (Mayorga eta Madril, 2014), haien ekintzak eta jarrerak kopiatzen baitituzte. Hau da, gurasoak irakurzaleak badira eta normalean irakurtzen badute, litekeena da haurrek jarrera hori imitatzea eta beren gisa hartzea (Moreno, 2001 eta Moreno, 2002).

Baina arazoa da ingurumen- eta familia-faktoreek ez dutela laguntzen irakurtzeko ohitura sortzen, gurasoen laguntzarik gabe zaila baita haurrek irakurketaren aldeko jarrera positiboa garatzea. Gurasoek, kasu askotan, ez dituzte ikasteko beharrezko baldintzak eskaintzen, eta ez dute irakurtzeko baliabide eta materialik. Beste arazo bat da familiak ez duela irakurketa baloratzen eta ez dutela irakurtzeko ohiturarik. Irakurketa seme-alabei

etorkizunean ikasten jarraitzeko aukera emango dien zerbait bezala ikusten dute, eta ez gozatzeko jarduera gisa. Ondorioz, haurrek irakurketa ezarpen edo zigor gisa ikusten jarraitzen dute (González, 2000; Moreno, 2001 eta Serna, 2015).

Beste faktore bat **sozioekonomikoa** da. Izquierdoren, Sanchezen eta Lopezen (2019) arabera, lan-, kultura- eta ekonomia-egoera eta gurasoen inplikazio-maila irakurmenean eragin positiboa edo negatiboa izan dezaketen faktoreak dira. Ekonomikoki egoera ahulean dauden familietako ikasleek trebetasun intelektual eta kontzentrazio-maila txikiagoak dituzte, eta zereginetako lan-erritmoa motelagoa da (Chipantasi eta Patricia, 2020). Maila ekonomikoa kontuan hartzen denean, irakurtzen ez duten ikasle gehienak maila ekonomiko baxukoak diren bitartean, maila ekonomiko altuko familietatik datozen ikasleek zifra altuenak lortzen dituzte (Izquierdo, Sanchez eta Lopez, 2019). Aitzitik, autore batzuek, hala nola Córdoba eta Martinezek (2011), aipatzen dute familiaren maila sozioekonomikoa ez dela alderdi erabakigarria; izan ere, baldintza sozialen ondorio positiboetatik abiatuta, goi-mailako familietako hezkuntza-praktikak irakurketa sustatzen dute, hala ere, praktika hauek behe-mailako familietan garatzen direnean, haurren errendimendua ere hobetzen dute.

Aipatzen den hirugarren arrazoa irakurtzeko erabiltzen den **giroa** da. Giroa oso garrantzitsua da, irakurtzeak kontzentrazioa eskatzen baitu. Ikasleek literaturarekiko plazera garatzeko, funtsezkoa da jarduera hori leku egokietan sustatzea, eta ikasleei, leku horiek aukeratzeko aukera ematea, distrakziorik gabeko leku batek irakurketan kontzentratzen laguntzen duelako (Aerila et al., 2015, Aerila eta Merisuo-Storm, 2017, aipatuta). Aldiz, haurrek zarata handiko lekuetan edo arreta gal dezaketen elementu askoren artean irakurtzen badute, horrek eragin negatiboa izango du irakurketan (Chipantasi eta Patricia, 2020).

Azkenik, **eskolaren** faktorea aipatzen da. Familiak bezala, irakasleek ere eragina dute haurren portaeran. Ikasleei okerreko estrategiak ematen badizkiete, ikaslearen motibazioan eragin negatiboa izan dezakete. Tonuccik (2011), artikulu batean, eskolaren eta irakurketarako interes faltaren arteko harremanaz ere hitz egin zuen. Berak azaldu zuen haurrei ez zaiela irakurtzea gustatzen, eskolak ahal duen guztia egiten duelako hori saihesteko. Autore horren arabera, eskolak transmititzen duen helburua da haurrek irakurtzen ikasi behar dutela programazioan dagoelako eta irakasleari irakurtzen dakitela erakutsi behar diotelako, eta ez gauza liluragarria eta polita delako. Irakasleek irakurketari ematen dioten garrantzia akademikoa baino ez da (Aco Aco, 2016), eta, beraz, irakurketaren irakaskuntza

gramatikan eta ortografian, eta ezarritako arau eta egituretan oinarritzen da. Horrek eragozten du haurrak irakurtzera animatuta sentitzea (Higuera, 2019).

Faktore horri lotuta, Quiala eta Zayas-Quesadak (2016) egindako azterlan batean, 20 irakasle eta 60 ikasle elkarrizketatu ziren irakurzaletasuna sustatzeko arazoaren inguruan. Irakasleek emandako erantzunen artean aipatu zuten ez zutela irakurzaletasuna garatu eta ez zirela adibide onak ikasleentzat. Ondorioz, ez ziren gai jarduera-ildoak eta -materialak zehazteko, ezta irakurzaletasuna sustatzeko ere. Contreras eta Prats esanetan (2015, 30 or.) (lanaren egileak egindako itzulpena):

Azken urteotan, etorkizuneko maisuek literatur ezagutza eskasa dutela eta literaturarako gaitasun falta dakarten irakurketa-ohituren gabezia erakusten duten hainbat ikerketa argitaratu dira (Larrañaga, Yubero, Cerillo, 2008; Díaz Armas, 2008; Colomer, Munita, 2013). Egoera horren aurrean, etorkizuneko irakasleak nekez izango dira irakurketaren bitartekari onak, eta ezin izango dute literaturaren plazera kutsatu; inoiz ez dute ispilu-efektua eragingo ikasleengan (Manresa, 2009).

Bestalde, Aco Acok (2016) deskribatzen duen bezala, irakasleak irakurzaletasuna garatzera animatzen ez badira, ikasleek mekanikoki irakurtzen jarraituko dute eta irakurketa haien testuingurutik kanpo dagoen zerbait bezala ikusten jarraituko dute. Horrek, etorkizuneko belaunaldiak irakurketa betebeharrak gisa ikustea eragingo du, zeinek ez dute pizgarririk izango ideia berriak sortzeko, pentsatzeko modu desberdinak garatzeko eta, batez ere, irakurtzeko plazera sentitzeko.

Quiala eta Zayas-Quesadak (2016) aipatu zuten irakasleek ez zutela ordu nahikorik eskolak prestatzeko eta ikasleak motibatuzko testuak bilatzeko, eta liburutegiek irakurketa sustatzeko zuten aprobetxamendua mugatua zela. Liburutegiak ikaskuntza-, gizarte-, topaketa-, aisialdi-guneak eta kontsulta-materialak direla suposatzen da (Viñas, 2015). Haatik, Sernak (2015) aditzera eman zuen bezala, gaur egun liburutegiek hiru oztopo dituzte beren helburua bete ahal izateko:

Maila instituzionaleko arazoak, administrazioetatik eta beren politika publikoetatik eratorritako arazoak dira. Eskola-liburutegiak hezkuntza-prozesuaren funtsezko elementuak eta ikasteko leku nagusiak izatea nahi bada, haien ezarpena hobetzeko neurriak hartu behar dira, hala nola azpiegitura-inbertsioa, liburutegi-administratzaileen eta liburutegi-bazkideen gaikuntza, etab. “Laburbilduz, eskola-liburutegiek baliabide materialak eta giza baliabideak

behar dituzte XXI. mendeko eskolaren beharrei erantzuteko” (Serna, 2015, 169 or.). Alabaina, hori aurrera eramateko orduan, ez dira oinarrizko baldintzak betetzen, eta ez dago gutxieneko baliabiderik eskola-liburutegiek behar bezala funtziona dezaten. Hona hemen oinarrizko baldintza horiek lortzeko oztopoetako batzuk:

Liburutegiaz arduratzeko moduko irakasle trebatu gutxi egoten dira (...); ikastetxe batean liburutegia dagoenean, ez du inolako lege oinarriren babesik izaten, ez eta inolako sustapen politikaren babesik ere (...). Eskola-liburutegi mota horrek, normalean, curriculumarekiko inolako harremanik gabe jokatu ohi du, zentroetako curriculum proiektuetan labur-labur aipatuta agertzen den arren (Serna, 2015, 171 or.).

Hezkuntza sistemarekin erlazionatutako arazoak. Liburutegiak eta eskolak elkarren osagarri izan diren bi gizarte-erakunde izan dira (Area, 2010), liburutegiek liburuak eskaintzen eta eskolak irakurzaleak sortzen zituen. Baina, interakzio honetan zenbait gauzek huts egin dute. Alde batetik, hezkuntza aldaketaren ardatz bihurtzeko ezintasuna dago. Eskola-liburutegiak proiektu berritzaileak eta irakurketa-programak koordinatzeko zentroan ez egotea da eskola-liburutegietara sartzea zaila izateko arrazoietako bat (Baró, 2012, Serna, 2015 aipatuta).

Bestalde, eskola-liburutegiaren zeregin hezitzailearen aitortza faltak ere eragina izan du; izan ere, eskola-liburutegiak irakaskuntza-edukian parte hartzen ez badu, liburutegia ezingo da ikasleen ikasketetan integratu (Miret, 2008; Baró, 2012; Serna, 2015 aipatuta). Aipatzekoa da, halaber, liburutegia eskolaz kanpoko ordutegian irekitzea ez dela bateragarria liburutegiak maisu-maistren eta ikasleen ikaskuntza bultzatzeko duen asmoarekin. (Díaz Perea, 2006; Castán, 2002; Baró, 2012; Barjour, 2007; Maña, 2008, Serna, 2015 aipatuta).

Liburuzainen kolektiboaren hutsuneak. Eskola-liburutegien erabilera-baldintzek erakusten dute eskola-liburutegiak zer diren eta zer izan beharko luketen. Eskola-liburuzain batzuen portaera ez dator bat eskola-liburutegiaren benetako funtzioekin. Izan ere, eskola-liburuzain gutxi daude prestatuta. Bestalde, liburutegi-komunitatearen jarrerek eta sinesmenek eragina izan dezakete haren helburu profesionaletan, liburutegi-lanean eta ikastetxeko irakurketa-jarduerei berriro ekitean. Baina ez hori bakarrik, irakasle-taldearen aintzatespenik eza ere funtsezko faktorea da. Irakasle batzuek ez dute ulertzen liburutegien hezkuntza-erabilgarritasuna eta hezkuntza-eginkizuna (Durbán, 2010, Serna, 2015 aipatuta).

Quialaren eta Zayas-Quesadaren (2016) ikerketara itzuliz, ikerlanean parte hartutako ikasleek emandako erantzunen artean, nabarmendu zuten ikasleei ez zitzaiela uzten irakurtzen motibatzen zituena. Egin nahi ez ditugun gauzak egitera behartuta sentitzea da esperientzia gorrotagarrietako bat. Pertsonak esperimentatu behar dute gauzak bakoitzaren ongizaterako egiten dituztela, nahiz eta lan horiek ahalegin handia eskatzen duten (Tapia, 1997). Irakurtzea, bakoitzaren gustuak eta interesak kontuan hartu gabe inposatzen den diziplina bihurtu da.

Irakurketa inposatzea akatsa da, izan ere, gazteak ohitura horretatik aldentzen dira eta gorrotatzen amaitzen dute horren eraginez. Heldu batek irakurtzera behartzen duenean, irakurtzea desilusio bihurtzen da eta, ondorioz, ikasleek ez dute gustu hori garatzen (Argüelles, 2014). Gainera, ikasleak irakurtzera behartzen dituzten gehienetan, irakurketa eskolako zeregin jakin batzuk betetzeko edo helduen inposaketagatik erabiltzen da. Baina agindua desagertzen denean, irakurketak ere hala egiten du, ez baita jardura aske eta emankorra izan, baizik eta jasotako instrukzioari lotutako hertsapen-lana (Rodani, 1964, Ballester eta Ibarra, 2013, aipatuta).

Amaitzeko, Sernak (2015) ikasleen eta irakurketaren arteko harremanean eragiten duen bosgarren faktore bat gehitzen du: **gizartearen iritzia**. Lehen, irakurketak prestigioa zuen, orain, ordea, gizarteak irakurketari buruz duen iritzia aldatu da, irakurketak jada ez duelako elite bat ordezkatzeko, kulturaren inguruko gizarte-keinu gisa ez delako beharrezkoa, eta irakurketaren portaerari ez zaiolako garrantzirik ematen. Gaur egun, gure kulturaren irakurketa ez da gaitasun sozialtzat hartzen, eta ez da aisialdi gisa sustatzen. Horregatik, gizarte modernoan irakurtzeko ohitura sendotzeko eragin negatiboa duten hainbat faktore sozial iradokitzen dira (Fernández, 2005, Serna, 2015, aipatuta).

Faktore horietako bat aisialdia da. Irakurle izateko, irakurketari denbora eskaini behar zaio, eta, zoritxarrez, gaur egun, jardura horrek ez du lehentasunezko lekurik herritarren aisialdian, eta, beraz, ez zaio denborarik eskaintzen. Gainera, ikasleek irakurri nahi izan arren, ez dute denborarik eskolako eta eskolaz kanpoko betebeharren eraginez. Ikasleek neka-neka eginda eta denborarik gabe amaitzen dute eskola-jardunaren, eskola osagarrietara joatearen eta beste hainbat prestakuntza-betebeharren ondoren etengabeko ahalegin intelektualeko ordu asko betetzen baitituzte (Carratalá, 2008).

Denboraz gain, irakurketak espazioa, dirua eta ahalegin mentala ere eskatzen ditu. Ahalegin mentala irakurtzea gustatzen zaienek bakarrik gozatzen dute, gainerakoei

dagokienez, ahalegina egiteko beharra zama handia suposatzen zaie. Irakurketa jarduera desatsegina izan daiteke irakurlearen kultur akatsak azaltzen dituelako; baina are desatsegina da eskatutako ahalegin intelektual minimoari borondatez uko egiten dionean (Carratalá, 2008). Gazteak irakurketaren aurka egotearen arrazoia izan daitekeen beste faktore bat aisialdi-modu berriekiko kontsumoa da, teknologia berriekiko, esate baterako (Colomer, 2009, Serna, 2015, aipatuta).

Pertsonen irakurketa-ohiturarik ezak eragin handia du, batez ere ikasleengan, eta are gehiago teknologiaren aroan. XXI. mendean, zaila da irakurketa maite duten gazteak aurkitzea, belaunaldiz belaunaldi eman den teknologia, aldaketa eta aurrerapen garai batean bizi garelako. Teknologia laguntzen ez duten hainbat distrakzio sortu ditu; aitzitik, bi ahoko arma bihurtu dira (Aguayo eta Tomalá, 2014).

Paredesek (2005) uste du IKTak irakurketa-prozesurako arazoak direla. Autore horrek aipatzen du teknologia berriek mendekotasunak sortzen dituztela ikasleen artean, eta ez diela uzten hezkuntza-prozesuan kontzentratzen, ezta dokumentu errealak, benetakoak eta kritika eta hausnarketa ahalbidetzen dutenak irakurtzen ere. Hala ere, zalantzarik gabe, teknologia zuzen erabiltzeak eragin positiboa izan dezake pertsonengan, baina gazteek gaizki erabiltzen dutelako, egungo belaunaldiek irakurketa-ohitura onak eta erabilgarriak garatzeko interesa galdu dute (Aguayo eta Tomalá, 2014).

Azkenik, aipatzekoa da aurreko paragrafoetan irakurzaletasunari eragiten dioten zenbait faktore zerrendatu eta azaldu direla. Hala ere, kontuan izan behar da, faktore guztiek ez dutela garrantzia eta eragin berdina izaten. Adibidez, familia eta eskola dira eragin handiena duten eragileak. Familia da irakurtzen ikastea sustatzen eta motibatzen duen laguntza nagusia. Haatik, estimulu horrek eragin positiboa izan dezan, baldintza emozional batzuk gehitu behar zaizkio (Merayo, 2013). Bestalde, eskolak eragin handia du irakurtzeko ohituraren eraketan, bertan sortzen eta garatzen baita irakurketa-idazketaren ikaskuntza, eta irakurketa-jardueren eta horien baliabideen pertzepzioa, zentzua eta garrantzia egituratzen baititu. (Salazar 2006).

Hori dela eta, eskolaren eta familiaren arteko kooperazioa funtsezkoa eta beharrezkoa da. Izan ere, familiaren laguntza jasotzeak emaitza positiboak ditu eta irakurketa irakasteko metodorik onenetako bat da. Laguntza horrek ikaskuntza-arazoak, dislexia eta portaera-arazoak ere prebenitu ditzake, ulermena, hizkuntzaren arintasuna eta haurren testuinguruaren erabilera hobetuz (Topping, 1968, Pascual, 2015, aipatuta).

4. METODOLOGIA

Jarduera eta unitate didaktikoak edo literaturarekiko plazera garatzeko irakurketa-plan eraginkor bat diseinatu ahal izateko, funtsezkoa da ikasleek, hazi ahala, irakurzaletasunerantz duten bilakaera edo joera ezagutzea. Bestalde, aldaketa horiek zergatik gertatzen diren ere kontuan hartu edo jakin behar da. Hau da, irakurtzeko interesa urteetan zehar zergatik aldatzen den. Horregatik, Durangoko San Antonio Ikastetxean egindako egonaldia aprobetxatuz, irakurzaletasunari buruzko inkesta bat egitea proposatzen dugu (1. eranskina: Galdetegia). Bertan galdera batzuk agertzen dira ikasleek irakurketarekiko duten interesa edo iritzia ezagutzeko eta jarrera hori eragin duten faktoreak zein diren jakiteko.

Inkesta hori Lehen Hezkuntzako (LH) maila bakoitzeko bi geletan egin da, baina inkesta bideratzeko modua desberdina izan da ikasleen mailaren arabera. Izan ere, ikasleen adinaren arabera Informazio eta komunikazio teknologikoen (IKT) inguruan duten kompetentzia desberdina da. Hori dela eta, maila baxuenetan, hala nola LHko 1. eta 2. mailetan, inkesta ahoz egin da. Hau da, testean agertzen diren galderak egin ditugu eta ikasleei identifikatuta sentitzen diren itemekin eskuak altxatzeko eskatu diegu, paper batean altxatutako esku kopurua idatzi ahal izateko. Ikasle helduenei dagokienez (LHko 3., 4., 5. eta 6. mailak), ordenagailua erabili dute galdetegia egiteko.

Inkestan parte hartuko duten ikasleak honela daude antolatuta:

1. Taula

Inkestan parte hartuko duten ikasleen kopurua

Maila	LH 1		LH 2		LH 3		LH 4		LH5		LH 6	
Gela	1.1	1.2	2.1	2.2	3.1	3.2	4.1	4.2	5.1	5.2	6.1	6.2
Ikasleak	15	15	22	20	16	15	23	26	19	19	24	25

Erantzun guztiak lortu ondoren, maila bakoitzeko erantzunak elkartu egin ditugu. Behin hori eginda, 3 grafiko sortu ditugu; lehenengoa emaitza orokorrak adierazteko eta beste biak irakurtzea gustatzen zaienek eta irakurtzea gustatzen ez zaienek emandako erantzunak

adierazteko. Horrela errazagoa izango da lortutako emaitzak interpretatzea eta alderatzea. Era berean, aukera izango dugu ikusteko zein itemetan bereizten diren, fokua non jarri behar den identifikatu ahal izateko.

Era horretan, ikerketa horri hasiera eman zaio. Bertan, Castillok, Brionesek, Espinosa, G.-k eta Espinosa, J.-k bezalako autoreek 2020an esan zutena ondorioztatzea espero da. Hau da, ikasleak hazi ahala, irakurtzeko joera edo zaletasuna gero eta gehiago murrizten dela, edo bestela esanda, ikasleak zenbat eta nagusiagoa izan, orduan eta interes gutxiago duela liburuekiko, ipuinekiko eta irakurketarekiko.

Bestalde, espero da jakitea zein faktorek eragiten duten edo ikasleek zein eragilek uste duten eragina dutela irakurtzeko interesa galtzeko edo bereganatzeko. Azken puntu hori bereziki garrantzitsua da; izan ere, testuinguru jakin batean, gai jakin batekiko jarrera-aldaketaren arrazoiak ondo zehaztuta baditugu (kasu honetan San Antonio Ikastetxean irakurketarekiko dagoen grina) esku-hartze esanguratsuagoak eta eraginkorragoak planteatu daitezke.

5. LANAREN GARAPENA

Metodologian azaldu den bezala, galdera sorta hori egitean asmoa zen jakitea ikasleek zer iritzi zuten irakurketaren inguruan eta aldaketa hori zein faktorek eragiten zuten. Hori egin ahal izateko, galdera bakoitzeko 3 grafiko sortu genituen; lehenengoa emaitza orokorrak adierazteko eta beste biak ikasle irakurzaleek eta ikasle ez irakurleek emandako emaitzak adierazteko. Grafiko bakoitza bereizi ahal izateko, bakoitzaren izena zehaztu beharko dugu; orokorrean erantzunei buruz hitz egiten denean, izenburuan galderaren zenbakia eta galdera bakarrik agertuko dira (adibidez: 1. Irakurtzea gustatzen zaizu?), ikasle irakurleen emaitzei buruz hitz egiten dugunean, A letra gehituko dugu galderaren zenbakiaren ondoren (adibidez: 1A. Irakurtzea gustatzen zaizu?) eta irakurle ez direnen emaitzei B letra (adibidez: 1B. Irakurtzea gustatzen zaizu?).

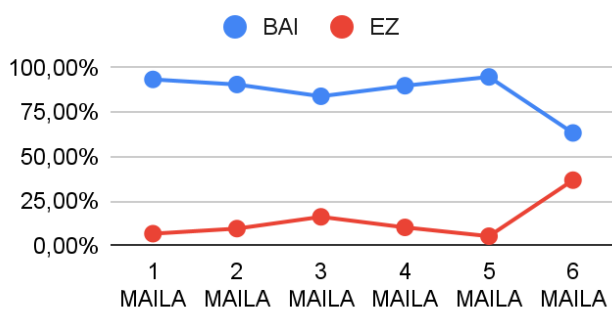
Lehenik eta behin, San Antonioko zentroaren irakurzaletasun-maila zein zen eta urteekin nola aldatzen ari zen jakin nahi genuen (2. eranskina, 1. galdera). Inkesta egin zitzaizen 239 ikasleetatik 36ri bakarrik ez zaie irakurtzea gustatzen (ikastetxe osoaren % 14,64). Hala eta guztiz ere, emaitzetan ikusi ahal izan da literaturarekiko zaletasunak pixkanaka behera egiten duela denboraren joanean, nahiz eta LHko 4. eta 5. mailetan pixka bat suspertzen den. Nolanahi ere, nahiz eta ikastetxe horretan irakurtzeko zaletasun handia

egon, datuek erakusten dute, oro har, ikasle gehienek gero eta gutxiago irakurtzen dutela (3. eranskina, 9. galdera). Maila guztietako ikasle gehienek (irakurleak izan edo ez izan) diote astean 2 ordu baino gutxiago irakurtzen dutela.

1. Grafikoa

2. Eranskina

1. Irakurtzea gustatzen zaizu?



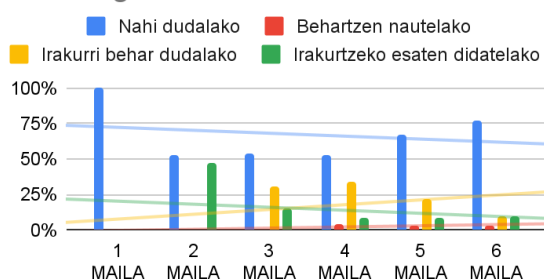
Irakurzaletasuna gutxitzen joateko arrazoietakoa bat izan daiteke urteak igaro ahala, 5. maila alde batera utzita, irakasleek gero eta ikasle gehiago behartzen dituztela irakurtzera (4. eranskina). Gainera, 5. eranskinean ikus daitekeenez, pixkanaka-pixkanaka, urteekin, gero eta ikasle gehiagok irakurtzen dute behartuak direlako, nahiz eta arrazoi hori gutxien aukeratua izan. Hala ere, irakurzaleak ez diren pertsonen emandako emaitzak erakusten dituen grafikoa (5.2. eranskina) aztertzen badugu, egiazta dezakegu haiek irakurtzeko arrazoi nagusia dela behartuak izatea.

Aipatutako azken grafiko horretan, beste alderdi garrantzitsu bat nabarmendu behar da, apur bat kontraesankorra dena. Izan ere, ikasle irakurleak emandako erantzunen artean (5.1. eranskina), batzuek diote irakurri egiten dutela behartuak direlako, irakurtzeko esaten dietelako eta irakurketa betebehar gisa ikusten dutelako. Gauza bera gertatzen da irakurzaleak ez diren ikasleekin (5.2. eranskina). Horien erantzunen artean, ikus dezakegu 5. eta 6. mailetan badaudela nahi dutelako irakurtzen duten ikasleak; funtsean, gozatzen ez duten ekintza bat burutzen dute nahi dutelako.

2. Grafikoa

5.1. Eranskina

6A. Zergatik irakurtzen duzu?



Irakurzaleek emandako erantzunak

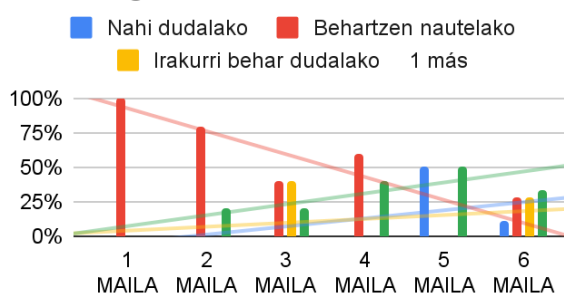
Gai nagusira itzuliz, irakurzaletasunak behera egiteko beste arrazoietakoa bat izan daiteke, LHko 3. mailatik aurrera eta 5. maila kontuan hartu gabe, irakasleak pixkanaka kontuan ez hartzea ikasleen gustu literarioak irakurketak bidaltzerakoan (6. eranskina). Are gehiago, LHko 1., 4. eta 6. mailetan, ikasle ez-irakurleek emandako erantzunek erakusten dute (6.2. eranskina) horietako gehienei ez dietela beren gustuko libururik bidaltzen irakurtzeko. Hau da, ez dituztela beren gustuak kontuan hartzen. Nahiz eta maila guztietako ikasle gehienek adierazi irakasleek faktore hori kontuan hartzen dutela, ezin da ukatu lehen azaldutako gertaera, hots, irakasleek gero eta gutxiago izaten dituztela kontuan ikasleen interesak.

Irakasleek ikasleen irakurketarako interesa galtzean duten eraginaz hitz egin ondoren, gurasoen eraginaz hitz egiteko garaia da. Lehen ere esan izan da San Antonioko ikastetxeko ikasleek irakurketarekiko duten zaletasun maila nahiko handia dela eta horretarako arrazoietakoa bat gurasoengatik izan daiteke. Izan ere, LHko maila guztietako ikasle gehienek gurasoek irakurtzen dute, eta, beraz, haurrek gurasoen eredu hartzen dute. Hala ere, 21. galderan (7. eranskina) irakurleek (7.1. eranskina) eta ez-irakurleek (7.2. eranskina) emandako erantzunak alderatuz gero, zenbait desberdintasun ikus daitezke. Alderik nabarmenena da maila guztietan irakurle ez diren guraso gehiago daudela ikasle ez-irakurleen artean, ikasle irakurleen artean baino. Are gehiago, ez irakurzalek emandako erantzunak adierazten dituen grafikoa (7.2. eranskina) begiratzen bada, ikus daiteke zenbait mailetan guraso irakurleen eta ez irakurleen kopurua berdina dela (1. eta 5. maila), eta 2. mailaren kasuan handiagoa.

3. Grafikoa

5.2. Eranskina

6B. Zergatik irakurtzen duzu?



Ez irakurzaleek emandako erantzunak

4. Grafikoa

7.1. Eranskina

21A. Zure gurasoek irakurri



Irakurzaleek emandako erantzunak

Planteatutako helburua lortu ahal izateko, galdera-sortako 1., 4., 6., 9., 20. eta 21. galderak garatzeko asmoa genuen (lehen aipatutakoak); izan ere, galdera horiek ziren interpretatzeko aukera handiena ematen zutenak eta jakin nahi zenari zuzenean erantzuten ziotenak. Baina lanari ekin eta aurrera egin genuenean konturatu ginen zenbait grafikotan kontraesanak zeudela, eta horrek zaildu egin digu atal hau guztiz ondo garatzea eta interpretazio esanguratsuagoak egitea; beraz, horiek ere komentatu nahi genituzke. Esan berri dugunaren adibide garbiak 5. eranskina (lehen aipatuta) eta 8. eranskina dira. Ikasleei irakurketaz gozatzen ote zuten galdetzean, harritu egin gintuen irakurle gutxi batzuek ekintza horretaz gozatzen ez zutela erantzuteak (8.1. eranskina). Gauza bera gertatu zen irakurzaleak ez ziren ikasleen grafikoa (8.2. eranskina) ikusi genuenean. Izan ere, hauetako batzuk irakurtzeaz gozatzen zutela adierazi zuten. Are gehiago, 3. eta 5. mailetan irakurtzen gozatzen duten ikasle ez-irakurle gehiago daude irakurtzeaz gozatzen ez duten ikasle ez-irakurle baino.

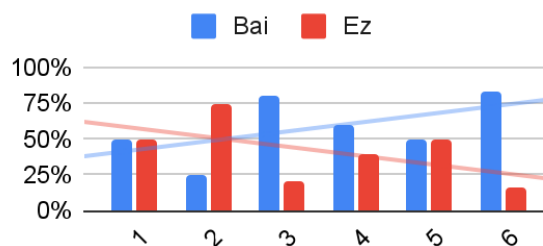
6. Grafikoa

8.1. Eranskina

5. Grafikoa

7.2. Eranskina

21B. Zure gurasoek irakurri

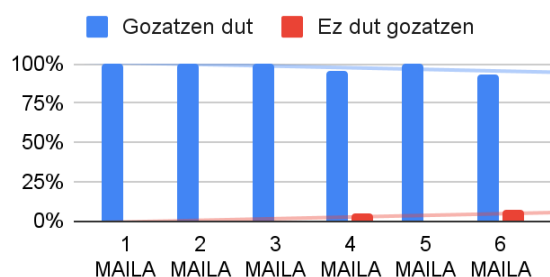


Ez irakurzaleek emandako erantzunak

7. Grafikoa

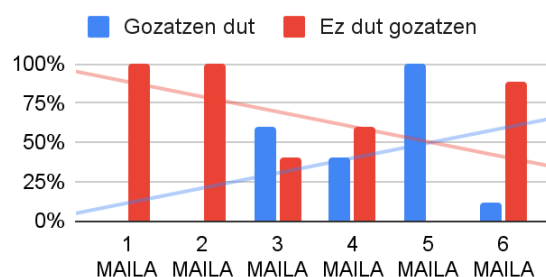
8.2. Eranskina

7A. Irakurtzen duzunean...



Irakurzaileek emandako erantzunak

7B. Irakurtzen duzunean...



Ez irakurzaileek emandako erantzunak

6. ONDORIOAK

Askotan aipatu den bezala, lan honen helburua irakurzaletasunaren galeran eragina duten faktoreak ezagutzea zen. Hori lortu ahal izateko, ezinbestekoa zen ezagutzea ikastetxeko ikasleek literaturarekiko zuten zaletasun maila, eta zaletasun hori urteetan zehar zelan aldatzen zen. Ikasleen erantzunak ikusita, nahiz eta egiaztatu literaturarekiko plazerak behera egin duela urtetan zehar, orokorrean zaletasun handia izaten jarraitzen dute inkesta egin zen ikastetxeko ikasleek.

Horrek pentsarazi digu Lehen Hezkuntzan (LH), agian, irakurzaletasunaren galera nahiko eskasa dela, baina ekintza hori errutina edo ohitura bihurtzea lortzen ez denez, Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzara (DBH) iristean, interes horren galera esponentzialki hazten da. Hori guztiz egia den egiaztatzeke, lan honekin jarraitzeke aukera izanez gero, oso interesgarria litzateke San Antonioko zentroko DBHko ikasleekin ikerketa jarraitzea, inkesta bera eginez.

Bestalde, marko teorikoan, irakurtzeko interesa galtzea eragiten duten faktore batzuk aipatu ditugu, eta eragile horietako batzuk ikasleen erantzunetan egiaztatu ahal izan ditugu. Adibidez, aipatu genuen haien interesekoak ez ziren liburuak irakurtzera behartzeak interesa galtzea zekarrela. Era berean, atal horretan bertan aipatu genuen ikasleen familiak ikasleen irakurketan parte hartzen ez bazuen eta ekintza horri garrantzirik ematen ez bazion, ikasleek ere ez zietela emango. Gure kasuan, guraso gehienak irakurleak direla ikusi genuen, eta ikasleak horretaz jabetu ez daitezkeen arren, horrek eragina du ikastetxe horretan literaturarekiko dagoen zaletasun mailan. Aldiz, beste eragile batzuek, hala nola irakurtzean dagoen giroak, ez dute erakutsi eragin handirik dutenik ikastetxeko ikasleengan.

Hala ere, emaitza horiek lortu arren, ez dira oso esanguratsuak, ez baitago alde handirik ikasle irakurleek eta ikasle ez-irakurleek emandako erantzunen artean. Uste genuen, faktore batzuek irakurleen edo ez-irakurleen taldean bakarrik gertatuko zirela, baina bi taldeetan agertu dira. Adibidez, uste genuen irakurtzen ez duten ikasleak bakarrik behartuak izango zirela edo ikasle irakurle guztiek nahi zutelako irakurtzen zutela, baina ez zen horrela izan. Are gehiago, aurreko atalean nabarmendu dugun bezala, inkongruentzia batzuk ere baziren, eta, horien ondorioz, zalantzan jartzen genuen ikastetxe horretan ikasleek zioten adina irakurle ote zeuden. Hori dela eta, hiru aukera desberdin aratu ditugu gertaera hori arrazoitzeko:

Lehenik eta behin, ikasleek egiarekin erantzun ez izana eta seriotasunez hartu ez izana dago. Bigarrenik, ikasleek entzun nahi genuena erantzun zuten eta, beraz, ez ziren zintzoak izan haien erantzunekin. Fenomeno hori nahiko arrunta da, eta hezkuntza eta gizartea tradizioz egituratu diren moduari egotzi dakioke: helduek haiek hautatutako liburuak irakurtzera bultzatzen ditu ikasleak, beren interesak esploratu beharrean. Ondorioz, ikasleak pentsatzen ez dutena esaten ohitzen dira, irakasleei eta gurasoei atsegín emateko.

Azkenik, ikasleak bere burua engaina dezakeela nabarmendu dugu. Ikasleek beren hezkuntzan aurrera egin ahala, beren zereginak ulertzeko eta osatzeko irakurketa gero eta beharrezkoagoa dela ohartzen dira. Horrek liburuekiko eta beste literatura-forma batzuekiko mendekotasun handiagoa eragiten du informazio-iturri gisa, eta horrek ikasleek irakurtzea gustuko dutelako ilusioa sor dezake. Gainera, irakurtzeak dakartzan onura guztiak jakitean eta ekintza ona eta garrantzitsua dela jakitean, ikasleek beren burua engainatzen dute irakurtzea gustatzen zaiela pentsatzean, uste baitute horrela, konbentziturata badaude eta irakurtzea maite dutela uste badute, hori benetan sentitzen hasiko direla. Hala ere, irakurtzeko grina dutela dioten ikasleen gainerako erantzunei erreparatzen badiegu, konturatu egiten gara inkongruentzia horiek zaletasun hori benetan sentitzen duten ala ez zalantzan jartzen gaituztela.

Adibidez, aurkitu dugun eta aurreko atalean aipatu ez dugun autoengainuetako bat da ikasle gehienek denbora gehiago izango balute gehiago irakurriko luketela, baina kasu askotan ez da egia. Nahiz eta egia izan gaur egungo ikasleek ia ez dutela denbora librerik eskolaz kanpoko jarduerengatik eta dituzten betebeharrengatik, ikasle gehienek nahiago dute aisialdian jolastu edo beste gauza batzuk egin, irakurri baino. Ikasleek literaturarekiko duten

pasioa baieztatzen dute, baina oso gutxi ikusten dute beren denbora gozaten emateko modu bat bezala, eta seguru asko oso gutxi aukeratuko lukete entretenimenduko lehen iturri gisa.

Hasieran pentsatu genuen kontraesan horiek aurkitzean gure lanean eragin negatiboa izango zuela eta aurkituko genuena ez zela oso esanguratsua izango. Egia da ezin izan dugula gure helburua uste genuen bezala lortu, eta ezin izan dugula gure helburua eta aipatutako faktoreak % 100ean berretsi. Hala ere, seriozki pentsatu ondoren, gure ikuspegia aldatu eta emaitzak askotan ikusi ondoren, konturatu gara ez dela horrela, dena ez da alferrik izan. Lanean zehar aurkitu genituen inkongruentziak ordura arte kontuan hartu ez genuen zerbaitez ohartzea eragin dute, hau da, ikasleen ikuspegiak.

Guk, helduak garen aldetik, ikasleak ekintza horrekiko interesa galtzeko hainbat arrazoi ezar ditzakegu, eta arrazoi horiek egiazkoak izan daitezkeen arren, ikasleei galdetzen zaienean gauzak alda daitezke. Aipatu dugun bezala, batzuetan ikasleek, besteek esango dutenaren beldurrez edo ezagutzen ez ditugun beste arrazoi batzuegatik, entzun nahi dugunarekin edo gehien komeni zaizkien gauzekin erantzutea erabakitzen dute. Beste batzuetan, aipatu dugun bezala, ikasleek benetan sinesten dute irakurtzea gustatzen zaiela, baina galderak egiten jarraitzen zaienean, bere erantzunak sinesgarritasuna galtzen dute.

Baina, ematen duen bezain txarra al da autoengainua? Gure ustez, begiratzen zaion ikuspegiaren arabera da; zerbait positiboa izan daiteke, baldin eta dosi txikietan eta denbora jakin batean ematen bada. Alde batetik, ikasleek uste dute irakurketa prestigio eta garrantzi handiko jardura dela, bai gizartean, bai eguneroko bizitzan. Halaber, ikasleek uste dute irakurtzea gustatuko balitzaie ikaskideek, senideek eta irakasleek gehiago baloratuko luketela. Horrek guztiak ikasleak irakurtzeko motibazio handiago izatea ekar dezake, eta, beraz, gehiago irakurtzen dute, eta garrantzitsuagoa dena, horretaz gozaten dute.

Bestalde, literaturarekiko pasioa garatzeko tresna gisa erabil daiteke. Hau da, irakurketa gozatzeko moduko zerbait dela pentsatzean beren burua engainatzen badute, irakurketa atsegina izango den ingurune bat sor daiteke. Beraz, beren burua konbentzitzen badute irakurtzen gozaten duela, baliteke jardueran plazera aurkitzen hastea. Ikasleek gehiago irakurtzen duten heinean, baliteke konturatzea gustatzen zaiela irakurtzea eta ez dutela beren burua engainatu beharrik.

Beraz, agertu den faktore berri hori kontuan hartuta egin litekeen beste lan edo azterlan baten jarraipena ikasleen autoengainuarena da. Hori dela eta, proposamen berri

horren helburua ikasleek beren burua engainatzeko dituzten arrazoiak aztertzea izango litzateke, besteak beste, presio soziala, eta itxaropen pertsonalak eta kolektiboak. Horretarako, galdera-sortak erabiliko lirateke, hainbat mailatako ikasleen irakurketarekiko jarrerei, motibazioei, esperientziei eta irakurtzeko ohiturei buruzko datuak biltzeko. Eraitza horiek baliotsuak izango lirateke irakasleentzat, gurasoentzat eta, oro har, hezitzaileentzat, ikasleen artean irakurzaletasuna motibatuzko eta sustatzeko moduari dagokionez.

7. ETIKA PROFESIONALA ETA DATUEN BABESA

GRAL hau egiterakoan etika profesionalak eskatzen dituen prozedurak eta hiru printzipioak jarraitu dira une oro. Ekintzetan izan diren pertsonen giza eskubideak bermatu izan dira, Giza Eskubideen Adierazpen Unibertsalak ezarritakoaren arabera. Bestalde, lanaren objektua diren interesak lehenetsi dira, haien autonomia eta askatasuna errespetatuz (ekintza subjektuak errespetatzeko printzipioa). Eta azkenik, lan egin duten pertsonen inguruan eskuratutako informazioari dagokionez, konfidentziasuna errespetatu da. Aipatzekoa da, lana osatzerakoan jaso eta erabilitako informazio guztia modu arduratsuan erabili dela, datuen babeserako legea aintzat hartuta.

8. ERREFERENTZIA BIBLIOGRAFIKOAK

- Aco Aco, L. (2016). *"Incentivar el gusto por la literatura en niños de educación primaria": círculo de lectura para docentes*. (Lizentziatura tesia). Universidad Iberoamericana, Puebla. <http://hdl.handle.net/20.500.11777/2001>
- Aerial, J.A. eta Merisuo-Storm, T. (2017). Emergent Readers and the Joy of Reading: A Finnish Perspective. *Creative Education*, 8 (15), 1-16.
- Alvarado, J.M., Artola, T. eta Sastre, S. (2018). Evaluación de las actitudes e intereses hacia la lectura: validación de un instrumento para lectores principiantes. *European Journal of Education and Psychology*, 11 (2), 141-157.
- Aguayo, J.D. eta Tomalá, M.C. (2014). *Hábitos de lectura y su influencia en la comprensión lectora*. (Lizentziatura tesia). Universidad de Guayaquil, Ecuador. <http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/16397>
- Argüelles, J.D. (2014). *Escribir y leer con los niños, los adolescentes y los jóvenes: Breve antimanual para padres, maestros y demás adultos*. Océano exprés.
- Area, M. (2010). Tecnologías digitales, multialfabetización y bibliotecas en la escuela del siglo XXI. *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, 88-89, 39-52 orr.
- Ballester, J. eta Ibarra, N. (2013). La tentación diabólica de instruirse. Reflexiones a propósito de la educación lectora y literaria. *Ocnos. Revista De Estudios Sobre Lectura*, (10), 7-26 orr. https://doi.org/10.18239/ocnos_2013.10.01
- Barbosa, L. (1998). Mejoramiento del hábito de lectura en el área de ciencias sociales. <http://repositorio.unimagdalena.edu.co/handle/123456789/5215>
- Beltrán, S. eta Téllez, J. (2002). El papel de la escuela y la familia en la animación y el aprendizaje de la lectura. In Del Río, D., Álvarez, B., Beltrán, S., eta Téllez, J. A. (ed.), *Orientación y Educación Familiar*. UNED / Colección Actas.
- Carratalá, f. (2008). Motivación y desmotivación ante la lectura. *B/Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias*, 193, 11-16.

- Castillo, N. E., Briones, E. D., Espinosa, G. eta Espinosa, J. (2020). Factores que intervienen en el desinterés por la lectura e jóvenes bachilleres. *Revista Perspectivas*, 5 (17), 59–68.
- Chipantasi, M., eta Patricia, D. (2020). *Factores que inciden en el desinterés por la lectura en los estudiantes de quinto grado de Educación Básica de la Escuela Aurelio Ayllón Tamayo*. (Lizentziatura tesia). PUCE, Quito. <http://repositorio.puce.edu.ec/handle/22000/18067>
- Contreras, E. eta Prats, M. (2015). ¿Es suficiente la formación literaria de los futuros maestros para ser mediadores de las nuevas generaciones?. *Via atlántica*, 1 (28), 30-44. <https://doi.org/10.11606/va.v0i28.98568>
- Córdoba, C. eta Martinez, J.S. (2011). *Rendimiento en lectura y género: una pequeña diferencia motivada por factores sociales*. <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/gl/dam/jcr:d4390871-d238-4115-84bd-76c96fb9d1ff/dtmartinez.pdf>
- Fiz, M.R., Goicoechea, M.J., Oiga Ibiricu, O. eta Olea, M.J. (2000). Los hábitos de lectura y su relación con otras variables. *Huarte De San Juan. Filología Y Didáctica De La Lengua*, (5), 7–31 orr.
- Flores, R. (2000). Factores que influyen en el desinterés por la lectura. 07_1191-with-cover-page-v2.pdf (d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net)
- González, C. (2000). Estrategias y procedimientos para fomentar la lectura en la familia y en la escuela. *UDC*, (15), 71-80 orr.
- Higuera, E. (2019). La estimulación de la lectura en la infancia. *Revista Seres y Saberes*, (6), 68-69.
- Izquierdo, T., López, M.D. eta Sánchez, M. (2019). Determinantes del entorno familiar en el fomento del hábito lector del alumnado de Educación Primaria. *Estudios sobre educación*, 36, 157-179. <https://doi.org/10.15581/004.36.157-179>
- Madrid, D. eta Mayorga, J.M. (2014). El lector no nace, se hace: implicaciones desde la familia. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, (1), 81-88 orr. <https://doi.org/10.1400/227089>

- Merayo, M. (2013). Animación a la lectura desde la familia. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/131323>
- Moreno, E. (2001). Análisis de la influencia de la familia en los hábitos lectores de sus hijas e hijos: un estudio etnográfico. *Contextos educativos: Revista de educación*, 4, 177-196 orr.
- Moreno, E. (2002). La familia como institución sociocultural: su papel en la adquisición de los hábitos lectores. *UHU*, 2, 309-324 orr.
- Paredes, J. (2005). Animación a la lectura y tic: creando situaciones y espacios. *Revista de Educación*, 255-279 orr.
- Pascual, M.R. (2015). *Influencia de las metodologías, la edad temprana y la participación de la familia en el aprendizaje lector de los niños y niñas malagueños*. (Doktorego tesia). RIUMA, España. <https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/12094>
- Quijala, B.T. eta Zayas-Quesada, Y. (2016). Estrategia didáctica para el fomento de la lectura en las clases. *EduSol*, 16 (55), 54-62.
- Salazar, S. (2006). Claves para pensar la formación del hábito lector. *Allpanchis*, (66), 13-46 orr.
- Serna, M. (2015). *Bizkaiko Lehen Hezkuntzako ikasleen irakurtzeko ohiturak eta irakurtzearen balioa: eskola-liburutegiaren eraginari buruzko azterketa*. (Tesi-Txostena). Euskal Herriko Unibertsitatea, Hizkuntzaren eta Literaturaren Didaktika Saila.
- Solé, I. (1995). El placer de leer. *Lectura y Vida*, 16 (3), 25-31.
- Tapia, J.A. (1997). *Motivar para el aprendizaje: teoría y estrategias*. EDEBÉ.
- Tonucci, F. (2011). ¿Por qué a las niñas y a los niños no les gusta leer? *Educar (NOS)*, (53), 10-11.
- Trujillo, A.M. (2011). La importancia de la lectura desde la infancia. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, (16), 1-11.
- Viñas, M. (2015). Hábito lector y promoción de la lectura en bibliotecas. *Memoria académica*, 1 (1), 67-71.