

TRABAJO FIN DE GRADO  
DE MAESTRO/A EN EDUCACIÓN  
INFANTIL

ANÁLISIS DE LAS  
PRÁCTICAS DE ALFABETIZACIÓN EN EL HOGAR

Autoras

ZENAYDA GARCÍA TRUJILLO  
VERÓNICA MARÍA YANES ACOSTA

Tutores

NURIA GUTIÉRREZ SOSA  
HERIBERTO JIMÉNEZ BETANCORT

CURSO ACADÉMICO 2017/2018

CONVOCATORIA: JULIO

## **RESUMEN**

En el presente Trabajo de Fin de Grado se ha demostrado que las prácticas de alfabetización en el hogar son una herramienta que fortalece las competencias de la lectoescritura en los niños y las niñas, las cuales a su vez son necesarias para un mejor rendimiento escolar y social. El mismo tiene dos objetivos fundamentales. Por un lado, se pretende realizar un análisis descriptivo y de fiabilidad del cuestionario de Alfabetización Temprana en el Hogar (Jiménez y Gutiérrez, 2018), con el fin de comprobar si los ítems que componen dicho cuestionario cumplen con las etapas educativas para las que fueron diseñadas.

Por otro lado, determinar si existen diferencias significativas entre las prácticas de Alfabetización en el Hogar entre el alumnado del último curso de Educación Infantil y el primer curso de Educación Primaria. Para llevar a cabo este objetivo aplicamos la técnica estadística del análisis multivariante de la varianza (MANOVA).

Los resultados obtenidos muestran el acierto sobre la elaboración del cuestionario para ser empleado en el último curso de Educación Infantil y el primer curso de Primaria, ya que se ha podido comprobar el grado de implicación de las familias con la alfabetización de sus hijos e hijas. A su vez, el análisis multivariado destacó diferencias significativas entre los cursos, por ello, se analizaron dichas diferencias mediante el análisis univariado en cada uno de los ítems. Por otro lado, teniendo en consideración los contenidos a nivel curricular que se trabajan en ambas etapas, y contando con los datos obtenidos en el análisis multivariante, se puede confirmar que en general los valores obtenidos de los ítems son más altos en Educación Primaria que en Infantil. Estos resultados tienen relación con el análisis de los contenidos curriculares llevado a cabo por cursos, ya que en el primer curso de Primaria se comienza a dar mayor importancia a trabajar la lectura de manera más directa.

**PALABRAS CLAVE:** Alfabetización temprana, hogar, estudio, Educación Infantil, Educación Primaria.

## **ABSTRACT**

In this present final degree project it has been demonstrated that literacy practices at home are a tool that strengthens literacy skills in boys and girls, which in turn are necessary for better school and social performance. These two objectives are essential. On the one hand, it pretends to make a descriptive analysis and reliability of the questionnaire of Early Literacy at Home (Jiménez y Gutiérrez, 2018), in order to check if the items that make up the questionnaire comply with the educational stages for which they were designed.

On the other hand, it determines if there are meaningful differences with the practices in the Early Literacy at Home between the students of the last school year of Kindergarten and the first school year of the Primary Education. To implement this objective, we apply the statistical technique of multivariate analysis of variance (MANOVA).

The results obtained show the success about the elaboration of the questionnaire to be used in the last year of Infant Education and the first year of Primary, since it has been possible to verify the degree of involvement of families with the literacy of their sons and daughters. At the same time, the multivariate analysis highlighted through meaningful differences between the grades, therefore, these differences were analyzed through the univariate analysis in each of the items. On the other hand, taking into consideration the contents at the curricular level that are worked in both stages, and counting on the data obtained in the multivariate analysis, it could be confirmed that in general the values obtained in the items are higher in Primary Education than in the Kindergarten. These results are related with the analysis of the curricular contents performed by the grades, because the first grade of Primary begins to give more importance to work the reading skill more directly.

**KEY WORDS:** Early Literacy, home, research, Kindergarten Primary Education.

# Índice

<b>1. Introducción .....</b>	<b>5</b>
1.1. Prácticas de alfabetización tempranas .....	5
1.2. La importancia de la lectura .....	7
1.3. Contenidos curriculares asociados a la enseñanza de la lectura.....	7
<b>2. Objetivos .....</b>	<b>11</b>
2.1. Objetivos generales .....	11
2.2. Objetivos específicos.....	11
<b>3. Hipótesis.....</b>	<b>11</b>
<b>4. Método .....</b>	<b>12</b>
4.1. Participantes .....	12
4.2. Materiales.....	12
4.3. Análisis de datos .....	13
<b>5. Resultados.....</b>	<b>14</b>
<b>6. Conclusiones .....</b>	<b>18</b>
<b>7. Referencias bibliográficas .....</b>	<b>23</b>

## 1. Introducción

Tradicionalmente, la alfabetización ha sido definida como aquel procedimiento mediante el cual una persona adquiere la capacidad de leer y escribir (Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura, 2016). Estas dos acciones se atribuían exclusivamente a la educación formal, excluyendo de esta forma aquellos conocimientos y destrezas previas a la lectoescritura, es decir la alfabetización temprana, la cual se inicia en los primeros años de vida de los infantes. Se trata de un proceso progresivo, que se iniciaría desde que prestan atención a la entonación y distinguen las voces humanas a otros sonidos, producen sus primeras palabras hasta que se convierten en lectores expertos. Para alcanzar este nivel, se producen avances en el tiempo gracias a la interacción y estimulación con su entorno (Villalón, 2008), adquiriendo así la competencia lingüística. Esta competencia tiene como finalidad el dominio de la lengua oral y escrita en los diversos contextos con los que se convive. Permite el empleo del lenguaje como herramienta para interpretar y autorregular los pensamientos, emociones y conductas (McaLane y McNamee, 1999; Padilla, Martínez, Pérez, Rodríguez y Miras, 2008).

La lectura no solo es un recurso indispensable para el acceso al conocimiento, sino que también favorece al desarrollo de otro tipo de factores, como pueden ser el interés por la lectura, el uso de esta a través del juego o el empleo de la lectura para conseguir otros medios, los cuales influyen en los niños y niñas a lo largo de su trayectoria educativa y persona

### 1.1. Prácticas de alfabetización tempranas

Tal como afirma Villalón (2008): “el desarrollo de la alfabetización temprana se ha convertido en un elemento prioritario en todos los países a nivel educativo y familiar.” (p. 16). En español, diferentes estudios han apoyado esta afirmación. Rosemberg y Stein (2016) realizaron un estudio con 198 estudiantes argentinos, pertenecientes al último nivel de Educación Infantil y el primero de Primaria, los cuales participaron en un programa de alfabetización temprana. El análisis de un modelo de regresión múltiple utilizado mostró que la mayoría de las habilidades evaluadas propias de edades tempranas predecían el desempeño en el futuro escolar, justificando así que las prácticas tempranas favorecen el posterior desarrollo lector.

En España, un estudio realizado en dos colegios con una muestra de 31 alumnos/as y sus respectivos padres, analizó la influencia de los hábitos lectores que tienen los mismos en sus hijos e hijas. Este permitió observar la relación existente entre la exposición temprana a modelos lectores familiares y el desarrollo del aprendizaje de la lectoescritura en niños y niñas. El estudio concluyó que la actitud de la familia hacia la lectura, la exposición a actividades relacionadas con la misma y los hábitos lectores de su entorno, favorecen al aprendizaje de la lectura (Marí, Gil, Ceccato, Cano y Cisternas, 2012).

Otro estudio realizado en español puso de manifiesto la importancia de las prácticas de alfabetización en el hogar (Querejeta, 2010). Para ello, se realizó una encuesta a 62 niños y niñas y sus respectivos padres, con el fin de recabar datos sobre las relaciones existentes entre la sociedad, la familia y el aprendizaje, concretamente las características del hogar y las habilidades pre-lectoras de los niños/as. Dicha investigación concluyó mostrando por un lado, a través de las respuestas de los padres, un alto porcentaje de implicación en cuanto a las prácticas de alfabetización, sin embargo, los datos recabados tras las pruebas realizadas a sus hijos e hijas contradicen esta afirmación, por este motivo, el estudio enfatiza en la relevancia del contexto alfabetizador ligado al aprendizaje de la escritura y la lectura en niveles iniciales, considerándolo un indicador necesario para prevenir posibles dificultades en dichas áreas.

Estos estudios apoyan la afirmación de que las personas encargadas del cuidado y la educación de los niños y niñas juegan un papel importante en el proceso lector, dado que son ellos quienes comparten el mayor tiempo del día con ellos y ellas, por tanto, todas las actividades que desarrollen influirán en mayor o menor medida en los párvulos (Mayorga y Madrid, 2014; Porta, 2013). En resumen, se observa la relevancia que tiene el contexto alfabetizador familiar, en el cual los niños y las niñas son partícipes de aquellas rutinas que favorecen el desarrollo del lenguaje y la lectura, mediante la interacción que se da entre el niño/a y el adulto a través de juegos, canciones, rimas, lecturas compartidas, lectura de cuentos con imágenes, etcétera. Todo ello será favorable cuando el niño/a esté escolarizado, además la lectura y escritura les facilitará en gran medida a desenvolverse y participar en la sociedad (Moreno, 2001).

Del mismo modo, la relevancia del contexto socioeconómico y cultural de los familiares son factores que influyen en las prácticas, tanto educativas como sociales, de sus hijas e hijos. Esto se debe a que, dependiendo de variables como la actitud de la familia hacia la lectura, el

sexo, la edad, el lugar de nacimiento o nivel educativo, influyan en el desarrollo de los niños y niñas (Moreno, 2001). Del mismo modo, la relación temprana con actividades relacionadas con la misma y la frecuencia que se le dedica, favorecen el desarrollo y la visión que tenga el niño/niña hacia la lectura. Teniendo lo anterior en cuenta, si los progenitores son lectores habituales, es posible que los hijos e hijas, por consiguiente, y mediante la imitación, hagan estas prácticas propias, mostrando motivación e interés hacia la lectura.

La lectura es una habilidad compleja, que no se adquiere de forma innata. Para su correcta adquisición, es necesario el entrenamiento de habilidades específicas, por ejemplo, aprender a reconocer letras, y por ello, requiere de motivación y estimulación externa al individuo, que les ayude a comprender la importancia de la lectura para desenvolverse en su vida cotidiana (Rodríguez, 2008).

### 1.2. La importancia de la lectura

Por otro lado, la lectura también influye para alcanzar otros objetivos que están adheridos a la misma, como lo son la memoria, la atención y la concentración. Según García, (2013): “La lectura es una de las actividades más beneficiosas para la salud, puesto que se ha demostrado que estimula la actividad cerebral y fortalece las conexiones neuronales”. Los niños y niñas tienden a distraerse fácilmente, por tanto, la lectura puede ser empleada como una herramienta que les permite concentrarse y mantener atención sostenida. Para ello, también deben darse factores como el interés que les genere lo que leen o escuchan leer. Además, también desarrollan habilidades como la empatía, porque pueden ser capaces de ponerse en el lugar de los personajes, aplicando la lógica, comprendiendo y solventando situaciones que se les puedan presentar, del mismo modo gracias a la lectura pueden comprender conceptos con un carácter más abstracto complejos para su edad.

### 1.3. Contenidos curriculares asociados a la enseñanza de la lectura

La instrucción en lectura varía en función del curso académico. En la Comunidad Autónoma de Canarias se regula mediante dos currículos, uno para toda la etapa de Educación Infantil (BOC N° 163,2014), y otro para la etapa de Educación Primaria (BOC N° 156,2014), estos se dividen por áreas las cuales recogen las líneas de actuación que los centros educativos deben llevar a cabo, por tanto, cada una de ellas detalla que contenidos se deben trabajar específicamente en cada nivel.

A continuación, la tabla 1 muestra una comparación sobre los contenidos tanto del último curso de Educación Infantil como del primer curso de Educación Primaria.

<b>Tabla 1. Comparación de los contenidos de Educación Infantil y Primaria del ámbito del lenguaje</b>	
<b>Etapa de Infantil</b>	<b>Primer curso de Primaria</b>
1.13. Utilización de sencillas fórmulas en la lengua extranjera con entonación y pronunciación adecuadas (saludar, despedirse, agradecer ...)	1.1. Comprensión de la información y el sentido general de textos orales de diferente tipo cercanos a la experiencia infantil.
1.14. Producción de mensajes orales en la lengua extranjera utilizando dibujos, objetos, gestos, mímica, juegos, danza, etc., para facilitar la comunicación.	1.2. Audición y reproducción de textos breves, sencillos y que estimulen el interés del alumnado.
2.1. Valoración de la utilidad del lenguaje escrito como medio de comunicación, información, disfrute e iniciación en su uso para realizar tareas contextualizadas en el mundo real.	1.3. Valoración de los textos orales como fuente de aprendizaje y como medio de comunicación de experiencias.
2.2. Interpretación de imágenes, grabados, fotografías, etc., que acompañen a textos escritos, estableciendo relaciones entre unos y otros.	2.1. Participación en situaciones de comunicación del aula e iniciación en la práctica de estrategias para hablar en público.
2.3. Diferenciación entre el código escrito y otras formas de expresión gráfica.	2.2. Iniciación en la práctica de las estrategias y normas del intercambio comunicativo oral.
2.4. Curiosidad por conocer distintos tipos de textos y reproducirlos según sus posibilidades.	2.3. Valoración del lenguaje oral como instrumento de comunicación y aprendizaje.
2.5. Adquisición de habilidades perceptivo-motoras: memoria visual, orientación espaciotemporal, discriminación y manipulación de figuras, objetos e imágenes.	2.4. Uso de un lenguaje no discriminatorio y coeducativo, respetuosos con las diferencias.
2.6. Utilización de algunos conocimientos convencionales del sistema de la lengua escrita (direccionalidad, linealidad, orientación izquierda-derecha, situación y organización del papel, etc.).	3.1. Reconocimiento de recursos gráficos en la comunicación escrita para facilitar la comprensión.
2.7. Identificación de palabras escritas significativas y familiares (sus nombres, productos comerciales, materiales del aula ...). Percepción de diferencias y semejanzas entre ellas.	3.2. Iniciación en el desarrollo de habilidades lectoras (velocidad, fluidez...).
2.8. Representación gráfica de palabras y frases sencillas de su contexto (escritura de su nombre, títulos de cuentos, una felicitación, una carta, etc.).	3.4. Adquisición de estrategias para la comprensión lectora de textos (activación de conocimientos previos, relectura...).
2.9. Gusto por producir mensajes con trazos cada vez más precisos y legibles.	3.5. Valoración de los textos escritos como fuente de aprendizaje y como medio de comunicación de experiencias.



2.10. Uso, gradualmente autónomo, de recursos y fuentes de información escritos en diferentes soportes (folletos, cuentos, cómics, biblioteca del aula, etc.). Utilización progresivamente apropiada de la información que proporcionan.	4.1. Producción de textos sencillos, cercanos a la experiencia infantil para comunicar conocimientos, experiencias, necesidades o emociones.
2.7. Identificación de palabras escritas significativas y familiares (sus nombres, productos comerciales, materiales del aula...). Percepción de diferencias y semejanzas entre ellas.	4.2. Iniciación en la adquisición del código escrito, en el uso de una caligrafía adecuada y en la organización del texto escrito.
2.8. Representación gráfica de palabras y frases sencillas de su contexto (escritura de su nombre, títulos de cuentos, una felicitación, una carta, etc.).	4.4. Interés por la escritura como instrumentos para relacionarnos y comunicar experiencias.
2.9. Gusto por producir mensajes con trazos cada vez más precisos y legibles.	5.1. Iniciación en la aplicación del código lingüístico para la comprensión y la producción de textos orales y escritos: utilización e identificación de nombre, adjetivos y verbos.
2.10. Uso, gradualmente autónomo, de recursos y fuentes de información escritos en diferentes soportes (folletos, cuentos, cómics, biblioteca del aula, etc.). Utilización progresivamente apropiada de la información que proporcionan.	5.2. Iniciación en el conocimiento y aplicación de las normas ortográficas más sencillas, propias de la ortografía natural, y de los signos de puntuación (el punto).
2.11. Escucha atenta de narraciones, explicaciones, instrucciones o descripciones -en la lengua extranjera y en la lengua materna- leídas por otras personas.	5.3. Iniciación en el uso del diccionario como herramienta para afianzar el conocimiento de la lengua: conocimiento del abecedario y del orden alfabético, reconocimiento de la palabra como unidad de significado.
3.1. Escucha, comprensión y reproducción de algunos textos tanto de tradición cultural (canciones, adivinanzas, poemas, trabalenguas, cuentos, etc.) como contemporáneos, adaptados en contenido y complejidad al nivel, incorporando los de la tradición canaria.	5.4. Reconocimiento de algunos aspectos diferenciadores de la variedad del español hablado en Canarias: aspectos léxicos y fónicos.
3.2. Reproducción de sencillos textos orales de tradición cultural propios de la lengua extranjera (trabalenguas, canciones, retahílas, etc.).	6.1. Iniciación en la adquisición de normas y estrategias básicas para la consulta de información en fuentes bibliográficas o digitales: búsqueda y recuperación de información.
3.3 Recitado de algunos textos de carácter poético, disfrutando de las sensaciones que el ritmo, la rima y la belleza de las palabras producen.	6.2. Comprensión de textos orales y escritos en diferentes soportes para obtener información general sobre hechos y acontecimientos próximos a la experiencia infantil.
3.4. Interés y curiosidad por conocer textos adecuados a su edad, propios de otras culturas.	6.3. Iniciación en la utilización responsable de las TIC y de las bibliotecas escolares como recursos para la obtención de información.
3.5. Gusto por escuchar y leer cuentos y otros textos de interés, incluyendo los de autores canarios y motivación por expresar lo comprendido.	6.4. Valoración de las nuevas formas culturales de comunicación, difusión y acceso a la información propia de las tecnologías digitales.

3.6. Dramatización de textos sencillos y disfrute e interés por expresarse con ayuda de recursos extralingüísticos en la lengua materna y en la lengua extranjera.	7.1. Comprensión, memorización o recitado de poemas, canciones, trabalenguas, etc. con el ritmo, entonación y dicción adecuados de la propia capacidad de expresión y comunicación.
3.7. Interés por compartir interpretaciones, sensaciones y emociones provocadas por las producciones literarias.	7.2. Dramatización de situaciones y de textos, y lectura dramatizada de textos literarios para la mejora de los recursos comunicativos personales y del autodescubrimiento personal y emocional.
3.8. Utilización de la biblioteca con respeto y cuidado; valoración de su uso como recurso informativo, de aprendizaje, entretenimiento y disfrute.	7.3. Reconocimiento de los recursos propios de los intercambios orales.
1. Iniciación en el uso de instrumentos tecnológicos como ordenador, cámara o reproductores de sonido e imagen, como facilitadores de la comunicación.	7.4. Interés por expresarse oralmente de una manera adecuada como medio para expresar la propia expresividad, emocionalidad y creatividad.
	7.5. Actitud de respeto hacia los compañeros y compañeras, y colaboración en situaciones de aprendizaje compartido.
	8.1. Escucha y lectura silenciosa y en voz alta de textos literarios adecuados a la edad para desarrollar el gusto por la lectura y el hábito lector, como fuente de información, de deleite y de diversión.
	8.2. Desarrollo de un criterio personal para la selección de lecturas para la construcción del propio plan lector.
	8.3. Lectura guiada de textos adecuados a la edad, tanto la tradición oral como de la escrita: cuentos tradicionales, poemas, adivinanzas, canciones...
	8.4. Comprensión, memorización y recitado de poemas con el ritmo, entonación y dicción adecuados.
	8.5. Dramatización y lectura dramatizada de textos literarios adecuados a la edad.
	Valoración de los textos literarios como vehículo de comunicación y como fuente de conocimiento de otros mundos, tiempos y culturas, y como disfrute personal.

## **2. Objetivos**

### **2.1. Objetivos generales**

En cuanto a los objetivos generales que encabezan el punto de partida de este trabajo de fin de grado, se encuentran, por un lado, el análisis descriptivo del cuestionario de alfabetización temprana en el hogar (Jiménez y Gutiérrez, 2018), y, por otro lado, la comparación de las prácticas de alfabetización en el hogar entre el alumnado del último año de Educación Infantil y del primer curso de Educación Primaria.

### **2.2. Objetivos específicos**

- 2.2.1. Determinar si los valores del cuestionario cumplen con las etapas educativas para las que han sido diseñadas, mediante la teoría clásica del análisis de los test.
- 2.2.2. Comprobar si existen diferencias significativas entre las prácticas de alfabetización en el hogar entre el alumnado, a través de la técnica estadística del análisis multivariante de la varianza (MANOVA).

## **3. Hipótesis**

Teniendo en consideración los objetivos nombrados anteriormente, se espera que:

- 3.1. El cuestionario muestre unos índices adecuados de fiabilidad a la hora de medir el constructo “prácticas de alfabetización temprana en el hogar”.
- 3.2. Teniendo en cuenta las diferencias curriculares, se espera que las medias obtenidas en el cuestionario de prácticas de alfabetización en el hogar sean mayores en el primer curso de Primaria que en el de Infantil.

## **4. Método**

### **4.1. Participantes**

Este estudio cuenta con una participación total de 1403 familias, de las cuales 583 rellenaron el cuestionario referido al alumnado en el último curso de Educación Infantil (41.6%) y 820 en el primer curso de Educación Primaria (58.4%), los cuales fueron contestados por los padres de dicho alumnado. La obtención de estos datos se produjo gracias al convenio de colaboración entre grupos de investigación de la Universidad de la Laguna y la Consejería de Educación y Universidades del Gobierno de Canarias para el desarrollo del programa “Modelo RIT (Respuesta a la Intervención Temprana). Prevención y Mejora para el Rendimiento en Lectura, Escritura y Matemáticas” en centros de Educación Infantil y Primaria de la Comunidad Autónoma de Canarias (BOC nº 151, 2017). Así mismo, en total se excluyeron nueve casos que no cumplimentaron todos los datos del cuestionario.

### **4.2. Materiales**

El cuestionario que se ha empleado para la realización de este trabajo ha sido creado y diseñado por un equipo de la Universidad de La Laguna y tiene como finalidad recopilar datos acerca de la influencia de factores socioculturales y económicos en el aprendizaje de la lectura. Consta de un total de 28 ítems divididos en dos secciones principales. La primera sección se compone de 4 ítems que corresponden con el nivel de estudios de ambos padres (Sin estudios, Estudios primarios, Educación Secundaria/graduado escolar, Bachillerato o Ciclo Formativo de Grado Medio, Ciclo Formativo de Grado superior, Diplomado y Título Superior/Licenciado) y el nivel de ingresos de estos (Ninguno, Inferior a 1100€ mensual, Entre 1100€ y 2500€ mensual, Entre 2500€ y 3500€ mensual y Más de 3500€ mensual). La segunda parte del cuestionario consta de 24 ítems que miden la frecuencia de las prácticas de alfabetización en el hogar a través de una escala tipo Likert, tratándose de una herramienta de medida que permite calcular cualidades y descubrir el grado de conformidad de la persona encuestada (Maldonado, 2012) establecida en valores de 0 a 3, donde 0 es “casi todos los días”, 1 “alguna vez a la semana”, 2 “alguna vez al mes” y 3 “muy pocas veces o nunca”.

### 4.3. Análisis de datos

Para realizar el análisis de datos, las autoras del presente trabajo realizaron la inserción de los datos obtenidos en los cuestionarios en una hoja de cálculo del programa EXCEL, y luego los análisis estadísticos se realizaron a través del programa SPSS. El análisis estadístico consistió en: (1) la eliminación de casos incompletos en los ítems del cuestionario; (2) el análisis de los estadísticos descriptivos (media y desviación típica de cada una de las variables analizadas) y frecuencias de los indicadores socio-económicos; (3) el análisis de la fiabilidad de la herramienta a través del alfa de Cronbach. La medida de la fiabilidad mediante el alfa de Cronbach asume que los ítems (medidos en escala tipo Likert) miden un mismo constructo y que están altamente correlacionados (Welch y Comer, 1988). Como regla general, los valores superiores a .70 son considerados aceptables, valores entre .80 y .90 adecuados, siendo excelentes aquellos valores superiores a .90; (4) el análisis de las frecuencias de los indicadores socio-económicos a través del estadístico Gamma, que permite analizar la asociación entre variables ordinales y nominales; (5) el análisis multivariante de la varianza (MANOVA), técnica que se emplea para estimar la presencia de diferencias entre grupos en varias variables dependientes que se valoran de forma combinada (Moreno, Ramos, Martínez y Musitu, 2010). Se comprobó el supuesto de esfericidad mediante la Prueba de esfericidad de Mauchly; (6) la realización de Pruebas T-test con el objetivo de reconocer entre qué variables hay diferencias significativas (Moreno, Ramos, Martínez y Musitu, 2010), en el caso de que en análisis MANOVA arroje diferencias significativas. Este análisis detalla dichas diferencias mediante la comparación de las medias halladas por cada una de las variables permitiendo la revisión de la significación estadística de estas diferencias al tener en cuenta como hipótesis nula la semejanza de las medias comparadas. Para la interpretación de este análisis se empleó la corrección de Levene, en el caso de que las varianzas de los ítems fueran diferentes en función del grupo (Aguayo, 2012).

## 5. Resultados

La tabla 2 muestra las frecuencias de los indicadores socioeconómicos de los familiares que contestaron la encuesta por curso. Los resultados no revelaron diferencias significativas por curso en los “Estudios padre” (Gamma = -1.306,  $p = .192$ ); “Ingresos Padre” (Gamma = -1.329,  $p = .184$ ); e “Ingresos madre” (Gamma = .670,  $p = .503$ ). Por lo que, de manera general, con excepción de los “Estudios madre” (Gamma = -2.515,  $p = .012$ ), ambos cursos son equivalentes en los indicadores socio-económicos, posibilitando una comparación más acorde, ya que no se ve intervenida por dichas variables.

**Tabla 2. Tabla de frecuencias indicadores socioeconómicos.**

Variables		0	1	2	3	4	Gamma	Sig.
<b>Estudios padre</b>	Primaria (1)	3.1%	16.1%	31.9%	21.2%	14.2%	-1.306	.192
	Infantil (0)	1.4%	16.9%	27%	25.2%	25.2%		
<b>Estudios madre</b>	Primaria (1)	1.7%	11.4%	29.2%	22.6%	13.5%	-2.515	.012
	Infantil (0)	1.4%	8.6%	21.8%	29.5%	17.7%		
<b>Ingresos padre</b>	Primaria (1)	10.6%	44.7%	41.9%	1.9%	.9%	-1.329	.184
	Infantil (0)	9.4%	41.6%	45.5%	2.4%	1%		
<b>Ingresos madre</b>	Primaria (1)	25.9%	49.2%	22.6%	1.5%	.8%	.670	.503
	Infantil (0)	26.7%	50.2%	21.2%	1.7%	.2%		

La tabla 3 muestra los estadísticos descriptivos y los resultados obtenidos mediante la técnica de análisis multivariante de las varianzas (MANOVA). El análisis de la fiabilidad de la escala a través del análisis del alfa de Cronbach mostró un valor adecuado de .871, mostrando que la escala posee una adecuada consistencia interna. En relación con los estadísticos descriptivos, las medias de los ítems que componen el cuestionario analizado oscilaron entre los valores .64 y 2.56 en Infantil, y entre los valores .69 y 2.79 en Primaria. Por otra parte, cabe destacar que las medias más altas obtenidas se dieron en el ítem 24 (“antes de ayudar a mi hijo o hija con sus deberes de lectura, le animo a que lo intente solo”) tanto en Infantil ( $M = 2.56$ ,  $DT = .814$ ) como en Primaria ( $M = 2.79$ ,  $DT = .588$ ); así como, las más bajas se observan en el ítem 12 (voy a la biblioteca y/o librería con mi hijo o hija), tanto en Infantil ( $M = .64$ ,  $DT = .835$ ) en Primaria ( $M = .69$ ,  $DT = .882$ ).

En cuanto al análisis multivariante de la varianza (MANOVA), la prueba de esfericidad de Mauchly indicó que la asunción de esfericidad fue violada, para los efectos principales de la interacción Ítem x Curso  $\chi^2(300) = 1001,359$ ,  $p < .01$ . Por lo tanto, los grados de libertad

fueron corregidos usando la estimación de esfericidad de Greenhouse-Geisser. Los resultados encontrados a través de esta corrección evidenciaron la existencia de un efecto principal en la variable Curso  $F(24, 1199) = 20.936, p < .001, \eta^2 = .295$ . Los contrastes univariados realizados a través de la prueba T-test, se muestran en la tabla 3. De forma general, la prueba arrojó diferencias significativas ( $p < .05$ ) entre Educación Infantil y Primaria en los siguientes ítems: ítem 1 (“repasso o señalo el sonido y/o nombre de las letras a mi hijo o hija”)  $t(1337,612) = -3.747, p < .05$ ; ítem 3 (pido a mi hijo o hija que busque algunas letras o palabras dentro del cuento)  $t(1275,947) = -2.468, p < .05$ ; ítem 5 (“mi hijo o hija juega en casa con juguetes relacionados con el alfabeto”)  $t(1294,578) = -3.437, p < .001$ ; ítem 7 (“utilizo o juego con dibujos o fichas que mi hijo o hija debe asociar con palabras”)  $t(1284,448) = -2.320, p < .05$ ; ítem 8 (“ayudo a mi hijo o hija con sus tareas escolares relacionadas con la lectura”)  $t(1198,996) = -4.115, p < .001$ ; ítem 16 (“pido a mi hijo o hija que lea libros”)  $t(1075,846) = -7.646, p < .001$ ; ítem 20 (“mi hijo o hija conoce los nombres y sonidos del alfabeto”)  $t(1088,221) = -5.058, p < .001$ ; ítem 22 (“mi hijo o hija sabe leer los carteles que encontramos en la calle”)  $t(803,130) = -16.899, p < .001$ ; ítem 24 (“antes de ayudar a mi hijo o hija con sus deberes de lectura, le animo a que lo intente por sí solo”)  $t(999,739) = -5.896, p < .001$ .

**Tabla 3. Estadísticos descriptivos y MANOVA**

Variables		<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>t</i>	<i>Sig. (2-tailed)</i>
<b>Escala de alfabetización temprana en el hogar</b>					
<b>Item_1</b>	Primaria (1)	2.14	.974	6.220	.000
	Infantil (0)	2.32	.849		<b>.000</b>
<b>Item_2</b>	Primaria (1)	2.27	.903	.886	<b>.083</b>
	Infantil (0)	2.18	.896		.083
<b>Item_3</b>	Primaria (1)	1.50	1.095	5.861	.014
	Infantil (0)	1.64	1.062		<b>.014</b>
<b>Item_4</b>	Primaria (1)	1.87	.963	2.333	<b>.153</b>
	Infantil (0)	1.95	.941		.151
<b>Item_5</b>	Primaria (1)	1.58	1.005	11.758	.001
	Infantil (0)	1.76	.948		<b>.001</b>
<b>Item_6</b>	Primaria (1)	1.29	1.127	.367	<b>.002</b>
	Infantil (0)	1.10	1.119		.002

<b>Item_7</b>	Primaria (1)	1.43	1.039	4.466	.021
	Infantil (0)	1.56	.993		<b>.021</b>
<b>Item_8</b>	Primaria (1)	2.71	.664	20.038	.000
	Infantil (0)	2.55	.701		<b>.000</b>
<b>Item_9</b>	Primaria (1)	2.09	.954	.133	<b>.003</b>
	Infantil (0)	2.24	.891		.003
<b>Item_10</b>	Primaria (1)	1.86	1.040	3.480	<b>.147</b>
	Infantil (0)	1.94	1.007		.145
<b>Item_11</b>	Primaria (1)	1.03	1.089	2.160	<b>.001</b>
	Infantil (0)	.84	1.051		.001
<b>Item_12</b>	Primaria (1)	.69	.882	3.082	<b>.375</b>
	Infantil (0)	.64	.835		.371
<b>Item_13</b>	Primaria (1)	.78	.852	1.180	<b>.922</b>
	Infantil (0)	.78	.810		.922
<b>Item_14</b>	Primaria (1)	1.86	1.243	.063	<b>.369</b>
	Infantil (0)	1.80	1.244		.369
<b>Item_15</b>	Primaria (1)	2.17	.924	.205	<b>.668</b>
	Infantil (0)	2.19	.911		.667
<b>Item_16</b>	Primaria (1)	2.41	.820	12.577	.000
	Infantil (0)	2.02	1.033		<b>.000</b>
<b>Item_17</b>	Primaria (1)	1.37	1.072	1.966	<b>.231</b>
	Infantil (0)	1.43	1.026		.228
<b>Item_18</b>	Primaria (1)	2.03	.997	3.763	<b>.231</b>
	Infantil (0)	1.97	1.058		.236
<b>Item_19</b>	Primaria (1)	1.29	1.033	.064	<b>.001</b>
	Infantil (0)	1.11	1.056		.002
<b>Item_20</b>	Primaria (1)	2.71	.680	58.593	.000
	Infantil (0)	2.49	.843		<b>.000</b>
<b>Item_21</b>	Primaria (1)	2.45	.857	1.833	<b>.761</b>
	Infantil (0)	2.46	.798		.758
<b>Item_22</b>	Primaria (1)	2.79	.627	598.998	.000
	Infantil (0)	1.85	1.229		<b>.000</b>



<b>Item_23</b>	Primaria (1)	2.12	1.047	.224	<b>.475</b>
	Infantil (0)	2.16	1.028		.473
<b>Item_24</b>	Primaria (1)	2.79	.588	105.166	.000
	Infantil (0)	2.56	.814		<b>.000</b>

---

Nota: *M*= Media; *DT*= Desviación Típica; *t*: Tamaño del efecto de la prueba *t* de student; *gl*: grados de libertad de la prueba *t* de student; Se resaltan en negrita los valores del nivel de significatividad escogidos, teniendo en cuenta la corrección del estadístico de Levene, cuyo valor corresponde al 2° valor de significatividad de cada comparación.

## 6. Conclusiones

Este trabajo de Fin de Grado tenía como objetivo principal el análisis del cuestionario Alfabetización Temprana en el Hogar (Jiménez y Gutiérrez, 2018), y la comparación de estas entre el alumnado del último año de Educación Infantil y del primer curso de Educación Primaria.

Según un estudio español realizado a 54 familias de alumnado comprendido entre las etapas de Educación Infantil y Primaria, se llega a la conclusión de que las familias tienen poca conciencia sobre la capacidad de alfabetización que tiene el contexto familiar (Flores y Moreno-Morilla, 2016). Así como que los padres, madres y tutores legales de dicho alumnado no se cree parte influyente en la alfabetización de sus hijos e hijas, dejando dicho papel a los colegios (maestros y maestras).

Considerando, de este modo, importante que no se debe limitar el aprendizaje lector de los niños y niñas al contexto formal, sino que se tenga en cuenta el contexto externo y las capacidades de aprendizaje que se les pueden brindar en las diferentes situaciones que vayan viviendo (Flores y Moreno-Morilla, 2016)

Partiendo del estudio realizado y de los datos extraídos de la recopilación de los artículos observados para la fundamentación de dicho trabajo, en los cuales queda patente la importancia de la alfabetización temprana en el hogar para el posterior desarrollo lector y la influencia de las personas encargadas de los niños y niñas, se ha concluido lo siguiente.

Por un lado, contando con los contenidos curriculares que se trabajan en ambas etapas educativas, se esperaba que las medias de Educación Infantil fueran más bajas que en Primaria; las cuales fueron de .64 y 2.56 en Infantil, y entre los valores .69 y 2.79 en Primaria, confirmando así lo esperado en un principio. Por esto, y teniendo en cuenta dichos contenidos que, según el currículo de cada etapa educativa (BOC N° 156, 2014; BOC N° 163, 2014), se trabajan en el segundo ciclo de Educación Infantil y en el primer curso de Educación Primaria con relación al aprendizaje de la lectura y escritura, se ha podido comprobar que en el primer curso de Primaria se empieza a dar más importancia a trabajar la lectura de forma directa con prácticas instruccionales delimitadas; mientras que en Infantil es un acercamiento a la lectura, trabajando los componentes que están a la base de la misma de manera más lúdica y dinámica.

A su vez, el análisis multivariante de la varianza (MANOVA) reveló diferencias significativas entre ambos cursos en cuanto a las prácticas de alfabetización en el hogar; estas diferencias ( $p < .05$ ) permiten tener un grado de certeza de un 95%. Los univariantes mostraron mayor diferencia en el ítem 1 (“repaso o señalo el sonido y/o nombre de las letras a mi hijo o hija”) y en el ítem 3 (pido a mi hijo o hija que busque algunas letras o palabras dentro del cuento). Esto puede deberse a que en la etapa de Infantil se inicia el aprendizaje de los fonemas y grafías, luego al pasar a Primaria estos conocimientos ya están adquiridos y por ello los padres dejan de hacer hincapié en ellos.

Con respecto al ítem 5 (“mi hijo o hija juega en casa con juguetes relacionados con el alfabeto”), hay un mayor número de niños en Infantil que utilizan juguetes relacionados con el alfabeto, ello puede estar motivado porque en esta etapa se lleva a cabo una enseñanza más lúdica usando como herramienta principal el juego para que estos aprendan. Del mismo modo, para el ítem 7 (“utilizo o juego con dibujos o fichas que mi hijo o hija debe asociar con palabras”) ocurre una situación análoga.

En el caso del ítem 8 (“ayudo a mi hijo o hija con sus tareas escolares relacionadas con la lectura”), por término medio los padres ayudan más con las tareas de lectura a sus hijos e hijas en Primaria que en Infantil, esto puede verse motivado a que por norma general el trabajo autónomo es mayor y más complicado o avanzado en Primaria.

En cuanto al ítem 16 (“pido a mi hijo o hija que lea libros”), en base a los resultados podemos afirmar que los padres solicitan a los hijos e hijas que lean libros en mayor grado en Primaria que en Infantil esto se debe a que conforme crecen las niñas y los niños los progenitores tienden a aumentar el fomento por la lectura.

Para el ítem 20 (“mi hijo o hija conoce los nombres y sonidos del alfabeto”), podemos ver como en Primaria los alumnos y alumnas tienen un mayor control de los nombres y sonidos del alfabeto pues estos conocimientos han sido asimilados en su etapa en Infantil.

En los que respecta al ítem 22 (“mi hijo o hija sabe leer los carteles que encontramos en la calle”), apreciamos una de las mayores diferencias de medias entre ambos cursos. Nuevamente uno de los motivos es que los niños y niñas de Primaria tienen la lectura más afianzada, así como conforme avanzan en este proceso se despierta un mayor interés en leer carteles que les llamen la atención.

Finalmente, si analizamos los resultados referidos al ítem 24 (“antes de ayudar a mi hijo o hija con sus deberes de lectura, le animo a que lo intente por sí solo”), los padres fomentan una mayor independencia a la hora de realizar las tareas en Primaria en virtud de promover un mayor trabajo autónomo, así como ir desarrollando un hábito de estudio en sus hijos e hijas.

Asimismo, tras el análisis detallado de los ítems que componen el cuestionario Alfabetización Temprana en el Hogar (Jiménez y Gutiérrez, 2018), hemos observado que se exploran principalmente cuatro dimensiones relacionadas con la lectura: (1) la motivación a la lectura, la cual tiene como fin que el niño/a muestre interés por la misma, (e.g., “motivo a mi hijo/a para que conozca los sonidos de las letras que forman el alfabeto”) (2) el juego, vehículo a través del cual aprenden de forma lúdica (e.g., “mi hijo/a juega en casa con juguetes relacionados con el alfabeto o utilizo o juego con dibujos o fichas que mi hijo/a debe asociar con palabras”), (3) la instrucción explícita, que trata de desarrollar destrezas lectoras mediante actividades que mejoren el rendimiento lector (e.g., “pido a mi hijo/a que busque algunas letras o palabras dentro del cuento o señalo el sonido y/o nombre de las letras a mi hijo/a”) y por último, (4) la funcionalidad que tiene la lectura para otros fines, no sólo en el ámbito académico, sino también con la sociedad (e.g., “voy a la biblioteca y /o librería con mi hijo/a o acudo o llevo a mi hijo/ a realizar actividades relacionadas con la lectura fuera del colegio”).

### 6.1. Motivación hacia la lectura

La motivación, se define como: el conjunto de factores internos o externos que determinan en parte las acciones de una persona (Real Academia Española, 2014) En el ámbito lector, motivar cualquier acción dirigida a crear un vínculo entre un material de lectura y un individuo/grupo (Yepes, 1999). Para ello, es fundamental que, desde el ambiente familiar, se promueva la lectura en presencia de los hijos e hijas, estableciendo tiempos de lectura diaria para así crear el hábito lector, ofreciendo libros adecuados a sus edades e intereses en la vida cotidiana, visitando bibliotecas y librerías, con la finalidad de que tanto niños/as como adultos entren en contacto con el mundo de la lectura formando así parte de sus vidas.

Por otro lado, mientras se realiza la lectura de cuentos y/o historias, se debe aprovechar para hablar y comentar lo que sucede, hacer preguntas que ayuden a los niños y niñas a interesarse por el relato, reflexionando sobre lo que sucede, consiguiendo así

sumergirlos en el mundo lector, trabajando de manera transversal el desarrollo del lenguaje dado que la lectura favorece la expresión oral, ampliando su vocabulario y estructuras gramaticales (Rugero y Guevara, 2015).

## 6.2.El juego

Una de las estrategias más efectivas para motivar la lectura es a través del juego. Se trata de un recurso educativo donde las niñas y los niños se comunican, expresan emociones y se socializan, tanto con intencionalidad pedagógica como lúdica (González, Gúzar, Sepúlveda y Villaseñor, 2003). Se les debe dotar de materiales atractivos, aprovechando las lecturas para fomentar el desarrollo de la creatividad y la imaginación, a través de la creación de nuevas historias, la dramatización, la invención de finales alternativos...

Es importante que la lectura sea un acto de placer, que para las niñas y los niños sea un juego en el cual puedan equivocarse y mediante ello estén aprendiendo de manera simultánea, por ende, aprender indagando por un mundo desconocido donde prime la curiosidad, mientras se emergen en el mundo de la lectura. En relación con la anterior Umbral (1997, citado en Pérez, 2001) reflejan su libro *Mortal y Rosa*: "Las letras, el alfabeto, la escala de las vocales, el niño, a la sombra de la madre, pájaro ligero por el árbol de la gramática. Salta, va, viene, se equivoca de rama, vuelve a saltar, dice la a, la e, ríe con la i, se asusta con la u, vive (...). Las letras, insectos simpáticos y tenaces, juegan contigo como hormigas difíciles. Estás empezando a pulsar las letras, las teclas de un piano que resuena en cinco o diez mil años de historia".

## 6.3.Instrucción explícita en la lectura

La instrucción consiste en definir la destreza y en incitar al alumno y alumna a llevarla a cabo la resolución de ejercicios lectores. En gran medida, no se entiende de manera adecuada la práctica de destrezas en la lectura con la enseñanza de estas al creer que el alumnado puede averiguar por sí solo el proceso del uso de dichas destrezas mediante la repetición continuada de la tarea de comprensión lectora.

Mayormente, la instrucción que hoy en día se trabaja es mediante actividades en las que el alumnado practica diversas destrezas, pero dicha práctica no va acompañada de una comprensión del significado que tienen dichas actividades para el rendimiento lector. Los alumnos y alumnas no saben cuándo ni cómo deben realizar la práctica de dicha destreza, ya que no son informados sobre esto. El dominio de estas se transforma en el fin de la

instrucción; el cual es obtener un resultado positivo en las actividades mentales que el alumnado lleva a cabo durante la lectura. Buscando la visualización del profesor sobre cuáles son los objetivos de la lectura y el contenido más importante de la misma y es el responsable de evaluar y regular la comprensión obtenida por los alumnos y alumnas (Mateos, 1991).

#### 6.4. Funcionalidad de la lectura para otros fines.

La lectura se encuentra implícita en la vida cotidiana siendo parte fundamental de la misma, accedemos a ella todos los días en situaciones en las que no somos del todo conscientes, la encontramos en el ámbito social y personal, ya sea leyendo el periódico, libros, carteles, recetas médicas, contratos de trabajo, leyendo precios... (Partido, s.f), es por tanto la herramienta mediante la cual se accede a los conocimientos y a la sociedad.

Por otro lado, en cuanto al ámbito educativo, se puede decir que “la lectura es el medio más eficaz para la adquisición de conocimientos ya que enriquecen nuestra visión de la realidad, intensifica nuestro pensamiento lógico y creativo, y facilita la capacidad de expresión” (Leoni, 2012). La lectura es de suma importancia en todas las actividades escolares, por ejemplo, en la competencia matemática, se utiliza en la resolución de problemas, para entender la situación presentada es necesario la comprensión lectora, la cual se define como la asimilación del significado de las palabras y el sentido global que constituyen un texto (Santiesteban y Velázquez, 2012), por tanto, la lectura ejerce de instrumento para poder obtener esa solución, y también para prevenir futuras dificultades en materias como esta u otras en las que la lectura sea necesaria para comprender una situación (Águila y Allende, 2012).

## 7. Referencias bibliográficas

- Aguayo, M. (2007). Cómo realizar “paso a paso” un contraste de hipótesis con SPSS© para Windows y alternativamente con EPIINFO y EPIDAT:(II) Asociación entre una variable cuantitativa y una categórica (comparación de medias entre dos o más grupos independientes) [online]. Recuperado de: [http://www.fabis.org/html/archivos/docuweb/contraste\\_hipotesis\\_2r.pdf](http://www.fabis.org/html/archivos/docuweb/contraste_hipotesis_2r.pdf).
- Águila, J. M., y Allende, J. H. (2012). La lectura como estrategia de aprendizaje de las matemáticas. *Las lenguas en la Educación*, 1-13. Recuperado de: [https://www.oei.es/historico/congresolenguas/experienciasPDF/Aguila\\_MariaJudith.pdf](https://www.oei.es/historico/congresolenguas/experienciasPDF/Aguila_MariaJudith.pdf)
- BOC N.º 156.Gobierno de Canarias, Consejería de Educación y Universidad, 13 de agosto de 2014.
- BOC N.º 163.Gobierno de Canarias, Consejería de Educación y Universidad, 14 de agosto de 2014.
- Flores, A. M., y Moreno-Morilla, C. (2016). La alfabetización en el dominio hogar: el papel de las familias en las prácticas letradas. In *EDUNOVATIC 2016-I Congreso Virtual internacional de Educación, Innovación y TIC.: Del 14 al 16 de diciembre de 2016. Libro de actas* (pp. 447-449). REDINE. Red de Investigación e Innovación Educativa.
- García, G.R. (2013). La lectura, es una de las actividades más beneficiosas para la salud de nuestro cerebro. *ABC Cultura*. Recuperado de: <https://www.abc.es/cultura/libros/20130423/abci-beneficios-lectura-libro-201304221632.html>
- González, R., Guízar, M., Sepúlveda, I., y Villaseñor, L. (2003). La lectura: vinculación entre placer, juego y conocimiento. *Sinéctica*. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/998/99817932008.pdf>
- Jiménez, J. E., y Gutiérrez, N. (2017). Efectos y valoración de un sistema de aprendizaje tutorial online en profesorado de las Islas Canarias para la instrucción temprana de las matemáticas en población de riesgo. *Psychology, Society & Education*, 9(1), 45-59.

- Leoni. S.L. (2012). La importancia de la lectura en una sociedad tecnologizada. *Contribuciones a las ciencias sociales*. Recuperado de: <http://www.eumed.net/rev/cccss/20/sllh.html>
- Marí. I. S., Gil. D. L., Ceccato. R, Cano. C. E., y Cisternas. Y. R. (2012). Los hábitos lectores familiares en el inicio de la lectura: RAN y otros procesos. *International Journal of Developmental and Educational Psychology: Revista de Psicología*, 2(1), 185 – 194.
- Mayorga, M. J., y Madrid, D. V. (2014). El lector no nace, se hace: implicaciones desde la familia. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1 (1), 81-88.
- McLane, J. B., y McNamee, G. D. (1999). *Alfabetización temprana*. Madrid, España: Morata
- Moreno. E.S. (2013). 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.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. (2016). *Aportes para la enseñanza de la lectura*. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002448/244874s.pdf>.
- Padilla, D. G., Martínez, C. C., Pérez, T. M., y Rodríguez, C. M. (2008). La competencia lingüística como base del aprendizaje. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 177 – 183.
- Porta, M. E. (2013). Facilitando el Proceso de Alfabetización Inicial desde el hogar: El versicuento como recurso literario para promover habilidades lingüísticas. *Didáctica. Lengua y Literatura*, (25), 221- 230.
- Querejeta, M. (2010). Sociedad, familia y aprendizaje: El papel de los contextos hogareños. *Orientación y sociedad*, 10, 00-00.
- Rosemberg, C. R., y Stein, A. (2016). Análisis longitudinal del impacto de un programa de alfabetización temprana. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2), 1087 – 1102.
- Rugerio, J. P., y Guevara, Y. (2015). Alfabetización inicial y su desarrollo desde la educación infantil. Revisión del concepto e investigaciones aplicadas. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, (13), 25-42.



- Santiesteban. E. N., y Velázquez. K. A. (2012). La comprensión lectora desde una concepción didáctico-cognitiva. *Revista Didasc@lia: Didáctica y Educación*. ISSN 2224-2643, 3(1), 103-110.
- Villalón, M. (2008). *Alfabetización inicial: claves de acceso a la lectura y escritura desde los primeros años*. Santiago de Chile: Universidad Católica.
- Villanueva, D. (2014). *Real Academia Española* [versión electrónica]. Madrid, España: <http://dle.rae.es/?id=Pw7w4I0>
- Welch, S., y Comer, J. (1988). *Quantitative Methods for Public Administration: Techniques And Applications*. Editorial Books/Cole Publishing Co. U.S.
- Yepes. L.O. (s. f). La animación de la lectura: un viejo invento. Recuperado de: [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a21n2/21\\_02\\_Yepes.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a21n2/21_02_Yepes.pdf)

