

## ***Exploración de la relación entre la alfabetización familiar, las TIC y la competencia lectoescritora***

### ***Exploring the relationship between family literacy, ICT and literacy skills***

**Iris Orosia Campos Bandrés**

Universidad de Zaragoza

[icamposb@unizar.es](mailto:icamposb@unizar.es)

**ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0003-2039-031X>

**Ana Marco Sisamón**

Universidad de Zaragoza

[amarcosisamon@gmail.com](mailto:amarcosisamon@gmail.com)

**ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0001-7069-013X>

**DOI: 10.17398/1988-8430.33.161**

Fecha de recepción: 29/03/2020

Fecha de aceptación: 15/07/2020

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



Campos Bandrés, I. O., y Marcos Sisamón, A. (2021). Exploración de la relación entre la alfabetización familiar, las TIC y la competencia lectoescritora. *Tejuelo*, 33, 161-184.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.33.161>

**Resumen:** Desde el enfoque emergente de la alfabetización se hace hincapié en el impacto del ambiente alfabetizador familiar sobre el desarrollo de la lectoescritura. Así, se ha constatado el influjo del nivel socioeconómico y sociocultural de los progenitores en la práctica de actividades alfabetizadoras en el hogar. Actualmente, la socialización de las TIC ofrece nuevos escenarios que precisan de estudios que contemplen esta variable en la investigación sobre la alfabetización familiar. En este trabajo se presenta una herramienta cuantitativa para la medición del grado de alfabetización familiar y de control parental en la exposición infantil a las TIC, así como el nivel percibido por las familias en la competencia lectoescritora de sus hijos/as. Los resultados de la investigación exploratoria realizada con 100 familias avalan la solidez de la herramienta y evidencian el impacto del nivel socioeconómico y académico de los progenitores en las prácticas de alfabetización y en la gestión del acceso y uso de las TIC por sus hijos/as. Además, se encuentran correlaciones positivas entre un ambiente alfabetizador más rico y una mejor gestión parental de las TIC y el nivel percibido por los progenitores en la competencia lectoescritora de sus hijos/as.

**Palabras clave:** alfabetización familiar; alfabetización inicial; educación infantil; lectoescritura; tecnologías de la información y la comunicación.

**Abstract:** From the emerging literacy theories, the impact of the family environment on literacy acquisition is emphasized. In this sense, several works have reported the influence of the socioeconomic and sociocultural level of parents in the practice of literacy activities at home. The current socialization of information and communication technologies (ICT) offers new contexts that require the development of family literacy research focused on this variable. This work presents a quantitative tool for measuring the degree of family literacy and parental control in children's exposure to ICT, as well as the competence perceived by families in their children's literacy skills. The results of the exploratory research carried out with 100 families confirm the strength of the tool. The results also show the impact of the parents' socioeconomic and academic level on family literacy practices and on the control of access and use of ICT by their children. Furthermore, positive correlations are found between a richer literacy environment and better parental management of ICTs, and also between a richer literacy environment and the level perceived by parents in the literacy skills of their children.

**Keywords:** early literacy; family literacy; literacy; preschool education; information and communication technologies.

# I

## ntroducción

En coherencia con los enfoques socioconstructivistas que fundamentan las bases epistemológicas de la educación del siglo XXI, el paradigma emergente de la alfabetización hace hincapié en la importancia del *input* comunicativo ofrecido por el entorno familiar durante los primeros años de vida, el cual tiene una repercusión decisiva sobre el desarrollo de la competencia lectoescritora (Ferreiro, 2016; Teberosky y Soler, 2003). Así, el conocimiento preescolar derivado de la vivenciación de prácticas alfabetizadoras que son fruto de la inmersión del niño en una *cultura letrada* (Ferreiro, 2016) facilita el posterior aprendizaje escolar de la lectura y la escritura. Entre esas prácticas de alfabetización primarias, Bigas (2001), Rugerío y Guevara (2015), Santana, Alemán y López (2017) o Teberosky y Sepúlveda (2018) apuntan algunas especialmente significativas como los juegos verbales, la escritura de notas, cartas y listas, la lectura de etiquetas, instrucciones y carteles, las visitas a la biblioteca y, sobre todo, la lectura compartida y mediada por el adulto (Teberosky y Sepúlveda, 2018). Asimismo, investigaciones recientes como la de Pérez (2018) constatan que estas rutinas de interacción niño-adulto desarrolladas durante la etapa preescolar no benefician únicamente al desarrollo de las habilidades lingüísticas en la lengua materna sino también en las extranjeras estudiadas en la escuela; cuestión en la que han incidido otros autores como Foncubierta y Fonseca (2018).

En relación con todo lo anterior, trabajos como los de Andrés, Urquijo, Navarro y García (2010), Piacente, Marder, Resches y Ledesma (2006), Querejeta, Piacente, Marder, Resches y Urrutia (2005), Romero, Arias y Chavarría (2007) o Rugerio y Guevara (2015) han destacado el influjo del nivel sociocultural y económico de las familias en la práctica de actividades de alfabetización, concluyendo que las familias con un nivel sociocultural y económico más bajo tienden a ofrecer una cantidad menor de estas, lo cual tiene un impacto evidente en el desarrollo de la competencia lectoescritora del niño.

A pesar de que existen sólidas evidencias respecto al impacto de la alfabetización familiar en el desarrollo de la lectoescritura, en la actualidad, y fruto de la socialización de las tecnologías de la información y la comunicación (en adelante, TIC), se abren nuevos interrogantes en relación a este objeto de estudio. Tal y como destaca Cerisola (2017) el impacto social y comunicativo del auge de las TIC se ha traducido en un uso cotidiano de estos dispositivos por parte de la población más joven, por lo que resulta oportuno educar a los más pequeños en la gestión de las mismas. En este sentido, autores como Nogueira y Ceinos (2015) o Paniagua (2018) han destacado la necesidad de controlar especialmente el contacto con estas herramientas durante el periodo de la primera infancia dado que una gestión inadecuada de su uso puede tener repercusiones negativas en el desarrollo del lenguaje y la atención, entre otras capacidades cognitivas. Por otra parte, autores como Soto (2011), Cerisola (2017) y Teberosky y Sepúlveda (2018) han destacado que una temprana exposición a las TIC puede derivar en la reducción del tiempo destinado a la interacción comunicativa entre los progenitores y sus hijos, desplazando de este modo prácticas alfabetizadoras relevantes para el desarrollo neuropsicológico y lingüístico como la lectura de libros en voz alta o los intercambios emocionales a través de la conversación.

Revisado este marco teórico y constatada la necesidad de ahondar en la investigación sobre el papel y/o repercusión de las TIC en las prácticas de alfabetización familiar, se diseñó una investigación con el propósito principal de crear una herramienta cuantitativa destinada a

explorar el grado de alfabetización familiar y de control parental en la exposición infantil a las TIC y la posible correlación de estas variables con el nivel percibido por las familias en las habilidades de lectura y escritura de sus hijos/as. Todo ello, teniendo en consideración el posible influjo del nivel socioeconómico y académico familiar, en coherencia con el marco teórico revisado.

## **1. Método**

### **1. 1. *Objetivos***

Revisados el marco teórico y el estado de la cuestión, los objetivos del trabajo fueron los siguientes:

1. Diseñar una herramienta cuantitativa para el análisis del nivel de alfabetización familiar, el control parental del uso de las TIC y la percepción parental del nivel de competencia lectoescritora del alumnado de 3.º de Educación Infantil.
2. Explorar el influjo del nivel socioeconómico y académico de las familias en las prácticas de alfabetización familiar, en el control parental del uso de las TIC y la percepción parental del nivel de competencia lectoescritora de sus hijos/as de 5-6 años.
3. Explorar la posible correlación entre el grado de alfabetización familiar, el control parental del uso de las TIC y la percepción de los progenitores sobre el desarrollo de la competencia lectoescritora de sus hijos/as de 5-6 años.

### **1. 2. *Instrumento***

La herramienta aplicada cuenta con cuatro partes diferenciadas (ver anexo). La primera está compuesta por preguntas destinadas a la recopilación de los datos sociodemográficos que componen las variables independientes del estudio: edad de los progenitores (menor de 25 años; entre 25 y 35; mayor de 35), nivel de estudios de los progenitores (estudios primarios; estudios secundarios y/o de formación

profesional; estudios universitarios) y situación laboral de los progenitores<sup>1</sup> (conformándose tres grupos según nivel adquisitivo: el superior con los grupos laborales 1, 2 y 3; el intermedio con los grupos 4 y 5 y el inferior con los grupos 6 y 7). La segunda recoge el instrumento de medición del nivel de alfabetización familiar, con un total de 15 ítems de respuesta cerrada mediante una escala Likert con 5 niveles de respuesta. La tercera contiene los 10 ítems destinados a medir el grado de uso y control de las TIC, también de respuesta cerrada mediante escala Likert de 5 niveles. Finalmente, se encuentra un apartado destinado a la valoración de las destrezas en lectoescritura del niño por parte del progenitor, a través de 7 ítems de respuesta cerrada bajo la misma escala que en los casos anteriores.

Para la creación del instrumento destinado a la medición de la alfabetización familiar se partió de un análisis de herramientas previas que midieran esta variable en investigaciones similares. Fruto de este análisis, se decidió partir de una adaptación del instrumento de De la Peña, Parra y Fernández (2018), que a su vez se fundamenta en la herramienta ya clásica de De Baryshe y Binder (1994, cit. por De la Peña, Parra y Fernández, 2018). En nuestro caso, se optó por la modificación de la escala de respuesta, ya que en la herramienta de referencia se combinaban las respuestas dicotómicas y las de tipo Likert con tres niveles de respuesta. Siguiendo las recomendaciones de Hernández, Fernández y Baptista (2014) para la aplicación de este tipo de escalas, se consideró oportuno que el número de categorías de respuesta fuera el mismo para todos los ítems. Asimismo, se consideró oportuno adaptar la redacción de algunos de los ítems con la finalidad de que fueran fácilmente comprensibles por las familias participantes. Tras la realización de estas adaptaciones, se estimó oportuno validar el nuevo el cuestionario para garantizar su validez. Finalmente, y tras la realización de un análisis factorial exploratorio (KMO .782;  $\chi^2=555,097$ ) con una muestra piloto de 50 sujetos, el cuestionario quedó

---

<sup>1</sup> Para la redacción de esta pregunta se tomó como referencia la correspondiente a esta variable utilizada en la herramienta de Hugué (2006). Se optó por esta pregunta por su clara jerarquización según nivel de estudios y renta, así como por su claridad en la redacción de las opciones de respuesta y su uso extendido –y validado– en otras investigaciones realizadas en contextos escolares.

reducido de los 39 ítems iniciales a los 15 que funcionaron con mayor solidez, quedando representadas las siguientes dimensiones: compra de libros infantiles (ítems 1, 2), prácticas de lectura (ítems 3, 4, 5), prácticas familiares del lenguaje (ítems 6, 7), control del lenguaje por parte de los progenitores (ítem 8), recursos didácticos en el hogar (ítems 9 y 10), prácticas alfabetizadoras del lenguaje escrito (ítem 11), los progenitores como modelos alfabetizadores (ítems 12, 13 y 14), recursos físicos/materiales para la promoción de la alfabetización (ítem 15).

En lo que respecta a la herramienta para medir la variable de gestión parental de las TIC se partió del cuestionario de Berrios, Buxarrais y Garcés (2015) para el planteamiento de las dos dimensiones principales del cuestionario: uso de las TIC y mediación parental, y se diseñaron un total de 15 ítems. Debido a las diferencias existentes entre el contexto en el que se aplicó la herramienta de referencia y aquel al que iba dirigida la nuestra, se consideró necesario realizar, como en el caso anterior, un análisis factorial que permitiera garantizar la validez de la herramienta. El cuestionario inicial se pilotó con una muestra de 50 sujetos y tras el análisis factorial (KMO .813;  $\chi^2=261.605$ ) se determinó reducir la herramienta a un total de 10 ítems. En concreto, para medir la dimensión de uso de las TIC se contemplaron el acompañamiento (ítem 1), el tiempo (ítem 2) y la ubicación o ámbitos de uso (ítems 8, 9 y 10); y para medir la dimensión de mediación parental se contemplaron la finalidad de uso (ítems 4, 5 y 6) y el grado de control ejercido por los progenitores (ítems 3 y 7).

Finalmente, para crear el instrumento para medir el nivel de lectoescritura percibido por los progenitores se partió de la conceptualización de Fons (2000) para las fases de la lectura seleccionando los rasgos más característicos correspondientes a la edad de los niños objeto de estudio (5/6 años, 3.º de Educación Infantil). Para el caso de la valoración de la escritura se tomó como referencia la teorización de Teberosky (1999, cit. por Fons, 2000), y concretamente los rasgos de los niveles cuarto y quinto –“escribir como producción controlada por la segmentación silábico-alfabética de la palabra” y “escribir como producción controlada por la segmentación alfabético-

exhaustiva de la palabra”-. En este caso, se redactaron varios ítems que fueron evaluados por jueces, que seleccionaron los 8 que se consideraban como más claros para una evaluación no realizada por expertos (en este caso, los progenitores). Tras la validación del cuestionario con una muestra de 50 sujetos, se realizó un análisis factorial (KMO .687;  $\chi^2=123.679$ ) fruto del cual se seleccionaron los 7 ítems más robustos, 4 para el caso de la lectura (ítems 1, 2, 3 y 4) y 3 para el caso de la escritura (ítems 4, 6 y 7).

Los datos definitivos se recopilaron entre un total de 100 familias y, antes de proceder al análisis, se realizó una prueba de fiabilidad en la que el estadístico Alfa de Cronbach mostró una fiabilidad elevada para la medición de la alfabetización familiar ( $\alpha$  .842), el grado de control parental en el uso de las TIC ( $\alpha$  .807) y la percepción de los progenitores sobre el nivel de competencia lectoescritora de sus hijos/as ( $\alpha$  .663), si bien este último resultado se mostró más limitado aunque, tomando como referencia a Hernández y Mendoza (2018), podría considerarse aceptable teniendo en consideración el carácter exploratorio de la investigación.

Los datos recopilados quedaron codificados respetando la respuesta de 1 a 5 puntos y recodificando aquellas preguntas en las que la conducta más deseable correspondía con la respuesta menos elevada, para así obtener una puntuación total en cada VD para cada sujeto y correspondiendo una media más elevada a un mayor grado de alfabetización familiar, de control parental en el uso de las TIC o de percepción de la competencia lectoescritora del niño, en su caso.

Los datos se trataron con el *software* SPSS en su versión 15. Se efectuaron pruebas de comparación de medias y análisis correlacionales. Antes de decidir el estadístico a aplicar, se realizaron pruebas de homogeneidad de varianzas mediante la prueba de Levene. Para la comparación de las medias se aplicó la prueba ANOVA de un factor o su alternativa no paramétrica de Brown Forsythe. Para establecer los grupos entre los que se encontraban las diferencias se aplicaron las pruebas *post hoc* de Tukey y Games Howell, según

correspondiera. Para analizar las correlaciones se aplicó el estadístico de Pearson.

### **1. 3. Muestra**

Para la selección de los participantes se aplicó un muestreo no probabilístico por conveniencia (McMillan y Schumacher, 2005), contactando con familias del alumnado del 3.º curso de Educación Infantil de diferentes localidades de la provincia de Zaragoza. Teniendo en consideración la naturaleza exploratoria del trabajo, se consideró suficiente una muestra de 100 sujetos, pues como apuntan Hernández, Fernández y Bapista, se trata de una cifra adecuada ya que “cuando las muestras están constituidas por 100 o más elementos tienden a presentar distribuciones normales y eso sirve para el propósito de hacer estadística inferencial (generar de la muestra al universo)” (Hernández, Fernández y Bapista, 2014, p. 189).

## **2. Resultados**

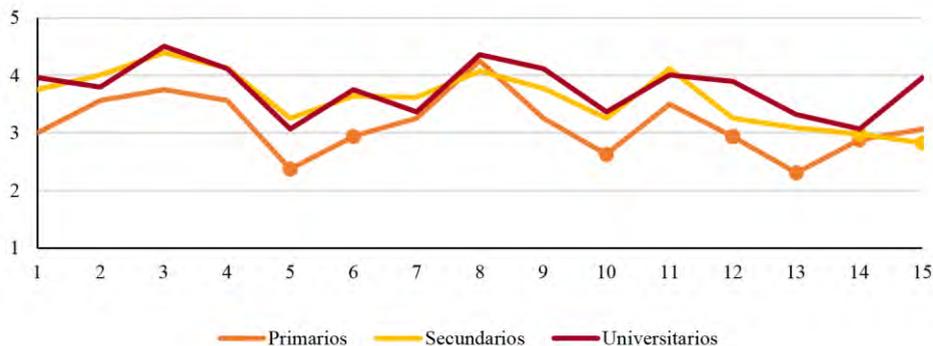
Dado que el proceso de creación y análisis de fiabilidad del cuestionario se ha presentado en el apartado anterior, procederemos a presentar los resultados referentes a los objetivos 2 y 3.

En relación al influjo del nivel socioeconómico y académico de las familias en las prácticas alfabetizadoras desarrolladas en el hogar, en primer lugar, se constatan diferencias significativas en función de los estudios del padre (Levene= 3.89,  $p= .024$ ;  $F= 4.48$ ,  $p= .016$ ) y la prueba *post hoc* de Games Howell muestra que las diferencias se encuentran concretamente entre las familias en las que los padres tienen estudios primarios y aquellas en las que tienen secundarios/FP ( $p= .041$ ), y entre las familias en las que los padres tienen estudios primarios y aquellas en las que poseen estudios universitarios ( $p= .020$ ). La comparación de puntuaciones (Tabla 1) muestra que en los dos casos es superior el nivel alfabetizador del grupo con mayor nivel académico, lo cual queda reflejado visualmente en el gráfico 1, que recoge las respuestas de cada grupo para cada ítem de esta parte del cuestionario y donde se señalan, además, los ítems que reflejan prácticas

alfabetizadoras insuficientes (con media inferior a 3 puntos). Estas, se encuentran en el caso de los dos grupos con nivel académico más bajo y fundamentalmente en el inferior.

### Gráfico 1

Media de cada ítem de alfabetización familiar según el nivel de estudios del padre

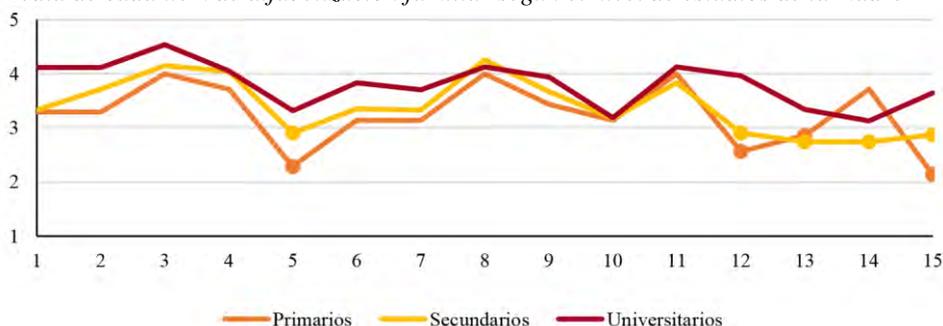


Fuente: elaboración propia

Los datos son similares al considerar el nivel de estudios de la madre (Levene= .003,  $p= .967$ ;  $F= 6.41$ ,  $p= .002$ ), y la prueba *post hoc* de Tukey muestra que las diferencias se encuentran entre las familias en las que la madre tiene estudios secundarios/FP y aquellas en las que tiene estudios universitarios ( $p= .005$ ), con una puntuación superior nuevamente ligada a un mayor nivel académico ( $\mu 3.81$  frente a  $\mu 3.40$ ). El gráfico 2 muestra de forma general los resultados para los ítems del cuestionario según esta variable. Entre ellos, se destacan aquellos con una media inferior a los 3 puntos, lo cuales reflejan prácticas alfabetizadoras insuficientes. Estas, se encuentran nuevamente asociadas a los niveles académicos inferiores.

## Gráfico 2

Media de cada ítem de alfabetización familiar según el nivel de estudios de la madre



Fuente: elaboración propia

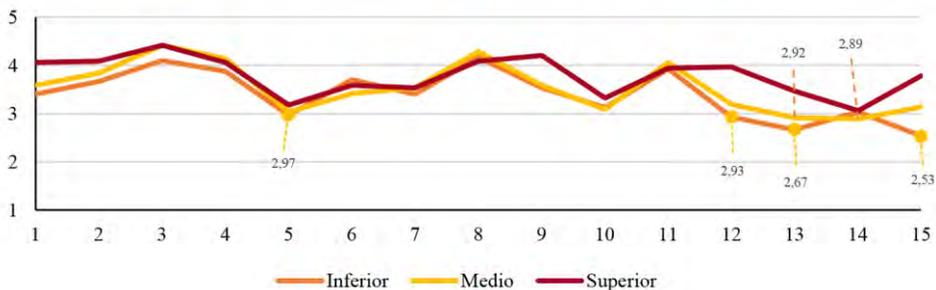
En coherencia con lo anterior, el análisis reporta nuevamente diferencias estadísticamente significativas al considerar el nivel socioeconómico. Para el cálculo de esta variable, se codificó el trabajo de cada progenitor de 0 a 6 puntos correspondiendo la puntuación más baja con el grupo laboral inferior (ver cuestionario). Posteriormente, se sumaron las puntuaciones de los progenitores y se crearon tres grupos socioeconómicos, de modo que el superior estuvo conformado por las familias con empleos de los rangos 1, 2 y 3, el medio por las de los rangos 4 y 5, y el inferior por las de los rangos 6 y 7. Como decíamos, la prueba de ANOVA muestra diferencias significativas (Levene= .174,  $p = .840$ ;  $F = 3.14$ ,  $p = .048$ ) según esta variable en lo que respecta al nivel de alfabetización familiar, y la prueba *post hoc* de Tukey muestra que las diferencias se encuentran concretamente entre los dos grupos socioeconómicos de los extremos ( $p = .042$ ), el de los trabajadores no cualificados y del sector primario/industria/construcción ( $\mu 3.40$ ) y el de los pequeños empresarios, profesionales científicos/intelectuales y directores de empresas/administración pública ( $\mu 3.78$ ).

El gráfico 3 muestra las diferencias en los ítems sobre alfabetización familiar según el grupo socioeconómico, donde se destacan las puntuaciones que mostrarían una media insuficiente (inferior a 3 puntos). Estas se encuentran en dos ítems (13 y 14) en el caso de las familias del nivel socioeconómico medio, en cuatro ítems (5, 12, 13 y 15) en el caso de las familias del nivel socioeconómico inferior y en ninguno en el caso en las familias del nivel socioeconómico superior.

superior. Asimismo, cabe destacar las prácticas sobresalientes (por encima de 4 puntos), que para el caso de las familias del nivel socioeconómico superior se encuentran en un mayor número de ítems (1, 2, 3, 4, 8 y 9) y en el caso de las familias de los niveles socioeconómicos medio e inferior se reducen a cuatro en el primer caso (ítems 3, 4, 8 y 11) y tan sólo dos en el segundo (ítems 3 y 8).

### Gráfico 3

Media de cada ítem de alfabetización familiar según el socioeconómico familiar

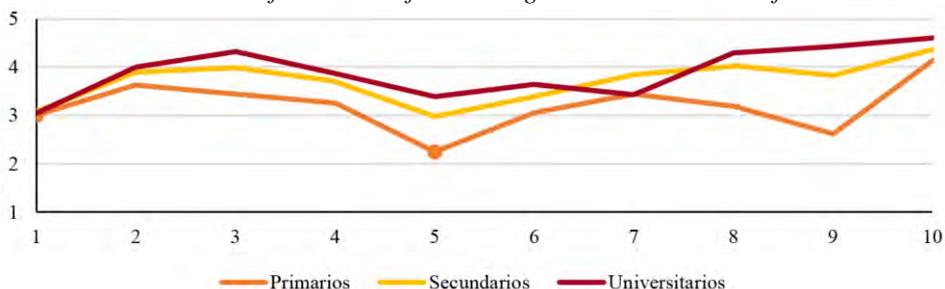


Fuente: elaboración propia

En relación al control parental del uso de las TIC, encontramos de nuevo diferencias estadísticamente significativas en función de los estudios del padre (Levene= .108,  $p= .898$ ;  $F= 5.26$ ,  $p= .007$ ) y concretamente entre las familias en las que el padre cuenta con estudios primarios y aquellas en las que el padre posee estudios secundarios/FP ( $p= .028$ ), y también entre las familias en las que el padre tiene estudios primarios y aquellas en las que tiene estudios universitarios ( $p= .005$ ). Tal como muestra la tabla 1 y se refleja en el gráfico 4, existe una conexión entre un mayor control parental en el uso de las TIC y un mayor nivel académico. A pesar de ello, cabe destacar que son escasos los ítems con puntuaciones inferiores al 3 (ítems 1 y 5) y que, por lo tanto, reflejan situaciones no deseables en la gestión de estas herramientas por parte de los progenitores.

### Gráfico 4

Media de cada ítem de alfabetización familiar según el socioeconómico familiar

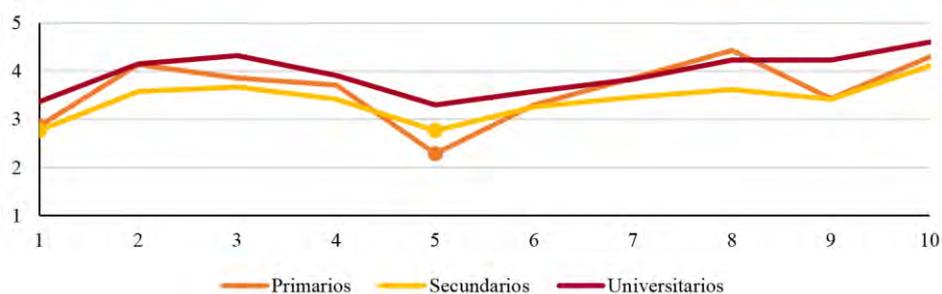


Fuente: elaboración propia

Los estudios de la madre reportan, del mismo modo, diferencias significativas (Levene= .832,  $p= .438$ ;  $F= 7.92$ ,  $p= .001$ ), que se encuentran concretamente entre las familias en las que la madre tiene estudios secundarios/FP y aquellas en las que tiene estudios universitarios ( $p= .000$ ), con un mayor control del uso de las TIC entre estas últimas (Tabla 1). Los ítems con puntuaciones que reflejan prácticas no deseables son los mismos que en el caso anterior (ítems 1 y 5) y se encuentran, también, en los dos grupos con niveles académicos más bajos.

### Gráfico 5

Media por ítems en control parental de uso de TIC según nivel académico de la madre



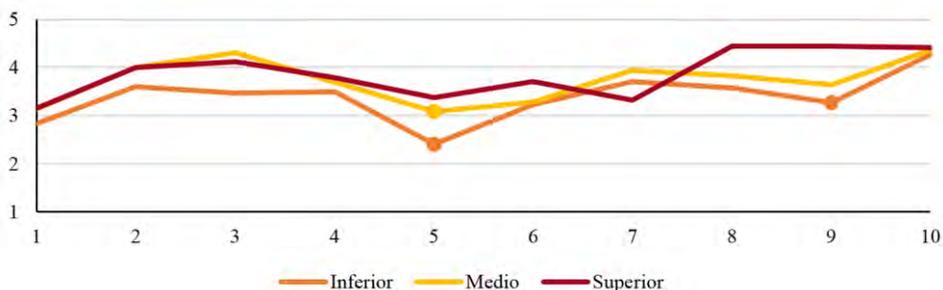
Fuente: elaboración propia

Por otra parte, y en coherencia con lo anterior, se encuentran diferencias significativas en función del nivel socioeconómico (Levene= 1.10,  $p= .338$ ;  $F= 4.25$ ,  $p= .017$ ) y de nuevo entre los dos grupos de los extremos ( $p= .014$ ), de modo que son las familias con un

mayor nivel socioeconómico las que ejercen un mayor control del uso que sus hijos/as hacen de las TIC ( $\mu$  3.88 frente a  $\mu$  3.38). Además, estas son las únicas que no puntúan por debajo de 3 puntos en ninguno de los ítems relacionados con las TIC, de modo que sus prácticas a este respecto son adecuadas en todas las situaciones consideradas en el cuestionario (gráfico 6).

### Gráfico 6

Media por ítems en control parental de uso de TIC según nivel socioec. familiar



Fuente: elaboración propia

Finalmente, en lo que respecta al nivel percibido en la competencia lectoescritora del niño, se encuentran diferencias únicamente en función del nivel de estudios de la madre (Levene= 5.03,  $p= .008$ ;  $F= 3.51$ ,  $p= .049$ ) y en concreto entre las que tienen estudios secundarios/FP y las que tienen estudios universitarios ( $p= .020$ ), con una mejor percepción entre las madres con titulación universitaria ( $\mu$  3.72 frente a  $\mu$  3.33).

### Tabla 1

Medias para cada variable dependiente en función de los estudios de los progenitores

Nivel estudios del padre		Competencia Lectoescritura	Alfabetización Familiar	Control TIC
Primarios	Media	3.30	3.15	3.20
	DT	.69	.65	.78
Secundarios/FP	Media	3.63	3.61	3.71
	DT	.71	.48	.65
Universitarios	Media	3.49	3.77	3.89
	DT	.72	.79	.70
Total	Media	3.53	3.58	3.67
	DT	.71	.64	.71

Nivel estudios de la madre		Competencia Lectoescritura	Alfabetización Familiar	Control TIC
Primarios	Media	3.64	3.25	3.61
	DT	.76	.69	.45
Secundarios/FP	Media	3.33	3.40	3.40
	DT	.56	.60	.72
Universitarios	Media	3.72	3.81	3.95
	DT	.71	.59	.64
Total	Media	3.53	3.58	3.67
	DT	.71	.64	.71

Fuente: elaboración propia

Ya en relación a nuestro tercer objetivo de investigación, la prueba de correlación de Pearson muestra que existe una correlación positiva estadísticamente significativa entre el nivel percibido en la competencia lectoescritora de los hijos/as y el nivel de alfabetización familiar ( $r = .250$ ;  $p = .012$ ).

**Tabla 2**

*Correlación entre el nivel de competencia lectoescritora percibido y el nivel de alfabetización familiar*

		Correlaciones	
		Alfabetización Familiar	Competencia Lectoescritura
Alfabetización Familiar	Correlación de Pearson	1	.250*
	Sig. (bilateral)		.012
	N	100	100
Competencia Lectoescritura	Correlación de Pearson	.250*	1
	Sig. (bilateral)	.012	
	N	100	100

\*. La correlación es significativa en el nivel 0.05 (2 colas).

Fuente: elaboración propia

Asimismo, se encuentra una correlación positiva estadísticamente significativa entre el nivel percibido en la competencia lectoescritora de los hijos/as y el grado de control de las TIC ejercido por los progenitores ( $r = .306$ ;  $p = .002$ ). Además, teniendo en consideración los parámetros de Hernández y Mendoza (2018) podemos

decir que esta correlación es de una fuerza mediana al encontrarse por encima de .30 (Tabla 3).

**Tabla 3**

*Correlación entre el nivel de competencia lectoescritora percibido y el grado de control de las TIC*

		Correlaciones	
		C. lectoescritura	Control TIC
C. Lectoescritura	Correlación de Pearson	1	.306**
	Sig. (bilateral)		.002
	N	100	100
Control TIC	Correlación de Pearson	.306**	1
	Sig. (bilateral)	.002	
	N	100	100

\*\* . La correlación es significativa en el nivel 0.01 (2 colas).

Fuente: elaboración propia

## Conclusiones

El primer objetivo del estudio era la creación de una herramienta que permitiera medir de forma eficaz y fiable el nivel de alfabetización familiar y el grado de control parental del uso de las TIC en familias con niños de 3.º curso de Educación Infantil, con la finalidad de establecer una posible relación entre estas variables y la competencia lectoescritora de los niños percibida por los progenitores. Los resultados avalan la utilidad del cuestionario, que muestra una consistencia interna y una fiabilidad aceptables.

Así, y ya en cuanto al segundo objetivo planteado –explorar el influjo del nivel socioeconómico y académico en las prácticas de alfabetización familiar y en el control parental del uso de las TIC–, se ha constatado el impacto de las variables contempladas, de modo que, en coherencia con nuestro marco teórico (Andrés et al, 2010; Piacente et al, 2006; Querejeta et al, 2005; Romero, Arias y Chavarría, 2007; Rugerio y Guevara, 2015), todas ellas han reportado diferencias significativas que apuntan a la presencia de un ambiente alfabetizador más rico –pero también a una gestión parental más eficaz en el uso de las TIC– entre las familias con mayor nivel académico y

socioeconómico. En este sentido, cabe destacar los resultados obtenidos por las familias con niveles socioeconómicos y académicos inferiores en algunos ítems relacionados con las prácticas alfabetizadoras, con puntuaciones por debajo de la media teórica del instrumento concretamente en los relacionados con la presencia de los progenitores como modelos alfabetizadores (ítems 12, 13 y 14), en algunos de los vinculados a la presencia de recursos físicos y didácticos para la alfabetización en el hogar (ítems 10 y 15), en un ítem relacionado con las prácticas de lectura (ítem 5) y en otro relacionado con las prácticas familiares del lenguaje (ítem 6). Por otra parte, respecto a la percepción parental del nivel de lectoescritura de sus hijas/os únicamente se han obtenido diferencias estadísticamente significativas en función de los estudios de la madre, de nuevo con resultados más positivos asociados a un nivel académico superior.

Finalmente, es relevante destacar que nuestro análisis exploratorio apunta a la existencia de una correlación positiva entre el nivel percibido por los progenitores en la competencia lectoescritora de sus hijos/as y la presencia tanto de un ambiente alfabetizador familiar más rico como de una mejor gestión parental del uso de las TIC por parte de las y los pequeños. En cualquier caso, en lo que respecta a las TIC, todos los grupos socioeconómicos presentan medias por encima de la media teórica del instrumento, si bien con una puntuación más modesta (cercana al 3) entre las familias pertenecientes a los grupos inferiores, que además muestran puntuaciones insuficientes en algunos aspectos, y en concreto los relacionados con: el uso autónomo de los dispositivos tecnológicos por parte del niño/a (ítem 1), su uso con fines de entretenimiento u ocio pasivo (ítem 5) y la utilización de estos antes de acostarse (ítem 9). En este sentido, y en línea con las consideraciones de Soto (2011), Cerisola (2017) y Teberosky y Sepúlveda (2018), los resultados obtenidos podrían apuntar a un posible impacto –en negativo– de la gestión y consumo de las TIC sobre las prácticas de alfabetización familiar en las familias de los grupos socioeconómicos y socioculturales más bajos, aunque sin quedar corroborado de una forma sólida su impacto sobre la competencia lectoescritora de los niños percibida por los progenitores.

Para finalizar, es oportuno recordar que los resultados referentes a nuestro segundo y tercer objetivos tienen una naturaleza exploratoria, por lo que deben interpretarse con cautela. Así, consideramos oportuna la realización de estudios confirmatorios que verifiquen los resultados obtenidos en esta primera aproximación. Por otra parte, parece pertinente desarrollar estudios donde se combine la encuesta mediante el cuestionario creado con la evaluación de la competencia lectoescritora de los niños de forma objetiva por parte de profesionales, con la finalidad de poder comparar las percepciones de los progenitores con la competencia real del alumnado de 3.º curso de Educación Infantil, dotando así de mayor fiabilidad a los resultados obtenidos en relación a esta variable.

## Referencias bibliográficas

Andrés, M. A., Urquijo, S., Navarro, J. I., y García-Sedeño, M. (2010). Contexto alfabetizador familiar: relaciones con la adquisición de habilidades prelectoras y desempeño lector. *European Journal of Education and Psychology*, 1, 129-140.

Berrios, L., Buxarrais, M. R., y Garcés, M.S. (2015). Uso de las TIC y mediación parental percibida por niños de Chile. *Comunicar*, 45, 161-168. doi: 10.3916/C45-2015-17.

Bigas, M. (2001). El lenguaje escrito. En M. Bigas, M. Correig, I. Guibourg, M. Milian, T. Colomer, T. Durán y M. Fons (Eds.), *Didáctica de la lengua en educación infantil* (pp. 103-124). Madrid: Síntesis.

Cerisola, A. (2017). Impacto negativo de los medios tecnológicos en el neurodesarrollo infantil. *Pediatr. Panamá*, 46 (2), 126-131.

De la Peña, C., Parra, N., y Fernández, J. M. (2018). Análisis de la alfabetización inicial en función del tipo de familia. *Ocnos*, 17 (1), 7-20. doi: 10.18239/ocnos\_2018.17.1.1336.

Ferreiro, E. (2016). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. México: Fondo de Cultura Económica.

Foncubierta, J. M. y Fonseca, M. C. (2018). Comprender el proceso lector en segundas lenguas: cognición y afectividad. *Tejuelo*, 28, 11-42. doi: doi.org/10.17398/1988-8430.28.11.

Fons, M. (2001). Aprender a leer y a escribir. En M. Bigas, M. Correig, I. Guibourg, M. Milian, T. Colomer, T. Durán y M. Fons (Eds.), *Didáctica de la lengua en educación infantil* (pp. 157-178). Madrid: Síntesis.

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.

Hernández, R., y Mendoza, Ch. P. (2018) *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. México: McGraw Hill.

Huguet, Á. (2006). *Plurilingüismo y escuela en Aragón*. Huesca: Instituto de Estudios Altoaragoneses.

McMillan, J. H., y Schumacher, S. (2005). *Investigación Educativa*. Madrid: Pearson.

Nogueira, M. A., y Ceinos, C. (2015). Influencia de la tablet en el desarrollo infantil: perspectivas y recomendaciones a tener en cuenta en la orientación familiar. *Tendencias pedagógicas*, 26, 33-50.

Paniagua, H. (2018). El impacto de las pantallas: televisión, ordenador y videojuegos. *Pediatría integral*, 4, 178-186.

Pérez, C. (2018). Múltiples ventajas de la lectura compartida en el hogar: el caso del inglés como lengua extranjera. *Tejuelo*, 28, 185-218. doi: 10.17398/1988-8430.28.185.

Piacente, T., Marder, S., Resches, M., y Ledesma, R. (2006). El contexto alfabetizador hogareño en las familias de la pobreza. Comparación de sus características con las familias no pobres. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación-e Avaliaçao Psicológica*, 21, 61-68.

Querejeta, M., Piacente, T., Marder, S., Resches, M., y Urrutia, M. I. (2005). Características del contexto alfabetizador en familias de diferente nivel socioeconómico. En E. Díez, B. Zubiauz y M. A. Mayor (Coords.), *Estudios sobre la adquisición del lenguaje* (pp. 803-818). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

Romero, S., Arias, M., y Chavarría, M. (2007). Identificación de prácticas relacionadas con el lenguaje, la lectura y la escritura en familias costarricenses. *Actualidades Investigativas en Educación*, 3, 1-15.

Ruggerio, J. P., y Guevara, Y. (2015). Alfabetización inicial y su desarrollo desde la educación infantil. Revisión del concepto e

investigaciones aplicadas. *Ocnos*, 13, 25-42. doi: 10.18239/ocnos\_2015.13.02.

Sánchez, S. y Santolaria, A. (2020). Análisis de publicaciones sobre alfabetización inicial desde una perspectiva didáctica. *Tejuelo*, 32, 229-262. doi: 10.17398/1988-8430.32.229.

Santana, R., Alemán, J. A., y López, M. (2017). Leer por placer: ¡lo primero, oír los libros! *Aula Abierta*, 46, 83-90. doi: 10.17811/rifie.46.2017.83-90.

Soto, D. R. (2011). Las tecnologías mediales, la escuela y la lectura: aliados-distantes. *Revista Infancias Imágenes*, 1, 21-31.

Teberosky, A., y Soler, M. (Comp.) (2003). *Contextos de alfabetización inicial*. Barcelona: Horsori.

Teberosky, A., y Sepúlveda, A. (2018). Aprender a partir de la lectura en voz alta del adulto. *Revista entreideias*, 7 (2), 73-90. doi: 10.9771/re.v7i2.25327.

## Anexo. Cuestionario

Señale una opción de respuesta para cada pregunta. En cuanto a la dedicación laboral, señale su trabajo actual. Si se encuentra desempleado y/o ha tenido varios, marque aquel en el que ha trabajado más habitualmente.

Edad de la madre				Edad del padre			
Menor de 25		De 25 a 35	Más de 35	Menor de 25	25 a 35	Más de 35	

Nivel de estudios de la madre				Nivel de estudios del padre			
Estudios Primarios	Secundarios y/o FP	Estudios Universitarios		Estudios Primarios	Secundarios y/o FP	Estudios Universitarios	

Trabajo actual (o habitual)	Madre	Padre
<b>1. Dirección de empresas y administración pública.</b> Empresario/a (empresa con más de 10 trabajadores), director/a en la administración pública, directivo/a de empresa o similar		
<b>2. Profesionales científicos e intelectuales.</b> Profesor/a; técnico/a superior en ingeniería; profesionales titulados en: derecho, medicina, química, matemáticas, farmacia, arquitectura, informática, ciencias sociales, periodismo; profesionales de la cultura y el espectáculo o similar		
<b>3. Pequeños/as empresarios/as, técnicos/as de medio y apoyo.</b> Pequeño/a empresario/a (empresa de menos de 10 trabajadores); analista; programador/a informático/a; ingeniero/a técnico/a; arquitecto/a técnico/a; maestro/a; enfermero/a; agente comercial; empleado/a público/a de cuerpos de seguridad; supervisor/a de industria o de la construcción o similar		
<b>4. Comerciantes, empleados/as de oficina, contables y administrativos/as.</b> Comerciante; propietario/a de tienda; administrativo/a; contable; recepcionista; telefonista; empleado/a de: oficina, biblioteca, servicio de correos o similar, atención al público o similar		
<b>5. Trabajadores/as en servicios personales, restauración y comercio.</b> Dependiente/a; cajero/a; camarero/a; cocinero/a; trabajador/a cuidando personas en servicios sociosanitarios; trabajador/a de seguridad privada; fontanero/a, conductor/a; mecánico/a de vehículos		
<b>6. Trabajadores/as del sector primario, industria y construcción.</b> Trabajador/a cualificado/a de agricultura, ganadería, pesca o forestal; trabajador/a de industria; operador/a de maquinaria; operario/a de cadenas de montaje; mecánico/a de maquinaria; soldador/a o chapista; trabajador/a de la industria de la alimentación; trabajador/a de la construcción; carpintero/a; pintor/a; artesano/a; jardinero/a		
<b>7. Trabajadores no cualificados.</b> Amo/a de casa; empleado/a doméstico/a; personal de limpieza; conserje; peón agrario, forestal o pesquero; peón de la construcción; peón de la industria; recogedor/a de residuos, urbanos; vendedor/a callejero/a		
<b>No lo sé/ otros (especifique cuál)</b>		

		Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
1	¿Suele comprar libros infantiles?					
2	¿Cuántos libros –no escolares– ha comprado en el último año para su hijo/a?	1	2	3	4	5
3	¿Lee cuentos infantiles o historietas a su hijo/a?					
4	¿Hace preguntas a su hijo/a sobre el cuento o libro leído?					
5	¿Proporciona a su hijo/a material escrito no literario (revistas, folletos u otros)?					
6	¿Realiza juegos verbales como poesías, rimas o adivinanzas con su hijo/a?					
7	¿Cuenta (oralmente, no leídos) cuentos infantiles a su hijo/a?					
8	Cuando su hijo/a tiene una rabieta ¿analizan la situación juntos?					
9	¿Tiene en el hogar material didáctico (por ejemplo: material Montessori, letras en relieve, etc.) para su hijo/a?					
10	¿Cuántas veces a la semana utiliza ese material su hijo/a? (Si no tiene, no conteste a esta pregunta)	1	2	3	4	5
11	¿Lee a su hijo/a rótulos o etiquetas mientras caminan por la calle?					
12	¿Lee el periódico, revistas u otros en presencia de su hijo/a?					
13	¿Habla con su hijo/a de lecturas que usted realiza o de las noticias que lee?					
14	¿En colaboración con su hijo/a, realiza una lista antes de ir al supermercado?					
15	De forma aproximada, ¿Cuántos libros hay en el hogar? (1= 25 o menos / 2= 50-60 / 3= 60-80 / 4=80-100 / 5= 100 o más)	1	2	3	4	5

		Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
1	Mi hijo/a utiliza las TICs de forma autónoma					
2	Mi hijo/a utiliza las TICs más de una hora al día					
3	¿Cuánto se identifica del 1 al 5 con la siguiente afirmación?: “A menudo siento que es mi hijo quien decide el tiempo que quiere pasar utilizando las TICs”? (1= muy identificado/a con la afirmación / 5= nada identificado/a)	1	2	3	4	5
4	¿Usa su hijo/a –o le proporciona usted– portales o aplicaciones educativas para el desarrollo lingüístico (como por ejemplo Lingokids)?					
5	¿Usa su hijo/a –o le proporciona usted– portales o aplicaciones de vídeo on-line (YouTube, canales de televisión, etc.) con la finalidad de entretenerse?					
6	¿Usa su hijo/a –solo/a o acompañado/a– programas de comunicación personal (Skype, Whatsapp) con el fin de comunicarse (familiares, amigos)?					
7	Considero que mi hijo/a se inquieta/inquietaría al no poder usar las TICs					
8	Mi hijo/a utiliza alguna TIC (visionado de vídeos o TV, uso de aplicaciones, Whatsapp, etc.) durante las comidas (desayuno, comida, merienda o cena)					
9	Mi hijo/a utiliza alguna TIC antes de acostarse (visionado de vídeos o TV, uso de aplicaciones, Whatsapp, etc.)					
10	Cuando salimos a la calle suelo llevar un dispositivo tecnológico para que pueda amenizar la espera (supermercado, médico, café con amigos, etc.)					

		Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
1	Al leer, confunde fonemas similares (sopa-sapo)					
2	Comprende lo que lee					
3	Realiza una lectura silábica (el-pe-rro-co-me)	1	2	3	4	5
4	Realiza una lectura global y completa de cada palabra (El perro come)					
5	Cuando escribe omite letras en las palabras					
6	Le cuesta escribir las sílabas inversas (es decir, las que tienen la vocal primero: <u>al</u> -to, <u>em</u> -pe-zar) y trabadas (las que tienen dos consonantes seguidas: <u>tr</u> abajo, <u>gl</u> obo, <u>pr</u> esa)					
7	Tiene una escritura del todo comprensible, aunque pueda presentar algún problema de ortografía (como no poner tildes o confundir la B con la V)					