



Facultad de Educación
Universidad de La Laguna

**Influencia del ambiente alfabetizador
familiar en la fluidez en lectura oral en el
primer curso de Educación Primaria**

Grado Maestro/a en Educación Primaria
Proyecto de Investigación

Isabel Estrella González: alu01011220133@ull.edu.es

Jennifer Santos Afonso: alu0100434446@ull.edu.es

Tutora: Isabel O'Shanahan Juan: ioshanah@ull.edu.es

Tutora: Sara C. De León: sleonper@ull.edu.es

Convocatoria: junio de 2021

Resumen

El objetivo principal de esta investigación trata de analizar si las características socioeconómicas de los progenitores, en términos de nivel de ingresos y nivel educativo, así como las prácticas de alfabetización familiar influyen sobre el rendimiento en fluidez lectora. El estudio fue desarrollado en dos centros educativos, participando de manera voluntaria un total 22 estudiantes de 1º de Educación Primaria y sus familias. Se utilizaron dos instrumentos. El primero evalúa la fluidez en lectura oral y fue aplicado al alumnado; el segundo, profundiza en las prácticas de alfabetización temprana en el hogar y fue cumplimentado por los progenitores. La muestra fue dividida en dos grupos en función de los resultados obtenidos en fluidez en lectura oral: “con dificultades” y “sin dificultades”. Los resultados obtenidos en este estudio no mostraron relaciones significativas entre las variables evaluadas y el rendimiento en lectura. Además, ambos grupos mostraron resultados similares en el nivel educativo, el nivel de ingresos, así como en el tipo y la frecuencia de las prácticas de alfabetización en el hogar, lo que indica que las características familiares no explican las diferencias observadas en fluidez lectora. Teniendo en cuenta las altas puntuaciones medias obtenidas por ambos grupos en cuanto a las prácticas de alfabetización en el hogar, los resultados encontrados sugieren que otras variables podrían estar explicando las diferencias de rendimiento en lectura.

Palabras clave: lectura, ambiente alfabetizador, familia, fluidez, primaria, ingresos, nivel de estudios

Abstract

The principal aim of this investigation attempts to analyse whether parents' socioeconomic status, in terms of income and educational level and the practice of family literacy influence the outcome of fluent reading. The study was presented to two schools, and 22 primary school pupils and their families volunteer to participate. Two measures were used. The first focuses on assessing students' reading fluency, which was applied to the pupils; and the second, on home literacy practices, which students' parents filled out. Students were divided into two groups based on the oral reading fluency measure results: at-risk and non-at-risk. The results obtained in this study did not show significant relations between the evaluated variables and the performance in reading. Furthermore, both groups showed similar results for the educational level, family income, and the type and frequency of the home literacy

practices, meaning that family characteristics do not explain the differences observed in reading fluency. Considering the high means scored for both groups in family literacy practice, the results found in this study suggest that other variables might explain oral reading fluency performance differences.

Keywords: reading, early literacy environment, family, fluency, primary, economic income, schooling level

Índice

Introducción	4
Marco Teórico	4
Lenguas Opacas y Transparentes. Características del Español	4
Proceso de Lectura	6
Componentes del Desarrollo de la Lectura. La Fluidez como Indicador de Riesgo	7
La Fluidez como Indicador de Riesgo	9
Influencia del Ambiente Alfabetizador en el Desarrollo de la Fluidez	10
Estatus Socioeconómico y Nivel de Estudios de los Progenitores	11
Prácticas de Alfabetización en el Hogar	12
Otras Variables Relacionadas con el Rendimiento Lector	14
Hipótesis	15
Método	15
Participantes	15
Técnicas e Instrumentos	16
Prueba de Fluidez en Lectura Oral (FLO) - Forma B	16
Cuestionario de Prácticas de Alfabetización Temprana en el Hogar	17
Procedimiento	18
Análisis de Datos y Resultados	19
Nivel de Estudios	19
Nivel Socioeconómico	20
Ambiente Alfabetizador Familiar	21
Discusión	25
Conclusión	27
Limitaciones	27
Implicaciones Educativas	28
Referencias bibliográficas	30
Anexo 1. Circular informativa	35
Anexo 2: Cuestionario de Prácticas de Alfabetización tempranas en el Hogar	36

Introducción

El desarrollo a lo largo de la infancia es un proceso que se lleva a cabo en un contexto amplio, en el que median múltiples factores de tipo familiar, social, económico, escolar, etc. Dentro de los hitos que se producen durante el desarrollo infantil, se puede resaltar el desarrollo de la lectoescritura como un acontecimiento fundamental, pues contribuye a la integración de la persona, no solo a nivel académico, sino también a nivel social y cultural, dotándola de capacidad para acceder de forma autónoma a la información, así como de expresar y crear sus propios mensajes por medio del código escrito.

La adquisición de la fluidez lectora es fundamental, especialmente en los primeros cursos de la educación formal, pues esta va a permitir alcanzar la comprensión del texto que se lee, razón principal de la lectura. La presente investigación trata de profundizar en algunos de los elementos que pueden influir en su desarrollo, centrandó la atención en estudiar en qué medida el estatus socioeconómico, el nivel de estudios de los progenitores y el tipo de prácticas de alfabetización en el hogar están relacionadas con un mayor desarrollo de la fluidez lectora.

Marco Teórico

Con el objetivo de estudiar la influencia del ambiente alfabetizador familiar en la fluidez en lectura oral, es imprescindible comenzar realizando un recorrido sobre los aspectos teóricos que se han estudiado al respecto. Partiendo de una visión más general, se describirán las características del español como lengua transparente, los modelos que explican el proceso de lectura y los componentes necesarios para su aprendizaje, prestando especial atención a la fluidez lectora como clave para el desarrollo de la comprensión. Finalmente, se abordará la influencia del ambiente alfabetizador familiar, así como de otras variables significativas.

Lenguas Opacas y Transparentes. Características del Español

Con el objetivo de categorizar a las diferentes lenguas, Seymour et al., (2003) establecieron dos parámetros fundamentales, la estructura silábica, que puede ser simple o compleja, y la consistencia ortográfica, que hace referencia a la mayor o

menor transparencia ortográfica. Atendiendo estas dos características, las lenguas transparentes son aquellas en las que existe una alta consistencia entre el grafema y el fonema, mientras que las lenguas opacas son aquellas en las que la correspondencia grafema-fonema (CGF) o correspondencia fonema-grafema (CFG) no es tan alta.

Partiendo de estas dos variables, dichos autores realizaron una clasificación, tanto del español, como de diferentes sistemas ortográficos europeos. En el siguiente cuadro se incluye una síntesis de dicha categorización:

Figura 1
Clasificación de los Sistemas Ortográficos Europeos

Estructura Ortográfica	Consistencia Ortográfica			
	Transparente		Opaca	
Simple	Finlandés	Griego Italiano Español	Portugués	Francés
Compleja		Noruego Alemán Islandés	Holandés Sueco	Inglés

Nota. Adaptado de Seymour et al. (2003)

Como se puede observar en la Tabla 1, Seymour et al., (2003) clasificaron, atendiendo a la estructura silábica y a la transparencia, al francés, danés o inglés como lenguas opacas, es decir, aquellas que presentan una estructura silábica más compleja y una menor consistencia grafema-fonema. A modo de ejemplo, centrándonos en el inglés, el Alfabeto Fonético Internacional establece que este posee 44 fonemas, de los cuales se pueden formar hasta 15000 sonidos. Según esta información, se puede deducir fácilmente que el nivel de consistencia grafema-fonema del inglés es bajo, considerándose esta, por tanto, una lengua opaca.

Por otro lado, el español, tal como vemos en la Tabla 1, sería considerado una lengua transparente y simple (Seymour et al. 2003). Siguiendo con las aportaciones de dichos autores, y teniendo en cuenta su estructura ortográfica, en su componente oral presenta una estructura silábica mayoritariamente simple. Es decir, podemos encontrar, principalmente, la estructura Consonante-Vocal (CV), que asciende hasta el 51.35% de las estructuras encontradas. Además, encontramos otras formas

comunes, como son Consonante-Vocal-Consonante (CVC), Vocal (V) y Vocal-Consonante (VC), (Guerra 1983).

Por su parte, y prestando atención a la consistencia ortográfica, el español presenta una alta CGF (proceso de lectura) y CFG (proceso de escritura), siendo esta más notable en la lectura que en la escritura (Cuetos, 1993, citado en Ardila y Cuetos, 2016). En consonancia con la clasificación de español como lengua transparente, se puede citar la afirmación realizada por la Real Academia Española (2001), la cual establece que el alfabeto está compuesto por un total de 29 letras, 5 vocales y 24 consonantes, y que, dado que existe una alta correspondencia CGF y CFG, se dan muy pocos casos de inconsistencias.

En definitiva, centrándonos en el proceso de adquisición de la lectoescritura, se podría afirmar, tal como defienden Seymour et al. (2003), que las características del español como lengua transparente permiten leer con exactitud y fluidez a escolares de los primeros cursos de Educación Primaria, tanto cuando leen palabras, como cuando se enfrentan a la lectura de pseudopalabras. Por el contrario, en las lenguas consideradas opacas, la exactitud y fluidez se alcanzan más tarde que en las lenguas transparentes (Serrano y Jiménez, 2009).

Proceso de Lectura

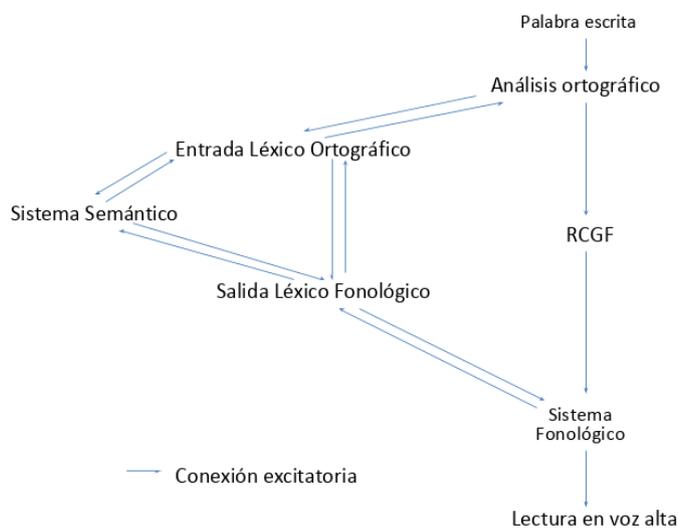
Uno de los modelos de aproximación al proceso de la lectura más observados por la comunidad científica es el denominado “modelo de doble ruta en cascada”, Coltheart et al., (1993). Según este autor, la principal característica de los modelos de doble ruta es la idea de que los lectores tienen a su disposición dos vías distintas para realizar el proceso de CGF, la ortográfica y la fonológica. La vía fonológica es la que activa las Reglas de Conversión Grafema-Fonema (RCGF), ya sea porque el lector se enfrenta a nuevas palabras o porque debe leer pseudopalabras. Al leer por medio de esta vía, el lector analiza, partiendo de la palabra escrita, las reglas ortográficas que existen en la misma, llevando a cabo el proceso de CGF, lo que le permitirá, en definitiva, realizar la lectura en voz alta.

Por otro lado, la vía ortográfica es la que se utiliza cuando el lector lee palabras familiares, ya sean regulares o irregulares. Esta vía parte del mismo punto que la anterior, analizando la palabra escrita. No obstante, en este caso, al tratarse de

palabras conocidas, no se activan las RCGF, sino que se lleva a cabo un proceso de reconocimiento de las mismas por medio de la activación del léxico ortográfico, el cual permitirá acceder de forma automática a la representación oral de las mismas.

Atendiendo al modelo descrito, y centrándonos en las aportaciones de Cuetos y Suárez-Coalla (2009) sobre el proceso de aprendizaje de la lectura, podemos afirmar que, aunque inicialmente los niños hispano hablantes usan una lectura fonológica, progresivamente, la lectura se convierte en léxica. Tal como indican Ardilla y Cuetos (2016), la ruta fonológica representa la estrategia inicial de lectura del español, ya que al inicio de la instrucción los escolares aún no reconocen la mayoría de las palabras, por lo que deben recurrir esta vía para poder leer, lo cual puede verse reflejado en la menor fluidez del lector.

Figura 2
Modelo de Doble Ruta en Cascada



Nota. Adaptado de Coltheart et al. (2001)

Componentes del Desarrollo de la Lectura. La Fluidez como Indicador de Riesgo

Como se ha mencionado con anterioridad, la alfabetización es un proceso de suma importancia, no solo a nivel educativo, pues es uno de los principales medios de transmisión de conocimientos, sino también a nivel social y cultural, ya que está relacionada con la integración de la persona en dichos ámbitos. Veamos algunos de los componentes necesarios para el desarrollo de la lectura.

En el año 1997, se conformó en EE. UU. el National Reading Panel (NRP, 2000), un grupo de expertos a quienes se encomendó el objetivo de evaluar la eficacia de los diferentes métodos de enseñanza de la lectura. Dicho comité presentó en el año 2000 un informe en el que definió los “cinco componentes esenciales” para el desarrollo de la lectura: la conciencia fonológica, el principio alfabético asociado al aprendizaje de las RCGF, la fluidez, el vocabulario y la comprensión.

La conciencia fonológica es entendida como la habilidad para detectar, identificar y manipular los sonidos individuales o fonemas en el lenguaje hablado. El NRP (2000) afirma que, aquellos/as niños/as que han desarrollado la conciencia fonológica de forma adecuada, es probable que aprendan de manera más sencilla a leer y a deletrear, en comparación con aquellos/as que han desarrollado estas habilidades en menor medida. En los estudios en lengua española se han encontrado resultados similares, describiendo a la conciencia fonológica como uno de los predictores más relevantes de la iniciación y éxito lector. Estos resultados coinciden con lo esperable, pues como se describió anteriormente, el acceso automático a los fonemas permitirá la decodificación correcta de las palabras por medio de la ruta fonológica (Gutiérrez, 2019; Núñez y Santamarina, 2014; Pascual et al., 2018).

Por su parte, el conocimiento alfabético enseña las RCGF, es decir, la relación entre las letras o grafemas del lenguaje escrito y los fonemas del lenguaje oral, lo cual permite reconocer las palabras en el lenguaje escrito de forma más apropiada y automática (NRP, 2000).

En resumen, tal como establece el NRP (2000), la conciencia fonológica es el primer componente a desarrollar, y este, junto con el conocimiento de las RCGF, son considerados los dos grandes prerrequisitos para el aprendizaje de la lectura. Además, se presentan como dos buenos predictores sobre cuán bien los/as niño/as aprenderán a leer durante los primeros dos años de escolarización.

Otro de los componentes destacados por el NRP (2000), es el vocabulario, entendido como las palabras que debemos conocer para comunicarnos de manera efectiva, tanto a nivel oral como escrito. El desarrollo del vocabulario o léxico está relacionado con la fluidez debido al papel que desempeña en la activación de la ruta ortográfica durante el proceso de lectura. En consonancia con lo que se describió en

el apartado dedicado al proceso de lectura, un almacén léxico más enriquecido permite una mayor agilidad en el proceso de lectura, pues hace posible el acceso mediante la ruta ortográfica, caracterizada por la activación automática de la representación ortográfica y oral de la palabra en cuestión. Además, siguiendo las aportaciones de O'Shanahan y Jiménez (2008), este componente está también íntimamente relacionado con la comprensión, ya que no se puede comprender el texto si no se comprende el significado de la mayor parte de las palabras que lo componen.

Hasta el momento, se ha descrito el papel relevante de la conciencia fonológica, de las RCGF y del vocabulario. Una vez abordados estos componentes, es importante orientar el proceso de enseñanza de la lectura al desarrollo de la fluidez, elemento central de esta investigación, y a su relación con la comprensión lectora.

La Fluidez como Indicador de Riesgo

La fluidez es definida por el NRP (2000) como la habilidad de leer de forma exacta, rápida y con entonación. Tal como se señaló al hablar sobre la importancia del desarrollo del vocabulario, a medida que un lector va aumentando su léxico, lee de manera más fluida, pues utiliza la ruta ortográfica, no siendo necesaria la lectura por medio de las RCGF. Investigaciones en español han demostrado que la lectura fluida está directamente relacionada con la comprensión del texto (O'Shanahan y Jiménez, 2008), pues permite rebajar la carga cognitiva mientras se lee. En otras palabras, el uso de la ruta ortográfica, o lo que es lo mismo, la automatización del proceso de decodificación permite al lector leer de forma fluida, centrando su atención y recursos en comprender el significado del texto. Por el contrario, si no existe una lectura fluida, los recursos cognitivos estarán focalizados en responder a las demandas del proceso de decodificación, resultando más complicado alcanzar una comprensión del significado de lo que se está leyendo.

Con respecto a las características de la fluidez, comenzamos abordando la exactitud. Tal como se ha descrito, en el español, al ser una lengua transparente y simple, se aprenden de forma más rápida las RCGF. Esto supone, tal como señala Gutiérrez (2019), un desarrollo relativamente rápido de la exactitud o precisión a la hora de decodificar. No obstante, la fluidez se caracteriza también por el desarrollo de la velocidad lectora, descrita como un componente “más costoso de adquirir” (pp.

54), y siendo considerada como uno de los principales factores que generan diferencias de rendimiento en el aprendizaje de la lectura. En palabras de Gutiérrez (2019, pp. 54), “el alumnado con dificultades lectoras en español tiende a leer de forma precisa pero lenta”. Finalmente, el tercer componente de la fluidez, la prosodia o entonación y ritmo durante la lectura, también se ha relacionado con la comprensión. En un estudio en español realizado por Álvarez et al., (2015), se comprobó el nexo existente entre el desarrollo de la prosodia y la comprensión lectora, pues la primera parece estar mediando en el acceso al significado del texto.

A lo largo de este apartado hemos venido definiendo los elementos indispensables en el desarrollo de la lectura, los cuales podrían ser descritos como diferentes eslabones orientados a lograr el fin último del proceso lector, el acceso al significado de lo que se lee. Tal como se ha comentado, la fluidez y sus componentes están estrechamente relacionados con el desarrollo de la comprensión, quinto elemento señalado por el NRP (2000). Esta aparece descrita como la razón fundamental del proceso de lectura, señalando la importancia de que sea llevada a cabo de forma activa y con un propósito. Para lograr la comprensión, sería necesario, por tanto, el desarrollo de la conciencia fonológica, de las RCGF y del almacén de vocabulario, los cuales permitirán avanzar hacia el incremento de la fluidez y, en definitiva, hacia el logro de la comprensión de lo que se lee.

Influencia del Ambiente Alfabetizador en el Desarrollo de la Fluidez

Davis (2016) define la alfabetización temprana como el proceso en el que los niños adquieren habilidades de lenguaje y alfabetización por medio de la interacción y conversaciones entre padres e hijos. Como recoge Cole (2011), los progenitores son los primeros educadores del niño/a, con lo que van a tener un gran impacto en su desarrollo global. Dentro del ambiente alfabetizador familiar existen diferentes variables que pueden mediar en el desarrollo de la fluidez lectora. En esta investigación nos centraremos en describir, por un lado, el efecto que pueden tener sobre el desarrollo de la fluidez el nivel de estudios y el nivel socioeconómico de los progenitores. Por otro lado, trataremos de ver la influencia de las diferentes formas en las que se puede abordar desde casa el aprendizaje de la lectura.

Estatus Socioeconómico y Nivel de Estudios de los Progenitores

La relación existente entre el nivel socioeconómico de las familias y el desarrollo infantil es una variable que ha sido ampliamente estudiada. La mayor parte de los estudios han demostrado la existencia de “una relación positiva entre el nivel socioeconómico y las variables de alfabetización” (Jiménez, 2012). A continuación, se recogen algunas de las conclusiones que se han obtenido al respecto.

En cuanto al nivel de ingresos o clase social, en su estudio, Noble et al., (2007) confirmaron la influencia que la clase social ejerce sobre el desempeño de tareas a nivel cognitivo relacionadas con el lenguaje y el vocabulario, entre otras. Por su parte, Martínez y Córdoba (2015), afirman que esta es una de las características principales que explican la “desigualdad de oportunidades educativas” (pp. 100). Sparks y Reese (2012), de forma similar, señalan la posibilidad de que las diferencias de clase puedan estar influyendo en el desarrollo temprano del lenguaje, relacionando la pertenencia a una clase social baja con un menor acceso a los libros como recurso, así como una menor lectura de los mismos. Finalmente, García (2015) también confirmó la relación entre el nivel socioeconómico de los progenitores y el nivel de preparación y de desarrollo infantil, describiendo la correlación existente entre la clase social baja y la presencia de lo que definió como “obstáculos” en el desarrollo educativo, como podría ser, por ejemplo, un menor índice de prácticas de alfabetización en el hogar.

Con respecto al nivel de estudios de los progenitores, este también parece estar relacionado con el desarrollo. En su estudio, Andrés et al., (2010) concluyeron que, a mayor tiempo de escolarización de los progenitores, mayor disponibilidad en el hogar de recursos asociados a la lectura y mayores prácticas asociadas con la enseñanza y promoción de la lectura y escritura. Asimismo, Jiménez y Rodríguez (2008), en su investigación sobre la dislexia, encontraron que las madres de los niños que presentaban mayores dificultades tenían también un menor nivel educativo.

Según la información contrastada hasta el momento, parece bastante clara la relación existente entre el estatus socioeconómico, el nivel de estudios de los progenitores y el rendimiento académico y lector. No obstante, tal como destaca Jiménez (2012), la mayoría de los estudios coinciden en que el nivel socioeconómico

puede estar relacionado con otras variables más difíciles de evaluar. Por lo tanto, este no se debería interpretar como causa directa del desarrollo de una dificultad de aprendizaje, sino como una variable que puede mediar en el grado en el que dicha dificultad se presenta. En una línea similar, Martínez y Córdoba (2016) concluyeron que el efecto de las familias está más relacionado con las prácticas educativas, que con la pertenencia a una clase social determinada. Estas conclusiones se extrajeron de los resultados que mostraron que, en el caso de las familias de clase alta, se reportaba un mayor nivel de incitación a la lectura. No obstante, en cuanto a las familias pertenecientes a clases menos favorecidas, si estas desarrollaban hábitos de promoción de la lectura, también se mejoraba el rendimiento de sus hijos/as.

Prácticas de Alfabetización en el Hogar

Las prácticas de alfabetización en el hogar también han sido relacionadas con el rendimiento en lectura. A continuación se recogen algunos de los resultados obtenidos en diferentes investigaciones.

Guevara y Rugerio, (2017), describieron tres formas a través de las cuales el contexto familiar puede potenciar el desarrollo de la alfabetización: a través de experiencias compartidas en familia; mediante la provisión y uso de materiales de lectura y escritura; y, en tercer lugar, mediante una transmisión de actitudes hacia la alfabetización. Gutiérrez (2019), también confirmó la influencia de las prácticas del entorno familiar en el aprendizaje de la lectura, así como describió la mediación del nivel de ingresos y educativo de los padres, los cuales pueden influir, según sus conclusiones, en la frecuencia de las prácticas de alfabetización en el hogar.

Por su parte, Sénéchal y LeFevre (2014) realizaron a su vez importantes contribuciones en el estudio del ambiente alfabetizador en el hogar en relación con la lectoescritura. Estas autoras trataron de evaluar el modelo de alfabetización, en el que se contemplan dos dimensiones de actividades, formales e informales. La dimensión informal hace referencia a actividades en las que se presenta la letra escrita, pero sin una finalidad instruccional, como, por ejemplo, la lectura compartida entre progenitores e hijos/as. Las interacciones formales son aquellas en las que la letra escrita es el foco de atención, como, por ejemplo, actividades encaminadas a la enseñanza del alfabeto. Los resultados obtenidos se perfilan en diferentes líneas.

Por un lado, desde educación infantil hasta primer curso de primaria, se obtuvo importante apoyo para la idea de que, tanto las actividades formales como las informales, mejoran el rendimiento. En concreto, las actividades formales favorecen directamente el desarrollo de la lectura, mientras que las informales, favorecen el desarrollo del lenguaje oral. Además, las expectativas y reportes por parte de los progenitores aparecen como variables predictoras del desarrollo de la alfabetización, mientras que la lectura compartida apareció como predictora del desarrollo del vocabulario.

Una segunda contribución de este estudio es la demostración de que la escucha de la lectura en voz alta de los/as niños/as por parte de los progenitores, que es un tipo de actividad formal, supuso un buen indicador de la competencia lectora a finales de primer curso de primaria, lo cual se traduce en la idea de que el desarrollo de este tipo de actividades en casa revierte en un mejor rendimiento en lectura.

Finalmente, una tercera contribución de este estudio fue la demostración de la continuidad y cambio de la relación entre las prácticas de alfabetización en el hogar y el rendimiento en lectura. Así, desde infantil a primero, estas se relacionan de forma positiva, mientras que en segundo, lo hacen pero de forma negativa. Esto podría ser explicado debido al hecho de que, en primer lugar, aquellos progenitores que han observado un rendimiento en lectura inferior a lo esperado reportaron más actividades orientadas a la adquisición de la lectoescritura. Por otro lado, en segundo lugar, aquellos progenitores que observaron un buen desempeño en lectura en sus hijas/os, reportaron menos prácticas educativas orientadas a fomentar el desarrollo de la lectoescritura.

Tal como se ha venido analizando, múltiples investigaciones sustentan el efecto positivo de la alfabetización en el hogar sobre el rendimiento en lectura. Se podría concluir, tal y como Cole (2011) afirma, que, aunque diferentes variables mediatizan el impacto del ambiente familiar, las actitudes y el comportamiento de los progenitores, en especial su implicación en la realización de actividades de aprendizaje en el hogar, pueden ser cruciales de cara a los logros obtenidos, así como ayudar a superar las limitaciones impuestas por otros factores.

Otras Variables Relacionadas con el Rendimiento Lector

Otra de las variables a las que se ha prestado atención es el *interés o motivación* que muestran los/as niños/as hacia la lectura. Martínez y Córdoba (2016), en su estudio sobre las diferencias de rendimiento en lectura entre niños y niñas en cuarto de Primaria, destacan el interés como un factor positivo, resaltando la conveniencia de adaptar los tipos de textos a dichos intereses. En una línea similar, Jiménez (2012) afirma que el interés hacia la lectura está determinado por el nivel de desempeño del niño, así como sobre su percepción acerca de su propio desempeño.

Los *métodos de enseñanza* son otro de los factores externos que han sido estudiados. Núñez y Santamarina (2014), afirman que “la polémica aparece entre los medios analíticos y sintéticos, aunque hoy en día una gran parte de investigaciones al respecto defienden un enfoque equilibrado” (pp. 78). Asimismo, reconoce el papel fundamental que juegan los docentes a la hora de implementar uno u otro método. Florez, et al. (2009), amplían un poco más esta idea cuando afirman que “las prácticas de los maestros deben estar fundamentadas, además de su experiencia, en un conocimiento científicamente basado” (pp. 80), concretamente, en aspectos tales como el desarrollo evolutivo de los/as niños/as, las prácticas de alfabetización y pedagógicas más apropiadas, así como la detección y abordaje de las necesidades especiales.

Jiménez y Guzmán (2003) analizaron los efectos de la instrucción en la lectura usando el método fonético y el método global. Los resultados, tal como se podría esperar, indicaron que, aquellos alumnos/as que aprendieron a través del método sintético obtenían mejor rendimiento en el análisis de estructuras subléxicas, mientras que aquellos/as que aprendieron mediante un método global, presentaban más dificultades al leer mediante procesos fonológicos, observándose más errores al leer, por ejemplo, pseudopalabras.

Por su parte, Martínez y Córdoba (2016), encontraron en su estudio sobre rendimiento en lectura ciertas diferencias en función del *tipo de centro y entorno* en el que se ubique el mismo. De este modo, los centros privados obtuvieron mejores resultados, mientras que también parecía rendir mejor el alumnado de los centros localizados en entornos urbanos. No obstante, con respecto al tipo de centro

educativo, finalmente concluyeron que parte de estas diferencias pueden estar mediadas por las características de las familias del alumnado escolarizado, elemento que abordaremos más adelante.

Hipótesis

Teniendo en cuenta la información planteada hasta ahora, para este estudio se plantean las siguientes hipótesis:

1. El alumnado con mayores dificultades en fluidez lectora presentará un menor estatus socioeconómico en términos de ingresos y nivel de estudios de sus figuras parentales.
2. Los familiares del alumnado con mayores dificultades en lectura indicarán realizar con menor frecuencia actividades vinculadas con la alfabetización lectora.

Método

Participantes

La población objeto de estudio es el alumnado de 1º de Educación Primaria, así como sus progenitores. La recogida de datos se ha llevado a cabo en dos colegios de la isla de Tenerife, un CPEIPS de la zona metropolitana y un CEIP de la zona norte, durante los meses de marzo y abril de 2021. Estos dos centros son participantes del Plan de perfeccionamiento del Profesorado de la Comunidad Autónoma de Canarias, por lo que ambos ofertan plazas para desarrollar las prácticas del alumnado del Grado Maestro/a en Educación Primaria de la Universidad de La Laguna.

El CPEIPS de la zona metropolitana está situado en la periferia del municipio de La Laguna, concretamente en el barrio de los Majuelos. Por lo general, las familias son de nivel socioeconómico medio. Este centro es de línea 1, por lo que se refleja un clima familiar y cercano entre familias y centro. Por su parte, el CEIP de la zona norte está ubicado en el municipio de Los Realejos, en el norte de la isla. En este caso se trata de un centro educativo de línea 2, cuyo entorno está formado por familias de nivel socioeconómico medio-bajo.

Con respecto al alumnado, la muestra está formada por un total de 22 alumnos/as, 13 niños y 9 niñas, todos/as matriculados/as en 1º de Educación Primaria. De forma concreta, 7 alumnos/as (4 niñas y 3 niños), asisten al colegio de la zona metropolitana, mientras que 13 alumnos/as (5 niñas y 8 niños), están matriculados/as en el colegio de la zona norte.

En cuanto a los/as cuidadores/as principales, han participado un total de 21. Es importante aclarar que el número total de alumnos/as participantes no coincide con el de cuidadores/as debido a que en la muestra del alumnado han participado dos hermanos, con lo que se ha contabilizado la respuesta del mismo cuidador/a en asociación a ambos alumnos.

Con respecto al criterio de selección, la muestra debía estar escolarizada en 1º de Educación Primaria, así como no debía haber repetido ningún curso, ni presentar Necesidades Específicas de Apoyo Educativo diagnosticadas hasta el momento. Además de estos criterios, era de especial importancia que el español fuera la lengua materna del alumnado.

Como se puede deducir por las características de la muestra descrita, el tipo de muestreo es no aleatorio, pues los/as participantes se han escogido partiendo de los criterios anteriormente mencionados.

Técnicas e Instrumentos

Para la realización de este trabajo de investigación se utilizaron dos instrumentos de recogida de datos, los cuales se presentan a continuación.

Prueba de Fluidez en Lectura Oral (FLO) - Forma B

Esta prueba forma parte del conjunto de Medidas Basadas en el Currículo (MBC) que están incluidas en la prueba de Indicadores de Progreso de Aprendizaje en Lectura -IPAL- (Jiménez y Gutiérrez 2019). Consiste en la lectura por parte del alumno de un texto de dificultad adecuada a su nivel de edad, de manera fluida, es decir, exacta y rápida, durante 1 minuto. Al tratarse de 1º de Educación Primaria, en esta tarea no se puntúan aspectos relacionados con la prosodia. En la construcción de los textos se tuvo en cuenta los siguientes factores:

- Vocabulario familiar y atractivo.
- Continuidad narrativa completa, pues plantean una historia con su desarrollo y desenlace.
- Uso del presente y pasado simple como tiempos verbales.
- Mismo número de palabras con longitud adecuada para evitar el “efecto techo”.
- Incluye 3 párrafos que aumentan la dificultad de forma ascendente.
- El texto se presenta en letra grande y familiar (Masallera, 20).

A la hora de clasificar a los/as participantes, se tomó como referencia el punto de corte de 36 palabras leídas de forma correcta para establecer la diferenciación, agrupando a aquellos/as que obtuvieron una puntuación igual o inferior a 36 como grupo de “riesgo”, mientras que los/as que obtuvieron una puntuación superior a 36 se agruparon como “no riesgo”.

Con respecto a los valores de sensibilidad y especificidad, la prueba de fluidez en lectura oral (FLO), alcanza en ambas una puntuación de .90, en el periodo de mayo. Por su parte, la fiabilidad de las formas paralelas alcanza puntuaciones de .80 y .84 en los periodos de noviembre a febrero y de febrero a mayo, respectivamente (Gutiérrez, 2019).

Cuestionario de Prácticas de Alfabetización Temprana en el Hogar

Este cuestionario, creado por Jiménez et al. (2021), está formado por dos partes. La parte inicial está compuesta por cuatro ítems en las que se indaga acerca del nivel de estudios de los/as cuidadores/as principales y acerca de su nivel de ingresos. Con respecto a la segunda parte, esta incluye 18 ítems que miden la frecuencia de las prácticas de alfabetización temprana en el hogar a través de una escala de tipo Likert que abarca las opciones de “casi todos los días”, “alguna vez en semana”, “alguna vez al mes” y “casi nunca”, valoradas con puntuaciones de 1 a 4, respectivamente. Estos ítems tratan de recoger información del constructo de

prácticas de alfabetización en el hogar en torno a 4 dimensiones: Motivacional, Funcional, Lúdica e Instruccional.

Con respecto a la validez del constructo, tal como recoge Gutiérrez (2019, pp. 246-247), el factor general de segundo orden “Prácticas de alfabetización en el hogar”, reveló cargas factoriales significativas y por encima de .70. Los factores de primer orden (i.e., las dimensiones propuestas del cuestionario) explicaron una parte significativa, siempre por encima de .40, de la variabilidad de los indicadores observables (i.e., ítems del cuestionario). Asimismo, el análisis de la fiabilidad del modelo mostró índices adecuados para el factor de segundo orden ($\omega = .87$), y para cada uno de los factores de primer orden ($\omega_{\text{instruccional}} = .79$; $\omega_{\text{lúdico}} = .76$; $\omega_{\text{funcional}} = .80$; $\omega_{\text{motivacional}} = .83$).

Procedimiento

Para el desarrollo de esta investigación se siguieron diferentes fases, las cuales se describen a continuación:

En primer lugar, las dos alumnas en prácticas plantearon la investigación y solicitaron autorización al equipo directivo de los respectivos centros educativos, siguiendo los canales oficiales.

Tras obtener dicha autorización el siguiente paso consistió en diseñar una circular (Anexo 1) informativa para las familias, en la cual se presentaba la descripción y finalidad del proyecto, así como se solicitaba el consentimiento firmado para la participación en el mismo, tanto de los/as propios/as cuidadores principales, como del alumnado. Para remitir esta circular se contó con la participación de los tutores/as de cada grupo, los cuales la remitieron vía WhatsApp y ClassDojo. Una vez obtenida la autorización por parte de las familias, se comenzó con la recogida de datos.

Por un lado, se procedió a enviarles, de nuevo con la colaboración de los tutores, el enlace al formulario de Google Forms (Anexo 2), el cual incluye el Cuestionario de prácticas de alfabetización temprana en el hogar y una reiteración del consentimiento de participación.

Por otro lado, se inició la aplicación de la Prueba en Fluidez de Lectura Oral al alumnado. Para la aplicación de la misma se siguieron las instrucciones establecidas, llevándola a cabo de manera individual con cada alumno/a en un espacio tranquilo fuera del aula ordinaria. Se intentó en todo momento establecer un clima relajado, creando un espacio con una mesa y dos sillas, y tratando de evitar interrupciones o ruidos que resulten distractores. Antes de comenzar se explicaban las instrucciones, asegurando que no quedaran dudas.

Una vez aplicada la prueba en fluidez se procedió a dividir a la muestra en dos subgrupos, partiendo del punto de corte establecido de 36 palabras leídas de forma correcta. En base esto, se generaron dos grupos, “con dificultades” y “sin dificultades”, ambos conformados finalmente por 11 estudiantes. Para cada grupo se creó en el programa estadístico SPSS una base de datos en la que se volcaron, además de las puntuaciones obtenidas en fluidez lectora, las respuestas al cuestionario sobre “Prácticas de alfabetización temprana en el hogar” para cada participante. En base a esto, se realizó un análisis de los estadísticos descriptivos para cada grupo, tomando como referencia a cada una de las variables que mide dicho cuestionario. Finalmente, se realizó un análisis de correlaciones entre los cuatro factores que mide el cuestionario sobre prácticas de alfabetización y la fluidez lectora. Los resultados obtenidos se describen a continuación.

Análisis de Datos y Resultados

Nivel de Estudios

Como se puede observar en la Tabla 2, el nivel de formación reportado por los progenitores no muestra diferencias notables en ninguno de los niveles educativos. Por otro lado, no recogen respuestas para el nivel “*Sin estudios*”. así como el mayor porcentaje de respuesta de ambos grupos lo abarcan los niveles de “*ESO o FPI*”, “*Bachillerato*” y “*FPII*”.

Tabla 1*Nivel de Estudios de las Figuras Principales del Contexto Familiar*

	FIGURA 1		FIGURA 2	
	Con Dificultades	Sin Dificultades	Con Dificultades	Sin Dificultades
<i>Sin Estudios</i>				
<i>Básicos</i>		16.7%	10%	
<i>ESO o FPI</i>	16.7%	25%	40%	8.3%
<i>Bachillerato</i>	41.7%	33.3%	20%	33.3%
<i>FPII</i>	16.7%	8.3%	10%	33.3%
<i>Diplomatura</i>	8.3%			
<i>Licenciatura</i>	8.3%	8.3%	20%	8.3%

Nivel Socioeconómico

En la Tabla 3 se puede observar que los porcentajes obtenidos por el grupo “con dificultades” y “sin dificultades” presentan escasas diferencias. No obstante, en algunos rangos de ingresos, el grupo “sin dificultades” muestra resultados ligeramente más elevados. Concretamente, comparando las respuestas para “*Ningún ingreso*”, las puntuaciones proporcionadas por los progenitores del grupo “*con dificultades*” son ligeramente superiores, mientras que la alternativa “>2500 €”, solo fue seleccionada en el grupo “sin dificultades”.

Tabla 2*Nivel de Ingresos Mensuales del Contexto Familiar*

	FIGURA 1		FIGURA 2	
	Con Dificultades	Sin Dificultades	Con Dificultades	Sin Dificultades
Ningún Ingreso	8.3%	8.3%	16.9%	8.3%
<1100 €	33.3%	50.0%	25%	8.3%
1100-2500 €	50%	25%	25%	58.3%
>2500 €	0%	0%	0%	8.3%

Ambiente Alfabetizador Familiar

En cuanto al análisis de los porcentajes de respuesta de los grupos “con dificultades” y “sin dificultades” proporcionadas para cada uno de los ítems del cuestionario por separado, se observa una tendencia de respuesta poco diferenciable. Por este motivo, se procede a analizar las puntuaciones medias obtenidas para cada uno de los factores que mide el cuestionario (Motivacional, Funcional, Lúdico e Instruccional), incluidas en la Tabla 3. De nuevo, los resultados obtenidos siguen una misma línea para ambos grupos en los cuatro factores. Es decir, en ambos se dan puntuaciones similares en cuanto a las prácticas de alfabetización en el hogar.

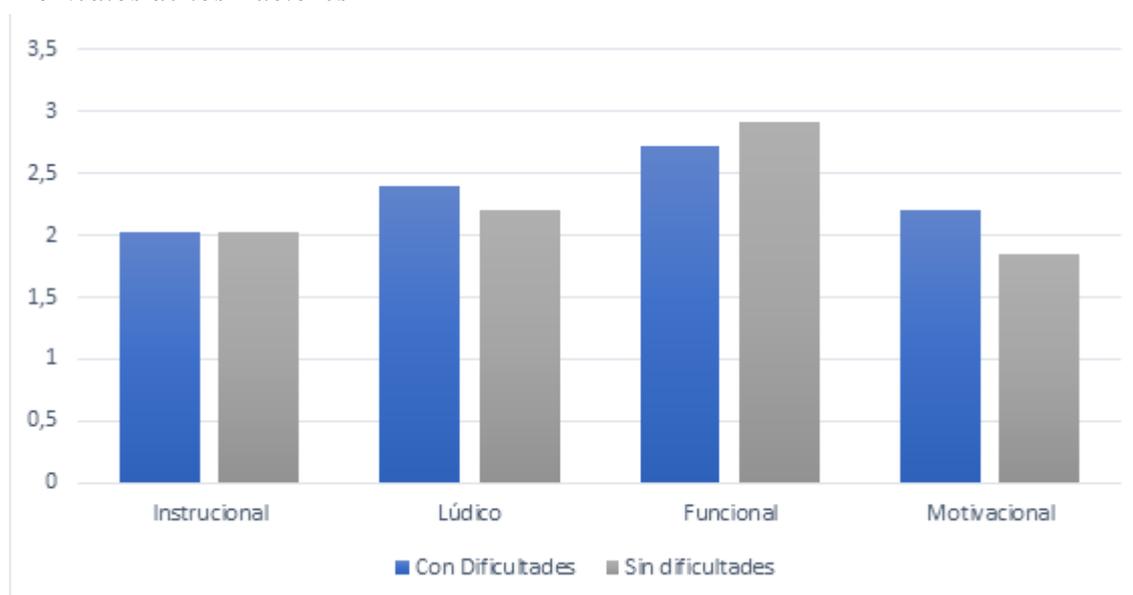
Tabla 3

Medias y Desviaciones Típicas de los Factores del Cuestionario sobre Prácticas de Alfabetización

	Con Dificultades		Sin Dificultades	
	M	DT	M	DT
Instruccional	2.02	0.55	2.02	0.67
Lúdico	2.40	0.55	2.21	0.79
Funcional	2.72	0.27	2.92	0.34
Motivacional	2.20	0.87	1.84	0.46

Figura 2

Promedios de los Factores



Al analizar los datos que se incluyen es importante especificar, tal y como se recoge en el punto “Técnicas e Instrumentos”, que las frecuencias de respuesta se contabilizaron en base a la siguiente escala: “casi todos los días” = 1, “alguna vez a la semana” = 2, “alguna vez al mes” = 3 y “muy pocas veces o nunca” = 4. En otras palabras, a promedios de respuesta más altos, menor frecuencia en las prácticas alfabetizadoras evaluadas.

Si prestamos atención a los promedios de cada grupo (“con dificultades” y “sin dificultades”), se puede observar que, para ambos, los factores que menos puntúan son el “Instruccional” y el “Motivacional”, mientras que los que más puntúan son el “Funcional” y el “Lúdico”. Esto supone que, tanto en el grupo “con dificultades”, como en el grupo “sin dificultades”, se llevan a cabo prácticas de alfabetización en el hogar relacionadas más frecuentemente con una finalidad “Motivacional” e “Instruccional”, en comparación con los otros dos factores. No obstante, se debe tener en cuenta que estas diferencias son bastante pequeñas.

En cuanto a la comparación de los promedios para cada factor y grupo, resulta interesante destacar que la media del factor “Instruccional” coincide en ambos, siendo de 2.02 (con $DT = .55$ para el grupo “con dificultades”, y $DT = .67$ para “sin dificultades”), lo cual se puede entender como una mayor tendencia a responder “Alguna vez por semana” en dicho factor.

Con respecto al promedio de respuestas en el factor “Lúdico”, ambos grupos siguen mostrando similitudes ($M = 2.4$ y $DT = .55$ en el grupo “con dificultades”, y $M = 2.21$ y $DT = .79$ en el grupo “sin dificultades”). En este caso, se puede también asociar a la misma tendencia de respuesta que en el factor anterior, concretamente, “Alguna vez por semana”.

En relación con la tercera dimensión, factor “Funcional”, aunque sigue presentando promedios similares, es el único en el que las prácticas de alfabetización informadas se llevan a cabo de forma más frecuente en el grupo “con dificultades” ($M = 2.72$; $DT = .27$), que en el grupo “sin dificultades” ($M = 2.92$; $DT = .34$).

Finalmente, en el factor “Motivacional” se refleja un promedio de 2.20 ($DT = .87$) en el grupo “con dificultades”, frente al 1.84 en el grupo “sin dificultades” ($DT = .46$), lo que se puede interpretar unas prácticas de alfabetización algo más

frecuentes en el grupo que no muestra dificultades, tendiendo a responder más frecuentemente “Alguna vez por semana”. Realizando un análisis de las respuestas proporcionadas para cada uno de los ítems que conforman esta dimensión, se observa que:

En el ítem “*Observo que mi hijo/a muestra interés en leer o buscar libros*”, el 25% del grupo “con dificultades” estima su frecuencia en “*todos los días*”, mientras que en el grupo “sin dificultades” se eleva a un 66.7%.

En el ítem “*Mi hijo/a me pide que le compre libros*”, un 33.3% de los progenitores del grupo “con dificultades” informa de que esto ocurre “*muy pocas veces o nunca*”, frente al 8.3% que se observa en el grupo “sin dificultades”.

En el ítem “*Observo que mi hijo/a disfruta leyendo libros*”, se observa que un 58.3% del grupo “con dificultades” lleva a cabo esta acción con una frecuencia de “*casi todos los días*” y “*alguna vez a la semana*”, mientras que el grupo “sin dificultades” se lleva a cabo está práctica en 83.3% de los casos.

En el ítem “*Animo a que mi hijo/a me lea libros*”, hay un cambio de tendencia con respecto a los anteriores. En este caso, un 58.3% de los progenitores del grupo “con dificultades” informan que esto se produce “*casi todos los días*”, frente al 25% de los progenitores del grupo “sin dificultades”.

Finalmente, tras los estadísticos descriptivos, se realizaron los análisis de correlación entre los factores (Motivacional, Funcional, Lúdico e Instruccional) y la fluidez lectora (Tabla 4). Como se puede observar, no se encontraron correlaciones estadísticamente significativas ($p < .01$), a excepción de la registrada entre el factor Lúdico e Instruccional ($p > .01$).

Asimismo, tampoco se encontraron correlaciones estadísticamente significativas ($p < .05$) en el análisis de correlaciones entre el nivel de ingresos y el nivel de estudios de los progenitores con las puntuaciones en fluidez (Tabla 5).

Tabla 4

Análisis de Correlación entre los Factores del Cuestionario de Alfabetización Familiar y la Fluidez Lectora

	F. Motivacional	F. Funcional	F. Lúdico	F. Instruccional	Fluidez Lectora
F. Motivacional	1				
F. Funcional	.068	1			
F. Lúdico	.082	-.260	1		
F. Instruccional	.280	.205	.576**	1	
Fluidez Lectora	-.234	.361	.054	.246	1

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Tabla 5

Análisis de Correlación entre el Nivel de Ingresos, Nivel de Estudios y la Fluidez Lectora

	Fluidez Lectora	Ingresos Progenitor 1	Ingresos Progenitor 2	Estudios Progenitor 1	Estudios Progenitor 2
Fluidez Lectora	1				
Ingresos Progenitor 1	0.07	1			
Ingresos Progenitor 2	-0.214	-0.074	1		
Estudios Progenitor 1	-0.185	0.184	.571*	1	
Estudios Progenitor 2	0.276	0.14	0.423	0.22	1

*. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Discusión

A la luz de los datos que se han descrito, y partiendo de los resultados obtenidos en las variables de nivel de estudios y nivel de ingresos de los progenitores, se puede observar que, en esta investigación, dichas variables no se muestran directamente relacionadas con el rendimiento en fluidez lectora, aspecto que diverge de las conclusiones alcanzadas por otras investigaciones previas (Andrés et al., 2010; García, 2015; Jiménez y Rodríguez, 2008; Noble et al., 2007; Sparks y Reese, 2012).

En cuanto a los promedios obtenidos en los cuatro factores que mide el cuestionario (Motivacional, Instruccional, Lúdico y Funcional), son bastante similares para el grupo “sin dificultades” y “con dificultades”. Esto supone que las prácticas de alfabetización que llevan a cabo las familias participantes en este estudio son bastante semejantes. Por ejemplo, en cuanto a la dimensión “Instruccional”, orientada a desarrollar aspectos tales como la conciencia fonológica o el conocimiento alfabético, se obtiene la misma puntuación. Esto significa que, tanto las familias del alumnado en situación de riesgo, como las familias del alumnado sin dificultades, llevan a cabo este tipo de actividades con la misma frecuencia. Un aspecto a destacar de este factor es la correlación obtenida con el F. Lúdico. Se cree que puede ser debido a que los progenitores utilizan el juego como medio para la instrucción de las prácticas lectoras.

No obstante, en el resto de los factores se aprecian ligeras diferencias que, aunque no indican la existencia de una relación significativa con el rendimiento en lectura, deben ser abordadas. Concretamente, en cuanto a las actividades correspondientes al factor “Funcional” (leer cuentos en casa, usar la lectura para transmitir valores o tradiciones, comentar las noticias, ir a la biblioteca o asistir cuentacuentos, etc.), se observa que las familias del alumnado en riesgo muestran una sutil disposición a realizarlas con mayor frecuencia. En la dimensión “Lúdica” esta tendencia se invierte, pues las familias del alumnado “sin dificultades” reportan una frecuencia ligeramente mayor para actividades de alfabetización mediante el uso de juegos relacionados con la lectura.

Finalmente, el factor “Motivacional” es el que ha mostrado la diferencia más destacable entre los dos grupos, sin ser esta significativa. De este modo, las familias

del grupo “sin dificultades” señalan en un 58.3% que sus hijas/os disfrutaban mientras leen casi todos los días o algunos días en semana (en contraposición con las familias del alumnado “con dificultades”, que lo señalan un 83,3%); en un 66.7% que sus hijas/os se interesan por leer o buscar libros todos los días (frente al 25% de las familias de aquellos alumnos/as “con dificultades”); y, finalmente, solo en un 8.3% de las ocasiones afirman que sus hijas/os se interesan muy pocas veces o nunca en comprar libros (en comparación con el 33.3% alcanza el grupo “con dificultades”). Estos resultados pueden indicar una línea similar a las conclusiones realizadas por Sénéchal y LeFevre (2014), quienes comprobaron la relación entre las denominadas actividades formales e informales con el rendimiento en lectura.

Por el contrario, y siguiendo en la dimensión “Motivacional”, los progenitores del alumnado en riesgo afirman con una sutil mayor frecuencia que animan a sus hijos/as a que les lean, resultados que también podrían coincidir con las observaciones de Sénéchal y LeFevre (2014), quienes demostraron que, aquellos progenitores que observaron un rendimiento inferior en lectura reportaron un mayor número de actividades de estimulación a la lectura como reacción ante ese bajo rendimiento.

No obstante, a pesar de estas ligeras diferencias, se puede afirmar que, para esta muestra en concreto y en los contextos específicos que se han evaluado, los progenitores de ambos grupos, “con dificultades” y “sin dificultades”, llevan a cabo unas prácticas de alfabetización bastante similares, tanto en tipo como en frecuencia. En una misma línea, tomando como referencia los análisis de correlaciones, a pesar de que las evidencias científicas han demostrado la relación entre el ambiente familiar y el rendimiento en lectura (Cole, 2011; Gutiérrez, 2019; Sénéchal y LeFevre (2014), en este estudio en concreto han resultado no significativas.

Una posible explicación para esta divergencia con respecto a los resultados de otras investigaciones podría aludir al tamaño de la muestra. Tal como se ha descrito previamente, la muestra correspondiente a cada uno de los grupos es pequeña, con lo que resulta comprensible que no se aprecien diferencias sustanciales.

No obstante, visto desde otra perspectiva, es relevante destacar que las prácticas de alfabetización reportadas por las familias han resultado elevadas en

ambos grupos, lo cual debería ser indicador de buen rendimiento en lectura. Por tanto, que la mitad de la muestra de alumnos/as haya obtenido un rendimiento bajo en lectura, aun perteneciendo a un ambiente alfabetizador favorable, podría estar indicando la posibilidad de que existan otras causas que determinen las diferencias de rendimiento. Dentro de dichas causas se podrían mencionar, entre otras, factores relacionados con el desarrollo neurobiológico del alumnado, el momento de incorporación al sistema educativo, las circunstancias que rodean al desarrollo y aplicación de las pruebas, las características del proceso de instrucción de la lectura en la escuela, así como la aparición de circunstancias excepcionales que puedan repercutir sobre el desarrollo de la lectura. Dentro de estas circunstancias excepcionales existe una especialmente relevante, la suspensión de las clases durante gran parte del anterior curso escolar, motivada por la situación de alerta nacional debida a la COVID-19. Sería interesante desarrollar futuros estudios que traten de profundizar en la forma en la que, tanto estos como otros factores, pueden estar influyendo en el desarrollo de la lectura.

Conclusión

Tomando como referencia la información presentada a lo largo de esta investigación, se puede concluir que, en este estudio, las diferencias en fluidez lectora, identificadas en alumnado de primero de Educación Primaria, no se explican por las características familiares, pues tanto el nivel de estudios, como el nivel de ingresos, así como la frecuencia y tipos de prácticas de alfabetización en el hogar evaluadas, han mostrado resultados similares.

Limitaciones

La principal limitación que se puede señalar para esta investigación, tal como se ha venido adelantando, es el tamaño de la muestra. Al ser esta muy pequeña, de 22 participantes, se dificulta la obtención de resultados significativos y representativos. Existen diferentes razones por las que ha resultado imposible ampliar el tamaño muestral.

Una de las causas es la situación derivada de la alarma por COVID-19, la cual propició la puesta en práctica de una serie de medidas de prevención incluidas en los

protocolos de los centros educativos, por lo que no fue posible aplicar las pruebas al alumnado de otras aulas, así como el acceso a otros centros educativos también resultó complicado.

De la misma forma, debido también al protocolo sanitario, se declinó el formato papel para el formulario de “*Prácticas de Alfabetización Temprana*”, aplicado a las familias. Para evitar el intercambio de materiales, se decidió, como se comentó en el apartado de Procedimiento, aplicarlo a través de la plataforma digital Google Forms. A pesar de incluir instrucciones y plantear las preguntas con claridad, el uso del medio digital podría haber generado obstáculos como dudas en cuanto al contenido o dificultades para poder acceder. En consecuencia, podría darse la situación de que algunos de los encuestados pueden no haber tenido las herramientas necesarias para responder. Además, debido a una comunicación limitada y sin posibles reuniones previas en las que explicar de forma más directa la finalidad y el objeto de la investigación, pudo generar que parte de los potenciales participantes decidieran finalmente abstenerse.

Las limitaciones mencionadas anteriormente pueden servir como punto de partida en base al cual desarrollar futuras investigaciones en las que se trate de averiguar la influencia del ambiente familiar, así como de otras posibles variables que puedan estar influyendo sobre el rendimiento en lectura.

Implicaciones Educativas

Realizar las prácticas del grado en el primer curso de Educación Primaria nos ha permitido observar de primera mano la importancia del proceso de adquisición de la lectoescritura, pues, como hemos comentado anteriormente, es una habilidad indispensable de cara al éxito educativo. Con el paso de los días, y a partir de nuestras observaciones de los procesos dentro del aula, nos dimos cuenta de que existe una gran variabilidad en el alumnado, la cual también es aplicable en el proceso de aprendizaje de la lectura. Cada niño/a parte de un punto diferente y lleva a cabo un proceso individual. Y nosotras, como futuras docentes, debemos contar con una base sólida de conocimientos que nos permita ofrecer una respuesta educativa de calidad y adaptada en la medida de lo posible a las necesidades individuales. Por todo esto, surgió el interés en desarrollar una investigación mediante la cual rescatar y ampliar

nuestros conocimientos previos sobre la adquisición de la lectoescritura, aprovechando la oportunidad que este tipo de proyectos ofrecen de cara a profundizar en temas específicos.

De forma general, son diversos los motivos por los cuales consideramos que el desarrollo de este proyecto puede ser de utilidad para la práctica educativa. Por un lado, es importante que se conozca con mayor profundidad el proceso de adquisición de la lectoescritura. Conocer los pasos para llevarlo a cabo, la manera de establecer secuencias lógicas de aprendizaje, así como de sentar unas buenas bases que se orienten hacia el desarrollo de la fluidez y, en definitiva, de la comprensión, es algo indispensable.

Por otro lado, además de conocer el proceso, es importante que los profesionales seamos conscientes de las variables que influyen, tales como el interés, los modelos de enseñanza, el ambiente alfabetizador, etc. Con respecto al contexto familiar, elemento central en este estudio, juega un papel determinante, ya que, aunque los datos obtenidos en esta investigación no mostraron correlaciones significativas, existe bastante apoyo por parte de la literatura científica que demuestra su influencia sobre el rendimiento en lectura.

Además de conocer el proceso de adquisición y las variables que influyen, el desarrollo de esta investigación es importante, pues ofrece herramientas de cara a la detección temprana de dificultades. La detección temprana engloba todo lo dicho anteriormente. El alumnado de los primeros cursos de la Etapa debe adquirir el proceso de lectura, pudiendo desarrollar dificultades en este ámbito. Tener herramientas para la detección de las mismas en el ámbito educativo, tales como la batería de pruebas MBC, permite la identificación de posibles dificultades en el aprendizaje de la lectura, así como da la oportunidad de ajustar la práctica docente, poniendo en marcha acciones de intervención orientadas a compensar dichas dificultades.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, M., Suárez, P. y Cuetos, F. (2015). The Role of Reading Fluency in Children's Text Comprehension. *Front. Psychol*, (6), 1810. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2015.01810/full>
- Andrés, M., Urquijo, S., Navarro, J., y García, M. (2010). Contexto alfabetizador familiar: relaciones con la adquisición de habilidades prelectoras y desempeño lector. *European Journal of Education and Psychology*, 3 (1), 129-140. <https://doi.org/10.30552/ejep.v3i1.38>
- Ardila, A, y Cuetos, F. (2016). Applicability of dual-route reading models to Spanish. *Psicothema*, 28(1), 71-75. <https://dialnet-unirioja-es.accedys2.bbtk.ull.es/servlet/articulo?codigo=5313231>
- Cole, J. (2011). *A research review: The importance of families and the home environment*. London: National Literacy Trust. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED521654.pdf>
- Coltheart, M.; Curtis, B.; Atkins, P. y Haller, M. (1993). Models of reading aloud: Dual route and parallel distributed processing approach. *Psychological Review*, 100(4), 589-608. <http://web.a.ebscohost.com.accedys2.bbtk.ull.es/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=2c784f3b-0612-4f78-86d0-15b0ad75a8b8%40sessionmgr4007>
- Coltheart M, Rastle K, Perry C, Langdon R, Ziegler J. (2001). DRC: a dual route cascaded model of visual word recognition and reading aloud. *Psychol Rev.*, 108(1), 204-256. <http://web.a.ebscohost.com.accedys2.bbtk.ull.es/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=b94d9854-3a95-44d2-a767-f90de547dfd%40sessionmgr4008>
- Cuetos, F. (1993). Writing processes in a shallow orthography. *Reading and Writing*, 5(1), 17-28. doi.org/10.1007/BF01026916
- Cuetos, F., y Suárez-Coalla, P. (2009). From grapheme to word in reading acquisition in Spanish. *Applied Psycholinguistics*, 30(4), 583–601. doi.org/10.1017/S0142716409990038

Davis, H. (2016). A Two-study Investigation of the Home Literacy Environment: Examination of Latino Children's Literacy Growth and a Critical Review of Assessment Practices in the Home Literacy Environment. Tesis doctoral. Office of Graduate and Professional Studies of Texas A&M University.

Encuesta elaborada por Isabel Estrella González y Jennifer Santos Afonso y realizada mediante Google Surveys, marzo del 2021.

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeU8hytqWo6p42JtZlgZ11qN2DdgxQnlS4gHxrbo7vSZHfrWw/viewform?usp=sf_link

Flórez, R., Restrepo, M. y Schwanenflugel, P. (2009). Promoción del alfabetismo inicial y prevención de las dificultades en la lectura: una experiencia pedagógica en el aula de preescolar. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 27(1), 79-96.

<https://revistas.urosario.edu.co/index.php/apl/article/view/17/41>

Garcia, E. (2015). Inequalities at the Starting Gate: Cognitive and Noncognitive Skills Gaps between 2010–2011 Kindergarten Classmates. *Economic Policy Institute*. 10.13140/RG.2.1.3065.3604

Guerra, R. (1983). Estudio estadístico de la sílaba en español en M. Esgueva y M. Cantarero (Eds.), *Estudios de fonética I* (pp. 9-112). Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

Guevara Benítez, Y. y Rugerío, J. P. (2017). Interacciones profesor-alumnos durante lectura de cuentos en escuelas preescolares mexicanas. *Revista mexicana de investigación educativa*, 22(74), 729-749.

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662017000300729&lng=es&tlng=es.

Gutiérrez, N. (2019). Indicadores de Progreso de Aprendizaje en Lectura en el contexto del modelo de Respuesta a la Intervención. (Tesis doctoral, Universidad de La Laguna).

Jiménez, J. (2012). *Dislexia en español. Prevalencia e indicadores cognitivos, culturales, familiares y biológicos*. Editorial Pirámide.

- Jiménez, J. E., de León, S. C., y Gutiérrez, N. (2021). Piloting the response to intervention model in the Canary Islands: Prevention of reading and math learning disabilities. *The Spanish Journal of Psychology*, 24. doi.org/10.1017/SJP.2021.25
- Jiménez, J. E., y Gutiérrez, N. (2019). IPAL: Indicadores de Progreso de Aprendizaje en Lectura [Material Complementario]. En J. E. Jimenez (Ed.), *Modelo de Respuesta a la Intervención. Un enfoque preventivo para el abordaje de las dificultades específicas de aprendizaje*. Pirámide.
- Jiménez, J. E., y Guzmán, R. (2003). The influence of code-oriented versus meaning-oriented approaches to reading instruction on word recognition in the Spanish language. *International Journal of Psychology*, 38(2), 65–78. <https://onlinelibrary-wiley-com.accedys2.bbtk.ull.es/doi/epdf/10.1080/00207590244000197>
- Jiménez, J. E. y Rodríguez, C. (2008). Experiencia con el lenguaje impreso e indicadores socioculturales asociados a los diferentes subtipos disléxicos. *Psicothema*, 20(3), 341-346. <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=3490>
- Martínez, J. y Córdoba, C. (2016). Diferencias de rendimiento en lectura entre niños y niñas en cuarto de Primaria. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 9(1). 94-114. https://www.researchgate.net/publication/292579168_Diferencias_de_rendimiento_en_lectura_entre_ninos_y_ninas_en_cuarto_de Primaria
- National Reading Panel (2000). Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction. *NIH Publication No. 00-4769*, 7, 35. <https://www.nichd.nih.gov/sites/default/files/publications/pubs/nrp/Documents/report.pdf>
- Noble, K. y Mccandliss, B. y Farah, M. (2007). Socioeconomic gradients predict individual differences in neurocognitive abilities. *Developmental science*, 10(4), 464-480. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/17552936/>

- Núñez, M. P., y Santamarina, M. (2014). Prerrequisitos para el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura: conciencia fonológica y destrezas orales de la lengua. *Lengua y Habla*, 18, 72-92.
<http://web.a.ebscohost.com/accedys2.bbt.ull.es/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=64cb1f8e-8552-4c53-8fe4-3959bca544e2%40sessionmgr4008>
- O'Shanahan, I., y Jiménez, J. E. (2008). Enseñanza de la lectura: de la teoría y la investigación a la práctica educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45(5), 1–22. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/2362JimenezV2.pdf>
- Pascual Lacal, M. R., Madrid, D., y Estrada-Vidal, L.I. (2018). Factores predominantes en el aprendizaje de la iniciación a la lectura. *Revista mexicana de investigación educativa*, 23(79), 1121-1147.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662018000401121&lng=es&tlng=es.
- Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española* (22a ed.).S.L.U. Espasa Libros.
- Sénéchal, M., y LeFevre, J. (2014). Continuity and Change in the Home Literacy Environment as Predictors of Growth in Vocabulary and Reading. *Child Development*, 85(4),1552-1568. https://www-jstor-org.accedys2.bbt.ull.es/stable/24032184?seq=1#metadata_info_tab_contents
- Serrano, F., Defior, S., y Jiménez, G. (2009). Evolución de la relación entre conciencia fonológica y lenguaje escrito en niños españoles de primer curso de Educación Primaria. *Iberpsicología: Revista Electrónica de la Federación Española de Asociaciones de Psicología*, 10(3).
https://www.researchgate.net/publication/28259766_Evolucion_de_la_relacion_entre_conciencia_fonologica_y_lenguaje_escrito_en_ninos_espanoles_de_primer_curso_de_Educacion_Primeria/link/0fcfd508901226653c000000/download
- Seymour, P., Aro, M., y Erskine, J. (2003). Foundations literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology*, 94, 143–174.

<http://web.b.ebscohost.com/accedys2.bbt.ull.es/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=70a4617c-4c81-45f2-a316-f88ca65b4633%40sessionmgr101>

Sparks, A., y Reese, E. (2012). From reminiscing to reading: Home contributions to children's developing language and literacy in low-income families. *First Language*, 33(1), 89–109. doi.org/10.1177/0142723711433583

Anexo 1. Circular informativa

Nos dirigimos a ustedes con el objetivo informarles de que, parte del alumnado de la Universidad de La Laguna que se encuentra realizando las prácticas del **Grado de Maestro en Educación Primaria** en nuestro centro educativo, ha solicitado nuestra colaboración con la finalidad de desarrollar una investigación que forma parte del Trabajo fin de grado (TFG), en la que se va a estudiar la **relación entre el ambiente alfabetizador en el hogar y el rendimiento lector** en 1º de primaria.

Para llevar a cabo este trabajo de investigación solicitan:

- Evaluar el **rendimiento lector del alumnado** de 1º de primaria mediante la lectura durante un minuto de un texto adaptado a la edad. (Prueba adaptada de Jiménez et al., 2014).
- La participación de los cuidadores principales del alumnado mediante la cumplimentación de un breve **cuestionario** en formato online sobre las prácticas de alfabetización en el hogar.

En ningún momento se manejarán datos personales de los/as participantes, así como la información sobre la competencia lectora y el ambiente alfabetizador será tratada de forma **anónima y confidencial**, utilizada únicamente para el propósito de la investigación que se presenta.

Desde este centro educativo consideramos que participar en este tipo de trabajos es positivo, pues contribuyen al desarrollo del conocimiento, pudiendo aportar mejoras en las prácticas educativas. Es por ello por lo que, mediante el presente documento se les informa y se solicita autorización para la participación en el mismo, quedando a su disposición para resolver las dudas que surjan.

Yo, _____, con DNI nº _____, quedo informado/a del objeto del trabajo de investigación, así como acepto que se me haga llegar el enlace al cuestionario online sobre prácticas de alfabetización en el hogar, así como autorizo la participación de mi hijo/a, _____, en la evaluación del rendimiento lector.

En _____, a _____ de marzo de 2021.

Firma:

Anexo 2: Cuestionario de Prácticas de Alfabetización tempranas en el Hogar

(Adaptado de Jiménez et al., 2021)

- Indique con una X qué tipo de estudios han realizado

	Figura principal 1	Figura principal 2
Sin estudios		
Estudios primarios básicos		
Educación Secundaria/graduado escolar		
Bachillerato o Ciclo Formativo de Grado Medio (F.P. I)		
Ciclo Formativo de Grado Superior (F.P. II)		
Diplomado		
Título Superior/licenciado		

- Indique con una X cuál de las siguientes se ajusta al nivel de ingresos actual:

	Figura principal 1	Figura principal 2
Ninguno		
Inferior a 1100€ mensual		
Entre 1100€ y 2.500€ mensual		
Entre 2500€ y 3500€ mensual		
Más de 3500€ mensual		

- Indique con una X el grado con el que más se identifica:

	Casi todos los días	Alguna vez en semana	Alguna vez al mes	Muy pocas veces o nunca
Dimensión motivacional				
1. Observo que mi hijo/a muestra interés en leer o buscar libros.				
2. Animo a mi hijo/a que me lea libros.				
3. Mi hijo/a me pide que le compre libros.				
4. Observo que mi hijo/a disfruta leyendo libros.				
5. Leo cuentos a mi hijo/a.				

Dimensión funcional				
6. Utilizo la lectura de cuentos para enseñar algunos valores, tradiciones o historias populares a mi hijo/a.				
7. Voy a la biblioteca y/o librería con mi hijo/a.				
8. Comento con mi hijo/a las noticias que leo en el periódico.				
9. Acudo o llevo a mi hijo/a a realizar actividades relacionadas con la lectura fuera del colegio (cuentacuentos, actividades organizadas por los centros culturales...).				
Dimensión Lúdica				
10. Juego con mi hijo/a a juegos de rima como, por ejemplo, adivinar la palabra que empieza por un determinado sonido o letra.				
11. Mi hijo/a juega en casa con juguetes relacionados con el alfabeto.				
12. Utilizo o juego con dibujos o fichas que mi hijo/a debe asociar con palabras.				
13. Nos gusta jugar a juegos donde tengamos que leer para poder acertar (Tabú, Trivial...).				
14. Mi hijo/a juega con alguna aplicación en internet destinada a desarrollar la lectura.				
Dimensión Instruccional				
15. Cuando mi hijo/a lee, buscamos o repasamos juntos las palabras más difíciles de leer.				
16. Repaso o señalo el sonido y/o nombre de las letras a mi hijo/a.				
17. Pido a mi hijo/a que busque algunas letras o palabras dentro del cuento.				
18. Motivo a mi hijo/a para que conozca los sonidos de las letras que forman el alfabeto.				

Nota. Adaptado de Jiménez et al., 2021.