

TESIS DOCTORAL

2015

**EVALUACIÓN DE LA EFICACIA DE UN
PROGRAMA DE IMPLICACIÓN FAMILIAR PARA
MEJORAR LA LECTURA EN ESTUDIANTES DE 6
Y 7 AÑOS**

**JUAN MORA-FIGUEROA MONFORT
LICENCIADO EN PSICOPEDAGOGÍA**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE TEORÍA DE LA
EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA SOCIAL**

**DIRECTORA: DRA. MARTA LÓPEZ-JURADO
PUIG**

CODIRECTOR: DR. ARTURO GALÁN GONZÁLEZ

DEPARTAMENTO DE TEORÍA DE LA EDUCACIÓN
Y PEDAGOGÍA SOCIAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN

EVALUACIÓN DE LA EFICACIA DE UN
PROGRAMA DE IMPLICACIÓN FAMILIAR PARA
MEJORAR LA LECTURA EN ESTUDIANTES DE 6
Y 7 AÑOS

JUAN MORA-FIGUEROA MONFORT
LICENCIADO EN PSICOPEDAGOGÍA

DIRECTORA: DRA. MARTA LÓPEZ-JURADO PUIG
CODIRECTOR: DR. ARTURO GALÁN GONZÁLEZ

DEDICATORIA

A Ana, por hacernos tan felices a todos en casa. Esta tesis es tuya.

A mis hijos, espero que seáis unos grandes lectores.

A mis padres, por esa fe ciega en vuestro hijo.

AGRADECIMIENTOS

Quiero agradecer todo el apoyo que me han dado tantas personas a lo largo de este camino que termina con la presentación de esta tesis.

Gracias a mi familia. A mi mujer, por todo su cariño, paciencia y ayuda; sin ella este trabajo no hubiera sido posible. A mis hijos, por su comprensión cuando no podía salir a jugar con ellos y por sacarme una sonrisa cada tarde de los últimos meses al preguntarme: “Papá, ¿cuántas páginas llevas?, ¿cuánto queda?”. A mis padres, su empuje y confianza ha sido siempre incansable. A mis hermanos, suegros y cuñados, no han sido pocas las veces en que su “cobertura” me ha permitido seguir avanzando.

Muchas gracias a mis directores. Marta y Arturo, siempre habéis estado disponibles a todas horas del día y de la noche para cualquier consulta. Siempre con una sonrisa, con palabras de ánimo y con una sabiduría propia de auténticos Maestros.

Gracias también a mis profesores del colegio y la universidad. De pequeño supisteis enseñarme a querer los libros y más adelante me animasteis a dar siempre un paso más.

A mis amigos, que siempre habéis estado ahí...

A los directores y profesores de los colegios que tan desinteresadamente participasteis en el programa.

A los expertos que participasteis en la validación de los indicadores de Implicación Familiar.

A todas las personas que me habéis ayudado, amigos y compañeros, por vuestras palabras de ánimo, recomendaciones, desahogos, risas... Gracias a todos.

ÍNDICE

Índice.....	5
Índice de tablas.....	9
Índice de figuras.....	12
Introducción.....	13
1. Implicación Familiar (IF) en el proceso educativo.....	23
1.1. Definición de Implicación Familiar y perspectiva histórica.....	23
1.1.1. Características demográficas.....	33
1.1.2. Estilos parentales.....	35
1.1.3. Familia y escuela.....	37
1.1.4. IF equilibrada y proporcionada.....	38
1.2. Influencia de la IF en la evolución escolar.....	39
1.2.1. IF y rendimiento	40
1.2.2. IF y aprendizaje autorregulado.....	42
1.2.3. IF y adaptación socioafectiva.....	45
1.3. Modos de IF.....	46
1.3.1. Factores que condicionan la IF.....	48
a. Factores familiares.....	48

• Comunicación de los padres con los hijos.....	50
b. Factores escolares.....	52
• Relación profesor-alumno.....	54
1.3.2. Implicación informal: La tarea escolar en casa.....	55
1.3.3. Acciones formales: Programas educativos.....	56
2. El aprendizaje de la lectura.....	59
2.1. Desarrollo del lenguaje (literacy).....	59
2.2. Finalidades de la lectura.....	60
2.3. Procesamiento lector.....	61
2.3.1. Decodificación.....	62
2.3.2. Vocabulario.....	63
2.3.3. Comprensión lectora.....	64
2.4. Enseñanza de la lectura.....	67
3. Motivación hacia la lectura.....	70
3.1. Propósitos de la lectura.....	74
3.2. Autoconcepto lector.....	75
3.3. Animación lectora.....	76
4. Dificultades de Aprendizaje en la Lectura.....	78
4.1. Breve revisión histórica de las Dificultades de Aprendizaje.....	79
4.1.1. Periodo de Fundación en Europa (1800-1920).....	79
4.1.2. Periodo de Fundación en Estados Unidos (1920-1960).....	80
4.1.3. Periodo Emergente (1960-1975).....	81
4.1.4. Periodo de Solidificación (1975-1985).....	83
4.1.5. Periodo de Turbulencia (1985-2000).....	84
4.1.6. Periodo actual (2000-actualidad).....	87
4.2. Definición y clasificación de las Dificultades de Aprendizaje.....	87

4.2.1. Heterogeneidad.....	89
4.2.2. Naturaleza intrínseca y neurobiológica.....	89
4.2.3. Criterio de discrepancia.....	90
4.2.4. Criterio de exclusión.....	92
4.3. Definición de Dificultad de Aprendizaje en la Lectura. Dislexia.....	94
4.3.1. Etiología de las Dificultad de Aprendizaje en la Lectura.....	96
4.3.2. Tipos de Dislexia.....	97
4.4. Evaluación de las DAL. Respuesta a la Intervención.....	98
4.4.1. Origen y definición del modelo.....	100
4.4.2. Respuesta a la Intervención: paso a paso.....	102
4.4.3. Beneficios de la RI.....	104
4.5. Implicación Familiar en las DA	106
5. ¿Es posible potenciar el aprendizaje lector en familia?.....	109
5.1. Perspectivas familiares sobre el aprendizaje de la lectura.....	114
5.2. Motivación hacia la lectura en la familia.....	116
5.3. Actividades de lectura en el contexto familiar.....	118
5.3.1. Lectura compartida.....	120
5.3.2. Lectura en pares.....	121
5.3.3. Padres e hijos juntos.....	123
6. Método.....	126
6.1. Objetivo e hipótesis.....	126
6.2. Evaluación de programas.....	127
6.3. Población y muestra.....	129
6.4. Instrumentos.....	133
6.4.1. Cuestionario de Implicación Familiar.....	133
6.4.2. Batería de Evaluación de los Procesos Lectores, Revisada	

(PROLEC-R).....	137
6.4.3. Indicadores de Motivación Lectora.....	138
6.4.4. Hoja de registro semanal.....	139
6.5. Procedimiento.....	142
6.6. Análisis de datos.....	145
7. Resultados.....	146
7.1. Análisis descriptivos.....	146
7.2. Contraste de hipótesis.....	154
8. Conclusiones y discusión.....	176
• Límites y prospectiva de la investigación.....	186
9. Referencias.....	188
10. Anexos	204

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Metodología ascendente vs. descendente (Tomado de Gallego, 2001).

Tabla 2. Trastorno de la Lectura. DSM-IV (American Psychiatric Association, 1994).

Tabla 3. Recomendaciones para realizar actividades en casa que motiven a la lectura (Tomado de Baker, 2003).

Tabla 4. Estrategias lectoras de diálogo (Adaptado de Jiménez et al. 2006, p. 438).

Tabla 5. Estadísticos descriptivos de los alumnos participantes.

Tabla 6. Estadísticos descriptivos de las familias participantes.

Tabla 7. Número de horas semanales de trabajo fuera de casa de padres y madres.

Tabla 8. Nivel de estudios de padres y madres.

Tabla 9. Fiabilidad de las escalas que componen el Cuestionario de Implicación Familiar (Hoover-Dempsey y Sandler, 2005).

Tabla 10. Puntuación para la valoración de los Índices de Pertinencia y Validez.

Tabla 11. Validación Indicadores Implicación Familiar. Índices de Pertinencia y Claridad según los Niveles.

Tabla 12. Proposiciones del Cuestionario de Motivación Lectora.

Tabla 13. Preguntas realizadas en la hoja de registro semanal.

Tabla 14. Descriptivos de los grupos de la investigación según la participación en el programa.

Tabla 15. Descriptivos del Seguimiento del Programa.

Tabla 16. Descriptivos del Cuestionario de Implicación Familiar

Tabla 17. Descriptivos y grupos Cuestionario de Implicación Familiar.

Tabla 18. Descriptivos de los Indicadores de Motivación Lectora.

Tabla 19. Descriptivos Rendimiento Lector según los Grupos de participación en el Programa.

Tabla 20. Frecuencia de alumnos en riesgo de presentar Dificultades de Aprendizaje en la Lectura.

Tabla 21. Descriptivos Rendimiento Lector según los Grupos de participación en el Programa.

Tabla 22. ANOVA Rendimiento Lector (RL) inicial y final según Grupos de participación en el Programa.

Tabla 23. Comparaciones múltiples mediante Scheffé de los Grupos según su participación en el programa.

Tabla 24. Descriptivos Indicadores Motivación Lectora (ML) según grupos de participación en el Programa.

Tabla 25. ANOVA Indicadores Motivación Lectora (ML) según Grupos de participación en el Programa.

Tabla 26. Comparaciones múltiples Motivación Lectora mediante Scheffé de los Grupos según su participación en el programa.

Tabla 27. Comparaciones múltiples mediante Scheffé de los Grupos según su participación en el programa y riesgo de DAL en el RL inicial.

Tabla 28. Descriptivos del Rendimiento Lector (RL) inicial y final según la posible presencia de Dificultades de Aprendizaje en la Lectura (DAL) en los

Grupos del Programa. Diferencia de medias y tamaño del efecto.

Tabla 29. Número de alumnos en riesgo de DAL y porcentaje que abandonan esa situación desde la evaluación inicial a la final.

Tabla 30. Descriptivos RL final de los grupos según las Creencias sobre el Rol de los Padres (CRP).

Tabla 31. Descriptivos RL final de los grupos según los Sentimientos de Autoeficacia (SAE).

Tabla 32. Comparaciones múltiples del RL final de los grupos según las Creencias sobre el Rol de los Padres (CRP).

Tabla 33. Comparaciones múltiples del RL final de los grupos según los Sentimientos de Autoeficacia (SAE).

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Seis niveles de Implicación Familiar (Epstein, 2011).

Figura 2. Modelo tradicional de implicación familiar (Adaptado de Hoover-Dempsey y Sandler, 1995).

Figura 3. Modelo teórico original del proceso de Implicación Familiar (Hoover-Dempsey y Sandler, 1995, 1997).

Figura 4. Niveles 1 y 2, Modelo revisado de Implicación Familiar (Hoover-Dempsey y Sandler, 2005).

Figura 5. Modelo bidimensional de socialización familiar y tipologías (Tomado de Musitu y García, 2004).

Figura 6. Contextos para el desarrollo de la competencia lectora (Tomado de Mullis et al., 2006).

Figura 7. Representación gráfica de Pensando en pares (Tomado de Durán y Blanch, 2007).

INTRODUCCIÓN

La **motivación** de este trabajo tuvo su origen después de varios años como tutor y profesor de Lengua Castellana en los primeros cursos de Educación Primaria. En ese tiempo pude comprobar lo complejo que resulta el aprendizaje de la lectura y la gran cantidad de factores que lo condicionan. Mientras me esforzaba en ayudar a mis alumnos para que disfrutaran con la lectura y logaran un aprendizaje eficaz, descubrí algunos condicionantes que no podía controlar en el aula. El ambiente lector que el niño vive en casa es uno de esos factores ya que los efectos sobre el rendimiento y la actitud que muestra hacia la lectura son notables. Al principio pensé que no podría hacer nada en ese sentido, pero me equivocaba. Poco a poco me encontré con familias que, después de ayudarles a concretar un sencillo plan de acción, eran capaces de ejercer una influencia muy positiva sobre el aprendizaje lector de sus hijos.

A partir de entonces, comencé a preguntar a compañeros cómo animaban a las familias a implicarse en la educación de sus hijos y a leer todo lo que encontraba sobre cómo fomentar la lectura en el hogar. Al cabo de un tiempo, decidí que quería aportar una manera práctica de concretar la ayuda que los padres podemos dar a nuestros hijos. En un primer momento solo trabajaba estos temas con otros profesores del colegio donde impartía clase, pero con el tiempo empecé a profundizar en la materia e inicié mis estudios de doctorado sabiendo perfectamente hacia dónde quería dirigirlos.

¿Por qué es **relevante** este estudio? La investigación educativa ha puesto de relieve la importancia de la familia en el proceso educativo de los hijos (Hill y Tyson, 2009; Van Voohris et al., 2013) y así se ha recogido también en la mayoría de las evaluaciones internacionales (MEC, 2007, 2011; OCDE, 2013). La influencia positiva que puede ejercer la familia sobre distintos procesos de aprendizaje, la motivación y el rendimiento escolar de los hijos ha sido evidenciada en numerosos estudios (Blanch et al., 2013; Fuentes, García, Gracia y Alarcón, 2015, Villiger, Niggli, Wandeler y Kutzelmann, 2012). Esta aportación depende de distintas variables: la puesta en práctica de estrategias y recursos que favorecen un clima positivo y de adaptación en el hogar, el apoyo de los padres a través de acciones informales en el día a día de la familia o acciones estructuradas de carácter formal enmarcadas dentro de programas educativos (Henderson y Mapp, 2002; Hill y Tyson, 2009; Sénéchal, 2006a). La familia y la escuela deben buscar conjuntamente la creación de comunidades educativas en las que se potencie la formación integral de las personas (Epstein, 2011), se compartan las responsabilidades educativas y donde los padres tomen conciencia del papel fundamental que tienen como primeros y más importantes educadores y agentes socializadores de sus hijos.

El problema reside en que muchas investigaciones se limitan a observar la influencia de los padres a través de características familiares imposibles o muy difíciles de cambiar: nivel sociocultural, estilos parentales, horarios de trabajo, número de libros en el hogar, etc. (Sénéchal, 2006a; Van Steensel, 2006). Además, bastantes familias en la actualidad tienen serias dificultades en encontrar tiempo para ayudar a sus hijos y la mayoría no saben cómo prestar esa ayuda.

Teniendo presente esta realidad conviene promover que la familia dedique un tiempo a la educación de sus hijos de modo informal, pero también es importante que puedan conocer y aplicar programas contrastados cuya ejecución sea práctica y fácil de llevar a término. Una manera de concretar la ayuda que los padres pueden aportar a sus hijos es a través de programas educativos de lectura en familia cuya aplicación sea realista y se adapte a las circunstancias actuales de la sociedad.

Este tipo de actuaciones para afianzar la lectura de los hijos es más frecuente que se produzcan cuando estos muestran alguna dificultad en su aprendizaje. Sin embargo, el programa que se presenta en esta tesis doctoral se propone mejorar el procesamiento lector de niños independientemente de que presenten o no dificultades de aprendizaje en la lectura. El influjo positivo del hogar en la lectura es una realidad que no debería limitarse a solucionar situaciones problemáticas, habida cuenta de la enorme influencia de la capacidad lectora en todas las áreas del currículo.

El **problema** de investigación que, en consecuencia, queremos resolver con esta tesis es el siguiente: ¿La puesta en práctica de un programa de Implicación Familiar produce una mejora en la capacidad lectora de los hijos?

Para dar respuesta a este problema, una de las **aportaciones originales** de esta tesis doctoral ha sido la elaboración del programa de implicación familiar en la lectura “¿Me lees un cuento, por favor?”. Dicho programa pretende ofrecer a las familias una forma eficaz de implicarse en el aprendizaje lector de sus hijos para mejorar el rendimiento y aumentar la motivación lectora. Una de las características más novedosas que introduce es que fomenta dos tipos de experiencias lectoras en el hogar con una estructura bien definida: en un primer momento lee el hijo con algún familiar y en un segundo momento, al final del día, un familiar lee al hijo. Así, se trabaja específicamente tanto la comprensión lectora como la comprensión oral en esos dos tiempos de lectura. También se orienta el acompañamiento de los padres para que puedan ser un apoyo motivacional para el hijo, es decir, se pretende evitar que los padres se conviertan en un profesor particular del hijo; finalmente, genera un buen ambiente lector al provocar momentos de lectura compartidos y evitar obligaciones al niño.

Uno de los aspectos destacables de este trabajo es que presenta una investigación cuasiexperimental a través de un diseño pretest-postest con grupo de control. Se consigue dar de esta forma un paso más allá de los habituales estudios ex post facto limitados al uso de cuestionarios de autopercepción. En definitiva, se pretende contrastar si existen diferencias en el

aprendizaje de la lectura y en la motivación lectora de alumnos de 1º de Primaria entre el grupo experimental y el grupo de control, a favor del grupo experimental (el grupo que siguió el programa de lectura en familia: “¿Me lees un cuento, por favor?”).

De esta manera, **el objetivo general** del trabajo es contrastar la relevancia de la implicación familiar en el aprendizaje de la lectura mediante la participación en el programa “¿Me lees un cuento, por favor?”.

El objetivo general se traduce en los siguientes objetivos específicos:

1. Comprobar si el diseño e implantación de un nuevo programa de implicación familiar produce un efecto positivo sobre el Rendimiento Lector (RL) de sus hijos.
2. Verificar si la dedicación de la familia mejora Motivación hacia la Lectura (ML).
3. Estudiar si el programa experimental logra efectos positivos en todos los estudiantes, independientemente de su nivel lector al iniciar el programa.
4. Contrastar si el programa logra disminuir el porcentaje de alumnos con riesgo de presentar una dificultad lectora en mayor medida que los alumnos cuyas familias no siguen el programa.
5. Comprobar si los distintos niveles de Implicación Familiar producen efectos diferencias en la competencia lectora.
6. Estudiar las repercusiones de la implantación del programa en el ambiente lector del hogar.
7. Establecer elementos de mejora del programa de lectura en familia.

La **hipótesis** principal consiste en contrastar si la IF, a través del programa de lectura en familia “¿Me lees un cuento, por favor?”, produce mejoras en el rendimiento y la motivación lectora de los alumnos de 1º de

Primaria, tanto si tienen un aprendizaje lector adecuado a su edad como si presentan una posible DAL.

El contexto científico de esta investigación se sitúa en torno al concepto de implicación familiar en el proceso educativo. Guarda relación con procesos psicológicos y capacidades que fundamentan el rendimiento del estudiante a partir de aspectos motivacionales, cognitivos, sociales y comportamentales. Las actitudes que se derivan de estos procesos son de especial relevancia puesto que también son susceptibles de intervención por parte de padres y profesores. Entre ellas podemos destacar un elevado sentimiento de competencia personal y de autoeficacia para aprender, alto desarrollo de habilidades del lenguaje, percepción de autocontrol, correcta atribución causal de los resultados obtenidos y habilidades de autorregulación (Hoover-Dempsey et al., 2005), así como, competencia social y conductas adaptativas en la escuela, interés por la tarea escolar y sentimientos sobre la importancia de la educación (Etxeberria, Intxausti y Joaristi, 2013). Otras variables familiares de implicación son: la importancia que se da a la educación, el sentimiento de autoeficacia de los padres y sus creencias educativas, que recogen la percepción sobre el rol que desempeñan ellos mismos en la educación de sus hijos.

Esta tesis se estructura en tres partes: la primera es la parte teórica, que incluye la revisión del estado de la cuestión en cinco capítulos donde se abordan los principales conceptos que fundamentan la investigación: la implicación familiar en el proceso educativo”, el aprendizaje de la lectura, la motivación hacia la lectura, las dificultades de aprendizaje en la lectura y la potenciación del aprendizaje lector en la familia.

Así, el **primer capítulo** aborda el concepto de Implicación Familiar (IF) y su evolución histórica. Por un lado, se estudian los fundamentos sobre cómo las relaciones entre los distintos elementos del contexto familiar, se sitúan dentro de la teoría sistémica de Bronfenbrenner (1992). Por otra parte, se hace especial hincapié en los escritos sobre la unidad de trabajo entre la familia y las

instituciones educativas (Van Voohris et al., 2013) y se resalta la trascendencia de los distintos niveles de implicación familiar propuestos por Epstein (2011). Las investigaciones realizadas en este campo muestran que el entorno familiar bien orientado desde el punto de vista educativo tiende a ser un contexto con unas características bien definidas (Fuentes et al., 2015). Se desarrollan algunos temas de la educación familiar relacionados con la eficacia de la IF como las características demográficas, el estilo parental con el que educan a los niños o la conveniencia de fomentar comunidades de aprendizaje. Se tiene en cuenta que el nivel de implicación sea proporcionado a la edad, necesidades y circunstancias de los hijos (Lareau, 2003). La IF ha sido positivamente relacionada con algunos indicadores de rendimiento que incluyen percepciones de competencia por parte del profesor, calificaciones escolares o puntuaciones en pruebas de rendimiento (Grolnick y Slowiaczek, 1994; Henderson y Mapp, 2002; Hill y Taylor, 2004). Se ha asociado con otros parámetros de éxito escolar como una disminución en la tasa de repetición de curso, menor porcentaje de abandono escolar en el alumnado adolescente, elevado número de alumnos con graduado escolar y una mayor presencia en cursos más avanzados (Sukhram y Hsu, 2012). Los factores que pueden influir sobre los distintos modos en que se manifiesta la implicación de los padres podríamos clasificarlos en dos grandes bloques: los factores relacionados con el entorno y el estilo familiar, y aquellos referidos al contexto escolar (Carlisle, Stanley y Kemple, 2005; Dearing, Kreider y Weiss, 2008; Topping, Dekhinet y Zeedyk, 2011), La implicación familiar, en los últimos años, se tiende a dividir en cuatro grandes categorías (Epstein, 2011) según el apoyo que muestran los padres al aprendizaje de sus hijos en diferentes contextos: actividades en el hogar, implicación en el centro educativo, acciones promovidas desde la escuela y el contexto general familiar. Desde otra perspectiva, pueden clasificarse según la formalidad con que se lleven a término las acciones de apoyo a los hijos: a través de algunas acciones informales enmarcadas dentro de las rutinas ordinarias de un hogar (Hoover-Dempsey, Battiato, Walker, Reed, DeJong y Jones, 2001; Dumont et al., 2012; Hill y Tyson, 2009) y, aquellas intervenciones de carácter más formal con una dinámica estructurada mediante programas educativos.

Esta investigación pretende observar la influencia de la implicación familiar sobre dos variables relacionadas entre sí: el rendimiento lector y la motivación hacia la lectura. Para poder trabajar adecuadamente con estos términos, en el **segundo capítulo** se hace un breve repaso sobre algunas dimensiones del aprendizaje de la lectura: el desarrollo del lenguaje en los primeros años de vida, las finalidades de la lectura, el procesamiento lector y los principales métodos de enseñanza. Es importante conocer estos factores para poder dar pautas de actuación a las familias que quieren ayudar a sus hijos en su desarrollo lector. El papel de los padres en el momento de la aparición del lenguaje está siendo cada vez más estudiado como uno de los principales precursores de la lectura (Topping, Dekhinet y Zeedyk, 2011). Los padres otorgan una finalidad a la lectura que condiciona cómo va a ser la manera de afrontar la lectura por parte de sus hijos y el rol que desempeñan en ese aprendizaje. En otro sentido, hay que tener presente que existen distintos niveles de procesamiento lector, cuyos índices de rendimiento no tienen por qué coincidir, y que pueden verse influidos por el ambiente familiar de forma diferente (Cain y Oakhill, 2006). Por último, se hace una somera descripción de cuáles son los principales métodos de enseñanza de la lectura. Las técnicas que se utilizan para enseñar a los estudiantes a leer son determinantes a la hora de evaluar posibles retrasos o dificultades lectoras y deben tenerse en consideración para elaborar cualquier plan de intervención.

En el **capítulo tercero**, se profundiza en los propósitos que mueven hacia la lectura, el autoconcepto lector y la animación a la lectura que puede promover el profesorado o, de forma más general, una institución educativa (Baker y Wigfield, 1999; Conradi, Jang y McKenna, 2014). En la revisión teórica que sustenta este estudio, se le ha dado una importancia especial a este factor debido a que puede ser una variable dependiente de la implicación familiar (Villiger, Wandeler y Niggli, 2014) y, por otra parte, una variable predictora del rendimiento lector (Spörer y Schünemann, 2014). Algunas investigaciones han observado estas actitudes motivacionales como fruto de la implicación familiar (Beltrán Llera, López Escribano y Rodríguez Quintana, 2006), del ambiente literario del hogar (Sénéchal, 2006a; Blanch et al., 2013) y de aquellas acciones específicas realizadas en la familia para fomentar la lectura de sus hijos

(Sonnenschein, 2002; Baker, 2003; Topping, Dekhinet y Zeedyk, 2011).

El **capítulo cuatro** corresponde a las dificultades de aprendizaje. Cómo afrontarlas de manera autorregulada, ha adquirido un especial protagonismo en intervenciones diseñadas para trabajar con alumnos que poseen Dificultades de Aprendizaje (DA). Un contexto familiar comprometido con la educación de los hijos ha mostrado ser una gran escuela de estrategias de aprendizaje autorreguladoras (Hoover-Dempsey et al., 2005), capaces de compensar el déficit que padecen en ese sentido los alumnos con DA (Mautone, Marshall y Sharman, 2012; Reyero y Tourón, 2003). La presencia de estudiantes con dificultades de aprendizaje exige una atención especial en las aulas y tiene un impacto directo en los resultados de los alumnos. En la mayoría de los casos guardan relación con problemas en el aprendizaje lector (Spencer, Wagner, Schatschneider, Quinn, Lopez y Petscher, 2014). Para referirse a estos trastornos, suele utilizarse indistintamente los términos “Dificultad de aprendizaje en la lectura” (DAL), “Dificultad lectora” o “Dislexia”. Según el DSM-V se produce un Trastorno Específico del Aprendizaje (TEA) cuando los alumnos presentan alguno de los siguientes síntomas, al menos durante seis meses y después de haber recibido una instrucción adecuada (American Psychiatric Association, 2013). A pesar del reconocimiento oficial por parte de las administraciones de la existencia de esos trastornos, continúa presente una falta de acuerdo para definir claramente el concepto de dificultades de aprendizaje (Fletcher, Stuebing, Morris y Lyon, 2013). Concretamente, en el campo de las DAL, han surgido a lo largo de los últimos años definiciones alternativas que buscan hacer más operativa la clasificación. Así, los modelos para definir las DAL pueden resumirse en cuatro grandes grupos: modelos de discrepancia entre el CI (cociente intelectual) y el rendimiento; modelos de discrepancia cognitiva; modelos de respuesta a la instrucción o intervención (RI); y modelos híbridos. Un factor clave en el proceso de detección, evaluación y derivación a educación especial es la necesidad de lograr una identificación temprana de posibles situaciones de riesgo (Lyon, Fletcher, Shaywitz, Shaywitz, Torgesen, Wood, Schulte y Olson, 2001). El sentido principal de los modelos de RI es comprobar que el apoyo educativo que recibe el alumno en el cauce ordinario es adecuado, poner los medios necesarios para que supere su

dificultad y estar preparado para dirigirlo hacia una intervención más intensa si tampoco respondiera a los cambios instructivos realizados dentro del aula (Compton et al., 2012; Fuchs y Vaughn, 2012). En la evaluación de las DA centrada en el modelo de RI es preciso contar con el apoyo y la colaboración de la familia del alumno (NJCLD, 2005).

Hasta ahora hemos revisado los conceptos de implicación familiar, aprendizaje de la lectura, motivación lectora y dificultades de aprendizaje. También se nombran algunos puntos de conexión que existen entre ellos como la base teórica para la elaboración de un programa eficaz para la mejora del rendimiento lector.

En el **capítulo 5**, se estudian las modalidades y estrategias más efectivas de implicación de los padres en la mejora de la competencia lectora y en el aumento de la motivación de sus hijos (PIRLS, 2007; Martin, Mullis, Foy y Arora, 2012; Loera, Rueda y Nakamoto, 2011). Para ello, se exponen aspectos relacionados con las perspectivas familiares sobre el aprendizaje lector de sus hijos, cómo se fomentan actitudes positivas hacia la lectura en el hogar y algunas actividades concretas de lectura compartida en casa.

La **segunda parte** abarca la parte empírica. El **capítulo 6** contiene la metodología, instrumentación, procedimiento, descripción de población y muestra, etc.

El **capítulo 7** contiene los resultados a los que se llega mediante las técnicas cuantitativas y cualitativas utilizadas. En este apartado se va dando respuesta a cada uno de los objetivos e hipótesis planteados al comienzo del trabajo.

La **tercera y última parte**, se dedica a las conclusiones y la discusión. Se incluye también un apartado en el que se reflexiona sobre las limitaciones del trabajo y la prospectiva de investigación.

En definitiva, entendemos que resulta pertinente estudiar cómo mejorar el

aprendizaje lector y fomentar el gusto por la lectura desde el inicio de la educación obligatoria. La lectura es la materia instrumental fundamental para una óptima evolución escolar en todas las áreas del currículo. Una mayor atención a esta dimensión podría contribuir a obtener mejores resultados a lo largo de la educación primaria y secundaria. Por tanto, parece relevante profundizar en cómo hacer más eficaces las interacciones entre padres e hijos y cómo deben organizarse los programas de implicación que promueven las instituciones educativas con la finalidad de crear auténticas comunidades de aprendizaje en la competencia lectora (Van Voorhis, Maier, Epstein, Lloyd y Leung, 2013).

CAPÍTULO 1

Implicación Familiar en el proceso educativo

1.1. Definición de Implicación Familiar y perspectiva histórica

Los fundamentos de la Implicación Familiar (IF) se encuentran dentro del campo de investigación propio de varias disciplinas: pedagogía, psicología, sociología, antropología, etc. Además ha resultado de especial interés para estudios centrados en las distintas etapas del desarrollo y en ámbitos educativos muy diversos: educación infantil, primaria y secundaria, educación especial, orientación familiar... Su influencia llega a aspectos formativos muy variados: rendimiento académico, aprendizaje autorregulado, adaptación y fracaso escolar, dimensiones motivacionales, precursores del lenguaje o rendimiento lector, entre otros (Jeynes, 2012; Van Voohris et al., 2013).

El trabajo conjunto de la familia y la escuela ha sido una realidad desde los principios de la escolarización formal; sin embargo, esta complementariedad ha ido variando a lo largo de los años. Hace unas décadas existía una separación claramente establecida entre las responsabilidades que tenía por un lado la escuela y, por otro, la familia. Por ejemplo, tradicionalmente en la escuela parece que se debían desarrollar exclusivamente los aspectos académicos, mientras que las familias asumían bajo su responsabilidad, de forma casi exclusiva, la educación moral, social y religiosa.

Concretamente, algunas áreas educativas han sufrido una evolución más drástica. Son bastante esclarecedores los datos obtenidos por unas investigadoras canadienses (Evans, Fox, Cremaso y McKinnon, 2004) en un estudio realizado para observar las percepciones de padres y profesores sobre el rol que desempeñan ellos mismos en distintos dominios del desarrollo educativo de sus hijos o alumnos respectivamente. Los datos recogidos mostraron que sólo el 43% de los padres consideraba que es responsabilidad principal de la escuela la adquisición y *desarrollo del lenguaje*, frente a otros dominios como la *enseñanza de las matemáticas* para el que un 90% otorgaba dicha obligación al colegio. Estos resultados reflejan claramente como las familias perciben una mayor responsabilidad en el *desarrollo del lenguaje* de sus hijos, dentro del cual se incluye, como un aspecto fundamental, el aprendizaje de la lectura.

Este hecho, queda también reforzado cuando se tiene en consideración otro dato obtenido en esa misma investigación. Los familiares que participaron en el estudio eligieron el dominio referente al *desarrollo del lenguaje* como el segundo en el que sentían una mayor responsabilidad, únicamente superado por la *formación moral y del carácter* y muy por encima de otros como la *salud*, el *ejercicio físico* o la *creatividad*.

Actualmente, las necesidades educativas de la sociedad han cambiado. Las familias y las escuelas deben formar comunidades educativas donde se compartan las responsabilidades educativas, en las que se potencie la formación integral de las personas y cuyos padres tomen conciencia del papel fundamental que tienen en la educación de sus hijos como primeros y más importantes educadores y agentes socializadores (Epstein, 2011; Van Voohris et al., 2013). El protagonismo insustituible que juega la IF en la mejora de cada alumno, cada familia, cada profesor y de la escuela en general, es una realidad educativa y social cuya importancia reconocida por expertos e instituciones, tanto políticas como educativas. Por ello, los factores que influyen en la IF, los programas que fomenten la participación de los padres en la educación de sus hijos y los beneficios derivados han de investigarse en profundidad con el objeto de atender a cada alumno y a cada familia con la mayor calidad y

eficacia posible.

Por otro lado, con la aparición de un número creciente de investigaciones genéticas, aproximadamente desde el año 1930, y con su continua presencia en el campo de la psicología evolutiva se ha podido confirmar la importancia de los factores genéticos en el desarrollo de los alumnos. En cualquier caso, algunos investigadores como Maccoby (2000) tuvieron que salir al paso de determinadas voces que pretendían anular el papel del entorno en la educación de los hijos, argumentando que incluso en situaciones donde los genes condicionen en buena medida el desarrollo, puede presentarse conjuntamente una gran influencia del entorno próximo (familia, escuela, amigos o barrio) y viceversa. Del mismo modo, es evidente que resulta imposible establecer en qué medida exacta contribuyen independientemente al desarrollo de cada hijo los factores genéticos y los ambientales, cada caso incluso dentro de la misma familia puede variar considerablemente. Es imprescindible atender conjuntamente ambos factores, asumiendo que una parte de la influencia que ejercen los padres sobre los hijos viene dada genéticamente y que otra se irá definiendo por el buen o mal ejercicio de ser padres en el día a día.

Para comprender mejor las relaciones personales que se producen en el seno de una familia se considera importante la teoría sistémica de Bronfenbrenner (1992) que propone la existencia de varios sistemas unos dentro de otros.

En el primer nivel, *macrosistema*, encontramos todas las creencias culturales: percepciones generales de lo que debe ser una buena familia, estereotipos y valores que se consideran importantes en cada grupo social, entre otros.

A continuación, en el nivel de *exosistema*, observamos todo lo referente a influencias de agentes externos, que a pesar de no tener contacto directo con la familia pueden afectar a la persona o a su entorno. Pueden servir de ejemplo el trabajo de sus padres o el colegio al que asiste su hermano mayor.

Dentro del nivel de *mesosistema* se ubican las relaciones existentes entre

dos sistemas que ejercen una influencia notable en la persona. Un buen ejemplo de este nivel es la relación familia-escuela. Desde el momento en que unos padres eligen un centro donde educar a sus hijos ya se están definiendo las relaciones entre ambos y, en buena medida, también queda marcado el compromiso compartido entre ambos para perseguir el mismo objetivo final.

Por último, en cuanto al nivel de *microsistema*, es el lugar donde se producen las relaciones más íntimas y de mayor calado entre las personas. La familia constituye un claro ejemplo de microsistema en el que se desarrolla un patrón de relaciones interpersonales, roles y actividades que la persona experimenta en ese contexto tan cercano.

La implicación familiar desde esta perspectiva se entiende como el puente que une dos contextos clave en el desarrollo del niño. Siguiendo este planteamiento, algunas investigaciones (El Nokali, Bachman y Votruba-Drzal, 2010) consideran que la casa y el colegio pueden ser entendidos como dos microsistemas autónomos y la implicación familiar es el mesosistema producido por las interacciones que se producen entre ambos microsistemas. Aunque familia y colegio influyen de forma independiente sobre el niño, también se produce una influencia conjunta cuando ambos sistemas interactúan. Sería natural que una familia ponga los medios para apoyar los aprendizajes que debe realizar su hijo cuando ha trabajado previamente los objetivos educativos con su profesor y se los ha explicado convenientemente. De igual manera sucede en el desarrollo emocional, una adecuada implicación de la familia en la escuela lleva a conocer mejor las circunstancias concretas del centro y a identificarse más con su ideario, lo que habitualmente desemboca en una mejor adaptación personal del alumno, medidas disciplinarias consistentes, etc.

Dentro del marco de las relaciones que se producen en una familia, se puede definir de forma general la IF como la puesta en marcha de recursos por parte de los padres (o en otros casos, de los abuelos o tutores) con el fin de promover o mejorar la educación de los hijos (Sheldon, 2002).

Una de las formas a las que se recurre con mayor frecuencia para definir la participación de una familia es a partir de la propuesta de Epstein (2011) en

la que se identifican seis niveles de IF (Fig. 1).

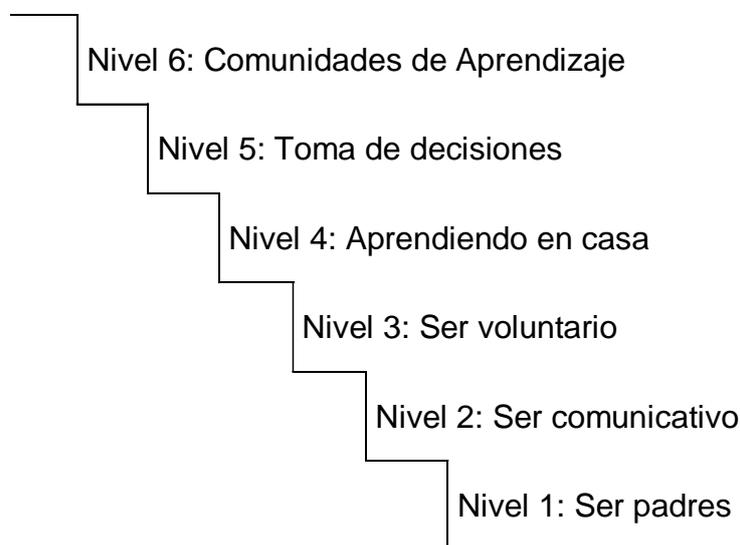


Figura 1. Seis niveles de Implicación Familiar (Epstein, 2011)

- 1) *Ser padres*, que incluye los principales acercamientos entre padres e hijos y que sirven para preparar a estos en sus primeros pasos en la escuela.
- 2) *Ser comunicativo*, donde se recogen las obligaciones básicas por parte de la escuela y de la familia para asegurar una comunicación efectiva entre ambas partes, con el fin de transmitir la información necesaria sobre los distintos proyectos, planes de formación, actividades escolares y, en particular, sobre el progreso personal y académico del alumno.
- 3) *Ser voluntario*, las familias se ofrecen voluntarias para participar u organizar eventos escolares o extraescolares.

- 4) *Aprendiendo en casa*, comprende la implicación de los padres en el trabajo de su hijo en el hogar, a partir de las peticiones y directrices que sugieren los profesores a los padres para ayudar a sus hijos en las actividades de aprendizaje en casa que están coordinadas con el trabajo de clase.)
- 5) *Toma de decisiones*, cuyo objetivo es incluir a las familias en el gobierno y gestión del colegio.
- 6) *Comunidad de Aprendizaje*, se trata de colaborar con la comunidad educativa de la que forma parte cada familia, coordinando los servicios y recursos que proporciona, para desarrollar todo tipo de iniciativas formativas, culturales o lúdicas.

Por otra parte, tradicionalmente se ha manejado un modelo de implicación familiar (Fig. 2) centrado en la interacción de los principales factores familiares y escolares, pero que deja sin responder algunas preguntas clave como: ¿por qué hay padres que se implican más en la educación de sus hijos? o ¿cómo ejerce la implicación familiar un efecto positivo en la educación de los hijos?

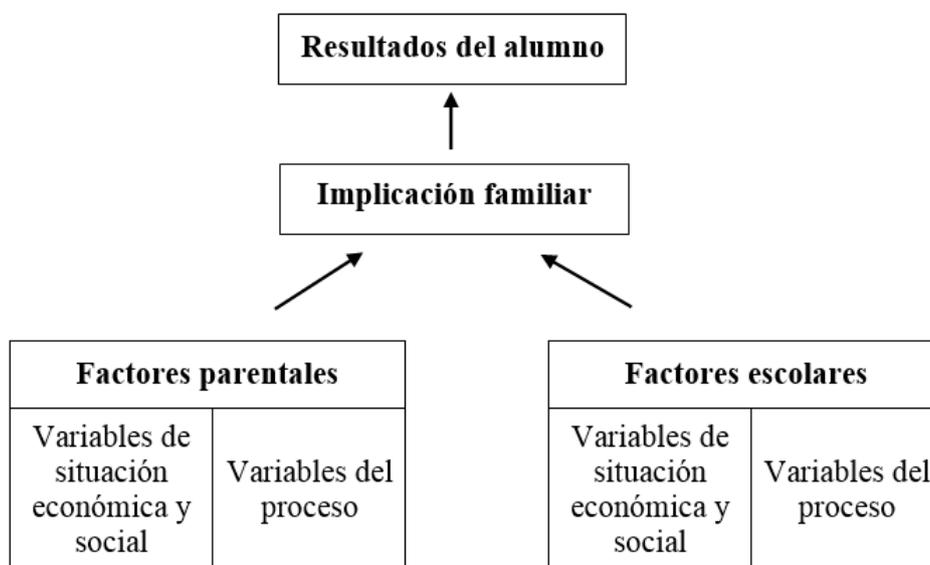


Figura 2. Modelo tradicional de implicación familiar (Adaptado de Hoover-Dempsey y Sandler, 1995)

Con estas preguntas como telón de fondo, Hoover-Dempsey y Sandler (1995, 1997) desarrollaron un modelo de IF basado en cómo pueden los padres ejercer una influencia positiva en el desarrollo de sus hijos (Fig. 3). Para desarrollar este modelo se centraron en unas variables específicas que son fundamentales para el proceso educativo desde la perspectiva de los padres y que puedan estar sujetas a cambios mediante una intervención específica.

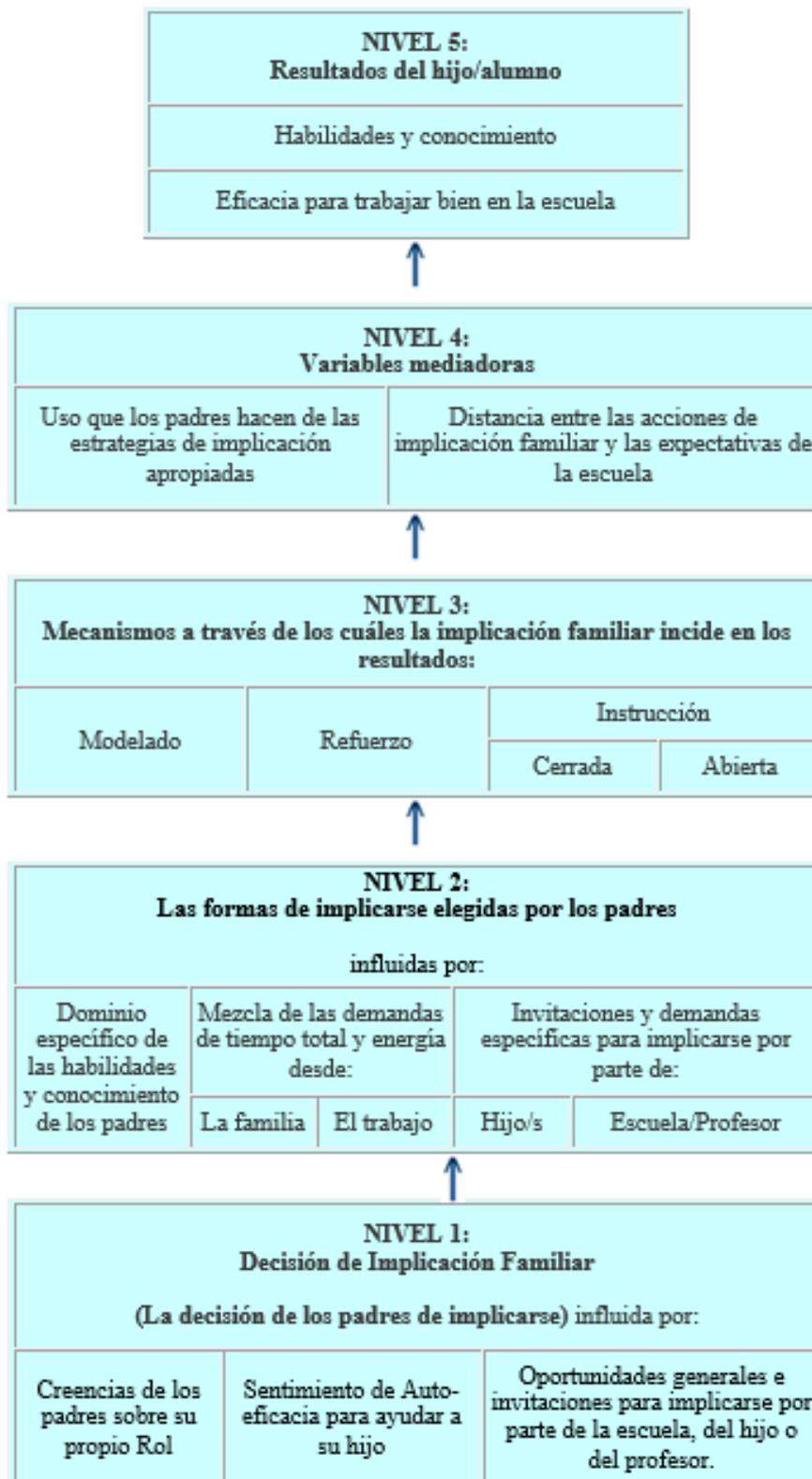


Figura 3. Modelo teórico original del proceso de Implicación Familiar (Hoover-Dempsey y Sandler, 1995, 1997).

Hoover-Dempsey y Sandler (2005) revisaron su modelo teórico e introdujeron una serie de cambios fruto fundamentalmente del esfuerzo por intentar hacer operativo el modelo y comprender mejor la influencia que ejerce la familia sobre el hijo y no consecuencia de buscar cómo prescribir una práctica educativa o familiar.

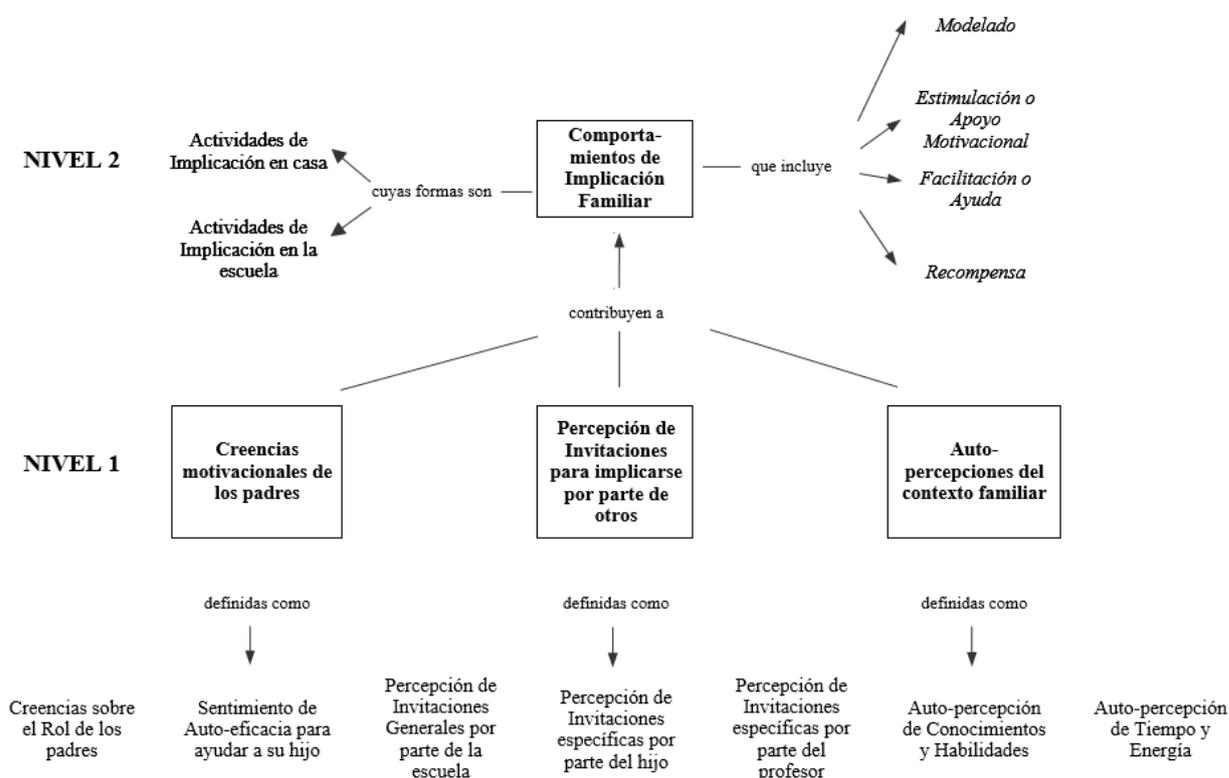


Figura 4. Niveles 1 y 2, Modelo revisado de Implicación Familiar (Hoover-Dempsey y Sandler, 2005).

Desde la concepción teórica de este modelo, existen tres razones por las que unos padres se involucran en la educación de sus hijos. Podrían etiquetarse como los *Motivos de Implicación Familiar* y son los supuestos predictores de las decisiones básicas de implicación (Hoover-Dempsey y Sandler, 2005):

- a) *Creencias motivacionales de los padres*, pensamientos sobre lo que deben o pueden hacer en el contexto educativo de sus hijos. Estas creencias se reflejan en dos constructos: las *Creencias sobre el rol de los padres*, un rol activo constructor enfocado hacia la implicación y que incluye las responsabilidades, obligaciones y derechos propios y de los otros miembros de la familia y de la comunidad educativa; y el *Sentimiento de Autoeficacia para ayudar al hijo*, que consiste en la creencia sobre la propia capacidad para lograr una influencia significativa en el hijo, ayudándole a conseguir los resultados deseados, una adecuada elección de metas o una elevada capacidad de esfuerzo entre otras cosas.
- b) *Percepciones de los padres sobre invitaciones para implicarse hechas por otros* que provienen fundamentalmente desde tres ámbitos: la *Percepción de invitaciones generales del colegio*, que recogen las características y actividades del colegio cuya finalidad es reconocer, valorar y promover la participación de los padres en el proceso educativo de sus hijos; la *Percepción de invitaciones específicas de su hijo*, reflejo de la necesidad de los hijos de buscar la ayuda de sus padres; y la *Percepción de invitaciones específicas del profesor*, en la que se incluyen las ocasiones en las que el profesor invita a los alumnos a visitar la clase, asistir a las entrevistas en el colegio y asignar tarea para casa que exija la implicación de los padres de forma específica.
- c) *Contexto Familiar*, que se concreta en la *Autopercepción de conocimientos y habilidades*, sobre la que Lareau (2003) argumentó que los padres con menor nivel de educación no sólo se ven menos preparados de ayudar a sus hijos que otras familias con un mayor nivel educativo, sino que también se consideran menos capaces para comunicarse y coordinarse con sus profesores; y en la *Autopercepción de tiempo y energía*, normalmente se busca que las familias, aprovechando de la

mejor forma posible todas las ocasiones que tengan para su familia, no tengan la sensación de que la escasa disponibilidad de tiempo y de energía es una barrera para poder ayudar a sus hijos.

Los motivos que forman este primer nivel también han sido valorados por otros investigadores como Dumont et al. (2012), en cuyo trabajo afirman también que las variables del contexto social (por ejemplo: el tiempo que dedican los padres a sus hijos o las invitaciones de estos a sus padres para implicarse) y las variables personales de los padres (como la percepción que tienen de su rol educador o su sentimiento de autoeficacia en la ayuda que dan a sus hijos), constituyen predictores de mayor importancia que otros factores como la implicación familiar en los deberes de sus hijos o el historial familiar.

Estas razones contribuyen a desarrollar una serie de manifestaciones de implicación que conforman el segundo nivel del modelo. Son los denominados *Comportamientos de Implicación Familiar* e incluyen:

- a) Las dos formas de involucrarse según donde se realicen esos comportamientos: *Actividades de implicación en el colegio* y *Actividades de implicación en casa* (en el siguiente apartado se desarrollan con mayor profundidad).
- b) Los cuatro tipos de conductas que inducen a la autorregulación descritos por Martínez-Pons (1996): *Modelado* ('modeling'), las conductas de los familiares ofrecen ejemplos de autorregulación en sus diversas fases y formas para que puedan ser observados e imitados por sus hijos; *Estímulo o Apoyo Motivacional* ('encouragement'), los padres favorecen y animan la persistencia de sus hijos en condiciones adversas ante situaciones difíciles o problemáticas; *Facilitación o Ayuda* ('instruction'), la familia mejora el aprendizaje de sus hijos facilitando los recursos y medios que están a su alcance; y *Refuerzo* ('reinforcement') los padres refuerzan las actitudes y respuestas de sus hijos que muestren cualquier manifestación de un aprendizaje

autorregulado.

Los autores del modelo (Hoover-Dempsey y Sandler, 2005) destacan algunas diferencias importantes entre ambos paradigmas. En primer lugar, el modelo revisado reviste una estructura más dinámica del concepto de IF, lo que permite establecer relaciones más claras entre los distintos niveles. Otra de las diferencias más importantes reside en la aglomeración de los posibles predictores que explican la IF dentro del primer nivel, consiguiendo así una visión más completa de las motivaciones que tienen las familias en el momento de llevar a cabo algún comportamiento de implicación.

1. 1. 1. *Características demográficas*

El nivel socioeconómico es una de las variables más estudiadas en las investigaciones centradas en observar el papel de la familia en el rendimiento educativo de los alumnos.

En la revisión realizada por Topping, Dekhinet y Zeedyk (2011) se comprobó que existe evidencia de la relación entre el nivel socioeconómico de las familias y las interacciones con sus hijos. Algunas de las diferencias que se observan entre las familias de distintos nivel son las siguientes (Topping, Dekhinet y Zeedyk, 2011):

- Madres con mayor nivel socioeconómico hablan más sus hijos.
- El diálogo de las madres con mayor nivel socioeconómico va encaminado frecuentemente a iniciar una conversación.
- El diálogo de las madres con menor nivel socioeconómico va encaminado frecuentemente a dirigir el comportamiento de sus hijos.

Fletcher y Reese (2005) revisaron las variables demográficas en todas las investigaciones que se habían producido hasta la fecha en relación con la lectura de cuentos a los niños. Los estudios mostraron que en las familias con

un nivel socioeconómico inferior se producían menos interacciones.

Es una realidad que existen obstáculos que dificultan la dedicación de unos padres al desarrollo del lenguaje de sus hijos, sin embargo la mayoría de estas situaciones se refieren a cómo son los padres. A pesar de este hecho, resulta necesaria la promoción de investigación de calidad en torno a los factores que influyen sobre variables de la implicación familiar (horarios, bilingüismo en el hogar, tiempo que pasan los miembros de la familia delante de una pantalla, edad de los padres, etc.). Aquello que los padres hacen puede constituir una gran diferencia en la educación de sus hijos y es necesario que sea tenido en consideración por el entorno familiar en primer lugar, pero también por todos los profesionales de la educación que intervienen sobre ese contexto (Topping, Dekhinet y Zeedyk, 2011).

1. 1. 2. *Estilos parentales*

Una de las investigaciones más influyentes en este campo son las desarrolladas por Baumrind (1971, 1991) donde aporta la existencia de tres estilos parentales de socialización familiar.

Baumrind (1991) denomina el primer estilo como *con autoridad*, y se caracteriza por unos padres que realizan demandas a sus hijos apropiadas a su desarrollo y madurez, controlan el comportamiento de sus hijos según lo necesiten, son afectuosos y cariñosos y se comunican frecuentemente y de forma eficaz con ellos. Este primer estilo se asocia con los chicos más competentes y socialmente más adaptados. Por el contrario, los chicos que aparecen como menos competentes en la escuela y peor adaptados socialmente son los que tienen padres con estilos *autoritarios* o *permissivos*. Los padres *autoritarios* realizan excesivas demandas sobre sus hijos y ejercen un control muy fuerte, pero además muestran poco afecto y no se comunican con ellos. En contraposición, los padres *permissivos* puede que ofrezcan a sus hijos gran afecto y que se comuniquen con ellos en bastantes ocasiones, pero realizan pocas demandas sobre ellos y ejercen un control muy bajo sobre sus

comportamientos y actitudes.

Investigaciones de los últimos años (Musitu y García, 2004; Fuentes et al., 2015), defienden un modelo de socialización parental bidimensional, que clarifica el propuesto por Baumrind, y gira en torno a las dimensiones de exigencia y responsividad que manifiestan los padres en relación con sus hijos. Por un lado, la dimensión de exigencia se refiere a la madurez que esperan los padres de sus hijos y al control y supervisión que ejercen sobre ellos, mientras que la responsividad informa sobre la extensión en que los padres muestran afecto y aceptación hacia sus hijos, les dan apoyo, razonan y se comunican con ellos. De este modelo surgen cuatro tipologías: (a) padres *con autoridad*, alta coerción y mucho afecto; (b) padres *negligentes*, baja coerción y poco afecto; (c) padres *indulgentes*, baja coerción y mucho afecto; y (d) padres *autoritarios*, alta coerción y poco afecto (ver Fig. 5). Aunque los efectos negativos del estilo autoritario y del negligente han sido extensamente descritos, el estilo indulgente parece estar relacionado con algún beneficio importante en el desarrollo de los hijos; según los datos obtenidos por Musitu y García (2004), el estilo indulgente correlaciona en igual o incluso mayor medida que el estilo con autoridad con el autoconcepto de hijos adolescentes.

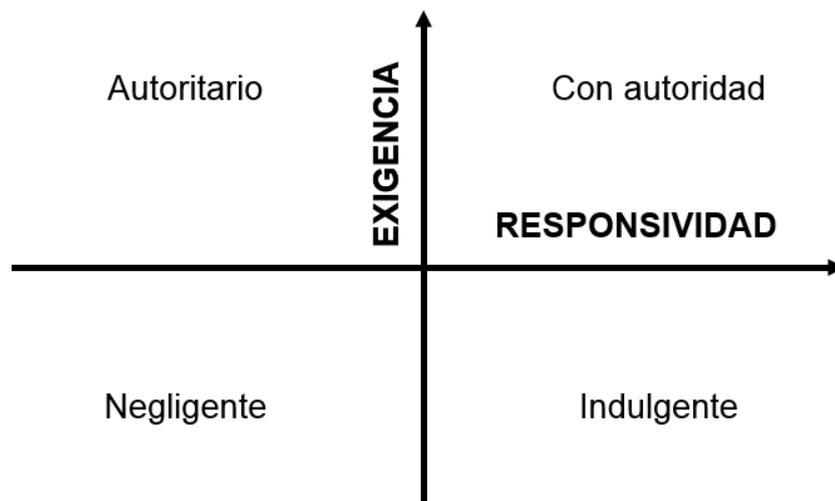


Figura 5. Modelo bidimensional de socialización familiar y tipologías (Tomado de Musitu y García, 2004)

De forma reciente y en esta misma dirección, se ha comprobado que unas adecuadas pautas de corrección con los hijos, basadas en la razón y acompañadas de muestras de afecto y cariño, se relacionan significativamente con todas las dimensiones del autoconcepto (Fuentes et al., 2015). Por el contrario, actitudes demasiado coercitivas por parte de los padres para marcar los límites a sus hijos, se relacionan con un menor autoconcepto académico.

La implicación afectiva de la familia reflejada en los estilos parentales ha mostrado ser un factor importante en la correcta socialización de los adolescentes para un equilibrado ajuste psicológico. También se ha comprobado que ejerce una notable influencia en casos de acoso escolar en adolescentes, donde una correcta relación entre padres e hijos es un factor condicionante de adaptación social y apoyo para afrontar situaciones conflictivas (Cerezo, Sánchez, Ruiz y Areense, 2015).

1. 1. 3. *Familia y escuela*

La escuela, colegio, instituto, centro escolar o cualquier denominación que quiera tomarse para nombrarlo, forma un contexto de gran importancia en la vida de un alumno. Constituye un lugar en el cual, un alumno no solo adquiere aprendizajes instrumentales, un bagaje cultural y unos conocimientos en distintas ciencias, va mucho más allá. Aunque no se haga de forma intencional, la escuela produce unos efectos muy profundos en cada alumno, llegando a formar aspectos tan importantes del desarrollo como la adaptación social, la conciencia cívica, el espíritu deportivo, el trabajo en equipo, la capacidad de superación, etc.

Para dirigir adecuadamente y aprovechar positivamente esta influencia de la escuela en todo su potencial resulta necesario crear una línea de trabajo conjunto y coordinado entre la familia y la escuela (Etxeberria, Intxausti y Joaristi, 2013). Fomentar la existencia de objetivos comunes y poner los medios para trabajar de forma coordinada, puede ser la base para cimentar un apoyo sólido para los niños (Galindo y Sheldon, 2012). Cada día es más

frecuente encontrar situaciones en las que unos padres critican la labor de un profesor y viceversa, profesores hablando, no de falta de apoyo, sino de los obstáculos que perciben en los hogares de sus alumnos.

En esta línea se encuentran las propuestas de Epstein (2011) al sugerir una serie de pasos a través de los cuales se profundiza en esa necesaria colaboración entre familia, escuela y administración, tanto educativa como social.

1.1.4. *IF equilibrada y proporcionada*

Es posible encontrar familias que presenten un error de planteamiento partiendo de dos extremos distintos. En primer lugar, una familia puede dejar a su hijo solo para que salga adelante sin ningún tipo de ayuda. Esta situación se produce habitualmente por dos motivos: por convicción educativa, es decir, piensan que su hijo necesita desarrollar la autonomía necesaria para crecer sin apoyo; o también puede darse en ocasiones estos casos por dejadez o abandono de las responsabilidades familiares. Esta actitud es negativa y sus consecuencias para los hijos se materializan de formas muy distintas.

En el extremo opuesto, se hallaría una familia que dedicara excesivo tiempo y energías a la atención de sus hijos. Este grupo de familias que no necesitan ser animadas a dedicar más tiempo y esfuerzo a sus hijos porque su dedicación ya es excesiva y está mal enfocada crece en los últimos años con fuerza (Lareau, 2003). Esas familias que ejercen un excesivo control sobre el desarrollo de sus hijos producen una influencia negativa en sus hijos tanto desde el punto de vista personal como en su desarrollo dentro de la escuela.

Esa sobreprotección provoca también situaciones educativas muy dañinas como inseguridad, falta de fortaleza o nula autonomía personal. Las consecuencias perniciosas sobre los hijos como resultado de una sobreprotección familiar son muy variadas en su apariencia y gravedad, yendo desde déficits madurativos en el desarrollo motor hasta la incapacidad para tomar la iniciativa y emprender tareas de forma autónoma, pasando en muchos

casos por una escasa tolerancia a la frustración. Estas consecuencias negativas tienen su origen en un pobre ambiente instruccional donde escasean las oportunidades de aprendizaje y las situaciones para desarrollar competencias y hábitos de autonomía.

También se pueden observar otros efectos negativos a escala escolar, debido a que en muchas ocasiones esa atención excesiva se traslada a la escuela en forma de exigencia hacia el profesorado de sus hijos, que “deben” procurar una atención prioritaria a su hijo, y si es necesario pasando por encima del resto de los compañeros.

En la práctica totalidad de las realidades educativas definidas como una variable dicotómica, los efectos positivos, fruto del resultado de una intervención eficaz, se logran únicamente cuando se alcanza un cierto equilibrio y estabilidad entre los polos contrapuestos de la variable en cuestión. En el caso de la IF, y considerando ésta como un aspecto positivo de la educación familiar, es conveniente centrarse en los beneficios que se obtienen como fruto de una IF apropiada en términos cuantitativos y cualitativos que ayuden a consolidar sentimientos de autoeficacia y su autonomía personal (Duchesne y Ratelle, 2010).

1.2. Influencia de la IF en la evolución escolar

Las interacciones que se producen dentro de una familia y los distintos modos de ser padres que se pueden observar en cada hogar llevan consigo diferentes manifestaciones en el desarrollo de los hijos.

La influencia positiva que ejerce la IF en la motivación y en los resultados escolares de los alumnos está bien definida y ampliamente documentada por numerosos estudios (Grolnick y Slowiaczek, 1994; Henderson y Mapp, 2002; Sénéchal, 2006b). Gracias a las investigaciones realizadas en este campo sabemos que un entorno familiar bien orientado académicamente en alumnos de Educación Primaria, tiende a ser un contexto donde los padres tienen elevadas expectativas sobre sus hijos, en el que estos reciben gran

estimulación para leer y desarrollar otras experiencias de aprendizaje, donde se valora adecuadamente la importancia de la escuela y cuyos padres conocen y se preocupan por el trabajo que realiza cada hijo en el colegio.

La IF ha sido positivamente relacionada con indicadores de rendimiento que incluyen percepciones de competencia por parte del profesor, calificaciones escolares y puntuaciones en pruebas de rendimiento (Grolnick y Slowiaczek, 1994; Henderson y Mapp, 2002; Hill y Taylor, 2004). También se ha asociado con otros parámetros de éxito escolar como baja tasa de repetición curso, menor abandono escolar, elevado número de alumnos con graduado escolar y una mayor presencia en cursos más avanzados.

Además de estos beneficios, la IF también tiene relación con procesos psicológicos y capacidades que fundamentan el rendimiento del estudiante en aspectos motivacionales, cognitivos, sociales y comportamentales. Estas actitudes son de especial relevancia puesto que son susceptibles de intervención directa por parte de padres y profesores. Entre ellas podemos destacar un elevado sentimiento de competencia personal y de auto-eficacia para aprender, alto desarrollo de habilidades del lenguaje, percepción de autocontrol y correcta atribución causal de los resultados obtenidos (El Nokali, Bachman y Votruba-Drzal, 2010), habilidades de autorregulación (Duchesne y Ratelle, 2010), competencia social y conductas adaptativas en la escuela, gran dedicación a la tarea escolar y sentimientos sobre la importancia de la educación (Grolnick y Slowiaczek, 1994; Hoover-Dempsey et al., 2005).

1.2.1. *IF y rendimiento*

Entre los principales beneficios obtenidos como resultado del proceso por el que una familia se involucra en la educación de sus hijos está siempre presente un aumento en el rendimiento académico. Tal vez no sea el más importante, pero sí uno de los más estudiados en las investigaciones de las últimas décadas (Henderson y Mapp, 2002; Hill y Taylor, 2004; Dumont et al., 2012).

Siguiendo las propuestas de Hill y Taylor (2004) existen fundamentalmente dos mecanismos por los que se consigue promover el rendimiento de los alumnos a partir de la IF. Para comenzar, estas autoras denominan al primer mecanismo como *capital social*, es decir, mediante la IF los padres aumentan sus habilidades y la información de la que disponen, lo que les permite estar mejor preparados para atender las necesidades de sus hijos. Cuando los padres establecen relaciones con el personal del colegio, adquieren un mayor conocimiento de las expectativas comportamentales y académicas que la escuela tiene para su hijo, de forma que las familias aprenden cómo ayudar a sus hijos en casa (Lareau, 2003). Del mismo modo, esa implicación produce relaciones de los padres con otras familias del colegio que ofrecen información sobre prácticas educativas, funcionamiento escolar, actividades extraescolares, etc.; desde una perspectiva más cercana, es indudable que los padres pueden aprender mucho de la experiencia de otros progenitores. Además, cuando padres y profesores interactúan, también los docentes aprenden mucho de las expectativas de los padres, así como de los intereses y motivaciones de los hijos, de esta forma la educación se hace más cercana.

El segundo mecanismo por el que se aumenta el rendimiento en los alumnos es a través del *control social*. Cuando este mecanismo funciona se logra un consenso entre familia y escuela sobre cuáles son las actitudes y comportamientos más adecuados, transmitiendo los mismos de forma coherente a los hijos o alumnos respectivamente. Esa coherencia entre lo que se pide a los niños en el hogar y en la escuela ha resultado ser un indicador muy claro en la reducción de problemas de comportamiento y disciplina. Una consecuencia inmediata de que un chico reciba mensajes similares de sus padres y profesores es la mayor claridad y eficacia de esos mensajes. Más aún, la falta de unidad entre los padres y la ausencia de un criterio común entre familia y escuela mina la autoridad de los padres, de los profesores y de cualquier adulto con un cierto ascendente sobre el niño.

Mediante estos dos mecanismos se transmite a los hijos mensajes coherentes sobre la importancia de la escuela que aumentan notablemente la

competencia personal y social, la motivación para aprender y el compromiso con la escuela (Grolnick y Slowiaczek, 1994).

1.2.2. *IF y aprendizaje autorregulado*

Uno de los principales factores que puede trabar el óptimo desarrollo de cualquier aprendizaje, y que incide de forma más intensa en los alumnos con Dificultades de Aprendizaje (DA), hace referencia a la utilización inadecuada de estrategias y técnicas de aprendizaje por parte del sujeto que aprende. Este hecho se ha destacado especialmente a lo largo de toda la dinámica sistémica del proceso de aprendizaje (Barca y Porto, 1998).

El aprendizaje autorregulado es aquel en el cual los estudiantes participan activamente en su propio proceso de aprendizaje desde el punto de vista metacognitivo, motivacional y conductual (Zimmerman y Schunk, 2001), y por tanto, estos tres ámbitos deben tenerse en consideración para poder lograr una evaluación e intervención global e interdisciplinar que permita acercarse a la raíz de cualquier aprendizaje autorregulado.

Las características de las personas autorreguladas se identifican casi en su totalidad con las de aquellos alumnos de alta capacidad y alto rendimiento. Por el contrario, los alumnos con DA suelen presentar déficits en estas variables (Reyero y Tourón, 2003).

Siguiendo a algunos investigadores de referencia (Torrano Montalvo y González Torres, 2004; Walker y Hoover and Dempsey, 2006) y basándose en lo postulado por Zimmerman y Schunk (2001) podemos señalar las principales características de los alumnos autorregulados:

- a. Conocen y utilizan adecuadamente las estrategias de aprendizaje más importantes (de repetición, de elaboración y de organización).
- b. Emplean estrategias metacognitivas para planificar, controlar y dirigir sus procesos mentales para alcanzar sus objetivos y metas.

La metacognición según Flavell (1999) consiste en el conocimiento sobre los propios procesos cognoscitivos, sobre la naturaleza de las diferentes pruebas cognoscitivas y sobre las posibles estrategias que pueden aplicarse para resolver esas pruebas.

- c. Manifiestan un elevado sentimiento de autoeficacia, así como una fuerte creencia en su capacidad para aprender, desarrollan emociones positivas frente a las tareas y adoptan metas de aprendizaje; en definitiva, presentan un conjunto de creencias motivacionales y emociones adaptativas.
- d. Planifican y controlan el tiempo y esfuerzo que necesitan para llevar a cabo sus tareas y manejan el contexto para crear el que más facilite su aprendizaje.
- e. Participan, siempre que se les permita, en la organización y regulación de las tareas académicas, el clima y la estructura de la clase.
- f. Mantienen su esfuerzo, concentración y motivación durante las tareas académicas, aunque existan dificultades o contrariedades, poniendo en juego una serie de estrategias que les permitan evitar distracciones y aprovechar mejor el tiempo.

Tal vez una de las dimensiones que más influencia tenga sobre el aprendizaje de la lectura es la motivación. En relación con este término, hay tres líneas de investigación que deben ser observadas con especial interés para tener una visión completa del mismo. Aunque en este apartado del trabajo solo las repasemos a grandes rasgos, posteriormente profundizaremos en mayor medida.

La primera de ellas hace referencia a la necesidad de lograr una profunda integración teórica de los distintos modelos teóricos que van floreciendo. En segundo lugar, se debe prestar mayor atención a cómo reacciona afectivamente cada alumno ante las tareas de aprendizaje, dado que este aspecto es fundamental en el desarrollo de los sentimientos de autoeficacia y

de atribución causal, íntimamente relacionados con la motivación. Por último, es imprescindible tener en cuenta el papel que desempeña el contexto real de aprendizaje, porque es imposible entender la motivación de un alumno sin conocer las características del entorno que está experimentando. En definitiva, las complejas interacciones entre el entorno y el individuo necesitan una mejor explicación y deben centrar futuras investigaciones dirigidas a entender mejor la influencia de la familia sobre el proceso de aprendizaje de los hijos (Stipek y Seal, 2001). En este sentido, la mayoría de las investigaciones realizadas sobre este tema, ofrecen datos que apoyan la hipótesis de la relación entre la imagen que el alumno tiene de sí mismo y su implicación específica en el aprendizaje y resolución de la tarea académica.

Aunque existen muchos programas de intervención para mejorar las condiciones motivacionales, la mayoría de ellos tienen un punto de vista molecular. Sin embargo hay estudios que ponen de relieve la necesidad de considerar la intervención desde una perspectiva mucho más global, como sugieren García y Musitu (1993, pp. 68-69), concluyendo que “quizás no se trate tanto de actuar directamente sobre la autoestima de los alumnos”, sino sobre las condiciones del contexto, instruccionales e incluso personales que se relacionan significativamente con el patrón atribucional o con la orientación motivacional académica.

De acuerdo con las perspectivas socioculturales y con la investigación en las relaciones interpersonales como contextos de desarrollo, la capacidad de un alumno de autorregular su aprendizaje y las formas en que puede llevar a cabo esa autorregulación tienen su origen, por lo menos parcialmente, en las interrelaciones con los otros significativos dentro de su contexto social. Sin lugar a dudas, los dos agentes socializadores más destacados que influyen en cómo se acercan los alumnos hacia el aprendizaje, sobre todo en los primeros años de escolarización, son los padres y los profesores.

Cuando los alumnos se presentan ante situaciones que provocan en ellos un desafío para lograr un aprendizaje concreto, es conveniente que se enfrenten a ellas con confianza y movidos principalmente por el deseo de

aprender o aumentar sus capacidades. Por el contrario, no es tan positivo que se muevan para lograr el reconocimiento o evitar la crítica de otras personas. Para lograr esto, es importante que los padres se involucren en la vida de sus hijos mostrando interés por su trabajo en el colegio, felicitándolo por sus logros, dialogando sobre sus planes, buscando momentos para divertirse en familia, etc. El ambiente familiar que se deriva de semejante actitud de los padres, conduce a una adecuada regulación de las emociones negativas y desmotivadoras, lo que va a permitir a los alumnos enfrentarse con mayor estabilidad a las situaciones problemáticas y obtener un mayor éxito en su vida escolar (Duchesne y Ratelle, 2010).

1.2.3. *IF y adaptación socioafectiva*

Tradicionalmente se ha asociado con mayor frecuencia la dedicación de los padres en la educación de los hijos con factores de rendimiento académico o mejoras en habilidades concretas como la lectura. En los últimos años ha sido notable el aumento de investigaciones que se han llevado a cabo estudiando el papel de esta importante variable educativa con aspectos relacionados con la adaptación social, el equilibrio emocional o la comunicación afectiva (Duchesne y Ratelle, 2010; El Nokali, Bachman y Votruba-Drzal, 2010; Van Voohris et al., 2013).

En el meta-análisis realizado por Van Voohris et al. (2013) se recogieron trece investigaciones que estudiaban las conexiones de la implicación familiar en lectura y aprendizaje en el hogar mostraron influencias en comportamientos socioemocionales. Las habilidades sociales influyen sobre las habilidades cognitivas y sobre el aprendizaje en el colegio, y viceversa. En este sentido y partiendo de las investigaciones estudiadas en el meta-análisis mencionado con anterioridad (Van Voohris et al., 2013), se pudo comprobar que el compromiso de una familia con la educación de sus hijos en casa afecta positivamente a muchas realidades socioeducativas: incremento de la habilidad para autorregularse, mayor motivación hacia el aprendizaje y constancia en actividades con dificultad, aumento de la capacidad de trabajar de forma

cooperativa con otros compañeros dentro y fuera del aula y menos problemas de comportamiento, entre otras.

La investigación que llevaron a cabo Duchesne y Ratelle (2010) con alumnos que iban a pasar de Primaria a Secundaria, es decir, en las primeras fases de la adolescencia, mostró que, en esa edad clave para el desarrollo de la personalidad, los padres que se habían implicado en la vida de sus hijos tenían mayor facilidad para estar emocionalmente unidos a ellos y para participar en la consolidación de unos mayores sentimientos de autoeficacia.

La presente investigación va a desarrollar como uno de sus objetivos centrales el papel que desempeña la familia en la motivación hacia el aprendizaje de la lectura dentro del marco de la educación socioafectiva de los hijos. Este aspecto se desarrollará en próximos apartados.

1.3. Modos de IF

La IF se centra en torno a tres grandes bloques: atención familiar en casa, participación en actividades del colegio y comunicación padres-profesor. Tradicionalmente la IF se ha concretado en una serie de actividades como: colaboración en actividades de la clase, comunicación con profesores y otro personal del colegio, apoyo en la tarea escolar en casa, transmisión del valor positivo de la educación, participación en los actos del centro, reuniones de la asociación de padres y asistencia a conferencias educativas y cursos de orientación familiar.

Todas y cada una de estas actividades son parte de la IF, están relacionadas con el desarrollo escolar de los alumnos (Epstein y Sanders, 2002; Hill y Taylor, 2004) y deben tomarse en consideración dentro de la investigación que se desarrolle en este campo.

En recientes revisiones, se tiende a dividir la implicación familiar en cuatro grandes categorías según el apoyo que muestran los padres al aprendizaje de sus hijos en diferentes contextos (Epstein, 2011; Epstein et al., 2009; Van

Voohris et al., 2013):

- Actividades de implicación en el hogar, que engloba el compromiso de los padres por mejorar las habilidades lingüísticas y matemáticas de los hijos fuera de la escuela. Estas acciones pueden producirse mientras los hijos aprenden con sus padres en librerías, museos, centros cívicos, etc.
- La implicación familiar en el centro educativo. Son las acciones y las interacciones que se producen dentro del edificio escolar: tutoría con el profesor, reuniones de padres, ofrecerse a participar en actividades de la escuela.
- Promoción desde la escuela de la dedicación de la familia. Incluyen las medidas originadas en el centro escolar, en muchas ocasiones a través de los profesores, para acercar a las familias al colegio con el objetivo de hacer sentir a los padres bienvenidos. En este aspecto se cuida especialmente la entrada de los alumnos en Educación Infantil, es decir, la primera vez que asisten al colegio desde la guardería.
- El contexto general familiar. Recoge la propia relación que se da entre los hijos y los padres, destacando cuál es la forma con que se produce y la calidad de la misma. También están presentes el ambiente en el hogar, el conjunto de normas que se marca a los hijos o cómo se cuidan los familiares entre sí.

Existen muchas acciones a través de las cuales unos padres pueden dedicar su tiempo en mejorar la educación de sus hijos. Más adelante se comentan algunos programas concretos que pueden servir de referencia y que pueden enmarcarse una o varias de las cuatro categorías citadas anteriormente.

Desde otra perspectiva, pueden dividirse los modos de IF según la formalidad con que se lleven a término las acciones de apoyo a los hijos. En primer lugar, el compromiso familiar en la educación puede manifestarse a través de algunas acciones informales enmarcadas dentro de las rutinas ordinarias de un hogar. Respecto a aquellas intervenciones familiares de

carácter más formal y con una dinámica estructurada, existen numerosos programas que concretan modos muy distintos de ayudar a los hijos y que requieren poner en acción recursos que pueden variar mucho dependiendo de las circunstancias. Antes de profundizar en esta división sobre los modos de IF, se van citar brevemente los principales factores familiares y escolares que influyen sobre las actividades de implicación.

1.3.1. Factores que condicionan la IF

La implicación familiar está condicionada por una serie de factores como la calidad de la relación entre padre-hijo, el proyecto educativo y la filosofía de la educación propia del colegio, el ejercicio profesional específico de cada profesor, los diferentes estilos de aprendizaje de los alumnos, etc. Básicamente podríamos dividir estos factores en dos grandes grupos, los relacionados con el entorno y el estilo familiar y los referidos al contexto escolar (Carlisle, Stanley y Kemple, 2005).

a. Factores familiares

Los aspectos familiares más reseñables en cuanto a su capacidad de condicionar la toma de decisiones que unos padres llevan a cabo para comprometerse en mayor o menor medida con la educación de sus hijos son muy variados: las diferencias culturales, la experiencia educativa de los familiares, la estructura familiar, el horario de trabajo y el capital social.

- *Diferencias culturales*: La diversidad del alumnado en las escuelas es cada vez mayor. El notable aumento de las tasas de inmigración, así como la creciente movilidad laboral de la sociedad actual, repercuten en una mayor proporción de alumnos con culturas muy diversas.

Es fácil contrastar que las expectativas que poseen las familias pueden variar mucho de unas culturas a otras y, por lo tanto, los fines educativos según la perspectiva de los padres de lugares distintos pueden estar alejados de aquellos que se buscan en su escuela. Del mismo modo, el nivel de compromiso familiar considerado como más conveniente puede diferir de unas culturas a otras. Por ejemplo, existen algunos casos en los que se considera una falta de respeto comunicarse con el profesor por miedo a transmitir sentimientos de desconfianza hacia su labor educativa.

La implicación de las familias inmigrantes posee unas características determinadas basadas en las diferencias culturales que existen entre los distintos países (Etxeberria, Intxausti y Joaristi, 2013). El aprendizaje del idioma, puede convertirse en una barrera para la IF de aquellas familias que proceden de otros países o, como es nuestro caso, regiones dentro del mismo estado pero con lenguas cooficiales que conviven con una lengua oficial. La inseguridad que les invade a esos padres, fruto del desconocimiento de la lengua materna en la que su hijo está siendo escolarizado, frecuentemente acompañada por un patente sentimiento de inferioridad, son factores que actúan negativamente en el desarrollo de actividades de implicación familiar tanto en casa como en el colegio.

- Experiencia educativa de los padres o tutores: Los padres que tuvieron en su infancia una experiencia escolar exitosa, tienden a participar con más frecuencia en actividades escolares y a mostrar actitudes positivas hacia el colegio. Frecuentemente, esas experiencias positivas van ligadas con altas calificaciones académicas, lo que explica en parte la razón por la que los padres con éxitos académicos suelen involucrarse de forma más explícita en la educación de sus hijos (Sheldon, 2002).

- *Estructura familiar*: Diversos estudios han dejado entrever que los niveles de compromiso familiar difieren dependiendo del tipo de estructura familiar en la que conviva el niño. Sheldon (2002) mostró que las familias tradicionales, donde el padre y la madre viven en el hogar, se involucran más que las familias no tradicionales. En esta misma línea, y de acuerdo con Nord y West (2001), las madres se involucran de forma más activa en la educación de sus hijos y lo hacen en mayor medida cuando la estructura familiar está formada por los padres biológicos. En el mismo estudio, comprobaron que la IF de los padres que no convivían con los niños era significativamente menor que la de aquellos padres que sí lo hacían.
- *Horarios de trabajo*: En las familias monoparentales y en aquellas donde ambos padres trabajan a jornada completa, los horarios de trabajo se convierten en una seria barrera para la implicación parental. Actualmente, el trabajo de ambos padres es una necesidad económica y se ha convertido en una realidad para la mayoría de los hogares. La investigación en este campo ha encontrado que las madres que trabajan a jornada completa se implican menos que aquellas que no lo hacen. En muchos casos, la falta de tiempo es una barrera contra la IF que se debe tener en cuenta (Topping, Dekhinet y Zeedyk, 2011).
- Capital social: como ya se ha visto en un apartado anterior, el capital social son los recursos y apoyos de los que dispone la familia como fruto de las relaciones sociales que posee.

Comunicación de los padres con los hijos

Un aspecto de gran relevancia en cualquier acción que se quiera llevar a cabo desde el hogar para ayudar a los hijos es la forma en que se produce la relación que mantienen los padres con sus hijos. Esa relación tiene múltiples

dimensiones y factores que pueden condicionar su desarrollo para bien o para mal.

Tal vez, una de las dimensiones más determinantes para un apoyo exitoso a los hijos consiste en comunicarse adecuadamente con ellos. La finalidad de mejorar estas estrategias es conseguir que se sientan comprendidos, perciban un interés sincero por parte de los padres y los mensajes no se malinterpreten.

Topping, Dekhinet y Zeedyk (2011) proponen una serie de recomendaciones prácticas para las familias que desean mejorar este aspecto de su tarea educativa. Agrupa los consejos que señala en tres grandes bloques:

En los primeros años de vida aconseja:

- Hablarle absolutamente de todo. Explicarles qué se está haciendo al realizar las cosas más sencillas del día a día como vestirle, ponerle un pañal o darle de comer... En la mayoría de los casos no entenderán exactamente qué le están diciendo sus padres, pero el niño comprende que le están hablando y que tiene la atención de sus padres.
- Seguirles la corriente con su centro de interés. Cuando un niño se interesa por algo, es interesante hablar sobre ese tema. Al permitir que ellos marquen en ocasiones el tema de la conversación, permite enriquecer notablemente su experiencia del mundo que les rodea.
- Evitar preguntas cerradas y fomentar preguntas abiertas. Esta tendencia permite a los niños que desarrollen su lenguaje con mayor profundidad y riqueza a través de preguntas y respuestas más complejas.
- No convertir las conversaciones con el niño en una prueba. Es importante que los diálogos que se mantengan con ellos sean

naturales y en un ambiente de confianza, tranquilidad y seguridad.

¿Quién debe hablar con los niños?

- La conversación con el padre es tan importante como la conversación con la madre.
- Toda conversación amable y de confianza con los hijos es positiva: abuelos, hermanos, tíos, primos, amigos de la familia, vecinos, etc.
- Cuidado con las horas que pasa al día delante de una pantalla. Es un estímulo atractivo para los niños pero les coloca en un papel totalmente pasivo. Por el contrario, las conversaciones reales con las personas le permiten tomar parte activa y por eso son tan estimulantes para el desarrollo neuronal, emocional y, por supuesto, del lenguaje.

¿Qué actividades animan la comunicación?

- Compartir un libro permite descubrir muchas situaciones para hablar. Se puede leer el libro, hablar sobre las ilustraciones o imaginar qué sucederá a continuación.
- Buscar juegos que lleven consigo hablar y reír: recitar poesías, rimas, trabalenguas, cantar canciones populares, contar cuentos, etc.
- Buscar momentos de desahogo fuera de la rutina diaria. Una excursión al zoo, al parque, a un museo... o una pequeña salida al jardín, la tienda de enfrente o al vecindario.

b. Factores escolares

Existe una serie de aspectos característicos de la escuela que pueden favorecer las decisiones de implicación que toman las familias: discrepancias entre las percepciones de los padres y la escuela, sugerencias de los padres y

expectativas de los profesores y de la escuela.

- Expectativas de los profesores: En este sentido hay dos grandes aspectos que marcan la implicación de una familia. Por un lado, es fundamental considerar la respuesta emocional del profesor con el objetivo de promover o, por el contrario, obstaculizar la participación de la familia en el proceso educativo. Por otro lado, está la influencia de las percepciones que transmite el profesor a los padres sobre la eficacia de esa labor que realizan encaminada a prestar ayuda a su hijo.
- Expectativas de la escuela y de los profesores: Las expectativas de los profesores tienen su origen en una serie de factores entre los que destacan su bagaje cultural, sus experiencias docentes, los compañeros de trabajo, la investigación en el campo y, por supuesto, los alumnos a los que atiende. Estas expectativas pueden surgir de cualquiera de las fuentes citadas con anterioridad, pero lo importante es que los profesores sean conscientes de las expectativas que poseen, de la influencia que tienen y que sean capaces de examinarse a sí mismos para comunicarse con mayor claridad, confianza y sentido positivo con las familias.
- Discrepancias entre las percepciones de los padres y de la escuela. Sugerencias de profesores: Nord y West (2001) publicaron los resultados de una investigación que sacaba a la luz las considerables discrepancias entre las percepciones de la escuela y de los padres sobre los esfuerzos que realiza ésta para lograr una mayor implicación de las familias. Estos datos reflejan que una elevada cantidad de padres participan menos en la vida escolar de su hijo debido a que no reciben la información o el apoyo necesario desde la escuela.

Relación profesor-alumno

Un aspecto fundamental de las relaciones entre la familia y la escuela es la relación que se produce entre profesor y alumno. En muchas ocasiones, el cauce más directo para que una familia pueda participar en la educación de sus hijos dentro del centro escolar se materializa en la relación con el profesor. Esta interacción es un factor determinante en la implicación familiar puesto que modela las percepciones que los alumnos tienen de la escuela. El apoyo del profesor al alumno y una adecuada relación emocional entre ambos produce en el alumno una imagen positiva de sí mismo, de los profesores y del contexto general de la escuela (Dearing, Kreider y Weiss, 2008). Estas representaciones positivas y constructivas llevan habitualmente a desarrollar actitudes favorables hacia el aprendizaje y a generar una percepción de confianza hacia la escuela, por lo que resulta de interés que la familia tenga presente esa realidad y ponga los medios necesarios para fomentar esa situación.

De esta manera, teniendo presente que familia-profesor-alumno son partes de un mismo sistema, si familia y profesor se esfuerzan por crear lazos entre sí que hagan más fluida la relación entre las tres partes, los sentimientos del alumno hacia su profesor y hacia su proceso educativo en general se verán reforzados.

La relación positiva entre profesor y alumno tiene un claro fundamento en el conocimiento que el profesor tiene de la realidad concreta de su alumno. El entorno familiar con sus circunstancias específicas constituye el primer lugar de socialización, el ambiente más frecuente de interacciones personales y la principal fuente de oportunidades de aprendizaje, especialmente en cuanto a la adquisición del lenguaje se refiere. Por todo ello, el profesor necesita conocer esas circunstancias y debe crear las oportunidades para que la comunicación con la familia sea más fluida, ofreciendo a los padres la oportunidad de compartir los conocimientos que tienen de sus hijos (Henderson & Mapp, 2002; Hoover-Dempsey & Sadler, 1995; Van Voorhis et al., 2013), así como sus objetivos, intereses, aficiones, inquietudes, etc. Esta situación ayuda a conocer mejor al alumno y comprender su realidad con mayor profundidad de manera

que pueda apoyarse en sus fortalezas y compensar sus dificultades poniendo medios adecuados a su situación y contando con el apoyo de su familia.

Existe común acuerdo en la práctica totalidad de las familias sobre el deseo de obtener mayor y mejor orientación de los profesores para conocer distintas formas de ayudar en el aprendizaje de habilidades específicas y para recibir más información sobre el progreso educativo de sus hijos a lo largo de su progreso en distintos cursos y especialmente cuando se produce un cambio de etapa (Epstein, 2011; Van Voohris et al., 2013).

1.3.2. *Implicación informal. La tarea escolar en casa*

La dedicación de los familiares para apoyar educativamente a los hijos puede manifestarse de manera informal a través de acciones ordinarias que no siguen una estructura marcada y estable en el tiempo; sino que responden a las circunstancias del momento y a las necesidades concretas de una situación determinada. Una de las actividades más importantes y sobre la que existe gran número de investigaciones es la dedicación de los padres en el apoyo de la tarea escolar que el hijo realiza en casa. Este componente es clave en una serie de aprendizajes instrumentales como pueden ser el cálculo o la escritura, pero cobra mayor relieve todavía en el desarrollo de las habilidades lingüísticas y en el aprendizaje de la lectura.

La dedicación que los padres emplean en la atención y apoyo de la tarea escolar que sus hijos llevan a casa es una de las actividades más importantes en la implicación familiar y uno de los principales factores relacionados con la capacidad de los alumnos para trabajar independientemente, así como con la calidad y constancia en el trabajo diario de casa (Hoover-Dempsey, Battiato, Walker, Reed, DeJong y Jones, 2001; Dumont et al., 2012). La implicación en los deberes es un factor esencial para entender la IF en su conjunto.

Numerosas investigaciones sostienen que la mejor tarea escolar es aquella que implique tanto a los alumnos como a los padres para aumentar la capacidad de razonamiento de los alumnos. Este tipo de deberes ha sido

denominado por algunos autores como *tarea interactiva* (Bailey, Silvern, Brabham y Ross, 2004).

Cuando el trabajo que realizan los alumnos en casa lleva consigo mayor interacción con sus padres, produce un incremento del interés por participar de forma más activa en el proceso educativo, tanto por parte de las familias como de los alumnos. De la misma manera, también se observan influencias muy positivas en otros aspectos de su aprendizaje como el rendimiento académico o la capacidad de realizar inferencias en la lectura (Bailey et al., 2004).

No obstante, también existen otros estudios que no reflejan la idoneidad de este tipo de ayuda en casa y ponen el acento en diferentes actividades. Hill y Tyson (2009) afirman que, de entre los distintos tipos de implicación que existen, las actividades que suponen un enriquecimiento educativo están positivamente relacionadas con el rendimiento; sin embargo, la ayuda de los padres con los deberes se relaciona con un logro inferior.

En cualquier caso, resulta necesario que la ayuda que prestan los padres sea de calidad y no se lleve a cabo de cualquier manera para lograr beneficio educativo. Es importante la cantidad de tiempo que dedican los familiares, pero si las disposiciones son negativas y se producen conflictos entre padres e hijos, la pretendida ayuda puede convertirse fácilmente en un obstáculo para el desarrollo educativo. Dumont et al. (2012) mostraron en un estudio realizado con adolescentes que los alumnos con una buena actitud hacia el trabajo y en la escuela referían formas positivas de apoyo por parte de sus padres. De forma análoga, pero en el otro extremo, encontraron que los alumnos que hablaban sobre tensiones a la hora de recibir ayuda familiar mostraban baja predisposición ante la tarea escolar y una actitud negativa hacia la escuela.

1.3.3. *Acciones formales. Programas educativos*

Un programa educativo se entiende como un plan sistemático que prepara un educador para lograr unos fines educativos sobre una población educativa concreta y con unas circunstancias determinadas. La elaboración y la

evaluación del programa deben mantener una relación permanente que permita mantener una disposición de revisión continua del diseño.

Siguiendo a Pérez Juste (2000), con la finalidad de lograr la coherencia necesaria entre elaboración y evaluación, se pueden nombrar una serie de cuestiones a tener en consideración al hablar de cualquier programa educativo:

- Los programas deben contar con unas metas y unos objetivos bien definidos.
- Estos objetivos han de estar adaptados las circunstancias específicas de la población sobre la que se quiere actuar y entorno real.
- Para no sufrir limitaciones en la evaluabilidad del programa, han de especificarse con detalle los elementos fundamentales: destinatarios, agentes, actividades, estrategias, procesos, funciones y responsabilidades, comunicación con el personal y con la población educativa, tiempos, niveles de logro considerados como satisfactorios, etc.
- Deben concretarse una serie de medios y recursos que se consideren necesarios para alcanzar los fines del programa.
- Se requiere, por último, la elaboración de un sistema eficaz para determinar si se han logrado las metas y objetivos iniciales. Además, debe ser capaz también de detectar las deficiencias y carencias del programa en el caso de no llegar a los parámetros previstos.

Los programas que se llevan a cabo en el ámbito familiar son muy variados en cuanto a la población a la que va dirigida (diferentes circunstancias familiares, distintas edades de los niños, características educativas variadas...), a los objetivos que se persiguen y la materia educativa a trabajar (adaptación social, rendimiento académico, promoción de la lectura, educación afectiva...), o a las estrategias que se ponen en juego (tiempo en casa, trabajo coordinado

con la escuela...).

En este marco educativo familiar se sitúa la presente investigación que busca evaluar la elaboración y la eficacia de un programa concreto de implicación familiar en la lectura.

A lo largo de este capítulo se ha puesto de manifiesto que uno de los aspectos educativos más relacionados con diversas dimensiones de la IF es el aprendizaje de la lectura. Antes de estudiar de forma más profunda esa relación, es conveniente conocer mejor algunas partes fundamentales de la lectura como: las finalidades que se persiguen al leer, los procesos implicados en su asimilación, la conveniencia o no de unos determinados métodos de enseñanza.

CAPÍTULO 2

El aprendizaje de la lectura

La lengua española se considera un sistema ortográfico transparente en el que la correspondencia grafema-fonema es muy considerable y, por tanto, su aprendizaje suele resultar más sencillo que en otras lenguas más opacas como el inglés. A pesar de ello, es evidente que también existen problemas en el aprendizaje de la lectura y de la escritura.

2.1. Desarrollo del lenguaje

La lectura es una parte muy importante del desarrollo del lenguaje de cualquier persona y requiere de una serie de fundamentos que permitan culminar un aprendizaje tan complejo. En este sentido, existe un término en inglés que sirve para designar el concepto que engloba los conocimientos lingüísticos básicos del aprendizaje de una lengua: *literacy*. Es considerable el número de investigaciones que en los últimos años han surgido con la finalidad de observar el papel que ejerce el entorno familiar en la adquisición temprana del lenguaje (Lonigan y Shanahan, 2010; Topping, Dekhinet y Zeedyk, 2011; Van Steensel, McElvany, Kurvers y Herppich, 2011). Concretamente hay una línea de investigación que trata de estudiar la relación entre el ambiente literario en el hogar con la adquisición del lenguaje en el primer curso de

Primaria (Sénéchal, 2006b).

Los resultados muestran que se producen efectos en el nivel de vocabulario y en la comprensión lectora, pero su influencia no va en la misma dirección. En el caso del vocabulario, parece que cuando unos padres o hermanos mayores se comprometen con actividades que fomentan el lenguaje, sí se producen diferencias significativas entre un ambiente lingüísticamente rico y uno pobre. Una situación positiva en este sentido, suele llevar consigo que algún familiar lee con el niño para divertirse y escribe con él sobre asuntos personales. Por otro lado, en cuanto a la comprensión lectora la clave parece estar en si el ambiente familiar del niño le permite participar con frecuencia en conversaciones más elaboradas, frente a un contexto menos enriquecedor en el que raramente pueda hacerlo (Van Steensel, 2006).

De esta manera, un entorno familiar en el que se fomente la lectura y un clima confiado para comunicarse, favorece que los alumnos conozcan un número mayor de palabras y, por consiguiente, los resultados de las pruebas de vocabulario sean superiores. Aunque es de esperar una correlación directa entre vocabulario y comprensión lectora, no siempre se produce debido a que las pruebas de comprensión lectora pueden presentar una cantidad de palabras infrecuentes diferente, haciendo que los resultados dependan menos del vocabulario que se conoce previamente (Van Steensel, 2006).

2.2. Finalidades de la lectura

El sistema educativo español propone que la instrucción lectora cuente con unas finalidades de la lectura bien definidas como las principales guías que deben orientar su aprendizaje. Puede servir de referencia estas indicaciones de la administración estatal que siguen siendo válidas en la actualidad (MEC, 2004):

- a. Desarrollar la actitud que estimule al lector a buscar información y referencias, ampliar sus intereses y cultivar el gusto lector que permita al sujeto elegir sus libros con acierto.

- b. Desarrollar la independencia del lector fomentando la confianza en sus propios recursos, capacitándole para iniciar por su cuenta actividades lectoras y facilitándole la tarea de adaptarse al tipo de lectura adecuado para diversos fines.
- c. Desarrollar la capacidad crítica del lector.
- d. Desarrollar la aptitud para establecer relaciones entre lo leído y los problemas que pretende resolver.
- e. Desarrollar la capacidad de síntesis del individuo.
- f. Desarrollar la capacidad para distinguir los hechos de las opiniones del autor, la propaganda y los prejuicios de la realidad.
- g. Desarrollar la aptitud para sacar conclusiones de lo leído.
- h. Desarrollar la capacidad de goce lector.
- i. Desarrollar la aptitud de compartir libros y material interesante a través de la lectura oral interpretativa y la discusión sobre el contenido.

2.3. Procesamiento lector

La lectura es una actividad cognitiva sumamente compleja que lleva consigo diversos procesos implicados (Comes Nolla, 2001):

- Procesos perceptivos: decodificación de los signos gráficos o letras escritas.
- Procesamiento léxico: permite encontrar el concepto con el que se asocia la unidad lingüística (grafía-fonema, sílaba y palabra).
- Procesamiento sintáctico: agrupación de palabras (frases y oraciones).

- Procesamiento semántico: extracción del mensaje a partir de conocimientos previos.
- Procesamiento pragmático: interpretación a partir del contexto situacional y su intencionalidad.

A su vez, dentro del proceso lector podemos distinguir tres grandes componentes (Genovard y Gotzens, 1990):

2.3.1. *Decodificación*

Es el conjunto de destrezas que permiten al lector traducir las letras impresas en sonidos.

Contemplando la intervención educativa de los últimos años destacan algunas actividades para trabajar el conocimiento fonológico:

- Reconocimiento de un fonema o de un sonido, previamente especificado dentro de una palabra.
- Reconocimiento de rima.
- Pronunciar un sonido aislado de una palabra.
- Separar una palabra en todas sus posibles unidades en orden correcto.
- Eliminar o sustituir los fonemas.
- Identificar el sonido eliminado en una palabra.

Algunas de las dificultades más frecuentes y persistentes en el aprendizaje de la lectura en torno a este componente son el silabeo y las detenciones. Existen una serie de parámetros que deben estar siempre presentes en cualquier propuesta de intervención cuya finalidad resida en la superación del silabeo o de las detenciones:

- Desarrollar un amplio vocabulario visual. La anticipación e *invención* de palabras para agilizar la lectura es un recurso muy importante para agilizar la fluidez lectora y para que no sea una fuente de confusiones y dificulte la comprensión lectora debe estar basado en un amplio vocabulario visual.
- Uso del contexto para el reconocimiento de palabras. Otra técnica para aumentar la velocidad lectora consiste en realizar una lectura *situada*, es decir, teniendo presente el contexto donde se desarrolla la lectura para adelantar e intuir cuáles son las palabras más probables en función de cada situación.
- Desarrollar el análisis estructural de la palabra. El desarrollo de un adecuado conocimiento léxico y gramatical facilita la lectura y la comprensión de palabras familiares derivadas de otra previamente adquirida. El conocimiento de palabras cuyo significado y estructura gramatical han sido interiorizados permite que solo mediante la lectura de su raíz léxica se pueda adelantar de qué palabra se trata.
- Potenciar la capacidad de captar visualmente las palabras: lectura de una palabra que se le retira rápidamente (Bits de palabras) y lectura veloz de columnas de palabras cuyo número de sílabas debe ir aumentando progresivamente.

2.3.2. Vocabulario

Se puede definir como el conocimiento del significado de las palabras.

En primer lugar, es importante señalar la influencia que un elevado vocabulario ejerce sobre la decodificación lectora al facilitar un reconocimiento visual de las palabras, lo que permite una lectura mucho más veloz de aquellas palabras conocidas y de uso frecuente.

Por otro lado, como se explica en el apartado siguiente, la instrucción de vocabulario puede aumentar notablemente la comprensión.

Existen dos aspectos en el aprendizaje del vocabulario que se encuentran estrechamente relacionados con el ámbito familiar. La enseñanza de vocabulario requiere relacionar las nuevas palabras con conocimientos previos y es más eficaz cuanto más significativo sea. Un ambiente familiar literario rico, lleva siempre consigo más oportunidades de aprendizaje, conocer nuevas palabras e interactuar con una mayor variedad y riqueza de expresión escrita y oral.

2.3.3. *Comprensión lectora*

Es uno de los grandes objetivos de la instrucción lectora, de hecho, durante muchos años ha sido el principal de ellos. La comprensión lectora “es entendida como correlación ideográfica entre texto gráfico y mente del lector” (Quintanal, 1996, p. 5), abriendo o cerrando las puertas a una gran cantidad de posibles beneficios. Gracias a ella, el alumno puede disfrutar de un rato de lectura recreativa, abrir horizontes nuevos, mejorar las relaciones interpersonales, despertar nuevas aficiones e intereses...

Generalmente se entiende la comprensión lectora como un proceso cognitivo complejo que va desde los niveles muy básicos como el conocimiento del significado de una palabra, pasando por la comprensión del sentido de una oración, para llegar a procesos más complicados como la realización de inferencias para asimilar mensajes que no están explícitamente contenidos en el texto.

Por otro lado, es importante considerar la influencia que desempeñan los conocimientos lingüísticos previos, como la cantidad y riqueza de vocabulario y el dominio de la sintaxis, que pueden facilitar o entorpecer la interpretación del texto al actuar como mediadores entre el lector y el acceso técnico al contenido del texto.

La comprensión lectora tiene un marcado carácter personal puesto que siempre está determinada por la experiencia previa y las circunstancias únicas e individuales de cada lector. Investigaciones recientes muestran que la activación de los conocimientos previos al afrontar una lectura permite mejorar la comprensión de la misma (Tarchi, 2015).

La concepción interactiva de la lectura que subyace a las evaluaciones internacionales que se aplican actualmente pone el énfasis en la comprensión como núcleo del proceso lector (Iza, 2005), que requiere tanto la decodificación como la respuesta del lector. De esta forma, el proyecto PISA y el PIRLS (OCDE, 2004; MEC, 2007), de gran influencia en nuestro país, describen la competencia de comprensión lectora como la comprensión y el empleo de textos escritos, desde la reflexión personal, con el fin de alcanzar las metas propias, desarrollar el propio conocimiento y potencial y participar de forma activa y positiva en la sociedad.

Los resultados de estas pruebas (OCDE, 2004), en cuanto a la competencia lectora, indican algunas prácticas que se llevan a cabo en los países con un rendimiento superior. Durán y Blanch (2007) las resumen así: programas estructurados y sistematizados; evaluaciones externas e internas; y actuaciones dentro y fuera del aula (con la necesaria implicación de la familia y de la comunidad).

Una parte de la investigación en este campo propone el modelo de situación para mejorar la comprensión lectora. Se trata de visualizar la situación y los hechos descritos en un texto para facilitar a los lectores comprender más eficazmente ese texto. La representación que hace el lector se actualiza constantemente con información de las diferentes dimensiones del texto (espacio, tiempo, protagonistas, etc.) y lo integra con sus conocimientos previos. Además, cuando los estudiantes menos diestros reciben instrucciones de visualización se centran mejor en la construcción del mensaje y comprenden el proceso, es decir, construyen una imagen (mental) durante la lectura que les permite una representación mental precisa de los acontecimientos descritos. Esta estrategia también tiene relevancia para guiar a los lectores, por ejemplo

mediante indicaciones adecuadas, para comprender el sentido no literal del mensaje que se transmite. (De Koning y Van Der Schoot, 2013).

Otro aspecto importante de la comprensión lectora reside en la relación entre comprensión lectora y comprensión oral. Esta relación resulta de especial importancia a la hora de realizar el diagnóstico o la evaluación de una posible DAL, debido al papel que desempeña el lenguaje oral en la base del aprendizaje lector y a que es uno de los principales factores que iluminan el origen de las dificultades relacionadas con el procesamiento semántico de la lectura. De esta forma, encontramos a un número creciente de investigadores (Cain y Oakhill, 2006; Cuetos, Rodríguez y Ruano, 2007) que recomiendan la evaluación por separado de la comprensión lectora y de la comprensión oral, con el fin de encontrar a los alumnos que poseen una pobre comprensión debido a una dificultad en la descodificación frente a los que presentan una baja comprensión a pesar de tener una buena fluidez lectora.

En definitiva, se debe buscar superar el entrenamiento lingüístico con el fin de alcanzar un sentido metalingüístico de lo leído y poder realizar una interpretación única y personal del mensaje (Quintanal, 1996).

Existen dos tipos de interpretación sobre el carácter de la comprensión lectora, acordes con las dos principales metodologías para la enseñanza de la lectura que detallaremos con algo más de profundidad en el siguiente apartado:

- Interpretación ascendente: comienza con la identificación de signos gráficos y va avanzando hasta el reconocimiento de palabras y frases.
- Interpretación descendente: el punto de partida es una hipótesis interpretativa del texto por parte del autor.

Con el fin de lograr los mejores resultados es necesaria la combinación de ambas vertientes.

Por último, se recogen un breve listado esquemático con las principales estrategias para mejorar la comprensión lectora quedaría de la siguiente

manera y que pueden servir de orientación tanto a profesores y familiares que busquen dar un apoyo práctico a los niños:

- Elaborar el conocimiento previo significativo.
- Revisión de la lectura y autoformulación de preguntas.
- Resumen del texto e identificación de las ideas principales.
- Buscar las claves contextuales.
- Establecer posibles predicciones.
- Describir personajes, lugares o situaciones.

Más allá de estas recomendaciones prácticas hay que recalcar que la comprensión lectora puede ser fruto de la intervención educativa. Un reciente meta-análisis muestra que las intervenciones basadas en la enseñanza de estrategias de comprensión como las que combinan éstas con otras formas de intervención logran importantes avances (Ripoll y Aguado, 2014). Por el contrario, los trabajos centrados en la decodificación no influyen significativamente sobre la comprensión.

2.4. Enseñanza de la lectura

Durante el último siglo se ha abusado de argumentos ideológicos para fundamentar, con poco fundamento, la elección de un método de lectura u otro. La enseñanza excesivamente rígida de los métodos alfabéticos tradicionales provocó que muchos maestros adoptaran ciegamente métodos globales-naturales con la inocente suposición de que lograrían resultados increíbles en sus alumnos con el menor esfuerzo posible. La realidad es que se produjo un notable aumento del fracaso escolar como consecuencia de un rendimiento lector pobre en un número elevado de alumnos, entre otros factores.

Este fracaso escolar de finales de la década de los setenta, desencadenó una reacción en sentido opuesto que condujo a la tendencia de asimilar

métodos fonéticos puros, provocando en muchos alumnos una lectura sonido a sonido excesivamente encorsetada con consecuencias tan negativas como el tan conocido silabeo.

En concreto, la metodología global-natural es eficaz en un gran número de alumnos, pero puede fracasar estrepitosamente con aquellos niños que presentan alguna dificultad para el aprendizaje de la lectura o retraso lector. Resulta imprescindible encontrar aquel método que, además de enseñar a leer, reduzca también el fracaso lector en la mayor medida posible (Gallego, 2001). A continuación recogemos en una tabla tomada de Gallego (2001) una visión esquemática de las diferencias entre las principales metodologías existentes (Tabla 1).

Tabla 1. *Metodología ascendente vs. descendente (Tomado de Gallego, 2001)*

METODOLOGÍA SINTÉTICA ASCENDENTE	METODOLOGÍA ANALÍTICA DESCENDENTE
<ul style="list-style-type: none"> • alfabéticos, fónicos, silábicos • seriales de abajo-arriba o ascendentes • de las unidades simples a las complejas • decodificación significativa, relaciones grafema/fonema • factores lingüísticos • proceso • tradicionales, pasivos, conservadores • mecanicistas, asociativos 	<ul style="list-style-type: none"> • léxicos, global-natural • seriales de arriba-abajo o descendentes • de las unidades complejas a las simples • comprensión del significado, percepción global • función visual • producto • carácter natural, aprendizaje espontáneo • constructivistas, descubrimiento
MÉTODOS MIXTOS	

Actualmente existen muchos métodos procedentes de ambos enfoques, aunque la tendencia se dirige a optar por métodos más eclécticos que concilien de forma más eficaz ambas aproximaciones, permitiendo que al simultanear la percepción global y el análisis fonológico se integren la actividad analítica y sintética.

A la hora de decidir cómo llevar a cabo la enseñanza de la lectura, no se trata simplemente de seleccionar un método que sea más o menos “decente”, sino de buscar aquél capaz de conseguir su objetivo, “el desarrollo de lectores competentes y motivados, con la máxima eficacia y satisfacción” (Gallego, 2001, p. 3) siempre iluminados por la experiencia e investigación realizadas con anterioridad.

CAPÍTULO 3

Motivación hacia la lectura

El protagonismo de la motivación hacia la lectura, es decir, las actitudes, hábitos y motivos que presentan los estudiantes cuando se disponen a leer ha adquirido gran relevancia en la investigación de este campo (Baker y Wigfield, 1999; Conradi, Jang y McKenna, 2014). En este capítulo se profundiza en conceptos como los propósitos que mueven hacia la lectura, el autoconcepto lector y la animación a la lectura que se puede promover desde cualquier institución educativa. Se le ha dado una importancia especial a este factor y se dedica un capítulo completo debido a que puede ser una variable dependiente de la implicación familiar (Villiger, Wandeler y Niggli, 2014) y, por otra parte, una variable predictora del rendimiento lector (Spörer y Schünemann, 2014). Algunas investigaciones han observado estas actitudes motivacionales como fruto de la implicación familiar (Beltrán Llera, López Escribano y Rodríguez Quintana, 2006), del ambiente literario del hogar (Sénéchal, 2006a; Blanch et al., 2013) y de aquellas acciones específicas realizadas en la familia para fomentar la lectura de sus hijos (Sonnenschein, 2002; Baker, 2003; Topping, Dekhinet y Zeedyk, 2011).

La aparición de expertos en el estudio del procesamiento lector que propugnaron un cambio en el currículo educativo para la enseñanza de la lectura (Quintanal, 1996) también se encontraba relacionado con esta dimensión motivacional de la lectura. Cuando un alumno lee, pone en juego

dos mecanismos complementarios e imprescindibles. Por un lado, debe interpretar el texto, es decir, decodificar una serie de grafías en función de unas normativas lingüísticas. Pero además de conseguir que el alumno esté capacitado para interpretar el texto es necesario poner en marcha la voluntad del alumno que debe tomar una decisión personal y concreta de iniciar esta actividad tan compleja, no sólo desde el punto de vista cognitivo, sino también personal y motivacional. En definitiva, “poder y querer, serán verbos que se conjuguen en paralelo si queremos confluir en la comprensión del texto” (Quintanal, 1996, p. 4).

Este tema que observamos en la realidad educativa de cada día se trató poco, o se hizo con escaso rigor científico durante años. La finalidad de la investigación educativa se dirigió, casi exclusivamente, hacia la mejora de la capacidad descifradora de los alumnos, y no continuaba su camino. En la última parte de Educación Infantil, especialmente en el último curso, y en los primeros meses de Educación Primaria, la lectura tiene un lugar absolutamente protagonista. Sin embargo, a partir de ese momento, en el preciso instante en que la actividad escolar se fundamenta en el texto escrito, se deja de ejercitar su aprendizaje de forma específica y queda reducida a un simple aspecto evaluable dentro de la materia de Lengua mediante pruebas de velocidad y comprensión lectora, a establecer unas lecturas de carácter obligatorio y a la dimensión meramente funcional de la misma para facilitar otros aprendizajes.

Los datos obtenidos por España en informes internacionales como PIRLS 2006 (MEC, 2007) en este asunto, sitúan a los alumnos españoles algo por encima de la media internacional. En general, “la actitud del alumnado internacional hacia la lectura es bastante positiva: casi la mitad de los estudiantes manifiestan tener un interés alto y otro 44 por ciento un interés medio. El alumnado español muestra un patrón similar. En todos los casos, cuanto más positiva es esa actitud, más alto es el rendimiento en comprensión lectora. España presenta un 55 por ciento de alumnos con actitud positiva y un rendimiento medio de 528 puntos (Media PIRLS, 49 por ciento y 526 puntos). Por tanto, en ambos aspectos, particularmente en el porcentaje, los datos españoles están por encima de la Media PIRLS. El grupo con actitud media

hacia la lectura supone en España un 40 por ciento del alumnado, con rendimiento medio de 497 puntos (Media PIRLS, 44 por ciento y 483 puntos). Finalmente, sólo un 4 por ciento del alumnado español manifiesta escaso interés por la lectura, con un rendimiento de 492 puntos (Media PIRLS: 8 por ciento y 489 puntos).” (MEC, 2007, p. 79).

En los últimos años, el interés de la ciencia pedagógica y de la legislación educativa, tanto española como internacional, ha aumentado la atención social por la temática de la motivación lectora, y en la actualidad es un asunto que, de forma cada vez más extendida, preocupa a todos los niveles de la comunidad educativa. Desde este nuevo planteamiento social de la lectura que ya se puede encontrar en muchos estudios e investigaciones, se observa, tal y como pedía Quintanal hace años, que la lectura adquiere un especial protagonismo en la formación de la personalidad del alumno, y “su dominio trasciende los criterios puramente técnicos del adiestramiento para confluir en aspectos más lúdicos, movidos por la espontaneidad y la voluntad personal y no basada solo en elementos subyacentes a la imposición o la simple necesidad funcional” (Quintanal, 1996, p. 2).

La motivación de los alumnos hacia la lectura juega un papel muy importante en todos y cada uno de los procesos cognitivos implicados en su aprendizaje. Con la certeza de que no es previsible descubrir métodos milagrosos y que el aprendizaje de la lectura seguirá siendo arduo para muchos estudiantes, va a exigir siempre dedicación, paciencia, esfuerzo y una participación activa del niño y de la persona que trabaja con él.

Es importante también tener presente que según la edad y características de los alumnos hemos de prestar atención a unos niveles de procesamiento antes que otros. Por ejemplo, en el caso de gran parte de los alumnos con alguna dificultad lectora y en la mayoría de alumnos que se encuentran en los comienzos de su aprendizaje lector (final de Educación Infantil y 1º de Educación Primaria) es necesario tener presente la necesidad de centrarse fundamentalmente en el desarrollo del lenguaje oral y en los tres primeros niveles de procesamiento –perceptivo, léxico y sintáctico– para ampliar

progresivamente el foco de interés hacia los siguientes niveles según vayan quedando afianzados estos. Por el contrario, para trabajar con alumnos a partir del segundo ciclo de Educación Primaria (entre 8 y 9 años) y con el fin de arraigar un buen hábito lector, aumentar la comprensión lectora y fomentar el espíritu crítico en la interpretación de textos, es prioritario destacar los procesamientos semántico y pragmático.

De cualquier forma, no se puede olvidar el planteamiento holístico del proceso lector, debido a que estas prioridades han de ser revisadas si las características o necesidades de un alumno lo requieren. Por ejemplo, en el caso de un alumno con dificultades de aprendizaje en la lectura, o un alumno que simplemente presente una ortografía pobre, es muy probable que sea conveniente centrarse en la instrucción de los procesamientos léxico y sintáctico.

Gran parte de las investigaciones realizadas sobre este tema se han enmarcado dentro de las denominadas “Actitudes ante la lectura”, definidas habitualmente como el sentimiento hacia la lectura, o están relacionadas con el “Interés por la lectura”, expresado como una característica del texto o como una característica de la persona (Baker y Wigfield, 1999). En esta misma línea, las evaluaciones internacionales sobre la competencia lectora destacan los propósitos de la lectura y las conductas y actitudes ante la lectura como dos de los pilares básicos para entender el rendimiento y la comprensión lectora de los alumnos (Mullis et al., 2006).

Algunos de los investigadores más importantes en este campo, han comprobado recientemente en un trabajo sobre los efectos de la motivación lectora que, además de trabajar las estrategias cognitivas para mejorar la comprensión lectora, es determinante el papel de las actitudes de los alumnos hacia la lectura (Taboada, Tonks, Wigfield y Guthrie, 2009). Baker y Wigfield (1999) realizaron un análisis factorial del que obtuvieron nueve dimensiones de la motivación lectora (interés, compromiso, autoeficacia, interacción social, etc.). Taboada et al. (2009) mostraron que, de entre esas dimensiones propuestas por Baker y Wigfield, las que corresponden a la “motivación lectora

interna” –control percibido, interés, autoeficacia, compromiso y colaboración social– son un predictor que contribuye a mejorar la comprensión lectora de forma más estable que las dimensiones más externas de la motivación lectora –como las calificaciones académicas o el reconocimiento–.

3.1. Propósitos de la lectura

En el estudio PIRLS (MEC, 2007, 2012) se considera que, para realizar una evaluación lectora acertada, es importante observar que la competencia lectora está condicionada por la motivación que muestra el alumno que va a leer y fundamentalmente propone la existencia de dos propósitos que propician un acercamiento a la lectura: la lectura como experiencia literaria y la lectura para adquisición y uso de información.

La lectura como experiencia literaria, que suele realizarse para disfrute personal. Dentro de lo que se considera la lectura literaria, los lectores utilizan el texto para acercarse a acontecimientos, entornos, acciones, consecuencias, personajes, ambientes, ideas y sentimientos ficticios, y para disfrutar del lenguaje en sí mismo. Para poder comprender y disfrutar de la literatura, el lector debe relacionar el texto con sus experiencias personales, sentimientos, apreciación del lenguaje y conocimientos lingüísticos y literarios.

La lectura para adquisición y uso de información, frecuentemente dentro del contexto de la interacción social o, en lectores más jóvenes, como instrumento para el aprendizaje. Cuando alguien se acerca a un texto para adquirir información, el lector no se sumerge en mundos fantásticos, sino en situaciones reales. A través de textos informativos, los alumnos pueden entender cómo es el mundo que les rodea, cómo ha sido y por qué las cosas funcionan de la manera que lo hacen. La curiosidad será por tanto uno de los principales factores que mueva a los lectores a buscar este tipo de lecturas. Además, se puede ir más allá de la simple adquisición de información y buscar un uso de esa información más profundo y personal que permita razonar el porqué de las cosas con espíritu crítico. Un aspecto interesante de estas

lecturas es que no resulta imprescindible leer los textos informativos hasta el final, sino que los lectores pueden seleccionar las partes que necesiten para solucionar su falta de información o satisfacer su curiosidad.

Otra de las diferencias que se consideran más importantes entre uno y otro propósito de lectura es el tipo de textos utilizados. Por un lado, los textos literarios son generalmente de ficción y tienen una estructura narrativa o descriptiva, mientras que los textos informativos presentan una mayor riqueza en su organización y formato e incluyen listados de palabras, retazos de frases, tablas, gráficos e imágenes. A la hora de elaborar y presentar materiales escritos, los padres y profesores deben considerar estas características para lograr motivar mejor a sus hijos o alumnos respectivamente.

3.2. Autoconcepto lector

Parece sencillo comprender que una actitud positiva hacia la lectura es una de las principales características que un lector debe poseer. Las actitudes positivas que manifiestan los niños hacia la lectura suelen ser más frecuentes en aquellos lectores que han alcanzado un buen nivel lector, frente a los que tienen alguna dificultad. Consecuentemente, es fácil comprobar cómo los lectores que han desarrollado actitudes y autoconceptos positivos hacia la lectura también eligen con mayor frecuencia la lectura como medio de disfrute personal (McKool, 2007).

Una de las variables cuya influencia sobre la lectura es más intuitiva la encontramos en el autoconcepto lector. Las últimas evaluaciones internacionales de la competencia lectora no se limitan a evaluar la actitud hacia la lectura. También se pide a los alumnos que se evalúen a sí mismos como lectores competentes o no. Los resultados del estudio afirman que el autoconcepto del alumnado está, por lo general, relacionado con el rendimiento obtenido en las pruebas, “las diferencias en comprensión lectora entre alumnos con alto y bajo autoconcepto son destacadas” (MEC, 2007, p. 104).

En el estudio previamente citado (MEC, 2007), con el fin de valorar la

opinión que los estudiantes tienen de sí mismos como lectores, se les aplica un cuestionario con cuatro proposiciones, sobre las que el alumno debe manifestar si está *de acuerdo (muy o algo de acuerdo)*, o *desacuerdo (muy o algo en desacuerdo)*. Las proposiciones son las siguientes (MEC, 2007, p. 79):

- Me resulta fácil leer.
- No leo tan bien como otros compañeros de clase.
- Cuando leo solo, entiendo casi todo lo que leo.
- Leo más despacio que otros compañeros de clase.

Estas situaciones de aprendizaje alumbran varios aspectos fundamentales de la motivación lectora de los alumnos y deben tenerse en consideración siempre que se quiera evaluar cuáles son las actitudes de un lector ante el hecho de acercarse a un libro.

3.3. Animación lectora

Por otro lado, existe una interesante vertiente de la motivación hacia la lectura que ha adquirido un gran auge durante los últimos años. Se trata de las actividades de animación lectora organizadas desde centros educativos, bibliotecas y otras instituciones educativas o políticas cada vez con mayor frecuencia y éxito creciente. La animación lectora, que de forma especial está presente en los primeros cursos de Educación Primaria, consiste en realizar actividades de carácter fundamentalmente lúdico, con el fin de dar a conocer, profundizar, hacer disfrutar, emocionar, en definitiva, acercar a un lector y un libro. En resumen, su finalidad es conseguir que cada alumno se anime a leer a través de un juego relacionado con el libro.

Los objetivos y los requisitos de la animación lectora coinciden en parte con los de la motivación a la lectura, pero con algunas diferencias fundamentales de tipo técnico y otras más profundas. Las actividades de animación a la lectura se caracterizan por tener siempre una insustituible

dimensión lúdica y habitualmente van dirigidas a promocionar la lectura de un libro concreto. Por el contrario, la motivación lectora engloba todos los factores que influyen en las disposiciones que muestran los alumnos al acercarse a la lectura, sin quedarse en el desarrollo de unas actividades específicas, no limitándose a buscar el juego como resorte motivador y trascendiendo la lectura de un libro en particular para buscar la raíz del interés hacia la lectura.

Para que la animación lectora sea realmente eficaz, es fundamental la participación activa de cada uno de los miembros implicados en el proceso, desde el responsable de la actividad, pasando por la familia y cada uno de los profesores que imparte clase a un alumno, para finalizar evidentemente en el propio alumno. Además debe encontrarse recogida en el marco de un Plan Lector o un Plan de Fomento de la Lectura que dé sentido y continuidad a las actividades que se van realizando y de esta manera, con pequeños pasos, afianzar poco a poco en los alumnos un verdadero hábito lector.

Aunque estos aspectos motivacionales tienen su relevancia bien justificada, es importante considerar con frecuencia que el empleo de una metodología de enseñanza eficaz, logrará un aprendizaje que proporcione al alumno mayor retroalimentación y mejor conciencia de lo que aprende, es decir, conseguirá una motivación intrínseca hacia la lectura difícilmente superable por cualquier estrategia de motivación o animación. Como señala Gallego (2001, p. 11): “No hay nada más motivador que descubrir con facilidad el significado del texto y el propio texto. ¿Qué mejor motivación que la de un método que proporcione la recompensa del aprendizaje?”.

CAPÍTULO 4

Dificultades de Aprendizaje en la Lectura

La presencia de estudiantes con problemas de aprendizaje tiene un impacto muy elevado en el sistema educativo. Algunos datos recientes muestran un panorama que exige una atención considerable para esta población. Por ejemplo, hace pocos años, en EEUU se cifraba el número de alumnos que presentaban una Dificultad de Aprendizaje (DA) en 2,5 millones (Cortiella, 2011). Por otra parte, estos alumnos conformaban el 41% de los individuos con atención especial por parte del sistema educativo (IDEA, 2010).

Esta investigación trata de analizar la relación que existe entre la implicación familiar y el rendimiento lector, tanto en hogares cuyos hijos presenten un aprendizaje de la lectura normal como de aquellos en los que se observe riesgo de tener alguna dificultad de aprendizaje. Una manera de concretar la ayuda que los padres pueden aportar a sus hijos, especialmente en el caso de presentar problemas en su aprendizaje, es a través de programas de lectura en familia cuya aplicación sea práctica y sencilla. La mayoría de los padres en la actualidad tienen dificultades serias para encontrar tiempo para ayudar a sus hijos. Aunque es importante que la familia dedique un tiempo efectivo en la educación de sus hijos de modo informal, es conveniente que conozcan y apliquen programas contrastados cuya ejecución sea práctica y fácil de llevar a cabo por la familia.

La identificación temprana de posibles situaciones de riesgo es un elemento fundamental en el proceso de detección, evaluación y derivación en educación especial. Se trata de conseguir trabajar con la posible dificultad antes de que empeore y prevenir mayores problemas en el desarrollo del alumno. Una pronta intervención facilita resultados positivos y sitúa a los servicios educativos fuera del modelo de “espera al fracaso” (Lyon et al., 2001).

4.1. Breve revisión histórica de las Dificultades de Aprendizaje

Sin una perspectiva histórica adecuada, las contribuciones y los “descubrimientos” actuales tienden a ser sobrevalorados (Wiederholt, 1974). Para lograr un auténtico crecimiento y avances consolidados en un campo de estudio es imprescindible tener esa conciencia histórica que alumbró y permita discernir entre un verdadero avance y una línea de investigación infructuosa.

De acuerdo con algunos autores que han realizado un análisis histórico de la disciplina de las Dificultades de Aprendizaje (DA) (Hallahan y Mercer, 2001; Mercer, 1997), se puede realizar un acercamiento cronológico a la materia de la siguiente manera: dividiendo la historia de las DA en varios periodos. Para ello, se ha escogido la división sugerida por Hallahan, Pullen y Ward (2013): Periodo de Fundación en Europa (1800-1920); Periodo de Fundación en Estados Unidos: (1920-1960); Periodo Emergente: (1960-1975); Periodo de Solidificación: (1975-1985); Periodo de Turbulencia (1985-2000); Periodo Actual (2000-presente). Individualmente, estos periodos ilustran los intereses, teorías y herramientas del campo en varios puntos de la historia. Colectivamente, estos periodos ponen de manifiesto progreso y sirven como guía para distinguir las contribuciones de las sinrazones.

4.1.1. *Periodo de Fundación en Europa (1800-1920)*

Durante este periodo, algunos investigadores europeos exploraron las relaciones entre daño cerebral y comportamiento, principalmente trastornos

relacionados con el lenguaje hablado. Más tarde, durante la segunda mitad de este periodo, estos estudios dieron paso a otras investigaciones concernientes a presumibles daños cerebrales y trastornos en la lectura.

Muchos de los avances de este periodo, aunque limitados por la tecnología del siglo XIX, permanecen como logros en el campo de las DA. Los trabajos de investigadores como Gall, Broca y Hinshelwood sirven como punto de referencia en algunos aspectos del estudio de este campo.

En 1884, Berlin, un oftalmólogo alemán, introdujo el término “dislexia”. Berlin creía que la dislexia era preferible al término “ceguera de palabra” utilizada por otros autores para una condición de origen neurológico (Anderson y Meier-Hedde, 2001). En un trabajo posterior presentó seis casos de personas adultas con dislexia, cada uno de los cuales había perdido la capacidad de leer aunque todos tenían una capacidad verbal normal (Berlin, 1887, citado en Anderson y Meier-Hedde, 2001).

4.1.2. Periodo de Fundación en Estados Unidos (1920-1960)

En 1918, la totalidad de los Estados dictaron jurisprudencia sobre la obligatoriedad de la educación para todos los chicos. Consecuentemente, los investigadores de este tiempo se movieron entre la observación y la explicación del comportamiento anormal. Por otro lado, muchos especialistas se encontraron a sí mismos trabajando con alumnos en escenarios educativos donde remediar el problema se había convertido en el principal foco de interés frente al afán por buscar las posibles causas. Estos investigadores, partiendo de los trabajos de sus predecesores en Europa, desarrollaron categorías diagnósticas, herramientas de evaluación e intervenciones que influyeron en la práctica futura. No es sorprendente que gran parte de este trabajo se centrara en dificultades lectoras.

Samuel Ferry Orton, el padre de la Sociedad Internacional de Dislexia (anteriormente Sociedad Orton de Dislexia), trabajó como neuropatólogo en el Hospital Psicopatológico del Estado de la ciudad de Iowa. Aunque Orton se

basó ampliamente en los trabajos de Hinshelwood, acabó estando en desacuerdo con su predecesor en muchos puntos. Orton creía que la prevalencia de las dificultades en lectura era mucho mayor que el uno por mil, tal vez tan alta como el 10% de la población escolar total.

Orton desarrolló la teoría de la dominancia mixta, según la cual el cerebro almacena imágenes en espejo de representaciones visuales. Los alumnos con dificultades lectoras tenían una falta de dominancia cerebral y por lo tanto eran incapaces de suprimir esas representaciones almacenadas en espejo. Esta dominancia mixta se manifestaba en la inversión de letras y palabras tanto en lectura como escritura. Aunque algunas de las ideas de Orton han sido descartadas por los avances de los últimos años, no se puede negar su relevancia en la historia de la disciplina, valorando como una de sus principales aportaciones el afán por plantear una investigación dirigida a remediar los problemas que planteaban estas dificultades.

Además de centrarse en la lectura, las prácticas investigadoras durante este periodo comenzaron con el estudio de las dificultades perceptivas, perceptivo-motoras y atencionales. En los inicios, gran parte de la investigación se volcó en adultos con lesión cerebral. Kurt Goldstein observó y documentó una gran variedad de comportamientos que aparentemente acompañaban la lesión cerebral. Estos comportamientos incluían hiperactividad, dificultad para responder a estímulos, confusión figura-fondo, etc. Goldstein se preocupó por el funcionamiento entero del individuo en todos los aspectos del comportamiento.

El trabajo de Goldstein sirvió de motivación para otros autores que estaban muy interesados en la aplicación de sus hallazgos en la infancia y la juventud. Dos de estos investigadores fueron Alfred Strauss y Heinz Werner, que en una clasificación dividieron a estos chicos en dos grupos, los primeros con retraso mental exógeno y los otros con retraso mental endógeno, presumiblemente lesión cerebral e historial de retraso mental en la familia.

William Cruickshank desarrolló las ideas de Werner y Strauss, convirtiéndose en uno de los pioneros fundamentales en el campo de las DA. A

pesar de la cuestionable eficacia de su programa educativo, Cruickshank es un personaje especialmente importante en la historia de las DA. Él es el responsable de la construcción de un puente entre las investigaciones anteriores centradas en alumnos con retraso mental y los alumnos que serían considerados como alumnos con DA.

4.1.3. *Periodo Emergente (1960-1975)*

Al finalizar el periodo de fundación, los investigadores de este campo habían desarrollado un buen número de herramientas para identificar y educar a los alumnos con dificultades. Había suficientes conocimientos sobre el tema para defender la existencia de un constructo específico, todavía no conocido como DA. De esta forma, había llegado el momento de la aparición de las DA en el dominio público. Este periodo se caracterizó por los esfuerzos de numerosas personas y abundantes grupos, tanto familiares como educativos, para sacar adelante definiciones y programas educativos efectivos.

El término Dificultades de Aprendizaje lo introdujo Samuel Kirk, un psicólogo de la Universidad de Illinois, y apareció por primera vez impreso en *Educating Exceptional Children* (Kirk, 1962), definiendo la DA como:

Un retraso, trastorno o desarrollo retrasado en uno o más procesos del habla, lenguaje, lectura, escritura, aritmética u otras áreas escolares resultantes de un hándicap causado por una posible disfunción cerebral y/o alteración emocional o conductual. No es el resultado de retraso mental, privación sensorial o factores culturales e instruccionales. (p. 263)

Como otros de sus predecesores, más orientados hacia la medicina, pensaba que las DA reflejaban unos problemas de aprendizaje que no se podían anticipar en un alumno aparentemente capaz. Del mismo modo que la definición oficial en Estados Unidos, hasta los últimos cambios introducidos por la *Individuals with Disabilities Education Act* (IDEA, 2004), Kirk reconocía que las DA representaban una amalgama de dificultades, todas agrupadas bajo una misma denominación.

Otros autores importantes de este periodo como Monroe, Bateman y Myklebust encontraron útil considerar la capacidad de un alumno comparada con su nivel de desarrollo. Este último introdujo la idea de cociente de aprendizaje, que consistía en comparar su potencial esperado, básicamente en función de su edad, con el potencial real que era tomado de los resultados obtenidos a través de pruebas de desarrollo estandarizadas.

El término DA ganó una rápida aceptación en las décadas de los sesenta y setenta porque recogía una necesidad crítica que preocupaba tanto a padres como a profesionales. Anteriormente, los chicos cuyo fracaso para aprender no podía ser explicado mediante un retraso mental, problemas visuales o auditivos, o alteraciones emocionales no estaban incluidos dentro de la educación especial, sus características simplemente no correspondían con ninguna de las categorías existentes de ese campo. Fueron los esfuerzos de padres y profesionales los que consiguieron que las necesidades de estos alumnos comenzasen a ser atendidas por los servicios de educación especial.

Este nuevo concepto no estigmatizaba a los alumnos con DA, no estaba asociado con retraso mental, un pobre ambiente familiar o una psicopatología, sino que, por el contrario, reflejaba optimismo. Estos alumnos no habían alcanzado aún su potencial; sus dificultades para aprender a leer, escribir y/o calcular ocurrían a pesar de una adecuada inteligencia, integridad sensorial, un adecuado desarrollo emocional y un entorno cultural estable.

4.1.4. Periodo de Solidificación (1975-1985)

Durante este periodo, la disciplina pasó por un tiempo de relativa tranquilidad en el que se fueron asentando la definición del término, así como las distintas regulaciones legislativas de Estados Unidos para identificar alumnos con DA. Además, un gran número de investigadores abandonaron los fallos del pasado y se centraron en una investigación aplicada y empíricamente validada.

En 1981, la National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD), un

cuerpo formado por varias organizaciones profesionales y la Association for Children with LD (ACLD), propuso una definición que no incluía la mención sobre los procesos psicológicos, en contraposición con la definición legislativa recogida en la Education for All Handicapped Children Act (EAHCA) de 1975, hoy conocida como la Individuals with Disabilities Act (IDEA, 2004). De esta forma, la NJCLD se separó intencionalmente a sí misma de los programas de entrenamiento perceptivos y perceptivo-motores con los que había estado trabajando en un pasado cercano.

Poco después de la implementación total del EAHCA, las autoridades educativas en Estados Unidos fundaron cinco importantes centros de investigación aplicada en DA. Dale Bryant dirigió el centro de la Universidad de Columbia y junto con sus colegas llevaron a cabo investigaciones sobre habilidades memorísticas y de estudio, matemáticas, lectura y habla, la interacción entre lector y texto, y comprensión lectora. En la Universidad de Illinois en Chicago, Tanis Bryan lideró investigaciones en competencia social y atribuciones causales de éxito y fracaso, y en la Universidad de Kansas, Donald Deshler dirigió la investigación hacia la intervención educativa con adolescentes con DA. James Ysseldyke dirigió el Instituto de la Universidad de Minnesota, donde se enfocaron los estudios hacia el proceso de toma de decisiones utilizándolo para identificar alumnos con DA. En la Universidad de Virginia, Dan Hallahan centró su investigación en alumnos con DA que tenían problemas atencionales, y John Lloyd lideró la investigación en estrategias metacognitivas utilizadas directamente en resolver pruebas académicas.

4.1.5. *Periodo de Turbulencia (1985-2000)*

Comparando esta clasificación histórica del campo de las DA con las de otros autores destacados pero menos recientes (Ariel, 1992; Hammil, 1993), lo más llamativo es la denominación escogida para la última etapa. El nombre de Periodo de Turbulencia, muestra cómo esta disciplina requiere solucionar varios aspectos conflictivos que acechan a la investigación y práctica recientes, algunos de ellos que ya fueron identificados por Weiderholt (1974) hace más de

tres décadas, en la actualidad se mantienen o incluso se han intensificado.

Desde mediados de los setenta, cuando en Estados Unidos la EAHCA pidió por primera vez un recuento del número de alumnos identificados con DA, esta población había crecido desde el 1,8 por ciento de los estudiantes en edad escolar (1976-1977) hasta casi el 5,2 por ciento en 1997-1998. Más aún, en 1976-1977, los alumnos con DA comprendían el 22 por ciento de los alumnos en edad escolar que estaban inmersos en un programa de educación especial; en 1997-1998, la cantidad se acercaba al 52 por ciento. Estos incrementos no se limitaron a las escuelas públicas, sino que el número de alumnos identificados con DA en escuelas privadas e institutos habían crecido en proporciones similares durante ese mismo periodo.

La definición del término de DA introducido por Kirk en la década de los sesenta ha supuesto uno de los motivos de mayores conflictos durante los últimos años. Desde 1962 se han ido desarrollando distintas definiciones, tanto por organizaciones como por instituciones políticas, cuya evolución fue descrita de forma magistral por Hammill (1990). La NJCLD (1988) revisó la definición que propuso anteriormente en 1981 y desarrolló una consensuada que aceptaron la mayoría de organizaciones. Esta revisión produjo una definición consistente con que las DA afecten a todo el ciclo vital, como encontramos en la recogida por la Learning Disabilities Association of America, y en desacuerdo con incluir los déficits en habilidades sociales como DA, en consonancia con las definiciones de la LDA y de la Interagency Committee on Learning Disabilities (ICLD, 1987).

Las dificultades de aprendizaje son un término genérico que se refiere a un grupo heterogéneo de trastornos, manifestados por dificultades significativas en la adquisición y uso de la capacidad para entender, hablar, leer, escribir, razonar o para las matemáticas. Estos trastornos son intrínsecos al individuo, y presumiblemente debidos a una disfunción del sistema nervioso, pudiendo continuar a lo largo del proceso vital. Pueden manifestarse problemas en conductas de autorregulación e interacción social, pero estos hechos no constituyen por sí mismos una dificultad de aprendizaje. Aunque las dificultades de aprendizaje se pueden presentar concomitantemente con otras condiciones discapacitantes (por ejemplo déficit sensorial, retraso mental, trastornos emocionales severos) o con influencias extrínsecas (como diferencias culturales,

instrucción insuficiente o inapropiada), no son el resultado de dichas condiciones o influencias. (National Joint Committee on Learning Disabilities, 1988, p. 1)

Durante estos últimos años del Periodo de Turbulencia, las investigaciones se han centrado en déficits cognitivos, metacognitivos, de habilidades sociales y de atribuciones en alumnos con DA, así como programas de entrenamiento para el remedio de estos déficits y la evaluación basada en el currículum. Algunas de estas líneas de investigación más recientes manifiestan un creciente interés y preocupación por trabajar sobre aspectos como la motivación y el aprendizaje autorregulado en estos alumnos, fomentando una intervención enfocada al desarrollo de las estrategias de aprendizaje como un medio eficaz para superar sus hándicaps.

Todo esto surge de los trabajos realizados por los cinco centros de investigación aplicada fundados por la U.S. Office of Education durante el Periodo de Solidificación (Hallahan, Pullen y Ward, 2013). Además de los estudios llevados a cabo por estas instituciones, investigar los procesos fonológicos se ha convertido en un foco principal de atención. La capacidad de identificar y manejar las unidades de sonido en el lenguaje hablado es uno de los mejores predictores de la habilidad lectora posterior (National Reading Panel, 2000). Más aún, los investigadores en el campo de la lectura han llegado a la conclusión de que el conocimiento fonológico es un elemento esencial para una intervención eficaz en las dificultades lectoras. Lyon (1998) afirmó que entre el 90 y el 95% de los alumnos con una lectura pobre pueden incrementar sus habilidades lectoras a niveles adecuados, si se realiza una adecuada prevención y unos programas de intervención temprana que combinen la instrucción en reconocimiento fonológico, el desarrollo de la fluidez lectora y las estrategias de comprensión lectora, todo ello con profesores bien entrenados. La importancia del reconocimiento fonológico ha producido un cambio en el modo en que los investigadores definen la dislexia, que ha pasado a entenderse como una dificultad que “refleja insuficientes habilidades en el procesamiento fonológico” (Lyon, 1995, p. 9).

La investigación en el Periodo de Turbulencia también ofrece pruebas que confirman los fundamentos biológicos de las DA. Estudios neurológicos han

revelado que el hemisferio izquierdo del cerebro parece mostrar un funcionamiento anormal en alumnos con dislexia (Joseph, Noble y Eden, 2001). Además, recientemente investigadores han encontrado un alto grado de heredabilidad para las dificultades en la lectura y las dificultades del habla y del lenguaje (Wood y Grigorenko, 2001).

4.1.6. *Periodo actual (2000-actualidad)*

En este periodo se ha producido un importante avance científico en la investigación del neurodesarrollo y un aumento notable de investigaciones integradoras centradas en la neurobiología y la genética. Se ha tomado este punto como un requisito fundamental en la identificación temprana de las dificultades de aprendizaje que permita poner las bases de un enfoque eminentemente preventivo. Dentro de los modelos multidisciplinares, un número creciente de investigadores y de instituciones aboga por dar un papel central a la etiología genética de las dificultades de aprendizaje.

Durante estos años también ha tenido un auge muy notable el modelo de respuesta a la intervención para la identificación de alumnos con DA. Este protagonismo responde a la necesidad de encontrar una alternativa al criterio de discrepancia cuyas críticas ya estaban muy extendidas. Este modelo es descrito en próximos apartados.

4.2. Definición y clasificación de las Dificultades de Aprendizaje

La Asociación Americana de Psiquiatría publicó recientemente una nueva versión de su manual para diagnosticar y clasificar los trastornos mentales. El DSM-V (American Psychiatric Association, 2013) recoge el clásico concepto de DA dentro del término Trastornos Específicos del Aprendizaje (TEA) y lo introduce dentro de una nueva categoría denominada Trastornos del Neurodesarrollo. Junto a los TEA se engloban en esa categoría otros trastornos como la Discapacidad Intelectual (nueva denominación del Retraso Mental), los

Trastornos de la Comunicación, los Trastornos del Espectro Autista (que recoge todos los Trastornos Generales del Desarrollo) y los Trastornos Motores.

A pesar del reconocimiento oficial por parte de las administraciones de la existencia de esos trastornos, continúa presente una falta de acuerdo para definir claramente el concepto de dificultades de aprendizaje (Fletcher, et al., 2013). Concretamente, en el campo de las DAL, han surgido a lo largo de los últimos años definiciones alternativas que buscan hacer más operativa la clasificación. Pueden resumirse en cuatro grandes grupos: modelos de discrepancia entre el CI (cociente intelectual) y el rendimiento; modelos de discrepancia cognitiva; modelos de respuesta a la instrucción o intervención (RI); y modelos híbridos.

De acuerdo con lo expuesto por Lyon et al. (2001), el término DA se ha concebido tradicionalmente como sinónimo del concepto de *bajo rendimiento inesperado*, específicamente alumnos que no escuchan, hablan, leen, escriben o que no tienen un desarrollo de sus habilidades matemáticas de acuerdo con su potencial, a pesar de que hayan tenido un adecuado historial de aprendizaje.

Partiendo del análisis de las definiciones de DA realizado por Lyon et al. (2001), todas las definiciones federales de Estados Unidos tenían cuatro elementos en común: la heterogeneidad de las DA; la naturaleza intrínseca y neurobiológica de las mismas; una discrepancia significativa entre el potencial de aprendizaje (evaluado normalmente con medidas de inteligencia) y el desarrollo académico (obtenido habitualmente mediante medidas de lectura, escritura, matemáticas y habilidades de lenguaje oral); y la exclusión de factores culturales, educacionales, ambientales y económicos u otras discapacidades (retraso mental, dificultades visuales o auditivas y alteración emocional) como posibles causas de la DA. A pesar de la persistencia de estos factores en las definiciones de DA, rara vez se ha examinado su fiabilidad hasta los últimos años.

4.2.1. *Heterogeneidad*

Como recogen las definiciones del término, las DA no son una discapacidad aislada sino que son una categoría general de la educación especial compuesta por dificultades en alguno o en una combinación de los dominios de siete habilidades: escucha, habla, decodificación lectora y reconocimiento de la palabra, comprensión lectora, cálculo, razonamiento matemático y expresión escrita. Las dificultades en estas áreas pueden ocurrir juntas y pueden también ir acompañadas de alteraciones emocionales, sociales y comportamentales, e incluso trastornos de atención. Sin embargo, estas condiciones nunca pueden ser la causa principal de las DA.

Este amplio rango de áreas de dificultad hace imposible la precisión en el diagnóstico. Las diferentes formas de DA tienen características y necesidades educativas muy distintas. Por ejemplo, las dificultades en lectura y en matemáticas varían a lo largo de múltiples dimensiones. Hay pocas pruebas de que las causas precisas de las diferentes formas de DA sean las mismas, por lo que tratarlas como siete grupos separados y heterogéneos tiene sentido. Aunque actualmente se mantenga una sola definición para las siete formas, se tiende a desarrollar definiciones separadas basadas en la evidencia para cada una de las dificultades y a aumentar así la eficacia de la evaluación y de la instrucción de los alumnos con alguna de las formas de DA.

4.2.2. *Naturaleza intrínseca y neurobiológica*

Según progresaba el campo, las definiciones de DA continuaban atribuyendo las dificultades para aprender a causas intrínsecas (neurobiológicas) en lugar de extrínsecas (por ejemplo ambientales o instruccionales), a pesar de que inicialmente no hubiera un camino objetivo de evaluar la presencia original de una disfunción cerebral.

Los factores neurobiológicos han sido estudiados más de cerca en el área de la lectura. Una considerable cantidad de pruebas indican que malos lectores muestran una alteración primariamente, aunque no exclusiva, en el circuito

neuronal del hemisferio izquierdo encargado del lenguaje. Las investigaciones se fundamentan en una evaluación de la anatomía cerebral usando Resonancias Magnéticas de Imagen (RMI) que sugieren diferencias estructurales en bastantes regiones del cerebro y disminución de la actividad cerebral normalmente del hemisferio izquierdo en pruebas lectoras entre alumnos con dificultades de aprendizaje en la lectura (DAL) y el resto de lectores (Shaywitz, Pugh, Jenner, Fulbright, Fletcher, Gore y Shaywitz, 2000).

De los estudios realizados sobre la función cerebral es de especial interés la posibilidad de que el circuito neuronal resultante refleje no sólo el contenido biológico del individuo, sino también las influencias del ambiente, entre las que por supuesto se debe incluir la instrucción.

Esta perspectiva es mantenida por numerosos estudios genéticos de individuos con DAL. Es conocido que los problemas lectores son recurrentes a través de las generaciones de una familia, con un riesgo ocho veces mayor de encontrar una DAL en un alumno con un padre que sufrió ese tipo de dificultades que en cualquier otro niño (Shaywitz et al., 2000). A pesar de esto, los factores genéticos sólo responden a la mitad de la variabilidad en el desarrollo de la habilidad lectora, dejando la otra mitad a los factores ambientales cuya influencia sobre los resultados lectores demuestra ser significativa.

4.2.3. *Criterio de discrepancia*

Uno de los principales puntos conflictivos que surge en la investigación de este campo es la utilidad del criterio de discrepancia en la identificación de los alumnos con DA. El concepto de discrepancia entre capacidad y rendimiento que fue propuesto por primera vez por Monroe y recogido después por Bateman y Myklebust, fue adoptado en muchos lugares como parte del proceso para identificar alumnos con DA.

En muchos lugares se desarrolló un criterio de elegibilidad más específico, con unas guías para la identificación que incluían una discrepancia

severa entre rendimiento y capacidad intelectual. Implícito en este criterio se encuentra una clasificación de los alumnos con bajo rendimiento, en primer lugar aquellos con DA (con un bajo rendimiento inesperado) y en segundo lugar los que simplemente poseen bajo rendimiento (con un bajo rendimiento esperado).

Los críticos han argumentado que esta fórmula no identifica realmente sujetos con DA (Fletcher, Lyon, Barnes, Stuebing, Francis, Olson, Shaywitz y Shaywitz, 2001; Francis, Fletcher, Stuebing, Lyon, Shaywitz y Shaywitz, 2005; Vellutino, Scanlon y Lyon, 2000). Se ha mostrado que alumnos con y sin discrepancias no presentan diferencias significativas en medidas de conocimiento fonológico, calidad ortográfica, memoria a corto plazo y recuperación de palabra.

La solución a estas dificultades reside en no fundamentar la identificación de las DA en una sola evaluación efectuada en un solo momento (MacMillan y Siperstein, 2002). Otras alternativas que sugieren los investigadores al criterio de discrepancia incluyen evaluaciones fonológicas (Torgesen, 2001; Torgesen y Wagner, 1998) y acercamientos en los que se establezca la validez del tratamiento (Fuchs, Fuchs y Speece, 2002; Gresham, 2001).

El modelo de validez del tratamiento propuesto por Fuchs, Fuchs y Speece (2002) está compuesto por varias fases: identificación de los alumnos a través de una discrepancia dual, implementación y evaluación de una intervención instruccional para chicos que hayan exhibido esa doble discrepancia y la repetición de este mismo proceso cuando el alumno no haya demostrado un progreso adecuado.

Las puntuaciones de los tests deben formar parte del proceso de identificación, especialmente las puntuaciones de rendimiento que ayudan a especificar los dominios de interés. A pesar de esto, es fundamental tomar en consideración otros factores como el criterio de exclusión y la respuesta del alumno a una intervención cualificada a lo largo del tiempo (Bradley, Danielson y Hallahan, 2002).

Un informe del National Research Council señala también estas aproximaciones alternativas (Donavon y Cross, 2002), haciendo ver la importancia de centrarse en comportamientos directamente relacionados con el desarrollo de la clase. El informe sugiere que las DA son identificadas cuando un alumno muestra grandes desviaciones respecto a lo que sería la ejecución típica de un dominio académico específico. Este planteamiento, requiere el uso de intervenciones basadas en la evidencia, desarrolladas a lo largo de un periodo de tiempo y monitorizando su progreso frecuentemente.

El mal uso de la discrepancia CI-rendimiento como principal criterio para la identificación de alumnos con DA puede llegar a hacer daño a estos alumnos en lugar de ayudarlos. Por un lado, las fórmulas de discrepancia difieren de un lugar a otro, haciendo posible que dependiendo de la localización de la residencia familiar un alumno pueda perder los servicios de educación especial. Por otro, la dependencia en la medida de discrepancia entre CI y rendimiento hace difícil la identificación temprana de las DA. Una excesiva dependencia de este criterio significa que a un alumno no se le puede considerar con DA hasta que alcance aproximadamente los nueve años, constituyendo de esta forma un modelo de “espera al fracaso” (Lyon et al., 2001). En concreto, investigaciones han mostrado que la mayoría de los alumnos, en torno al 70%, que poseen DL a los nueve años continúan teniendo esas dificultades en la edad adulta (Shaywitz, Fletcher, Holahan, Schneider, Marchione, Francis y Shaywitz, 1999).

4.2.4. *Criterio de exclusión*

Muchas definiciones de DA incluyen una cláusula de exclusión, argumentando que las DA no son primariamente el resultado de otras condiciones que pueden impedir su aprendizaje. Estas condiciones son: retraso mental; alteración emocional; discapacidad visual o auditiva; carencia de oportunidades instruccionales adecuadas; y otro tipo de condiciones culturales, sociales o económicas.

Dar primacía al criterio de exclusión dentro de las definiciones de DA (en

combinación con el elemento de discrepancia) produce que se diagnostique a muchos chicos como alumnos con DA en función de lo que no son, en lugar de considerarles por lo que realmente son. Tomar esta decisión tiene consecuencias negativas para la investigación por varias razones. Identificar alumnos sobre la base de exclusiones resta importancia al desarrollo del criterio de inclusión y, debido a que es una definición negativa, no aporta claridad conceptual a los intentos por llegar a un mejor entendimiento de las DA.

Pero existe otra razón que posee todavía mayor importancia y consistencia contra la prioridad de este criterio. Muchas de las condiciones excluidas como posibles causas de DA son factores que impiden el desarrollo de las habilidades cognitivas y lingüísticas que dirigen hacia déficits académicos frecuentemente observados en los alumnos con DL.

Uno de los criterios de exclusión de especial contradicción es el que hace referencia al historial de aprendizaje del alumno. Todas las definiciones de DA excluyen a los alumnos cuyo problemas en el proceso de aprendizaje sean principalmente el resultado de una inadecuada instrucción. Aunque esta consideración es una de las más importantes tal vez sea también una de las menos estudiadas. Los defensores de este criterio justifican su postura argumentando que en esos alumnos no se puede hablar de un origen biológico como causa de la DA, pero los resultados de investigaciones muestran que en el aprendizaje de la lectura sucede lo contrario. La conclusión de estos estudios es clara, la instrucción es necesaria para establecer las redes neuronales que hacen posible la lectura: “ningún niño nace siendo un lector; todos los niños en las sociedades con literatura tienen que ser enseñados a leer” (Lyon et al., 2001, p. 268). Esta realidad expuesta por Lyon y colaboradores, se pone de relieve al observar cómo la habilidad de leer y escribir es construida a través de nuestras capacidades mediante el desarrollo del lenguaje oral.

Del mismo modo que es erróneo el uso del criterio de exclusión por la existencia de una pobre instrucción, es igualmente equivocado descartar que las DA puedan ser principalmente consecuencia de desventajas ambientales,

culturales o económicas. Estas situaciones provocan que muchos alumnos se encuentren en una situación de riesgo significativo de sufrir un desarrollo neuronal más débil y padecer otros problemas en su aprendizaje. Condiciones socio-económicas deficitarias están relacionadas con numerosos factores —como malnutrición, pobre cuidado prenatal y postnatal o abuso de sustancias— que pueden poner a los chicos en riesgo de disfunción neurológica, lo que conduciría a déficits cognitivos, lingüísticos y académicos.

No considerar a un grupo tan importante de chicos como posibles alumnos con DA por la presencia del elemento de exclusión supone ignorar la importancia que tienen los factores instruccional, ambiental, social y cultural en el desarrollo del Sistema Nervioso Central. Es fundamental para lograr los mayores avances con estos alumnos una identificación lo más temprana posible que permita una instrucción en esos momentos fundamentales del desarrollo de los aprendizajes.

De esta forma, mientras la disciplina de las DA va madurando, también se adquiere mayor conciencia de la necesidad de una nueva conceptualización y definición del término. Sin embargo, a pesar de esa creciente preocupación, son escasas las alternativas surgidas en este sentido.

4.3. Definición de Dificultad de Aprendizaje en la Lectura. Dislexia

La mayoría de los alumnos que presentan un TEA guarda relación con problemas en su aprendizaje lector (Spencer et al., 2014). Para referirse a los trastornos de este tipo, suele utilizarse indistintamente los términos “Dificultad de aprendizaje en la lectura” (DAL), “Dificultad lectora” o “Dislexia”. Según el DSM-V se produce un trastorno cuando los alumnos presentan alguno de estos síntomas —al menos durante seis meses y después de haber recibido una instrucción adecuada—: errores en la lectura de palabras o lectura lenta y esforzada; dificultades en la comprensión de los textos que lee; o dificultades para deletrear (American Psychiatric Association, 2013). De esta clasificación han surgido algunas críticas por considerar que este trastorno guarda una gran

relación con muchos aspectos del lenguaje que han quedado categorizados en otro grupo diferente: los trastornos comunicativos (Snowling y Hulme, 2012).

De acuerdo con Berninger (2001), la dislexia se caracteriza por un desigual desarrollo entre la lectura de palabras y los procesos de alto nivel dentro del sistema funcional de lectura. Congruentemente con esta definición, se producen dificultades en la lectura debidas a déficits en el procesamiento fonológico, errores en las conexiones ortográficas y fonológicas o limitaciones en la fluidez lectora.

Las definiciones clásicas de dislexia, como la ofrecida por el DSM-IV (American Psychiatric Association, 1994), se fundamentan, como se ha visto en el capítulo anterior, en los criterios de discrepancia y de exclusión, hecho que ya ha sido suficientemente rebatido y cuya utilidad debía ser revisada.

En el DSM-IV (American Psychiatric Association, 1994) la dislexia venía enmarcada dentro de los Trastornos del Aprendizaje con la denominación de Trastorno de la Lectura. Los criterios que la definían están recogidos a continuación (Tabla 2).

Tabla 2. *Trastorno de la Lectura. DSM-IV (American Psychiatric Association, 1994)*

-
- A.** El nivel de lectura, medido individualmente por tests estandarizados de capacidad lectora o comprensión, está substancialmente por debajo de lo esperado con relación a la edad cronológica, a la inteligencia medida y a la educación apropiada para la edad.
 - B.** El problema del criterio A interfiere significativamente con el rendimiento académico o las actividades diarias que requieran habilidades lectoras.
 - C.** Si existe un déficit sensorial, las dificultades para la lectura son superiores a las que habitualmente van asociadas con dicho déficit.
-

Posteriormente, se logró cierto consenso gracias a la definición del término que propuso la Sociedad Internacional de la Dislexia. Defior y Serrano (2004) resumieron esta definición de forma muy acertada señalando los aspectos más importantes. En primer lugar, destacaron el nivel de reconocimiento de palabras; además, continuaron con una visión modular que lleva consigo la posibilidad de encontrar un desajuste en el funcionamiento de uno de los sistemas (el procesamiento fonológico, por ejemplo), mientras que los otros sistemas cognitivos permanezcan inalterados. También cabe reseñar que esta definición no menciona el controvertido criterio de discrepancia para la definición de las dificultades lectoras, por el contrario, se apoya en las dificultades concretas que están asociadas como la decodificación o el procesamiento fonológico.

El uso del término Dislexia es todavía muy controvertido por tener una serie de connotaciones negativas y en una gran cantidad de investigaciones se opta por el uso del término inglés *Reading Disabilities*, que es traducido de diversas maneras *Dificultades Lectoras*, *Dificultades para el Aprendizaje de la Lectura* o, el elegido en esta investigación, *Dificultades de Aprendizaje en la Lectura* (DAL). A pesar de ello, es importante reseñar que un creciente número de expertos definen la dislexia como un tipo de DAL que se distingue por dificultades en la decodificación y el deletreo. Según algunos autores, los problemas de comprensión, aunque suelen estar presentes, tienen un carácter secundario.

4.3.1. *Etiología de las Dificultades de Aprendizaje en la Lectura*

La falta de unidad en cuanto a la definición del término también se observa en otro aspecto de especial relevancia en el campo como son los factores causales de la dislexia. Hay un amplio rango de causas que han sido nombradas como posible origen de los déficits y forman un espectro que recoge desde razones biológicas o genéticas hasta lingüísticas.

Desde las investigaciones biológicas se trabajan varias posibles hipótesis

que justifican este enfoque. Resumidamente (Defior y Serrano, 2004), se pueden enumerar tres direcciones sobre las que se está trabajando: a) las teorías genéticas que sugieren el carácter hereditario de la dislexia con las investigaciones sobre gemelos y hermanos; b) las investigaciones que tratan de buscar las causas de la dislexia en el cerebro buscando las diferencias, tanto de estructura como de función, entre los cerebros con personas que presentan DAL y las que no tienen problemas; c) por último, existen estudios que destacan el papel del sistema de células magnocelulares en la lectura, sugiriendo que los lectores disléxicos poseen una menor cantidad de estas células.

Otros investigadores buscan explicar la dislexia a través de los distintos niveles de procesamiento lector centrándose en: a) los déficits del procesamiento fonológico; b) los problemas del procesamiento visual; c) la velocidad en el procesamiento de estímulos; d) la capacidad de automatizar los procesos de lectura; e) o incluso la existencia de un déficit atencional de base.

Según Fritz (1997) hay un tipo de explicaciones genéticas o basadas en mecanismos y estructuras cerebrales que se sitúan en el nivel biológico, otras justificaciones referidas a un déficit cognitivo de procesamiento situadas en el nivel cognitivo y, por último, unas causas que se basan en las manifestaciones consecuentes de los déficits en dislexia que se encuentran en el nivel conductual. Estos niveles pueden verse influidos por distintas condiciones del ambiente como el sistema de enseñanza de la lectura utilizado para que el alumno aprenda a leer, el nivel literario y cultural de profesores y amigos, los materiales educativos de lectura, la importancia concedida a la lectura en la escuela, el ambiente familiar, etc. Este tipo de modelo aporta una visión integradora que permite dar coherencia y unidad a las explicaciones que han surgido en la investigación de este campo.

4.3.2. *Tipos de dislexia*

La primera división comúnmente aceptada, consiste en distinguir las

dislexias adquiridas y las *dislexias del desarrollo*. Las primeras tienen su origen en una lesión cerebral adquirida localizada en una zona de la corteza que provoca problemas graves de lectura que antes no existían. Las *dislexias evolutivas* o *del desarrollo*, por otro lado, son las más comunes y afectan a los lectores que experimentan dificultades ya desde los momentos iniciales del aprendizaje de la lectura.

A pesar de que existen distintas clasificaciones en torno a los subtipos de dislexia evolutiva, existen tres síndromes comúnmente aceptados, cuyas principales características son (adaptado de Comes Nolla, 2001):

- a) *Dislexia perceptivo-visual* (dislexia evolutivo simultánea): dificultades en el procesamiento cognitivo visual; fracaso en la habilidad de procesar estímulos verbales simultáneamente; confusión de letras, sílabas, palabras o números de grafía similar; reconocimiento lento de palabras; comprensión lectora variable.
- b) *Dislexia auditivo-lingüística* (dislexia evolutivo secuencial): dificultades en el procesamiento cognitivo lingüístico (errores en la decodificación fonémica); fracaso en la habilidad de procesar estímulos verbales secuencialmente; confusión de letras, sílabas, palabras o números de sonido similar; errores fonológicos, sintácticos y semánticos; reconocimiento lento de palabras; comprensión lectora deficiente
- c) *Dislexia mixta o global*: dificultades en el procesamiento cognitivo, auditivo y verbal; dificultades para extraer el significado de lo leído; descifrado muy variable de la lectura; comprensión lectora nula.

4.4. Evaluación de las Dificultades de Aprendizaje en la Lectura. Respuesta a la Intervención

Un factor clave en el proceso de detección, evaluación y derivación en educación especial es la necesidad de lograr una identificación temprana de

posibles situaciones de riesgo. La finalidad es clara: trabajar con la posible dificultad antes de que empeore y genere más lagunas de aprendizaje o problemas en el desarrollo del alumno. Para algunos estudiantes, un retraso en el desarrollo de una capacidad puede ser temporal y es posible que se solucione con una intervención temprana y eficaz dentro del aula, pero en otros casos no resulta así. En esos momentos en que aparece una dificultad se debe estudiar la idoneidad del tipo de instrucción que se esté realizando en su ambiente ordinario y modificarla si fuera necesario. Al comprobar que se han puesto los medios adecuados en su centro escolar y sigue sin obtenerse el resultado esperado, se baraja la necesidad de derivarlo a los servicios de educación especial. Este es el sentido principal de los modelos de RI, comprobar que el apoyo educativo que recibe el alumno en el cauce ordinario es adecuado, poner los medios para que cambie en caso negativo y estar preparado para dirigirlo hacia una intervención más intensa si tampoco respondiera a los cambios instructivos realizados dentro del aula (Compton et al., 2012; Fuchs y Vaughn, 2012).

Justificada la necesidad de cambiar la dirección que habían tomado los modelos de evaluación de las DA, la investigación debía centrarse en algunas de las alternativas ya citadas y que han adquirido un protagonismo creciente. Desde la aparición del modelo de validez del tratamiento propuesto por Fuchs y Fuchs (1998), éste se ha ido desarrollando hasta que se afianzó y extendió ampliamente el nuevo término: Respuesta a la Intervención (RI). De esta forma, surge un nuevo modelo de evaluación totalmente ligado a la intervención y determinado en función de la eficacia con que un alumno responde al tratamiento.

En la evaluación de las DA centrada en el modelo de RI es preciso contar con el apoyo y la colaboración de la familia del alumno (NJCLD, 2005). En un primer momento, puede que los padres sean los primeros en sospechar alguna dificultad, en ocasiones al observar cierto retraso en el desarrollo de alguna habilidad o en la consecución de algún aprendizaje en relación con otros compañeros, vecinos o familiares. Un aspecto fundamental de la intervención educativa con los alumnos con necesidades educativas especiales (NEE) es la

conveniencia de promover unos servicios educativos dentro del entorno natural del alumno con el fin de involucrar de forma más efectiva a las familias y a los profesionales en el proceso de toma de decisiones y para facilitar la transición de los alumnos de un nivel de intervención educativa a otro (IDEA, 2004). En esta dirección se encaminan diferentes políticas educativas (IDEA, 2010), así como investigaciones realizadas por los principales investigadores y organizaciones más importantes en el campo de las DA (NJCLD, 2006).

4.4.1. *Origen y definición del modelo*

La propuesta de Fuchs y Fuchs (1998) se convirtió en el fundamento de un método alternativo de clasificación de las DAL fundado en las tesis del modelo de Validez del tratamiento y que posee dos características básicas. Se parte de la premisa de un entorno instruccional en el que la mayoría de los niños prosperen adecuadamente y en el que se desarrollen unas intervenciones bien programadas dentro de la educación general para los alumnos que estén fallando académicamente. Entonces, se puede considerar a un alumno con DA cuando continúe exhibiendo una discrepancia respecto de sus compañeros tanto en el nivel de desarrollo como en el de progreso en sus habilidades académicas (Speece y Case, 2001).

Este método de discrepancia dual propuesto por Fuchs y Fuchs (1998) puede ser operativo, utilizando así el desarrollo de los alumnos dentro del aula como la base para evaluar las discrepancias, de esta forma se puede contextualizar las dificultades lectoras dentro del entorno instruccional. Además, el método ha probado ser útil como herramienta para la identificación temprana de estas dificultades antes de la aparición de serios problemas lectores.

El modelo requiere una evaluación continua para identificar los alumnos que ponen de manifiesto signos tempranos de fracaso académico. La Evaluación Basada en el Currículum (EBC) fue propuesta para atender esta necesidad porque hay investigaciones que muestran la fiabilidad, validez y

viabilidad de estos métodos, debido a que son apropiados para repetir mediciones y porque son sensibles al crecimiento del niño.

Este paradigma representa para la evaluación de las DA un marco teórico distinto que el representado por el modelo de discrepancia CI-rendimiento y por las definiciones de bajo rendimiento lector. Los dos últimos acercamientos (en especial el de discrepancia) están enraizados en las conceptualizaciones ampliamente extendidas de que las DA son intrínsecas al individuo y no están demasiado influidas por los factores contextuales (Hammill, 1990; Fuchs y Fuchs, 1998), siendo generalmente aceptado que la condición de DA es permanente y puede ser estudiada en un solo punto en el tiempo. En contraste con esta afirmación, el modelo de validez del tratamiento utilizando la EBC se centra en la discrepancia entre el comportamiento observado y el comportamiento esperado (en relación con sus compañeros) bajo el criterio que es objeto de estudio (por ejemplo, la lectura) en el contexto local (el aula) y a través del tiempo (Good y Jefferson, 1998). Este modelo es capaz de tomar en consideración las variaciones del contexto dentro de las aulas y puede servir para reducir la probabilidad de aparición de un fracaso lector más allá de las diferencias individuales.

El proceso de evaluación debe recoger las siguientes fases: identificación de los alumnos a través de una discrepancia dual, implementación y evaluación de una intervención instruccional para los chicos que hayan exhibido esa doble discrepancia y la repetición de este mismo proceso cuando el alumno no haya demostrado un progreso adecuado. De esta forma el modelo exige que para considerar a un alumno con DA debe haber tenido un entorno instruccional adecuado.

La discrepancia dual es un modelo de evaluación relativo, no absoluto, basado en el nivel de los compañeros de clase que reciben la misma instrucción que el posible alumno con DA, y con un seguimiento a lo largo del tiempo. Así la identificación de las DA queda en función de las posibles fluctuaciones que a través de los años se producen dependiendo de la eficacia del programa instruccional y de las habilidades del resto de los alumnos de la

clase. Este modelo no rechaza la importancia de las diferencias individuales en las DAL pero extiende la idea de incluir la importancia de la instrucción en la definición de una dificultad.

Las raíces de este proceso de evaluación basado en la respuesta a la instrucción para la identificación de las DA han sido descritas por Vaughn y Fuchs (2003) y tienen su origen en un estudio del National Research Council (Heller, Holtzman y Messick, 1982) en el que se propone que la validación para establecer una clasificación de educación especial debe ser juzgada de acuerdo a tres criterios. El primer criterio consistía en comprobar si la calidad de la educación general es suficiente como para asegurar el aprendizaje esperable. La segunda consideración era si el programa de educación especial era de suficiente valor para mejorar los resultados del estudiante y justificar así su clasificación. Y el tercer criterio residía en asegurar que el proceso de evaluación utilizado para la identificación era preciso y significativo. Cuando se daban los tres criterios simultáneamente la clasificación de educación especial estaba convenientemente justificada.

4.4.2. *Respuesta a la Intervención: paso a paso*

Fuchs (1995) logró hacer operativo el marco teórico de Heller et al. (1982) con las siguientes fases de evaluación. En la primera fase se toma la medida de crecimiento de todos los estudiantes. El propósito de evaluar el aula es determinar si la respuesta general de los alumnos indica un entorno instruccional adecuado. Si la media de la clase es baja con respecto a otras clases del mismo nivel en el mismo colegio, en el mismo barrio o en la misma ciudad, la decisión adecuada debería ser intervenir sobre el marco de instrucción general de esa aula.

Si la presencia de un ámbito de enseñanza adecuado es comprobada, comienza la segunda fase con identificación de los alumnos cuyo nivel de desarrollo es significativamente inferior al del resto de compañeros. El objetivo de esta fase es encontrar aquellos alumnos con un nivel de desarrollo

significativamente inferior al de sus compañeros.

La tercera fase continúa con la evaluación de las adaptaciones realizadas dentro del ámbito de educación general para atajar esos problemas que sufren los mencionados alumnos en su aprendizaje. Solamente cuando esa intervención dentro del aula resulte infructuosa se puede considerar la necesidad de tomar alguna medida relacionada con la educación especial. El criterio a seguir consiste en evaluar la eficacia de las adaptaciones que pueden realizarse dentro del aula y de la enseñanza ordinaria para un alumno, y si no logran producir un crecimiento adecuado en esos alumnos con riesgo de tener alguna dificultad, ese alumno posee un déficit intrínseco, es decir, una DA.

Es importante tener en consideración que algunas líneas de investigación han tenido como consecuencia la revisión de la tercera fase propuesta por el modelo de Fuchs. Con el fin de orientar la intervención de los alumnos en riesgo de tener algún problema de aprendizaje, Fuchs propuso una serie de medidas que debían incorporar los profesores. Utilizando un acercamiento centrado en la resolución de problemas, las adaptaciones deben ser seguidas para localizar las dificultades individuales de manera que puedan ser trabajadas dentro del marco ordinario del aula. El objetivo es incorporar adaptaciones exitosas dentro de un entorno instruccional que se adapte y sea redefinido para ese alumno.

En términos generales el modelo de Respuesta a la Intervención (RI) podría ser descrito de la siguiente forma:

1. Los alumnos son mantenidos dentro de una instrucción “general y efectiva” a través de su profesor ordinario.
2. Su progreso es controlado.
3. Aquellos que no respondan necesitarán algo más de su profesor o de otra persona.
4. De nuevo, su trabajo vuelve a ser controlado.

5. Aquellos que todavía no respondan, serán derivados a una evaluación para estudiar la posibilidad de entrar en alguno de servicios de educación especial.

Marston (2005) realizó una revisión de tres de las principales propuestas en torno a la secuenciación del modelo, Vaughn y Fuchs (2003), O'Connor (2003) y Tilly (2003). Todas ellas enmarcadas dentro de los fundamentos propios de la RI: el modelo de resolución de problemas (Deno, 2002); y la existencia de un protocolo estándar de tratamiento (Fuchs, Fuchs y Compton, 2004), es decir, una intervención contrastada en distintas investigaciones con alumnos y problemáticas semejantes. El empleo de la resolución de problemas es una constante en este tipo de investigaciones donde se han de seguir una serie de pasos establecidos: 1) identificación y análisis del problema, incluyendo la recogida de datos para definir la línea base; 2) elaborar las posibles estrategias de intervención; 3) llevar a la práctica el plan de intervención; 4) evaluar y monitorizar con frecuencia el progreso del alumno para observar la eficacia del tratamiento; 5) revisar y reelaborar los planes de intervención en caso de ser necesario.

Los resultados de las tres investigaciones son consistentes con las expectativas del modelo y confirman su eficacia y viabilidad en alumnos que terminan Educación Infantil y que cursan los primeros años de Educación Primaria en áreas tan fundamentales como la iniciación del lenguaje y la lectura.

4.4.3. *Beneficios de la RI*

Los beneficios que ya se han nombrado para unas edades y unas áreas determinadas (Marston, 2005), y previsiblemente se obtengan en el resto, como consecuencia de la implantación de este modelo, son variados y de importancia significativa (Fuchs y Vaughn, 2012).

La realidad de estos resultados dependerá fundamentalmente de la implicación de los distintos personajes que conforman la realidad educativa de

cada alumno (familia, profesores y especialistas) y del éxito con el que se desarrollen las distintas fases del proceso (Compton et al., 2012). Vaughn y Fuchs (2003) describen algunas de las consecuencias positivas que se desprenden de la implantación de este modelo:

1. Identificación temprana de los alumnos con DA. A través de un acercamiento centrado en la resolución de problemas se deja de utilizar un modelo de “espera al fracaso”, como el criterio de discrepancia capacidad-rendimiento. De esta forma, se consigue adelantar la identificación y por tanto el comienzo de la intervención de los alumnos con dificultades, con el consiguiente aumento de la eficacia instruccional por parte de docentes y especialistas.
2. Reducción del número de alumnos derivados a los servicios de educación especial, gracias a la posibilidad de identificar a aquellos alumnos que presentan dificultades en su proceso de aprendizaje debido principalmente a otros factores, por ejemplo, una inadecuada instrucción.
3. Acorde con los acercamientos de evaluación centrados en la investigación, la obtención de datos durante el proceso complementa y ayuda a realizar una instrucción más eficaz. Esos datos son especialmente relevantes porque alumbran y posibilitan una instrucción más adecuada para cada alumno, más efectiva al incidir de forma temprana en una situación de riesgo, en lugar de trabajar sobre un problema ya afianzado, y dentro de un ambiente educativo más normalizado.
4. Promueve una mayor responsabilidad y colaboración entre todas las partes implicadas en el proceso educativo. La continua revisión del proceso de intervención, requiere de una participación más efectiva por parte del profesorado, que debe revisar su práctica docente para adaptarla a las necesidades de cada alumno que pueda presentar algún tipo de dificultad.

Asimismo, también busca y necesita una mayor implicación de la familia en el proceso de evaluación e intervención que se debe realizar con el alumno. En primer lugar, la familia debe ayudar a observar si el alumno está respondiendo a la instrucción general que recibe en la escuela, en caso contrario, debe buscar que se formalicen nuevas respuestas instruccionales para resolver la posible dificultad que plantea su hijo. Dependiendo de la situación concreta, puede que sea necesario que la familia se implique de forma más directa en algún aprendizaje. Por ejemplo, antes de derivar a los servicios de educación especial a un alumno cuyo aprendizaje de la lectura se retrase considerablemente, se buscará el apoyo familiar como complemento de una instrucción específica dentro de un contexto escolar normalizado.

4.5. Implicación Familiar en las DA

Durante los últimos años, el incremento en el número de investigaciones que tratan de acercarse con mayor profundidad a las estrategias de aprendizaje que ponen en marcha los alumnos para enfrentarse de manera autorregulada a sus tareas educativas ha sido considerable. Este foco de interés ha adquirido un especial protagonismo en intervenciones diseñadas y puestas en práctica para trabajar con alumnos que poseen DA. Un contexto familiar comprometido con la educación de sus hijos ha mostrado ser una gran escuela de estrategias de aprendizaje autorreguladoras (Hoover-Dempsey et al., 2005; Zimmerman y Schunk, 2001) capaces de compensar el déficit que padecen en ese sentido los alumnos con DA (Mautone, Marshall y Sharman, 2012; Rejero y Tourón, 2003).

Un aspecto común a todos los alumnos es la consideración de la motivación hacia la lectura como una de las variables que más pueden condicionar los hábitos lectores y, por consiguiente, el rendimiento lector (Dezcallar, Clariana, Cladelles, Badia, y Gotzens, 2014). Algunas investigaciones han observado estas actitudes motivacionales como fruto de la

implicación familiar (Beltrán Llera, López Escribano y Rodríguez Quintana, 2006), del ambiente literario del hogar (Sénéchal, 2006a; Blanch et al., 2013) y de aquellas acciones específicas realizadas en la familia para fomentar la lectura de sus hijos (Sonnenschein, 2002; Baker, 2003; Topping, Dekhinet y Zeedyk, 2011).

Un punto fundamental de la intervención educativa con los alumnos con necesidades educativas especiales (NEE) es la necesidad de promover unos servicios educativos dentro del entorno natural del alumno con el fin de involucrar de forma más efectiva a las familias y a los profesionales en el proceso de toma de decisiones y para facilitar la transición de los alumnos de un nivel de intervención educativa a otro (IDEA, 2004). En esta dirección se encaminan las políticas educativas más recientes desarrolladas en Estados Unidos (IDEA, 2004), así como muchas investigaciones realizadas por los principales investigadores y organizaciones más importantes en el campo de las DA (NJCLD, 2005, 2006).

La coordinación entre todos los servicios educativos y los agentes implicados es un factor crítico para lograr los mejores resultados. En Estados Unidos se ha considerado tan importante que han legislado (IDEA, 2004) la creación de una figura que ejerza de coordinador entre los distintos profesionales que forman los equipos multidisciplinares de evaluación e intervención y actúe como canal de información entre estos profesionales y las familias de los alumnos que requieran de esa atención.

Otro factor clave en el proceso de detección, evaluación y derivación en educación especial es la necesidad de lograr una identificación temprana de posibles situaciones de riesgo con el fin de trabajar con la posible dificultad antes de que empeore y genere más *lagunas* de aprendizaje o problemas en el desarrollo del alumno. Para algunos alumnos, un retraso en el desarrollo de alguna de sus capacidades puede ser temporal y es posible que se solucione con una intervención temprana y eficaz. Pero en otros casos, esos retrasos pueden llegar a ser persistentes en diferentes dominios y necesiten de una evaluación psicopedagógica para establecer la posibilidad de cambiar el tipo de

instrucción e intervención que se esté realizando y en último caso estudiar la necesidad de derivarlo a servicios de educación especial.

En el marco de una evaluación de las DA centrada en el modelo de RI es preciso contar con el apoyo y la colaboración de la familia de cada alumno (NJCLD, 2005). En un primer momento, puede que los padres sean los primeros en sospechar alguna dificultad, en ocasiones al observar cierto retraso en el desarrollo de alguna habilidad o en la consecución de algún aprendizaje en relación con otros compañeros, vecinos o familiares. Cuando la familia toma la iniciativa se preocupa por conocer cuál es la instrucción que recibe su hijo y se implica al preguntar en la escuela sobre lo que puede hacer en casa para ayudar a su hijo. Manifestando esa preocupación, ese interés y poniendo los medios necesarios, esa familia estará ejerciendo un papel clave en la consecución de una identificación temprana y una intervención verdaderamente eficaz.

“La familia y los cuidadores tienen una responsabilidad importante para el desarrollo de las capacidades de aprendizaje en el entorno del hogar; la implicación familiar directa es un determinante clave para la eficacia de la intervención” (NJCLD, 2006, p. 10).

CAPÍTULO 5

¿Es posible potenciar el aprendizaje lector en la familia?

Al profundizar en el papel que puede desempeñar la familia en el proceso educativo de los hijos, se ha comprobado en muchas situaciones su influencia en distintos ámbitos del desarrollo (Azpillaga, Intxausti y Joaristi, 2014; Redding, 2000). Algunas investigaciones reflejan que la dedicación de los padres a través de una correcta estrategia educativa tiene consecuencias positivas, entre otras cosas, en la motivación, el rendimiento académico y el aprendizaje lector de los hijos, (Blanch et al., 2013; Fuentes et al., 2015; Goikoetxea y Martínez, 2015). La implicación familiar (IF) se ha relacionado con indicadores de éxito académico que incluyen aspectos muy variados dentro de la vida escolar. Podrían destacarse, entre otros: menor porcentaje de abandono escolar en el alumnado adolescente, disminución del número de alumnos que repiten curso, percepciones de competencia por parte del profesor o mejores calificaciones escolares y puntuaciones en pruebas de rendimiento (Henderson y Mapp, 2002; Hill y Taylor, 2004; Sukhram y Hsu, 2012). Por otro lado, el nivel de implicación educativa de las familias guarda relación con otros procesos psicológicos y también favorecen un mejor rendimiento a partir de aspectos motivacionales, cognitivos, sociales y comportamentales (Etxeberria, Intxausti y Joaristi, 2013; Hoover-Dempsey et al., 2005).

En los primeros capítulos se han revisado los conceptos de implicación familiar, aprendizaje lector, motivación hacia la lectura y dificultades de

aprendizaje, sin profundizar en los puntos de conexión que existen entre ellos. En este punto, se va a desarrollar cómo es la implicación de los padres para mejorar la competencia lectora o para aumentar la motivación de sus hijos y con una aproximación a formas concretas de poner en práctica dicha disposición (Loera, Rueda y Nakamoto, 2011; Martin, Mullis, Foy y Arora, 2012; PIRLS, 2007). Se exponen aspectos relacionados con las perspectivas familiares sobre el aprendizaje lector de sus hijos, cómo se fomentan actitudes positivas hacia la lectura en el hogar y algunas actividades concretas de lectura compartida en el hogar (Pagan y Sénéchal, 2014; Villiger et al., 2012).

Esta es la parte fundamental de la investigación, analizar la relación que existe entre la implicación familiar, la motivación hacia la lectura y el rendimiento lector, tanto en hogares cuyos hijos presenten un aprendizaje de la lectura normal como de aquellos en los que se observe riesgo de sufrir alguna dificultad de aprendizaje. Una manera de concretar la ayuda que los padres pueden aportar a sus hijos, especialmente en el caso de presentar problemas en su aprendizaje, es a través de programas educativos de lectura en familia cuya aplicación sea práctica y sencilla (Blanch et al., 2013). Muchos padres en la actualidad tienen dificultades serias para encontrar tiempo para ayudar a sus hijos. Aunque es importante que la familia se comprometa de forma práctica en la educación de sus hijos de modo informal, también resulta necesario que puedan conocer y aplicar programas contrastados cuya ejecución sea útil y fácil de llevar a término.

Las acciones que realizan los padres para fomentar la lectura en los hijos se dan con más frecuencia cuando estos muestran alguna dificultad en su aprendizaje. Sin embargo, esta investigación propone buscar cómo mejorar el procesamiento lector de niños independientemente de que presenten o no dificultades de aprendizaje en la lectura. El efecto positivo que puede producir la familia en la lectura de los hijos es una realidad que debe tenerse presente en todos los contextos educativos, no solo en el caso de alumnos con necesidades educativas especiales.

De forma concreta, el lenguaje oral y la lectura son enriquecidas por un

ambiente favorecedor de las habilidades lingüísticas donde se utilice un lenguaje rico y acorde con cada situación, donde se haya contado historias y leído cuentos a los hijos cuando eran pequeños (y no tan pequeños), donde se anime a describir situaciones y a narrar acontecimientos que generen frecuentes situaciones de comunicación familiar y en el que se promueva la lectura con el ejemplo de los padres y con distintas actividades familiares (Lonigan y Shanahan, 2010; Topping, Dekhinet y Zeedyk, 2011; Van Steensel et al., 2011).

Durante los últimos años, son muchas las investigaciones que han analizado las influencias que ejerce el ambiente sobre el desarrollo lector. De todas estas variables cabe destacar por su relevancia el papel de algunas de ellas: la adquisición temprana del lenguaje, ambiente familiar comunicativo, las características familiares, la pertenencia a grupos minoritarios, el bilingüismo o el estatus socioeconómico (Sonnenschein, Baker y Katenkamp, 2007; Van Steensel, 2006).

Algunas de estas investigaciones son estudios longitudinales que han analizado los precursores tempranos sociales de la lectura (Beltrán Llera, López Escribano y Rodríguez Quintana, 2006). Estos trabajos han observado fundamentalmente las actitudes de los familiares ante el aprendizaje de la lectura que realizan sus hijos y las características ambientales del hogar de esos niños a diferentes edades, tratando de localizar cuáles son las variables más importantes que contribuyen a mejorar u obstaculizar el desarrollo lector.

Un número considerable de estos estudios ha utilizado entrevistas o cuestionarios como instrumentos de medida para evaluar el contexto familiar de los alumnos a lo largo de la Educación Infantil, es decir, antes del comienzo de la educación formal de la lectura. A continuación han evaluado la competencia o rendimiento lector de estos alumnos en los primeros cursos de Educación Primaria cuando la madurez de los mismos permite establecer los patrones normales de nivel lector (Sénéchal, 2006b; Sonnenschein, Baker y Katenkamp, 2007).

A partir de estas investigaciones se han obtenido algunas conclusiones

interesantes que remarcan la importancia de algunas de las variables más influyentes como la cantidad de interacciones verbales en el hogar o la variedad y riqueza de los textos escritos a los que el alumno accede. “La actitud y el interés del alumnado hacia la lectura, y el interés y la frecuencia del hábito lector de los padres, influyen en el rendimiento lector de los niños. De todas estas variables, la más significativa parece ser el número de libros infantiles en el hogar” (PIRLS, 2007, p. 104). Esta situación se repite también en la siguiente evaluación desarrollada por las administraciones educativas donde sigue estando presente esa influencia positiva de la familia (MEC, 2012).

En la misma dirección se encaminan las conclusiones a las que llega Moreno Sánchez (2001) en un estudio similar, asegurando que es en la familia donde los niños deben encontrar actitudes favorables hacia los libros afirmando que “El valor que las madres y los padres le dan a la lectura, sus hábitos lectores y la calidad del material de lectura que manejan está relacionado con las actitudes de los niños y las niñas hacia la lectura” (Moreno Sánchez, 2001, p. 19).

Un ejemplo conflictivo de este tipo de influencias se encuentra en las familias de entornos más desfavorecidos, que proporcionan menos cantidad de interacción verbal a sus hijos. Estas situaciones familiares, que producen menos oportunidades de desarrollar la competencia verbal, están relacionadas con bajas puntuaciones en vocabulario, el cual, ha sido señalado como uno de los principales precursores de la competencia lectora. Esta escasez de interacciones constituye un factor de riesgo para lograr un aprendizaje adecuado (Beltrán Llera, López Escribano y Rodríguez Quintana, 2006).

En el estudio PIRLS 2006 (MEC, 2007) se observan datos interesantes sobre algunos países con un número de familias que *leen todos o casi todos los días* notablemente superior al nuestro, pero que no lleva consigo un rendimiento global del alumnado mejor que el español. Algunos ejemplos los encontramos en países como Noruega e Islandia, que obtuvieron respectivamente un 66 por ciento y un 61 por ciento de *buenos* lectores en el entorno familiar. A pesar de ello, una constante que se repite en todos los

países es que a mayor dedicación de los padres en la enseñanza de la lectura de sus hijos, estos manifiestan una mejor comprensión lectora (García-Fontes, 2012).

Otro dato relevante que se deduce de los resultados del estudio anterior consiste en que el rendimiento y la frecuencia con que unos padres leen como fuente de disfrute personal, así como el interés y la valoración de la lectura por las familias influyen en la actitud de los hijos hacia la lectura. Esta variable se midió con preguntas a los padres que debían responder si estaban de acuerdo con afirmaciones como: “sólo leo si tengo que hacerlo por obligación” o “me gusta hablar de libros con otras personas”.

El contexto sociocultural se ha establecido como uno de los factores más influyentes en el rendimiento lector de los alumnos (Topping, Dekhinet y Zeedyk, 2011; Van Steensel, 2006). El nivel de estudios y la profesión que desempeñan los padres son los datos relacionados con esta variable que mayor impacto tienen. “La diferencia de rendimientos entre los hijos de padres universitarios y los de padres sin titulación de nivel obligatorio alcanza los 120 puntos, similar a la diferencia que separa a los hijos de profesionales liberales de los de padres sin trabajo remunerado” (MEC, 2007, p. 104).

De acuerdo también con la teoría sistémica de Bronfenbrenner (1992), los estudios PIRLS 2006 y PIRLS-TIMSS 2011 muestran la relación entre las influencias del hogar, la escuela y el aula sobre el desarrollo lector de los alumnos, y refleja cómo esta interacción se enmarca dentro de la comunidad local y el país, quedando condicionada por ambos. La siguiente figura (Fig. 6) indica cómo los resultados del alumnado, que engloban el rendimiento y las actitudes, se obtienen como consecuencia de la instrucción y experiencias adquiridas en una variedad de contextos (Mullis et al., 2006).

Así mismo, se observa que el rendimiento y las actitudes pueden constituirse en elementos de consolidación, de manera que “los lectores con mayor nivel de competencia suelen disfrutar de la lectura y valorarla en mayor medida que los lectores menos competentes, por lo que leen con más frecuencia y perfeccionan sus destrezas lectoras en mayor medida” (Mullis et

al., 2006, p. 32). Así, este modelo puede considerarse como un sistema de influencias recíprocas, ya que los resultados de los alumnos también repercuten en cierta medida en el hogar, la escuela y el aula.

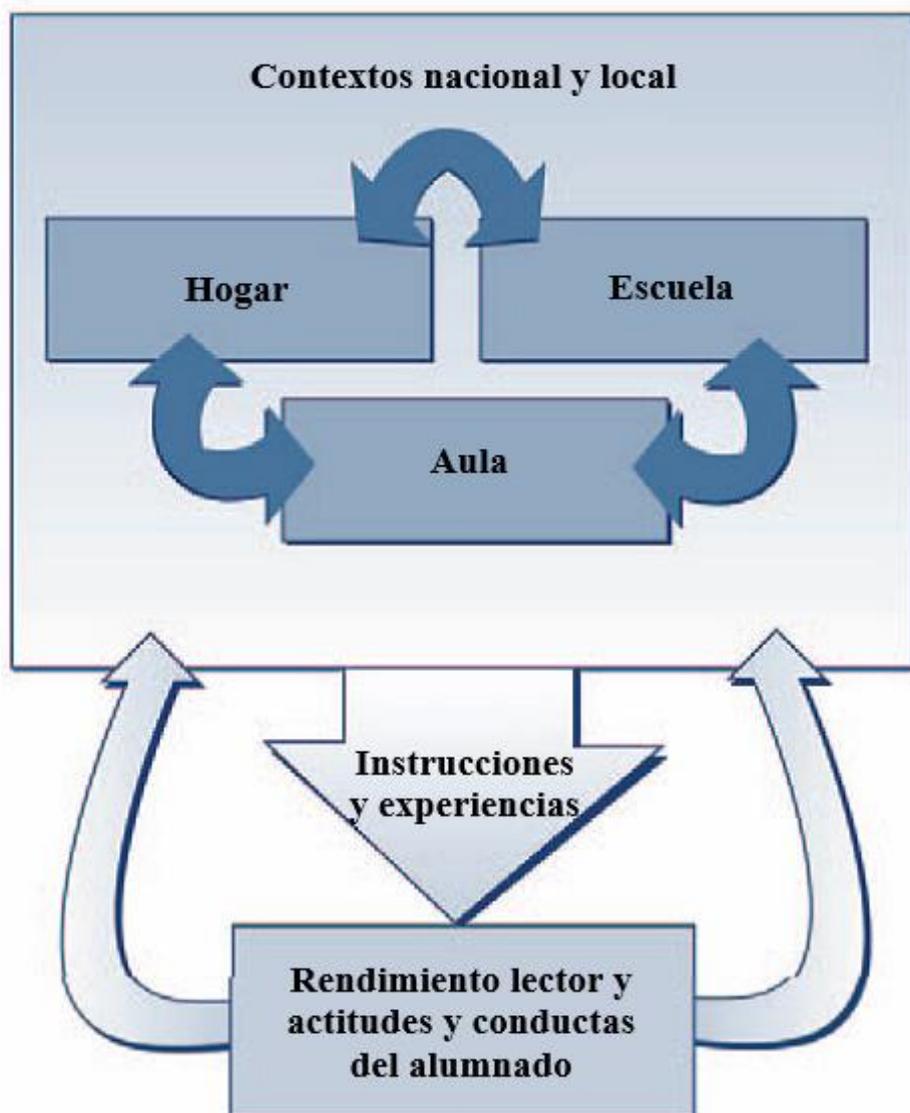


Figura 6. Contextos para el desarrollo de la competencia lectora (Tomado de Mullis et al., 2006).

5.1. Perspectivas familiares sobre el aprendizaje de la lectura

Muchas investigaciones han mostrado cómo el apoyo de los padres hacia

la lectura está asociado con mayor cantidad de alumnos que leen de forma voluntaria. Este apoyo familiar incluye entre otros factores la disponibilidad de materiales de lectura en el hogar, hábitos lectores de los padres y frecuencia que los padres leen a sus hijos (Sénéchal, 2006^a, Van Voohris et al. 2013). Los alumnos que proceden de ambientes familiares donde se potencia este aprendizaje muestran también actitudes más positivas hacia la lectura y manifiestan una visión de la lectura fundamentada en el uso de la misma como fuente de disfrute personal (Baker, 2003).

Los datos obtenidos en un estudio longitudinal de gran prestigio, *Early Childhood Project*, sugieren tres perspectivas desde las cuales la familia puede entender el aprendizaje de la lectura (Serpell, Baker y Sonnenschein, 2005; Sonnenschein, Baker y Katenkamp, 2007). Una primera orientación es la que considera la lectura como fuente de entretenimiento, en la que leer es divertido y para la que hay una gran cantidad de actividades amenas que requieren leer. La siguiente orientación está centrada en el desarrollo de las habilidades que deben desarrollarse para lograr un buen nivel lector y que persigue ofrecer a los alumnos el mayor número posible de oportunidades para cultivar su competencia lectora. Finalmente, estos autores defienden una última perspectiva para entender el aprendizaje lector, la lectura como un elemento de la vida diaria, en la que la familia busca ocasiones cotidianas como hacer la compra, cocinar o buscar una calle, para que su hijo practique y asimile el valor funcional de la misma.

Los resultados obtenidos no dan lugar a dudas, las familias que buscan aumentar la lectura como entretenimiento o como fuente de disfrute consiguen mejores resultados en la motivación hacia la lectura y, por consiguiente, en su posterior rendimiento (Serpell, Baker y Sonnenschein, 2005). Por el contrario, también se relaciona claramente la orientación hacia el desarrollo de habilidades con los participantes procedentes de familias pobres en las que las interacciones verbales son más limitadas y cuya motivación para acercarse a lectura es también menor.

Las creencias educativas de los padres es un factor decisivo en el

proceso a través del cual un alumno aprende a leer. Estas creencias influyen en primer lugar sobre sus propias prácticas educativas y consecuentemente en los posteriores resultados de sus hijos. Los tres tipos de creencias de los padres que parecen ejercer un papel más relevante en el aprendizaje de la lectura son las convicciones acerca de la importancia de la educación, las nociones sobre cómo aprenden los hijos y las expectativas que tienen de implicarse en el proceso educativo (Sheldon, 2002; Sonnenschein, 2002).

La ayuda que las familias dan a sus hijos para aprender a leer durante los primeros años consiste en ofrecerles ricas experiencias literarias antes del comienzo del aprendizaje formal y, cuando ya están en la escuela, reforzar y apoyar desde casa toda la actividad educativa originada en el colegio (Van Steensel et al., 2011). La IF es importante también en este sentido porque transmite un mensaje al hijo sobre la importancia de la escuela y da a entender al profesor que esos padres se preocupan de veras por el desarrollo del niño.

5.2. Motivación hacia la lectura en la familia

La mayoría de las investigaciones que tratan la motivación lectora tienen su marco de referencia en las denominadas *Actitudes hacia la lectura*, frecuentemente identificadas con el sentimiento que posee un alumno hacia la lectura, o están relacionadas con el *Interés por la lectura*, definido como una característica del texto o una característica de la persona. Desde otro punto de vista, Baker y Wigfield (1999) propusieron un nuevo modelo de motivación hacia la lectura, que está basado en dos supuestos teóricos, la perspectiva del compromiso hacia la lectura y la teoría de motivación de logro.

La perspectiva del compromiso hacia la lectura (Guthrie, Van Meter, McCann, Wigfield, Bennett, Poundstone, Rice, Faibisch, Hunt y Mitchell, 1996; Stipek y Seal, 2001; Eccles y Wigfield, 2002) se refiere a la unión entre motivación y uso de estrategias, e integra los aspectos cognitivos, motivacionales y sociales relacionados con el acto lector que permite, por tanto, analizar con mayor profundidad la influencia que ejerce el contexto familiar.

Desde esta perspectiva, los lectores comprometidos son considerados “como motivados, estratégicos, entendidos y socialmente interactivos” (Guthrie et al., 1996, p. 15). Estos alumnos eligen leer por una notable variedad de propósitos: disfrutar de la lectura, adquirir nuevos conocimientos, interactuar con amigos, etc., además estas motivaciones que poseen los alumnos surgen de ellos mismos, es decir, están motivados intrínsecamente. De esta forma, los lectores comprometidos activan determinados procesos de autorregulación y ponen en marcha ciertas estrategias metacognitivas de aprendizaje que les ayudan a comprender mejor lo que leen gracias a que relacionan el contenido del texto con experiencias previas, interpretan el mensaje en función del contexto y realizan interacciones sociales significativas partiendo de lo leído.

Por otro lado, Baker y Wigfield (1999) adaptaron aspectos de la teoría de motivación de logro a su modelo, donde encontramos a muchos investigadores que destacan el papel crucial que juegan los sentimientos de competencia y eficacia, la motivación intrínseca y extrínseca y las metas de logro en la toma de decisiones que un alumno desarrolla para determinar qué actividades hacer, cuánto tiempo dedicar a ellas y el esfuerzo que debe realizar para culminarlas.

Con estos dos pilares básicos, Baker y Wigfield (1999) validaron el modelo multidimensional de motivación hacia la lectura que habían elaborado Wigfield y Guthrie (1997). De acuerdo con este modelo la motivación lectora se divide en once dimensiones que a su vez se agrupan en tres categorías. La primera categoría incluye las creencias motivacionales de competencia y eficacia cuyas dimensiones son: *autoeficacia*, creencia de que uno tiene éxito leyendo; *reto*, decisión de enfrentarse a lecturas difíciles; y *rechazo al trabajo*, deseo de evitar actividades de lectura. La segunda categoría trata sobre los objetivos y propósitos por los que un alumno toma la decisión de leer y pueden ser intrínsecos o extrínsecos. Los objetivos intrínsecos son: *curiosidad*, deseo de leer sobre un tema que le interesa; *implicación*, el placer experimentado cuando lee ciertos textos literarios o informativos; e *importancia*, creencia sobre el valor de la lectura. Por otra parte, las motivaciones extrínsecas son: *reconocimiento*, búsqueda de recibir una valoración visible de su éxito lector; leer para las *notas*, deseo de ser evaluado positivamente por el profesor; y

competitividad, afán por quedar por encima de otros lectores. Por último, la tercera categoría reside en los aspectos sociales de la lectura: *social*, compartir con otros lo que se ha aprendido a través de la lectura; *complacencia*, leer con el fin de satisfacer las expectativas de otros.

Reconocido el valor que la motivación hacia la lectura tiene en el desarrollo de la lectura, el paso siguiente es justificar la importante influencia que la familia tiene sobre ella. Como ya se ha expuesto, es comúnmente aceptado que factores demográficos como el nivel educativo de los padres o la pobreza en el hogar correlacionan con la cantidad y calidad de experiencias verbales y lectoras. De todas formas, el interés por estos factores reside en el hecho de que permiten localizar, de forma temprana y preventiva alumnos en riesgo de sufrir dificultades lectoras. Pero sus consecuencias prácticas no van más allá debido a que son variables que no pueden trabajarse de forma sistemática a través de ningún tipo de intervención psicopedagógica.

5.3. Actividades de lectura en el contexto familiar

Como se ha expuesto, son muchos los estudios argumentan el valor que tiene el apoyo de la familia hacia la lectura para el aprendizaje que realizan sus hijos, obteniendo datos muy ilustrativos que marcan una clara tendencia a encontrar mayor número de alumnos que leen de forma voluntaria en los hogares donde se fomenta la lectura.

Con un enfoque bastante aplicado, Baker (2003) elaboró una serie de consejos prácticos que deben guiar cualquier actividad relacionada con la lectura que se lleve a cabo en el seno de una familia (Tabla 3).

Tabla 3. *Recomendaciones para realizar actividades en casa que motiven a la lectura (Tomado de Baker, 2003).*

1. Mantener la lectura compartida como una actividad placentera sin enfados, frustración o un excesivo énfasis en la decodificación.
 2. Leer libros de entretenimiento, periódicos y artículos de revistas con el hijo. Animar a diversas lecturas de una rica variedad de géneros.
 3. Hablar con el hijo sobre lecturas de la escuela o de fuera de ella. Extender los diálogos sobre un libro leído más allá del sentido literal.
 4. Aprovechar la tecnología para estimular y motivar a los hijos, ya sea a través de la televisión o de otros medios informáticos.
 5. Animar a los hijos a experimentar un amplio abanico de actividades relacionadas con la lectura. Estas actividades no desplazan la lectura, sino que se dirigen a aumentar sus intereses.
 6. Implicarle en lecturas de carácter funcional cuya recompensa sea conseguir algo material, como construir una maqueta o preparar una receta.
 7. Involucrar al chico en seleccionar materiales relacionados con sus intereses o con aspectos de su vida cotidiana.
 8. Promover juegos en los que se necesite leer y buscando cuando sea posible que participen otros hermanos o amigos.
 9. Ser paciente y comprensivo. Ofrecer apoyo y refuerzo dentro de un contexto libre de riesgo.
-

Es posible que una de las actividades más importantes que se relacionan con la competencia lectora temprana y que se lleva a cabo con bastante frecuencia es la lectura en voz alta por parte de adultos o de otras personas significativas de mayor edad. Los niños aprenden que los libros transmiten un significado, disfrutan del valor de la lectura y comprueban que merece la pena dedicar esfuerzo a los libros, gracias a que desde muy pronto se les ha animado a involucrarse en el texto y en las ilustraciones de las historias que escuchaban.

Las actividades de expresión escrita tales como la escritura de nombres o

la formación de letras, realizadas cotidianamente en el hogar, también potencian el desarrollo de la percepción del texto por parte del alumno y le familiarizan con el mismo. De igual modo, el dibujo relacionado con los cuentos o con la narración de historias puede ayudar en la misma dirección.

Un meta-análisis sobre las intervenciones educativas realizadas en el seno de la familia para mejorar el aprendizaje de la lectura (Sénéchal, 2006a) recoge tres tipos fundamentales de implicación de los padres. La autora denomina los tres niveles de la siguiente forma: *leer al hijo; escuchar al hijo leer; y los padres enseñan al hijo*. En estos niveles podemos encuadrar algunos de los ejemplos de actividades familiares que se exponen a continuación.

5.3.1. *Lectura compartida*

La lectura compartida engloba todo tipo de actividades en las que se produce una situación donde un familiar y el hijo que está aprendiendo a leer comentan, dialogan, dibujan, imaginan una historia que encuentran en un texto escrito. Seguramente ésta sea la actividad que las familias realizan con más frecuencia para reforzar el aprendizaje de sus hijos de forma sistemática. Es importante tener presente que este tipo de intervenciones aumentan notablemente su eficacia si se realizan de forma descontextualizada, es decir, tratando experiencias previas, predicciones o inferencias sobre textos leídos con anterioridad y a la luz de una serie de estrategias que promuevan y mejoren la comunicación entre padres e hijos (Pagan y Sénéchal, 2014).

Estas medidas que ayudan a conseguir que el hijo aproveche mejor la lectura compartida se llaman estrategias lectoras de diálogo. Su objetivo es conseguir animar a los padres a que incluyan un feedback informativo utilizando técnicas evocadoras que permitan alentar a su hijo para que se exprese con mayor libertad y profundidad y, a su vez, aumenten la sensibilidad de la familia hacia el progresivo desarrollo de su hijo (Jiménez, Filippini y Gerber, 2006; Sénéchal y LeFevre, 2002).

Estas estrategias también deben tenerse en consideración para la

creación de materiales y pueden clasificarse de la siguiente manera y con el siguiente orden: realizar conexiones con libros, alabar y estimular mayor cantidad y calidad de las respuestas, realizar preguntas de calidad, ampliar las respuestas del hijo, realizar predicciones e introducir nuevo vocabulario (Tabla 4).

Tabla 4. *Estrategias lectoras de diálogo (Adaptado de Jiménez et al. 2006, p. 438).*

1. Realizar conexiones entre libros y experiencias personales del hijo, padre, madre, amigo, etc. presentes o pasadas.
 2. Cualquier tipo de alabanza o ánimo hacia cualquier comentario del hijo relacionado con la lectura. Refuerzo positivo.
 3. Cualquier pregunta que requiera una respuesta elaborada o compleja, animando al hijo a considerar a considerar ideas alternativas. Preguntas abiertas.
 4. Ampliar o construir nuevas ideas partiendo de las expresadas por el hijo. Añadir detalles a las respuestas.
 5. Preguntar o realizar un comentario relacionado con lo que puede ocurrir en la historia o suceder a los personajes antes de que termine la historia.
 6. Definir o clarificar el significado de alguna palabra nueva a través de preguntas, explicaciones, ejemplos, relación con dibujos u otras estrategias.
-

5.3.2. *Lectura en pares*

La lectura en pares es uno de los más destacados ejemplos de actividades donde se comparten de forma sistemática experiencias lectoras en cuanto a la gran cantidad de estudios e investigaciones realizadas en torno a esta actividad, a lo extendida que se encuentra su práctica y a la eficacia de los resultados logrados en el rendimiento lector de los alumnos que han trabajado con esta técnica. En definitiva, es un método rentable que aumenta el rendimiento lector y ayuda a controlar posibles fracasos haciendo de la lectura

una experiencia más agradable (Fiala y Sheridan, 2003; Pagan y Sénéchal, 2014).

La lectura en pares tiene dos fases: lectura simultánea e independiente. El alumno puede elegir el libro que va a leer y junto con el familiar comienzan a leer juntos en voz alta de la forma más sincronizada posible (lectura simultánea). Cuando el alumno comete un error, el padre dice la palabra correctamente para que su hijo la repita y entonces continúan leyendo. En el momento en que el chico se siente suficientemente confiado para leer solo, hace una señal al padre para que pare de leer (lectura independiente). Si el chico comete un error, el padre leerá la palabra de manera correcta, el hijo la repetirá y ambos reanudarán la lectura.

Esta lectura en pares también puede realizarse dentro del método de aprendizaje cooperativo en el que la tutoría se lleva a cabo entre iguales, de forma que el tutor es otro alumno más mayor o de la misma edad pero con una gran competencia lectora y comunicativa (Durán y Blanch, 2007).

Otro componente, menos extendido y documentado, que se ha trabajado en relación con la lectura en pares es una actividad denominada pensando en pares (Paired Thinking) que persigue fomentar la comprensión lectora al ofrecer un contexto donde los alumnos puedan expresar preguntas inteligentes (Fig. 7) y tengan la oportunidad de reflexionar y discutir desde una perspectiva crítica (Durán y Blanch, 2007).

Antes de la lectura - Preguntas dificultad N.1

Estructura del texto:	¿Qué nos dicen las partes del libro?
Topología del texto:	¿Qué tipo de libro es?
Dificultad:	¿Te parece difícil?
Motivaciones personales:	¿Qué esperas del libro?

Durante de la lectura



Intención del autor:	¿Cuál es la intención del autor?
Significado del texto:	¿Qué significa?
Predicción de acciones:	¿Qué podría pasar luego?
Relacionar ideas:	¿A que te recuerda?

Después de la lectura



Comprensión global:	¿Cuáles son las ideas principales?
Evaluación:	¿Qué piensas al respecto?
Revisión:	¿Qué recuerdas de la historia?
Extensión:	¿Te has cuestionado otras cosas?

Niveles de Dificultad

Ej. Predicción de acciones

Nivel 1: ¿Qué podría pasar luego?

Nivel 2: ¿Qué hace que esto pase?
¿Es probable?

Nivel 3: ¿Qué esperan los
protagonistas que les suceda?

Nivel 4: ¿Pueden haber otras causas
que lo provoquen?

Figura 7. Representación gráfica de Pensando en pares (Tomado de Durán y Blanch, 2007)

5.3.3. Padres e hijos juntos

Otra experiencia terapéutica innovadora, cuya eficacia en la mejora del aprendizaje lector ha sido contrastada a lo largo de los últimos años, es la intervención fonológica centrada en la familia conocida como *Padres e hijos juntos* (Parents and Children Together, PACT), cuyo tratamiento de las dificultades lectoras requiere en primer lugar una participación activa por parte de la familia (Bowen y Cupples, 2004). Este acercamiento consta de cinco elementos dinámicos: educación de la familia, entrenamiento metalingüístico, entrenamiento en la producción fonética, múltiples actividades de ejemplo y deberes.

Bowen y Cupples (2004) resumen estos componentes brevemente pero con bastante claridad conceptual. En cuanto a la educación de los padres, la familia aprende estrategias específicas como el modelado, el auto-seguimiento y la auto-evaluación para que su hijo vaya observando e interiorizando. El

entrenamiento metalingüístico consiste en que el terapeuta, los padres y el hijo hablan y piensan sobre los sonidos del lenguaje para organizar el significado. Los juegos y las actividades metalingüísticas en casa y en terapia implican asociaciones sonido-dibujo, segmentación fonémica, conocimiento de rimas, etc. El tratamiento de la producción fonética es desarrollado en primer término por el especialista que enseña al chico cómo son los sonidos en los que tiene alguna dificultad, para que a continuación los padres trabajen con su hijo a través de juegos o actividades en los que le hablen y escuchen. En las actividades ejemplares el terapeuta y los padres leen al chico listas de palabras que el hijo aprende a elegir de acuerdo a sus propiedades fonológicas. Estas últimas actividades pueden ser del tipo: *señala el que te digo, di una palabra que rime con la que voy a decir, tú eres el profesor, dime si la palabra que pronuncio está bien*, etc. A través de los deberes, los padres desarrollan algunas de las anteriores actividades en periodos de entre cinco y siete minutos con una frecuencia de una a tres veces diarias y en las que se debe incorporar contenidos de la sesión con el especialista precedente.

Como resumen de todo lo expuesto en este capítulo, cabe destacar el papel fundamental que juega la familia en el desarrollo del lenguaje tanto oral como escrito de sus hijos. Esta importancia viene marcada por distintas situaciones o características familiares que pueden ejercer una influencia decisiva sobre aspectos motivacionales y prácticos del aprendizaje de la lectura. Alguno de estos factores, como el nivel educativo y sociocultural de las familias, no pueden tratarse desde el punto de vista de la intervención psicoeducativa por lo que su interés práctico es limitado. Por otro lado, la implicación familiar y las creencias educativas de los padres influyen notablemente sobre la competencia lectora de los alumnos, de forma directa ofreciendo situaciones de intercambio verbal, ejemplo y apoyo educativo, o bien indirectamente a través de la motivación lectora o fomentando actitudes positivas que generan ese ambiente positivo hacia cualquier aprendizaje y hacia las actividades educativas realizadas desde el colegio. Finalmente, es interesante resaltar la existencia de una gran variedad de actividades familiares (Lectura a pares, Pensando a pares, Padres e hijos juntos, etc.) que pueden desarrollarse en la familia para fomentar el hábito lector o incluso para

intervenir sobre posibles dificultades cuando se realizan de forma guiada y con la ayuda de especialistas.

CAPÍTULO 6

Método

Para responder a los objetivos del estudio, hemos planteado una investigación cuasiexperimental en la que se ha utilizado un diseño pretest-postest con grupo de control. En términos generales, se pretende contrastar si existen diferencias en el aprendizaje de la lectura y en la motivación de alumnos de 1º de Primaria a favor del grupo experimental (es decir, el grupo que siguió el programa de lectura en familia: “¿Me lees un cuento, por favor?”).

Debemos considerar, no obstante, que esta investigación puede enmarcarse dentro del contexto de la evaluación de programas; concretamente, se evalúa la eficacia de un programa de implicación familiar para la mejora de la capacidad lectora de estudiantes de primero de primaria. En esta línea, el diseño cuenta también con la utilización de metodología cualitativa (análisis de contenido) con el fin de valorar la implementación del programa y obtener elementos para su mejora.

6.1. Objetivo e hipótesis

El objetivo general de la investigación es comprobar si la implicación familiar (IF) provoca algún efecto sobre el aprendizaje de la lectura. Por tanto, la hipótesis principal consiste en contrastar si la IF, a través del programa de

lectura en el hogar “¿Me lees un cuento, por favor?”, produce mejoras en el rendimiento y la motivación lectora de los alumnos de 1º de Primaria, tanto si tienen un aprendizaje lector adecuado a su edad como si presentan una posible dificultad de aprendizaje en la lectura (DAL).

Se busca probar, por tanto, que existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias en el rendimiento lector de los alumnos de 1º de Primaria a favor de los estudiantes que siguieron el programa de lectura en familia: “¿Me lees un cuento, por favor?”, así como que tales diferencias se producen independientemente de tener un aprendizaje lector normal o tener riesgo de presentar una DAL. También se pretende describir y analizar el estado del aprendizaje lector.

En relación con lo anterior se plantean las siguientes hipótesis específicas:

- Existe un efecto positivo de la implicación de los padres a través de la participación en el programa “¿Me lees un cuento, por favor?” sobre el Rendimiento Lector (RL) de sus hijos.
- La dedicación de la familia mejora Motivación hacia la Lectura (ML).
- Los efectos positivos del programa se logran en todos los estudiantes independientemente de su nivel lector al iniciar el programa.
- El porcentaje de alumnos del grupo experimental con riesgo de presentar una dificultad lectora en el momento de la evaluación inicial disminuye al finalizar el programa en mayor medida que los alumnos en la misma situación del grupo de control.
- Existe relación entre el nivel de Implicación y el RL final.

6.2. Evaluación de programas

La evaluación en el marco educativo es muy complicada y requiere de

revisiones frecuentes, así como de planteamientos muy variados. En el caso particular de los programas educativos, es conveniente que su evaluación posea varios objetivos (Pérez Juste, 2002):

- Conocer los resultados y la eficacia del programa.
- Estudiar cómo potenciar sus efectos positivos.
- Revisar posibles formas de rentabilizar los recursos.
- Promover acciones encaminadas a corregir los errores e insuficiencias detectadas.

La complejidad que caracteriza el contexto social en el que se desarrollan los programas y la evaluación de los mismos es elevada a escala experimental. Este hecho provoca que sea prácticamente imposible controlar todas las variables y hace que la mayoría de las investigaciones sean de tipo cuasiexperimental o descriptivo. A pesar de ello, es necesario preparar una serie de medidas que permitan controlar las variables en la medida de lo posible (Expósito, Olmedo y Fernández-Cano, 2004).

Para lograr una adecuada evaluación de cualquier programa es necesario contar con todos los agentes interesados en el programa. En este sentido, Bryson, Patton y Bowman (2011) argumentan distintos motivos para trabajar con los *stakeholders* implicados en la evaluación. Estos autores nombran algunas importantes líneas de trabajo que fundamentan la necesidad de mejorar la eficacia en el trabajo con todas las partes interesadas. Entre ellas podría destacarse un notable aumento de las habilidades técnicas de los evaluadores, una creciente valoración de la capacidad evaluadora y una mayor atención del papel relevante que desempeñan los participantes de los programas en el establecimiento de los procesos.

En este trabajo se ha tenido presente la opinión de todos los agentes implicados en el programa en varios momentos del proceso. En primer lugar, se consultó a los directores de los colegio su parecer sobre la implantación del programa y, cuando se obtuvo el visto bueno de la dirección para participar en

el proyecto, se planteó el programa a los profesores tutores de las aulas afectadas. De los encuentros con ambas partes surgieron ideas muy interesantes que desembocaron en algunas modificaciones del proceso de implantación. A continuación, se presentó el programa a las familias y se abrió una ronda de consultas para que pudieran preguntar lo que necesitaran con el fin de entender bien qué se les ofrecía. En este punto también aparecieron sugerencias muy prácticas. Del mismo modo, a lo largo del programa se realizaron varios contactos con todas las partes para evaluar cómo estaba siendo la evolución y permitir así establecer los cambios que se consideraron oportunos para adaptarnos a la realidad de cada colegio.

El seguimiento que realizaron los participantes del programa se comprobó mediante unas hojas de registro semanal con una información cuantitativa y objetiva de cómo estaba siendo su participación y cómo estaban ayudando a sus hijos. Otro aspecto a considerar en este sentido, ha sido la valoración cualitativa del programa. Además de las cuestiones de tipo cerrado, se dio a las familias la posibilidad de transmitir sus ideas, sugerencias o problemas a través de una pregunta abierta todas las semanas (Patton, 2011). De aquí también nacieron planteamientos enriquecedores del programa.

El objetivo principal de la evaluación del programa ha sido comprobar su eficacia para lograr los fines propios que se perseguían en el planteamiento inicial. Este aspecto ha sido tratado extensamente en los resultados y en las conclusiones de la investigación, tanto desde el punto de vista del rendimiento lector como de la valoración cualitativa del programa.

6.3. Población y muestra

La población diana del estudio es el conjunto de familias españolas con hijos en la edad de 6-7 años (1º de primaria).

Los hijos de las familias que participan en este trabajo son alumnos con una posible DAL o sin ella, que adquieren y afianzan una parte fundamental de su aprendizaje de la lectura durante su paso por el primer curso de Educación

Primaria. Al tratarse de una investigación cuasiexperimental y trabajar con una muestra incidental, para la elección de los centros se procuró alcanzar la máxima representatividad teniendo en cuenta las diferencias poblacionales en algunas variables como nivel socioeconómico y titularidad.

La muestra está compuesta por 206 estudiantes, un 53% de niñas (N=110) y un 47% de niños (N=96) y sus familias. Los alumnos estudian en dos centros educativos públicos (N=87: 47 niñas y 40 niños), dos privados (N=79: 45 niñas y 34 niños) y un concertado (N=40: 18 niñas y 22 niños) situados en distintas zonas de la Comunidad de Madrid: Alcobendas, Las Rozas y Vallecas.

Según su participación en el programa —y como se detallará posteriormente— se agrupó a las familias con la siguiente distribución: el 24.3% (N=50) de la muestra constituyó el grupo de control; el 35.9% (N=74), el grupo experimental sin seguimiento; y el 39.8% (N=82), el grupo experimental.

En cuanto a la presencia de posibles dificultades de aprendizaje al inicio del programa, el número de estudiantes con un nivel de competencia lectora inferior al baremado en cada subescala está recogido en la Tabla 29. La proporción de alumnos en esta situación y los que tienen un aprendizaje normal según los grupos de participación en el programa es similar entre sí y están muy cerca de la media total de la muestra. La única excepción es el porcentaje de alumnos del grupo experimental en la subescala de Comprensión Oral, que se encuentra un 5% por debajo de la media.

Las familias de estos colegios pertenecen a grupos socio-económicos diversos. Según los ingresos familiares anuales, existe la siguiente distribución: 23% con menos 30.000€; 29% entre 30.000 y 50.000€; y un 48% con más 50.000€. También los niveles culturales son variados. Si tenemos en consideración el nivel de estudios de los familiares, un 20% tiene estudios por debajo de Bachillerato frente al 56% que posee una Licenciatura.

En la Tabla 5 se recogen los descriptivos generales de los alumnos que participaron en el programa.

Tabla 5. Estadísticos descriptivos de los alumnos participantes.

Variable		N	Porcentaje
Sexo del hijo	Femenino	110	53.4
	Masculino	96	46.6
	Total	206	100.0
Titularidad del centro educativo	Concertado	40	19.4
	Privado	79	38.3
	Público	87	42.2
	Total	206	100.0

Los datos personales sobre las familias se obtuvieron a través de los Cuestionarios de Implicación Familiar en los que había un anexo donde se solicitaba esa información (Tabla 6).

Tabla 6. Estadísticos descriptivos de las familias participantes.

Variable		N	Porcentaje
Género familiar más implicado	Femenino	83	82.0
	Masculino	18	18.0
	Total	101	100.0
Nivel educativo del familiar más implicado	Menos de secundaria	2	2.0
	Secundaria Obligatoria	12	12.0
	Bachillerato	2	2.0
	Algunos cursos de postgrado	18	18.0
	Algunos cursos universitarios	4	4.0
	Diplomatura	3	3.0
	Licenciatura Superior	55	55.0
Doctorado	4	4.0	
Género del cónyuge	Femenino	18	18.4
	Masculino	80	81.6
	Total	98	100.0
Nivel educativo del cónyuge	Menos de secundaria	2	2.5
	Secundaria Obligatoria	9	11.1
	Bachillerato	1	1.2
	Algunos cursos de postgrado	15	18.5
	Algunos cursos universitarios	3	3.7
	Diplomatura	2	2.5
	Licenciatura Superior	45	55.6
Doctorado	4	4.9	
Número de hijos	1	15	14.7
	2	42	41.2
	3	28	27.5
	4 o más	17	17.6

Nota: Los datos se han obtenido solo de las familias que cumplimentaron el Cuestionario de Implicación Familiar y quisieron facilitar datos personales.

En las tablas 7 y 8 se han agrupado por género y en dos bloques las horas de trabajo semanales y el nivel de estudios de los padres.

Tabla 7. *Número de horas semanales de trabajo fuera de casa de padres y madres.*

	> 40 h.		< 40 h.		> 20 h.		< 20 h.	
	P	M	P	M	P	M	P	M
%	67	28	33	72	97	75	3	25

Nota: Los datos se han obtenido solo de las familias que cumplimentaron el Cuestionario de Implicación Familiar y quisieron facilitar algunos datos personales. P: padres. M: madres. > 40 h.: Trabaja más de 40 horas semanales. < 40 h.: Trabaja menos de 40 horas semanales. > 20 h.: Trabaja más de 20 horas semanales. < 20 h.: Trabaja menos de 20 horas semanales.

Tabla 8. *Nivel de estudios de padres y madres.*

	Tit. Univ.		No Tit. Univ.	
	P	M	P	M
%	69	74	31	26

Nota: Tit. Univ.: Titulados universitarios. No Tit. Univ.: No Titulados universitarios. P: padres. M: madres.

6.4. Instrumentos

6.4.1. *Cuestionario de Implicación Familiar*

Uno de los instrumentos utilizados con el fin de evaluar la dedicación de los padres en el proceso educativo de sus hijos, la Implicación Familiar, es una adaptación del cuestionario elaborado por Hoover-Dempsey y Sandler (2005) para observar el compromiso de las familias dentro del *Proyecto de Familias en Compromiso* (Parent Involvement Project, PIP) desarrollado por el Instituto Peabody de la Universidad de Vanderbilt (Anexo 1).

El cuestionario evalúa los dos primeros niveles de IF descritos en el *Modelo revisado de Implicación Familiar* (Fig. 3) propuesto por Hoover-Dempsey y Sandler (2005). En el primer nivel se observan las contribuciones de los *Motivos de Implicación Familiar*, supuestos predictores de las decisiones básicas de implicación: las *Creencias motivacionales de los padres* (definidas por las *Creencias sobre el rol de los padres* y el *Sentimiento de Auto-eficacia para ayudar a su hijo*); las *Percepciones de los padres sobre invitaciones para implicarse hechas por otros* (definidas a través de la *Percepción de invitaciones generales del colegio*, la *Percepción de invitaciones específicas de su hijo* y la *Percepción de invitaciones específicas del profesor*); y el *Contexto familiar* (concretado en la *Autopercepción de conocimientos y habilidades* y en la *Autopercepción de tiempo y energía*).

En el segundo nivel se encuentran los *Comportamientos de Implicación Familiar*, que incluyen por un lado las *Actividades de implicación en el colegio* y las *Actividades de implicación en casa*, y por otro los cuatro tipos de conductas que inducen a la autorregulación descritos por Martínez-Pons (1996): *Modelado* (modeling), *Estímulo o Apoyo Motivacional* (encouragement), *Facilitación o Ayuda* (instruction) y *Refuerzo* (reinforcement). Las fiabilidades informadas en el manual técnico del cuestionario original de cada una de estas dimensiones se recogen en la tabla 9.

Tabla 9. *Fiabilidad de las escalas que componen el Cuestionario de Implicación Familiar (Hoover-Dempsey y Sandler, 2005).*

Escala	Fiabilidad
1.1.1. Creencias sobre el rol de los padres (CRP)	0.80
1.1.2. Sentimiento de Auto-eficacia (SAE)	0.78
1.2.1. Percepción de invitaciones generales del colegio (PIC)	0.88
1.2.2. Percepción de invitaciones específicas de su hijo (PIH)	0.70
1.2.3. Percepción de invitaciones específicas del profesor (PIP)	0.81
1.3.1. Autopercepción de conocimientos y habilidades (ACH)	0.83
1.3.2. Autopercepción de tiempo y energía (ATE)	0.84
2.1.1. Actividades de implicación en casa (AICA)	0.85
2.1.2. Actividades de implicación en el colegio (AICO)	0.82
2.2.1. Estímulo o Apoyo Motivacional (E)	0.92
2.2.2. Modelado (M)	0.94
2.2.3. Refuerzo (R)	0.96
2.2.4. Instrucción o Ayuda (I)	0.92

Esta investigación se centra en algunos de esos indicadores más directamente relacionados con la dedicación familiar en el aprendizaje lector de los hijos y que han sido recogidos de diversas investigaciones desarrolladas en los últimos años. Partiendo de los ítems del Cuestionario de Implicación Familiar (Hoover-Dempsey y Sandler, 2005) y de otros parámetros más concretamente relacionados con la implicación familiar en el aprendizaje de la lectura, se han elaborado unos indicadores para observar el grado de compromiso de las familias (Anexo 2).

Estos indicadores se han validado convenientemente consultado a un grupo de diez expertos que han valorado la pertinencia y la claridad de todos los ítems. La pertinencia y la claridad han sido evaluadas de 1 a 5 (Tabla 10).

Tabla 10. Puntuación para la valoración de los Índices de Pertinencia y Validez.

Nivel de Pertinencia		Nivel de Claridad	
1	Ninguna pertinencia.	1	Ninguna claridad.
2	Poca pertinencia.	2	Poca claridad
3	Pertinente.	3	Claro.
4	Bastante pertinencia.	4	Bastante claridad.
5	Total pertinencia.	5	Total claridad.

Todos los ítems han sido calificados con “Bastante pertinencia”, algunos incluso con medias más cercanas a la “Total pertinencia”. Por otro lado, todos los ítems han sido evaluados como mínimo de “Bastante claridad”, y muchos de ellos con medias de “Total claridad”.

Tabla 11. Validación Indicadores Implicación Familiar. Índices de Pertinencia y Claridad según los Niveles.

Niveles de Implicación Familiar	Pertinencia	Claridad
1.1.1. CRP Creencias sobre el rol de los padres	4.3	4.8
1.1.2. SAE Sentimiento de Auto-eficacia	4.4	4.6
1.2.1. PIC Percepción de invitaciones generales del colegio	4.5	4.9
1.2.2. PIH Percepción de invitaciones específicas de su hijo	4.4	4.8
1.2.3. PIP Percepción de invitaciones específicas del profesor	4.2	4.8
2.1.1. AICA Actividades de implicación en casa	4.2	4.7
2.1.2. AICO Actividades de implicación en el colegio	4.2	4.5
TOTAL	4.3	4.7

Hemos encontrado un elevado grado de acuerdo interjueces (alta homogeneidad de respuestas, bajas desviaciones típicas), lo que apoya la validez de contenido del instrumento.

6.4.2. *Batería de Evaluación de los Procesos Lectores, Revisada (PROLEC-R)*

Para evaluar el aprendizaje de la lectura se han aplicado algunas subescalas de la prueba estandarizada PROLEC-R (Cuetos, Rodríguez y Ruano, 2007) que evalúan los distintos procesos implicados en la lectura y que tiene una consistencia interna total de 0,79.

La batería PROLEC se ha convertido en uno de los referentes más importantes para la evaluación de la lectura en español. Sus fundamentos se encuentran en el modelo cognitivo, que se centra en los procesos que intervienen en la comprensión del material escrito: Identificación de letras, Reconocimiento de palabras, Procesos sintácticos y Procesos semánticos. El PROLEC-R sigue el mismo enfoque que la versión anterior, es decir, busca encontrar qué componentes del sistema lector están fallando en los niños que no consiguen aprender a leer. Sin embargo, en esta versión se añaden una serie de mejoras importantes. En primer lugar, se consideran los tiempos de ejecución junto con los aciertos para poder determinar la precisión y eficiencia lectoras. Además, se han eliminado las tareas poco discriminativas y se ha modificado la estructura de otras para mejorar sus propiedades psicométricas. Igualmente, se ha ampliado el ámbito de aplicación a los últimos niveles de la Educación Primaria (5º y 6º) y se ha contado con más de 900 casos para la elaboración de los baremos. Por último, se incorpora a la evaluación un nuevo mecanismo relevante: la comprensión oral.

El PROLEC-R aporta una categoría normativa para cada uno de esos procesos (N, *Normal*; D, *Dificultad Leve*; y DD, *Dificultad Severa*). El primer grupo corresponde a aquellos alumnos que poseen un nivel lector dentro de la media o superior (N: Normal). El segundo, lo forman aquellos que están por

debajo de la media entre 1 y 2 desviaciones típicas y por tanto poseen una ligera dificultad o están en riesgo de poseerla (D: Dificultad Leve). Por último, el tercer grupo lo forman los alumnos que están dos o más desviaciones típicas por debajo de la media y tienen grandes dificultades de aprendizaje en uno o varios procesos lectores (DD: Dificultad Severa).

En el presente estudio se han utilizado dos subescalas que corresponden al proceso léxico –Lectura de palabras (LP) y Lectura de pseudopalabras (LS)– y dos del proceso semántico –Comprensión de textos (CT) y Comprensión Oral (CO)–. Los datos que se recogen en las tablas de resultados corresponden a las puntuaciones directas obtenidas. Las subescalas del proceso léxico miden el número de aciertos y el tiempo que tardan en leer las palabras. En las subescalas del proceso semántico, las puntuaciones de la Comprensión de Textos tiene una escala de medida que puede variar de 0 a 16 puntos, mientras que la Comprensión Oral lo hace entre los límites 0-8.

6.4.3. *Indicadores de Motivación Lectora*

Para valorar la actitud que los alumnos tienen hacia la lectura y la percepción de sí mismos como lectores, se elaboró un instrumento basado en los trabajos de Baker y Wigfield (1999) y en evaluaciones internacionales de lectura (MEC, 2007; Martin, Mullis, Foy y Arora, 2012).

Se presentaron a los alumnos varias proposiciones con las cuales deben identificarse a través de uno de los dos personajes que ejemplifican los distintos indicadores de motivación lectora. Además de elegir al personaje que mejor le representa, debe añadir cuánto piensa que se parece a él, mucho o poco. Las respuestas de carácter dicotómico se codificaron mediante un rango de 1 a 4 (dos códigos para cada personaje), según se identifiquen con el modelo de la situación presentada o con su opuesto.

Los Indicadores de ML se dividen en tres categorías, dos de ellas responden al propósito que mueve al lector para acercarse a un libro y la tercera recoge el Autoconcepto lector a partir de la valoración que hace el

alumno de su propia capacidad lectora. En cuanto al propósito de la lectura, si el motivo es para disfrutar la lectura a través de una experiencia literaria se trata de una “Lectura como fuente de placer o entretenimiento”, mientras que si lo hace para adquirir conocimiento o por una utilidad técnica es una “Lectura para la adquisición de habilidades y conocimientos”.

6.4.4. *Hoja de registro semanal*

Con la finalidad de realizar el seguimiento del programa del grupo experimental, la familia debía cumplimentar cada semana un registro que indicaba cómo se habían desarrollado cada día las sesiones. La plantilla tiene una primera parte con cinco preguntas de respuesta cerrada y otra en la que pueden escribir de forma abierta comentarios sobre sugerencias o dificultades que hayan podido surgir a lo largo de la semana. Este tipo de preguntas abiertas aportan información para conocer las debilidades y establecer los puntos de mejora del programa (Patton, 2011).

Las cuatro primeras preguntas que se plantea a la familia tienen que ver con el momento en que el alumno lee a su familia y busca iluminar aspectos sobre cómo ha sido el comienzo de ese rato diario de lectura, cuál ha sido la actitud de los familiares mientras el alumno leía, qué acciones para reforzar la comprensión lectora han utilizado (en el caso de haber hecho algo concreto) y cuánto tiempo ha dedicado a leer. Estas cuestiones dan información interesante sobre aspectos muy relevantes para la investigación como la motivación lectora a través de la actitud que adopta el niño cuando empieza a leer y las estrategias de aprendizaje que ponen en funcionamiento los padres para mejorar la comprensión lectora tanto directa como inferencial. La última pregunta se refiere al tiempo que un familiar lee un cuento al niño y, además de comprobar si la familia realmente lo hace, se quiere averiguar cuál es la disposición de los padres en ese momento.

Tabla 12. *Proposiciones del Cuestionario de Motivación Lectora (Anexo 2)*

Lectura como fuente de placer o entretenimiento

A PEDRO le gusta leer y a CARLOS no le gusta.

PEDRO piensa que leer es divertido y CARLOS piensa que es aburrido.

PEDRO se ríe a veces cuando lee y CARLOS casi nunca lo hace.

Lectura para la adquisición de habilidades y conocimientos

PEDRO piensa que con los libros se aprende mucho y CARLOS piensa que con los libros se aprenden pocas cosas.

PEDRO piensa que necesita leer bien para sacar buenas notas en el colegio y CARLOS piensa que no necesita saber leer bien para conseguirlo.

PEDRO piensa que si lee bien será uno de los mejores alumnos de su clase y CARLOS piensa que eso no importa mucho.

Autoconcepto lector

A PEDRO le resulta fácil leer y a CARLOS le cuesta.

PEDRO comprende bien las historias que lee y CARLOS no se entera al leer.

PEDRO piensa que lee tan bien como otros compañeros y CARLOS piensa que lee peor.

Tabla 13. Preguntas realizadas en la hoja de registro semanal.

1. ¿Cómo ha comenzado el rato de lectura?

Ha pedido leer él solo.

En cuanto le hemos avisado se ha sentado a leer.

Hemos tenido que animarle para que se pusiera a leer.

No ha querido leer. (*Salta a la pregunta 5*)

2. ¿Cómo ha leído? Mientras el niño leía, algún familiar...

...estaba pendiente pero haciendo otras cosas en la misma habitación.

...estaba sentado a su lado escuchándole.

...estaba pendiente de él pero leyendo su propio libro.

...iba turnándose con el niño al leer cada oración, cada página o cada pocos minutos.

3. ¿Sobre lo que ha leído? Durante la lectura o al final...

...hemos hablado sobre algo que ha surgido en la historia.

...le he preguntado algunas cosas sobre lo que había leído.

...hemos imaginado qué podría suceder a continuación.

...no hemos hecho nada especial.

4. ¿Cuánto tiempo ha leído?

Menos de 10 minutos.

Entre 10 y 15 minutos.

Más de 15 minutos.

5. Por la noche... ¿Le ha leído un cuento algún familiar?

No ha habido nadie que pudiera leerle un cuento.

Algún familiar le ha leído un cuento.

Además de leerle el cuento, hemos hablado sobre la historia.

6.5. Procedimiento

Para probar el efecto del programa se han formado dos grupos: el grupo experimental está compuesto por estudiantes pertenecientes a las familias que han aplicado el programa y lo han documentado en las hojas de registro semanal. El grupo de control lo forman los alumnos cuyas familias han permitido que se recojan datos de sus hijos sobre las variables objeto de investigación pero que decidieron desde el principio no participar en el programa. Por último, hay un tercer grupo no presente en el diseño inicial, al que se ha denominado “grupo experimental sin seguimiento”, formado por las familias que inicialmente decidieron participar en el programa pero que durante el desarrollo del mismo lo abandonaron.

A lo largo del primer trimestre del curso se visitaron los posibles colegios participantes para tener las reuniones pertinentes con la dirección del centro y el Departamento de Orientación. En esa reunión se explicaron las características y peculiaridades del programa, así como el posible calendario de aplicación.

Una vez obtenida la respuesta afirmativa por parte de los órganos directivos de cada colegio, se procedió a presentar el programa. En primer lugar, se formó al profesorado para que pudiera responder a las preguntas de los padres y, a continuación, se dio a conocer a todas las familias de 1º de Primaria. La comunicación se realizó en papel y por correo electrónico a través de una carta firmada por la dirección del centro y por el responsable principal de la investigación. Junto a la carta se entregó un folleto explicativo donde se explicaban las características del programa. Desde el primer momento se les ofreció la posibilidad de consultar cualquier duda a través de un correo electrónico específico del programa. En los días siguientes, con la colaboración de los profesores, se recogieron las inscripciones de las familias. Se estableció un mínimo del 25% participación en cada curso para que pudiera desarrollarse el programa.

El programa se denomina: “¿Me lees un cuento, por favor?”. Al comienzo, se invitó a las familias a que durante doce semanas se implicaran en el

aprendizaje lector de los niños. Concretamente se les animó a buscar dos encuentros lectores diarios con su hijo en los que compartir un rato leyendo, pero siguiendo una serie de recomendaciones. La participación mínima recomendada fue de cuatro días de lectura a la semana; de esta forma se asumían las dificultades para realizar el programa todos los días de la semana y se ofreció la flexibilidad necesaria para que la familia pudiera organizarse los días en función de las características de cada hogar. Los dos momentos diarios de lectura en familia que se propusieron tienen características diferentes:

1. A lo largo de la tarde, un miembro de la familia pedía al niño que le leyera un rato (mejor en voz alta) durante un tiempo aproximado de 10-15 minutos. Mientras el niño leía, se recomendó que el familiar se encontrara en la misma habitación con él y lo más centrado posible en el niño. En este primer momento, para complementar la lectura y fomentar la conciencia de actividad compartida, se aconsejó que la familia alternara las siguientes acciones a lo largo de los distintos días de la semana:

- Pedir al niño que le cuente algo de lo que ha leído.
- Contar si conoce alguna historia parecida.
- Inventarse qué sucede a continuación.
- Hacer al niño preguntas cuando termine de leer para ver cuánto ha comprendido.
- Imaginarse que aparece otro protagonista.
- Jugar a adivinar qué puede suceder a continuación en la historia.

2. En segundo lugar, alrededor de la hora de la cena o justo antes de dormir, algún familiar leería al niño un rato. En el caso de no estar muy cansado y si el niño lo pedía, también podían hablar sobre lo que habían leído.

Dentro de los aspectos éticos de la investigación, se dio un plazo a las familias de una semana desde la presentación del Programa para que tomaran la decisión sobre su participación en la investigación, así como el

consentimiento para recoger datos sobre sus hijos aunque no participaran en el programa. Durante esos días las familias realizaron consultas variadas sobre distintas temáticas: el tiempo necesario para llevar a cabo el programa, la confidencialidad de los datos recibidos, qué tipo de lecturas se recomendaban, qué seguimiento tendría el programa, etc.

Al comienzo del programa se entregaron a las familias los cuestionarios para evaluar los indicadores de IF y ambiente lector en el hogar.

El siguiente paso consistió en realizar la evaluación lectora inicial y, una vez concluida, se comenzó el programa a lo largo de doce semanas. Para facilitar la correcta implementación del programa, en este periodo se pusieron a disposición de las familias unos mecanismos de consulta y seguimiento personalizados a través de correo electrónico o llamada telefónica.

El seguimiento del programa se llevó a cabo de varias maneras:

- Se realizaron visitas a cada colegio para consultar a la Dirección, al Departamento de Orientación y, de modo especial, a los Tutores, qué comentarios estaban recogiendo de las familias. De esta manera, se pudieron establecer, cuando fue necesario, las medidas para solucionar los problemas que surgieron en cada centro.
- Por otro lado, los investigadores se pusieron en contacto con la familia dos veces a lo largo del proceso, telefónicamente o por correo electrónico, para comprobar cómo se estaba desarrollando el programa, recoger información de las hojas de registro semanales y ofrecer consejo.
- En esta parte del proceso, se comprobó que alguna familia había abandonado el programa y se pudo orientar a otras que lo necesitaban.
- Las familias rellenaron una hoja de registro semanal con varias cuestiones cerradas sobre su modo de llevar a cabo el programa y una pregunta abierta que permitía atender las sugerencias y

dificultades que encontraban en sus circunstancias personales, así como valorar mejor su seguimiento del programa y su opinión sobre el mismo.

Por último, se efectuó la evaluación final de todos los alumnos. En esta evaluación, además de volver a medir el RL, se observó también la motivación y la actitud de los alumnos hacia la lectura.

6.6. Análisis de datos

En primer lugar, se ha realizado un análisis descriptivo de las variables medidas tanto en la evaluación inicial como final.

La mayor parte de los contrastes de hipótesis se han analizado mediante análisis de varianza. El nivel de significación utilizado ha sido de .05. Se han calculado valores de la magnitud del efecto.

Los análisis se han realizado utilizando la versión 19.0 del Programa SPSS.

CAPÍTULO 7

Resultados

La primera parte de los resultados se dedica a exponer los análisis descriptivos de las principales variables estudiadas y en la segunda los contrastes de las hipótesis de partida a través de análisis de varianza, comparación de medias y análisis post-hoc.

7.1. Análisis descriptivos

A continuación se recogen los descriptivos de las principales variables del estudio, detallando media, desviación típica, máximo y mínimo.

Tabla 14. *Descriptivos de los grupos de la investigación según la participación en el programa.*

Estadísticos		N	Porcentaje
	Grupo de control	50	24.3
Grupos de participación en el programa	Grupo experimental sin seguimiento	74	35.9
	Grupo experimental	82	39.8
	Total	206	100.0

El seguimiento del programa de implicación familiar que cada familia llevó a cabo tuvo unas características propias. Esas diferencias dependen tanto de factores internos (la motivación para ayudar a sus hijos o el sentimiento de autoeficacia como educadores), como de factores externos (horarios laborales o número de hermanos, entre otros). Para considerar que una familia siguió el programa, tenía que documentar en la hoja de registro semanal haber leído con su hijo al menos 3 días a la semana. Independientemente, se observaron diferencias en otros aspectos como la percepción de los padres sobre la actitud hacia la lectura que mostraron los hijos, la forma que tienen en la familia de apoyar la comprensión lectora, el tiempo de lectura o si leen a los hijos habitualmente. Algunos de esos datos sobre el seguimiento del programa han quedado recogidos en la Tabla 15.

Tres de cada cuatro familias afirmaron que sus hijos mostraron una actitud positiva hacia la lectura, proporción muy semejante a la de aquellos que afirmaron terminar el día leyendo a sus hijos. Por otro lado, el 81% de las familias que participaron en el programa trabajó de forma complementaria la comprensión lectora con sus hijos, la mitad de ellas mediante la realización de preguntas directas, mientras que solo el 4% utilizó inferencias. El tiempo medio que leyeron los niños osciló entre 10 y 15 minutos, con un 59% de las familias que registraron ese tiempo, frente un 20% que afirmó leer más de 15 minutos y otro 20% que leía menos de 10 minutos.

Tabla 15. Descriptivos del Seguimiento del Programa.

		N	Porcentaje
Motivación Lectora	Muy buena actitud	29	35.3
	Buena actitud	39	47.6
	Mala actitud	14	17.1
	Total	82	100.0
Apoyo en Comprensión Lectora. Actuaciones más frecuentes de los padres.	Diálogo	20	24.4
	Preguntas	43	52.4
	Inferencias	3	3.7
	Ninguna	15	18.3
	Total	81	100.0
Apoyo en Comprensión Lectora. Realización de alguna actividad.	No realizan actividades de Comprensión lectora	13	15.9
	Sí realizan actividades de Comprensión lectora	69	84.1
	Total	82	100.0
Tiempo de lectura	Menos de 10 minutos	14	17.1
	Entre 10 y 15 minutos	48	58.5
	Más de 15 minutos	17	20.7
	Total	82	100.0
Lectura al niño	No leen al niño	23	28.1
	Sí leen al niño	59	71.9
	Total	82	100.0

El Cuestionario de Implicación Familiar evalúa los dos primeros niveles de IF descritos en el Modelo revisado de Implicación Familiar propuesto por Hoover-Dempsey y Sandler (2005). Esta adaptación se ha realizado poniendo una especial atención en aquellas actividades más relacionadas con el aprendizaje de la lectura y las acciones que pueden realizar los padres para fomentarlo. En la tabla 16 se observan los descriptivos: medias, desviación típica, mínimo y máximo de los distintos niveles. Son especialmente llamativas la media más alta, en Creencias sobre el rol de los padres, y la más baja, en Percepción de invitaciones específicas del profesor.

Tabla 16. *Descriptivos del Cuestionario de Implicación Familiar*

Niveles de Implicación Familiar	Media	Desv. Típica	Mínimo	Máximo
1.1.1. CRP Creencias sobre el rol de los padres	5.24	0.47	3.00	6.00
1.1.2. SAE Sentimiento de Auto-eficacia	4.33	0.97	2.60	6.20
1.2.1. PIC Percepción de invitaciones generales del colegio	4.86	0.86	2.14	6.00
1.2.2. PIH Percepción de invitaciones específicas de su hijo	3.37	1.01	1.00	6.00
1.2.3. PIP Percepción de invitaciones específicas del profesor	2.20	0.88	1.00	5.00
2.1.1. AICA Actividades de implicación en casa	4.90	0.63	2.57	6.00
2.1.2. AICO Actividades de implicación en el colegio	3.57	1.21	1.20	6.00
IF TOTAL	4.28	0.41	3.11	5.48

En la tabla 17 se pueden observar los descriptivos del Cuestionario de Implicación Familiar en las distintas escalas que forman los dos primeros niveles del modelo de Implicación Familiar de Hoover-Dempsey y Walker (2005) y una agrupación de las familias por cada escala según su grado de implicación en alta, media y baja. La implicación baja corresponde a las familias cuyas respuestas están en el primer cuartil, el nivel medio aquellas que se sitúan en el segundo y tercer percentil y la implicación alta las del último cuartil. Las Creencias sobre el Rol de los Padres tiene la puntuación media más alta (Media= 5,24; Desv. Típica=,47) y la más baja se produce en la Percepción de invitaciones específicas del profesor (Media= 2,20; Desv. Típica=,88).

Tabla 17. Descriptivos y grupos Cuestionario de Implicación Familiar.

Niveles de Implicación Familiar		Media	Desv. Típica	N	Porcentaje
1.1.1. CRP	Total	5.24	.47	104	100.0
	Implicación BAJA			26	25.0
	Implicación MEDIA			57	54.8
	Implicación ALTA			21	20.2
1.1.2. SAE	Total	4.33	.97	104	100.0
	Implicación BAJA			27	26.0
	Implicación MEDIA			51	49.0
	Implicación ALTA			26	25.0
1.2.1. PIC	Total	4.86	.86	104	100.0
	Implicación BAJA			28	26.9
	Implicación MEDIA			40	38.5
	Implicación ALTA			36	34.6
1.2.2. PIH	Total	3.37	1.01	104	100.0
	Implicación BAJA			31	29.8
	Implicación MEDIA			47	45.2
	Implicación ALTA			26	25.0
1.2.3. PIP	Total	2.20	.88	103	100.0
	Implicación BAJA			31	30.1
	Implicación MEDIA			47	45.6
	Implicación ALTA			25	24.3
2.1.1. AICA	Total	4.90	.63	104	100.0
	Implicación BAJA			25	24.0
	Implicación MEDIA			55	52.9
	Implicación ALTA			24	23.1
2.1.2. AICO	Total	3.57	1.21	104	100.0
	Implicación BAJA			30	28.8
	Implicación MEDIA			48	46.2
	Implicación ALTA			26	25.0
TOTAL	Total	4.28	.41	103	100.0
	Implicación BAJA			26	25.2
	Implicación MEDIA			52	50.5
	Implicación ALTA			25	24.3

Nota: IIF: Indicadores de Implicación Familiar. 1.1.1. CRP: Creencias sobre el rol de los padres. 1.1.2. SAE: Sentimiento de Auto-eficacia. 1.2.1. PIC: Percepción de invitaciones generales del colegio. 1.2.2. PIH: Percepción de invitaciones específicas de su hijo. 1.2.3. PIP: Percepción de invitaciones específicas del profesor. 2.1.1. AICA: Actividades de implicación en casa. 2.1.2. AICO: Actividades de implicación en el colegio.

Los Indicadores de Motivación Lectora se obtuvieron con un cuestionario que se aplicó a los alumnos en el cual debían identificarse con situaciones donde un niño manifestaba actitudes positivas o negativas hacia la lectura. Los tres aspectos evaluados muestran puntuaciones altas, siendo el más notable el resultado del propósito de la lectura dirigido a la Adquisición de Habilidades y Conocimientos (Tabla 18).

Tabla 18. *Descriptivos de los Indicadores de Motivación Lectora.*

Indicadores de Motivación Lectora	N	Media	Desv. Típ.	Mínimo	Máximo
Motivación Lectora. Autoconcepto Lector.	174	10.47	1.97	3	12
Motivación Lectora. Fuente de Placer.	174	10.42	2.26	3	12
Motivación Lectora. Adquisición de Habilidades y Conocimientos.	174	11.18	1.44	3	12
Motivación Lectora. TOTAL.	174	32.07	4.83	9	36

Las medias aritméticas del Rendimiento Lector de todos los grupos crecen desde la evaluación inicial a la evaluación final —excepto la Comprensión Oral del grupo de control—. Las diferencias entre la prueba inicial y la prueba final en el grupo de control, el grupo experimental sin seguimiento y el grupo experimental se recogen en la Tabla 19. Para las cuatro escalas el mayor aumento siempre se produce en el grupo experimental y el menor en el grupo de control.

Tabla 19. *Descriptivos Rendimiento Lector según los Grupos de participación en el Programa.*

R. Lector	Grupos	N	Media	D.Típica	Mínimo	Máximo
RL inicial. Lectura de Palabras.	Control	46	49.910	26.686	12	160
	Experimental sin SEG	62	44.929	20.075	17	114
	Experimental	80	51.394	31.652	11	167
	Total	188	48.899	27.097	11	167
RL final. Lectura de Palabras.	Control	47	57.553	26.138	17	143
	Experimental sin SEG	70	56.730	22.038	19	143
	Experimental	82	69.589	35.210	18	200
	Total	199	62.223	29.554	17	200
RL inicial. Lectura de Pseudopalabras.	Control	46	34.934	14.196	9	85
	Experimental sin SEG	61	31.580	10.394	13	65
	Experimental	80	35.641	16.848	8	93
	Total	187	34.142	14.403	8	93
RL final. Lectura de Pseudopalabras.	Control	47	38.568	14.118	16	80
	Experimental sin SEG	70	38.480	11.555	15	74
	Experimental	82	45.181	20.757	15	156
	Total	199	41.262	16.730	15	156
RL inicial. Comprensión de Textos.	Control	46	8.783	3.054	1	14
	Experimental sin SEG	62	8.823	2.995	1	16
	Experimental	80	9.438	3.442	0	15
	Total	188	9.074	3.205	0	16
RL final. Comprensión de Textos.	Control	47	9.851	2.882	2	15
	Experimental sin SEG	70	10.643	2.761	0	16
	Experimental	82	11.549	2.530	4	16
	Total	199	10.829	2.767	0	16
RL inicial. Comprensión Oral.	Control	46	2.935	1.665	0	7
	Experimental sin SEG	62	2.758	1.511	0	6
	Experimental	80	3.213	1.573	0	7
	Total	188	2.995	1.580	0	7
RL final. Comprensión Oral.	Control	47	2.745	1.539	0	7
	Experimental sin SEG	70	3.429	1.846	0	7
	Experimental	82	4.195	1.511	1	8
	Total	199	3.583	1.733	0	8

La cantidad de alumnos que al inicio de la investigación se encontraban en riesgo de presentar una posible dificultad de aprendizaje por tener algún proceso lector retrasado en más de una diferencia significativa varía poco entre las distintas subescalas del RL (Tabla 20). El porcentaje de alumnos en esa situación oscila desde un 13,8%, en el menor de los casos para la Comprensión de Textos, hasta un 26,2%, en el mayor de los procesos para la Lectura de Pseudopalabras.

Tabla 20. *Frecuencia de alumnos en riesgo de presentar Dificultades de Aprendizaje en la Lectura.*

Posible existencia de Dificultades en el Aprendizaje		Frecuencia	Porcentaje
Posible DAL en Lectura de Palabras (LP)	Posible DAL LP	40	21.3
	RL normal en LP	148	78.7
	Total	188	100.0
Posible DAL en Lectura de Pseudopalabras (LS)	Posible DAL LS	49	26.2
	RL normal en LS	138	73.8
	Total	187	100.0
Posible DAL en Comprensión de Textos (CT)	Posible DAL CT	26	13.8
	RL normal en CT	162	86.2
	Total	188	100.0
Posible DAL en Comprensión Oral (CO)	Posible DAL CO	34	18.1
	RL normal en CO	154	81.9
	Total	188	100.0

7.2. Contraste de hipótesis

En la Tabla 21 se recogen las medias de cada grupo en las distintas escalas del Rendimiento Lector. Todas las medias crecen desde la evaluación inicial a la evaluación final excepto la Comprensión Oral del grupo de control. Respectivamente, en el grupo de control, el grupo experimental sin seguimiento y el grupo experimental se produce la siguiente evolución: Lectura de Palabras

+7.6, +11.8 y +18.2; Lectura de Pseudopalabras +3.6, +7.9 y +9.5; Comprensión de textos +1.1, +1.8 y +2.1; Comprensión Oral -.2, +.7 y +1.0. Para las cuatro escalas el mayor aumento siempre se produce en el grupo experimental y el menor en el grupo de control.

Tabla 21. *Descriptivos Rendimiento Lector según los Grupos de participación en el Programa.*

Escalas RL	Grupos según programa	Prueba inicial			Prueba final			Dif medias
		N	Media	Desv. Típica	Media	Desv. Típica		
LP	GC	46	49.91	26.69	47	57.55	26.14	+7.64
	Gess	62	44.93	20.08	70	56.73	22.04	+11.80
	GE	80	51.39	31.65	82	69.59	35.21	+18.20
	Total	188	48.90	27.10	199	62.22	29.55	+13.32
LS	GC	46	34.93	14.20	47	38.57	14.12	+3.63
	Gess	61	31.58	10.39	70	38.48	11.56	+6.90
	GE	80	35.64	16.85	82	45.18	20.76	+9.54
	Total	187	34.14	14.40	199	41.26	16.73	+7.11
CT	GC	46	8.78	3.05	47	9.85	2.88	+1.07
	Gess	62	8.82	3.00	70	10.64	2.76	+1.82
	GE	80	9.44	3.44	82	11.55	2.53	+2.11
	Total	188	9.07	3.21	199	10.83	2.77	+1.75
CO	GC	46	2.93	1.67	47	2.75	1.54	-.19
	Gess	62	2.76	1.51	70	3.43	1.85	+0.67
	GE	80	3.21	1.57	82	4.20	1.51	+0.98
	Total	188	2.99	1.58	199	3.58	1.73	+0.58

Nota: LP = Lectura de Palabras. LS = Lectura de Pseudopalabras. CT = Comprensión de Textos. CO = Comprensión Oral. GC = Grupo de control. Gess = Grupo experimental sin seguimiento. GE = Grupo experimental.

La Tabla 22 muestra la comparación de medias mediante un ANOVA de la evaluación inicial y final del rendimiento lector según los grupos de participación en el programa. En el RL inicial no hay diferencias

estadísticamente significativas entre las medias, lo que indica que existía equivalencia en las condiciones iniciales entre el grupo experimental y control antes de aplicar el programa. Sin embargo, al finalizar el Programa sí se pueden observar diferencias de medias significativas en las cuatro dimensiones de RL final. El tamaño del efecto para las escalas de Lectura de Palabras y Lectura de Pseudopalabras es pequeño: $\eta^2 = .04$ en ambos casos. Por otro lado, el valor de eta cuadrado para la Comprensión de Textos y la Comprensión Oral muestra un tamaño de efecto mediano: $\eta^2 = .06$ y $\eta^2 = .11$, respectivamente. De esta forma, se observa que la eficacia del programa es relevante, especialmente para las escalas de procesamiento semántico.

Tabla 22. ANOVA Rendimiento Lector (RL) inicial y final según Grupos de participación en el Programa.

	F	Sig.	η^2
RL inicial. Lectura de Palabras.	1.037	.357	.01†
RL final. Lectura de Palabras.	4.496	.012	.04†
RL inicial. Lectura de Pseudopalabras.	1.476	.231	.02†
RL final. Lectura de Pseudopalabras.	3.940	.021	.04†
RL inicial. Comprensión de Textos.	.894	.411	.01†
RL final. Comprensión de Textos.	6.174	.003	.06††
RL inicial. Comprensión Oral.	1.496	.227	.02†
RL final. Comprensión Oral.	12.121	.000	.11††

$\eta^2 = .01 - .06$ (efecto pequeño†), $> .06 - .14$ (efecto mediano††), $> .14$ (efecto grande†††).

En las comparaciones múltiples mediante pruebas post hoc (Scheffé) se observan diferencias significativas entre el grupo experimental y los otros grupos a favor del grupo experimental (Tabla 23). Concretamente las

diferencias del RL en Lectura de palabras y Lectura de Pseudopalabras son significativas entre el grupo experimental y el grupo experimental sin seguimiento ($p = .026$ y $.046$ respectivamente). Por otra parte, en Comprensión de Textos y Comprensión Oral las diferencias son significativas entre el grupo experimental y el grupo de control ($p = .003$ y $<.000$).

Tabla 23. Comparaciones múltiples mediante Scheffé de los Grupos según su participación en el programa.

Variable			Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.
RL FINAL. LP	GC	Gess	.82	5.48	.989
		GE	-12.04	5.31	.079
	Gess	GC	-.82	5.48	.989
		GE	-12.86	4.73	.026
	GE	GC	12.04	5.31	.079
		Gess	12.86	4.73	.026
RL FINAL. LS	GC	Gess	.09	3.11	1.000
		GE	-6.61	3.02	.093
	Gess	GC	-.09	3.11	1.000
		GE	-6.70	2.68	.046
	GE	GC	6.61	3.02	.093
		Gess	6.70	2.68	.046
RL FINAL. CT	GC	Gess	-.79	.51	.300
		GE	-1.70	.49	.003
	Gess	GC	.79	.51	.300
		GE	-.91	.44	.122
	GE	GC	1.70	.49	.003
		Gess	.91	.44	.122
RL FINAL. CO	GC	Gess	-.68	.31	.090
		GE	-1.45	.30	.000
	Gess	GC	.68	.31	.090
		GE	-.77	.27	.018
	GE	GC	1.45	.30	.000
		Gess	.77	.27	.018

Nota: LP = Lectura de Palabras. LS = Lectura de Pseudopalabras. CT = Comprensión de Textos. CO = Comprensión Oral. GC = Grupo de control. Gess = Grupo experimental sin seguimiento. GE = Grupo experimental.

De forma semejante a lo ocurrido con la evolución del RL desde la prueba inicial a la final, las medias en las escalas de la Motivación Lectora (Tabla 24) muestran que el grupo de control presenta siempre la menor puntuación y la mayor media es la obtenida por el grupo experimental. Las diferencias positivas del grupo experimental frente al grupo de control son las siguientes: en Autoconcepto Lector 1.12; en Fuente de placer 1.84; en Adquisición de Habilidades y Conocimientos .84 y en la ML Total 2.81.

Tabla 24. *Descriptivos Indicadores Motivación Lectora (ML) según grupos de participación en el Programa.*

Variable	Grupo	N	Media	Desviación típica
ML Autoconcepto Lector	GC	38	9.71	2.31
	Gess	66	10.53	1.92
	GE	70	10.83	1.71
	Total	174	10.47	1.97
ML Fuente de Placer	GC	38	9.90	2.54
	Gess	66	10.38	2.25
	GE	70	10.74	2.05
	Total	174	10.42	2.25
ML Adquisición de Habilidades y Conocimientos	GC	38	10.55	1.94
	Gess	66	11.33	1.16
	GE	70	11.39	1.27
	Total	174	11.18	1.44
ML TOTAL	GC	38	30.15	6.05
	Gess	66	32.24	4.32
	GE	70	32.96	4.31
	Total	174	32.07	4.83

Nota: ML = Motivación Lectora. GC = Grupo de control. Gess = Grupo experimental sin seguimiento. GE = Grupo experimental.

En la Tabla 25 se muestra la comparación de medias mediante un ANOVA de los Indicadores de Motivación Lectora según los Grupos de participación en el Programa. A partir de los resultados del análisis se puede comprobar que las diferencias entre los grupos son significativas para el resultado total de la Motivación Lectora y para las dimensiones de Autoconcepto Lector y Adquisición de Habilidades y Conocimientos. Los tamaños de efecto detectados fueron pequeños, aunque con valores cercanos a un efecto mediado: $\eta^2 = .05$ para las tres escalas que presentan diferencias significativas entre los grupos nombradas anteriormente y $\eta^2 = .02$ en ML como Fuente de Placer.

Tabla 25. ANOVA Indicadores Motivación Lectora (ML) según Grupos de participación en el Programa.

	F	Sig.	H ²
ML Autoconcepto Lector	4.148	.017	.05†
ML Fuente de Placer	1.774	.173	.02†
ML Adquisición de Habilidades y Conocimientos	4.886	.009	.05†
ML TOTAL	4.357	.014	.05†

$\eta^2 = .01 - .06$ (efecto pequeño†), $> .06 - .14$ (efecto mediano††), $> .14$ (efecto grande†††).

En las comparaciones múltiples del análisis post hoc mediante Scheffé se observa que las diferencias significativas se producen únicamente entre el grupo experimental y el grupo de control. Concretamente las diferencias en Autoconcepto lector, Adquisición de habilidades y conocimientos y la escala general de Motivación lectora son significativas ($p = .018, .015$ y $.015$, respectivamente).

Tabla 26. Comparaciones múltiples Motivación Lectora mediante Scheffé de los Grupos según su participación en el programa.

Variable			Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.
ML Autoconcepto Lector	GC	Gess	-.82	.39	.119
		GE	-1.12	.39	.018
	Gess	GC	.82	.39	.119
		GE	-.30	.33	.669
	GE	GC	1.12	.39	.018
		Gess	.30	.33	.669
ML Fuente de Placer	GC	Gess	-.48	.46	.572
		GE	-.85	.45	.176
	Gess	GC	.48	.46	.572
		GE	-.36	.39	.641
	GE	GC	.85	.45	.176
		Gess	.36	.39	.641
ML Adquisición de Habilidades y Conocimientos	GC	Gess	-.78	.29	.027
		GE	-.83	.28	.015
	Gess	GC	.78	.29	.027
		GE	-.05	.24	.977
	GE	GC	.83	.28	.015
		Gess	.05	.24	.977
ML TOTAL	GC	Gess	-2.08	.97	.100
		GE	-2.80	.96	.015
	Gess	GC	2.08	.97	.100
		GE	-.71	.81	.681
	GE	GC	2.80	.96	.015
		Gess	.71	.81	.681

Nota: ML: Motivación lectora. GC = Grupo de control. Gess = Grupo experimental sin seguimiento. GE = Grupo experimental.

Al profundizar en los resultados, se han analizado todos los grupos según su participación en el programa, pero se ha puesto especial atención en el grupo de control y el grupo experimental. Esta decisión se fundamenta en que

las familias del grupo experimental sin seguimiento empezaron el programa pero no lo terminaron, por ello no pueden considerarse estrictamente grupo de control, al haber iniciado una implicación especial al comienzo del programa, ni grupo experimental porque no culminaron el tiempo previsto.

En la Tabla 27 están recogidas las comparaciones múltiples (Scheffé) según la participación en el programa y el RL en el pretest. Los grupos resultantes son el “Grupo de control con riesgo de DAL” (GCDAL), el “Grupo de control con un RL inicial normal” (GCRN), el “Grupo experimental con riesgo de DAL” (GEDAL) y el “Grupo experimental con un RL inicial normal” (GERN). Al haber tomado como uno de los criterios de agrupación el RL del pretest, las diferencias en la prueba inicial entre los dos grupos con un RL normal (GCRN y GERN) y los dos grupos en riesgo de presentar DAL (GCDAL y GEDAL) son, lógicamente, significativas, independientemente de su participación en el programa. Por el contrario, la ausencia de las diferencias entre los grupos con un RL inicial similar, independientemente de su pertenencia al grupo experimental o de control (.999 y .988 en LP, .999 y .997 en LS; 1.000 y .855 en CT; .998 y .999 en CO) confirman la equivalencia de los grupos antes de la aplicación de la VI (programa).

Otra información relevante de la Tabla 27 requiere fijarse en la significación de las diferencias de medias de la Prueba final. Las diferencias significativas que se observan en la prueba inicial entre el GCRN y los GCDAL y GEDAL se mantienen en la prueba final; sin embargo, las diferencias significativas entre el GERN y los GCDAL y GEDAL no persisten en la prueba final. Por otro lado, es interesante comprobar cómo en la prueba final de CT y CO aparecen diferencias significativas entre el GERN y el GCRN, con un valor de .03 en ambos casos que no existían al principio.

Tabla 27. Comparaciones múltiples mediante Scheffé de los Grupos según su participación en el programa y riesgo de DAL en el RL inicial.

Escalas RL	(I) Grupos según programa y RL inicial	(J) Grupos según programa y RL inicial	RL inicial			RL final		
			Dif medias (I-J)	DT	p	Dif medias (I-J)	DT	p
LP	GCDAL	GEDAL	4.24	9.60	.999	-.73	10.92	1.000
		GCDAL	32.44	8.65	.018	26.04	9.84	.226
	GCRN	GEDAL	36.68	6.82	.000	25.31	7.76	.064
		GCDAL	36.16	8.30	.003	41.67	9.44	.002
	GERN	GCRN	3.72	4.82	.988	15.63	5.48	.156
		GEDAL	40.40	6.36	.000	40.94	7.24	.000
LS	GCDAL	GEDAL	1.68	3.88	.999	-3.21	5.26	.996
		GCDAL	20.63	3.63	.000	15.42	4.92	.086
	GCRN	GEDAL	22.31	3.05	.000	12.21	4.14	.127
		GCDAL	22.02	3.40	.000	22.96	4.61	.000
	GERN	GCRN	1.40	2.42	.997	7.54	3.28	.385
		GEDAL	23.71	2.78	.000	19.76	3.76	.000
CT	GCDAL	GEDAL	-.17	1.12	1.000	-1.61	1.18	.868
		GCDAL	6.46	.95	.000	2.73	1.00	.197
	GCRN	GEDAL	6.30	.79	.000	1.12	.83	.875
		GCDAL	7.11	.92	.000	4.44	.97	.001
	GERN	GCRN	.64	.46	.855	1.71	.49	.033
		GEDAL	6.94	.75	.000	2.83	.79	.030
CO	GCDAL	GEDAL	.26	.50	.998	-2.00	.68	.130
		GCDAL	2.61	.41	.000	1.14	.55	.525
	GCRN	GEDAL	2.88	.39	.000	-.86	.53	.758
		GCDAL	2.72	.38	.000	2.28	.53	.003
	GERN	GCRN	.11	.23	.999	1.14	.32	.028
		GEDAL	2.99	.37	.000	.28	.51	.998

Nota: LP = Lectura de Palabras. LS = Lectura de Pseudopalabras. CT = Comprensión de Textos. CO = Comprensión Oral. GCDAL = Grupo de control con riesgo de DAL. GCRN = Grupo de control con un RL inicial normal. GEDAL = Grupo experimental con riesgo de DAL. GERN = Grupo experimental con un RL inicial normal.

A continuación se puede observar en la Tabla 28 la diferencia de medias entre la prueba final y la inicial dentro de cada grupo y para las cuatro subescalas, con el porcentaje de crecimiento de la media, la diferencia entre el porcentaje con el que aumenta el grupo experimental frente al grupo de control y el tamaño del efecto. Los resultados muestran cómo la evolución siempre es más favorable en el grupo experimental que en el grupo de control, independientemente de la escala y de su punto de partida en cuanto a su capacidad lectora. Es decir, mejoran en mayor medida los estudiantes cuyas familias participaron en el programa, tanto los que tenían un punto de partida de posible DAL como aquellos con un RL inicial normal.

La mayor mejor citada anteriormente también se refleja en que los tamaños del efecto del grupo experimental son mayores que su correspondiente pareja del grupo de control. Los tamaños del efecto más elevados son los correspondientes al GEDAL con valores en todas las escalas de $d > .80$.

Tabla 28. Descriptivos del Rendimiento Lector (RL) inicial y final según la posible presencia de Dificultades de Aprendizaje en la Lectura (DAL) en los Grupos del Programa. Diferencia de medias y tamaño del efecto.

Esca- las RL	Grupos según progra- ma y RL inicial	Prueba inicial			Prueba final			Dif media s	% Crec PF-PI	Dif Crec GE- GC	D
		N	Media	Desv. Típica	Media	Desv. Típica					
LP	GCDAL	9	23.82	6.17	37.01	15.35	13.19	55%		.86†††	
	GEDAL	17	19.57	6.29	37.74	11.10	18.16	93%	37%	1.64†††	
	GCRN	37	56.26	25.89	63.05	25.97	6.79	12%		.26†	
	GERN	63	59.98	30.23	78.68	34.85	18.70	31%	19%	.54††	
LS	GCDAL	13	20.14	5.10	27.86	7.92	7.72	38%		.98†††	
	GEDAL	22	18.45	5.69	31.07	10.60	12.61	68%	30%	1.19†††	
	GCRN	33	40.76	12.23	43.28	13.61	2.52	6%		.18†	
	GERN	58	42.16	14.97	50.82	21.42	8.66	21%	14%	.40††	
CT	GCDAL	7	3.29	1.50	7.57	4.47	4.29	130%		.96†††	
	GEDAL	11	3.45	1.63	9.18	2.56	5.73	166%	35%	2.24†††	
	GCRN	40	9.75	2.01	10.30	2.39	.55	6%		.23†	
	GERN	69	10.39	2.58	12.01	2.21	1.62	16%	10%	.73††	
CO	GCDAL	10	.90	.57	2.00	1.49	1.10	122%		.74††	
	GEDAL	11	.64	.50	4.00	.89	3.36	529%	406%	3.76†††	
	GCRN	37	3.51	1.39	3.14	1.57	-.38	-11%		-.24	
	GERN	69	3.62	1.26	4.28	1.56	.65	18%	29%	.42†	

Nota: LP = Lectura de Palabras. LS = Lectura de Pseudopalabras. CT = Comprensión de Textos. CO = Comprensión Oral. GCDAL = Grupo de control con riesgo de DAL. GCRN = Grupo de control con un RL inicial normal. GEDAL = Grupo experimental con riesgo de DAL. GERN = Grupo experimental con un RL inicial normal. D = .2 (efecto pequeño†), d = .5 (efecto moderado††), d = .8 (efecto grande†††).

Por último, resulta de interés observar cómo cambia el número de alumnos que al principio del programa se encontraban en una posible situación de sufrir una DAL (Tabla 29). Esta comparativa debe hacerse en cada una de las subescalas de forma independiente debido a que son aspectos distintos de la competencia lectora y los estudiantes pueden tener problemas en una sola de esas áreas o en varias de ellas. En primer lugar, hay que destacar que en el pretest (LP1, LS1, CT1 y CO1) la proporción de estudiantes en riesgo de presentar dificultades en cada uno de los grupos es prácticamente igual, excepto en la prueba inicial de CO donde solo el 14% de los alumnos del grupo experimental presenta esta situación, frente al 21% y 23% del grupo de control y del grupo experimental sin seguimiento, respectivamente. En todas las escalas se produce un mayor descenso en el número de alumnos con riesgo de presentar DAL dentro del grupo experimental en comparación con los otros grupos.

Al estudiar las variaciones entre el grupo de control y el grupo experimental, se puede ver que esa diferencia de porcentajes es pequeña en el caso de la LP, solo un 1% en favor del grupo experimental. Sin embargo, la diferencia de la proporción de alumnos que salen de la categoría de una posible dificultad de aprendizaje es mucho más elevada para las otras subescalas: 5% en LS; 7% en CT; y 10% en CO. Estos datos reflejan una notable ventaja a la hora de prevenir DAL en el grupo experimental frente al grupo de control.

Tabla 29. Número de alumnos en riesgo de DAL y porcentaje que abandonan esa situación desde la evaluación inicial a la final.

	LP1		LP2		LS1		LS2		CT1		CT2		CO1		CO2	
	N	% r DAL														
GCDAL	9	20%	3	7%	13	28%	7	15%	7	15%	4	9%	10	21%	9	20%
GCRN	37		43		33		39		40		42		37		37	
GEssDAL	14	23%	4	7%	15	25%	6	10%	8	13%	2	3%	14	23%	9	15%
GessRN	47		56		46		54		52		58		46		51	
GEDAL	17	21%	5	6%	22	28%	8	10%	11	14%	1	1%	11	14%	2	3%
GERN	63		75		58		72		69		79		69		78	
Total DAL	40	21%	12	6%	50	27%	21	11%	26	14%	7	4%	35	19%	20	11%
	147		174		137		165		161		179		152		166	

Nota: LP = Lectura de Palabras. LS = Lectura de Pseudopalabras. CT = Comprensión de Textos. CO = Comprensión Oral. GCDAL = Grupo de control con riesgo de DAL. GCRN = Grupo de control con un RL inicial normal. GEDAL = Grupo experimental con riesgo de DAL. GERN = Grupo experimental con un RL inicial normal.

En lo referente al análisis cualitativo del seguimiento del programa se ha obtenido información relevante sobre la valoración personal que hacen las familias del programa y bastantes descriptivos que manifiestan cómo han llevado a cabo el programa y qué dificultades se han encontrado.

El 36.3% de las familias que participaron en el programa añadieron respuestas abiertas al seguimiento de las preguntas cerradas. A pesar de pedir a los padres que plasmaran cualquier “observación, incidencia y sugerencia” (Anexo 4), no solo escribieron describiendo el desarrollo del programa que estaban realizando sino que también hubo bastantes valoraciones personales del mismo. El 49% de las familias que respondió la pregunta abierta realizó una

valoración positiva sobre lo que había supuesto el programa en su familia o en su hijo. Al analizar algunas de esas respuestas se puede percibir un alto grado de satisfacción en muchas de esas familias:

- “Fuera del tiempo de lectura oficial, por propia iniciativa, le gusta leer. Luego hablamos de los personajes de las historias.”
- “Lee con frecuencia fuera del tiempo de control. Le gusta leer solo y algunas veces me pide que lea con él. Tiene curiosidad por los personajes que lee.”
- “Ya está en el cuadro de honor de la bitácora literaria del colegio, además lee sábados y domingos en la cama.”
- “A lo largo del año ha ido disfrutando cada vez más de la lectura, comprende mucho mejor lo que lee y por ello le entretiene más. En el colegio también lo han motivado mucho, en casa no desaprovechamos la oportunidad y el resultado es que le gusta leer.”
- “El programa en general ha hecho que el niño coja el libro con más ganas que antes.”
- “Aunque en todo este tiempo mi hija no "ha pedido" leer os tengo que dar las gracias porque nos ha servido para que lea todos los días y para compartir un rato leyendo.”
- “Ha mejorado mucho en velocidad y comprensión lectora, la motivación seguiremos trabajándola. Gracias!!”
- “Nuestra hija está más motivada con la lectura.”
- “Desde que leemos un cuento a nuestro hijo por la noche tiene más interés en leer.”
- “Hemos seguido el programa y hemos notado que la niña cada vez se interesa más por leer.”

- “El primer día de esta semana no quiso al principio que leyéramos, pero de repente quiso que lo hiciéramos juntas.”
- “Muchas gracias por esta iniciativa, ha aprendido mucho durante este proyecto y tiene un amor por la lectura que antes no tenía. Ha adquirido hábito y le encanta leer.”
- “Hoy nos ha pedido más libros de la biblioteca, está encantada.”

Por otro lado, también existe un número importante de respuestas encaminadas a describir cómo estaba siendo su desarrollo del programa. Algunas de estas descripciones son las siguientes:

- “Revisamos vocabulario.”
- “Practicamos entonación.”
- “Por la noche nos inventamos un cuento y cada uno va contando una parte.”
- “Le ha leído cuentos a su hermana que está aprendiendo a leer.”
- “El viernes hemos ido a la biblioteca escoger un libro para leer.”
- “El viernes hemos ido al cuentacuentos de la biblioteca municipal.”
- “La historia es la misma del que cuento que estamos leyendo (la vamos dividiendo por capítulos o mismo número de hojas).”
- “La mayoría de las veces leemos por la noche antes de irse a dormir, que es cuando está relajada y con buena disposición para ello.”
- “Lee todos los días porque trae esa tarea del colegio, no hace falta preguntarle porque tiene que responder a preguntas sobre lo que ha leído, le cuesta ponerse cuando no son las tareas del colegio,

aun así, varios días a la semana además de sus tareas lee un libro de una colección apropiada para su edad.”

- “Le sigue costando encontrar el momento para leer. Sin embargo, el mejor estímulo es nuestro propio ejemplo.”
- “Esta semana hemos tenido las vacaciones de Semana Santa y la rutina de lectura ha sido distinta.”
- “El fin de semana se puso a leer solo.”
- “Mi hija lee solita, por la tarde hemos leído juntas y por la noche también.”
- “Lee deprisa, estamos enseñándola a hacer paradas con los signos ortográficos.”
- “Hacemos que nos pregunte sobre palabras que no sabe y se lo intentamos explicar de la forma más sencilla posible para que lo entienda.”
- “Va haciendo más hincapié en los puntos y en las comas.”

Finalmente, se encontraron pocos comentarios negativos. Estos se podrían agrupar según se dirigían a expresar dos situaciones distintas: una dificultad en la realización y seguimiento del programa o una actitud negativa del hijo.

- “Se acuesta muy tarde y no hay forma de leerle un libro en la cama, no lo hemos conseguido, le cuesta mucho.”
- “La noche que nadie le ha leído un cuento es porque ya estaba dormida.”
- “El registro esta semana no lo hemos podido hacer al día y al ser de memoria puede que no sea del todo fiable.”

- “Hay veces que no se entera y le cuesta concentrarse.”
- “Esta semana le ha costado mucho leer.”
- “A mi hijo le cuesta mucho concentrarse durante la lectura.”
- “No pide prácticamente nunca leer, siempre hay que animarle a que lo haga, a pesar que lo hace todos los días.”

Las medias del RL final según la agrupación realizada a partir del Cuestionario de Implicación Familiar están en las Tablas 30 y 31. Únicamente se han recogido las tablas de los grupos obtenidos con las puntuaciones de Creencias sobre el Rol de los Padres (Tabla 30) y de Sentimientos de Autoeficacia (Tabla 31) porque son los dos únicos niveles que confirman parcialmente la hipótesis.

Tabla 30. Descriptivos RL final de los grupos según las Creencias sobre el Rol de los Padres (CRP).

Escalas RL	CRP	N	Media	Desviación típica	Error típico	Mínimo	Máximo
RL FINAL. Lectura de Palabras.	IF	25	57.78	21.99	4.40	33.62	117.65
	BAJA						
	IF	57	65.97	37.20	4.93	17.97	200.00
	MEDIA						
	IF	20	56.79	24.34	5.44	22.81	108.11
	ALTA						
	Total	102	62.16	31.82	3.15	17.97	200.00
RL FINAL. Lectura de Pseudopalabras.	IF	25	37.22	10.12	2.02	23.49	63.93
	BAJA						
	IF	57	44.44	23.14	3.06	15.15	156.00
	MEDIA						
	IF	20	38.56	14.33	3.20	18.29	67.24
	ALTA						
	Total	102	41.52	19.26	1.91	15.15	156.00
RL FINAL. Comprensión de Textos.	IF	25	10.48	2.42	.48	7.0	16.0
	BAJA						
	IF	57	10.81	2.56	.34	5.0	15.0
	MEDIA						
	IF	20	11.35	2.98	.67	4.0	16.0
	ALTA						
	Total	102	10.83	2.60	.26	4.0	16.0
RL FINAL. Comprensión Oral.	IF	25	3.08	1.44	.29	.0	6.0
	BAJA						
	IF	57	3.74	1.77	.23	1.0	8.0
	MEDIA						
	IF	20	3.65	1.60	.36	1.0	7.0
	ALTA						
	Total	102	3.56	1.67	.17	.0	8.0

Tabla 31. *Descriptivos RL final de los grupos según los Sentimientos de Autoeficacia (SAE).*

		N	Media	Desviación típica	Error típico	Mínimo	Máximo
RL FINAL. Lectura de Palabras.	IF	27	53.13	21.90	4.21	24.84	117.65
	BAJA						
	IF	49	62.09	29.63	4.23	17.97	160.00
	MEDIA						
	IF	26	71.66	41.51	8.14	36.45	200.00
	ALTA						
	Total	102	62.16	31.82	3.15	17.97	200.00
RL FINAL. Lectura de Pseudopalabras.	IF	27	36.41	12.39	2.38	15.15	63.93
	BAJA						
	IF	49	41.46	16.80	2.40	15.18	105.56
	MEDIA						
	IF	26	46.92	27.18	5.33	22.58	156.00
	ALTA						
	Total	102	41.52	19.26	1.91	15.15	156.00
RL FINAL. Comprensión de Textos.	IF	27	9.59	2.96	.57	4.0	16.0
	BAJA						
	IF	49	11.37	2.49	.36	6.0	16.0
	MEDIA						
	IF	26	11.12	2.01	.39	7.0	14.0
	ALTA						
	Total	102	10.83	2.60	.26	4.0	16.0
RL FINAL. Comprensión Oral.	IF	27	3.44	1.63	.31	1.0	7.0
	BAJA						
	IF	49	3.76	1.79	.26	.0	8.0
	MEDIA						
	IF	26	3.31	1.49	.29	1.0	7.0
	ALTA						
	Total	102	3.56	1.67	.17	.0	8.0

Por último, se trabaja los resultados obtenidos en los Cuestionarios de Implicación Familiar a partir de las comparaciones múltiples mediante Scheffé del RL final según las puntuaciones obtenidas en el primer nivel del modelo de IF propuesto por Hoover-Dempsey y Sandler (2005). La tabla 32 tiene los datos del nivel de Creencias sobre el Rol de los Padres y la tabla 33 los de Sentimiento de Autoeficacia.

Tabla 32. Comparaciones múltiples del RL final de los grupos según las Creencias sobre el Rol de los Padres (CRP).

Variable	(I) IIF111	(J) IIF111	Diferencia de medias (I-J)
RL FINAL. Lectura de Palabras.	IF BAJA	IF MEDIA	-8.189
		IF ALTA	.990
	IF MEDIA	IF BAJA	8.189
		IF ALTA	9.179
	IF ALTA	IF BAJA	-.990
		IF MEDIA	-9.179
RL FINAL. Lectura de Pseudopalabras.	IF BAJA	IF MEDIA	-7.220
		IF ALTA	-1.344
	IF MEDIA	IF BAJA	7.220
		IF ALTA	5.876
	IF ALTA	IF BAJA	1.344
		IF MEDIA	-5.876
RL FINAL. Comprensión de Textos.	IF BAJA	IF MEDIA	-.327
		IF ALTA	-.870
	IF MEDIA	IF BAJA	.327
		IF ALTA	-.543
	IF ALTA	IF BAJA	.870
		IF MEDIA	.543
RL FINAL. Comprensión Oral.	IF BAJA	IF MEDIA	-.657
		IF ALTA	-.570
	IF MEDIA	IF BAJA	.657
		IF ALTA	.087
	IF ALTA	IF BAJA	.570
		IF MEDIA	-.087

La comparación de medias muestra que las diferencias en todas las subescalas del RL son superiores cuando las puntuaciones de los Motivos de IF son medias.

Tabla 33. Comparaciones múltiples del RL final de los grupos según los Sentimientos de Autoeficacia (SAE).

Variable	(I) IIF112Gdef	(J) IIF112Gdef	Diferencia de medias (I-J)
RL FINAL. Lectura de Palabras.	IF BAJA	IF MEDIA	-8.962
		IF ALTA	-18.532
	IF MEDIA	IF BAJA	8.962
		IF ALTA	-9.570
	IF ALTA	IF BAJA	18.532
	IF MEDIA	9.570	
RL FINAL. Lectura de Pseudopalabras.	IF BAJA	IF MEDIA	-5.046
		IF ALTA	-10.513
	IF MEDIA	IF BAJA	5.046
		IF ALTA	-5.467
	IF ALTA	IF BAJA	10.513
	IF MEDIA	5.467	
RL FINAL. Comprensión de Textos.	IF BAJA	IF MEDIA	-1.775
		IF ALTA	-1.523
	IF MEDIA	IF BAJA	1.775
		IF ALTA	.252
	IF ALTA	IF BAJA	1.523
	IF MEDIA	-.252	
RL FINAL. Comprensión Oral.	IF BAJA	IF MEDIA	-.311
		IF ALTA	.137
	IF MEDIA	IF BAJA	.311
		IF ALTA	.447
	IF ALTA	IF BAJA	-.137
	IF MEDIA	-.447	

CAPÍTULO 8

Conclusiones y discusión

El objetivo de esta investigación es doble: por un lado se pretende confirmar la hipótesis que plantea el efecto de la implicación familiar mediante el programa “¿Me lees un cuento, por favor?” sobre el rendimiento y la motivación lectoras; y, si resulta eficaz, ofrecer estrategias a los padres que les sirvan de referencia para implicarse en el aprendizaje lector de sus hijos mediante las características de dicho programa. De forma complementaria a estos dos objetivos, se busca comprobar que esos beneficios en la lectura se obtienen tanto en el caso de los alumnos con un aprendizaje lector normal como con aquellos que están en riesgo de presentar una dificultad lectora y evaluar la estructura del programa para establecer las medidas de mejora y corrección que sean oportunas. Las conclusiones se van a exponer siguiendo el esquema formulado a lo largo del trabajo para responder a los distintos objetivos específicos planteados al inicio de la investigación.

1. Comprobar si la implicación de los padres produce un efecto positivo sobre el Rendimiento Lector (RL) de sus hijos.

Al profundizar en las diferencias que se producen entre los grupos (sin considerar la variable DA) (Tabla 21) y observar la evolución del RL desde la

prueba inicial —donde los grupos están igualados— a la final, se observa un incremento mayor en el grupo experimental que en el grupo de control. De esta manera se confirma la primera hipótesis sobre la eficacia de la implicación familiar en el aprendizaje de la lectura a través del programa “¿Me lees un cuento, por favor?”. Coinciden así los resultados en el contexto español con los de otros estudios semejantes (Miller, Topping y Thurston, 2010; Sukhram y Hsu, 2012).

Este mayor incremento del Rendimiento lector en el grupo experimental se produce en las cuatro subescalas evaluadas, mostrando que los efectos positivos del programa se producen tanto en el nivel léxico como en el semántico. Es decir, la eficacia del programa repercute tanto en la mejora del proceso decodificador del texto —subescalas de Lectura de Palabras y Lectura de Pseudopabras— como en la comprensión de los mensajes —subescalas de Comprensión de Textos y Comprensión Oral.

En el metanálisis realizado por Van Steensel et al. (2011) para valorar la eficacia de programas de implicación familiar se calculó la media ponderada de los tamaños del efecto en los programas que buscaban potenciar la comprensión lectora por un lado y la decodificación por otro. Esto dio lugar a tamaños del efecto promedio ponderado de $d = .22$ y $d = .17$, respectivamente. También coincide con los resultados obtenidos por Blanch et al. (2013) que muestran diferencias significativas en la comprensión lectora del grupo experimental frente al grupo de control con un valor de $\eta^2 = .11$. Del mismo modo, el tamaño del efecto obtenido en nuestro estudio para las escalas de procesamiento semántico tiene un tamaño mediano (ver Tabla 22). Los valores más elevados obtenidos en el post-test también son consistentes con los datos presentes en otros estudios semejantes (Blanch et al., 2013).

Un aspecto de especial relevancia es la evolución de las subescalas del campo semántico —comprensión lectora y comprensión oral—, en la que se detecta un aumento considerablemente mayor del RL final en el grupo experimental. De esta forma, y a la luz de datos recogidos en las Tablas 21 y 22, se puede afirmar que el procesamiento semántico se ve más beneficiado

por el programa de lectura en familia. Las connotaciones que tiene este hecho en cuanto a la intervención educativa pueden repercutir en futuras líneas de investigación.

2. Verificar si la dedicación de la familia mejora Motivación hacia la Lectura (ML).

La variable motivación lectora se ha observado a través de las percepciones que los padres tienen de la actitud de sus hijos al comienzo de la lectura y mediante los Indicadores de motivación lectora. En primer lugar, se tuvo presente la visión de los padres que observan a diario cómo sus hijos comienzan su rato de lectura y con qué actitud lo hacen. Posteriormente, los Indicadores de motivación lectora evalúan las opiniones de los niños sobre su propia capacidad lectora y sobre los motivos que les mueven a leer (Conradi, Jang y McKenna, 2014).

Estos indicadores fueron evaluados al final del programa y, conforme a los resultados de otras investigaciones en esta materia (Sonnenschein y Munsterman, 2002; Sénéchal, 2006a; Villiger, Wandeler y Niggli, 2014), las puntuaciones obtenidas en las dimensiones de la motivación lectora fueron superiores para el grupo experimental (Tabla 24). Las diferencias entre los grupos fueron significativas para las dimensiones de Autoconcepto lector, Adquisición de habilidades y conocimientos y Motivación lectora total (Tabla 25). El tamaño del efecto sobre la motivación lectora de este trabajo es similar al de otros estudios; en la investigación de Miller, Topping y Thurston (2010) se obtuvieron unos valores de eta cuadrado de .02, .00 y .04 en las distintas dimensiones del autoconcepto lector.

La actitud más positiva que muestra el grupo experimental parece que guarda relación con un número mayor de experiencias lectoras positivas en familia y con que, debido a la mejora de su rendimiento lector, el hijo disfruta más de los libros y genera en él más seguridad como buen lector (Villiger et al., 2012; Spörer y Schünemann, 2014). Del mismo modo, el enfoque de la

motivación lectora haciendo especial énfasis en los aspectos positivos y en la calidad afectiva de la relación entre padres e hijos, coincide con los resultados obtenidos por otros autores (Sonnenschein y Munsterman, 2002). Las actitudes constructivas y positivas en la familia son un apoyo sólido sobre el que los niños pueden construir una firme confianza en sus propias aptitudes y un deseo de leer para divertirse mucho mayor que en otras circunstancias.

Además de utilizar los resultados de la prueba estandarizada de RL y los Indicadores de ML para valorar la eficacia del programa, también se puede analizar a través de la satisfacción que expresan las familias participantes. El análisis cualitativo del seguimiento del programa a partir de las preguntas abiertas obtenidas en las hojas de registro semanal tiene varios factores que pueden dar información interesante al respecto (Patton, 2011).

En primer lugar, las valoraciones personales de los padres sobre el efecto del programa en el aprendizaje lector de los hijos fueron muy positivas. No hubo ninguna valoración negativa del conjunto del programa y, por el contrario, abundaron muestras de agradecimiento y satisfacción por la evolución favorable de los niños tanto en su rendimiento como en su motivación lectora. Entre los comentarios positivos recibidos, cabe destacar que se podrían agrupar en tres bloques: los que agradecen el programa diciendo que ha sido una gran oportunidad para pasar más tiempo con sus hijos y compartir experiencias lectoras (“hoy nos ha pedido más libros de la biblioteca”, “le ha leído cuentos a su hermana” o “el viernes hemos ido al cuentacuentos municipal”); los que valoran la notable mejora del RL del niño (“ha mejorado su velocidad” o “comprende mucho mejor lo que lee”); y, sobre todo, aquellos que comentan el importante aumento de la motivación lectora y el desarrollo de una actitud más positiva hacia la lectura (“el programa ha hecho que el niño coja el libro con más ganas”, “nos ha pedido más libros de la biblioteca, está encantada”, “cada vez se interesa más por leer” o “tiene un amor por la lectura que antes no tenía”). La finalidad principal del programa era justamente esta, promover el intercambio positivo de experiencias lectoras con los hijos (primer bloque) para lograr un mayor crecimiento del habitual en el rendimiento y la motivación lectora de los niños (segundo y tercer bloque).

Aunque son muy pocos, se ha recogido algún comentario negativo. Estas observaciones de los padres son esencialmente comentarios que inciden sobre la falta de interés del niño en la lectura. En comparación con el número de aportaciones recibidas en la dirección opuesta, este tipo de comentarios tiene un carácter residual y su relevancia es pequeña. De todas formas, resulta evidente que para un aprendizaje tan complejo como la lectura y un constructo del que dependen tantas variables como es la motivación lectora, no se esperaba obtener como fruto del programa un resultado tan homogéneo para todos los estudiantes.

3. Estudiar si el programa experimental logra efectos positivos en todos los estudiantes, independientemente de su nivel lector al iniciar el programa.

En las comparaciones múltiples mediante pruebas post hoc (Tabla 27) se muestra cómo evolucionan las diferencias significativas del RL entre el “Grupo de control con riesgo de DAL”, el “Grupo de control con un RL inicial normal”, el “Grupo experimental con riesgo de DAL” y el “Grupo experimental con un RL inicial normal”. Evidentemente las diferencias son significativas al inicio entre los grupos con un rendimiento normal y aquellos con una posible dificultad porque se utilizó ese mismo criterio para agruparlos, pero el comportamiento entre los grupos varía al final del programa dependiendo de su participación en el mismo. El análisis de estas diferencias, además de dar información relevante sobre la evolución del RL en función de la participación de los estudiantes en el programa, añade la posibilidad de observar cómo avanzan si el punto de partida era un RL normal o presentaba una posible una DAL al comienzo de la investigación.

Dentro del grupo de control, las diferencias significativas que se observaron al inicio para los subgrupos con aprendizaje normal y en riesgo de DAL (Tabla 27) se pierden para todas las escalas del RL durante el tiempo de duración del programa. Este comportamiento podría deberse a que los alumnos del grupo de control con un rendimiento normal se estancan en el crecimiento

de su desarrollo lector y, por otra parte, a que los alumnos con dificultades tienen más margen de mejora al estar por debajo del nivel medio.

En el grupo experimental el comportamiento es muy diferente, ya que un número mayor de alumnos con dificultad consiguen dar un salto importante en su competencia lectora final en comparación a esos mismos alumnos del grupo de control. El hecho de que se mantengan en el post-test las diferencias significativas entre el grupo experimental con rendimiento inicial normal y los grupos con posibles dificultades –tanto el grupo de control como el experimental–, corrobora la hipótesis por la que se defiende que estos programas de IF son eficaces de la misma manera para alumnos con un aprendizaje lector adecuado a su ritmo madurativo y para aquellos casos en los que resulta necesario prevenir situaciones que requieran una atención especial (Mautone, Marshall y Sharman, 2012).

El tamaño del efecto para los grupos de alumnos que mostraban una posible dificultad al principio del programa es muy superior al de aquellos estudiantes con un rendimiento inicial adecuado a su edad (Tabla 28). Aunque esta situación se repite tanto en el grupo de control como en el experimental, los valores son siempre notablemente superiores en el grupo experimental para todas las escalas. El motivo de esos valores elevados de tamaño del efecto en el grupo de control puede encontrarse, como ya se ha comentado anteriormente, en su mayor margen de mejora al partir de niveles muy bajos de RL inicial y, por otro lado, a que algunos de esos estudiantes no presentaban realmente una DAL, sino que probablemente les faltara la madurez suficiente para desarrollar esas competencias lectoras.

En cualquier caso, al estudiar las diferencias de medias entre el pretest y el postest dentro de los grupos de participación en el programa y teniendo presente el punto de partida de su aprendizaje lector, se observa que en ambas situaciones de inicio (con riesgo de DAL o con un aprendizaje adecuado a su edad) el tamaño del efecto del grupo experimental es siempre elevado y, además, considerablemente superior al del grupo de control (Tabla 28). De esta manera, se puede confirmar también la hipótesis por la cual se esperaba

comprobar el efecto positivo de la implicación familiar a través del programa independientemente de si presentaban un RL normal o con posibles dificultades al inicio del estudio.

4. Contrastar si el programa logra disminuir el porcentaje de alumnos con riesgo de presentar una dificultad lectora en mayor medida que los alumnos cuyas familias no siguen el programa.

Los datos de la Tabla 29 sirven para confirmar la hipótesis de partida sobre la evolución del número de alumnos con riesgo de presentar una DAL desde inicio del programa a la culminación del mismo. La proporción de alumnos que mejoran su rendimiento y abandonan la categoría normativa de dificultad lectora (según los parámetros estandarizados del PROLEC-R) es superior en el grupo experimental frente al grupo de control para todas las escalas del RL. Según las indicaciones de la última versión del manual DSM-5 (American Psychiatric Association, 2013), para diagnosticar un trastorno específico en el aprendizaje debe mantenerse alguno de los síntomas al menos durante seis meses. Las recomendaciones educativas van dirigidas a fomentar una evaluación e intervención tempranas que prevenga el empeoramiento de una situación problemática al poner con retraso los medios para mejorar la instrucción (Compton et al., 2012) y no debe esperarse a tener un diagnóstico confirmado para intervenir con estudiantes que muestren indicios de tener algún problema en su aprendizaje.

En este sentido, nuestro estudio muestra cómo el papel de la familia — cuando los hijos cursan el primer curso de Educación Primaria— es fundamental para aprovechar un momento tan importante en su aprendizaje lector, especialmente cuando presentan riesgos de sufrir una dificultad. Esta situación no debe suponer caer en el peligro de confundir a los padres como un terapeuta más, algo que se ha demostrado en numerosas ocasiones como una fuente de conflicto en la relación padres-hijo. La ayuda que pueden aportar los padres a sus hijos habitualmente estará relacionada con medios ordinarios en el hogar para fomentar la lectura (facilitar lecturas que le interesen, animarle a

que lea...); facilitar la rápida identificación de una dificultad si surgiera el caso; medios ordinarios fuera de casa como visitas a la biblioteca o cuentacuentos; seguimiento del trabajo que debe realizar; apoyo y refuerzo emocional ante los éxitos y ante las dificultades... Mientras que, de manera excepcional, será en forma de enseñanza directa.

5. Comprobar si los distintos niveles de Implicación Familiar producen efectos diferenciales en la competencia lectora.

Entender el contexto que rodea al alumno como una fuente importante de experiencias donde se va formando el alumno, ayuda a comprender mejor cómo la familia puede llegar a ser un factor determinante en el desarrollo lector de sus miembros. Los padres poseen una serie de pensamientos y expectativas sobre sus hijos que, según modelo de IF propuesto por Hoover-Dempsey y Sandler (2005), se concretan en las Creencias Motivacionales. Según nuestra hipótesis de partida, un nivel de implicación familiar adecuado debe ser equilibrado, ya que puede resultar igual de negativo para los hijos la falta de interés de los padres como el exceso de dedicación. Los resultados de las Tablas 32 y 33 muestran que los estudiantes con puntuaciones medias en “Creencias sobre el rol de los padres” y “Sentimiento de autoeficacia” poseen mayores medias de rendimiento lector que aquellos alumnos cuyas familias tienen puntuaciones bajas y altas. Esto no sucede así para el resto de niveles de implicación familiar donde no se han podido observar que los resultados vayan en una dirección o en otra.

6. Estudiar las repercusiones de la implantación del programa en el ambiente lector del hogar.

Partiendo del análisis cualitativo del seguimiento del programa, también se pueden establecer conclusiones interesantes que permitan mejorar la

calidad del programa. Para ello, se han de revisar las aportaciones hechas por las familias en cuanto a las complicaciones que encontraron al realizar el programa. Estos hechos están relacionados tanto con situaciones específicas de la vida de una familia como con dificultades en la desarrollo del programa. En esta línea, también interesa analizar los comentarios de los padres de tipo fundamentalmente descriptivo para estudiar cómo era el seguimiento ordinario del programa y si tenía repercusión positiva en manifestaciones concretas de la vida familiar.

Existe un número importante de respuestas de los padres encaminadas a describir –sin establecer valoraciones subjetivas– cómo estaban llevando a cabo el programa. Algunas de estas respuestas de tipo descriptivo dejan entrever buenas disposiciones de la familia y del niño hacia la lectura. Este tipo de acciones conforman un ambiente lector en el hogar donde se da una elevada importancia a la lectura y se promueve la lectura como experiencia literaria. Algunos ejemplos: “el fin de semana se puso a leer sola”, “nos pregunta palabras que no sabe y se las explicamos de forma sencilla”, “por la noche inventamos un cuento”, etc.

Otras, aunque mucho menos frecuentes, manifiestan dificultades que encontraba la familia por sus circunstancias personales: “esta semana hemos tenido vacaciones y la rutina ha sido distinta” o “se acuesta muy tarde y no hay forma de leerle un libro en la cama”. En líneas generales, también se puede observar con este tipo de respuestas más objetivas que el programa ha permitido fomentar un mayor número de interacciones literarias entre padres e hijos.

7. Establecer elementos de mejora del programa de lectura en familia.

En cuanto a las dificultades comunicadas por los padres, han servido para mejorar algunos aspectos prácticos del programa. Por ejemplo, gracias al comentario de la familia que advierte del cambio de rutina por el periodo vacacional, se explicó a las familias que era perfectamente normal romper el

ritmo ordinario en esos días que no se asistía al colegio (con planes y horarios diferentes) y se estuvo pendiente de manera especial los días después del regreso para evitar que alguna familia quedara descolgada del programa. Otra observación que también aportó una interesante mejora, fue el comentario de una familia cuya niña se quedaba dormida por la noche antes de que sus padres le pudieran leer un cuento. En este punto, se aconsejó a distintas familias que el tiempo de lectura que los padres leían a su hijo no tenía por qué dejarse para la última hora del día. Por último, una sugerencia que se recibió por parte de varias familias consistió en la petición de una lista de lecturas aconsejables para la edad. Cuando se envió a las familias esas lecturas recomendadas, se obtuvieron muestras de agradecimiento por la ayuda que supuso a las familias que no sabían qué libros elegir para sus hijos.

Muchas familias no saben cómo ayudar a sus hijos y encuentran complicaciones debido a varios factores: falta de tiempo, escasa comunicación entre los padres, ausencia de objetivos en común, disparidad de criterios educativos entre los padres, excesiva dedicación al mundo audiovisual, etc. Por todo ello, resulta pertinente llevar a cabo investigaciones como esta que ofrezcan pautas de orientación educativa a las familias que buscan alcanzar el equilibrio necesario entre implicación familiar y autonomía de los hijos (Van Voorhis et al., 2013). Los resultados obtenidos en esta tesis doctoral muestran que el programa diseñado en esta investigación fomenta distintas estrategias de compromiso familiar en el proceso educativo, mejora el rendimiento lector de los estudiantes y promueve un ambiente en el hogar que genera actitudes positivas hacia la lectura como competencia de gran interés formativo y académico. En definitiva, se confirma el papel positivo que pueden desempeñar los padres con la aplicación del programa educativo “¿Me lees un cuento, por favor?” en el rendimiento y la motivación lectora de los hijos.

Límites y prospectiva de la investigación

Un primer aspecto que hay que tener en cuenta como limitación del estudio se refiere a los límites propios de la investigación cuasi-experimental, es decir, la ausencia de muestreo aleatorio, que es la base de la inferencia estadística. No obstante, el muestro aleatorio en las ciencias sociales en general y en educación en particular es raramente posible, más aún si se pretende mantener una validez ecológica. Se ha tratado de mitigar esta fuente de invalidez tratando de buscar, en la medida de lo posible, una muestra representativa de la población.

En la misma dirección, el tamaño muestral fue limitado, aunque en línea con otros estudios de corte experimental, dada la dificultad intrínseca de estos estudios. Este tamaño puede llegar a ser más limitado al segregar la muestra en función de las variables de clasificación, ya que, por ejemplo, el número de familias con hijos en riesgo de presentar DAL es pequeño tanto en el grupo de control como en el grupo experimental. Por ello, en futuras investigaciones convendría aumentar el tamaño muestral. Igualmente, la cantidad de familias que comenzaron el programa disminuyó considerablemente durante el desarrollo del mismo. Aunque se mantuvieron contactos con los padres en varios momentos y a través de diversos medios (correos electrónicos y llamadas telefónicas), parece que fueron insuficientes. Resulta necesario tomar medidas para seguir más de cerca la forma en que las familias llevaron a cabo el programa, principalmente en las primeras semanas y en los periodos vacacionales.

En el seguimiento del programa que realizaban los padres se tuvo presente su percepción sobre la actitud que muestran sus hijos ante la lectura. La razón es sencilla, ellos son los que están con sus hijos a diario y observan cómo comienzan su rato de lectura y con qué disposición lo hacen. El problema de esta forma de conocer la motivación lectora de los niños es doble. Por una parte, a pesar de haber preparado una pregunta cerrada en la hoja de registro semanal de la familia, se atiende a la percepción subjetiva de los padres sobre una disposición muy personal de los hijos. Por otro lado, ese dato solo se podía

obtener de las familias que realizaron el programa y no permitía establecer comparaciones con el grupo de control.

La aplicación de los Indicadores de motivación lectora con niños tan pequeños también supuso una dificultad. Habitualmente la motivación lectora se evalúa en alumnos más mayores cuya capacidad de abstracción es superior (Baker y Wigfield, 1999) y hacerlo con niños de 6-7 años resultó complicado. Finalmente se optó por dos fuentes de información que aportaron datos coherentes con la hipótesis inicial, pero resulta necesario profundizar en la evaluación de las actitudes hacia la lectura de niños que comienzan la Educación Primaria. Sin embargo, aunque ya se ha comentado que los Indicadores de motivación lectora tienen limitaciones, se pudo aplicar el cuestionario a estudiantes de ambos grupos, posibilitando así las comparaciones necesarias para observar diferencias entre el grupo experimental y el grupo de control.

Acorde con otras investigaciones se ha podido comprobar el papel de la familia en la motivación lectora de los alumnos (Villiger et al., 2012; Spörer y Schünemann, 2014). En esta dirección, puede resultar de gran interés formativo profundizar en cuáles son los motivos que mejor se relacionan con el rendimiento lector y buscar nuevas líneas de actuación con la familia dirigidas concretamente a fomentar esas actitudes

Una línea de trabajo de interés creciente dada la situación actual, consiste en estudiar cómo afecta una excesiva implicación familiar en el proceso educativo de los hijos. Es cada vez más frecuente encontrar familias con una problemática educativa que, en lugar de ser preocupante por una ausencia de compromiso educativo, se extralimitan en el apoyo que ofrecen a sus hijos limitando su autonomía personal y su capacidad para afrontar problemas con seguridad. Un primer paso en sentido, podría ser desarrollar un sistema para evaluar cómo es la implicación familiar que combine tanto sus percepciones personales con registros objetivos de la actividad educativa que realizan con sus hijos.

CAPÍTULO 10

Referencias

- American Psychiatric Association. (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (4th ed.)*. Washington, DC: Author.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.)*. Washington, DC: Author.
- Anderson, P. L., & Meier-Hedde, R. (2001). Early case reports of dyslexia in the United States and Europe. *Journal of Learning Disabilities, 34*, 9-21.
- Ariel, A. (1992). *Education of children and adolescent with learning disabilities*. New York: Merrill.
- Azpillaga Larrea, V., Intxausti Intxausti, N., & Luis Joaristi Olariaga. (2014). Implicación de las familias en los centros escolares de alta eficacia en la comunidad autónoma vasca. *Bordón, 66*, 27-37.
- Bailey, L. B., Silvern, S. B., Brabham, E., & Ross, M. (2004). The effects of interactive reading homework and Parent Involvement on children's inference responses. *Early Childhood Educational Journal, 32*, 173-178.
- Baker, L., & Wigfield, A. (1999). Dimension of children's Motivation for Reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly, 34*, 452-477.

- Baker, L. (2003). The role of parents in motivating struggling readers. *Reading & Writing Quarterly*, 19, 87-106.
- Barca, A., & Porto, A. (1998). Dificultades de aprendizaje: categorías, factores, evaluación e intervención. In V. Santiuste Bermejo, & J. A. Beltrán Llera (Eds.), *Dificultades de aprendizaje* (pp. 47-72). Madrid: Síntesis.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monograph*, 4 (1, Pt. 2).
- Baumrind, D. (1991). Parenting styles and adolescent development. In R. M. Lerner, A. C. Petersen, & J. Brooks-Gunn (Eds.), *Encyclopedia of Adolescence* (Vol. 2, pp. 746-758). New York: Garland.
- Beltrán Llera, J., López Escribano, C., & Rodríguez Quintana, E. (2006). Precursores tempranos de la lectura. In C. Hernández & M. Veyrat. (Coords.). *Lingüística clínica y neuropsicología cognitiva. Actas del Primer Congreso Nacional de Lingüística Clínica (Vol. 2): Lingüística y evaluación del lenguaje*. Madrid: UCM.
- Berninger, V. A. (2001). Understanding the “lexia” in dyslexia: A multidisciplinary team approach to learning disabilities. *Annals of Dyslexia*, 51, 23-48.
- Blanch, S., Durán, D., Valdebenito, V., & Flores, M. (2013). The effects and characteristics of family involvement on a peer tutoring programme to improve the reading comprehension competence. *European Journal of Psychology of Education*, 28, 101-119.
- Bowen, C., & Cupples, L. (2004). The role of families in optimizing phonological therapy outcomes. *Child Language Teaching & Therapy*, 20, 245-260.
- Bradley, R., Danielson, L., & Hallahan, D. P. (Eds.). (2002). *Identification of learning disabilities: Research to practice*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Bronfenbrenner, U. (1992). Ecological systems theory. In R. Vasta (Ed.), *Six theories of child development: Revised formulations and current issues* (pp. 187-249). London: Jessica Kingsley.

- Bryson, J. M., Patton, M. Q., & Bowman, R. A. (2011). Working with evaluation stakeholders: A rationale, step-wise approach and toolkit. *Evaluation and Program Planning, 34*, 1-12.
- Cain, K., & Oakhill, J. (2006). Assessment matters: Issues in the measurement of reading comprehension. *British Journal of Educational Psychology, 76*, 697-708.
- Carlisle, E., Stanley, L., & Kemple, K. M. (2005). Opening doors: Understanding school and family influences on Family Involvement. *Early Childhood Education Journal, 33*, 155-162.
- Cerezo, F., Sánchez, C., Ruiz, C., & Areñse, J. J. (2015). Roles en bullying de adolescentes y preadolescentes, y su relación con el clima social y los estilos educativos parentales. *Revista de Psicodidáctica, 20*, 139-155
- Comes Nolla, G. (2001). Atención educativa a las Necesidades especiales relacionadas con la lectura. En F. Salvador Mata (Dir.) *Enciclopedia Psicopedagógica de Necesidades Educativas Especiales* (Vol. 2) (pp. 407-429). Aljibe: Málaga.
- Compton, D. L., Gilbert, J. K., Jenkins, J. R., Fuchs, D., Fuchs, L. S., Cho, E., . . . Bouton, B. D. (2012). Accelerating chronically unresponsive children to Tier 3 instruction: What level of data is necessary to ensure selection accuracy? *Journal of Learning Disabilities, 45*, 204–216.
- Conradi, K., Jang, B. G., & McKenna, M. C. (2014). Motivation terminology in reading research: A conceptual review. *Educational Psychology Review, 26*, 127-164.
- Cortiella, C. (2011). *The state of learning disabilities*. New York, NY: National Center for Learning Disabilities.
- Cuetos, F., Rodríguez, B., & Ruano, E. (2007). *Batería de evaluación de los procesos lectores del niño de Educación Primaria, Revisada (PROLEC-R)*. Madrid: TEA.
- De Koning, B. B., & Van Der Schoot, M. (2013). Becoming Part of the Story! Refueling the interest in visualization strategies for reading comprehension. *Educational Psychology Review, 25*, 261-287.

- Dearing, E., Kreider, H., & Weiss, H. B. (2008). Increased Family Involvement in School Predicts Improved Child-Teacher Relationships and Feelings About School for Low-Income Children. *Marriage & Family Review, 43*, 226-254.
- Defior, S. A., & Serrano, F. (2004). Dislexia en España: Estado de la cuestión. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa, 4*, 13-34.
- Deno, S. L. (2002). Problem solving as "best practice." In A. Thomas & J. Grimes (Eds.), *Best practices in school psychology IV* (Vol. 1, pp. 37–56). Washington, DC: National Association of School Psychologists.
- Dezcallar, T., Clariana, M., Cladelles, R., Badia, M., y Gotzens, C. (2014). La lectura por placer: su incidencia en el rendimiento académico, las horas de televisión y las horas de videojuegos. *Ocnos, 12*, 107-116. Recuperado de <http://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/564>
- Donavon, M. S., & Cross, C. T. (2002). *Minority students in special and gifted education*. Washington, DC: National Academy Press.
- Duchesne, S., & Ratelle, C. (2010). Parental behaviors and adolescents' achievement goals at the beginning of middle school: Emotional problems as potential mediators. *Journal of Educational Psychology, 102*, 497-507.
- Dumont, H., Trautwein, U., Lüdtke, O., Neumann, M., Niggli, A., & Schnyder, I. (2012). Does parental homework involvement mediate the relationship between family background and educational outcomes? *Contemporary Educational Psychology, 37*, 1, 55-69.
- Durán, D., & Blanch, S. (2007). Read On: Un programa de mejora de la lectura a través de la tutoría entre alumnos y el apoyo familiar. *Cultura y Educación, 19*, 31-45.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology, 53*, 109-132.
- El Nokali, N. E., Bachman, H. J., & Votruba-Drzal, E. (2010). Parent involvement and children's academic and social development in elementary school. *Child Development, 81*, 988-1005.
- Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (2nd ed.). Boulder, CO: Westview Press.

- Epstein, J. L., & Sanders, M. G. (2002). Family, school, and community partnerships. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Vol. 5. Practical issues in parenting* (pp. 407–437). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., and Sheldon, S., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R. (Rodriquez), Van Voorhis, F. L., Martin, C. S., Thomas, B. G., Greenfield, M. D., Hutchins, D. J., & Williams, K. J. (2009). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Etxeberria, F., Intxausti, N., & Joaristi, L. (2013). Factors favouring the educational involvement of immigrant families with children in Primary Education. *Revista de Psicodidáctica*, 18, 109-135.
- Evans, M. A., Fox, M., Cremaso, L., & McKinnon, L. (2004). Beginning Reading: The Views of Parents and Teachers of Young Children. *Journal of Educational Psychology*, 96, 130-141.
- Expósito, J., Olmedo, E. & Fernández-Cano, A. (2004). Patrones metodológicos en la investigación española sobre evaluación de programas educativos. *RELIEVE*, 10, 2. Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v10n2/RELIEVEv10n2_2.htm
- Fiala, C. L., & Sheridan, S. M. (2003). Parent Involvement and reading: Using Curriculum-Based Measurement to assess the effects of Paired Reading. *Psychology in the Schools*, 40, 613-626.
- Flavell, J. H. (1999). Cognitive development: Children's Knowledge About the Mind. *Annual Review of Psychology*, 50, 21-45.
- Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Barnes, M., Stuebing, K. K., Francis, D. J., Olson, R. K., Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2001, August). *Classification of LD: An evidence based-evaluation*. Paper presented at the LD Summit, U.S. Department of Education, Washington, DC.
- Fletcher, J. M., Stuebing, K. K., Morris, R. D., & Lyon, G. R. (2013). Classification and definition of learning disabilities: A hybrid model. In H. L. Swanson & K. Harris (Eds.), *Handbook of learning disabilities* (2nd ed., pp. 33–50). New York, NY: Guilford Press.

- Fletcher, K. L., & Reese, E. (2005). Picture book reading with young children: A conceptual framework. *Developmental Review, 25*, 64–103.
- Francis, D. J., Fletcher, J. M., Stuebing, K. K., Lyon, G. R., Shaywitz, B. A., & Shaywitz, S. E. (2005). Psychometric Approaches to the Identification of LD: IQ and Achievement Scores Are Not Sufficient. *Journal of Learning Disabilities, 38*, 98-108.
- Frith, U. (1995). Dislexia: Can we have a shared theoretical framework? *Educational and Child Psychology, 12*, 6-17.
- Fuchs, L. S. (1995). *Curriculum-based measurement and eligibility decision making: An emphasis on treatment validity and growth*. Paper presented at the Workshop on Alternatives to IQ Testing. Washington, DC: National Academy of Sciences.
- Fuchs, L. S., & Fuchs, D. (1998). Treatment validity: A unifying concept for reconceptualizing the identification of learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice, 13*, 204-219.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., & Speece, D. H. (2002). Treatment validity as a unifying construct for identifying learning disabilities. *Learning Disability Quarterly, 25*, 33-45.
- Fuchs, D., Fuchs, L. S., & Compton, D. L. (2004). Identifying reading disabilities by responsiveness to instruction: Specifying measure and criteria. *Learning Disability Quarterly, 27*, 216–227.
- Fuchs, L. S., & Vaughn, S. (2012). Responsiveness-to-intervention: A decade later. *Journal of learning disabilities, 45*, 195-203.
- Fuentes, M. C., García, F., Gracia, E., y Alarcón, A. (2015). Los estilos parentales de socialización y el ajuste psicológico. Un estudio con adolescentes españoles. *Revista de Psicodidáctica, 20*, 117-138.
- Galindo, C., & Sheldon, S. B. (2012). School and home connections and children's kindergarten achievement gains: The mediating role of family involvement. *Early Childhood Research Quarterly, 27*, 90-103.
- Gallego, C. (2001). Aplicaciones de los modelos del procesamiento lector a la enseñanza de la lectura. *Educación, Desarrollo y Diversidad, 4*, 49-74.

- García, F., & Musitu, G. (1993). Un programa de intervención basado en la autoestima: Análisis de una experiencia. *Revista de Psicología Universitas Tarraconensis*, 15, 57-78.
- García-Fontes, W. (2012). *Efectos de los hábitos de lectura familiares sobre los resultados académicos en PIRLS 2011. PIRLS-TIMSS. Volumen II: Informe Español. Análisis secundario*. Madrid: MEC.
- Genovard, C., & Gotzens, C. (1990). *Psicología de la instrucción*. Madrid: Santillana.
- Goikoetxea Iraola, E., y Martínez Pereña, N. (2015). Los beneficios de la lectura compartida de libros: breve revisión. *Educación XX1*, 18(1), 303-324. DOI: 10.5944/educXX1.18.1.12334
- Good, R. H., & Jefferson, G. (1998). Contemporary perspective on curriculum-based measurement validity. In M. R. Shinn (Ed.), *Advanced applications of curriculum-based measurement* (pp. 61-88). New York: Guilford Press.
- Gresham, F. (2001, August). *Responsiveness to intervention: An alternative approach to the identification of LD*. Paper presented at the LD Summit, U.S. Department of Education, Washington, DC.
- Grolnick, W. S., & Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivation model. *Child Development*, 65, 237–252.
- Guthrie, J. G., Van Meter, P., McCann, A., Wigfield, A., Bennett, L., Poundstone, C., Rice, M. E., Faibisch, F., Hunt, B., & Mitchell, A. (1996). Growth in literacy engagement: Changes in motivations and strategies during concept-oriented reading instruction. *Reading Research Quarterly*, 31, 306–333.
- Hallahan, D. P., & Mercer, C. D. (2001, August). *LD: Historical perspectives*. Paper presented at LD Summit, U.S. Department of Education, Washington, DC.
- Hallahan, D. P., Pullen, P. C. & Ward, D. (2013). A brief history of the field of learning disabilities. In Swanson, H. L., Harris, K. R., & Graham, S. (Eds.).

Handbook of learning disabilities (2nd ed., pp. 16-29). New York: Guilford Press.

- Hammill, D. (1990). On defining learning disabilities: An emerging consensus. *Journal of Learning Disabilities, 23*, 74-84.
- Hammill, D. (1993). A brief look at learning disabilities movement in the United States. *Journal of Learning Disabilities, 26*, 295-310.
- Heller, K. A., Holtzman, W. H., & Messick, S. (Eds.). (1982). *Placing children in special education: A strategy for equity*. Washington, DC: National Academy Press.
- Henderson, A. T., & Mapp, K. L. (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
- Hill, N. E., & Taylor, L. C. (2004). Parental School Involvement and children's academic achievement: Pragmatic and issues. *Current Directions in Psychology Science, 13*, 161-164.
- Hill, N. E., & Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology, 45*, 740-763.
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. (1995). Parental involvement in children's education: Why does it make a difference? *Teachers College Record, 97*, 310-331.
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research, 67*, 3-42.
- Hoover-Dempsey, K. V., Battiato, A. C., Walker, J. M. T., Reed, R. P., DeJong, J. M., & Jones, K. P. (2001). Parental Involvement in homework. *Educational Psychologist, 36*, 195-209.
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. T., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S., & Closson, K. E. (2005). Why do parents become

involved? Research findings and implications. *Elementary School Journal*, 106, 105-130.

Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (2005). *Final Performance Report for OERI Grant # R305T010673: The Social Context of Parental Involvement: A Path to Enhanced Achievement*. Presented to Project Monitor, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education, March 22, 2005.

Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004, Pub. Law No. 108-446, 118 Stat. 2647 (2004). *Enacted H. R. 1350; 108 Enacted H. R. 1350. Final regulations implementing IDEA 2004 were published in the Federal Register, Monday, August 14, 2006, pp. 46540–46845*. Retrieved from <http://www.IDEAdata.org>

Individuals With Disabilities Education Act, Part B Child Count. (2010). *Students ages 6-21*. Retrieved from <http://www.IDEAdata.org>

Interagency Committee on LD. (1987). *LD: A report to Congress*. Bethesda, MD: National Institutes of Health.

Iza, L. (2005). *Las evaluaciones internacionales y la mejora de la competencia lectora de los alumnos*. Pamplona: Gobierno de Navarra.

Jeynes, W. (2012). A meta-analysis of the efficacy of different types of parental involvement programs for urban students. *Urban Education*, 47, 706-742. DOI: 10.1177/0042085912445643

Jiménez, T., Filippini, A. L., & Gerber, M. M. (2006). Shared Reading Within Latino Families. *Bilingual Research Journal*, 30, 431-452.

Joseph, J., Noble, K., & Eden, G. (2001). The neurobiological basis of reading. *Journal of Learning Disabilities*, 34, 566-579.

Kirk, S. A. (1962). *Educating exceptional children*. Boston: Houghton Mifflin.

Lareau, A. (2003). *Unequal childhoods: Class, race, and family life*. Berkeley: University of California Press.

Loera, G., Rueda, R., & Nakamoto, J. (2011). The association between parental involvement in reading and schooling and children's reading engagement in Latino Families. *Literacy Research and Instruction*, 50, 133-155.

- Lonigan, C. J. & Shanahan, T. (2010). Developing Early Literacy Skills: Things We Know We Know and Things We Know We Don't Know. *Educational Researcher*, 39, 340-346. DOI: 10.3102/0013189X10369832
- Lyon, G. R. (1995). Toward a definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 45, 3-27.
- Lyon, G. R. (1998). Overview of reading and literacy initiatives. In *Consortium on reading excellence: Reading research anthology*. (pp. 7-12). Novato, CA: Arena Press.
- Lyon, G. R., Fletcher, J. M., Shaywitz, S. E., Shaywitz, B. A., Torgesen, J. K., Wood, F. B., Schulte, A., & Olson, R. (2001). Rethinking learning disabilities. In C. E. Finn, Jr., A. J. Rotherham, & C. R. Hokanson, Jr. (Eds.) *Rethinking special education for a new century* (pp. 259-287). Washington, DC: Thomas B. Fordham Foundation and Progressive Policy Institute.
- Maccoby, E. E. (2000). Parenting and its effects on children: On reading and misreading behavior genetics. *Annual Review of Psychology*, 51, 1-27.
- MacMillan, D. L., & Siperstein, G. N. (2002). Learning disabilities as operationally defined by schools. In R. Bradley, L. Danielson, & D. P. Hallahan (Eds.), *Identification of learning disabilities: Research to practice* (pp. 287-368). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Martin, M. O., Mullis, I. V. S., Foy, P., & Arora, A. (2012). Creating and interpreting the TIMSS and PIRLS 2011 context questionnaire scales. In M. O. Martin & I. V. S. Mullis (Eds.), *Method and Procedures in TIMSS and PIRLS 2011*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Lync School of Education, Boston College. Recuperado en: http://timssandpirls.bc.edu/methods/...Context_Q_Scales.pdf
- Martínez-Pons, M. (1996). Test of a model of parental inducement of academic self-regulation. *Journal of Experimental Education*, 64, 213-227.
- Marston, D. (2005). Tiers of Intervention in Responsiveness to Intervention: Prevention outcomes and learning disabilities patterns. *Journal of Learning Disabilities*, 38, 539-544.

- Mautone, J. A., Marshall, S. A., & Sharman, J. (2012). Development of a Family-School intervention for young children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *School Psychology Review, 41*, 447-466.
- McKool, S. S. (2007). Factors that influence the decision to read: An investigation of fifth grade students' out-of-school reading habits. *Reading Improvement, 44*, 111-131.
- MEC (2004). *Un programa de aprendizaje de la lectura*. Recursos educativos. Orientación familiar. Escuela de padres. Disponible en http://w3.cnice.mec.es/recursos2/e_padres/index.html
- MEC (2007). *PIRLS 2006. Estudio internacional de progreso en comprensión lectora de la IEA. Informe español*. Madrid: MEC.
- MEC (2012). *PIRLS-TIMSS 2011. Estudio internacional de progreso en comprensión lectora, matemáticas y ciencias. Volumen I: Informe español*. Madrid: MEC.
- Mercer, C. D. (1997). *Students with Learning Disabilities* (5th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Miller, D., Topping, K., Thurston, A. (2010). Peer tutoring in reading: The effects of role and organization on two dimensions of self-esteem. *British Journal of Educational Psychology, 80*, 417-433.
- Moreno Sánchez, E. (2001). Análisis de la influencia de la familia en los hábitos lectores. *Contextos Educativos, 4*, 177-196.
- Mullis, I. V. S., Kennedy, A. M., Martin, M. O., & Sainsbury, M. (2006). *PIRLS 2006. Marcos teóricos y especificaciones de evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Musitu, G., & García, J. F. (2004). Consecuencias de la socialización familiar en la cultura española. *Psicothema, 16*, 288-293.
- National Joint Committee on LD. (1988). *Letter to NJCLD Member Organizations*. Washington, DC: Author.
- National Joint Committee on Learning Disabilities. (2005). *Responsiveness to intervention and learning disabilities*. Retrieved from

<http://www.ldonline.org>

National Joint Committee on Learning Disabilities. (2006). *Learning Disabilities and Young Children: Identification and Intervention*. Retrieved from <http://www.ldonline.org>

National Institute of Child Health and Human Development. (2000). *The Report of the National Reading Panel: An Evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and Its Implications for Reading Instruction*. Bethesda, MD: National Institute of Child Health and Human Development, National Institutes of Health.

Nord, C. W., & West, J. (2001). Fathers' and mothers' involvement in their children's schools by family type and resident status. *Education Statistics Quarterly*, 3, 40–43.

O'Connor, R. (2003, December). *Tiers of intervention in kindergarten through third grade*. Presented at the National Research Center on Learning Disabilities Responsiveness-to-Intervention Symposium, Kansas City, MO.

OCDE (2004). *Aprender para el mundo de mañana. Resumen de Resultados PISA 2003*. Madrid: MEC.

OCDE (2013). PISA 2012. Informe español. Madrid: MEC.

Pagan, S., & Sénéchal, M. (2014). Involving Parents in a Summer Book Reading Program to Promote Reading Fluency, Comprehension and Vocabulary in Grade 3 and 5 Children. *Canadian Journal of Education*, 37, 1-26.

Patton, M. Q. (2011). *Developmental evaluation: Applying complexity concepts to enhance innovation and use*. New York: Guilford Press.

Pérez Juste, R. (2002). La evaluación de programas en el marco de la educación de calidad. *Revista de Educación*, 4, 43-76.

Quintanal Díaz, J. (1996). Planteamiento didáctico del proceso lector. *Didáctica*, 8, 227-234.

Reyero, M., & Tourón, J. (2003). *El desarrollo del talento: La aceleración como estrategia educativa*. La Coruña: Netbiblo.

- Ripoll, J. C., & Aguado, G. (2014). La mejora de la comprensión lectora en español: Un meta-análisis. *Revista de Psicodidáctica, 19*, 27-44.
- Sénéchal, M. (2006a). *The effect of family literacy interventions on children's acquisition of reading: A meta-analytic review*. New Hampshire: National Center for Family Literacy.
- Sénéchal, M. (2006b). Testing the Home Literacy Model: Parent Involvement in Kindergarten is Differentially Related to Grade 4 Reading Comprehension, Fluency, Spelling, and Reading for Pleasure. *Scientific Studies of Reading, 10*, 59-87.
- Sénéchal, M., & LeFevre, J. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A 5-year longitudinal study. *Child Development, 73*, 445–460.
- Serpell, R., Baker, L., & Sonnenschein, S. (2005). *Becoming literate in the city: The Baltimore Early Childhood Project*. NY: Cambridge.
- Shaywitz, S. E., Fletcher, J. M., Holahan, J. M., Schneider, A. E., Marchione, K. E., Francis, D. J., & Shaywitz, B. A. (1999). Persistence of Dyslexia: The Connecticut Longitudinal Study of Adolescence. *Pediatrics, 104*, 1351-1359.
- Shaywitz, S. E., Pugh, K. R., Jenner, R. K., Fulbright, J. M., Fletcher, J. M., Gore, J. C., & Shaywitz, B. A. (2000). The neurobiology of reading and reading disability (Dyslexia). In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.) *Handbook of reading research* (pp. 229-249). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Sheldon, S. B. (2002). Parents' social networks and beliefs as predictors of parent involvement. *The Elementary School Journal, 102*, 301–316.
- Snowling, M. J, & Hulme, C. (2012). Annual Research Review: The nature and classification of reading disorders – a commentary on proposals for DSM-5. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 53*, 593-607.
- Sonnenschein, S. (2002). Engaging children in the appropriation of literacy: The importance of parental beliefs and practices. In O. Saracho & B. Spodek (Eds.), *Contemporary perspectives in early childhood education* (pp.127-

- 149). Greenwich, CT: Information Age Publishers.
- Sonnenschein, S., & Munsterman, K. (2002). The influence of home-based reading interactions on 5-year-olds' reading motivations and early literacy development. *Early Childhood Research Quarterly, 17*, 318–337.
- Sonnenschein, S., Baker, L., & Katenkamp, A. (2007, July). *Relations between early and later literacy development: The impact of early home experiences*. Paper presented at Society for the Scientific Study of Reading, Prague, CZ.
- Speece, D. L., & Case, L. (2001). Classification in context: An alternative to identifying early reading disability. *Journal of Educational Psychology, 93*, 735-749.
- Spencer, M., Wagner, R. K., Schatschneider, C., Quinn, J. M., Lopez, D., & Petscher, Y. (2014). Incorporating RTI in a hybrid model of reading disability. *Learning Disability Quarterly, 37*, 161-171.
- Spörer, N., & Schünemann, N. (2014). Improvements of self-regulation procedures for fifth graders' reading competence: Analyzing effects on reading comprehension, reading strategy performance, and motivation for reading. *Learning and instruction, 33*, 147-157.
- Stipek, D. J., & Seal, K. (2001). *Motivated minds: Raising children to love learning*. New York: Holt & Co.
- Sukhram, D. P., & Hsu, A. (2012). Developing Reading Partnerships Between Parents and Children: A Reflection on the Reading Together Program. *Early Childhood Education Journal, 40*, 115-121.
- Taboada, A., Tonks, S. M., Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (2009). Effects of motivational and cognitive variables on reading comprehension. *Reading and Writing, 22*, 85-106.
- Tarchi, C. (2015). Fostering reading comprehension of expository texts through the activation of readers' prior knowledge and inference-making skills. *International Journal of Educational Research, 72*, 80-88.
- Tilly, W. D. (2003, December). *How many tiers are needed for successful prevention and early intervention?* Heartland Area Education Agency's

evolution from four to three tiers. Presented at the National Research Center on Learning Disabilities Responsiveness-to-Intervention Symposium, Kansas City, MO.

Topping, K., Dekhinet, R., & Zeedyk, S. (2011). Hindrances for parents in enhancing child language. *Educational Psychology Review*, 23, 413-455.

Torgesen, J. K. (2001, August). *Empirical and theoretical support for direct diagnosis of LD by assessment of intrinsic processing weaknesses.* Paper presented at the LD Summit, U.S. Department of Education, Washington, DC.

Torgesen, J. K., & Wagner, R. K. (1998). Alternative diagnostic approaches for specific developmental reading disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice*, 13, 220-232

Torrano Montalvo, F., & González Torres, M. C. (2004). El aprendizaje autorregulado: Presente y futuro de la investigación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2, 1-34.

Van Voorhis, F.L., Maier, M.F., Epstein, J. L., Lloyd, C. M., & Leung, T. (2013). *The impact of family involvement on the education of children ages 3 to 8: A focus on literacy and math achievement outcomes and social-emotional skills.* New York City: MDRC. Recuperado en marzo de 2015 http://www.mdrc.org/sites/default/files/The_Impact_of_Family_Involvement_FR.pdf

Van Steensel, R. (2006). Relations between socio-cultural factors, the home literacy environment and children's literacy development in the first years of primary education. *Journal of Research in Reading*, 29, 367-382.

Van Steensel, R., McElvany, N. Kurvers, J., & Herppich, S. (2011). How effective are family literacy programs? Results of a meta-analysis. *Review of Educational Research*, 81, 69-96.

Vaughn, S., & Fuchs, L. S. (2003). Redefining Learning Disabilities as inadequate Response to Instruction: The promises and potential problems. *Learning Disabilities Research & Practice*, 18, 137-146.

Vellutino, F. R., Scanlon, D. M., & Lyon, G. R. (2000). Differentiating between

difficult-to-remediate and readily remediated poor readers: More evidence against the IQ-achievement discrepancy definition of reading disability. *Journal of Learning Disabilities*, 33, 223-238.

Villiger, C., Niggli, A., Wandeler, C., & Kutzelmann, S. (2012). Does family make a difference? Mid-term effects of a school/home-based intervention program to enhance reading motivation. *Learning and instruction*, 22, 79-91.

Villiger, C., Wandeler, C., & Niggli, A. (2014). Explaining differences in reading motivation between immigrant and native students.... The role of parental involvement. *International Journal of Educational Research*, 64, 12-25.

Walker, J. M. T., & Hoover-Dempsey, K. V. (2006). Why research on parental involvement is important to classroom management. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of Classroom Management: Research, Practice and Contemporary Issues* (pp 665-684). NY: Lawrence Erlbaum.

Wiederholt, J. L. (1974). Historical perspectives on the education of the learning disabled. In L. Mann & D. Sabatino (Eds.), *The second review of special education* (pp. 103-152). Philadelphia: JSE Press.

Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89, 420-432.

Wood, F. B., & Grigorenko, E. L. (2001). Emerging issues in the genetics of dyslexia: A methodological preview. *Journal of Learning Disabilities*, 34, 503-512.

Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (Eds.). (2001). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (2nd ed.). Mahwah, NJ: LEA.

CAPÍTULO 10

Anexos

Anexo 1: Cuestionario de Implicación Familiar (Hoover-Dempsey y Sandler, 2005)

		<h2 style="margin: 0;">Proyecto de Implicación Familiar (PIP)</h2> <h3 style="margin: 0;">Cuestionario para Padres de Familia</h3> <h4 style="margin: 0;">Estudio 4</h4>					
<p>Las personas tienen diferentes sentimientos acerca de su escuela. Por favor, marque con un círculo la respuesta que describa mejor su sentimiento acerca de su experiencia escolar. CUANDO USTED ERA ESTUDIANTE.</p>							
1	Mi colegio:	no me gustaba 1	2	3	4	5	me gustaba 6
2	Mis maestros:	fueron malos 1	2	3	4	5	fueron buenos 6
3	Mis maestros:	me ignoraron 1	2	3	4	5	se preocuparon por mí 6
4	Mi experiencia escolar:	mala 1	2	3	4	5	buena 6
5	Yo me sentía como:	un extraño 1	2	3	4	5	confortable 6
6	Mi experiencia escolar general fue:	fracaso 1	2	3	4	5	éxito 6
<p>Por favor, indique en qué medida está usted de ACUERDO o NO con cada una de las siguientes situaciones. Por favor, piense en el presente curso escolar al contestar cada pregunta.</p>							
		En total desacuerdo	Desacuerdo	Poco desacuerdo	Poco de acuerdo	De acuerdo	En total acuerdo
7	Yo sé como ayudar a mi hijo/a para que progrese en el colegio.	1	2	3	4	5	6
8	No sé si estoy teniendo una buena comunicación con mi hijo/a.	1	2	3	4	5	6
9	Yo no sé cómo ayudar a mi hijo/a a sacar buenas calificaciones en el colegio.	1	2	3	4	5	6
10	Estoy complacido/a con los esfuerzos que hago para ayudar a mi hijo/a en su aprendizaje.	1	2	3	4	5	6
11	Yo no sé como ayudar a mi hijo/a para aprender.	1	2	3	4	5	6
12	Los maestros del colegio se interesan e implican cuando hablan acerca de mi hijo/a.	1	2	3	4	5	6
13	Yo me siento a gusto en el colegio.	1	2	3	4	5	6
<p>Por favor continúe en la siguiente página</p>							

Estimado familiar, por favor indique con qué frecuencia se han producido las siguientes conductas en lo que va <u>del</u> presente curso escolar.							
		Nunca	Una vez hasta ahora	Una vez al mes	Una vez cada 2 semanas	Una vez a la semana	A diario
14	El maestro de mi hijo/a me pregunta o espera que ayude a mi hijo/a con las tareas.	1	2	3	4	5	6
15	El maestro de mi hijo/a me pide que hable con mi hijo/a acerca del día escolar.	1	2	3	4	5	6
16	El maestro de mi hijo/a me pidió que asistiera a un evento especial en el colegio.	1	2	3	4	5	6
17	El maestro de mi hijo/a me pidió que ayudara en la escuela.	1	2	3	4	5	6
18	El maestro de mi hijo/a se comunica conmigo (a través de notas, por teléfono o por correo electrónico)	1	2	3	4	5	6
Las familias tienen diferentes ideas acerca del límite y responsabilidad en la educación de sus hijos. Por favor, indique en qué medida está usted de ACUERDO o NO con cada una de las siguientes afirmaciones porque CREE que es su responsabilidad.							
<i>Creo que es mi responsabilidad que yo...</i>		En total desacuerdo	Desacuerdo	Poco desacuerdo	Poco de acuerdo	De acuerdo	En total acuerdo
19	...me ofrezca voluntario/a a colaborar en el colegio.	1	2	3	4	5	6
20	...me comunique con el maestro de mi hijo/a regularmente.	1	2	3	4	5	6
21	...ayude a mi hijo/a con la tarea.	1	2	3	4	5	6
22	...me preocupe por que la escuela tenga lo que necesita.	1	2	3	4	5	6
23	...apoye las decisiones que tome el maestro/a.	1	2	3	4	5	6
24	...esté pendiente de situaciones que pasen en la escuela.	1	2	3	4	5	6
25	...explique tareas difíciles a mi hijo/a.	1	2	3	4	5	6
26	...hable con otros padres de familia del colegio.	1	2	3	4	5	6
27	...intente que la escuela mejore.	1	2	3	4	5	6
28	...hable con mi hijo/a acerca del día escolar.	1	2	3	4	5	6
Estimado familiar, por favor indique en qué medida está usted de ACUERDO o NO con cada una de las siguientes afirmaciones en lo que va del presente curso escolar.							
		En total desacuerdo	Desacuerdo	Poco desacuerdo	Poco de acuerdo	De acuerdo	En total acuerdo
29	Estoy informado/a acerca de eventos especiales en el colegio.	1	2	3	4	5	6
30	Tengo suficiente tiempo y energía para ayudar al colegio de mi hijo/a.	1	2	3	4	5	6
31	Tengo los suficientes conocimientos para poder ayudar con las tareas de mi hijo/a.	1	2	3	4	5	6
32	Tengo suficiente tiempo y energía para comunicarme eficazmente con el profesor de mi hijo/a.	1	2	3	4	5	6
33	Tengo suficiente tiempo y energía para asistir a eventos especiales en el colegio	1	2	3	4	5	6
34	Sé cómo supervisar las tareas de mi hijo/a.	1	2	3	4	5	6
35	Sé acerca de oportunidades para ser voluntario/a en la escuela de mi hijo/a.	1	2	3	4	5	6
36	Sé cómo explicar las tareas a mi hijo/a.	1	2	3	4	5	6
37	Tengo suficiente tiempo y energía para ayudar a mi hijo/a con sus tareas.	1	2	3	4	5	6
38	Tengo las habilidades para ayudar a la escuela de mi hijo/a.	1	2	3	4	5	6
39	Tengo suficiente tiempo y energía para supervisar las tareas de mi hijo/a.	1	2	3	4	5	6
Por favor continúe en la siguiente página							

Padres y familiares hacen diferentes cosas para ayudar con la educación de sus hijos. Por favor, indique con qué frecuencia se han producido las siguientes conductas en lo que va del presente curso escolar.						
Alguien en la familia...	Nunca	Una vez hasta ahora	Una vez al mes	Una vez cada 2 semanas	Una vez a la semana	A diario
40 ...habla con el niño/a acerca del año escolar.	1	2	3	4	5	6
41 ...supervisa las tareas del niño/a.	1	2	3	4	5	6
42 ...ayuda en el colegio.	1	2	3	4	5	6
43 ...atiende los eventos especiales del colegio.	1	2	3	4	5	6
44 ...ayuda al niño/a a estudiar para los exámenes.	1	2	3	4	5	6
45 ...colabora con alguna actividad en el colegio.	1	2	3	4	5	6
46 ...atiende las Reuniones de Padres.	1	2	3	4	5	6
47 ...practica matemáticas, ortografía y otras materias con el alumno.	1	2	3	4	5	6
48 ...lee con el niño/a.	1	2	3	4	5	6
49 ...asiste a jornadas organizadas en el colegio.	1	2	3	4	5	6
Estimados padres, por favor indique en qué medida está usted de ACUERDO o NO con cada una de las siguientes afirmaciones en lo que va del presente curso escolar.						
	En total desacuerdo	Desacuerdo	Poco desacuerdo	Poco de acuerdo	De acuerdo	En total acuerdo
50 Las actividades para las familias se llevan a cabo en un horario para que podamos asistir.	1	2	3	4	5	6
51 El colegio me informa sobre los eventos especiales y juntas.	1	2	3	4	5	6
52 El personal del colegio se pone en contacto conmigo ante cualquier problema con mi hijo/a.	1	2	3	4	5	6
53 Los maestros del colegio me mantienen informado/a acerca del progreso académico de mi hijo/a.	1	2	3	4	5	6
Padres y familiares hacen diferentes cosas para ayudar con la educación de sus hijos. Nos gustaría saber en qué medida son verdaderas las siguientes preguntas para usted y sus familiares. Piense en el presente curso escolar en cada pregunta y respuesta.						
Nosotros animamos al niño/a...	Falso	Poco verdadero	Algo verdadero	A menudo verdadero	Bastante verdadero	Verdadero
54 ...cuando no tiene ganas de hacer la tarea.	1	2	3	4	5	6
55 ...cuando tiene problemas en <i>organizar</i> sus tareas.	1	2	3	4	5	6
56 ...a buscar nuevas maneras de hacer su tarea.	1	2	3	4	5	6
57 ...a estar pendiente de cómo hacen sus tareas.	1	2	3	4	5	6
58 ...a desarrollar interés por sus tareas escolares.	1	2	3	4	5	6
59 ...a buscar más información acerca de las materias escolares	1	2	3	4	5	6
60 ...a que no deje sin terminar un problema.	1	2	3	4	5	6
61 ...a creer que puede hacerlo bien.	1	2	3	4	5	6
62 ...a creer que puede aprender nuevas cosas.	1	2	3	4	5	6
63 ...a buscar ayuda cuando el problema es difícil.	1	2	3	4	5	6
64 ...a cumplir con las instrucciones del maestro/a.	1	2	3	4	5	6
65 ...a explicar qué es lo que piensa a su maestro/a.	1	2	3	4	5	6
66 ...cuando tiene dificultades en hacer las tareas.	1	2	3	4	5	6
Por favor continúe en la siguiente página						

Padres y familiares hacen diferentes cosas para ayudar con la educación de sus hijos. Nos gustaría saber en qué medida son verdaderas las siguientes preguntas para usted y sus familiares. Piense en el presente curso escolar en cada pregunta y respuesta.

Nosotros mostramos al niño/a que...		Falso	Poco verdadero	Algo verdadero	A menudo verdadero	Bastante verdadero	Verdadero
67	...nos gusta aprender nuevas cosas.	1	2	3	4	5	6
68	...sabemos como resolver problemas.	1	2	3	4	5	6
69	...disfrutamos tratando en resolver algo.	1	2	3	4	5	6
70	...no abandonamos cuando la situación es difícil.	1	2	3	4	5	6
71	...pedimos ayuda a otros, cuando el problema es difícil.	1	2	3	4	5	6
72	...podemos explicar lo que pensamos a otras personas.	1	2	3	4	5	6
73	...podemos aprender nuevas cosas.	1	2	3	4	5	6
74	...deseamos aprender todo lo que podamos.	1	2	3	4	5	6
75	...nos gusta resolver problemas.	1	2	3	4	5	6
76	...probamos diferentes maneras de resolver un problema cuando es difícil.	1	2	3	4	5	6
Nosotros mostramos aprobación cuando el niño/a...		Falso	Poco verdadero	Algo verdadero	A menudo verdadero	Bastante verdadero	Verdadero
77	...quiere aprender cosas nuevas.	1	2	3	4	5	6
78	...trata de aprender todo lo que puede.	1	2	3	4	5	6
79	...tiene una actitud positiva cuando hace sus tareas.	1	2	3	4	5	6
80	...continúa trabajando en su tarea, aunque no tenga ganas.	1	2	3	4	5	6
81	...pide ayuda a su profesor.	1	2	3	4	5	6
82	...explica qué piensa a su maestro/a.	1	2	3	4	5	6
83	...nos explica qué piensa de su escuela.	1	2	3	4	5	6
84	...trabaja muy bien en sus tareas.	1	2	3	4	5	6
85	...entiende cómo resolver problemas.	1	2	3	4	5	6
86	...no deja un problema hasta que lo termina.	1	2	3	4	5	6
87	...organiza sus tareas.	1	2	3	4	5	6
88	...revisa sus tareas.	1	2	3	4	5	6
89	...encuentra nuevas formas de hacer sus tareas, cuando se ve en dificultades.	1	2	3	4	5	6
Por favor continúe en la siguiente página							

Estimados familiar, por favor indique con qué frecuencia se han producido las siguientes conductas en lo que va del presente curso escolar.							
		Nunca	Una vez hasta ahora	Una vez al mes	Una vez cada 2 semanas	Una vez a la semana	A diario
90	Mi hijo/a me pide ayuda cuando no entiende su tarea.	1	2	3	4	5	6
91	Mi hijo/a me pide que supervise sus tareas.	1	2	3	4	5	6
92	Mi hijo/a me pide que atienda algun evento especial en la escuela.	1	2	3	4	5	6
93	Mi hijo/a me pide que ayude a la escuela.	1	2	3	4	5	6
94	Mi hijo/a me pide que hable con sus maestros.	1	2	3	4	5	6
Padres y familiares hacen diferentes cosas para ayudar con la educación de sus hijos. Nos gustaría saber en qué medida son verdaderas las siguientes preguntas para usted y sus familiares. Piense en el presente curso escolar en cada pregunta y respuesta.							
Nosotros enseñamos al niño/a...		Falso	Poco verdadero	Algo verdadero	A menudo verdadero	Bastante verdadero	Verdadero
95	...a hacer su tarea sin distracciones en el lugar indicado.	1	2	3	4	5	6
96	...a tomar un descanso cuando se sienta cansado/a o molesto/a.	1	2	3	4	5	6
97	...cómo revisar su tarea en el momento de estar haciéndola.	1	2	3	4	5	6
98	...cómo relacionarse con sus compañeros de clase.	1	2	3	4	5	6
99	...a seguir las instrucciones de su maestro/a.	1	2	3	4	5	6
100	...maneras de hacer sus tareas divertidas.	1	2	3	4	5	6
101	...cómo encontrar más información de actividades que le interesan.	1	2	3	4	5	6
102	...a intentar los problemas que le ayudan a aprender más.	1	2	3	4	5	6
103	...a tener una actitud positiva en relación con sus tareas.	1	2	3	4	5	6
104	...a continuar tratando de resolver un problema cuando haya dificultades.	1	2	3	4	5	6
105	...a terminar su tarea completamente.	1	2	3	4	5	6
106	...a trabajar duro.	1	2	3	4	5	6
107	...a hablar con su maestro/a cuando tenga alguna pregunta.	1	2	3	4	5	6
108	...a preguntar cuando no entienda algo.	1	2	3	4	5	6
109	...a estar seguro/a de que entiende una parte para continuar adelante con la siguiente.	1	2	3	4	5	6
Por favor continúe en la siguiente página							

Nosotros entendemos que las siguientes preguntas son de carácter delicado. Hacemos estas preguntas para identificar el total del grupo familiar. Por favor señale la respuesta que más lo describa a usted y su pareja.

1. Su género: <input type="checkbox"/> Femenino <input type="checkbox"/> Masculino		6. Nivel educativo que su esposo(a) o pareja atendió: (por favor marque el grado más alto que atendió):	
2. Por favor escoja el empleo que mejor describa su situación: (por favor escoja uno solamente):		<input type="checkbox"/> Menos de secundaria <input type="checkbox"/> Secundaria Obligatoria <input type="checkbox"/> Bachillerato <input type="checkbox"/> Algunos cursos de postgrado <input type="checkbox"/> Desempleado, jubilado, estudiante, deshabilitado <input type="checkbox"/> Algunos cursos universitarios, <input type="checkbox"/> Licenciatura Superior <input type="checkbox"/> Obrero, conserje, mantenimiento <input type="checkbox"/> Diplomatura <input type="checkbox"/> Doctorado <input type="checkbox"/> Empleado de almacén, fábrica, construcción <input type="checkbox"/> Chófer (taxi, tráiler, autobús, entrega) <input type="checkbox"/> Servicio de comida, restaurante <input type="checkbox"/> Habilidades especiales (fontanero, electricista, etc) <input type="checkbox"/> Empleado de ventas, recepcionista, servicio al cliente <input type="checkbox"/> Servicio técnico (electrodomésticos, computadoras, coches) <input type="checkbox"/> Contabilidad, contador, servicios administrativos <input type="checkbox"/> Cantante/músico/escritor/artista <input type="checkbox"/> Agente de Bienes Inmuebles/Venta de Seguros <input type="checkbox"/> Servicios sociales, servicio público, funcionario <input type="checkbox"/> Maestro/a, enfermero(a) <input type="checkbox"/> Profesional, ejecutivo	
3. ¿En un promedio, cuántas horas trabaja usted a la semana?		7. ¿En un promedio, cuántas horas trabaja a la semana su pareja?	
<input type="checkbox"/> 0-5 <input type="checkbox"/> 21-40 <input type="checkbox"/> 6-20 <input type="checkbox"/> 41 o más		<input type="checkbox"/> 0-5 <input type="checkbox"/> 21-40 <input type="checkbox"/> 6-20 <input type="checkbox"/> 41 o más	
4. Su nivel de educación (por favor marque el grado más alto que completó):		8. Ingreso familiar anual (marque uno):	
<input type="checkbox"/> Menos de secundaria <input type="checkbox"/> Secundaria Obligatoria <input type="checkbox"/> Bachillerato <input type="checkbox"/> Algunos cursos de postgrado <input type="checkbox"/> Algunos cursos universitarios, <input type="checkbox"/> Licenciatura Superior <input type="checkbox"/> Diplomatura <input type="checkbox"/> Doctorado		<input type="checkbox"/> menos de 10,000€ <input type="checkbox"/> 10,001-20,000€ <input type="checkbox"/> 20,001-30,000€ <input type="checkbox"/> 30,001-40,000€ <input type="checkbox"/> 40,001-50,000€ <input type="checkbox"/> 50,001-60,000€ <input type="checkbox"/> más de 60,001€	
5. Por favor, escoja el trabajo u oficio que mejor describa a su pareja:		9. ¿Cuántos hijos(as) menores (de 18 años) viven en su hogar?	
<input type="checkbox"/> No tengo esposo/a, o pareja <input type="checkbox"/> Desempleado, jubilado, estudiante, deshabilitado <input type="checkbox"/> Obrero, conserje, mantenimiento <input type="checkbox"/> Empleado de almacén, fábrica, construcción <input type="checkbox"/> Chófer (taxi, tráiler, autobús, entrega) <input type="checkbox"/> Servicio de comida, restaurante <input type="checkbox"/> Habilidades especiales (fontanero, electricista, etc) <input type="checkbox"/> Empleado de ventas, recepcionista, servicio al cliente <input type="checkbox"/> Servicio técnico (electrodomésticos, computadoras, coches) <input type="checkbox"/> Contabilidad, contador, servicios administrativos <input type="checkbox"/> Cantante/músico/escritor/artista <input type="checkbox"/> Agente de Bienes Inmuebles/Venta de Seguros <input type="checkbox"/> Servicios sociales, servicio público, funcionario <input type="checkbox"/> Maestro/a, enfermero(a) <input type="checkbox"/> Profesional, ejecutivo		<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 6 ó más	
		10. Su raza/origen étnico:	
		<input type="checkbox"/> Asiático <input type="checkbox"/> Negro <input type="checkbox"/> Hispanoamericano <input type="checkbox"/> Caucásico <input type="checkbox"/> Blanco <input type="checkbox"/> Otro	
		!!!MUCHAS GRACIAS!!!	

Página 6

Anexo 2: Cuestionario de Implicación Familiar (Adaptado de Hoover-Dempsey y Sandler, 2005).

Implicación Familiar

(Basado en el modelo de Hoover-Dempsey y Sandler, 2005)

Por favor, indique en qué medida está usted DE ACUERDO o NO con cada una de las siguientes situaciones. Por favor, piense en el presente curso escolar al contestar cada pregunta.

	En total desacuerdo	En desacuerdo	Poco desacuerdo	Poco de acuerdo	De acuerdo	En total acuerdo
1 Sé cómo ayudar a mi hijo/a para que le guste más leer.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>
2 No sé si estoy teniendo una buena comunicación con mi hijo/a.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>
3 No sé cómo ayudar a mi hijo/a para mejorar su aprendizaje lector.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>
4 Estoy satisfecho/a con los esfuerzos que hago por ayudar a mi hijo/a en su aprendizaje.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>
5 No sé como ayudar a mi hijo/a para que mejore en el colegio.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>
6 Los profesores del colegio muestran implicación e interés cuando hablan acerca de mi hijo/a.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>
7 Me siento a gusto en el colegio.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>

Por favor, señale CON QUÉ FRECUENCIA se han producido las siguientes conductas en lo que va del presente curso escolar.

El profesor/a de mi hijo/a...	Nunca	Una vez hasta ahora	Una vez al mes	Una vez cada 2 semanas	Una vez a la semana	A diario
8 ...me pide que ayude a mi hijo/a con las tareas.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>
9 ...me pide que hable con mi hijo/a acerca de la jornada escolar.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>
10 ...me pidió que asistiera a un evento especial en el colegio.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>
11 ...me pidió que ayudara en el colegio.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>
12 ...se comunica conmigo (a través de notas, por teléfono o por correo electrónico)	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>

Las familias tienen diferentes ideas acerca del límite y responsabilidad en la educación de sus hijos. Por favor, indique en qué medida está DE ACUERDO o NO con cada una de las siguientes afirmaciones porque CREE que es su responsabilidad.

Creo que es <u>mi responsabilidad</u> ...	En total desacuerdo	Desacuerdo	Poco desacuerdo	Poco de acuerdo	De acuerdo	En total acuerdo
13 ...ofrecerme voluntario/a a colaborar en el colegio.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>
14 ...hablar con el profesor de mi hijo/a regularmente.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>
15 ...ayudar a mi hijo/a con la tarea.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>
16 ...preocuparme para que la escuela tenga lo que necesita.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>
17 ...apoyar las decisiones que tome el profesor/a.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>
18 ...estar pendiente de situaciones que ocurran en la escuela.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>
19 ...explicar tareas difíciles a mi hijo/a.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>
20 ...hablar con otros padres y madres del colegio	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>
21 ...leer con mi hijo.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>
22 ...hablar con mi hijo/a acerca de su día en el colegio.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>

Por favor, continúe en la siguiente página

Padres y familiares hacen diferentes cosas para ayudar con la educación de sus hijos. Por favor, señale **CON QUÉ FRECUENCIA** se han producido las siguientes conductas en lo que va del presente curso escolar.

Alguien en la familia...	Nunca	Una vez hasta ahora	Una vez al mes	Una vez cada 2 semanas	Una vez a la semana	A diario
23 ...habla con el niño/a acerca de los libros que lee.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>
24 ...supervisa las tareas del niño/a.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>
25 ...lee cuentos al niño/a.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>
26 ...asiste a las fiestas especiales del colegio.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>
27 ...ayuda al niño/a a estudiar.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>
28 ...colabora con alguna actividad en el colegio.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>
29 ...acompaña al niño/a a la Biblioteca.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>
30 ...practica matemáticas, ortografía y otras materias con el niño/a.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>
31 ...lee con el niño/a.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>
32 ...asiste a jornadas formativas organizadas en el colegio.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>
33 ...habla con otras familias sobre actividades del colegio.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>
34 ...habla con el profesor sobre el desarrollo del niño/a.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>

Por favor, indique en qué medida está usted **DE ACUERDO** o **NO** con cada una de las siguientes afirmaciones en lo que va del presente curso escolar.

	En total desacuerdo	Desacuerdo	Poco desacuerdo	Poco de acuerdo	De acuerdo	En total acuerdo
35 Las actividades para las familias se llevan a cabo en un horario para que podamos asistir.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>
36 El colegio me informa sobre las actividades que se organizan allí.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>
37 El personal del colegio se pone en contacto conmigo ante cualquier problema con mi hijo/a.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>
38 Los profesores del colegio me mantienen informado/a acerca del progreso académico de mi hijo/a.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>
39 El horario de tutorías es variado para adaptarse a la disponibilidad de los padres.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>

Por favor, indique **CON QUÉ FRECUENCIA** se han producido las siguientes conductas en lo que va del presente curso escolar.

	Nunca	Una vez hasta ahora	Una vez al mes	Una vez cada 2 semanas	Una vez a la semana	A diario
40 Mi hijo/a me pide ayuda cuando no entiende su tarea.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>
41 Mi hijo/a me pide que lea con él.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>
42 Mi hijo/a me pide que atienda algún evento especial en el colegio.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>
43 Mi hijo/a me pide que colabore con el colegio.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>
44 Mi hijo/a me pide que hable con sus profesores.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>

Por favor, continúe en la siguiente página

Entendemos que las siguientes preguntas son de carácter delicado y se va a usar exclusivamente para relacionar variables dentro de esta investigación. Por favor, señale la respuesta que más lo describa a usted y su pareja.

1. Su género: Femenino Masculino

2. ¿En un promedio, cuántas horas trabaja usted a la semana?

0-5 21-40
 6-20 41 o más

3. Su nivel de estudios.

(por favor marque el grado más alto que completó):

Menos de secundaria Secundaria Obligatoria
 Bachillerato Algunos cursos de postgrado
 Algunos cursos universitarios Licenciatura Superior
 Diplomatura Doctorado

4. Nivel de estudios que posee su pareja:

(por favor marque el grado más alto que atendió):

Menos de secundaria Secundaria Obligatoria
 Bachillerato Algunos cursos de postgrado
 Algunos cursos universitarios Licenciatura Superior
 Diplomatura Doctorado

5. ¿En un promedio, cuántas horas trabaja a la semana su pareja?

0-5 21-40
 6-20 41 o más

6. Ingreso familiar anual (marque uno):

menos de 10,000€
 10,001-20,000€
 20,001-30,000€
 30,001-40,000€
 40,001-50,000€
 más de 50,001€

7. ¿Cuántos hijos(as) menores (de 18 años) viven en su hogar?

1 4
 2 5
 3 6 ó más

MUCHAS GRACIAS.

Anexo 3: Indicadores de Motivación Lectora

NOMBRE: _____

COLEGIO: _____

CURSO: _____ FECHA: _____

Marca solo un cuadro por pregunta.

1. A PEDRO le resulta fácil leer y a CARLOS le cuesta.			
<i>¿A quién te pareces más? ¿A Pedro o a Carlos? ¿Te pareces mucho o poco?</i>			
A PEDRO		A CARLOS	
<input type="checkbox"/> mucho	<input type="checkbox"/> poco	<input type="checkbox"/> mucho	<input type="checkbox"/> poco
2. A PEDRO le gusta leer y a CARLOS no le gusta.			
<i>¿A quién te pareces más? ¿A Pedro o a Carlos? ¿Te pareces mucho o poco?</i>			
A PEDRO		A CARLOS	
<input type="checkbox"/> mucho	<input type="checkbox"/> poco	<input type="checkbox"/> mucho	<input type="checkbox"/> poco
3. PEDRO piensa que con los libros se aprende mucho y CARLOS piensa que con los libros se aprenden pocas cosas.			
<i>¿A quién te pareces más? ¿A Pedro o a Carlos? ¿Te pareces mucho o poco?</i>			
A PEDRO		A CARLOS	
<input type="checkbox"/> mucho	<input type="checkbox"/> poco	<input type="checkbox"/> mucho	<input type="checkbox"/> poco
4. PEDRO comprende bien las historias que lee y CARLOS no se entera al leer			
<i>¿A quién te pareces más? ¿A Pedro o a Carlos? ¿Te pareces mucho o poco?</i>			
A PEDRO		A CARLOS	
<input type="checkbox"/> mucho	<input type="checkbox"/> poco	<input type="checkbox"/> mucho	<input type="checkbox"/> poco
5. PEDRO piensa que leer es divertido y CARLOS piensa que es aburrido.			
<i>¿A quién te pareces más? ¿A Pedro o a Carlos? ¿Te pareces mucho o poco?</i>			
A PEDRO		A CARLOS	
<input type="checkbox"/> mucho	<input type="checkbox"/> poco	<input type="checkbox"/> mucho	<input type="checkbox"/> poco
6. PEDRO piensa que necesita leer bien para sacar buenas notas en el colegio y CARLOS piensa que no necesita saber leer bien para conseguirlo.			
<i>¿A quién te pareces más? ¿A Pedro o a Carlos? ¿Te pareces mucho o poco?</i>			
A PEDRO		A CARLOS	
<input type="checkbox"/> mucho	<input type="checkbox"/> poco	<input type="checkbox"/> mucho	<input type="checkbox"/> poco
7. PEDRO piensa que lee tan bien como otros compañeros y CARLOS piensa que lee peor.			
<i>¿A quién te pareces más? ¿A Pedro o a Carlos? ¿Te pareces mucho o poco?</i>			
A PEDRO		A CARLOS	
<input type="checkbox"/> mucho	<input type="checkbox"/> poco	<input type="checkbox"/> mucho	<input type="checkbox"/> poco
8. PEDRO se ríe a veces cuando lee y CARLOS casi nunca lo hace.			
<i>¿A quién te pareces más? ¿A Pedro o a Carlos? ¿Te pareces mucho o poco?</i>			
A PEDRO		A CARLOS	
<input type="checkbox"/> mucho	<input type="checkbox"/> poco	<input type="checkbox"/> mucho	<input type="checkbox"/> poco
9. PEDRO piensa que si lee bien será uno de los mejores alumnos de su clase y CARLOS piensa que eso no importa mucho.			
<i>¿A quién te pareces más? ¿A Pedro o a Carlos? ¿Te pareces mucho o poco?</i>			
A PEDRO		A CARLOS	
<input type="checkbox"/> mucho	<input type="checkbox"/> poco	<input type="checkbox"/> mucho	<input type="checkbox"/> poco

Anexo 4: Hoja de registro semanal

HOJA DE SEGUIMIENTO SEMANAL

Alumno/a: _____

MES: _____ SEMANA: del ___ al ___

Cuatro días es el mínimo recomendado, a partir del 5º día es solo una opción aconsejable.

Día 1	Día 2	Día 3	Día 4	Día 5	Día 6
-------	-------	-------	-------	-------	-------

Responder con una sola X a cada pregunta de cada día. (En total hay que poner cinco equis por columna)

LECTURA DEL NIÑO	1. ¿Cómo ha comenzado el rato de lectura?	Ha pedido leer él solo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		En cuanto le hemos avisado se ha sentado a leer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Hemos tenido que animarle para que se pusiera a leer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		No ha querido leer. (Salta a la pregunta 5)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	2. ¿Cómo ha leído? Mientras el niño leía, algún familiar...	...estaba pendiente pero haciendo otras cosas en la misma habitación.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		...estaba sentado a su lado escuchándole.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		...estaba pendiente de él pero leyendo su propio libro.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		...iba turnándose con el niño al leer cada oración, cada página o cada pocos minutos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	3. ¿Sobre lo que ha leído? Durante la lectura o al final...	...hemos hablado sobre algo que ha surgido en la historia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		...le he preguntado algunas cosas sobre lo que había leído.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		...hemos imaginado qué podría suceder a continuación.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		...no hemos hecho nada especial.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	4. ¿Cuánto tiempo ha leído?	Menos de 10 minutos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
	Entre 10 y 15 minutos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	Más de 15 minutos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
LECTURA DEL FAMILIAR	5. Por la noche... ¿Le ha leído un cuento algún familiar?	No ha habido nadie que pudiera leerle un cuento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Algún familiar le ha leído un cuento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Además de leerle el cuento, hemos hablado sobre la historia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. A continuación, podéis escribir cualquier observación, incidencia y sugerencia que haya surgido a lo largo de la semana en el programa. ¡Muchas gracias!

Observaciones:

Anexo 5: Carta de presentación al director/a del colegio



Madrid, 17 de enero de 2014

Estimado/a director/a:

Con el objetivo de mejorar la atención a las familias y a los alumnos de vuestro colegio, queremos invitaros a participar en una investigación educativa dirigida por profesores de la *Facultad de Educación* de la UNED y para la que os pediríamos cierta colaboración del Departamento de Orientación y de algunos profesores.

La finalidad de la investigación se centra en comprender mejor la relación que existe entre la implicación familiar en la educación de los hijos, las actitudes que estos muestran hacia la lectura y su correspondiente rendimiento lector. Concretamente se va a observar la influencia de un programa de lectura en familia que se llevará a cabo durante los meses de febrero a mayo del presente curso con aquellas familias de 1º de Primaria que deseen participar en dicho programa.

Con la finalidad de observar las variables estudiadas se utilizarán diversos instrumentos de evaluación. En primer lugar, para conocer el rendimiento lector y las actitudes hacia la lectura se aplicarán, respectivamente, una prueba de lectura estandarizada (PROLEC-R) y un pequeño cuestionario con ocho preguntas tipo test. Por otro lado, pediremos a las familias que completen un cuestionario también de preguntas cerradas sobre su percepción de cómo debe ser la responsabilidad de una familia con la educación de sus hijos.

Aquellas familias que decidan participar en el proyecto llevarán un breve registro semanal donde ha de quedar recogido de forma muy resumida el desarrollo del programa en casa. Cada semana se responderá a cinco preguntas tipo test y, con carácter optativo, una cuestión de carácter abierto para anotar observaciones, incidencias, propuestas...

En la carta a las familias aparecerá el resguardo adjunto que tenéis en la parte inferior. Ahí pedimos que lo devuelvan en el mismo sobre debidamente cumplimentado y cerrado con la autorización firmada para aplicar las pruebas y usar la información exclusivamente en el marco de la investigación y de forma totalmente anónima. El programa comenzará a lo largo del mes de febrero y concluirá a mediados de mayo y el plazo límite de entrega que tenemos marcado para la entrega de los cuestionarios y el seguimiento a través del diario es el miércoles 21 de mayo.

Por supuesto, los datos de la investigación, particularmente los referentes al cuestionario, son absolutamente confidenciales y solamente se utilizarán en el desarrollo de la investigación para buscar la relación con las otras variables estudiadas. Para poder hacer uso en la investigación de esos datos necesitamos que el mayor número de familias firmen la autorización pertinente, aunque no participen en el programa.

Recibid un cordial saludo y muchas gracias de antemano por vuestra colaboración en esta iniciativa que seguro beneficiará a las familias, a los alumnos y al colegio.

..... FIRMA.....
Director del colegio

Nombre del alumno: _____

Nombre del padre/madre o tutor/a: _____

Doy mi autorización para que se utilicen los datos recogidos sobre los *Indicadores de Implicación Familiar* y las pruebas aplicadas a mi hijo para la investigación: *Implicación Familiar en el aprendizaje lector a través de un programa de lectura en casa*.

Correo electrónico: _____

FIRMA: _____

Teléfonos: _____

DNI: _____

Anexo 6: Carta de presentación a las familias.



Escudo
Colegio

Madrid, enero de 2014

Estimada familia:

Con el objetivo de seguir mejorando la calidad de nuestra atención a las familias y a los alumnos, el colegio os invita a participar en una investigación educativa dirigida por profesores de la *Facultad de Educación* de la UNED y en la que va a colaborar el Departamento de Orientación junto con algunos profesores.

La finalidad de la investigación se centra en comprender mejor la relación que existe entre la implicación familiar en la educación de los hijos, las actitudes que estos muestran hacia la lectura y su correspondiente rendimiento lector. Concretamente se va a observar la influencia de un programa de lectura en familia (*¿Me lees un cuento, por favor?*) que se llevará a cabo durante los meses de febrero a mayo del presente curso con las familias de 1º de Primaria que deseen participar en dicho programa.

Con esta iniciativa, los padres que lo deseen van a poder participar gratuitamente en un programa eficaz de mejora del rendimiento y la motivación lectora, con las ventajosas implicaciones que esto puede tener para el desarrollo de sus hijos en todas las áreas del currículo.

Para observar las variables estudiadas se utilizarán diversos instrumentos de evaluación con todos los alumnos y todas las familias del curso, aunque no participen en el programa. En primer lugar, para conocer el rendimiento lector y las actitudes hacia la lectura se aplicará, respectivamente, una prueba de lectura estandarizada (PROLEC-R) y un pequeño cuestionario con ocho preguntas tipo test. Por otro lado, os pediremos responder un cuestionario sobre vuestra percepción de la implicación familiar en la educación de los hijos.

En el resguardo adjunto, os pedimos a todas las familias de 1º (participéis o no en el programa) que enviéis la autorización para poder aplicar los instrumentos de evaluación y utilizar la información obtenida para la investigación. No podremos realizar la evaluación lectora a vuestros hijos ni tener un grupo con el que comparar a los alumnos que participen en el programa sin la autorización firmada.

Por supuesto, los datos de la investigación son absolutamente confidenciales y sólo se utilizarán de forma anónima en el marco de la investigación para buscar la relación entre las variables estudiadas. Los padres que lo deseen, participen o no en el programa, pueden solicitar gratuitamente los resultados de su hijo en la prueba de rendimiento lector.

Para ampliar información del programa aportamos un díptico con una breve guía. El programa comenzará a lo largo del mes de febrero (una vez realizada la evaluación inicial) y concluirá a mediados de mayo.

Sin otro particular, recibid un cordial saludo y gracias de antemano por vuestra colaboración en esta iniciativa que seguro beneficiará a vuestros hijos y al colegio.

..... FIRMA

..... NOMBRE

Directora del colegio

Juan Mora-Figueroa Monfort
Investigador principal

Nombre del alumno: _____

Nombre del padre o tutor: _____

Autorizo a que evalúen el proceso lector de mi hijo y utilicen los datos recogidos sobre los *Indicadores de Implicación Familiar* y las pruebas aplicadas para esta investigación de forma anónima (POR FAVOR, MARQUE AUNQUE NO QUIERA PARTICIPAR EN EL PROGRAMA)

Sí queremos participar en el programa.

No queremos participar en el programa.

Correo electrónico: _____

FIRMA: _____

Teléfonos: _____

DNI: _____

Anexo 7: Folleto del programa ¿Me lees un cuento, por favor?



¿Me lees un cuento, por favor?
meleesuncuento@gmail.com



Investigador principal:
Juan Mora-Figueroa Monfort

Directores de la investigación:
Dra. Marta López Jurado
Dr. Arturo Galán González



**Programa de
lectura en familia**

*¿Me lees un cuento,
por favor?*

**Preguntas
frecuentes**

Preguntas frecuentes...

¿Qué es "¿Me lees un cuento, por favor?"?

Es un programa de lectura en casa a través del cual invitamos a las familias a compartir con sus hijos la lectura.

¿Por qué es bueno un programa de lectura en casa?

La lectura es fundamento de otros conocimientos, influye en el rendimiento académico, la creatividad, la cultura...

Pero... ¿cómo ayuda esto a mi hijo?

Siguiendo este programa su mejora en velocidad, comprensión y motivación lectora probablemente va a ser muy grande.

¿Cuánto tiempo me llevaría participar en el programa?

Algo más de una hora a la semana distribuida en días diferentes durante tres meses. Exactamente consiste en que cuatro días a la semana dediquemos unos minutos al niño. Por supuesto se puede hacer todos los días, pero mínimo cuatro.

¿Exactamente qué debe hacerse cada día?

- A lo largo de la tarde hay que **LEER CON** EL NIÑO 10-15 minutos. En ese rato es bueno estar lo más pendiente posible de cómo lee y después **HABLAR CON** EL sobre lo que ha leído, preguntarle, inventarse la continuación de la historia...
- Por la noche alguien de la familia debe **LEER AL** NIÑO un rato, unos 5-10 minutos. En el caso de no estar muy cansado y si el niño lo pide se puede hablar un poco sobre lo que han leído.
- **¿Lee en voz alta o en silencio?**
En voz alta. Si luego quiere continuar lo puede hacer en silencio.



¿Qué tengo que hacer mientras lees?

Mientras él lee, lo mejor que podamos hacer nosotros es leer nuestro libro. Lo normal es que surjan otras situaciones: otro hijo, la casa, etc. Por supuesto se puede atender otras cosas, pero hay que intentar estar cerca como para oírle leer.

¿Qué libros puede leer?

Cualquiera, siempre que resulte apropiado a su edad.

¿Con quién debe leer?

Puede leer con cualquier familiar: madre, padre, abuela, hermano mayor... Y no es necesario que sea el mismo todos los días.

¿Qué más aporta el programa?

Por otro lado, tendréis más medios para ayudarles en su aprendizaje. Solo por dar la autorización y permitir que se evalúe su lectura, recibiréis los resultados de las pruebas de lectura con información muy fiable sobre su rendimiento lector.

Si además participáis en el Programa, recibiréis unas orientaciones pedagógicas concretas en el caso de detectar alguna dificultad.

¿Qué hago si no quiere leer?

Intentamos animarle todo lo posible, pero no le obligamos.

Además del tiempo con el niño, ¿debemos hacer algo más?

Solo dos cosas. 1) Responder un sencillo cuestionario sobre vuestra opinión de la implicación familiar (un folio). 2) Al final de la semana, realizar un pequeño seguimiento anotando qué días habéis leído y cómo ha ido (3 minutos a la semana).

¿Y si tengo más dudas?

Escribe a meleesuncuento@gmail.com y las resolvemos.



Anexo 8: Cuestionario para la validación de expertos del Cuestionario de Implicación Familiar.

Indicadores de Implicación Familiar Grados de Pertinencia y Claridad		Nivel de Pertinencia					Nivel de Claridad						
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
1.1.1. CRP Creencias sobre el rol de los padres		<i>El familiar responde si está DE ACUERDO con los indicadores según estas 6 opciones.</i>											
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
		En total desacuerdo	Desacuerdo	Poco desacuerdo	Poco de acuerdo	De acuerdo	De acuerdo	En total acuerdo	En total acuerdo	En total acuerdo	En total acuerdo		
Creo que es <i>mi</i> <u>responsabilidad</u> ...		Valorar la Pertinencia y Claridad	Nivel de Pertinencia					Nivel de Claridad					
			1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
13	...ofrecerme voluntario/a a colaborar en el colegio.		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>								
14	...hablar con el profesor de mi hijo/a regularmente.		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>								
15	...ayudar a mi hijo/a con la tarea.		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>								
16	...preocuparme para que la escuela tenga lo que necesita.		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>								
17	...apoyar las decisiones que tome el profesor/a.		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>								
18	...estar pendiente de situaciones que ocurran en la escuela.		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>								
19	...explicar tareas difíciles a mi hijo/a.		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>								
20	...hablar con otros padres y madres del colegio		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>								
21	...leer con mi hijo.		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>								
22	...hablar con mi hijo/a acerca de su día en el colegio.		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>								
1.1.2. SAE Sentimiento de Auto-eficacia		<i>El familiar responde si está DE ACUERDO con los indicadores según estas 6 opciones.</i>											
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
		En total desacuerdo	Desacuerdo	Poco desacuerdo	Poco de acuerdo	De acuerdo	De acuerdo	En total acuerdo	En total acuerdo	En total acuerdo	En total acuerdo		
		Valorar la Pertinencia y Claridad	Nivel de Pertinencia					Nivel de Claridad					
			1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
1	Sé cómo ayudar a mi hijo/a para que le guste más leer.		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>								
2	No sé si estoy teniendo una buena comunicación con mi hijo/a.		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>								
3	No sé cómo ayudar a mi hijo/a para mejorar su aprendizaje lector.		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>								
4	Estoy satisfecho/a con los esfuerzos que hago por ayudar a mi hijo/a en su aprendizaje.		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>								
5	No sé como ayudar a mi hijo/a para que mejore en el colegio.		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>								
1.2.1. PIC Percepción de invitaciones generales del colegio		<i>El familiar responde si está DE ACUERDO con los indicadores según estas 6 opciones.</i>											
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
		En total desacuerdo	Desacuerdo	Poco desacuerdo	Poco de acuerdo	De acuerdo	De acuerdo	En total acuerdo	En total acuerdo	En total acuerdo	En total acuerdo		
		Valorar la Pertinencia y Claridad	Nivel de Pertinencia					Nivel de Claridad					
			1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
6	Los profesores del colegio muestran implicación e interés cuando hablan acerca de mi hijo/a.		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>								
7	Me siento a gusto en el colegio.		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>								
35	Las actividades para las familias se llevan a cabo en un horario para que podamos asistir.		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>								
36	El colegio me informa sobre las actividades que se organizan allí.		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>								
37	El personal del colegio se pone en contacto conmigo ante cualquier problema con mi hijo/a.		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>								
38	Los profesores del colegio me mantienen informado/a acerca del progreso académico de mi hijo/a.		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>								
39	El horario de tutorías es variado para adaptarse a la disponibilidad de los padres.		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>								

Por favor, continúe en la siguiente página

1.2.2. PIH Percepción de invitaciones específicas de su hijo *El familiar responde CON QUÉ FRECUENCIA se producen los indicadores según estas 6 opciones.*

	Valorar la Pertinencia y Claridad	Nivel de Pertinencia					Nivel de Claridad				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
40	Mi hijo/a me pide ayuda cuando no entiende su tarea.	<input type="checkbox"/>									
41	Mi hijo/a me pide que lea con él.	<input type="checkbox"/>									
42	Mi hijo/a me pide que atienda algún evento especial en el colegio.	<input type="checkbox"/>									
43	Mi hijo/a me pide que colabore con el colegio.	<input type="checkbox"/>									
44	Mi hijo/a me pide que hable con sus profesores.	<input type="checkbox"/>									

1.2.3. PIP Percepción de invitaciones específicas del profesor *El familiar responde CON QUÉ FRECUENCIA se producen los indicadores según estas 6 opciones.*

El profesor/a de mi hijo/a...	Valorar la Pertinencia y Claridad	Nivel de Pertinencia					Nivel de Claridad				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
8	...me pide que ayude a mi hijo/a con las tareas.	<input type="checkbox"/>									
9	...me pide que hable con mi hijo/a acerca de la jornada escolar.	<input type="checkbox"/>									
10	...me pidió que asistiera a un evento especial en el colegio.	<input type="checkbox"/>									
11	...me pidió que ayudara en el colegio.	<input type="checkbox"/>									
12	...se comunica conmigo (a través de notas, por teléfono o por correo electrónico)	<input type="checkbox"/>									

2.1.1. AICA Actividades de implicación en casa *El familiar responde CON QUÉ FRECUENCIA se producen los indicadores según estas 6 opciones.*

Alguien en la familia...	Valorar la Pertinencia y Claridad	Nivel de Pertinencia					Nivel de Claridad				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
23	... habla con el niño/a acerca de los libros que lee.	<input type="checkbox"/>									
24	... supervisa las tareas del niño/a.	<input type="checkbox"/>									
25	... lee cuentos al niño/a.	<input type="checkbox"/>									
27	... ayuda al niño/a a estudiar.	<input type="checkbox"/>									
29	... acompaña al niño/a a la Biblioteca.	<input type="checkbox"/>									
30	... practica matemáticas, ortografía y otras materias con el niño/a.	<input type="checkbox"/>									
31	... lee con el niño/a.	<input type="checkbox"/>									

2.1.1. AICA Actividades de implicación en casa *El familiar responde CON QUÉ FRECUENCIA se producen los indicadores según estas 6 opciones.*

Alguien en la familia...	Valorar la Pertinencia y Claridad	Nivel de Pertinencia					Nivel de Claridad				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
26	... asiste a las fiestas especiales del colegio.	<input type="checkbox"/>									
28	... colabora con alguna actividad en el colegio.	<input type="checkbox"/>									
32	... asiste a jornadas formativas organizadas en el colegio.	<input type="checkbox"/>									
33	... habla con otras familias sobre actividades del colegio.	<input type="checkbox"/>									
34	... habla con el profesor sobre el desarrollo del niño/a.	<input type="checkbox"/>									

Por favor, continúe en la siguiente página