

## **Eficacia de un programa de implicación familiar en la lectura de alumnado de 1.º de Educación Primaria**

Juan Mora-Figueroa\*, Arturo Galán\*\*, y Marta López-Jurado\*\*

\*Colegio Aitana de Alicante, \*\*Universidad Nacional de Educación a Distancia

### Resumen

Existe evidencia de que la implicación familiar (IF) influye sobre distintos productos educativos como la lectura. Este estudio pretende evaluar la implantación del programa familiar «¿Me lees un cuento, por favor?» y su efecto sobre el rendimiento lector, con la finalidad de mejorar la capacidad lectora de los estudiantes y orientar la práctica educativa de los padres. La muestra está compuesta por 206 estudiantes de 1.º de Primaria y sus familias, escolarizados en cinco colegios. El rendimiento lector (RL) se evaluó antes y después del programa mediante las subescalas de procesos léxicos y semánticos del PROLEC-R. Por último, se observó la motivación lectora (ML) que muestran los alumnos y también se recogió información cualitativa sobre la actitud de los hijos hacia la lectura a través de un registro de seguimiento semanal. Los resultados muestran diferencias significativas entre los grupos en todas las subescalas del RL y en la ML.

*Palabras clave:* implicación familiar, evaluación de programas, comprensión lectora, motivación lectora.

### Abstract

There is evidence that family involvement (FI) affects various educational skills such as reading. This study aims to evaluate the implantation of the family program «Would you read me a story, please?» and its effect on reading performance, in order to improve the reading skills of students and guide educational practices of parents. The sample consists of 206 students from 1<sup>st</sup> of Primary and their families enrolled in five schools. The reading performance was assessed before and after the program using the subscales of lexical and semantic processes PROLEC-R. Finally, the reading motivation of students was observed and qualitative information was collected through a record of weekly monitoring completed by each family. The results show significant differences between groups on all subscales.

*Keywords:* family involvement, program evaluation, reading comprehension, reading motivation.

Correspondencia: Juan Mora-Figueroa. Director Colegio Aitana. Carretera Murcia-Alicante, km. 69. Torrellano-Elche. 03320 Alicante. E-mail: aitn\_jmorafigueroa@fomento.edu

## Introducción

La educación en la era de la sociedad del conocimiento está exigiendo una fuerte adaptación para hacer frente a los nuevos retos y cambios sociales. Sin embargo, la importancia de la capacidad lectora sigue siendo una de las máximas preocupaciones de la escuela a edades tempranas por sus efectos en la evolución escolar. A los 6-7 años de edad, el alumnado adquiere y afianza una parte fundamental de su aprendizaje de la lectura. Estos años son decisivos y constituyen la edad ideal en la que debe realizarse la intervención psicopedagógica para ser realmente eficaz y ofrecer más posibilidades de éxito (Lyon et al., 2001). Las familias y las escuelas han de buscar conjuntamente la creación de comunidades educativas en las que se compartan las responsabilidades educativas entre la familia, la escuela y la sociedad, y donde los padres tomen conciencia del papel fundamental que tienen en el proceso educativo de sus hijos (Van Voorhis, Maier, Epstein, Lloyd, y Leung, 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, Durán, Valdebenito, y Flores, 2013; Fuentes, García, Gracia, y Alarcón, 2015, Villiger, Wandeler, y Niggli, 2014). Esta influencia está relacionada con la puesta en práctica de una serie de recursos que favorecen un clima positivo y de adaptación

en el hogar. 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 correctamente definidas. Entre ellas se pueden resaltar: una actitud de los padres que refleja elevadas y realistas expectativas sobre sus hijos, un certero conocimiento de su personalidad y una preocupación proporcionada por el trabajo que realiza cada hijo en el colegio; también es importante que los padres propicien una gran estimulación para leer y desarrollar otras experiencias de aprendizaje, así como que valoren de forma adecuada la importancia de la escuela (Grolnick y Slowiaczek, 1994; Sénéchal, 2006).

La Implicación Familiar (IF) ha sido positivamente relacionada con algunos indicadores de éxito académico que incluyen las percepciones de competencia por parte del profesor, calificaciones escolares o puntuaciones en pruebas de rendimiento (Henderson y Mapp, 2002; Hill y Taylor, 2004). Pero también se ha asociado con otros parámetros de adaptación 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 de estos en cursos más avanzados (Sukhram y Hsu, 2012).

Además de estos beneficios, la implicación de las familias guarda relación con procesos psicológicos y capacidades que fundamentan el rendi-

miento 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 son susceptibles de intervención directa 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).

A pesar de la influencia positiva que parece tener el compromiso familiar en la educación de los hijos, puede resultar conveniente estudiar cómo las interacciones entre padres e hijos pueden ser más eficaces y cómo deben organizarse los programas de implicación que promueven las instituciones educativas con la finalidad de crear auténticas comunidades de aprendizaje (Azpillaga, Intxausti, y Joaristi, 2014).

En este sentido, surgen muchas preguntas sobre distintos aspectos prácticos que conviene aclarar. Familiares y profesionales de la educación deben plantearse cuestiones sobre la mejor forma de actuar en referencia a temas muy variados como: ¿Cuál es el medio ideal de comunicación entre escuela y familia? ¿Con qué frecuencia ha de producirse la comunicación? ¿En qué ambiente (casa, escuela, etc.)

conviene realizar las actividades de IF? ¿En qué proporción conviene alabar o corregir el trabajo de los hijos? ¿Qué pueden hacer los colegios y los profesores para promover el mayor compromiso de los padres en la educación de sus hijos? ¿Puede ser contraproducente una excesiva implicación de la familia?

Una de las variables que más pueden condicionar los hábitos lectores y, por consiguiente, el rendimiento lector, es la motivación hacia la lectura (Goikoetxea y Martínez, 2015; Spörer y Schünemann, 2014). Algunas investigaciones han observado estas actitudes motivacionales como fruto de la implicación familiar (Beltrán, López, y Rodríguez, 2006), de las características ambientales del hogar (Sénéchal, 2006) y de las actividades educativas llevadas a cabo por los padres en el aprendizaje de la lectura de sus hijos (Baker, 2003; Topping, Dekhinet, y Zeedyk, 2011). En este marco se sitúa la presente investigación, que trata de comprender mejor la relación que existe entre las variables de IF, la motivación hacia la lectura y el rendimiento lector (Dezcallar, Clariana, Cladelles, Badia, y Gotzens, 2014).

Una forma de mejorar la relación entre implicación familiar, motivación y rendimiento en la práctica educativa consiste en promover acciones educativas en el hogar como programas de lectura en familia que sean fácilmente aplicables por los padres (Blanch et al., 2013). El programa diseñado en esta investigación tiene presente las fuertes limitaciones que tienen los padres de encontrar tiempo para sus hijos

y pretende concretar acciones que permitan a las familias descubrir nuevos caminos para ayudar a sus hijos en el fomento y mejora del rendimiento lector (De la Guardia y Santana, 2010).

Las actuaciones para apoyar la lectura son más frecuentes cuando los hijos presentan alguna dificultad en su aprendizaje. Sin embargo, nuestro programa persigue mejorar el procesamiento y la motivación lectora de los niños independientemente de que presenten o no dificultades de aprendizaje en la lectura. Por ello, deben buscarse vías para que el influjo positivo del hogar no se reduzca a solucionar situaciones problemáticas, sino que todos los estudiantes mejoren su aprendizaje. 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 (Villiger, Niggli, Wandeler, y Kutzelmann, 2012).

### Hipótesis y objetivo

El objetivo general de la investigación es confirmar la relevancia de la IF en el aprendizaje de la lectura desde el punto de vista de la acción educativa en el hogar. Se trata de confirmar la utilidad del programa «¿Me lees un cuento, por favor?» para lograr mejoras tanto en la motivación como en el rendimiento lector. Un segundo objetivo concatenado con el primero, consiste en confirmar que las características de dicho programa (las estrategias ofrecidas a los padres para

implicarse en el aprendizaje lector de sus hijos) son verdaderamente eficaces. En relación con estos objetivos se plantean las siguientes hipótesis:

- 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 la motivación lectora y el rendimiento lector de sus hijos.
- La percepción y las expectativas de los familiares sobre la capacidad y motivación lectora de sus hijos mejoran con el desarrollo del programa.

### Método

Se trata de una investigación cuasiexperimental en la que se ha utilizado un diseño pretest-postest con grupo de control. Se pretende contrastar si existen diferencias en el aprendizaje de la lectura y en la motivación de alumnos de 1.º 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?»). Con el fin de interpretar y contextualizar los resultados cuantitativos sobre los efectos del programa, se ha utilizado la técnica cualitativa de análisis de contenido, centrada en las preguntas abiertas incluidas en uno de los instrumentos de medida.

### Participantes

Los niños que participan en este trabajo cursan primero de Educación Primaria (6-7 años). Dado que se trata

de un estudio cuasiexperimental y se trabaja con una muestra incidental, para la elección de los centros se procuró alcanzar la máxima representatividad considerando las diferencias poblacionales en variables como titularidad y nivel socioeconómico.

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. Las familias de estos colegios pertenecen a grupos socio-económicos diversos. La distribución de los estudiantes según su participación en el programa es la siguiente: el 24.3% ( $n = 50$ ) constituye el grupo de control; el 35.9% ( $n = 74$ ), el grupo experimental sin seguimiento; y el 39.8% ( $n = 82$ ), el grupo experimental.

### 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 hemos 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.

Por otro lado, se explicó de forma detallada cuál era la finalidad y el funcionamiento del programa al profesorado de los cursos que participarían en el estudio. De esta manera podrían decidir si participaban con su curso y responder ellos mismos a preguntas sencillas que plantearan las familias. Además del correo electrónico, también se puso a su disposición un número de teléfono para consultar cualquier dificultad que encontrarán.

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 1.º 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% de 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 se implicaran en el aprendizaje lector de los niños durante doce semanas que dura el programa. 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. Atendiendo a esas consultas, se fa-

cilitó a todas las familias una lista de lecturas recomendadas para la edad después de consultar a cuatro profesores de lengua castellana del primer curso de Educación Primaria.

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. Estas comunicaciones se realizaron después del periodo va-

cacional de semana santa y en los primeros días del mes de mayo.

- 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. El registro semanal se recogió en dos momentos: cuando se había alcanzado el punto intermedio del programa y al final del 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.

## **Instrumentos de recogida de datos**

### **Rendimiento lector**

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. El PROLEC-R aporta una categoría normativa para cada uno de esos procesos (si está entre una y dos desviaciones típicas por debajo de la media lo cla-

sifica como «Dificultad leve» y, si se aleja más de dos desviaciones, como «Dificultad severa») y tiene una consistencia interna total de .79.

Dos de las subescalas corresponden al proceso léxico —*lectura de palabras (LP)* y *lectura de pseudopalabras (LS)*— y dos al proceso semántico —*comprensión de textos (CT)* y *comprensión oral (CO)*—. Los datos que se recogen en las tablas 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, la puntuación de la *CT* tiene una escala de medida que puede variar de 0 a 16, mientras que la *CO* lo hace entre los límites 0-8. Las fiabilidades de las subescalas utilizadas en la investigación, según el manual técnico del PROLEC-R, es la siguiente: *LP* .74, *LS* .68, *CT* .72, y *CO* .67.

### **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 (Martin, Mullis, Foy, y Arora, 2012). La fiabilidad total (consistencia interna,  $\alpha$  de Cronbach) de la escala de motivación es .82. Se trata de un valor adecuado, especialmente teniendo en cuenta la edad de los sujetos y el tamaño muestral. Precisamente por la edad de los sujetos se buscó una

escala corta con tres pequeñas subescalas elaboradas a partir de las pruebas de referencia ya citadas cuya validez se basa en las pruebas originales y en homogeneidad de contenido.

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 tienen un rango de 1 a 4 según se identifiquen con el modelo de la situación presentada o con su opuesto.

### **Evaluación del programa. Hoja de registro semanal y seguimiento de la aplicación del Programa**

Con la finalidad de realizar el seguimiento del programa, la familia debía cumplimentar cada semana un registro que indicaba cómo se habían desarrollado cada día las sesiones. A partir de su cumplimentación se establecieron los grupos experimentales con o sin seguimiento. 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).

### Análisis de datos

En primer lugar, se ha realizado un análisis descriptivo de las variables medidas tanto en la evaluación inicial como final. Los efectos entre las variables objeto de estudio 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 ( $\eta^2$ ). Los análisis se han rea-

lizado utilizando la versión 19.0 del Programa SPSS.

### Resultados

La realización del programa de implicación familiar, como se puede suponer, no ha tenido exactamente el mismo seguimiento en cada hogar. Las características generales de ese seguimiento se recogen en la Tabla 1

Tabla 1  
*Descriptivos del Seguimiento del Programa*

		Frecuencia	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
	No lo registraron	3	3.7
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

donde se observan aspectos como la actitud hacia la lectura que muestran los hijos según la percepción de los padres, la forma que tienen en la familia de apoyar la comprensión lectora, el tiempo de lectura o si leen a los hijos habitualmente.

De acuerdo con Mora-Figueroa, Galán y López-Jurado (2016) las medias de las cuatro escalas del RL en los tres grupos crecen desde la evaluación inicial a la evaluación final excepto en 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 en las puntuaciones de las escalas del pretest al postest: *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. También se puede observar que en las cuatro escalas el mayor aumento siempre se produce en el grupo experimental y el menor en el grupo de control.

La comparación de medias del rendimiento lector en la evaluación inicial (pretest) en función de los grupos de participación en el programa no mostró diferencias estadísticamente significativas. Sin embargo, sí se producen tales diferencias al finalizar el Programa (postest) en las cuatro dimensiones de RL (LP  $p = .012$ ; LS  $p = .021$ ; CT  $p = .003$ ; CO  $p = .001$ ). 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 va-

lor 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.

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. 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  $p = .046$  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  $p < .001$ ). Los tamaños del efecto ( $d$  de Cohen) para estos contrastes de cada una de las escalas del RL en las comparaciones múltiples son de magnitud moderada excepto para la *comprensión oral* que es elevada:  $d = 0.37$  en *lectura de palabras*;  $d = 0.36$  en *lectura de pseudopalabras*;  $d = 0.64$  en *comprensión de textos* y  $d = 0.95$  en la *comprensión oral*.

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 2) 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 *fuerza de placer* 1.84; en *adquisición de habilidades y conocimientos* .84 y en la ML Total 2.81.

En la Tabla 2 se muestra también la comparación de medias mediante un ANOVA de los indicadores de ML 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 ML 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 fuerza de placer*.

Tabla 2

*Descriptivos y ANOVA de los Indicadores Motivación Lectora (ML) según grupos de participación en el Programa*

Variable	Grupo	N	Media	Desviación típica	F	p	$\eta^2$
ML Autoconcepto Lector	Control	38	9.71	2.31	4.148	.017	.05†
	Experimental sin SEG	66	10.53	1.92			
	Experimental	70	10.83	1.71			
	Total	174	10.47	1.97			
ML Fuente de Placer	Control	38	9.90	2.54	1.774	.173	.02†
	Experimental sin SEG	66	10.38	2.25			
	Experimental	70	10.74	2.05			
	Total	174	10.42	2.25			
ML Adquisición de Habilidades y Conocimientos	Control	38	10.55	1.94	4.886	.009	.05†
	Experimental sin SEG	66	11.33	1.16			
	Experimental	70	11.39	1.27			
	Total	174	11.18	1.44			
ML TOTAL	Control	38	30.15	6.05	4.357	.014	.05†
	Experimental sin SEG	66	32.24	4.32			
	Experimental	70	32.96	4.31			
	Total	174	32.07	4.83			

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

En las comparaciones múltiples del análisis post hoc (se utilizó Scheffé y Bonferroni, sin observarse cambios reseñables en los valores de  $p$ ) 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 ML son significativas ( $p = .018$ ,  $.015$  y  $.015$ , respectivamente). Los tamaños del efecto ( $d$  de Cohen) para estos contrastes de cada una de las escalas de la ML en las comparaciones múltiples son de magnitud moderada:  $d = 0.57$  en *autoconcepto lector*;  $d = 0.38$  en *fuerza de placer*;  $d = 0.54$  en *adquisición de habilidades* y *conocimientos* y  $d = 0.56$  en la ML Total.

Se aportan ahora algunos elementos del análisis cualitativo que corroboran los resultados cuantitativos y complementan y contextualizan la eficacia del programa. A pesar de que la cumplimentación de las respuestas abiertas en el protocolo de seguimiento es voluntaria, el 36.3% de las familias que participó añaden este tipo de información. Si bien es cierto que se pedía a los padres que plasmaran cualquier «observación, incidencia y sugerencia», no solo describen el desarrollo del programa que realizaban, sino que también hay bastantes valoraciones personales del mismo. El 49% de las familias que responde la pregunta abierta realiza una valoración positiva sobre lo que ha 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. Así, tras el análisis de las cadenas de contenido, la información se podría agrupar en tres bloques: 1. Agradecimiento por el programa, indicando que es 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»). 2. Percepción de una notable mejora del RL del niño («ha mejorado su velocidad» o «comprende mucho mejor lo que lee»). Y 3. La percepción del 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»).

## Discusión

El objetivo de esta investigación es doble: por un lado, se pretende confirmar la hipótesis sobre el efecto de la implicación familiar mediante el programa «¿Me lees un cuento, por favor?» en el rendimiento y la motivación lectoras; y, por otro, mediante las características de dicho programa, si resulta eficaz, ofrecer estrategias a los padres que les sirvan de referencia para implicarse en el aprendizaje lector de sus hijos.

La realidad actual de bastantes familias es que encuentran dificultades para apoyar a sus hijos debido a varios factores: escaso tiempo del que disponen a causa de las largas jornadas laborales de ambos progenitores, escasa comunicación entre padre y madre, falta de objetivos en común, excesiva dedicación al mundo audiovisual (videojuegos-televisión-internet-redes sociales, etc.) (Instituto Nacional de Estadística, 2015; European Commission, 2015). Por ello es pertinente llevar a cabo investigaciones 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). El programa propuesto pretende fomentar, en esta línea, distintas estrategias de compromiso familiar en el proceso educativo de los hijos y promover un ambiente en el hogar que genere actitudes positivas hacia la lectura como competencia de gran interés formativo y académico.

Al finalizar el tiempo previsto del programa, pueden observarse diferencias significativas entre los grupos. Existe un mayor incremento del *rendimiento lector* en las cuatro subescalas del grupo experimental frente al grupo de control entre la prueba final y la prueba inicial. Estos datos confirman la hipótesis sobre la eficacia de la implicación familiar en el aprendizaje de la lectura a través del programa «¿Me lees un cuento, por favor?». Estos resultados son consistentes con otras investigaciones similares (Sukhram y Hsu, 2012;

Van Steensel, McElvany, Kurvers, y Herppich, 2011; Van Voorhis et al., 2013). 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 como en la comprensión lectora y oral.

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. Estos indicadores son evaluados al final del programa y, conforme a los resultados de otras investigaciones en esta materia (Sonnenschein y Munsterman, 2002; Sénéchal, 2006; Miller, Topping, y Thurston, 2010), las puntuaciones obtenidas en todas las dimensiones de la motivación lectora son superiores para el grupo experimental. Esas diferencias entre los grupos son significativas para las dimensiones de *autoconcepto lector*, *adquisición de habilidades y conocimientos* y *motivación lectora total*. También el tamaño del efecto es similar al de otros estudios; en la investigación de Miller et al. (2010) se obtienen unos valores de eta cuadrado de .02, .00 y .04 en las distintas dimensiones del autoconcepto lector.

Además de utilizar los resultados de la prueba estandarizada de RL y los Indicadores de ML para valorar la eficacia del programa, tam-

bién 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 aportan información interesante al respecto (Patton, 2011). Las valoraciones personales de los padres sobre el efecto del programa en el aprendizaje lector de los hijos son muy positivas. No hay ninguna valoración negativa del conjunto del programa y, por el contrario, abundan muestras de agradecimiento y satisfacción por la evolución favorable de los niños tanto en su rendimiento como en su motivación lectora. Parte de la finalidad del programa era justamente esta, promover el intercambio positivo de experiencias lectoras con los hijos para lograr un mayor crecimiento del habitual en el rendimiento y la motivación lectora de los niños.

Entre las respuestas abiertas se ha recogido alguna observación sobre problemas puntuales. Esencialmente son comentarios relacionados con la falta de interés inicial del niño por la lectura. A pesar de su carácter residual, hay que tomar en consideración que, en un aprendizaje tan complejo como la lectura y en un constructo relacionado con tantas variables como es la motivación lectora, no es esperable obtener un resultado completamente homogéneo para todos los estudiantes como fruto del programa (Conradi, Jang, y McKenna, 2014). Conviene, por tanto, seguir investigando otras formas de motivación

para los estudiantes concretos que no se han visto atraídos por este método.

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. 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; Villiger et al., 2012).

Los resultados confirman el papel positivo que desempeñan los padres en distintos campos de la educación de sus hijos, como hemos visto con el aprendizaje de la lectura. Resulta imprescindible seguir dando pasos y comprobar la eficacia de programas como el de Blanch et al. (2013), que concreten pautas extrapolables a distintas realidades culturales y orienten la acción educativa de las familias.

Una posible limitación del estudio consiste en que el número de familias que se comprometió a aplicar el programa disminuyó considerablemente durante el desarrollo del mismo. Aunque se mantiene en varios momentos contactos con los padres a través de diversos medios (correos electrónicos y llamadas telefónicas), parece que son insuficientes. Resulta necesario tomar medidas para seguir más de cerca la forma en que las familias llevan a cabo el programa, principalmente en las primeras semanas. Tam-

bién la evaluación de la motivación lectora con niños tan pequeños ha supuesto una dificultad. Habitualmente se evalúa en alumnos más mayores cuya capacidad de abstracción es superior (Baker y Wigfield, 1999) y hacerlo con niños de 6-7 años ha resul-

tado complicado. Finalmente se opta por dos fuentes de información que aportan 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.

### Referencias

- Azpillaga, V., Intxausti, N., y Joaristi, L. (2014). Implicación de las familias en los centros escolares de alta eficacia en la comunidad autónoma vasca. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 66(3), 27-37. doi: 10.13042/Bordon.2014.66302
- Baker, L. (2003). The role of parents in motivating struggling readers. *Reading & Writing Quarterly*, 19, 87-106.
- Baker, L., y 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.
- Beltrán, J., López, C., y Rodríguez, E. (2006). Precursores tempranos de la lectura. En C. Hernández y 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.
- Blanch, S., Durán, D., Valdebenito, V., y 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. doi: 10.1007/s10212-012-0104-y
- Cuetos, F., Rodríguez, B., y Ruano, E. (2007). *Batería de evaluación de los procesos lectores del niño de Educación Primaria, Revisada (PROLEC-R)*. Madrid: TEA.
- De la Guardia, R. M.<sup>a</sup>, y Santana, F. (2010). Alternativas de mejora de la participación educativa de las familias como instrumento para la calidad educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(3), 6-30.
- Dezcallar, T., Clariana, M., Cladellas, 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>
- Etxeberria, F., Intxausti, N., y Joaristi, L. (2013). Factors favouring the educational involvement of immigrant families with children in Primary Education. *Revista de Psicodidáctica*, 18(1), 109-135. doi: 10.1387/RevPsicodidact.5684
- European Commission. (2015). Report on equality between women and men. European Union. Recuperado de <http://www.ec.europa.eu>

- 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(1), 117-138. doi: 10.1387/RevPsicodidact.10876
- Goikoetxea, E., y Martínez, N. (2015). Los beneficios de la lectura compartida de libros: Breve revisión. *Educación XXI*, 18(1), 303-324. doi: 10.5944/educXX1.18.1.12334
- Grolnick, W. S., y Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivation model. *Child Development*, 65, 237-252.
- Henderson, A. T., y 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., y Taylor, L. C. (2004). Parental School Involvement and children's academic achievement: Pragmatic and issues. *Current Directions in Psychological Science*, 13, 161-164.
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. T., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S., y Closson, K. E. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *Elementary School Journal*, 106, 105-130.
- Instituto Nacional de Estadística. (2015). Encuesta de población activa. Madrid: INE. Recuperado de <http://www.ine.es>
- Lyon, G. R., Fletcher, J. M., Shaywitz, S. E., Shaywitz, B. A., Torgesen, J. K., Wood, F. B., ... Olson, R. (2001). Rethinking learning disabilities. En C. E. Finn, Jr., A. J. Rotherham, y 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.
- Miller, D., Topping, K., y 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. doi: 10.1348/000709909X481652
- Martin, M. O., Mullis, I. V. S., Foy, P., y Arora, A. (2012). Creating and interpreting the TIMSS and PIRLS 2011 context questionnaire scales. En M. O. Martin y I. V. S. Mullis (Eds.), *Method and procedures in TIMSS and PIRLS 2011*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College. Recuperado de: <http://timssand-irls.bc.edu/methods/>
- Mora-Figueroa, J., Galán, A., y López-Jurado, M. (en prensa). Efectos de la implicación familiar en estudiantes con riesgo de dificultad lectora. *Ocnos*.
- Patton, M. Q. (2011). *Developmental evaluation: Applying complexity concepts to enhance innovation and use*. New York: Guilford Press.
- Sénéchal, M. (2006). *The effect of family literacy interventions on children's acquisition of reading: A meta-analytic review*. New Hampshire: National Center for Family Literacy.
- Sonnenschein, S., y 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.
- Spörer, N., y 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.

- Sukhram, D. P., y Hsu, A. (2012). Developing Reading Partnerships Between Parents and Children: A Reflection on the Reading Together Program. *Early Childhood Education Journal*, 40, 115-121. doi: 10.1007/s10643-011-0500-y
- Topping, K., Dekhinet, R., y Zeedyk, S. (2011). Hindrances for parents in enhancing child language. *Educational Psychology Review*, 23, 413-455. doi: 10.1007/s10648-011-9169-4
- Van Steensel, R., McElvany, N. Kurvers, J., y Herppich, S. (2011). How effective are family literacy programs? Results of a meta-analysis. *Review of Educational Research*, 81, 69-96. doi: 10.3102/0034654310388819
- Van Voorhis, F. L., Maier, M. F., Epstein, J. L., Lloyd, C. M., y 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 de: <http://www.mdrc.org/sites/default/files/>
- Villiger, C., Niggli, A., Wandeler, C., y 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., y 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.

Juan Mora-Figueroa, director en el Colegio Aitana y Doctor en Educación. Sus trabajos de investigación se centran en la implicación de las familias en el proceso educativo de los hijos, en las dificultades de aprendizaje en la lectura y en la didáctica de la lengua.

Arturo Galán, es Profesor Titular de Universidad en el Departamento MIDE de la UNED. Director de la *Revista Bordón* y Presidente de la Asociación para la Investigación y la Docencia Universitarias. Ha sido Visiting Scholar en Boston University, M.I.T. y Universidad de Edimburgo. Fue el Jefe de la Unidad de Evaluación para la Contratación del Profesorado en la ACAP. Dirige el Grupo de investigación ESPYD, contando con numerosas publicaciones en este ámbito y en evaluación de programas y profesores.

Marta López-Jurado, Profesora Contratada Doctora del Departamento de Teoría de la Educación y Pedagogía Social de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Profesora Visitante del Instituto de Ciencias para la Familia de la Universidad de los Andes, de Santiago de Chile. Autora de diversas publicaciones en libros y revistas especializadas en temas sobre familia, valores éticos, competencias de liderazgo, toma de decisiones.

Fecha de recepción: 15-09-2015

Fecha de revisión: 11-04-2016

Fecha de aceptación: 24-05-2016

