

RELACIONES DEL AMBIENTE LECTOR EN CASA Y DEL INTERÉS POR LA LECTURA CON EL DESARROLLO DE HABILIDADES DE LECTURA, ESCRITURA Y FLUIDEZ VERBAL

Relations of the home literacy environment and literacy interest to the development of reading, spelling and oral vocabulary abilities

Benito Marín Serrano

RESUMEN: *El ambiente lector del contexto familiar (ALC) se ha considerado como una variable de gran importancia para el desarrollo de las habilidades evolutivas relacionadas con la lectura y la escritura. En el presente estudio, se lleva a cabo un examen de diversas conceptualizaciones del ALC (obtenidas mediante informes de los propios niños acerca de las actividades vinculadas con la lectura en sus hogares) y del interés personal por la lectura como actividad de entretenimiento extraescolar, en relación con las habilidades de leer, escribir y de vocabulario, en una muestra de 120 alumnos de 3º y 4º cursos de Educación Primaria de dos colegios diferentes. Las correlaciones y los análisis de regresión múltiple indican que, en conjunto, ambas fuentes de experiencia lectora se relacionan consistentemente con los efectos estudiados. Sin embargo, la magnitud de las relaciones varía notablemente cuando se las compara con las obtenidas en niños prelectores de Educación Infantil. Al contrario de lo que ocurre con éstos, el interés personal por la lectura extraescolar de los niños mayores destaca sobre el papel del contexto familiar en sus efectos sobre las habilidades de lectoescritura consideradas.*

Palabras clave: Ambiente lector en casa, interés por la lectura, efectos sobre la lectura, escritura y fluidez lectora.

ABSTRACT: *The home literacy environment (HLE) is a variable of great importance in the development of a number of certain outcomes related to the abilities of reading and spelling. This study examines the relations of several conceptualizations of the HLE (reported by children about the literacy activities displayed at home) and personal literacy interest (regarded as children's feelings about reading as leisure*

time activity) to reading, spelling and oral vocabulary in a sample of 120 Primary School students from two different schools. Correlational and multiple regression analyses indicate that, accounted together, both sources of literacy experience are consistently related to the outcomes studied. However, the magnitude of these relations varies considerably when it is compared to the results obtained with kindergarten prereaders. The literacy interests of the elder children stands out as a predictor of reading and spelling beyond the effect played by parental role in the home literacy environment.

Key Words: Home literacy environment, Literacy interest, effects on reading, spelling and vocabulary.

1. LA LECTURA COMPARTIDA DE PADRES E HIJOS

Es un hecho ampliamente conocido y documentado el de que los niños comienzan el colegio con claras diferencias de preparación. Estas diferencias, frecuentemente, se trasladan a los diversos niveles curriculares y su efecto se deja comprobar tanto en las habilidades lectoras como en otras áreas del desarrollo académico (Wagner, Torgesen y Rashotte, 1994). Cuando se les pregunta acerca de a qué atribuyen estas diferencias, la mayoría de los padres y educadores generalmente responden atribuyendo el mérito a las virtudes de un ambiente motivante y propiciatorio que la familia ha logrado construir. No cabe duda de que lo que parece un tópico muy extendido: el de que la previa exposición a un ambiente rico en actividades de fomento de la lectura, supone un inequívoco beneficio para el posterior desarrollo de la capacidad lectora y del lenguaje, ha influido enormemente en las teorías y las prácticas educativas contemporáneas. Un reflejo del efecto producido en la opinión pública son las sonadas campañas de fomento de la lectura en el entorno familiar y el valor que, al albur de estas campañas, se ha atribuido a la actividad de la lectura conjunta o compartida entre padres e hijos. Se han barajado un buen número de hipótesis cuyo intento ha sido explicar el modo en que esta actividad, llevada a cabo de muy diversas maneras, podría estar asociada al desarrollo y consolidación de unas buenas habilidades lingüísticas y lectoras. Bien pudiera ser, que su mayor beneficio fuese el de preparar al niño como futuro lector. En efecto, mediante la actividad lectora el niño adquiere la familiaridad con los textos impresos y con el modo en que los libros “funcionan”. Otra explicación apuntada es la que atribuye al tiempo de lectura

compartida la virtud de crear un ambiente de afectividad y cercanía entre el progenitor y el hijo, de cuya influencia se vería beneficiado el afecto hacia los libros (Bus, van Ijzendoorn y Pelligrini, 1995).

En el trabajo de investigación de De Temple (2001) titulado: *“Parents and children reading books together”*, se hace una amplia descripción de los tipos de lenguaje y de los modos de diálogo que pueden llegar a entablarse durante los momentos de lectura compartida. Cuando un adulto y un niño contemplan a un tiempo un libro ilustrado, se presenta, según De Temple, una oportunidad única e irrepetible. El lector y el niño centran su atención en un estímulo completo en cuanto a su estructura y contenido. Esta atención conjunta proporciona un apoyo para ampliar el lenguaje del niño. El libro aporta las bases de un intercambio lingüístico complejo, formado por descripciones, definiciones y explicaciones. Supone, además, un punto de partida de un diálogo acerca de las cosas y los hechos que no están presentes de manera inmediata: experiencias pasadas, predicciones e inferencias. En su estudio empírico, De Temple, presenta las notables diferencias en el rendimiento en tareas de lenguaje y lectura de los niños cuyas madres usaban altas dosis de comentarios con sus hijos durante la lectura compartida, frente a las que se limitaban a leer con ellos sin apenas elevar comentario alguno. Los resultados que presenta esta autora confirman el hecho de que no todas las formas de interacción dialogada alrededor de la lectura de un libro están asociadas por igual a un posterior incremento en el rendimiento lector de sus hijos. Lo insólito, a tenor de los resultados, es que el beneficio más sustancial lo recibían los hijos de las madres menos dialogantes, esto es, la lectura compartida de madres que se limitaban a leer el libro sin hacer comentarios aledaños al mismo. Al margen de esta matización que podemos denominar “procedimental”, lo cierto, es que se ha obtenido evidencia empírica de que tanto la cantidad como la calidad de las lecturas compartidas están asociadas con el rendimiento posterior en lenguaje (vr. gr. Wells, 1985).

Sin embargo, a pesar del amplio consenso acerca de la importancia de crear ambientes propicios para la lectura en los hogares y, en especial, en la forma de actividades de lectura compartida, la evidencia que en este sentido encontramos en la investigación reciente

en este campo no avala tan contundentemente esta idílica asociación. De hecho, las correlaciones entre variados aspectos del *Ambiente Lector en Casa (ALC)* y los rendimientos en habilidades relacionadas con los aprendizajes y con la lectura son más bien de moderadas a pequeñas en tamaño (véase Bus, van Ijzendoorn y Pelligrini, 1995, para una revisión de los estudios recientes).

Scarborough y Dobrich (1994) examinaron a más de una treintena de casos para comprobar la relación entre la lectura compartida entre padres e hijos de edad preescolar en los que se practicó y evaluó esta modalidad, conjuntamente con una serie de habilidades relacionadas con el desarrollo de la lectura y del habla. La correlación media obtenida entre estas dos variables resultó ser bastante modesta en tamaño y significación ($r = 0,26$; $p < 0,05$).

De las revisiones meta-analíticas de la literatura no se logran resultados mucho más favorecedores. Bus et al. (1995) refieren un 8% de la varianza media en habilidades relacionadas con el desarrollo del lenguaje y de la lectura explicada por la actividad de lectura compartida en casa (correlación media $r = 0,28$). Estos resultados sugieren que, de esta fuente de exposición a la lectura en la etapa preescolar, se deriva una influencia limitada sobre las habilidades lectoras posteriores. Cuando estas cifras se comparan con las obtenidas por otros precursores incontestables del desarrollo del lenguaje, cuyo ejemplo más destacable es la sensibilidad o conciencia fonológica, todavía nos parece más modesta su importancia.

Así pues, aunque la relación favorable entre el ALC y la posterior habilidad lectora existe y parece demostrada, deberíamos considerar algunos aspectos de la misma, en particular los que tienen que ver con la naturaleza de dicha relación. Para ello, nuestro análisis se va a centrar en tres aspectos que van a ser relevantes para nuestra posterior investigación empírica: las posibles conceptualizaciones del constructo *ambiente lector en casa (ALC)*; los efectos educativos y en el desarrollo del ALC y, en particular sobre la lectura y la escritura; y por último, una breve reflexión acerca de cómo se han abordado los estudios de las complejas relaciones entre el ALC y los efectos que de él parecen derivarse.

2. LAS DIVERSAS CONCEPTUALIZACIONES DE LA VARIABLE AMBIENTE LECTOR EN CASA

La mayoría de los primeros estudios sobre estos temas tendían a buscar los orígenes de la influencia del ambiente familiar sobre la lectura en los factores sociales y económicos, como por ejemplo la educación de los padres y los recursos económicos de la familia. Generalmente, se consideraba que los hogares con menos ingresos económicos y los padres con formación escolar más baja reflejaban resultados más pobres en las tareas lectoras, al tiempo que manifestaban también menos interés por las actividades relacionadas con el mundo de la lectura. En esta misma línea se situaban los resultados de las investigaciones llevadas a cabo con niños de minorías étnicas y culturales (Dickinson y Snow, 1987). Sin embargo, el status socio-económico no representa a los aspectos del ALC con los que de forma más ostensible se vinculan el desarrollo lector y el del lenguaje en los últimos tiempos. Es por ello, que las investigaciones más recientes se han propuesto identificar aquellas vertientes del ALC que más específicamente aportan un mayor peso al desarrollo de la habilidad para leer bien. En especial, se ha destacado uno sobre todos los demás, el que hemos denominado lectura conjunta o compartida. Dicho con otras palabras, el hábito por el cual padres e hijos realizan juntos actividades relacionadas con la lectura de libros. Este particular aspecto ha demostrado ser un predictor más contundente y definitivo en el rendimiento temprano en la lectura y en el éxito escolar que la pertenencia o no a minorías culturales o que el nivel socio-económico de la familia (Bus, van Ijzendoorn y Pellegrini, 1995; Wahlberg y Tsai, 1985). Ahora bien, la lectura conjunta entre padres e hijos no parece ser la única fuente de importancia del ALC. Se ha barajado también la posibilidad de que la experiencia lectora extraescolar surja de dos fuentes fundamentales: el propio interés de los niños por la lectura y las actividades en relación con ella; y todas aquellas estrategias y actividades desplegadas por los padres para iniciar a sus hijos en el hábito de leer. El grado en que estas dos variables son o no independientes ya ha sido objeto de estudio en niños de edad preescolar (Frijters, Barron y Brunello, 2000). Para nosotros, el objetivo de nuestro estudio ha sido intentar establecer si

en momentos más avanzados de la Educación Primaria también se constata esta separación.

En el estudio de Scarborough y Dobrich (1994) antes mencionado, se refieren niveles bajos de apoyo empírico a las relaciones entre el ALC y el rendimiento en las habilidades lectoras y del lenguaje. Estos autores sugieren que una explicación plausible a esta aparente ausencia de relación, tenga su origen en la falta de claridad en cuanto a la definición de los conceptos relacionados. Con ello quieren significar que un constructo como el ALC debería ser entendido como complejo y polifacético. De su complejidad y de su diversidad nace el desconocimiento del alcance de sus efectos en los aprendizajes. Para conocer en qué medida afectan a las diferentes capacidades y habilidades del desarrollo infantil y escolar cada una de estas facetas del ALC habría que considerar la posibilidad de conceptualizarlas.

El *Ambiente Lector en Casa* podría caracterizarse por la variedad de recursos y oportunidades disponibles para los niños en sus hogares, así como por las destrezas, disposición y habilidades de los padres para conseguir facilitar a sus hijos esas oportunidades. No parece posible, pues, estar ante un constructo unitario de influencia única y concreta sobre un aspecto así mismo concreto del desarrollo educativo (Scarborough y Dobrich, 1994). Nuestra selección se ha centrado en cinco diferentes conceptualizaciones del ALC basadas en las combinaciones de un número mayor de otras que aparecen en diversos estudios (Burgess y Lonigan, 1997; Burgess, Hecht y Lonigan, 2002; Sénéchal, Lefevre, Thomas y Daley, 1998). Cada una de ellas no ha sido pensada para ser mutuamente excluyente respecto a las demás, antes al contrario, la interrelación entre algunas de ellas sería más que esperable.

2.1. Ambiente Limitante (*Limiting Environment*)

Entiende que las oportunidades y habilidades de los padres para proveer a sus hijos con actividades relacionadas con la lectura están limitadas por los recursos disponibles a su alcance. Los ejemplos de estos recursos incluyen tanto la clase social de los padres, como sus capacidades intelectuales, lingüísticas, el nivel de estudios, la habilidad lectora y sus actitudes hacia la educación en general.

2.2. Exposición Interactiva (*Literacy Interface*)

Esta conceptualización asume que los padres participan en una serie de actividades directas e indirectas que facilitan la exposición de sus hijos a las conductas relacionadas con el hábito de leer (vr. gr. la lectura compartida) o a las actitudes de aquéllos hacia la importancia de la lectura (vr. gr. ver a los padres dedicando parte de su tiempo libre a leer). Para favorecer su análisis, se podría subdividir esta conceptualización del ALC partiendo del modo en que puede adquirirse la información: por una parte, estaría la observación de los modelos a imitar y, por otra, la instrucción directa de actividades dirigidas a motivar a leer.

2.3. ALC Pasivo (*Passive Home Literacy Environment HLE*)

Comprendería aquellas actividades realizadas por los padres que pudieran servir de modelo en los usos de la lectura para sus hijos (vr. gr. ver a un padre leyendo el periódico) u otros modelos de ocio alternativos a la lectura (vr. gr. ver a un padre viendo la televisión). El centro de atención de esta forma de entender el ALC se sitúa en el papel que posee el aprendizaje indirecto a partir de modelos de referencia. No está pensado para ser enseñado o instruido directamente, aunque tampoco puede evitar que dicho efecto tenga lugar. Por ejemplo, la observación de un padre leyendo un libro o viendo la televisión envía el mensaje al niño de que ambas son actividades igualmente deseables.

2.4. ALC Activo (*Active HLE*)

Se refiere a los esfuerzos de los padres por hacer participar a sus hijos en actividades que conduzcan al fomento del desarrollo del lenguaje y de la lectura de manera activa (vr. gr. juegos de rimas, comentarios sobre textos leídos, etc.).

2.5. Lectura Compartida (*Shared Reading*)

Ya hemos definido este concepto de *lectura compartida* (*shared reading*) como la actividad en la que los hijos (o alumnos) son

acompañados o guiados por sus padres (o profesores) en la lectura de textos impresos (preferentemente libros)¹. Quizás sea la conceptualización más usada de todas. Cuando ha sido empleada por los autores, ha servido, en muchas ocasiones, para establecer comparaciones entre las otras conceptualizaciones del ALC y sus resultados en el rendimiento. En otros estudios sólo se ha empleado este aspecto del ALC como variable independiente (vr. gr. Scarborough y Dobrich, 1994).

3. EFECTOS DEL ALC EN LA EDUCACIÓN Y EN EL DESARROLLO

Los estudios y las cuestiones concernientes al ALC en su relación con temas educativos y del desarrollo son del interés de los educadores, entre otras, por la razón que vamos a exponer a continuación. La llamada de atención de la escuela a las familias para pedirles que proporcionen a sus hijos cuantas más y mejores fuentes de apoyo y formación en la lectura se ha convertido en una prioridad para las políticas educativas de los últimos tiempos. Sin embargo, se tienen pocas evidencias consistentes acerca de cuáles son los factores que explican la activación y el mantenimiento de un buen ALC y de qué efectos, más o menos duraderos, puedan tener en el desarrollo infantil. A esto hay que añadir que tales efectos, de existir, no se tiene muy claro sobre qué áreas cognitivas o de otra índole puedan aportar beneficios y durante qué periodos del desarrollo madurativo de la persona. Lonigan (1994) y Scarborough y Dobrich (1994) insisten en la importancia de delimitar en las investigaciones los aspectos concretos del ALC que se toman como variables y sobre qué áreas y períodos del desarrollo ejercen su particular influencia. En sus trabajos de investigación con preescolares encuentran, por ejemplo, que la lectura compartida puede tener un importante efecto sobre el desarrollo del habla, sin embargo, cuando se trata de las primeras nociones sobre el aprendizaje de las letras, la instrucción directa de los padres es fundamental. Sénéchal et al. (1998) descubrieron que la exposición directa a la lectura compartida de los

¹ Tenemos constancia de que esta técnica se emplea comúnmente en los centros escolares y de que recibe el mismo nombre (*shared reading*) u otros parecidos (lectura en voz alta).

libros de cuentos explicaba una porción estadísticamente significativa de la varianza en el desarrollo del habla individual de los niños de preescolar. Sin embargo, no explicaba su rendimiento en la escritura. Por el contrario, cuando se evaluaba el papel instructivo de los padres (por ejemplo, con qué frecuencia y cuánto tiempo dedicaba un padre a enseñar a su hijo a leer palabras nuevas y a conocer el nombre de las letras), éste explicaba el rendimiento en la escritura, pero no en el habla. Parece ser pues que, según la opinión de no pocos expertos, las investigaciones deberían dirigirse a evaluar las relaciones entre los diversos aspectos del ALC y sus efectos sobre los componentes concretos del lenguaje y en los diferentes estadios evolutivos (Ehri y Sweet, 1991; Whitehurst y Lonigan, 1998).

Uno de los estudios que más exhaustivamente ha tratado de establecer las posibles relaciones entre ALC y lectura es el de Burgess et al. (2002). En este estudio se contemplan cuatro habilidades del lenguaje y de la lectura en su relación con el ALC en niños de 5 y 6 años: lenguaje oral, conciencia o *sensibilidad fonológica*², conocimiento de los nombres y sonidos de las letras y decodificación de palabras. Las tres primeras habilidades son reconocidas precursoras de la cuarta, reconocimiento de las palabras y, por ello, del consiguiente rendimiento en lectura y comprensión (Wagner et al, 1994). La investigación parte de la definición y caracterización del ALC en cuatro diferentes conceptualizaciones: *Ambiente Limitante*, *Exposición Interactiva*, *ALC Activo* y *Lectura Compartida* (sus descripciones pueden revisarse en el apartado anterior). De las cuatro, las dos cuyos aspectos son de carácter más activo (*Exposición Interactiva* y *ALC Activo*), aparecen como las más estrechamente asociadas al desarrollo evolutivo del habla (*correlación media $r = 0,41$; $p < 0,01$*), al conocimiento de las letras (*correlación media $r = 0,19$; $p < 0,01$*), a la sensibilidad fonológica (*correlación media $r = 0,48$; $p < 0,01$*) y a la habilidad para decodificar palabras (*correlación media $r = 0,34$; $p < 0,01$*). En general, de los resultados de los diversos análisis estadísticos llevados a cabo por estos autores, se llega a la conclusión de

2 El término empleado por estos autores es el de *phonological sensitivity*, el que aparece, en general, como sinónimo de conciencia fonológica. Siendo este último un término traducido a nuestra lengua como *sensibilidad fonológica*, preferimos usar esta traducción y no otra.

que, entre las habilidades objeto de estudio y el ALC, se establecen correlaciones significativas para las edades consideradas. Incluso en el caso del cálculo de correlaciones parciales entre las variables, la magnitud de las mismas se mantiene dentro de los niveles de significación estadística (de las 21 correlaciones obtenidas, 13 de ellas permanecieron significativas). Esto implica que entre el ALC y los efectos que de él se derivan para el desarrollo evolutivo existe una relación sólida, aun teniendo en cuenta otras variables predictoras. En este mismo estudio, las conceptualizaciones que se refieren o más enfatizan el *ALC Limitante* (clase social, inteligencia, actitud hacia la educación, todo ello referido a los padres), pierden su significatividad cuando entran en el análisis de regresión simultáneamente con los aspectos activos y pasivos del ALC. Todo este patrón de resultados confirma la coherencia con otros estudios que apuntan a la existencia de una correlación débil entre las prácticas lectoras de los adultos y el desarrollo del habla del niño (vr. gr. Share et al., 1984; Scarborough, Dobrich y Hager, 1991), así como con los que sostienen que las actividades con rimas y lectura compartida (*ALC Activo*) se relacionan con más fuerza con el rendimiento en la lectura y la escritura (vr. gr. Payne, Whitehurst y Angelli, 1994).

En términos generales y a tenor de lo resultados de Burgess y sus colaboradores, podemos afirmar que las relaciones entre el ALC y ciertas habilidades del desarrollo de la lengua oral y de la lengua escrita (denominación de letras, sensibilidad fonológica, decodificación léxica) varían dependiendo de la conceptualización de ALC que se tome en consideración. De entre todas, las que contienen o enfatizan elementos activos o interactivos del ALC son las más estables, muy por encima de otras de carácter más limitante, como la clase social o la inteligencia.

4. OBJETIVOS DEL ESTUDIO

Nuestra hipótesis de estudio propone que el desarrollo de las habilidades de la lectura y la escritura está directamente relacionado con dos aspectos de la experiencia previa de los alumnos con dichas actividades: a) el grado de interés del niño hacia la lectura como actividad dirigida hacia el ocio y el tiempo libre; y b) el ambiente

favorecedor hacia la lectura que, desde el hogar, se transmite al niño. Deseamos comprobar, así mismo, si alguna de estas fuentes de experiencia con la lectura posee alguna relación con alguna de las variables del desarrollo lingüístico, como pudiera ser la fluidez verbal.

5. MÉTODO

5.1. Sujetos

La muestra de nuestro estudio está formada por un total de 120 alumnos de 3º y 4º cursos de Educación Primaria pertenecientes a dos centros escolares de la ciudad de Salamanca y de edades comprendidas entre los 8 años y 5 meses y los 11 años y 3 meses. Estos dos centros escolares, uno de titularidad pública, al que denominaremos “centro público” y otro de titularidad privada concertada, al que nos referiremos como “centro concertado”, están situados ambos dentro del área urbana de la ciudad, con una leve diferencia geográfica: el centro público, se sitúa en lo que podríamos llamar un barrio periférico de la ciudad, mientras que el centro concertado se ubica en el denominado centro urbano o casco antiguo de la ciudad de Salamanca.

5.2. Criterios de selección

El punto de partida para realizar una primera selección de alumnos fue el de pertenecer a una de las siete aulas (cuatro de tercero y tres de cuarto cursos de Primaria) que constituyen el total de estos dos cursos entre ambos colegios. La elección de estos dos centros perseguía buscar la mejor representatividad de la población escolar de nuestro sistema educativo en la etapa de la Educación Primaria. De ahí que se optara por un centro público y otro privado concertado, ambos de muy semejantes condiciones de acceso para el alumnado y de características comunes al 95% de la población escolar española.

Todos los sujetos cumplieron con todos los criterios siguientes para ser incluidos: (1) ser alumnos del centro durante todo el curso 2004-2005; (2) tener como primera lengua el castellano; (3) no pertenecer a la categoría de niños con necesidades educativas especia-

les y, por esta razón, no estar llevando a cabo ningún programa de refuerzo educativo complementario al currículo normal; (4) realizar todas las pruebas de evaluación en las sesiones individuales y grupales prefijadas y diseñadas para la investigación; y (5) acceder a realizar las pruebas, tanto por tener la aquiescencia de los padres como por expresar su libre voluntad de participar.

Desde una perspectiva internacionalmente aceptada en cuanto a la valoración del estatus socio-económico, podríamos decir que estamos ante una muestra bastante homogénea de clase media (Hollingshead, 1975). Así mismo, atendiendo a criterios de muestreo y selección de los sujetos, contamos con una muestra de perfil normal y estadísticamente representativa de la población escolar de estos cursos y edades. Aunque debamos señalar que la tendencia reciente y cada vez más acusada sea hacia la configuración de una población escolar de características más multiculturales. Esta última apreciación superaba desde un principio los objetivos y propósitos de nuestro estudio, por lo que, en su momento tomamos la opción de aceptar como criterio de inclusión en la muestra el de provenir de una familia cuya lengua materna fuese el castellano.

5.2.1. *Alumnos de 3º y 4º de Educación Primaria*

La razón fundamental para la adopción de una muestra de estas características proviene de la importancia que también atribuimos a las investigaciones y conclusiones de autores como Juel, Griffith y Gough (1986) quienes afirman que en el período de edad correspondiente a estos cursos se manifiesta un rápido y firme desarrollo de las habilidades para el reconocimiento de las palabras. Este es también el caso de Anderson, Wilson y Fielding (1988) en su investigación para conocer el volumen de lectura extraescolar en niños en edad escolar hasta 5º de Primaria. Consideran que es a partir del curso 3º cuando empieza a ser más evidente la incidencia de la lectura en tiempo libre en el aumento del vocabulario. Aaron, Joshi, Ayotollah, Ellsberry, Henderson y Lindsey (1999) observan que hasta el curso 4º de Primaria, el aumento en precisión y velocidad en la lectura es muy ostensible, después de lo cual, a partir de 5º curso, las diferencias prácticamente desaparecen en los normolectores. En

los estudios realizados en el ámbito de la lengua española, autores como Jiménez y Ramírez (2002) prefieren hacer la selección de sus muestras de entre los niños de 3º y 4º de Educación Primaria, justificando su elección en la evidencia de que es en estos cursos en los que suelen detectarse las anomalías y las dificultades tanto en la lectura como en la escritura de manera más patente. Estos autores llevan a cabo su estudio sobre la identificación de los subtipos disléxicos con una muestra de niños de este nivel escolar.

5.3. Medidas de rendimiento en lectoescritura y vocabulario

5.3.1. Prueba de lectura de palabras (PROLEC)

El reconocimiento de las palabras es el proceso sobre el que se apoya y fundamenta la adquisición lectora (Share y Stanovich, 1995).

Un reconocimiento inmediato de las palabras como unidades holísticas, tendrá que ver con las habilidades de procesamiento léxico y, como ya sabemos, con la presencia de representaciones ortográficas correctamente elaboradas y disponibles en el lexicón ortográfico visual. En otras palabras, si un niño (o un adulto) posee unas imágenes ortográficas individualizadas y altamente desarrolladas podrá, bajo circunstancias medioambientales propicias, identificar las palabras asociadas a dichas imágenes con más rapidez cuando éstas se presenten aisladamente (Barker et al. 1992). El tiempo es entonces un elemento que debemos considerar en la exploración. La combinación de precisión lectora y tiempo de latencia ha sido considerada como un buen indicador de la habilidad para el reconocimiento o lectura aislada de palabras (Lovett, Ransby y Barron, 1988; Manis, 1985; Olson y Wise, 1992; Barker, Torgesen y Wagner (1992).

Para conseguir un instrumento de medición que asociara los aspectos de precisión y tiempo de respuesta, pensamos en una prueba estandarizada que cumpliera ambos requisitos. La alternativa fue la Batería de Evaluación de los Procesos Lectores *PROLEC* de Cuetos, Rodríguez y Ruano (2002), concretamente la subprueba de lectura de palabras. Los propios autores de la prueba sostienen que:

“En general, la mejor forma de analizar los procesos de reconocimiento de palabras es a través de la lectura en voz alta de palabras aisladas, si es posible, midiendo los tiempos de respuesta y en cualquier caso examinando los tipos de errores” (p. 11).

En esta prueba, los niños deben leer en voz alta una lista de treinta palabras formadas por sílabas de diferente complejidad, seis de cada una de las estructuras: CCV, VC, CVC, CVV, CCVC y CVVC (Cuetos et al, 2002). La prueba se aplicó de manera individual. El tiempo total de realización se registró con un cronómetro de precisión. Siguiendo las normas de aplicación, presentamos al niño la lámina y, después de leer los ítems de ensayo se procedió a la lectura en voz alta de los ítems de la tarea. Asignamos un punto por cada respuesta correcta y un 0 a la respuesta incorrecta.

La puntuación total de cada sujeto se obtuvo hallando el promedio entre las respuestas correctas al test y el tiempo empleado en leerlo. Para que ambas puntuaciones adoptaran el mismo sentido de linealidad se estableció la transformación del resultado del tiempo de respuesta a su recíproco.

Los estadísticos finales de la variable que denominamos *LECTURA* fueron los siguientes: $N = 120$ Media = 71,8 Desv. Típica = 14,58.

5.3.2. *Evaluación de la escritura: Escritura al dictado*

El motivo para incluir en el estudio una prueba de escritura al dictado de palabras es el de comparar el rendimiento de nuestros sujetos en las dos habilidades básicas, conociendo así las diferencias que puedan darse entre ellas. Para ello, hemos decidido replicar, modificando únicamente los ítems de la tarea, la prueba creada por Cunningham y Stanovich (1991) en su primera investigación con niños acerca de la relación entre la exposición a lo impreso y la escritura. Nuestra prueba es una tarea de escritura altamente cargada de factor ortográfico, como veremos a continuación.

La prueba consta de 20 palabras de ortografía arbitraria “inconsistente” (v. gr. “*alas*”). El investigador pronuncia la palabra, la incluye en una frase y la vuelve a pronunciar, dejando 2 segundos entre una y otra emisión (v. gr. “*alas - las alas del avión cubrían toda la pista - alas*”). A partir de la última emisión del examinador

se permite a los alumnos que la escriban lo más correctamente que sepan. También se les advierte que pueden pedir una nueva repetición si no entendieron o no recuerdan la palabra. Cada uno de los ítems se pronuncia tres veces en total antes de ser escrito como puede verse en las instrucciones que se muestran en el Anexo 1.

Las 20 palabras fueron seleccionadas del diccionario de frecuencias del español de Martínez Martín y García Pérez (2004) de frecuencias comprendidas entre 100 y 200 (cursos acumulados hasta 3º de Primaria). Todas ellas poseen un vocablo homófono de ortografía incorrecta, esto es, un “pseudohomófono” (v. gr. “*halas*”). Por consiguiente, la recuperación de la representación ortográfica correcta es determinante para resolver la tarea con precisión.

El coeficiente de consistencia interna alfa de Cronbach para esta prueba es de 0,8012. El porcentaje de aciertos de la prueba es del 64,46%. La media de respuestas es de 12,89 y la desviación típica es de 3,19.

5.3.3. *Fluidez Verbal (Vocabulario)*

Nos ha parecido importante incluir una medida de fluidez verbal como variable criterio que pueda aportarnos información adicional acerca de otros posibles factores predictores de la lectura y la escritura. Es común en la literatura de este tema relacionar el grado de experiencia lectora con diversas habilidades, tales como decodificación de palabras y otras habilidades cognitivas, entre las que se encuentra el vocabulario. Los buenos “decodificadores” leen más y, por ello, acceden a más y mejores contextos lectores, lo que, a su vez y a la postre, permite aprender nuevas palabras. A todo ello se le une el hecho de que en diversos estudios realizados con malos lectores se ha constatado en éstos bajo rendimiento en tareas de fluidez verbal (Defior, Justicia y Martos, 1998; Romani, 1999). No podemos, por tanto, descartar la importancia que para el reconocimiento de las palabras pueda tener la activación y operatividad de la memoria léxica. Todas estas razones han sido suficientes para decidimos a incluir la prueba que pasamos a describir.

La versión del test que para nuestros fines parece más idónea es la que permite la rápida identificación y posterior extracción de los

contenidos presentes en el lexicon mediante mecanismos de procesamiento basados en los fonemas o en la extracción casi automática de las representaciones ortográficas, habida cuenta de que el componente semántico siempre habrá de estar presente, aunque, eso sí, en menor grado que en los contenidos de memoria de categorización puramente semántica. Sin perder de vista esta premisa, vamos a incluir nuestras dos tareas: En la primera pedimos a los sujetos que escriban tantas palabras como conozcan de una categoría dada. La tarea se lleva a cabo dos veces con dos categorías semánticas: animales y alimentos. Se concede un punto por respuesta correcta. En una 2ª tarea, de carácter más fonológico, se solicita a los niños que escriban tantas palabras como puedan recordar que comiencen por un fonema concreto y que lo hagan tan rápido como les sea posible. Se realizó dos veces, primero con el fonema /s/ y después con el /t/. Dejamos un minuto para cada categoría (véase Anexo 2). La suma de las cuatro categorías se consideró la medida de fluidez verbal o *vocabulario* tal y como hemos denominado a esta variable. La prueba se realizó en grupos de 4 niños cada vez para evitar interferencias.

La media de respuestas fue de 33,32 y la desviación típica de 7,36. El coeficiente alfa de Cronbach obtenido fue de 0,76.

5.4. Medidas de actitud hacia la lectura y de ambiente lector en casa

5.4.1. Cuestionario de Preferencias para el Tiempo de Ocio (CPTO)

Una técnica para evaluar el nivel de interés o actitud hacia la lectura, es la versión adaptada por nosotros al castellano a partir del cuestionario desarrollado por Allen, Cipielewski y Stanovich (1992) llamado *Reading and Media Habits Questionnaire*. Antes de la aplicación del cuestionario, decidimos poner a prueba una versión preliminar del mismo que se pasó a un pequeño grupo de 14 alumnos de 5º curso de Primaria del centro concertado. Una vez completado el cuestionario de prueba, preguntamos a los alumnos sobre su opinión acerca del pre-test. Tomando en cuenta algunas de sus conside-

raciones, así como las de la orientadora del centro quien a su vez nos aportó las suyas, elaboramos la versión definitiva que habríamos de utilizar.

El sistema para responder a nuestro *Cuestionario de Preferencias de Actividades para el Tiempo de Ocio (CPTO)* se basa en elegir qué actividad entre dos ofrecidas se prefiere realizar. Las instrucciones para contestar a este cuestionario aparecen escritas en la hoja del mismo (véase Anexo 3) y fueron leídas en voz alta por el examinador al tiempo que los niños también podían leerlas:

“Poned una marca en una de las dos actividades que se os ofrecen. No dejéis ninguna sin marcar. Esto quiere decir que, incluso si las dos actividades son muy de vuestro gusto, debéis elegir sólo una de ambas, la que os guste un poco más. Puede darse el caso de que ninguna de ellas sea de vuestro interés, aun así, señalad una de las dos, la que menos os disguste, podríamos decir. Por favor, marcad siempre una de las dos.” Acto seguido se les presentan doce posibles parejas de actividades que se van leyendo en voz alta para, al término de cada pareja, decirles: “Marcad una”.

Seis de las parejas incluyen una elección de lectura confrontada a otra posibilidad de naturaleza interesante como actividad de ocio (ítems 3, 4, 6, 7, 9, 11). Un ejemplo ilustrativo real podría ser (ítem 3): “*Leer un libro interesante / Ver un programa interesante de la televisión.*” Las otras seis parejas hacen referencia a otras actividades diferentes a la lectura entre las que se incluyen ver la televisión, hacer deporte, ir al cine o estar con los amigos (ítems 1, 2, 5, 8, 10, 12). Estas últimas cuestiones en las que no se propone la actividad lectora como elección fueron incluidas como posible información alternativa adicional. Finalmente hemos optado por no tomarlas en consideración, al menos por ahora. La valoración de esta prueba se consigue asignando un punto siempre que la opción elegida sea la actividad lectora. Así pues, tenidos en consideración los seis ítems que incluyen la lectura, las puntuaciones pueden oscilar entre 0 y 6 puntos para cada uno de los sujetos de la muestra.

La media de respuestas pro-lectura que obtuvimos fue de 2,658; y la desviación típica derivada fue de 1,756. El porcentaje de las respuestas en las que la actividad lectora es la elegida asciende al 44,30% del total de las actividades posibles competidoras con ella. La fiabilidad obtenida en esta prueba fue de 0,6947 (Spearman-Brown).

5.4.2. *Cuestionario de Ambiente Lector (CAL)*

Por último y para completar nuestro modelo de relaciones, precisamos de un instrumento que nos conduzca a obtener un número mínimo de indicadores o variables independientes que contribuyan a dar entidad al constructo por el que habremos de medir el ambiente de incitación o de motivación a la lectura en la familia, en el hogar o como queramos llamar a los contextos más próximos de influencia mediadora extraescolar para los alumnos.

Siguiendo los planteamientos del Modelo de Lundberg (1991) denominado “*Informal Literacy Socialization*” y apoyándonos en un estudio de Burgess et al. (2002) y de Allen, Cipielewski y Stanovich (1992) elaboramos nuestro propio cuestionario de ambiente lector. Para ello, confiamos en los tres componentes que, según Lundberg (1991), deberían estar presentes en un adecuado e influyente ambiente lector en el hogar: (1) presencia de modelos positivos, (2) acceso inmediato a lenguaje escrito, y (3) exposición al lenguaje impreso en el hogar.

Antes de aplicar el cuestionario definitivo llevamos a cabo un estudio piloto con 15 alumnos de 4º de Primaria ajenos a nuestra muestra a quienes se les pasó un modelo preliminar. A partir de las modificaciones realizadas después de confrontar las opiniones de algunos especialistas con el estudio piloto, se aplicó la prueba revisada a los 120 alumnos de la muestra (véase Anexo 4). El cuestionario cuenta con 8 preguntas, de cuyas respuestas finalmente tomamos en consideración 7 de ellas con objeto de incrementar la consistencia interna del mismo (la pregunta 4 acerca de los nombres de compañeros fue finalmente descartada). En la elaboración de las preguntas asumimos dos principios básicos: primero, que las influencias lectoras por las que preguntábamos deberían haber estado presentes en casa de los alumnos por un periodo sustancial de tiempo antes de ser aplicada la prueba; y segundo, que dichas influencias positivas o negativas, en ningún caso deberían ser la consecuencia de los hábitos lectores del niño. En otras palabras, éstas deberían ser la posible causa de los hábitos lectores del niño y no su consecuencia. Intentamos que todas las preguntas fuesen fácilmente entendidas y reflejasen, lo más ampliamente posible, todas las face-

tas que universalmente pudiesen representar el ambiente lector de cualquier hogar. Así, los tres primeros ítems del cuestionario hacen alusión a la asiduidad, así como a la frecuencia con que los niños observan a sus padres o familiares leer libros, periódicos o revistas. Las posibles respuestas de la escala se repartían entre *Nunca o Casi Nunca / A veces / Una vez por semana aproximadamente / Varias veces por semana*. Las puntuaciones asignadas a estas preguntas iban de los 4 puntos en el caso de la alternativa de mayor frecuencia a 1 la de menor. Los siguientes dos ítems preguntan por la cantidad de libros que comparativamente con las casas de sus compañeros creen tener en la suya propia. Las dos preguntas siguientes cuestionan sobre la costumbre de compartir la lectura de cuentos o libros leídos por alguno de sus familiares como actividad cotidiana del pasado: *¿Recuerdas si alguien te leía cuentos o libros antes de que supieras leer?*; y si dicho hábito sigue siendo practicado en el presente: *¿Alguno de tus familiares se pone a leer contigo algún libro o revista?*). La última de las preguntas de la escala nos ayudaría a conocer la actitud de cada niño hacia los libros como obsequio preferido en fechas señaladas como Navidad, cumpleaños, Reyes.

Todas las preguntas tienen cuatro alternativas posibles de respuesta, excepto la pregunta 4 que es de respuesta abierta. Al contar con un número suficiente de sujetos para asegurar la potencia estadística de predicción, decidimos considerar cada uno de los ítems como una variable independiente ya que sus contenidos apuntaban a aspectos diferentes de un constructo común, pero desde perspectivas con un cierto grado de heterogeneidad. Este procedimiento de interpretar los resultados sigue la línea de los autores que venimos tomando como modelo. Allen et al. (1992) valoran de modo muy semejante su *Elementary Reading Attitude Survey*, tomando como subtest independientes cada una de las preguntas que lo componen. Burgess et al. (2002) incluyen los valores de cada una de las conceptualizaciones de su *ambiente lector en casa* (ALC) creando compuestos de contenido común para posteriormente realizar con ellos las correlaciones con los efectos que han podido observarse en el desarrollo educativo de los niños de su investigación.

La prueba de fiabilidad de la escala tomada en su conjunto arroja un resultado de 0,598 (Spearman-Brown). De cada uno de los

ítems por separado se obtiene un resultado mayor, en todos los casos superior a 0,65 (Spearman- Brown).

6. RESULTADOS

6.1. Estadísticas descriptivas y correlaciones entre las variables

Mediante el programa SPSS.11 hemos obtenido las correlaciones entre todas las variables del estudio y que pueden verse en la Tabla 1. Todas ellas corresponden a la aplicación del cálculo producto-momento de Pearson que ofrece el programa. Los valores marcados con un asterisco (*) corresponden a las correlaciones cuyo resultado es significativo al nivel del 0,05 y las marcadas con dos asteriscos (**) son las correspondientes a niveles de confianza del 0,01. En ambos casos la prueba de significación es bilateral.

6.1.1. *Preferencias en tiempo de ocio (CPTO)*

Los resultados de esta variable correlacionan modestamente con las tres medidas de habilidad lectora y apenas con las otras variables. Lo primero, indica una tendencia clara de los sujetos con mayor inclinación hacia actividades relacionadas con la lectura a poseer habilidades lectoescritoras más desarrolladas. Los mejores lectores se benefician de las ventajas de la actividad lectora y ésta a su vez actuará de *feedback* positivo proporcionando mejores habilidades y más interés por la lectura (Stanovich, 1998). Es lo que se conoce como *Efectos San Mateo (Mathew's Effects)* (Stanovich, 1986): “*the rich will get richer and the poor, poorer*” (pp. 381-382).

Esto parece suceder también en el caso del vocabulario, que correlaciona significativamente con las preferencias lectoras, abundando en la idea de que los niños que leen bien y poseen vocabularios más ricos tendrán más afición por leer, aprenderán más significados y, consiguientemente, leerán mejor. Todo lo contrario pasaría con los niños con peor vocabulario que, “*por leer más despacio se aburren más, leerán menos y, como resultante, desarrollarán menos su conocimiento léxico, lo que derivará en una inhibición del des-*

arrollo lector y de la afición por la lectura” (Cunningham, Stanovich y West, 1994; p. 72).

TABLA 1. *Matriz de correlaciones de las variables del estudio.*

| | LECTURA | ESCRITURA | VOCABULARIO | PREFERENCIAS EN TIEMPO DE OCIO | LIBROS | PERIÓDICOS | REVISTAS | CASAS DE AMIGOS | LE LEÍAN | LEEN AHORA | REGALOS |
|--------------------------------|---------|-----------|-------------|--------------------------------|--------|------------|----------|-----------------|----------|------------|---------|
| LECTURA | 1 | | | | | | | | | | |
| ESCRITURA | ,624** | 1 | | | | | | | | | |
| VOCABULARIO | ,511** | ,394** | 1 | | | | | | | | |
| PREFERENCIAS EN TIEMPO DE OCIO | ,314** | ,272** | ,224* | 1 | | | | | | | |
| LIBROS | ,128 | ,112 | ,151 | ,258** | 1 | | | | | | |
| PERIÓDICOS | ,044 | -,002 | ,122 | ,020 | ,247** | 1 | | | | | |
| REVISTAS | ,156 | ,094 | ,188* | ,112 | ,096 | ,445** | 1 | | | | |
| CASAS DE AMIGOS | ,131 | ,124 | ,140 | -,018 | -,044 | -,067 | ,124 | 1 | | | |
| LE LEÍAN | ,149 | ,128 | ,215* | ,152 | ,175 | ,101 | ,145 | ,114 | 1 | | |
| LEEN AHORA | -,003 | ,056 | ,078 | ,051 | ,172 | ,295** | ,155 | ,019 | ,178 | 1 | |
| REGALOS | ,108 | ,218* | -,049 | ,287** | ,200* | ,138 | ,239** | -,049 | ,194* | ,143 | 1 |

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

* . La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

6.1.2. *Ambiente Lector en casa (CAL)*

Los siete ítems del cuestionario que hemos convertido en variables, exhiben coeficientes de correlación muy desiguales con el resto. Todos ellos han sido introducidos en un análisis factorial de componentes principales con la finalidad de reducir el número de mediciones y convertirlas en un factor que pueda servirnos de variable independiente que represente a la máxima cantidad de varianza disponible.

Como puede verse en las TABLAS 2 y 3, se obtienen tres factores que explican el 55,19% de la varianza total.

TABLA 2. *Porcentaje de la varianza explicado por los factores.*

| Componente | Varianza total explicada | | | | | |
|------------|--------------------------|------------------|-------------|--|------------------|-------------|
| | Autovalores iniciales | | | Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción | | |
| | Total | % de la varianza | % acumulado | Total | % de la varianza | % acumulado |
| 1 | 2,103 | 26,287 | 26,287 | 2,103 | 26,287 | 26,287 |
| 2 | 1,208 | 15,102 | 41,389 | 1,208 | 15,102 | 41,389 |
| 3 | 1,105 | 13,810 | 55,199 | 1,105 | 13,810 | 55,199 |
| 4 | ,931 | 11,640 | 66,839 | | | |
| 5 | ,812 | 10,153 | 76,992 | | | |
| 6 | ,745 | 9,312 | 86,305 | | | |
| 7 | ,649 | 8,114 | 94,418 | | | |
| 8 | ,447 | 5,582 | 100,000 | | | |

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

De ellos, sólo los dos primeros van a ser tomados en consideración, ya que el tercero (*Casas de Amigos*) no posee correlación significativa alguna con ninguna otra variable del estudio y su efecto es más distorsionante que beneficioso para los análisis posteriores.

TABLA 3. *Componentes extraídos del análisis factorial.*

| | Matriz de componentes | | |
|--------------------------------|-----------------------|------|------|
| | Componente | | |
| | 1 | 2 | 3 |
| PREFERENCIAS EN TIEMPO DE OCIO | | ,641 | |
| LIBROS | ,557 | | |
| PERIÓDICOS | ,631 | | |
| REVISTAS | ,612 | | |
| CASAS DE AMIGOS | | | ,860 |
| LE LEÍAN | ,475 | | |
| LEEN AHORA | ,514 | | |
| REGALOS | ,576 | | |

El Factor 1, al que denominamos *Ambiente Lector Casa (ALC)*, está compuesto por los 6 ítems del cuestionario CAL y representa el

26,29% de la varianza total. Mientras, el Factor 2, al que denominaremos *Interés por la lectura (CPTO)* representa el 15,10% de la varianza extraída en el análisis. Puede decirse, por lo tanto, que las iniciativas por parte de los padres relacionadas con la creación de un ambiente motivador para la lectura y los intereses propios y expresados por los niños hacia la lectura como actividad de ocio pueden considerarse como fuentes independientes de experiencia con lo impreso en los alumnos de Primaria.

6.2. Ambiente Lector, Interés por la Lectura y habilidad lectora

Para dar respuestas a nuestra hipótesis vamos a llevar a cabo una regresión múltiple, tomando, en primer lugar como dependiente a la variable *Lectura*, entendida ésta, como ya sabemos, como precisión y velocidad en el reconocimiento de las palabras y como variables independientes a cada uno de los dos factores que hemos configurado mediante el análisis factorial.

En la Tabla 4 se pueden ver los resultados del primero de los análisis de regresión secuencia o por pasos. Las dos variables, representando a los dos Factores, *ALC* y *CPTO*, explican el 11,4% de la varianza en lectura de los sujetos de nuestra muestra. Este resultado es superior al referido por Bus et al (1994) en cuanto a la cantidad de varianza atribuible a la lectura compartida en relación con prelectura y preescritura (8%), eso sí, en niños de finales de la Etapa de Infantil y principios de Primaria; menor a la encontrada por Fritjers, Barron y Brunello (2000) (18% de la varianza), también en niños de 5 a 7 años. Esta Tabla muestra que en edades más avanzadas (8 a 11 años), el interés personal por la actividad lectora (*CPTO*) tiene un mayor peso (9,8% del total, $p < .0001$), que la exposición a un entorno familiar (*CAL*) más o menos motivante hacia los hábitos lectores (1,6%; $p = 0,146$, no significativo). Con todo, y a pesar del bajo nivel de significación de esta segunda variable, *CAL*, podemos afirmar que ambos factores contribuyen de manera independiente al desarrollo de la habilidad lectora de los alumnos de 3º y 4º cursos de Primaria.

TABLA 4. *Análisis de regresión secuencial con dos variables predictoras.*

| | Estadísticos de cambio | | | |
|---|------------------------|----------------------|-------------|----------------------|
| | R | Cambio en R cuadrado | Cambio en F | Sig. del cambio en F |
| 1 | ,314 ^a | ,098 | 12,864 | ,000 |
| 2 | ,338 ^b | ,016 | 2,140 | ,146 |

a. Variables predictoras: (Constante), INTERÉS POR LECTURA

b. Variables predictoras: (Constante), INTERÉS POR LECTURA, AMBIENTE LECTOR CASA

6.3. Ambiente Lector, Interés por la Lectura y Escritura

Del mismo modo, llevamos a cabo un segundo análisis de regresión secuencial tomando, en esta ocasión, como variable dependiente la *Escritura*, tal y como la hemos conceptualizado en la tarea aplicada a los alumnos. De la Tabla 5 se desprenden resultados semejantes a los anteriormente reseñados para la variable *Lectura*. El factor 2, denominado *CPTO* representando a los intereses hacia la lectura de los alumnos, supone un 7,4% de la varianza de la variable *Escritura*, mientras que el factor 1, configurado como *Ambiente Lector de Casa*, *ALC*, apenas explica un 1,9%, no significativo, del 9,3% total de la varianza extraída por ambos factores ($p < 0,01$ y $p = 0,117$, respectivamente). Una vez más, hemos de concluir que a las edades estudiadas, los intereses individuales hacia la actividad relacionada con la lectura son preponderantes sobre el ambiente estimulante del hogar.

TABLA 5. *Análisis de regresión secuencial con dos variables independientes. Variable dependiente ESCRITURA.*

| | Estadísticos de cambio | | | |
|---|------------------------|----------------------|-------------|----------------------|
| | R | Cambio en R cuadrado | Cambio en F | Sig. del cambio en F |
| 1 | ,272 ^a | ,074 | 9,431 | ,003 |
| 2 | ,306 ^b | ,019 | 2,494 | ,117 |

a. Variables predictoras: (Constante), INTERÉS POR LECTURA

b. Variables predictoras: (Constante), INTERÉS POR LECTURA, AMBIENTE LECTOR CASA

6.4. Ambiente Lector, Interés por la Lectura y Vocabulario

El tercer análisis de regresión calculado, toma como variable dependiente la *Fluidez Verbal*, variable a la que hemos denominado *Vocabulario*. Los mismos factores *CPTO* y *CAL* hacen las veces de variables dependientes del análisis. En la Tabla 6 pueden comprobarse los resultados de éste.

TABLA 6. *Análisis de regresión secuencial con dos variables independientes. Variable dependiente VOCABULARIO.*

| | R | Estadísticos de cambio | | |
|---|-------------------|------------------------|-------------|----------------------|
| | | Cambio en R cuadrado | Cambio en F | Sig. del cambio en F |
| 1 | ,224 ^a | ,050 | 6,247 | ,014 |
| 2 | ,270 ^b | ,023 | 2,885 | ,092 |

a. Variables predictoras: (Constante), INTERÉS POR LECTURA

b. Variables predictoras: (Constante), INTERÉS POR LECTURA, AMBIENTE LECTOR CASA

De nuevo, ambos factores dan cuenta de un porcentaje reducido de la varianza (7,3%), lejos del 21% del obtenido por Fritjers et al. (2000) con el TEST Peabody de vocabulario receptivo (PPVT-R) como tarea de evaluación y, como ya hemos dicho, en niños de 5 a 7 años. Nuestra prueba recoge la habilidad en fluidez verbal y, de ella, un 5% puede explicarse por el interés hacia la lectura de cada sujeto ($p < 0,05$), y apenas un 2,3% no significativo ($p < 0,1$), se explica por el ambiente favorecedor hacia la lectura de la familia. A tenor de este resultado, casi puede afirmarse que el interés personal de los sujetos es la única fuente significativa de varianza relacionada con la fluidez verbal de las dos empleadas en el análisis.

7. DISCUSIÓN

El tema central que ha ocupado nuestro estudio es la relación entre el interés por la lectura, el ambiente lector del hogar y las capa-

ciudades desarrolladas por los alumnos de 3º y 4º de Educación Primaria en Lectura, Escritura y Vocabulario.

Al igual que otros autores antes que nosotros aunque en niños de edades más tempranas (Scarborough y Dobrich, 1994; Bus et al., 1995; Fritjers et al., 2000), hemos podido encontrar correlaciones lineales significativas entre un cuestionario de evaluación del ambiente lector en casa, configurado por preguntas directamente formuladas a los niños (vr. gr. *¿Con qué frecuencia ves a tus padres leer un libro?*) y una batería de tareas destinadas a evaluar las capacidades de lectura ($r = 0,221^*$; $p < 0,05$), escritura ($r = 0,219^*$; $p < 0,05$) y fluidez verbal ($r = 0,215^*$; $p < 0,05$) de estos mismos niños. Así mismo, hemos podido comprobar que las correlaciones entre los ítems de un cuestionario de *Preferencias en Tiempo de Ocio (CPTO)* resultan también de carácter significativo con la lectura ($r = 0,314^{**}$; $p < 0,01$), la escritura ($r = 0,272^{**}$; $p < 0,01$) y la fluidez verbal ($r = 0,224^*$; $p < 0,05$), incluso por encima de las referidas al cuestionario de ambiente lector. Sin embargo, no todos los ítems de este último cuestionario arrojan correlaciones de igual peso con las habilidades de lectoescritura. Mediante la realización de un análisis factorial, descubrimos que las fuentes de exposición a la lectura desde el hogar familiar, representadas por los siete ítems del cuestionario *CAL* y el interés personal hacia la lectura como actividad ociosa, evaluado por el cuestionario *CPTO*, se asocian a tres factores independientes, de los cuales dos: *Interés por la Lectura y Ambiente Lector*, explican una cantidad significativa de la varianza de nuestras mediciones en habilidades de lectoescritura. La interpretación que podemos hacer de este resultado es que las actividades desplegadas en el ambiente familiar relacionadas con la lectura y las inquietudes personales de los niños hacia la lectura como actividad recreativa extraescolar, pueden considerarse en relación directa con los niveles alcanzados por estos niños en lectura, escritura y vocabulario.

Ahora bien, nuestros resultados atribuyen un peso específico de proporciones desiguales a los obtenidos por los autores que hemos venido mencionando (Scarborough y Dobrich, 1994; Bus et al., 1995; Fritjers et al., 2000). Mientras que el grado de interés o de atracción demostrado por los niños de edades comprendidas entre los 5 años y los 6 años y medio hacia las actividades asociadas con

leer frente a otras, es inferior al efecto del ambiente motivador proporcionado por sus familias (vr. gr. 6% y 12% respectivamente; Fritjers et al., 2000), en nuestro caso la proporción se invierte. A tenor de nuestros resultados, las preferencias y gustos personales de los niños de 8 a 11 años, muestran una influencia mayor sobre el desarrollo de sus habilidades lectoras. Si hemos de confiar en estos resultados, la influencia ejercida por el ambiente lector de casa apenas se deja notar, o es de un peso prácticamente inapreciable (los resultados no son significativos en ninguno de los análisis de regresión; véase tablas 4, 5 y 6). Scarborough y Dobrich (1994) comentan el persistente entusiasmo por parte de los padres americanos por crear un ambiente facilitador y motivador hacia las actividades relacionadas con la lectura, sin tomar en cuenta el interés, o no, mostrado por sus hijos hacia estas actividades. Lo denominan el “efecto del brécol” (*broccoli effect*), en el sentido de que, independientemente de que este alimento guste o no, es recomendable incluirlo en la dieta alimenticia de cualquiera. Algo semejante es lo que ocurre con los esfuerzos de los padres por hacer participar a sus hijos en actividades relacionadas con la lectura (ALC Activo), o de ponerse ellos mismos como modelos expuestos a la observación de sus hijos en actividades como, por ejemplo, que les vean leyendo libros, en lugar de viendo la televisión (ALC Pasivo), o ejerciendo el papel de acompañantes en el acto de leer textos impresos (Lectura Compartida). Sin embargo, y pese a este llamado “efecto brécol”, en las edades estudiadas por nosotros, que comprenden los cursos 3º y 4º de Educación Primaria, no parece que los esfuerzos por hacer patentes estas versiones del ALC tengan la importancia que pareciera suponerse. Por el contrario, la independencia del interés por la lectura con respecto al ambiente lector parece confirmarse, en cuanto a los efectos de cada una de estas variables sobre las habilidades lectoras, aun verificándose entre ambas una correlación positiva y significativa ($r = 0,321^{**}$; $p < 0,01$). Según nuestros datos, los intereses referidos por los alumnos son los que ejercen un peso específico ostensible sobre su desarrollo lectoescriptor. Dichos intereses, libremente confesados por ellos, son los que explican un porcentaje de la varianza que, aún siendo reducido (en torno al 9 %), no deja de tener su importancia. Quizás una posible justificación para esta discre-

pancia respecto a los niños de edades más tempranas la encontremos precisamente en el hecho de que se evalúa el interés por la lectura en el inicio de su adquisición. Es posible que los niños pertenecientes a la etapa de Infantil constituyan un terreno más abonado para las influencias de un ambiente motivador de sus hogares y menos para los intereses y gustos hacia una actividad de la que apenas han tenido una incipiente experiencia, tanto dentro como fuera de las aulas.

Hemos de reconocer, sin embargo, que otras mediciones surgidas de la aplicación de otras escalas Likert de diferente diseño podrían haber capturado dimensiones distintas del ALC a las consideradas por nosotros, e incluso que podrían haber desplegado correlaciones de mayor rango con las habilidades consideradas.

En conclusión, las actividades pro-lectura llevadas a cabo por los padres u otros miembros del entorno familiar, parecen tener una influencia directa en el desarrollo del vocabulario y de otras habilidades lingüísticas en los niños prelectores. Sin embargo, esta relación no parece estar tan clara en los alumnos de Primaria de 3º y 4º cursos, a quienes hemos dedicado nuestro centro de interés en este estudio. La contribución del ambiente lector creado en casa para el desarrollo de las habilidades de lectoescritura y vocabulario no alcanza los niveles de significación estadística mínimos para ser considerada de relevancia pedagógica. Por otra parte, los niños de este mismo grupo que refieren un mayor interés por la lectura como actividad extraescolar son también los que muestran más altos niveles de desarrollo de sus capacidades para leer y escribir. En otras palabras, la actitud y el interés hacia esta actividad como factor de entretenimiento es la que, para las edades evaluadas, comporta un efecto más evidente de rendimiento en las tareas de vocabulario, lectura y escritura.

8. BIBLIOGRAFÍA

- ANDERSON, R.C., WILSON, P. T. y FIELDING, L.G. Growth in reading and how children spend their time outside of school. *Reading Research Quarterly*, 1988, nº 23, pp. 285-303.
- AARON, P.G., JOSHI, R. M., AYOTOLLAH, M., ELLSBERRY, A. HENDERSON, J. y LINDSEY, K. Decoding and sight-word naming: Are they independent components of word recognition skill? *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 1999, nº11, pp. 89-127.

- BARON, R. M., y KENNY, D. A. The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality & Social Psychology*, 1986, n° 51, pp. 1173-1182.
- BURGESS, S. R., HECHT S. A., y LONIGAN C. J. Relations of the home literacy environment (HLE) to the development of reading-related abilities: A one-year longitudinal study. *Reading Research Quarterly*, 2002, n° 37(4), pp. 408-426.
- BURGESS, S. R., y LONIGAN, C. J. The home literacy environment, Paper lion or king of the reading jungle: A meta-analysis. Paper presented at the Annual Meeting of the Society for the Scientific Study of Reading. Chicago, Illinois, Marzo 1997.
- BUS, A. G. y VAN IJZENDOORN, M. H. Phonological awareness and early reading: A meta-analysis of experimental training studies. *Journal of Educational Psychology*, 1999, n° 91, pp. 403-414.
- BUS, A. G., VAN IJZENDOORN, M. H. y PELLEGRINI, A. D. Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research*, 1995, n° 65, 1-21.
- CIPIELEWSKI, J. y STANOVICH, K.E. Predicting growth in reading ability from children's exposure to print. *Journal of Experimental Child Psychology*, 1992 n° 54, pp. 74-89.
- CUNNINGHAM, A. E., STANOVICH, K. E. y WEST, R. F. Literacy environment and the development of children's cognitive skills. En Egbert M. H. Assink (Ed.), *Literacy acquisition and social context*. Oxford: Harvester Wheatsheaf/Prentice Hall, 1994, pp. 70-90.
- DEFIOR, S., JUSTICIA, F. y MARTOS, F. Desarrollo del reconocimiento de palabras en lectores normales y retrasados en función de diferentes variables lingüísticas. *Infancia y Aprendizaje*, 1998, n° 21, pp. 59-74.
- DE TEMPLE J. M. Parents and children reading books together. En D. K. Dickinson, O. Patton y Tabors (Eds), *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school*, Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing, 2001, pp. 31-51
- DICKINSON, D. K., y SNOW, C. E. Interrelationships among prereading and oral language skills in kindergartners from two social classes. *Early Childhood Research Quarterly*, 1987, n° 2, 1-25.
- EHRI, L. C. y SWEET, J. Fingerprint-reading of memorized text: What enables beginners to process print? *Reading Research Quarterly*, 1991, n° 26, pp. 442-463.
- FRIJTERS, J. C., BARRON, R. W. y BRUNELLO, M. Direct and mediated influences of home literacy and literacy interest on prereaders' oral vocabulary and early written language skill. *Journal of Educational Psychology*, 2000, n° 92, pp. 466-477.
- HOLLINGSHEAD, A. B. *Four factor index of social issues*. New Haven, Connecticut: Yale University, 1975.
- JIMÉNEZ, J. E. Y RAMÍREZ, G. Identifying Subtypes of reading Disability in the Spanish Language. *The Spanish Journal of Psychology*, 2002, n° 5, pp. 3-19

- JUEL, C., GRIFFITH, P. L. y GOUGH, P. B. Acquisition of literacy: A longitudinal study of children in first and second grade, *Journal of Educational Psychology*, 1986, nº 78, pp. 243-255.
- LONIGAN, C. J. Reading to preschoolers exposed: Is the emperor really naked? *Developmental Review*, 1994, nº14, pp. 303-323.
- LONIGAN, C. J., ANTHONY, J. L. y BURGESS, S. R. Exposure to print and preschool-aged children's interest in literacy. Paper presented at the Society for Research in Child Development meeting, Indianapolis, IN.
- LUNDBERG, I. Reading as an individual and social skill. En I. Lundberg y T. Høien(Eds.), *Literacy in a world of change*. Stavanger: Center for Reading Research/UNESCO, 1991, pp. 14-22.
- MARTÍNEZ MARTÍN, J., y GARCÍA PÉREZ, E. (2004). *Diccionario de frecuencias del castellano escrito en niños de 6 a 12 años*. Salamanca, Publicaciones Universidad Pontificia.
- PAYNE, A. C., WHITEHURST, G. J., y ANGELLI, A. L. The role of home literacy environment in the development of language ability in preschool children from low-income families. *Early Childhood Research Quarterly*, 1994, nº 9, pp. 427-440.
- ROMANI, C. Developmental Surface Dysgraphia: What Is the Underlying Cognitive Impairment? *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 1999, nº 52(A).
- SCARBOROUGH, H. S. y DOBRICH, W. On the efficacy of reading to preschoolers. *Developmental Review*, 1994, nº 14, pp. 245-302.
- SENECHAL, M., LEFEVRE, J., THOMAS, E. M. y DALEY, K. E. Differential effects of home literacy experiences on the development of oral and written language. *Reading Research Quarterly*, 1998, nº 33, pp. 96-116.
- SHARE, D. L., JORM, A. F., MACLEAN, R. y MATTHEWS, R. Sources of individual differences in reading acquisition. *Journal of Educational Psychology*, 1984, nº 76, pp. 1309-1324.
- SHARE, D.L. y STANOVICH, K.E. Cognitive processes in early reading development: Accommodating individual differences into a model of acquisition, *Issues in Education*, 1995, nº 1, pp. 1-57.
- STANOVICH, K.E. Matthew's effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy, *Reading Research Quarterly*, 1986, nº 21, pp. 360-406.
- WAGNER, R. K., TORGESEN, J. K., YRASHOTTE, C. A. Development of reading-related phonological processing abilities: New evidence of bi-directional causality from a latent variable longitudinal study. *Developmental Psychology*, 1994, nº 30, pp. 73-87.
- WALBERG, H. J., y TSAI, S. Correlates of reading achievement and attitude: A national assessment study. *Journal of Educational Psychology*, 1985, nº 78, pp. 159-167.
- WELLS, G. Preschool literacy-related activities and success in school. En D. R. Olson, N. Torrance, y A. Hildyard (Eds.), *Literacy, language, and learning: The nature and consequences of reading and writing*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1998, (pp. 229-255).

Relaciones del ambiente lector en casa y del interés por la lectura...

WHITEHURST, G. J., EPSTEIN, J. N., ANGELL, A. L., PAYNE, A. C., CRONE, D.

A., y FISCHER, J. E. Outcomes of an emergent literacy intervention program in

Head Start. *Journal of Educational Psychology*, 1994, n° 86, pp. 542-555.

WHITEHURST, G. J., y LONIGAN, C. J. Child development and emergent literacy.

Child Development, 1998, n° 69, pp. 848-872.

ANEXO 1

Tarea de escritura

En esta tarea vamos a emplear 20 palabras de Frecuencias comprendidas entre 100 y 200 (Martínez y Sánchez, 2004) para comprobar la habilidad ortográfica en el dictado.

Instrucciones:

“Ahora vamos a hacer un dictado de palabras muy sencillo. Yo voy a pronunciar la palabra una vez; después diré una oración en la que aparece la palabra y, por último volveré a decirla. Cuando haya terminado esta tercera vez, vosotros la podréis escribir en la hoja de respuestas, cada palabra en su espacio correspondiente. Vamos a hacer un ejemplo:

Yo digo: maleta; Metí la maleta con mi ropa en el coche, maleta.

Ahora, vosotros debéis escribir esta palabra en el espacio donde dice ejemplo.

Si no me habéis entendido o no recordáis cómo se escribe, lo hacéis lo mejor que sepáis, pero siempre debéis intentarlo. ¿Lo habéis entendido? Pues, empecemos:”

| | |
|-----------|--|
| alas | Las alas del avión cubrían toda la pista |
| venga | Quiero que venga mi amigo Pedro a visitarme |
| playa | Los niños hicieron un castillo de arena en la playa. |
| izquierda | Juan es zurdo, porque escribe con la izquierda. |
| seguía | Mientras jugaban al fútbol, la gente seguía cantando |
| explica | La profesora explica el ejercicio a los niños. |
| vuelve | La golondrina vuelve a su nido todos los años |
| lleno | El vaso está lleno, no pongas más agua. |
| huevos | A mi madre le encantan los huevos fritos |
| iban | Los elefantes iban de un lugar a otro en manadas. |
| jorge | El niño nuevo se llama Jorge. |
| lluvia | El paraguas sirve para protegerse de la lluvia. |
| siguió | El bebé siguió llorando toda la tarde |
| favor | Por favor, no hables tan alto, que me duele la cabeza. |
| cogió | El caballero cogió su espada y la puso en la mesa. |
| echó | Mi madre me echó del salón por gritar mucho. |
| debe | Creo que el libro debe de estar en el cajón de arriba |
| levantó | María se levantó de la silla y fue a la cocina. |
| vuelta | Al volver a su sitio, el niño se dio la vuelta y me miró. |
| viaje | Mi padre estará de viaje en el extranjero hasta el jueves. |

Total: Se valora cada palabra correctamente escrita con un punto.

Relaciones del ambiente lector en casa y del interés por la lectura...

PREFIERO:

| | |
|--|--|
| Escuchar música de mi gusto | |
| Ver un programa en la tele de mi gusto | |

| | |
|--|--|
| Practicar un deporte de mi gusto | |
| Ver un programa entretenido de la tele | |

| | |
|--|--|
| Leer un libro interesante | |
| Ver un programa interesante en la televisión | |

| | |
|-------------------------------|--|
| Practicar mi deporte favorito | |
| Leer mi libro favorito | |

| | |
|-------------------------------|--|
| Escuchar mi música favorita | |
| Practicar mi deporte favorito | |

| | |
|---|--|
| Leer una historia o un cuento interesante | |
| Pasar un rato charlando con mis amigos | |

| | |
|---------------------------|--|
| Escuchar música | |
| Leer un libro o un cuento | |

| | |
|------------------------|--|
| Charlar con mis amigos | |
| Practicar deporte | |

| | |
|---|--|
| Pasar un rato practicando mi afición favorita | |
| Pasar un rato leyendo algo interesante | |

| | |
|----------------------|--|
| Estar con mis amigos | |
| Ver la tele | |

| | |
|-------------------------------|--|
| Leer una historia emocionante | |
| Ver una película emocionante | |

| | |
|-------------------------------------|--|
| Pasar la tarde practicando mi hobby | |
| Pasar la tarde viendo la tele | |

| |
|----|
| LE |
| TV |
| DP |

ANEXO 2

Fluidez verbal vocabulario (Gustafson, 2001)

Se trata más bien de una tarea de fluidez verbal, en este caso escrita. Se les pide a los niños que generen tantos ejemplos como les sea posible de varias categorías: semánticas y fonológicas. En este caso empleamos dos semánticas:

ANIMALES

ALIMENTOS

Y dos categorías fonológicas:

| | PADRE | MADRE | Otros Familiares |
|------------------------------------|-------|-------|------------------|
| Nunca o casi nunca | | | |
| A veces | | | |
| Una vez por semana aproximadamente | | | |
| Varias veces por semana | | | |

¿Has visto a tus padres o a otras personas de tu familia leer el periódico en casa?

| | PADRE | MADRE | Otros Familiares |
|--|-------|-------|------------------|
| Nunca o casi nunca | | | |
| A veces | | | |
| Una vez por semana aproximadamente | | | |
| Varias veces por semana o casi diariamente | | | |

¿Has visto si en tu casa se leen revistas de algún tipo?

| | PADRE | MADRE | Otros Familiares |
|------------------------------------|-------|-------|------------------|
| Nunca o casi nunca | | | |
| A veces | | | |
| Una vez por semana aproximadamente | | | |
| Varias veces por semana | | | |

Piensa en las casas de tus amigos de clase y señala los nombres de los tres en cuyas casas has visto más libros en las estanterías o en cualquier otro sitio.

Relaciones del ambiente lector en casa y del interés por la lectura...

Compara la cantidad de libros que hay en tu casa con las de tus amigos; Crees que en tu casa: (pon una X en la opción más cercana)

| | |
|------------------------|--|
| Hay unos cuantos menos | |
| Hay más o menos igual | |
| Hay unos cuantos más | |
| Hay muchos más | |

¿Recuerdas si alguien te leía cuentos o libros antes de que supieras leer?

| | |
|-----------------------|--|
| No recuerdo | |
| Algunas o pocas veces | |
| A menudo | |
| Todos los días | |

¿Alguno de tus familiares se pone a leer contigo algún libro o revista?

| | |
|-----------------------|--|
| Nunca o casi nunca | |
| Algunas o pocas veces | |
| A menudo | |
| Todos los días | |
| | |

Por tu cumpleaños o por otras fechas en la que se reciben regalos (Navidad, Reyes...), ¿te regalan libros o cuentos?

| | |
|-----------------------|--|
| No | |
| Pocas veces | |
| Bastantes veces | |
| Siempre recibo alguno | |
| | |

