

Múltiples ventajas de la lectura compartida en el hogar: el caso del inglés como lengua extranjera

Multiple benefits of Home Shared Reading: the case of English as a Foreign Language

Cinta Pérez Infante

Early Years Teacher, Maidenhead, UK

Universidad de Huelva

c.perezinfante@hotmail.com

DOI: 10.17398/1988-8430.28.185

Fecha de recepción: 07/09/2017

Fecha de aceptación: 14/02/2018



OPEN  ACCESS

Resumen: Distintos estudios han demostrado que la lectura compartida en el hogar favorece el desarrollo de habilidades léxicas, semánticas, comprensivas y socioemocionales de los niños en su etapa escolar. A su vez, se han estudiado las transferencias entre la lengua materna y la no materna. El objetivo central de este artículo es observar si entre los múltiples beneficios de la lectura compartida en lengua materna se encuentra también un efecto en las destrezas lectoras de una lengua extranjera. En este estudio exploratorio han participado 64 estudiantes de 1° y 2° de primaria. Mediante entrevista semi-estructurada, los padres dieron a conocer los hábitos lectores de sus hijos durante la etapa de Educación Infantil. Los resultados apuntan a que aquellos estudiantes preescolares que practicaron lectura compartida en el hogar presentan mejores habilidades lingüísticas en lengua materna y lengua extranjera durante el primer ciclo de primaria.

Palabras clave: lectura compartida, lengua materna, lengua extranjera, contexto familiar, alfabetización.

Abstract: Different studies have shown that home shared reading encourages the development of lexical, semantical, comprehensive and social-emotional skills of young students. In turn, transferences between mother tongue and second languages have also been analyzed. The aim of this study is to observe if among the multiple benefits shared reading may have, there is also a positive impact on the foreign language students are learning. 64 students from the first and the second year of Primary Education have taken part in this exploratory study. Throughout a semi-structured interview, their parents informed about the reading habits of their children during Nursery and Preschool Education. The results show that those Preschoolers who carry out shared reading at home acquire better linguistic skills not only in their mother tongue but also in the foreign language at Primary level.

Keywords: shared reading, mother tongue, second language, foreign language, family context, literacy.

Introducción

La interacción ayuda al niño, desde sus primeros años, a descubrir los beneficios y el gusto por la comunicación; además desarrolla sus capacidades metacognitivas, ya que en la conversación con adultos va aprendiendo a motorizar su habla, pues a través de este intercambio, el niño aprende, se autocorrigue y adquiere las habilidades y estructuras cognitivas esenciales que le permitirán desenvolverse con facilidad y por sí solo.

La globalización y los constantes movimientos socioeconómicos han impulsado el crecimiento de una educación cada vez menos monolingüe. Debido a ello y en términos educativos, la Unión Europea aboga por el desarrollo de una competencia comunicativa, pero en especial, por una competencia plurilingüe que fomente el habla de uno o varios idiomas extranjeros. Lo cual se traduce en que cada vez son más probables en las escuelas los

escenarios en que los estudiantes habrán de interactuar en más de un idioma. Esto, a su vez, ha planteado la necesidad de investigar cómo sucede el desarrollo de las habilidades lectoras en ese proceso plurilingüe de aprendizaje y qué papel desempeñará la lengua materna en dicho proceso de aprendizaje, por ejemplo, en el desarrollo de la competencia lectora en distintas lenguas.

En 1979 Cummins propuso la Hipótesis de la Interdependencia Lingüística, según la cual las habilidades desarrolladas en la L1 pueden ser transferidas a la L2. De acuerdo con este autor, para que se produzca un correcto proceso de aprendizaje de la lengua meta, la adquisición de las habilidades lectoras en lengua materna debe haber sido efectiva. Cummins (1979) habla, además, de la existencia de una “competencia subyacente común” entre las lenguas maternas y no maternas por la que ambas lenguas se verían beneficiadas mutuamente.

Tras años de estudios, muchas son las investigaciones que han corroborado la existencia de dicha competencia común que favorece el desarrollo bilingüe o multilingüe. Jessner y Cenoz (2007) afirman que esta ayudaría a la consecución de importantes habilidades metacognitivas relacionadas con el desarrollo de estrategias comunicativas y el aprendizaje de nuevas lenguas. Arif y Abdullah (2017) estudiaron a 252 estudiantes de habla árabe de entre 14 y 17 años de edad, que habían cursado inglés como segunda lengua durante los primeros años de Educación Primaria y concluyeron que el desarrollo de una segunda lengua estaba fuertemente unido a las competencias adquiridas en la lengua materna, así llegaron a afirmar que “la competencia cognitiva en L1 puede ser transferida de forma positiva a la competencia cognitiva en L2” (p.12). Los resultados del estudio demostraron que aquellos estudiantes con mejores habilidades lingüísticas en L1 fueron capaces de adquirir mejores resultados en L2, por lo que una buena adquisición de la lengua materna durante los primeros años escolares sería esencial para el aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera.

De acuerdo con estos hallazgos, las actividades que se lleven cabo durante la infancia más temprana harán que el niño acumule las habilidades necesarias para conseguir un óptimo nivel de alfabetización en años posteriores. Este proceso se verá enriquecido si las intervenciones se comienzan en el entorno más cercano al niño, en otras palabras, en el hogar (Chou y Cheng, 2015). En este sentido, una de las actividades que han demostrado ser más efectivas es la lectura compartida (Young, 2014; Gaffner *et al.*, 2014; Hassinger *et al.*, 2016; Delaney y Neuman, 2016), especialmente cuando se produce entre padres e hijos (Chou, y Cheng, 2015; Yang, 2016). Hutton (2017), en un estudio con 22 madres y 22 hijas de edades comprendidas entre los 3 y los 4 años, concluyó que las niñas que habían tenido prácticas de lectura compartida con sus madres desarrollaron conexiones cerebrales que les permitieron adquirir mejores habilidades léxicas, semánticas, comprensivas y socioemocionales, algo que ayudaría en gran medida al proceso de alfabetización no solo en L1, sino también en L2 (Yang, 2016).

En el presente artículo, partimos de la hipótesis de que los hábitos lectores tempranos en L1 dentro del contexto familiar afectarán positivamente el desarrollo de las destrezas lectoras del alumnado en una lengua extranjera en posteriores etapas educativas. En este sentido la lectura compartida se presenta como una actividad sencilla pero ideal para el desarrollo de las habilidades prelectoras. Desde bien pequeños, los niños ya disfrutan manipulando, hojeando o jugando con los libros, lo que hace que se empiecen a crear vínculos de motivación hacia los mismos.

Para ello, es fundamental que los maestros en la escuela, pero sobre todo los padres, ayuden en casa a desarrollar el gusto y la afición por la lectura. El hecho de que el niño aún no tenga desarrolladas las competencias y habilidades necesarias para leer por sí mismo, no significa que no se pueda estimular el proceso lingüístico y cognitivo. Es más, puede ser incluso una ventaja didáctica, ya que esta inmadurez biológica obliga al adulto a tomar parte del proceso

lector del niño/a, fomentándose así el proceso de lectura compartida; lo cual hará que ambos participantes interactúen entre sí.

El objetivo central de este estudio es observar las distintas ventajas en el desarrollo del proceso lector en L2 a partir de la interacción temprana en el desarrollo del proceso lector en lengua materna. Más en concreto, se explora si existe una relación entre la lectura compartida en lengua materna en el hogar, cuando los niños estaban en Educación Infantil, y las habilidades lingüísticas en lengua materna y en lengua extranjera de estos niños en los primeros años de Educación Primaria.

1. El proceso de alfabetización emergente

Al proceso de adquisición de habilidades previo a la escolarización se le conoce como "Alfabetización Emergente" y se define como el desarrollo de un conjunto de destrezas, conocimientos y actitudes que actúan como precursores e impulsores del proceso de lecto-escritura, y que tiene su origen en las experiencias tempranas de la vida de un sujeto (Andrés *et al.*, 2010). Entre estos procesos cognitivos se encuentran las habilidades de codificación y decodificación del texto: el conocimiento fonológico, la comprensión del vocabulario o el conjunto de destrezas metalingüísticas implicadas en el aprendizaje de la lectura.

Existe cierta controversia en cuanto a la edad óptima de inicio a la lectura. Autores como Goswami (2001) o Geschwind y Duffy (1988) abogan por empezar su enseñanza después de los 5 años de edad, cuando el ser humano adquiere la madurez neuronal necesaria. Sin embargo, otros como Bus, Van Ijzendoorn, & Pellegrini (1995) o Purcell-Gates (1996) no sólo defienden los beneficios de introducir al alumnado preescolar en la lectoescritura sino que, además, han demostrado que estas destrezas relacionadas con las habilidades lingüísticas comienzan a desarrollarse de forma simultánea e

interdependiente desde edades muy tempranas, incluso antes de que el niño ingrese en el sistema educativo formal (Carmioli, Ríos and Sparks, 2013). Según la comunidad científica, hay evidencias de que las habilidades prelectoras se configuran como un componente educativo clave, debido a las relaciones significativas entre dichas habilidades, el éxito académico de los años posteriores y el desarrollo de otras destrezas cognitivas (Snow, Burns y Griffin, 1998; Kuhl, 2011).

2. El valor de la interacción social en la iniciación a la lectura

Son muchos los estudios que defienden la importancia que las interacciones sociales tienen en los procesos cognitivos de aprendizaje (Vygotsky, 1979; Bruner, 1995), y, más específicamente, en el desarrollo lingüístico.

2.1. El enfoque socio-constructivista en la enseñanza de la lectura

Este planteamiento sigue la línea del movimiento constructivista de autores como Piaget (1926) o Bruner (1986), para quienes el saber no se descubre sino que se construye mediante la interacción del aprendiz con el entorno. Desde una óptica constructivista, la enseñanza no se considera una simple transmisión de conceptos, sino más bien un proceso de construcción personal y a la vez colectiva, que permite al niño elaborar su propio conocimiento mediante la experiencia, manipulación y la interacción con su cultura. Esto le posibilita aprender el uso del lenguaje y de sus símbolos. Las habilidades fonológicas, semánticas y léxicas desarrolladas durante la adquisición del lenguaje oral influyen en gran medida en el proceso lecto-escritor posterior. Podría pensarse que el aprendizaje de la lectoescritura se lleva a cabo en contextos no formales; es decir, en interacción continua con familiares adultos o iguales. Como bien señala Cuadro (2005: 15), “mientras que para la adquisición del lenguaje oral únicamente es necesario contar con un entorno de

estimulación natural del lenguaje, en la adquisición de la lectura resulta imprescindible la presencia de una instrucción formal, sistemática e intencional” (Cuadro, 2015:8). Sin embargo, las actividades específicas de iniciación a la lectura realizadas por los progenitores con sus hijos no son incompatibles y pueden convertirse en una ventaja que afectará positivamente el rendimiento escolar de sus hijos en etapas educativas posteriores (Selles-Nohales y Martínez-Giménez, 2008; Jiménez y O’Shanahan, 2008).

2.2. *La lectura compartida*

Diversos autores han centrado su investigación en la importancia que la lectura compartida tiene durante los primeros años de la infancia. Para Conlon y Andrews (2008), se propiciaría una mejoría en la posterior capacidad lectora y del habla, ya que la lectura compartida ayudaría significativamente al desarrollo de las habilidades prelectoras, sobre todo cuando el tiempo que destinan los progenitores a estas prácticas y el grado de compromiso que asumen es alto (Braslavsky, 2004). Otros estudios demuestran que el niño utiliza más vocabulario y produce frases más largas y gramaticalmente más complejas cuando practica la lectura compartida con un adulto (Yang, 2016).

Chow *et al.* (2008) investigaron los efectos de la lectura compartida sobre las habilidades lectoras en un total de 148 niños de edad preescolar en Hong Kong. Después de 12 semanas de intervención, concluyeron que la lectura compartida y, más concretamente, la lectura dialógica, producía un considerable aumento del vocabulario y una mejora en lo referente al reconocimiento de las letras y la consciencia de lo impreso. Reese *et al.* (2010), por su parte, evidenciaron el efecto positivo de la lectura dialógica entre padres e hijos. Después de realizar un estudio con 33 padres con niños de 4 años de edad, llegaron a la conclusión de que la lectura dialógica

mejoraba notablemente el vocabulario y las habilidades narrativas de los niños.

Igualmente, Trivette y Dunst (2007) llevaron a cabo una revisión de estudios prácticos relacionados con la lectura compartida, mediante el cual quisieron comprobar la efectividad de la misma con respecto al desarrollo de ciertas habilidades prelectoras. Se revisaron un total de 13 estudios, seleccionados en función de relevancia y rigor metodológico, en el que se incluían más de 720 niños/as de 4 años de edad. Tras el análisis de los mismos, se concluyó que llevar a cabo prácticas de lectura compartida en el hogar influía de forma positiva en la adquisición de destrezas relacionadas con la lectura y la escritura, especialmente aquellas referidas a la conciencia fonológica y al vocabulario. También se demostró que cuanto más interacción se producía había mejores resultados, por lo que el grado de participación del niño durante el proceso lector se termina configurando como un elemento clave para su efectividad. Morris *et al.* (2013), en un estudio con un total de 46 niños y niñas de 3 años de edad, indican además que este desarrollo lecto-escritor sería incluso mayor cuando, a la interacción entre el adulto y el niño, se incorporan otros estímulos de carácter audiovisual como aquellos incluidos en los *e-books*.

2.3. Tipos de lectura compartida

De interés es también conocer los tipos de lectura compartida según Trivette y Dunst (2007):

- La Lectura Compartida Simple: se configura como la práctica más básica, puesto que hace referencia a la lectura de cuentos e historias por parte de un adulto a uno o varios niños, pero sin necesidad de fomentar la interacción entre ambas partes.

- La Lectura Compartida Interactiva: incluye a un adulto y a varios niños en el proceso de lectura. El adulto es el encargado de leer la historia al mismo tiempo que utiliza diferentes técnicas para hacer a los receptores partícipes de la misma.
- La Lectura Compartida Dialógica: el emisor y el receptor intercambian los papeles durante la lectura. Esto significa que el niño toma, en numerosas ocasiones, el papel de narrador que tiene el adulto, quien pasa a ser receptor activo en la historia, instando al niño a hablar y a expresarse mediante la formulación de preguntas referentes al texto.

La lectura compartida dialógica se presenta como la práctica más completa por el hecho de favorecer la interacción entre el adulto y el niño (Young, 2014; Gaffner, 2014; Hassinger Das *et al.*, 2016).

3. Descripción del estudio

La hipótesis principal del estudio se formula de la siguiente forma:

Los estudiantes de Educación Infantil que han practicado lectura compartida en el hogar desarrollan mejores habilidades prelectoras y, por tanto, adquieren mejores habilidades lingüísticas posteriores, tanto en su lengua materna como en lengua extranjera, existiendo una relación importante entre otros factores del contexto alfabetizador familiar y el desarrollo de buenas habilidades lectoras y lingüísticas posteriores.

Las variables estudiadas son:

La lectura compartida dialógica: Se analizó si se había producido o no. Además, se incluyeron los diferentes factores incluidos en el “Contexto Alfabetizador Familiar”, entre los que se analizan la accesibilidad a los recursos materiales, el nivel

socioeconómico de las familias, el nivel formativo de los padres y madres y la interacción durante el proceso lector del niño.

Rendimiento académico: Se midieron las habilidades lingüísticas de los niños atendiendo a sus calificaciones académicas en las asignaturas de Lengua Castellana e inglés. De esta forma, se consiguieron datos referentes a las habilidades lingüísticas adquiridas tanto en su lengua materna como en una lengua extranjera.

3.1. Método

3.1.1. Muestra

El centro escolar elegido para nuestro estudio es un colegio de Educación Primaria y Secundaria de la capital de Huelva (España), el cual cuenta con más de 600 alumnos y en torno a unos 40 profesores. Se encuentra situado en el centro de la ciudad, en un área tranquila, poco conflictiva y con una mayoría de residentes nacionales y clase media-alta. La muestra analizada la conforman los datos de las 64 entrevistas semiestructuradas que se realizaron a los padres del alumnado del primer ciclo de primaria que aceptaron participar en el estudio. Se solicitó previamente el consentimiento del centro escolar para poder entrevistar a los padres. De los 100 estudiantes pertenecientes al primer ciclo de Educación Primaria con edades comprendidas entre los 6 y los 8 años, solo 64 padres accedieron a participar en el estudio. Se seleccionó al alumnado de estos cursos por ser el ciclo educativo más próximo a Educación Infantil.

3.1.2. Instrumentos y técnicas

Para la recogida de datos se han utilizado tres instrumentos de investigación, de los cuales dos se han presentado como un único documento.

Cuestionario sociocultural (ANEXO I): son aquellas preguntas incluidas al principio del cuestionario, cuyo objetivo fue el de recoger datos personales de los encuestados. Así, los padres y madres de los alumnos/as incluidos en la muestra debían proporcionar su edad, nacionalidad y estudios formativos, así como la edad, el sexo, la nacionalidad y la asistencia a clases extraescolares de su hijo/a. Igualmente, se les pedía incluir datos específicos referidos a esta última pregunta, concretamente la asiduidad a las mismas y el idioma estudiado, siempre y cuando ésta hubiera sido respondida de forma afirmativa. Con dicho cuestionario se pretendió conocer el contexto familiar de los individuos estudiados.

Entrevista semiestructurada a los padres sobre la práctica de lectura compartida de su hijo/a (ANEXO II): dicha batería de preguntas pretendía conocer las características de la actividad lectora llevada a cabo dentro del contexto familiar. Para ello, se les realizó a los padres un conjunto de ocho preguntas, centradas en descubrir si se producía lectura compartida en el hogar y cómo eran las características de la misma. Se formularon las preguntas de forma que los encuestados supieran que “leer” se entendía como un concepto amplio en el que se incluía el mirar, manipular o jugar a leer libros.

Calificaciones de las asignaturas de Lengua Castellana y Lengua Extranjera (inglés): el profesorado del centro facilitó las calificaciones obtenidas por el alumnado del primer ciclo de Educación Primaria (Primero y Segundo de Primaria) en las asignaturas de Lengua Castellana y Lengua Extranjera (inglés, en este caso).

El análisis de los datos obtenidos se realizó mediante el programa estadístico SPSS.

4. Análisis de los resultados

4.1. La Lectura compartida en Educación Infantil

Varios son los datos descriptivos derivados del cuestionario sociocultural y de la entrevista semiestructurada que permiten conocer, con respecto a la muestra estudiada, si se produce o no lectura compartida en el hogar, con quién se realiza, la formación académica de quien propone la lectura al niño y la edad del niño al que se inicia en esta práctica en el hogar. En la entrevista sobre lectura, las preguntas número 3, 4 y 5 se dirigían directamente al principal objeto de nuestro estudio: la relación entre el inicio del proceso lector y el rendimiento académico posterior de los niños. Para ello, en la pregunta número 3 se pretendía averiguar qué porcentaje de estudiantes compartían el proceso lector durante la etapa preescolar. El 97% de los padres afirmó que sus hijos/as habían realizado lectura compartida en el hogar.

En torno al 70% de los padres encuestados señalaron que eran ellos mismos los que compartieron la lectura con sus hijos/as. La Tabla 1 muestra que esta lectura compartida es mayoritariamente con las madres (40%), si bien también suelen participar en esta práctica los padres (29,7%), los hermanos mayores (16,6%) e incluso otros familiares adultos (13,8%) entre los que frecuentemente se citaban a los abuelos o tíos.

Tabla 1

Familiares con los que el niño/a comparte la lectura

		Respuestas		Porcentaje de
		N	Porcentaje	casos
Con quien lee? ^a	Lee con padre	43	29,7%	69,4%
	Lee con madre	58	40,0%	93,5%
	Lee con hermano/s	24	16,6%	38,7%
	Lee con otros familiares adultos	20	13,8%	32,3%
Total		145	100,0%	233,9%

a. Grupo de dicotomía tabulado en el valor 1.

Se tomaron estos datos como puramente descriptivos, ya que no se consideró relevante medir la relación entre los acompañantes de la lectura y los resultados académicos posteriores de los niños.

Igualmente, se quiso averiguar la edad en la que los niños/as de Educación Infantil empezaban a relacionarse con los libros de manera que se determinaran las tendencias seguidas por las familias en este factor.

Tabla 2
Edad de inicio a la lectura compartida

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Después de los 5a	2	3,13%
	Entre 4 y 5 a	6	9,38%
	Entre 3 y 4 a	20	31,25%
	entre 2 y 3 a	19	29,69%
	Antes 2a	17	26,56%
	Total	64	100,00%

Como observamos, el intervalo de edad en el que existe un mayor porcentaje de sujetos que se inician en la lectura es “entre 2 y 3 años” y “entre 3 y 4 años”, coincidiendo con el comienzo de la etapa de Educación Infantil y, por tanto, la entrada del niño en el sistema educativo formal.

Teniendo en cuenta que los progenitores son los acompañantes usuales en el proceso lector de los niños/as de preescolar, surgió la duda de si la formación académica de los mismos podría constituir un factor influyente, tal y como afirman los estudios de Magnuson (2007) y Bracken y Fischel (2008). Según estos autores, el nivel sociocultural de los progenitores determina el desarrollo de las habilidades prelectoras en sus hijos. Generalmente, los padres y madres con estudios superiores muestran mayor interés por el éxito académico de sus hijos/as y se involucran más en sus actividades académicas. Así, valiéndonos de los datos socioculturales recogidos en el cuestionario,

se analizó la relación con los estudios académicos de los padres. Se decidió, primeramente, comparar esta variable con la edad de inicio a la lectura compartida. Ambos progenitores se analizaron por separado con el fin de averiguar si existía o no algún tipo de diferencia.

Tabla 3

Tabla cruzada entre la edad de inicio a la lectura y los estudios de la madre

		Estudios Padre					Total
		Primarios	Secundaria	Bachillerato	FP	Universitarios	
Edad empezó su hijo/a a leer, mirar, manipular o jugar a que lee libros	Después de los 5a	0	0	0	1	1	2
	Entre 4 y 5 a	1	0	0	1	4	6
	Entre 3 y 4 a	1	1	1	4	13	20
	entre 2 y 3 a	2	0	1	2	14	19
	Antes 2a	0	0	0	2	15	17
Total		4	1	2	10	47	64

Como se observa, existe un alto número de madres con estudios superiores: de 64, 49 de ellas señalaron haber cursado una carrera universitaria y 8, estudios de Formación Profesional. Las otras siete afirmaron poseer estudios de Bachillerato y/o Secundaria. Ninguna de las participantes indicó poseer sólo estudios primarios.

La prueba D de Somers, una medida de asociación para variables ordinales, confirma nuestra hipótesis de que la edad en la que el hijo/a empieza a leer es dependiente de los estudios de la madre. Los resultados obtenidos fueron significativos ($D = -.308^1$, $p =$

¹ El signo negativo del coeficiente se debe a que la relación entre las variables es inversa; es decir, los números más altos indican una edad más temprana. A más estudios de la madre, mayor puntuación en la variable edad

.028), por lo que se diría que existe una relación de dependencia positiva entre la edad con la que empieza el niño a aproximarse a la lectura y el nivel de estudios de la madre.

Los datos correspondientes a los estudios paternos y su relación con la edad de inicio a la lectura revelan, sin embargo, otro dato significativo. Al igual que pasaba con los estudios maternos, una mayoría de padres afirmó poseer estudios superiores universitarios (47) o de Formación Profesional (10). Sólo tres de ellos indicaron que tienen estudios de Bachillerato y/o Educación Secundaria. En este caso, cuatro de ellos señalaron poseer solo estudios primarios.

Tabla 4

Tabla cruzada entre la edad de inicio a la lectura y los estudios del padre

		Estudios Madre				Total
		Secundaria	Bachillerato	FP	Universitarios	
Edad empezó su hijo/a a leer, mirar, manipular o jugar a que lee libros	Después de los 5a	0	0	0	2	2
	Entre 4 y 5 a	1	0	3	2	6
	Entre 3 y 4 a	1	2	3	14	20
	entre 2 y 3 a	2	1	0	16	19
	Antes 2a	0	0	2	15	17
Total		4	3	8	49	64

La prueba D de Somers muestra, a diferencia de los resultados anteriores, que la relación existente no es significativa ($D = -.248$, $p = .056$), por lo que se podría afirmar que no existe una dependencia entre los estudios académicos del padre y la edad de inicio a la lectura.

Por último, surgió el interés por analizar otra de las preguntas del cuestionario referidas al Contexto Alfabetizador Familiar; en concreto, la asistencia o no a clases extraescolares de lengua extranjera del niño. La asistencia a clases extraescolares se interpretó como un elemento más del entorno indicativo del interés de los

progenitores hacia el proceso y éxito académicos de los hijos/as. De esta forma, se preguntó a los progenitores tanto por la asistencia o no a dichas clases, como por la asiduidad a las mismas. Igualmente, se les pidió que indicaran el idioma extranjero estudiado, señalándose “inglés” en el cien por cien de los casos. Los resultados fueron los siguientes:

Tabla 5.

Porcentaje de asistencia a clases extraescolares y asiduidad a la misma

Así, se observaron igualmente pocas diferencias entre el porcentaje de alumnos/as que acuden a clases extraescolares y los que no: un 43,8%, frente a un 56,3%. Esto indica un interés relativo de los padres participantes en este estudio en que sus hijos/as aprendan una

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Menos de 2h semana	6	9,40%
	2h semana	17	25%
	Más de 2h Semana	6	9,40%
	No va a clases	36	56,30%
	Si va a clases	28	43,80%
	Total		64

lengua extranjera lo antes posible. El porcentaje de alumnos en etapa preescolar que no acude a lecciones fuera del ámbito escolar es ligeramente superior al que sí lo hacen.

4.2. La relación entre la Lectura Compartida y el rendimiento académico en asignaturas lingüísticas

Con el objeto de observar si el rendimiento académico en las asignaturas de Lengua Española e inglés como lengua Extranjera presentaba alguna relación, se cruzaron los datos obtenidos del cuestionario sociocultural, la entrevista semiestructurada y las calificaciones académicas que los niños obtuvieron a finales del curso escolar. En concreto, el análisis de los resultados responde a estas preguntas de investigación:

- ¿Existe una relación entre la edad de inicio a la lectura compartida y el rendimiento académico en asignaturas lingüísticas?
- ¿Existe una relación entre la asistencia a clases extraescolares de inglés como lengua extranjera y el rendimiento académico en asignaturas lingüísticas?

El 18,75% de los estudiantes de la muestra recibieron calificaciones de Sobresaliente en la asignatura de Lengua Castellana, el 51,56% consiguió Notable, el 17,18% obtuvo la calificación de Bien, mientras que el 7,81% consiguió Suficiente. Ninguno obtuvo la calificación de Insuficiente. En cuanto a la nota de inglés, el 29,68% obtuvo un Sobresaliente, el 50% de los estudiantes consiguió la calificación de Notable, el 12,5% obtuvo un Bien como nota final y el 7,81% consiguió Suficiente. De nuevo, ninguno obtuvo Insuficiente.

Con el objeto de evaluar la relación existente entre la edad de inicio a la lectura y las habilidades lingüísticas posteriores, se llevó a cabo una ANOVA del factor “la edad a la que empiezan a leer los niños/as”. En este caso, los resultados obtenidos fueron bastante interesantes según muestra la tabla 6:

Tabla 6.

Prueba ANOVA para la relación entre la edad de inicio a la lectura y las notas de Lengua e inglés

		Suma de		Media		
		cuadrados	gl	cuadrática	F	Sig.
Nota de Lengua	Entre grupos	92,918	4	23,230	85,557	,000
	Dentro de grupos	16,019	59	,272		
	Total	108,938	63			
Nota de Inglés	Entre grupos	71,572	4	17,893	33,342	,000
	Dentro de grupos	31,662	59	,537		
	Total	103,234	63			

Se observan diferencias significativas entre, al menos, dos de los grupos de inicio de lectura, tanto en la nota de Lengua española ($F = 85.557$, $p < .01$) como en la nota de inglés como Lengua Extranjera ($F = 33.342$, $p < .01$), por lo que la edad de inicio a la lectura se presentaría como un factor influyente en el rendimiento en asignaturas lingüísticas, es decir, tanto en el idioma materno como en un idioma extranjero.

Con el fin de observar entre qué grupos de edad se daban dichas diferencias, se llevó a cabo la prueba post-hoc de Scheffé para la nota de inglés, ya que las varianzas entre estos grupos eran homogéneas ($F_{Levene} = 1.518$, $p = .209$). Y, para la variable “nota de Lengua española”, se empleó la prueba de Games-Howell, ya que las varianzas entre estos grupos no eran homogéneas ($F_{Levene} = 2.665$, $p = .041$).

A partir de las pruebas Post-Hoc, podemos observar que los únicos grupos entre los que no existen diferencias significativas en la “nota de Lengua española” son “Después de los 5 años” y “Entre 4 y 5 años”, por lo que el intervalo de edad clave en el inicio de la lectura compartida se situaría entre los 0 y los 4 años de edad; es decir, las

habilidades lingüísticas de aquellos niños que empezaron a relacionarse con la actividad lectora durante este intervalo se vieron beneficiadas.

En cuanto a la “nota de inglés”, podemos observar que no existen diferencias significativas entre “Después de los 5 años” y “Entre 4 y 5 años”, y entre “Después de los 5 años” y “Entre 3 y 4 años”. Por tanto, este resultado va más allá, indicando que, aquellos niños/as que empiezan a relacionarse con la actividad lectora entre los 0 y los 3 años de edad desarrollarán habilidades lingüísticas de forma más exitosa, no sólo en su lengua materna, sino también en una lengua extranjera (ver tabla 8). Un dato que apoyaría las teorías defendidas por autores como Lotherington (2004), Cárdenas-Hagan *et al.* (2007) o Yang, F. (2016), para quienes el aprendizaje de la LE se vería beneficiado por la adquisición de la L1.

Tabla 7.

Comparaciones múltiples entre las notas de Lengua e inglés y los diferentes intervalos de edad de inicio a la lectura

Variable dependiente				Diferencia de medias (I-J)	Sig.
Nota de Lengua	Games-Howell	Después de los 5 ^a	Entre 4 y 5 a	-,1667	,846
			Entre 3 y 4 a	-1,5000*	,000
			entre 2 y 3 a	-2,3684*	,000
			Antes 2 ^a	-3,8824*	,000
		Entre 4 y 5 a	Después de los 5 ^a	,1667	,846
			Entre 3 y 4 a	-1,3333*	,000
			entre 2 y 3 a	-2,2018*	,000
			Antes 2 ^a	-3,7157*	,000
		Entre 3 y 4 a	Después de los 5 ^a	1,5000*	,000
			Entre 4 y 5 a	1,3333*	,000
			entre 2 y 3 a	-,8684*	,000
			Antes 2 ^a	-2,3824*	,000
		Entre 2 y 3 a	Después de los 5 ^a	2,3684*	,000
			Entre 4 y 5 a	2,2018*	,000
			Entre 3 y 4 a	,8684*	,000
			Antes 2 ^a	-1,5139*	,000
		Antes 2 ^a	Después de los 5 ^a	3,8824*	,000
			Entre 4 y 5 a	3,7157*	,000
			Entre 3 y 4 a	2,3824*	,000
			entre 2 y 3 a	1,5139*	,000
Nota de inglés	Scheffe	Después de los 5 ^a	Entre 4 y 5 a	0,0000	1,000

	Entre 3 y 4 a	-1,5500	,101
	entre 2 y 3 a	-2,4474*	,001
	Antes 2 ^a	-3,3824*	,000
Entre 4 y 5 a	Después de los 5 ^a	0,0000	1,000
	Entre 3 y 4 a	-1,5500*	,001
	entre 2 y 3 a	-2,4474*	,000
	Antes 2 ^a	-3,3824*	,000
Entre 3 y 4 a	Después de los 5 ^a	1,5500	,101
	Entre 4 y 5 a	1,5500*	,001
	entre 2 y 3 a	-,8974*	,010
	Antes 2 ^a	-1,8324*	,000
Entre 2 y 3 a	Después de los 5 ^a	2,4474*	,001
	Entre 4 y 5 a	2,4474*	,000
	Entre 3 y 4 a	,8974*	,010
	Antes 2 ^a	-,9350*	,010
Antes 2a	Después de los 5 ^a	3,3824*	,000
	Entre 4 y 5 a	3,3824*	,000
	Entre 3 y 4 a	1,8324*	,000
	entre 2 y 3 a	,9350*	,010

Finalmente, se decidió que podría ser interesante comprobar la relación existente entre la asistencia a clases extraescolares de lengua extranjera (inglés) y el rendimiento académico. Para ello, se utilizó la prueba estadística de Levene, la cual evalúa la igualdad de las varianzas en el cálculo de una variable para dos o más grupos. Una vez realizada la prueba estadística y relacionados los datos obtenidos con las calificaciones académicas de los individuos, podemos afirmar que se observan diferencias significativas en las medias de las notas de Lengua española ($t = -2.9$, $p = .005$), pero no en las medias de las notas de inglés como lengua extranjera ($t = -1.866$, $p = .067$) entre los sujetos que asisten a clases extraescolares y los que no. Es decir, las notas de Lengua Española son mayores en los sujetos que puntúan SI en Idioma Extranjero.

Tabla 8.

Prueba de muestras independientes relacionadas con la asistencia a clases extraescolares y los resultados académicos

	Prueba de Levene		Prueba t para la igualdad de medias					
	F	Sig.	t	gl	Sig.	Dif. medias	95% IC	
							Inf	Sup
Nota de Lengua	,568	,454	-2,900	62	,005	-1,2970	-2,1910	-,4029
Nota de Inglés	1,971	,165	-1,866	62	,067	-,8424	-1,7449	,0601

Se asumen varianzas iguales

Este sorprendente resultado podría indicar la existencia de una “competencia subyacente común” entre las lenguas maternas y no maternas, que no sólo beneficiaría el aprendizaje de una segunda lengua, ya que las competencias desarrolladas en la lengua extranjera también podrían estar contribuyendo al desarrollo de destrezas en la primera lengua (Netten y Germain, 2002). Sin embargo, este dato requiere un mayor conocimiento y estudio de las características de esas clases extraescolares, lo que queda fuera del ámbito de este estudio.

5. Discusión, conclusiones e implicaciones

El presente estudio evidencia los beneficios que supone la lectura compartida. Un porcentaje considerable de los progenitores encuestados señalaron que sus hijos habían compartido la lectura en el hogar con ellos mismos o con otras personas de su contexto más cercano durante la etapa de Educación Infantil. Como respuesta al objetivo central de nuestro estudio, y aunque no sea posible generalizar, sí se observan evidencias de una relación directa entre la práctica de lectura compartida en el hogar y la adquisición de habilidades lingüísticas posteriores, tanto en lengua materna como en lengua extranjera.

En cuanto a las características de esta lectura compartida se extrajeron datos descriptivos de la misma relacionados principalmente con los acompañantes de los preescolares durante el proceso lector, así como con la edad de inicio a la misma. Los resultados fueron reveladores, ya que los padres y madres se mostraron como las principales parejas de lectura de sus hijos (un 70%), por lo que esto destacaría el importante papel de los progenitores en el proceso de alfabetización (Gil-Flores, 2009). De los resultados obtenidos en este estudio, cabe resaltar el hecho de que exista una ligera tendencia a compartir la lectura con la madre, lo que coincide con algunas investigaciones que afirman la existencia de una mayor implicación de

las madres, con respecto a los padres, en el proceso educativos de sus hijos/as (Vila, 2000). De la misma manera, se pudo observar que la edad de inicio a dicha lecturæ comprendía el intervalo de edad situado entre los 2 y los 4 años, coincidiendo este periodo con la entrada de los niños en el sistema educativo formal.

Al comparar la edad de inicio a la lectura con las calificaciones académicas posteriores en Lengua Castellana e inglés, se evidencia que aquellos niños que habían tenido lectura compartida en el hogar antes de los 4 años de edad desarrollaron mejores destrezas lingüísticas en su lengua; mientras que aquellos que lo habían hecho antes de los 3 años mejoraron además sus habilidades lingüísticas en lengua extranjera. Este dato corrobora los resultados de otros estudios que apoyan la influencia de la L1 sobre la L2. La Hipótesis de la Interdependencia Lingüística de Cummins (1979) ya señalaba la existencia de una competencia subyacente común entre las lenguas maternas y las no maternas, por las que ambas se verían beneficiadas, tal y como observamos que sucede con los sujetos de la muestra.

Se han analizado igualmente otros factores incluidos en el Contexto Alfabetizador Familiar que pudieran influir en la adquisición de las habilidades lingüísticas posteriores. Se consideró que estos otros factores podrían actuar de forma complementaria a nuestra variable principal: la lectura compartida. Así, atendiendo a los estudios que afirman que aquellos padres con estudios superiores muestran mayor interés por el proceso educativo y los resultados académicos de sus hijos/as (Bracken y Fischel, 2008), se creyó conveniente analizar dicho factor. Debido a la homogeneidad de los datos resultantes de la práctica o no práctica de lectura compartida, se decidió centrar la atención en la relación existente entre los estudios paternos y maternos y la edad de inicio a la lectura, en tanto a que ésta se ha demostrado como uno de los datos más concluyentes de esta investigación. Los resultados muestran que mientras *sí* existe una dependencia positiva entre una alta formación académica de la madre y la edad de inicio a la lectura de su hijo/a (cuanto más altos eran los

estudios, antes empezaban a leer con sus hijos/as), *no* se da una relación significativa entre los estudios del padre y el inicio a la lectura. Este hecho apoyaría de nuevo la mayor implicación de las madres en el proceso educativo de los hijos/as.

Finalmente, se quiso comprobar si la accesibilidad a los recursos culturales influía realmente en el proceso lector, tal y como afirman estudios como los de Andrés *et al.* (2010). Para ello, se optó por tomar como indicativo la asistencia a clases extraescolares de lengua extranjeras, ya que esto, además, permitía obtener datos más directos relacionados con las habilidades lingüísticas en un idioma extranjero. Los resultados muestran un porcentaje ligeramente mayor de niños que no acudían a clases extraescolares de lengua extranjera, lo que indica que el interés de los padres por el aprendizaje de otra lengua a edades cada vez más tempranas no es tan alto como popularmente se piensa. El segundo resultado de dicho análisis fue, si cabe, más sorprendente, puesto que los datos apuntaron a que los niños que asistían a clases extraescolares de lengua extranjera obtenían mejores resultados en la asignatura de Lengua Castellana, pero no en inglés.

En definitiva, a pesar de las limitaciones de este estudio, y debido mayormente a la homogeneidad del contexto estudiado, podría decirse que:

- Los resultados indican una correlación positiva entre la lectura compartida en el hogar y el desarrollo de habilidades lingüísticas en lengua materna y lengua extranjera, por lo que se aceptaría la hipótesis expuesta en el presente estudio.
- Igualmente, se puede afirmar que elementos del contexto alfabetizador familiar, como la formación académica de los padres y el acceso a recursos culturales, favorecen el desarrollo lingüístico tanto en L1 como en LE.

Para finalizar, nos gustaría indicar que la lectura compartida en el hogar se configura como una actividad motivadora para el alumnado de Educación Infantil con la que los progenitores pueden ayudar a sus hijos para el éxito en el entorno escolar. Este estudio podría servir de ayuda en la creación de nuevas y eficaces metodologías didácticas enfocadas al desarrollo de las habilidades prelectoras que prepararen al niño para desarrollar una buena competencia comunicativa y especialmente plurilingüe. Sin embargo, sería recomendable realizar un estudio en el que se analizara una muestra mucho más amplia de la presentada en este trabajo. Igualmente, sería conveniente que dicha muestra perteneciera a diferentes contextos educativos y sociales, de manera que se pudieran analizar, más a fondo, los factores externos que influyen en la adquisición de dicho proceso.

Referencias bibliográficas

Andrés, M., Urquijo, S., Navarro, J. I. & García-Sedeño, M. (2010). Contexto alfabetizador familiar: relaciones con la adquisición de habilidades prelectoras y desempeño lector. *European Journal of Education and Psychology*, 3(1).

Arif, M. & Abdullah, I. H. (2017). The Impact of L1 Metaphorical Comprehension on L2 Metaphorical Comprehension of Iraqi EFL Learners. *Advances in Language and Literary Studies*, 8(4), 8-13.

Bracken, S. S. & Fischel, J. E. (2008). Family reading behavior and early literacy skills in preschool children from low-income backgrounds. *Early Education and Development*, 19(1), 45-67.

Braslavsky, B. (2004). *¿Primeras letras o primeras lecturas?: una introducción a la alfabetización temprana*. Fondo de Cultura Económica.

Bruner, J. (1995). The autobiographical process. *Current Sociology*, 43(2), 161-177.

Bus, A. G., Van Ijzendoorn, M. H. & Pellegrini, A. D. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of educational research*, 65(1), 1-21.

Cárdenas-Hagan, E., Carlson, C. D. & Pollard-Durodola, S. D. (2007). The cross-linguistic transfer of early literacy skills: The role of initial L1 and L2 skills and language of instruction. *Language, speech, and hearing services in schools*, 38(3), 249-259.

Carmioli, A. M., Sparks, A. & Ríos, M. (2013). Evidencia de la relación entre habilidades prelectoras y habilidades narrativas en niños y niñas preescolares costarricenses: Aportes para un enfoque comprensivo de la alfabetización emergente. *Qué me cuentas*, 85-110.

Chow, B. W. Y., McBride-Chang, C., Cheung, H. & Chow, C. S. L. (2008). Dialogic reading and morphology training in Chinese children: effects on language and literacy. *Developmental Psychology*, 44(1), 233.

Chou, M. J. & Cheng, J. C. (2015). Parent-Child Aesthetic Shared Reading with Young Children. *Universal Journal of Educational Research*, 3(11), 871-876.

Cuadro, A. (2015). La lectura y sus dificultades: Dislexia Evolutiva. *Ciencias Psicológicas*, 4(2), 275-276.

Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of educational research*, 49(2), 222-251.

Delaney, K. K. & Neuman, S. B. (2016). Contexts for teacher practice:(Re) Considering the role of context in interventions in early childhood teacher engagement with new approaches to shared book reading. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24.

Duffy, F. & Geschwind, N. (1988). Fundamentos biológicos de la lectura. *Dislexia: Aspectos Psicológicos y Neurológicos*. Editorial Labor, 180-191.

Flores, J. G. (2009). Hábitos y actitudes de las familias hacia la lectura y competencias básicas del alumnado Family habits and

attitudes towards reading and students' basic competences. *Revista de educación*, 350, 301-322.

Goswami, U. (2001). Early phonological development and the acquisition of literacy. *Handbook of early literacy research*, 1, 111-125.

Gaffner, J., Johnson, K., Torres-Elias, A. & Dryden, L. (2014). Guided Reading in First-Fourth Grade: Theory to Practice. *Texas Journal of Literacy Education*, 2(2), 117-126.

Hassinger Das, B., Ridge, K., Parker, A., Golinkoff, R. M., Hirsh Pasek, K. & Dickinson, D. K. (2016). Building vocabulary knowledge in preschoolers through shared book reading and gameplay. *Mind, Brain, and Education*, 10(2), 71-80.

Hood, M., Conlon, E. & Andrews, G. (2008). Preschool home literacy practices and children's literacy development: A longitudinal analysis. *Journal of Educational Psychology*, 100(2), 252.

Hutton, J. S., Phelan, K., Horowitz-Kraus, T., Dudley, J., Altaye, M., DeWitt, T. & Holland, S. K. (2017). Story time turbocharger? Child engagement during shared reading and cerebellar activation and connectivity in preschool-age children listening to stories. *PloS one*, 12(5), e0177398.

Jessner, U. & Cenoz, J. (2007). Teaching English as a third language. In *International handbook of English language teaching* (págs. 155-167). Springer, Boston, MA.

Jiménez, J. & O'Shanahan, I. (2008). Enseñanza de la lectura: de la teoría y la investigación a la práctica educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45(5), 1-22.

Lotherington, H. (2004). *Bilingual education* (págs. 695-718). Blackwell Publishing Ltd.

Parish-Morris, J., Mahajan, N., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M. & Collins, M. F. (2013). Once upon a time: Parent-child dialogue and storybook reading in the electronic era. *Mind, Brain, and Education*, 7(3), 200-211.

Netten, J. & Germain, C. (2005). Pedagogy and second language learning: Lessons learned from Intensive French. *Canadian*

Journal of Applied Linguistics/Revue canadienne de linguistique appliquée, 8(2), 183-210.

Nohales, P. S. & Giménez, T. M. (2008). Evaluación de los predictores y facilitadores de la lectura: análisis y comparación de pruebas en español y en inglés. *Bordón. Revista de pedagogía*, 60(3), 113-130.

Purcell-Gates, V. (1996). Stories, coupons, and the TV Guide: Relationships between home literacy experiences and emergent literacy knowledge. *Reading research quarterly*, 31(4), 406-428.

Reese, E., Sparks, A. & Leyva, D. (2010). A review of parent interventions for preschool children's language and emergent literacy. *Journal of Early Childhood Literacy*, 10(1), 97-117.

Snow, C. E., Burns, M. S. & Griffin, P. (1998). Preventing reading difficulties in young children. National Research Council.

Stevenson, H. W. & Newman, R. S. (1986). Long-term prediction of achievement and attitudes in mathematics and reading. *Child development*, 646-659.

Trivette, C. M. & Dunst, C. J. (2007). Community-based parent support programs. *Parenting skills*, 22, 5.

Vygotsky, L. S. (1979). Consciousness as a problem in the psychology of behavior. *Soviet psychology*, 17(4), 3-35.

Vila, I. (2000). Aproximación a la educación infantil: características e implicaciones educativas. *Revista Iberoamericana de educación*, 22, 41-60.

Wells, G. (2001). Action, talk, and text: The case for dialogic inquiry. Retrieved on August, 31, 2011.

Wood, D., Bruner, J. S. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of child psychology and psychiatry*, 17(2), 89-100.

Young, C. (2014). Providing Independent Reading Comprehension Strategy Practice through Workstations. *Texas Journal of Literacy Education*, 2(1), 24-35.

Yang, F. (2016). The Effect of Four Different Approaches to Parent-Child Reading on Young Chinese Children's Reading. *International Journal of Education & Literacy Studies*, 4(3).

Anexo I: cuestionario sociocultural

Edad:

Sexo: M / F

Nacionalidad:

Asistencia a clases extraescolares de inglés o de otra lengua extranjera (señale cuál si es el caso): Sí / No _____

Si ha respondido SÍ, señale la frecuencia con la que asiste a dichas clases:

- Menos de 2 horas a la semana
- 2 horas a la semana
- Más de 2 horas a la semana

Datos personales de los Padres/Madres/Tutores

Edad:

Nacionalidad:

Estudios finalizados:

- Estudios universitarios
- Formación profesional
- Bachillerato
- Secundaria
- Estudios primarios

Anexo II: entrevista semiestructurada a los padres sobre la práctica de lectura compartida de su hijo/a

- 1. ¿A qué edad empezó su hijo/a a leer, mirar, manipular o jugar a que lee libros?**
 - Antes de los 2 años
 - Entre los 2 y los 3 años
 - Entre los 3 y los 4 años
 - Entre los 4 y los 5 años
 - Después de los 5 años
- 2. ¿Con qué frecuencia lo hace?**
 - Mucho.
 - Bastante.
 - Algunas veces.
 - Pocas veces.
 - Nunca
- 3. Cuando lee, manipula o juega a que lee libros, ¿lo hace solo/a o con alguien más (lectura compartida)?**
 - Por sí solo
 - Con alguien más
 - Ambas cosas
- 4. En el caso de que comparta la lectura, ¿con quién lo hace? Puede señalar más de una opción.**
 - Con Padre
 - Con Madre
 - Con hermano/a(s)
 - Con otros familiares adultos
 - Con familiares de edades similares
 - Otros. Indique cuál:
- 5. ¿Dónde suele hacer esta lectura compartida?**
 - En el colegio
 - En casa
 - En la biblioteca
 - En librerías
 - Otros. Indique cuál:
- 6. ¿Suele su hijo recibir libros de regalo?**
 - Frecuentemente
 - Algunas veces
 - Rara vez
 - Nunca
- 7. ¿Cuál es el formato habitual de los libros a los que tiene acceso su hijo /a?**

- Formato papel
- Formato digital (e-books, tablet,...)
- Ambos

8. Idioma de los libros elegidos. Puede señalar ambas opciones:

- Idioma materno

Lengua extranjera. Indique cuál:

