



MÁSTER UNIVERSITARIO EN INNOVACIÓN E INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA,
ORGANIZACIÓN ESCOLAR Y
DIDÁCTICAS ESPECIALES

TRABAJO FIN DE MÁSTER

Estudio de las creencias sobre la lectura y su proceso
de aprendizaje de estudiantes, docentes y familias de
una escuela de Educación Primaria

Júlia Andrei Batista

Tutorizado por Esteban Vázquez Cano

Barcelona, junio de 2024



Esta investigación está sujeta a la licencia *Atribución- No comercial- No derivados 4.0 de Creative Commons International.*

This research is subject to the *Creative Commons International Attribution-Non-Commercial-No Derivatives 4.0 license.*

Índice

Resumen	4
Introducción y objetivos	6
Marco teórico y estado de la cuestión	8
Método.....	22
Resultados y análisis.....	27
Discusión y conclusiones	64
Referencias	71
Anexos	76

Resumen

La presente investigación se desarrolla entorno a la lectura en un centro de educación primaria, por el impacto que tiene en el desarrollo de los aprendizajes del alumnado y por su importancia en la vida y la convivencia en una sociedad letrada. Los objetivos principales fueron explorar las creencias entorno al concepto de lectura, su proceso de aprendizaje y prácticas de lectura en voz alta del alumnado, las familias y el profesorado de la misma escuela. La finalidad era determinar en qué áreas hay mayores similitudes y divergencias de creencias y prácticas, y de esta manera poder hacer propuestas para mejorar su proceso de aprendizaje. Se recogieron datos cuantitativos y cualitativos a través de un cuestionario en línea por correo electrónico, que se analizaron con SPSS y análisis de categórico de contenido respectivamente. Se encontró que los tres sectores muestran un alto gusto por la lectura y otorgan al aprendizaje de esta habilidad una gran importancia. Se encontraron similitudes en las respuestas de los tres sectores en cuanto a creencias respecto a las actitudes frente a la lectura, y visiones más alejadas en cuanto al proceso de aprendizaje y al hábito de lectura compartida, entre otros. Se concluye la investigación valorando las respuestas a los objetivos e hipótesis planteados, así como introduciendo las literacidades familiares como práctica para conectar escuela y familia, y construir conjuntamente. Finalmente, se planean las limitaciones del estudio y se comentan posibles vías de investigación futuras.

Palabras clave: lectura, creencias, aprendizaje lector, lectura en voz alta

Abstract

The following research is developed around reading in a primary school, considering the impact this ability has on the development of children's learning and because of its importance in life and coexistence in a literate society. The main objectives were to explore the beliefs around the concept of reading, its learning process and reading aloud practices of students, families and teachers of the same school. The purpose was to determine in which areas there are major similarities and differences in beliefs and practices, with the aim of improving the learning process. Quantitative and qualitative data were collected through an

online questionnaire by email, which were analysed with SPSS and categorical content analysis respectively. It was found that the three sectors show a high taste for reading and give great importance to the learning of this skill. Similarities were found in the responses of the three sectors regarding beliefs regarding attitudes towards reading, and more distant views regarding the learning process and the habit of shared reading, among others. The research concludes by evaluating the answers to the objectives and hypotheses raised, as well as introducing family literacy as a practice to connect school and family, and continue learning together. Finally, the limitations of the study are planned and possible future research paths are discussed.

Key words: reading, beliefs, literacy, reading aloud practices

Introducción y objetivos

La competencia lectora es una habilidad indispensable para vivir en sociedad y forma parte fundamental del currículo educativo de nuestro país. Sin embargo, los resultados de pruebas internacionales muestran desde hace décadas que el alumnado no está desarrollando las competencias necesarias en el ámbito y por este motivo, entre otros, últimamente el aprendizaje de la lectura está en el punto de mira. Las escuelas y profesionales de la comunidad educativa están dedicando tiempo y esfuerzos en generar cambios en la manera de enseñar a leer a los estudiantes para conseguir una mejora de las habilidades lectoras del alumnado.

La alfabetización inicial es una rama del ámbito educativo muy presente en mi trabajo como maestra de Ciclo Inicial, pues es la edad en la que la mayoría de niños y niñas consolidan este valioso aprendizaje que se seguirá desarrollando a lo largo de toda su vida. Por otra parte, a nivel personal es un tema que me genera gran interés y en los últimos años me he formado en el ámbito de la alfabetización inicial y formo parte de un grupo de trabajo del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona con el que, junto con otras docentes y profesoras de universidad, construimos aprendizaje conjuntamente y reflexionamos entorno a los procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura.

Por estos motivos, para la realización del Trabajo Final de Máster escogí la lectura como tema de investigación. El presente trabajo pretende realizar un estudio de las creencias sobre diferentes aspectos relacionados con la lectura y su proceso de aprendizaje de estudiantes de 2º y 3º de primaria, sus familias y el claustro de una escuela de Educación Primaria.

Para la investigación se escogieron tres ejes fundamentales relacionados con la lectura. El primero fue el concepto de lectura, el segundo el proceso de aprendizaje de la lectura y el tercero se centró en el gusto por la lectura y las prácticas de lectura en voz alta de los estudiantes con sus docentes y familiares.

Los objetivos principales que se plantearon con la investigación fueron los siguientes:

- Explorar las creencias entorno al concepto de lectura, su funcionalidad y su proceso de aprendizaje del alumnado, las familias y el profesorado del centro educativo.

- Explorar las prácticas de lectura en voz alta del alumnado con su familia y las docentes del centro, teniendo en cuenta el gusto por la lectura, la frecuencia en la práctica, los materiales y la valoración de los participantes.
- Analizar y comparar las respuestas de los tres sectores participantes para valorar en qué áreas hay mayores similitudes y divergencias de creencias y prácticas.

Con la realización de la investigación se plantearon diferentes hipótesis a las que se procuró dar respuesta. Las principales fueron las siguientes:

- Las familias de la escuela tienen un bajo conocimiento del proceso de aprendizaje de la lectura que realizan sus hijos/as y tienen ideas alejadas de las de los docentes.
- En el claustro hay una visión muy compartida del proceso de aprendizaje de la lectura y su acompañamiento, y por consecuencia, las respuestas de los docentes serán muy parecidas.
- La mayor parte de los estudiantes y de los docentes tiene sentimientos positivos hacia la lectura y ven esta práctica como útil y agradable a pesar de su dificultad.

Marco teórico y estado de la cuestión

¿Por qué aprender a leer?

Los seres humanos vivimos en una sociedad alfabetizada, en la que dominar la lectura y la escritura es imprescindible para poder vivir una vida plena y llevar a cabo las tareas necesarias para el desarrollo personal y la convivencia (Wells, 2003). Según Castles et al. (2018), la lectura es la base para la adquisición de conocimientos, para el compromiso cultural, para la democracia y para tener éxito en el lugar de trabajo. La lectura es, por tanto, clave en el desarrollo académico de una persona y es un aprendizaje imprescindible para acceder al conocimiento y desenvolverse en una sociedad letrada, pues es una herramienta que nos proporciona acceso a todo un universo de conceptos, categorías, ideas y sentimientos que han forjado nuestra tradición y que nos ayudan a interpretar, vivir y comprender la realidad que nos rodea (Ballester e Ibarra, 2013). Además, la lectura no solo ofrece posibilidades de desarrollo a nivel académico, sino también a nivel social y emocional, pues abre la puerta a infinitas opciones de placer y de satisfacción personal (Vázquez-Cano et al., 2020).

El éxito en el aprendizaje de la lectura se ha posicionado como el principal predictor del éxito escolar del alumnado, con todas las implicaciones que esto conlleva (Adams, 1990). Este aprendizaje fundamental, como es una de las principales adquisiciones durante la escolaridad, condiciona en gran medida los futuros aprendizajes del alumnado, el acceso de los estudiantes al mundo y en su participación en la sociedad (Ballester e Ibarra, 2013). En 2013, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) afirmó al publicar los resultados del Informe Pisa de 2012 que conseguir altos estándares en comprensión lectora es crucial para el desarrollo de los ciudadanos como individuos, pero a la vez es un predictor potencial del desarrollo social.

Marco conceptual

En el año 2005, la OCDE publicó el marco conceptual del informe PISA (Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes), en el que se definió la competencia lectora como “la comprensión, el empleo y la elaboración reflexiva de textos escritos con el fin de

alcanzar las metas propias, desarrollar el conocimiento y el potencial personal, y participar en la sociedad” (p. 38). En esta definición, la capacidad lectora va más allá de la descodificación y la comprensión literal, e implica otras destrezas como la comprensión para el uso funcional de la información escrita. En 2009, se añadió a la definición de competencia lectora usada anteriormente el compromiso hacia la lectura, manteniéndose en el marco teórico conceptual del estudio internacional en las ediciones de 2012 y 2015.

En la edición de PISA del año 2018, la OCDE definió la competencia lectora como “la capacidad de los estudiantes de comprender, emplear, valorar, reflexionar e interesarse por los textos escritos para alcanzar unos objetivos, desarrollar el conocimiento y potencial propios y participar en la sociedad” (2019, p. 28). El marco conceptual fue revisado para incorporar en los textos, procesos y tareas las habilidades de buscar, comparar, contrastar e integrar información de diferentes fuentes, es decir, crear conocimiento.

Por su parte, el marco teórico del Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora (PIRLS) definió en 2021, su última edición, la competencia lectora como “la habilidad para comprender y utilizar las formas lingüísticas escritas requeridas por la sociedad y/o valoradas por el individuo. Los lectores son capaces de construir significado a partir de una variedad de textos. Leen para aprender, para participar en las comunidades de lectores del ámbito escolar y de la vida cotidiana, y para su disfrute personal” (2023, p. 17).

Otras investigadoras especializadas en alfabetización inicial, como Fons (2004) y Castles et al. (2018) defienden también la lectura ligada a la comprensión, añadiendo que sin ella no existe lectura real, pues la lectura es el proceso de comprensión del texto escrito. La lectura va más allá de descifrar un escrito, es una construcción personal de sentido, de búsqueda de significación a través de la implicación del lector (Montes, 2006). Por tanto, tomando la comprensión como el objetivo de la lectura, el proceso de aprendizaje de esta habilidad debe ir ligado al desarrollo de un sistema que permita a los niños y niñas construir significado a partir de lo impreso (Castles et al., 2018).

Sin embargo, desde hace años los resultados de las pruebas estandarizadas a las que se enfrenta el alumnado muestran que, aun conociendo la importancia de la lectura para el éxito

personal y profesional de las personas, su aprendizaje continúa siendo una tarea pendiente en nuestras prácticas educativas (González et al., 2009).

Resultados en comprensión lectora

El último informe PISA (OCDE, 2023) muestra que de los seis niveles considerados con respecto a la comprensión lectora, en Cataluña el 29% de la población de 16 años se encuentra en el nivel más bajo (nivel 1), sin alcanzar el grado de competencia mínimo en comprensión lectora, el 67% se encuentra en los niveles intermedios (niveles 2 al 4) y solamente el 4% restante está en los niveles 5 y 6. A su vez, los resultados del último estudio PIRLS, realizado en 2021, muestran que el 30% del alumnado de 4º de primaria de Cataluña se encuentra entre los niveles bajo y muy bajo en comprensión lectora, mientras que el promedio de la Unión Europea y la OCDE es del 22%. (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, 2023).

Según Ballester e Ibarra (2013), los resultados de los informes PISA muestran que el alumnado no ha adquirido las estrategias de lectura necesarias ni el nivel esperado en lectura, incluyendo también la velocidad lectora y la capacidad crítica. Los datos, por tanto, ponen en evidencia que hay carencias en el proceso de alfabetización de nuestros estudiantes, ya que, como hemos visto en el apartado anterior, la validez de todo acto de lectura se rige por la comprensión.

En 1981, la UNESCO señaló que una parte de la población alfabetizada no podía comprender lo que leía, y designó un concepto llamado analfabetismo funcional o analfabetismo de segundo grado. Se trata de personas que saben leer aparentemente pero que solo lo hacen de manera mecánica, sin poder incorporar estrategias de comprensión y por tanto sin comprender el texto escrito (Lestage, 1981).

Ante los alarmantes datos publicados, los profesionales del mundo educativo intentan llegar a las raíces de la cuestión, poniendo en debate los métodos de enseñanza de la lectura que se están llevando a la práctica en la actualidad. Diversas investigaciones, como Adams (1990), plantean que los conocimientos que tiene el alumnado sobre el lenguaje escrito antes de llegar a la escuela son un predictor de su éxito académico, mientras que otros estudios (Baumann,

1984) defienden el impacto que pueden tener las prácticas pedagógicas en los logros de los estudiantes.

Los métodos y perspectivas en el proceso de aprendizaje de la lectura

La alfabetización inicial sigue siendo un tema controvertido, pues todavía a día de hoy en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura se encuentran defensores y detractores de una gran diversidad de métodos y prácticas (Pérez-Peitx, 2016). Además, se encuentran pocos estudios sobre las prácticas de los docentes en el aula y su incidencia en los resultados del proceso de aprendizaje (Buisán y Fons, 2010). Lo que hace que la cuestión sea compleja es que detrás de cada método se esconden, como mínimo, tres aspectos: una manera de entender cómo se aprende, un concepto de lectura y unos objetivos educativos. (Fons y Turró, 2015).

Durante décadas, las prácticas de alfabetización inicial han derivado de tradiciones y concepciones socioeducativas más que de conocimiento proveniente de la investigación científica (Clemente et al., 2014). Tanto entre los docentes como entre las familias existía una extensa asociación del aprendizaje de la lectura con el aprendizaje de las letras, ya que permitía a los estudiantes un cierto grado de autonomía en la descodificación de textos escritos (Fons y Turró, 2015). Por ello, las prácticas docentes para la enseñanza de la lectura estuvieron centradas durante décadas en el uso de los métodos analítico y global (Clemente et al., 2014) y en la creencia de que la enseñanza del código debía preceder a la comprensión del texto (Kendeou et al., 2005).

El debate sobre los métodos sigue aún activo, ya que, actualmente, existen todavía dos perspectivas diferenciadas que se han nutrido de aportaciones de autores ampliamente reconocidos en el mundo de la educación. Es el caso del método sintético, que aboga por el modelo ascendente, es decir, iniciar el aprendizaje por aquellas unidades más pequeñas, como sonidos, para ir ascendiendo hacia unidades más complejas como las sílabas, las palabras o las frases. Este modelo da prioridad a procesos de bajo nivel cognitivo, la decodificación por encima de los aspectos de comprensión. Desde el método analítico, en cambio, se defiende el modelo descendente, dando prioridad a las unidades complejas de significado como las

frases o las palabras y descendiendo de manera progresiva hacia las unidades más pequeñas (Domínguez y Barrio 1997; Fons 2004).

Actualmente, continúa ampliamente extendida la concepción que al introducir correspondencias grafema-fonema individualmente es posible controlar el entorno de aprendizaje de manera más efectiva y garantizar que cada correspondencia se enseñe explícitamente y en una secuencia óptima. Todavía es poca la discusión sobre otros procesos de aprendizaje y se encuentra resistencia al cambio de uso de un método fonético en las etapas iniciales del proceso (Castles et al., 2018). Es complicado deshacer concepciones tan arraigadas como que se deben enseñar por separado los aspectos que intervienen en el proceso de leer- primero las letras y luego la comprensión- o que cuando antes aprendan los estudiantes a descifrar el código escrito, mejores resultados obtendrán. La carencia de fundamentos teóricos reales detrás de las prácticas lleva a la repetición más que a la reflexión (Pérez-Peitx, 2016).

Es cierto que dominar la correspondencia entre grafías y sonidos es imprescindible para aprender a leer en sistemas de escritura alfabética, y que esto se logra con mayor éxito a través de la instrucción fonética. Sin embargo, los expertos defienden que la lectura implica mucho más que habilidades alfabéticas. Convertirse en lectores seguros y exitosos requiere que los estudiantes aprendan a reconocer palabras y sus significados rápidamente, sin tener que dedicarse a traducirlas a sonidos. Por lo tanto, es necesario comprender cómo los niños progresan hacia esta forma más avanzada de reconocimiento de palabras y cómo la práctica docente puede acercarlos a ello (Castles et al., 2018).

La enseñanza de la lectura, por tanto, va más allá de la enseñanza de las letras, pues el dominio de la correspondencia sonido-grafía es sólo una de las habilidades que el alumnado debe alcanzar y no garantiza la comprensión del texto (Fons y Turró, 2015). La lectura es una práctica activa, que implica una construcción de sentido en torno al texto, una apropiación del escrito, integrar la lectura, servirse de ella... por tanto, representa mucho más que descifrar marcas gráficas (Ballester e Ibarra, 2013).

Buisán y Fons (2010) explican que el alumnado que muestra mejores resultados está en aulas donde el docente realiza actividades diversificadas y ofrece más oportunidades para aprender.

La clave está cómo se conjuran elementos de los diferentes enfoques (Pressley et al., 2001 en Clemente et al., 2014). Así, las prácticas que superan los tópicos tradicionales y optan por el uso de métodos mixtos que combinen ambos modelos en función de la necesidad se basan en los principios del socio-constructivismo (Fons y Turró, 2015).

A finales del siglo XX, la llegada de las corrientes constructivistas conllevó un cambio en la forma de entender los procesos de enseñanza y aprendizaje, especialmente aquellos relacionados con el aprendizaje de la lectura y de la escritura. Este nuevo paradigma significó un cambio en la visión de los niños y niñas, para situarlos en el centro y como protagonistas y agentes activos de su proceso de aprendizaje. Además, implicó también un cambio en el rol docente, que pasó de ser un transmisor de conocimientos a un facilitador, teniendo en cuenta y valorando las ideas y aportaciones de los estudiantes. Su tarea pasó a ser la creación de situaciones favorables para el aprendizaje y la interacción con el alumnado, en las que pudieran evidenciar el punto en el que se encuentra cada estudiante y ajustar su intervención teniendo en cuenta qué apoyos necesita cada uno de ellos para avanzar y seguir aprendiendo (Fons, 2016).

En el marco de esta perspectiva, se encuentran prácticas escolares basadas en situaciones de aprendizaje definidas por el uso contextualizado de la lengua escrita, donde la interacción entre los alumnos desempeña un papel destacado (Domínguez y Barrio 1997; Fons 2004). Se caracterizan por generar en el aula contextos ricos de situaciones y de interacciones que fomentan el uso real de la lengua escrita (Domínguez & Barrio, 1997; Fons, 2004) en sus usos práctico, científico y literario (Tolchinsky, 1990). También se caracterizan por abordar el trabajo de la lengua escrita en toda su complejidad, tanto por respecto al desciframiento del código como a las estrategias de comprensión, siempre con textos situados y con sentido dentro del sistema de actividad generada por el contexto (Fons y Turró, 2015).

Según Fons (2004), las actividades llevadas a cabo con el alumnado deben combinar el uso de estrategias de bajo nivel cognitivo, como es la descodificación, con otras de alto nivel cognitivo, como hipótesis, inferencias y predicciones. También será importante involucrar al alumnado en situaciones cotidianas en las que tenga oportunidades de entrar en contacto con los usos reales de la lengua escrita y pueda experimentar con los textos escritos en su contexto de utilización. Sólo de esta forma podrán las prácticas ser reconocidas como relevantes y

necesarias y serán utilizadas en el desarrollo de conceptos y habilidades (Teberosky y Soler, 2003; Gil, 2016).

Por otro lado, en el proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua escrita se debe dar importancia a la dimensión funcional para que los estudiantes se conviertan en lectores competentes, es decir, que puedan leer para entretenerse, para aprender, para buscar información, leer en diferentes formatos... (Clemente et al., 2014). Las situaciones y prácticas de lectura deben incorporar al aula textos reales, pues los textos artificiales no despiertan interés en los lectores ni son creíbles para los estudiantes (Gil, 2016). Es a través de la actividad cognitiva que surge de la interacción del alumnado con textos reales y lectores expertos que los niños y las niñas desarrollan sus habilidades de lectura, y, por tanto, solo a través de actividades reales donde usar la lectura tenga un sentido favorecemos que el alumnado desarrolle el aprendizaje de la lectura en toda su complejidad (Fons, 2004).

En este contexto, se pone de manifiesto que un elemento clave en la relación entre el alumnado y el aprendizaje de la lengua escrita es el papel del docente (Ballester e Ibarra, 2013). El diálogo entre el profesorado y los estudiantes, dirigido a orientar el proceso de aprendizaje del alumnado, se debe llevar a cabo a través de una interacción adecuada y ajustada a las necesidades de cada uno de ellos en cada situación. La perspectiva socio-constructivista visibiliza las diferentes trayectorias del alumnado, entendiendo que son heterogéneas y no lineales, y pone el foco en la potencialidad del aprendizaje generado en la interacción (Gallardo Fernández y Sánchez Rodríguez, 2022). Para ello, tal y como afirma Gil (2016), la escuela debe ser un entorno letrado rico en materiales escritos, pero también en interacciones y en prácticas de lectura, que deben influir sobre el contexto de desarrollo de cada aprendiz.

Desde esta perspectiva se entiende que el acto de leer implica una interacción entre el lector y el texto escrito. Cada persona lo interpreta en base a sus conocimientos previos, sus intereses y el propósito de la lectura. Esto implica que un mismo texto da lugar a tantas interpretaciones como lectores, y que un mismo lector, dependiendo de la ocasión, puede realizar interpretaciones variadas del mismo texto. Aquí yace la riqueza de compartir y comparar las interpretaciones de diversos lectores para valorar diferentes perspectivas sobre el texto. Hablar sobre la lectura permite escuchar interpretaciones variadas e incluso poder

reformular la propia contribución en base a las aportaciones de los demás para conseguir una interpretación más profunda que si se hubiera leído individualmente (Wells, 2003).

Entendiendo que el proceso de aprendizaje de la lectura no es lineal ni sencillo, parte del arte de acompañarlo está en entender el proceso de cada estudiante, que es personal y diverso, y ofrecer una retroalimentación respetuosa, paciente, confiada en las posibilidades de aprendizaje del alumnado y situándolo en el centro del proceso. En definitiva, de la calidad de este diálogo sobre actividades de lectura reales y completas depende, en gran medida, que aprender a leer sea útil para vivir. Estas prácticas permiten al alumnado adquirir las competencias necesarias para tener un buen grado de autonomía en la lectura, aprender con otros y poder disfrutar de la lectura (Fons y Turró, 2015).

Finalmente, en el proceso de aprendizaje de la lectura será indispensable también garantizar a los niños y niñas entornos para impregnarse de la lectura en su vertiente literaria. Para que ésta pueda darse, el primer paso indispensable es garantizar un espacio y un tiempo propicios, en los cuales los niños y niñas se sumerjan entre textos, mediaciones, estados anímicos... que los docentes creen. Un espacio en el que se muestren variedad de lecturas, de géneros, de tipologías de libros... Que pongan al abasto de los estudiantes la lectura en toda su diversidad. Como manifiesta Montes, que “se dé ocasión para que la lectura tenga lugar” (2006, p.8). Una ocasión en que la maestra pueda ofrecer también compañía y transmitir confianza, pues será indispensable confiar en las posibilidades de todos los estudiantes para aprender a leer, así como en las capacidades de los docentes para acompañarlos en este proceso (Solé, 2009).

El gusto por la lectura

El placer de leer no constituye una actividad que se genere y después se desarrolle de forma espontánea, sino que implica una práctica duradera en el tiempo. Esto conlleva permitir que cada uno vaya desplegando sus posibilidades, aceptando las condiciones, los desafíos, las incomodidades y los esfuerzos como parte del camino (Ballester e Ibarra, 2013).

Una de las preguntas clave desde la didáctica de la lengua es cuál es el momento y la manera más apropiados para favorecer el desarrollo de cada una de las habilidades implicadas en el

proceso de aprendizaje de la lectura para garantizar que, además de aprender a leer y a escribir, los estudiantes se conviertan en lectores (Viera & Barrio, 2012, en Fons y Turró, 2015). Según Gil (2016), acompañar la alfabetización de los niños y las niñas no es sinónimo de velar por que aprendan ciertas habilidades o destrezas, sino que se debe relacionar con el interés que se conviertan en participantes activos de la comunidad letrada y en usuarios de la lengua, llevando a cabo así una transmisión cultural.

Según la Federación de Gremios de Editores de España (2024), durante el año 2023 tan solo un 64,1% de la población mayor de 14 años afirmó haber leído libros al menos una vez por trimestre. En jóvenes de 10 a 14 años la cifra se situó en 85,7% y en niños y niñas de entre 6 y 9 años el porcentaje de lectura fue de un 86,0%. Desde el año 2007, en que la Federación de Gremios de Editores de España (2008) incluyó por primera vez en sus encuestas a la población menor de 14 años, y en los sucesivos informes del Barómetro de Hábitos de Lectura y Compra de Libros hasta la actualidad, se observa cómo la población infantil lee más que la población de adulta.

Yubero Jiménez y Larrañaga Rubio (2010), en su investigación sobre el valor de la lectura en los niños y el hábito lector, exponen que un tercio del alumnado de 12 años no lee correctamente y tiene carencias en comprensión del lenguaje escrito. Además, también alertan de que, en muchos casos, los estudiantes son capaces de descifrar el lenguaje escrito, pero no leen de forma habitual, ni la lectura forma parte de su tiempo de ocio. De hecho, aun habiendo leído bastantes libros, no encuentran la lectura atractiva, sino que la consideran un instrumento curricular obligatorio en el centro educativo.

Conociendo el impacto que tiene la lectura en el desarrollo como persona que convive en una sociedad letrada, así como el valor que aporta en la formación intelectual y emocional, Montes (2006) defiende la importancia de fomentar el hábito lector en los niños y niñas. En una sociedad en la que durante décadas el aprendizaje de la lectura se ha basado muy ampliamente en métodos tradicionales, las investigaciones recientes muestran que los adultos son poco lectores. La escuela, por tanto, deviene primordial para promover la actividad y velar para que las nuevas generaciones además de alcanzar niveles más altos de comprensión lectora, se conviertan en lectoras.

Según los análisis realizados por Ballester e Ibarra (2013), el conocimiento del código escrito no es equiparable al deleite que genera la lectura. El acto de leer va ligado al mundo interior y conecta con imágenes, pensamientos y sentimientos de quien lee. Destacan también la importancia de encontrar placer en esta actividad para que los niños y niñas puedan llevarla a cabo con frecuencia y pretendan proseguirla cuando crezcan. Por tanto, visibilizar estos aspectos y motivar a los aprendices puede ser igual o más relevante para ellos que el aprendizaje del código. (Clemente et al., 2014).

En el estudio llevado a cabo por Izquierdo Magaldi et al. (2019), los investigadores defienden que tener una buena actitud hacia la lectura conlleva una implicación y un compromiso que tienen un impacto positivo en el rendimiento de los estudiantes en el proceso de aprendizaje de la lectura. De hecho, el informe PIRLS de 2021 confirma la hipótesis que el alumnado con mayor gusto por la lectura obtiene mejores resultados en comprensión lectora. Aproximadamente, uno de cada diez estudiantes de 4º curso de Educación Primaria de Cataluña (12%) se incluye en la categoría “no me gusta leer”, mientras que menos de la mitad del alumnado (44%) se sitúa en la categoría “me gusta mucho leer”. La diferencia entre las puntuaciones medias estimadas en comprensión lectora de los estudiantes a los que les gusta mucho leer y a los que no les gusta leer es positiva y significativa ascendiendo a 23 puntos en Cataluña.

Por su parte, la investigación de Álvarez Ramos et al. (2021) defiende que las emociones positivas tienen una incidencia directa en la frecuencia de lectura. El estudio visibiliza que un 63,7% de los estudiantes que mostraron sensaciones positivas hacia la lectura son lectores habituales, frente a solo un 43,1% de los que mostraron sensaciones negativas. Estos datos ofrecen motivos para afirmar que el proceso de aprendizaje de la lectura debe garantizar que los estudiantes encuentren placer en el acto de leer, para que realicen esta actividad con frecuencia, la disfruten y, por tanto, se conviertan en lectores. Si no sienten que leer puede ofrecerles placer, la escuela no ha conseguido acompañarlos correctamente (Ballester e Ibarra, 2013).

El deseo o necesidad de leer nace de dentro y va ligado a una experiencia personal positiva vinculada con la lectura que contribuye a la persistencia ante los retos o dificultades del proceso. Por tanto, es la lectura intrínsecamente motivada la que permite a los estudiantes

atribuir valor a la lectura en sí misma y llevar a cabo una práctica lectora curiosa, implicada, autónoma y autorregulada. Este tipo de motivación conlleva también una actitud curiosa, implicada, atrevida y abierta a una diversidad textual para atender a una variedad de propósitos, y ofrece al alumnado el desarrollo de estrategias y conocimientos que podrá usar para sus propias intenciones (Solé, 2009). Además, los estudiantes valorarán más la actividad de leer si tienen oportunidades de leer textos que les interesen, que estén leyendo sus amigos o que les resulten de alguna utilidad práctica (Castles et al., 2018).

La lectura en familia

Como hemos visto anteriormente, encontramos variedad de métodos y perspectivas desde las cuales se puede enseñar a los estudiantes a leer. Sin embargo, el deseo de aprender no se enseña, se vive y se transmite desde los contextos más cercanos (Fons y Turró, 2015), pues los niños y niñas muestran un interés natural por imitar, entender y aprender todo aquello que ven hacer a los adultos que les rodean (Gil, 2016). A través de la imitación de las actitudes y comportamientos de las personas de su entorno, especialmente de sus adultos de referencia, las personas aprendemos desde una edad temprana a usar los objetos de nuestro entorno. Por tanto, el uso que los familiares hagan de objetos, como los libros, influenciará como los consideran los niños y niñas (Moreno Sánchez, 2002).

Debemos tener siempre presente que todos los miembros de la sociedad desempeñan un importante papel en el aprendizaje de las costumbres lectoras de los niños y de las niñas. (Ballester e Ibarra, 2013). Sin embargo, de todos los agentes de socialización en la infancia, el que aparece primeramente y tiene un mayor impacto es la familia, por su influencia precoz y constante (Moreno Sánchez, 2002). Por tanto, las acciones para incentivar la lectura de los niños deberán tener en cuenta toda la comunidad educativa, especialmente a las familias (Ballester e Ibarra, 2013).

La lectura es, por su sensibilidad, un área que necesita un entorno y recursos que permitan el desarrollo de una cultura lectora (Vázquez-Cano et al., 2020). El placer por leer no se despierta de manera innata ni automática, sino que es fruto de la constancia y supone un aprendizaje. Ello necesita una gran estimulación ambiental, que debe ser adecuada a las habilidades y a los intereses de los pequeños, así como la cercanía entre padres/madres e

hijos/as, afecto, comprensión y comunicación en este acto tan próximo y momento de atención individualizada (Cova, 2004).

Según Moreno Sánchez (2002), en esta adecuación se encuentra el paso fundamental para generar la motivación necesaria para el aprendizaje lector y el gusto por la lectura. Por tanto, si aceptamos el compromiso para que instauren la actividad lectora y la ejerciten con frecuencia, resulta esencial que los adultos del entorno sean referentes de lectura. Es decir, que contribuyan a cultivar el placer y la pasión por la lectura (Ballester e Ibarra, 2013).

La lectura compartida dentro de una familia contribuye a formar vínculos positivos entre los miembros y a generar gusto por la lectura. Así lo muestra la investigación de Álvarez Ramos et al. (2021), que concluye que los estudiantes que leían conjuntamente con su familia comparten que la lectura les transmite una sensación agradable, les proporciona paz, les tranquiliza, les hace viajar o ponerse en la piel del protagonista. Por su parte, la investigación de Wang (2018) muestra que la familia cumple un papel primordial en la animación a la lectura y la formación del hábito lector de los hijos. De hecho, definen la práctica de lectura compartida como la mayor garantía de formar el hábito lector, por el impacto que tiene la participación y la vinculación de las primeras figuras de referencia de los niños.

Como hemos visto, el vínculo afectivo que se genera en el hogar fomenta un encuentro cálido con los libros. Según Cova (2004), la lectura en voz alta es una actividad social que debe iniciarse en casa y continuar en la escuela, ya que favorece el desarrollo del lenguaje en los niños, así como su desarrollo integral.

Ahora bien, es fundamental tener en cuenta que, como expone Gil (2016), el hecho de que una familia, por su nivel sociocultural, económico o académico, no pueda llevar a cabo esta actividad de lectura compartida con su hijo/a, o no con la frecuencia deseada, no implica que los alumnos no puedan desarrollar estas habilidades. Esto conllevará una menor experiencia con prácticas de lectura, pero, como hemos descrito con anterioridad, desde la perspectiva socio-constructivista se contempla la necesidad de adaptar las actividades de alfabetización y los soportes para los estudiantes al bagaje lector y a las necesidades de cada uno.

Finalmente, fijándonos otra vez en los datos de la Federación de Gremios de Editores de España (2024), en el informe del año 2023 encontramos que a un 76,3% de los niños y niñas

menores de 6 años un adulto les lee en voz alta. El valor es ligeramente superior al de los años anteriores, pero se observa que desde el 2020 supera el 70%. Sin embargo, más allá de los 6 años no se encuentran datos, y se deduce que a medida que tienen acceso al código escrito por ellos mismos, la lectura en voz alta disminuye y da paso a una lectura individual.

Las prácticas de lectura en voz alta

Escuchar a un lector experto leer en voz alta acerca a los niños y niñas la cadencia del lenguaje escrito, así como a las estructuras habituales de los cuentos o de otros tipos de relatos. Por otro lado, como hemos visto anteriormente, les ofrece un entorno en el que los libros son una fuente de placer, de calma, que les permite sumergirse en un abanico infinito de escenarios y personajes (Wells, 2003). La lectura en voz alta también permite al alumnado, a través de la entonación, la pronunciación, la dicción, la fluidez, el ritmo y el volumen de la voz, a dar vida y significado a un texto escrito para que la persona que lo escucha pueda soñar, imaginar o exteriorizar sus emociones y sentimientos. (Cova, 2004).

Por otro lado, la lectura en voz alta del adulto a los niños y niñas puede crear importantes oportunidades de desarrollo y aprendizaje de la lectura. Esta práctica acerca a los estudiantes al conocimiento del mundo, y a la relación existente entre la oralidad y la escritura. A través de esta ello, también se los expone a la riqueza del lenguaje literario, que, a diferencia del cotidiano, es más diverso en cuanto a formas, usos y significados (Teberosky y Sepúlveda, 2018).

Según Wells (2003) el gran valor de la lectura en voz alta recae en las interacciones que genera esta práctica compartida. Hablar de los personajes y sus acciones, imaginar lo que va a ocurrir, aclarar el significado de determinadas palabras y frases... Estos tipos de habla contribuyen a que los estudiantes realicen conexiones entre los significados y las formas lingüísticas del texto y sus experiencias reales, incluyendo el uso del lenguaje en otros contextos familiares. De hecho, los textos literarios les ofrecen un amplio abanico de vocabulario contextualizado.

Otro de los beneficios de la lectura en voz alta es que permite al alumnado compartir lecturas y los ayuda a vencer el miedo que producen los libros muy extensos cuando empiecen a

convertirse en lectores independientes (Cova, 2004). De hecho, según Teberosky y Sepúlveda (2018), la lectura con voz seguirá siendo importante durante toda la escolaridad.

Finalmente, hablar sobre un texto permite a los estudiantes comenzar a prestarle atención a la representación escrita en sí, a las formas de las letras y su correspondencia con los sonidos del lenguaje. Esta habilidad es la llamada conciencia fonológica. El conocimiento sobre la relación del lenguaje escrito y hablado que los niños y niñas adquieren a través de esta práctica, es ciertamente un aspecto importante en el proceso de aprendizaje de la lectura. En realidad, se considera que es un pre requisito para aprender a leer (Wells, 2003).

Método

Contexto

El centro participante en la investigación es una escuela pública de Educación Infantil y Primaria de dos líneas situada en el barrio del Eixample de Barcelona. La escuela acoge aproximadamente 300 estudiantes y el equipo docente está formado por una veintena de profesionales.

El proyecto educativo del centro se caracteriza por el aprendizaje globalizado de las diferentes áreas de conocimiento. Por tanto, el horario del centro no está compartimentado por asignaturas, sino formado por franjas largas que permiten la interdisciplinariedad de los ámbitos. Los procesos de enseñanza-aprendizaje se llevan a cabo a partir de situaciones de aprendizaje contextualizadas y cercanas a los estudiantes, a partir de las cuales el alumnado va desarrollando las competencias y adquiriendo los contenidos que marca el currículo educativo vigente.

Para el aprendizaje de la lectura y la escritura el centro sigue la perspectiva socio-constructivista, expuesta en el Marco Teórico. Se apuesta por un aprendizaje contextualizado, con finalidad comunicativa e interacciones ajustadas entre adulto y estudiante en la zona de desarrollo próximo del alumnado, así como interacciones en pequeño y gran grupo. Se usan textos y materiales reales, que pueden estar adaptados, así como una gran variedad literaria en cuanto a géneros, temáticas, tipos de libros...

Participantes

La investigación se centra en analizar las creencias de diferentes miembros de una misma comunidad educativa. Por ello, se escogió como participantes de la investigación a los estudiantes de 2º y 3º de primaria, el claustro y las familias de 2º y 3º de primaria de una escuela de Educación Primaria. Se escogió al alumnado y las familias de 2º y 3º de primaria porque es la etapa en la que se consolida el proceso de aprendizaje de la lectura. El cuestionario se hizo llegar a todos los participantes que formaban parte de los grupos escogidos, aunque finalmente participaron 81 estudiantes, 50 padres o madres y 15 docentes.

Instrumento de recogida de datos

Para dar respuesta a los objetivos de la investigación, se planteó una metodología de investigación mixta, a través de un cuestionario con preguntas abiertas y cerradas, para lograr una mejor comprensión del ámbito de estudio elegido. El instrumento de la investigación fue un cuestionario en línea creado *ad hoc* para el desarrollo de la misma. La recogida de datos se realizó través de correo electrónico en el caso de las familias y los docentes, y presencialmente en el centro educativo para el alumnado de 2º y 3º de educación primaria, con previo consentimiento informado y autorización de sus progenitores o tutores legales.

Proceso de elaboración, validación e implementación del instrumento

El proceso de elaboración del instrumento de recogida de datos se realizó mediante diversas fases. Inicialmente, se preparó una primera versión del cuestionario partiendo de la literatura científica consultada en la redacción del marco teórico y el estado de la cuestión. Especialmente, el estudio de Buisán y Fons (2010) y el de Izquierdo Magaldi et al. (2019), sirvieron de base sobre la que construir el cuestionario de esta investigación. Se incluyeron diferentes preguntas para recoger datos acerca de las creencias y las prácticas en torno al aprendizaje de la lectura, vinculadas a los objetivos e hipótesis planteados en la investigación.

Con el objetivo de mejorar el instrumento, se aplicó la técnica Delphi para obtener una visión de expertos sobre el tema. Para realizar el proceso de validación del cuestionario se consultaron las investigaciones de Blasco Mira et al. (2010) y Cabero Almenara (2014). Se seleccionaron trece posibles candidatas, maestras y profesoras de la facultad de educación. Por cuestiones de disponibilidad o disposición, finalmente el grupo de expertas contó con la participación de nueve expertas, siete de las cuales son maestras de educación primaria de diferentes centros educativos, y dos son además profesoras del departamento de Educación Lingüística y Literaria de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona. El envío y la recepción del cuestionario se realizó por correo electrónico en archivo adjunto.

Primeramente, se mandó la primera versión del cuestionario a través del correo electrónico al Dr. Esteban Vázquez Cano, profesor titular del departamento de Didáctica, organización escolar y didácticas especiales de la facultad de educación de la UNED y tutor del Trabajo

Final de Máster (TFM), para su valoración. Sus aportaciones hicieron referencia principalmente a la formulación de las preguntas. Se tuvieron en cuenta las propuestas de mejora y se realizaron cambios en las preguntas dicotómicas y algunas preguntas descriptivas para formularlas en escala de Likert.

A continuación, la segunda versión del cuestionario se sometió a la validación del grupo de expertas a través del correo electrónico. En el mensaje se incluyó una carta con una breve introducción a la investigación y sus objetivos (ver Anexo 1), así como la fase en la que se encontraba, seguido del instrumento para la validación. Dicho instrumento consta de una escala de respuesta tipo Likert 1-5 para valorar la adecuación de cada pregunta del cuestionario a los objetivos planteados, así como una pregunta abierta para recoger las valoraciones cualitativas acerca de los ítems planteados, la introducción de alguno nuevo o la eliminación de alguno existente (ver Anexo 2). También se recogieron las titulaciones, años de experiencia profesional y grado de conocimiento acerca del tema de investigación de cada experta, para tenerlo en consideración al recoger sus respuestas. Se dio un plazo máximo de 12 días para responder y remitir las valoraciones.

Se recibieron las valoraciones de nueve profesionales en el campo de la educación, con una media de once años de experiencia profesional. Todas ellas valoraron su grado de conocimiento acerca del tema de investigación como notable. Como se puede apreciar en la caracterización de las expertas que participaron en la consulta (ver Anexo 3), todas están formadas y vinculadas en la actualidad con el mundo educativo. Dos de ellas proceden de la Universidad de Barcelona y seis trabajan como docentes en centros de Educación Primaria. También se contó con la participación de una maestra que ejerce de mediadora literaria, por los conocimientos que puede aportar en la materia de investigación.

Los resultados cuantitativos de las valoraciones realizadas por las expertas fueron procesadas mediante análisis estadístico con SPSS. De las 16 preguntas que conforman el cuestionario, 13 fueron valoradas de muy adecuadas y 3 de bastante adecuadas (ver Anexo 4). Las expertas plantearon un seguido de consideraciones cualitativas en respuesta a la pregunta abierta incluida en el instrumento. Entre ellas se destacan:

- En la pregunta 1.1 se pregunta por su relevancia y la posibilidad de que sea una pregunta abierta o con más opciones.
- En la pregunta 2.2 se cuestiona su relevancia y se propone replantear su formato.
- En la pregunta 3.8 se observa que la pregunta de los estudiantes y la de las familias responde a hipótesis diferentes y se deberían reformular.

Las aportaciones de contenido se tuvieron en consideración y las tres preguntas valoradas como bastante adecuadas fueron reformuladas o modificadas para ceñirse más a los objetivos de la investigación. También se eliminaron 2 preguntas y se añadió 1 pregunta nueva. Finalmente, se mandó la versión actualizada del cuestionario al grupo de expertas, pidiendo que se fijaran en la formulación y comprensibilidad de las preguntas. Sus aportaciones hicieron referencia al vocabulario específico usado, así como en cuestiones ortográficas puntuales.

Cuestionario definitivo

A partir de las últimas valoraciones del grupo de expertas se realizaron determinadas correcciones y ajustes a partir de los criterios cualitativos que obtuvieron mayor consenso. Además, también se modificó el redactado de algunas de las preguntas para mejorar su entendibilidad.

El cuestionario final constó de un total de 15 preguntas, de las cuales 12 fueron cerradas y 3 abiertas, para optar a una información más variada y completa (ver Anexo 5). Las preguntas se organizaron en tres núcleos temáticos: el concepto de lectura, el proceso de aprendizaje y el gusto por la lectura y las prácticas de lectura compartida.

Resultados

Finalmente, se procedió a preparar la implementación del cuestionario definitivo en el centro educativo escogido. Las preguntas del cuestionario se pasaron a formato *Google Forms* para facilitar su recogida a través del correo electrónico. Se tuvo en cuenta el consentimiento informado y previo a la respuesta al cuestionario se hizo llegar a las familias y al profesorado una carta informativa, que incluía la descripción de la investigación, sus objetivos y en qué consistía su participación. Para el alumnado se preparó también una carta informativa, así

como una autorización para los padres o tutores legales. La recogida de datos se llevó a cabo a mediados de abril durante un plazo de quince días.

Resultados y análisis

Durante la segunda quincena de abril se recogieron las respuestas del alumnado, las familias y las docentes del centro educativo. Se obtuvieron respuestas de 81 estudiantes y 50 padres/madres de 2º y 3º de Primaria, y 15 docentes del centro educativo mediante el cuestionario en línea. A continuación, se analizan los datos cuantitativos recogidas mediante SPSS y los datos cualitativos mediante análisis categórico de contenido. Se han aplicado pruebas estadísticas descriptivas y también se han realizado análisis de correlación de Spearman, ya que los datos no cumplen con los supuestos de normalidad y las relaciones entre variables no son lineales.

Perfil de estudiantes, docentes y familias

Los estudiantes encuestados tienen entre 7 y 9 años, situándose la media de edad en 7,8 años, con una desviación estándar de 0,641. Un 44,4% cursan 2º de Primaria y un 55,6% cursan 3º de Primaria. El 34,6% son niños, el 42% niñas y el 23,5% prefirieron no especificarlo.

En el sector docente, un tercio de los participantes trabajan mayoritariamente en la etapa de Educación Infantil y dos tercios en Educación Primaria. El 60% tiene formación universitaria básica, mientras que un 26,7% ha cursado un posgrado y dos miembros del equipo tienen titulaciones de máster y doctorado. La distribución por género muestra una proporción disímil, con un 80% mujeres frente a un 13,3% de hombres. También encontramos un 6,7% de personas que no respondieron sobre su sexo. El rango de edad se encuentra entre 26 y 47 años, y la media se sitúa en 37,4 años con una desviación estándar de 5,730.

Un 53,3% de los docentes afirma leer entre 1-3h semanales, un 20% entre 3-5h a la semana y un 13,3% más de 5h semanales. Tan solo un 13,3% respondió leer menos de 1h a la semana. Por tanto, se trata de un claustro bastante lector.

La población estudiada en el sector de las familias muestra también una proporción disímil en cuanto a la distribución de género, con un 68% mujeres frente a un 28% de hombres. También encontramos un 4% de personas que no respondieron sobre su sexo. La media de edad se sitúa en 49,92 años, con una desviación estándar de 4,095. Un 48% de las familias tienen un hijo/a cursando 2º de primaria y un 52% tienen un hijo/a en 3º de primaria.

La población de la escuela tiene un nivel socioeconómico y cultural medio-alto, observable en los datos recogidos. Tan solo un 2% de los padres/madres tienen solamente estudios básicos. Un 12% dispone de formación profesional, un 32% de estudios universitarios. Un 8% tiene estudios de posgrado, un 32% de máster y un 14% de doctorado.

En cuanto a las horas dedicadas a la lectura no profesional, solo un 16% de la muestra manifiesta leer menos de 1h a la semana, mientras que el 60% se sitúa en la franja de entre 1h y 3h a la semana. Un 20% respondió que dedica entre 3h y 5h a la semana y el 4% restante, más de 5h semanales.

Análisis de datos cuantitativos

Con el objetivo de indagar acerca de las percepciones de estudiantes, familias y docentes acerca de la lectura, se pidió a los participantes que valoraran en una escala de 1 a 5 (“nada de acuerdo” a “muy de acuerdo”) si creen que leer es útil, difícil y agradable respectivamente. Los resultados obtenidos se muestran en las siguientes tablas.

Tabla 1. *Percepciones de los estudiantes sobre la lectura*

	Leer es útil		Leer es difícil		Leer es agradable	
	N	%	N	%	N	%
Nada de acuerdo	0	0	11	13,6	0	0
Poco de acuerdo	0	0	26	32,1	3	3,7
Más o menos de acuerdo	6	7,4	30	37,0	9	11,1
Bastante de acuerdo	20	24,7	10	12,3	26	32,1
Muy de acuerdo	55	67,9	4	4,9	43	53,1

Tabla 2. *Percepciones de los docentes sobre la lectura*

	Leer es útil		Leer es difícil		Leer es agradable	
	N	%	N	%	N	%
Nada de acuerdo	0	0	1	6,7	0	0
Poco de acuerdo	0	0	4	26,7	0	0

Más o menos de acuerdo	0	0	3	20,0	0	0
Bastante de acuerdo	0	0	5	33,3	4	26,7
Muy de acuerdo	15	100	2	13,3	11	73,3

Tabla 3. *Percepciones de las familias sobre la lectura*

	Leer es útil		Leer es difícil		Leer es agradable	
	N	%	N	%	N	%
Nada de acuerdo	0	0	18	36,0	0	0
Poco de acuerdo	0	0	8	16,0	1	2,0
Más o menos de acuerdo	1	2,0	14	28,0	3	6,0
Bastante de acuerdo	1	2,0	7	14,0	7	14,0
Muy de acuerdo	48	96,0	3	6,0	39	78,0

Como muestran las tablas 1, 2 y 3, los estudiantes respondieron en un 92,6% estar “muy de acuerdo” o “bastante de acuerdo” en que la lectura es útil, así como el 98% de las familias. El sector docente valoró en su totalidad estar “muy de acuerdo” con que leer es útil.

En cuanto a la dificultad de la actividad lectora, en los tres sectores hubo variedad de respuestas. Teniendo en cuenta que el valor 1 corresponde a “nada de acuerdo” y el 5 a “muy de acuerdo”, la media de respuesta de los estudiantes se situó en 2,63; la de los docentes fue de 3,2 y la de las familias de 2,38. Sin embargo, en los tres sectores hubo respuestas de los participantes en los cinco niveles de respuesta.

Finalmente, respecto al nivel de agradabilidad de leer, los tres sectores coinciden en altas valoraciones. Los estudiantes valoran en un 85,2% estar “muy de acuerdo” o “bastante de acuerdo” con que leer es agradable, así como el 92% de las familias. No se encuentra ninguna valoración en el nivel “nada de acuerdo”. Por parte del profesorado, el 100% de los docentes valoraron estar “muy de acuerdo” o “bastante de acuerdo” con la afirmación.

A través de los análisis de correlación de Spearman se ha encontrado una correlación negativa entre la edad de los estudiantes y su percepción de cómo de agradable es leer (ver Tabla 4). Asimismo, los datos de los estudiantes también muestran que aquellos que encuentran leer más difícil también lo valoran como menos agradable (ver Tabla 5). En los datos recogidos de las familias, se encontró una correlación positiva entre las valoraciones de la lectura como agradable y como útil (ver Tabla 6).

Tabla 4. *Correlación entre edad y percepción de lectura de los estudiantes*

			Edad	Leer es agradable
Rho de Spearman	Edad	Coeficiente de correlación	1,000	-,255*
		Sig. (bilateral)	.	,022
		N	81	81
	Leer es agradable	Coeficiente de correlación	-,255*	1,000
		Sig. (bilateral)	,022	.
		N	81	81

*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Tabla 5. *Correlación entre percepciones de lectura de los estudiantes*

			Leer es agradable	Leer es difícil
Rho de Spearman	Leer es agradable	Coeficiente de correlación	1,000	-,230*
		Sig. (bilateral)	.	,039
		N	81	81
	Leer es difícil	Coeficiente de correlación	-,230*	1,000
		Sig. (bilateral)	,039	.
		N	81	81

*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Tabla 6. *Correlación entre percepciones de lectura de las familias*

			Leer es útil	Leer es agradable
Rho de Spearman	Leer es útil	Coeficiente de correlación	1,000	,440**
		Sig. (bilateral)	.	,001

	N	50	50
Leer es agradable	Coefficiente de correlación	,440**	1,000
	Sig. (bilateral)	,001	.
	N	50	50

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

La relación más cercana a la linealidad que se encontró con la prueba de análisis de regresión lineal fue un coeficiente R de 0,546 de la variable dependiente “Leer es útil” y la variable independiente “Gusto por la lectura” en el sector de las familias.

Proceso de aprendizaje de la lectura

Otro de los ejes incluido en las preguntas del cuestionario fue cómo se aprende a leer. Para ello, se redactaron tres afirmaciones basadas en el método sintético, la perspectiva socio-constructivista y la idea que los estudiantes aprenden solos, respectivamente. En las afirmaciones no se nombró a qué método o perspectiva hacían referencia. Se pidió a los participantes que valoraran de 1 a 5 su nivel de acuerdo con cada una de las afirmaciones sobre los diferentes procesos de aprendizaje de la lectura. A continuación, se muestran los resultados obtenidos.

Tabla 7. *Creencias sobre el aprendizaje de la lectura de los estudiantes*

	Método sintético		Socio-constructivismo		Aprenden solos	
	N	%	N	%	N	%
Nada de acuerdo	8	9,9	1	1,2	13	16,0
Poco de acuerdo	5	6,2	9	11,1	7	8,6
Más o menos de acuerdo	6	7,4	19	23,5	10	12,3
Bastante de acuerdo	19	23,5	22	27,2	26	32,1
Muy de acuerdo	43	53,1	30	37,0	25	30,9

Tabla 8. *Creencias sobre el aprendizaje de la lectura de las familias*

	Método sintético		Socio-constructivismo		Aprenden solos	
	N	%	N	%	N	%

Nada de acuerdo	3	6,0	1	2,0	0	0
Poco de acuerdo	11	22,0	6	12,0	7	14,0
Más o menos de acuerdo	12	24,0	9	18,0	6	12,0
Bastante de acuerdo	13	26,0	17	34,0	16	32,0
Muy de acuerdo	11	22,0	17	34,0	21	42,0

Tabla 9. *Creencias sobre el aprendizaje de la lectura del profesorado*

	Método sintético		Socio-constructivismo		Aprenden solos	
	N	%	N	%	N	%
Nada de acuerdo	3	20,0	0	0	3	20,0
Poco de acuerdo	3	20,0	0	0	3	20,0
Más o menos de acuerdo	7	46,7	0	0	3	20,0
Bastante de acuerdo	2	13,3	4	26,7	5	33,3
Muy de acuerdo	0	0	11	73,3	1	6,7

Como muestran los datos de las tablas 7, 8 y 9, en los tres sectores hay una gran variedad de creencias acerca de las diferentes perspectivas para aprender a leer.

En cuanto al método sintético, un 76,6% de los estudiantes valoró estar “muy de acuerdo” o “bastante de acuerdo” con este método para aprender a leer, mientras que los docentes valoraron en un 40% estar “nada de acuerdo” o “poco de acuerdo” y en un 46,7% estar “más o menos de acuerdo”. Las familias, por su parte, valoraron en un 48% estar “muy de acuerdo” o “bastante de acuerdo” con el método, y en un 46% “poco de acuerdo” o “más o menos de acuerdo”.

El socio-constructivismo, que es la perspectiva en la que se basa en aprendizaje de la lectura en el centro, tuvo una valoración algo más parecida en los diferentes sectores. El 100% del profesorado valoró estar “muy de acuerdo” o “bastante de acuerdo” con ella, así como el 68% de las familias y el 64,2% del alumnado. Sin embargo, hubo también un 12,3% de los

estudiantes y un 14% de las familias que respondió estar “nada de acuerdo” o “poco de acuerdo” con esta perspectiva sobre el aprendizaje de la lectura.

Finalmente, acerca de la perspectiva que los estudiantes aprenden de manera autónoma, un 63% del alumnado se mostró “muy de acuerdo” o “bastante de acuerdo” con ella, al igual que un 74% de las familias. El sector docente, sin embargo, manifestó estarlo solo en un 40%, mientras que la misma proporción respondió estar “nada de acuerdo” o “poco de acuerdo” con esta perspectiva.

Se realizaron análisis de correlación de Spearman y se encontró una correlación significativa positiva entre el nivel de acuerdo de las familias con la perspectiva socio-constructivista para aprender a leer y su valoración del impacto que tienen las prácticas de lectura en voz alta en la mejora de la competencia lectora del alumnado (ver Tabla 10). Esta correlación también se encontró, en mayor medida, en el sector del profesorado (ver Tabla 11).

Tabla 10. *Correlación entre perspectiva socio-constructivista y valoración del impacto de la lectura en voz alta de las familias*

			Socio-constructivismo	Valoración del impacto de la lectura en voz alta
Rho de Spearman	Socio-constructivismo	Coeficiente de correlación	1,000	,376**
		Sig. (bilateral)	.	,007
		N	50	50
Valoración del impacto de la lectura en voz alta		Coeficiente de correlación	,376**	1,000
		Sig. (bilateral)	,007	.
		N	50	50

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

Tabla 11. *Correlación entre la perspectiva socio-constructivista y la valoración del impacto de la lectura en voz alta del profesorado*

			Socio-constructivismo	Valoración del impacto de la lectura en voz alta
--	--	--	-----------------------	--

Rho de Spearman	Socio-constructivismo	Coeficiente de correlación	1,000	,829**
		Sig. (bilateral)	.	<,001
		N	15	15
Valoración del impacto de la lectura en voz alta		Coeficiente de correlación	,829**	1,000
		Sig. (bilateral)	<,001	.
		N	15	15

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

En el sector docente también se encontró una correlación entre el nivel de gusto por la lectura en voz alta a los estudiantes con el acuerdo con la perspectiva socio-constructivista (ver Tabla 12) así como entre el nivel de acuerdo manifestado con la visión socio-constructivista y el grado de satisfacción con la lectura en voz alta llevada a cabo en la escuela (ver Tabla 13)

Tabla 12. *Correlación entre perspectiva socio-constructivista y gusto por la lectura en voz alta del profesorado*

			Socio-constructivismo	Gusto por la lectura en voz alta
Rho de Spearman	Socio-constructivismo	Coeficiente de correlación	1,000	,649**
		Sig. (bilateral)	.	,009
		N	15	15
Gusto por la lectura en voz alta		Coeficiente de correlación	,649**	1,000
		Sig. (bilateral)	,009	.
		N	15	15

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

Tabla 13. *Correlación entre la perspectiva socio-constructivista y la satisfacción con la lectura en voz alta del profesorado*

		Socio-constructivismo	Satisfacción lectura en voz alta
--	--	-----------------------	----------------------------------

Rho de Spearman	Socio-constructivismo	Coeficiente de correlación	1,000	,701**
		Sig. (bilateral)	.	,004
		N	15	15
Satisfacción lectura en voz alta		Coeficiente de correlación	,701**	1,000
		Sig. (bilateral)	,004	.
		N	15	15

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

Gusto por la lectura

Para valorar el gusto por la lectura de los tres sectores, se les pidió que valoraran en una escala de 1 a 5 cuánto les gusta leer. Como muestra la Tabla 14, las respuestas en relación con el gusto por la lectura de las familias son positivas, encontrándose en los niveles “bastante” y “mucho” el 28% y 64% respectivamente, mientras que tan solo un 6% se encuentra entre los valores “nada” y “poco”. En el sector de profesionales vemos resultados muy positivos también. Un 86,6% se posiciona entre las categorías “mucho” y “bastante”. No encontramos profesorado que responda “nada” o “poco”. Finalmente, un 58,8% de los estudiantes se encuentra en la categoría más alta, seguido de un 33,3% que valoraron su gusto como “bastante”. Un 9,9% se encuentra entre los niveles “más o menos” y “poco”, y ninguno en la el nivel “nada”.

Tabla 14. *Gusto por la lectura*

	Estudiantes		Familias		Docentes	
	N	%	N	%	N	%
Nada	0	0	1	2,0	0	0
Poco	5	6,2	2	4,0	0	0
Más o menos	3	3,7	1	2,0	2	13,3
Bastante	27	33,3	14	28,0	2	13,3
Mucho	46	56,8	32	64,0	11	73,3

Tomando los valores “Nada- Mucho” con los valores de 1-5, analizamos que la media de gusto por la lectura de los estudiantes se sitúa en 4,41, la de las familias en 4,48 y la de los docentes en 4,60. Por tanto, los tres sectores se consideran, de media, con un alto gusto por la lectura.

Se realizaron análisis de correlación de Spearman y se encontró una correlación positiva en las familias entre el gusto por la lectura i la percepción de esta actividad como útil (ver Tabla 15). Por otro lado, se encontró una correlación negativa en los estudiantes entre el gusto por la lectura y la percepción de esta actividad como difícil (ver Tabla 16).

Tabla 15. *Correlación entre la percepción de la utilidad de leer y el gusto por la lectura de las familias*

			Leer es útil	Gusto por la lectura
Rho de Spearman	Leer es útil	Coefficiente de correlación	1,000	,445**
		Sig. (bilateral)	.	,001
		N	50	50
	Gusto por la lectura	Coefficiente de correlación	,445**	1,000
		Sig. (bilateral)	,001	.
		N	50	50

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

Tabla 16. *Correlación entre la percepción de la dificultad de leer y el gusto por la lectura de los estudiantes*

			Leer es difícil	Gusto por la lectura
Rho de Spearman	Leer es difícil	Coefficiente de correlación	1,000	-,242*
		Sig. (bilateral)	.	,030
		N	81	81
	Gusto por la lectura	Coefficiente de correlación	-,242*	1,000
		Sig. (bilateral)	,030	.
		N	81	81

*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

La relación más cercana a la linealidad que se encontró con la prueba de análisis de regresión lineal fue un coeficiente R de 0,297 de la variable dependiente “Gusto por la lectura” y la variable independiente “Perspectiva Socio-constructivista” en el sector docente.

Importancia del gusto por la lectura

Además del gusto por la lectura, se incluyó una pregunta para valorar su importancia. Cuando se les preguntó cómo de importante es para ellos que a sus estudiantes les guste leer, el 93,3% del profesorado respondió “bastante” o “mucho”, así como el 94% de las familias. En cuanto a los estudiantes, un 86% valoró que creía “bastante” o “muy” importante que les gustara leer (ver Tabla 17).

Tabla 17. *Valoración de la importancia del gusto por la lectura*

	Estudiantes		Familias		Docentes	
	N	%	N	%	N	%
Nada importante	0	0	0	0	0	0
Poco importante	1	1,2	1	2,0	0	0
Más o menos importante	10	12,3	2	4,0	1	6,7
Bastante importante	31	38,3	9	18,0	5	33,3
Muy importante	39	48,1	38	76	9	60,0

Tomando otra vez los valores Nada a Mucho como 1-5, se observa que la media de la importancia del gusto por la lectura de los estudiantes se encuentra en 4,33, la de las familias en 4,68 y la del profesorado en 4,53. Los datos muestran, por tanto, que los tres sectores otorgan una alta importancia al gusto por la lectura de los niños y niñas.

A partir de los análisis de correlación de Spearman se encontraron correlaciones positivas entre la valoración de la importancia del gusto por la lectura con otras variables. En el caso de los estudiantes, se encontró una correlación positiva entre esta variable y la percepción de la lectura como una actividad agradable (ver Tabla 18). En el sector de las familias se

encontraron correlaciones positivas entre la valoración de la importancia del gusto por la lectura de sus hijos/as y su percepción de esta actividad como agradable y útil (ver Tabla 19).

Tabla 18. *Correlación entre la valoración de la importancia del gusto por la lectura de los estudiantes y su percepción de ésta como una actividad agradable*

			Leer es agradable	Importancia del gusto por la lectura
Rho de Spearman	Leer es agradable	Coefficiente de correlación	1,000	,350**
		Sig. (bilateral)	.	,001
		N	81	81
	Importancia del gusto por la lectura	Coefficiente de correlación	,350**	1,000
		Sig. (bilateral)	,001	.
		N	81	81

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

Tabla 19. *Correlación entre la valoración de la importancia del gusto por la lectura de las familias y su percepción de ésta como una actividad agradable y útil*

			Importancia del gusto por la lectura	Leer es útil	Leer es agradable
Rho de Spearman	Importancia del gusto por la lectura	Coefficiente de correlación	1,000	,436**	,556**
		Sig. (bilateral)	.	,002	<,001
		N	50	50	50
	Leer es útil	Coefficiente de correlación	,436**	1,000	,440**
		Sig. (bilateral)	,002	.	,001
		N	50	50	50
	Leer es agradable	Coefficiente de correlación	,556**	,440**	1,000
		Sig. (bilateral)	<,001	,001	.
		N	50	50	50

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

Prácticas de lectura en voz alta

Los participantes fueron preguntados por las prácticas de lectura compartida, entre estudiantes-familias y estudiantes-docentes. Las preguntas incluían el gusto por esta práctica, la frecuencia, la compañía y la satisfacción.

Un 76,6% del alumnado valoró que le gustaba “mucho” o “bastante” que otra persona le leyera en voz alta. El 86,4% se siente “muy” o “bastante” satisfecho con los ratos de lectura en voz alta en casa, frente a un 7,4% que valora su satisfacción como “poca” o “nada”. En referencia a la escuela, un 82,7% se sienten “bastante” o “muy” satisfechos con los ratos de lectura en voz alta por parte de la maestra, frente a un 3,7% que valora su satisfacción como “nada” o “poca”.

En cuanto al profesorado, el 86,7% valoró que le gustaba mucho leer en voz alta a su alumnado. Un 60% de los docentes valoran como “mucho” o “bastante” su grado de satisfacción con el tiempo que leen en voz alta a los estudiantes, frente a un 33,3% que lo valora como “más o menos”. El resto lo valoran como “poco”.

Las familias, por su parte, valoran en un 82% su placer por leer en voz alta a sus hijos/as como “mucho” o “bastante”, un 12% como “más o menos” y un 6% responde que le gusta “poco” o “nada”. Por otro lado, se preguntó a las familias su nivel de satisfacción con los ratos de lectura en voz alta de sus hijos/as en casa y en el centro educativo. Los resultados se muestran en la siguiente tabla.

Tabla 20. Nivel de satisfacción de lectura en voz alta de las familias

	Satisfacción con la lectura en casa		Satisfacción con la lectura en la escuela	
	N	%	N	%
Nada satisfecho/a	3	6,0	0	0
Poco satisfecho/a	5	10,0	0	0
Más o menos satisfecho/a	9	18,0	12	24,0
Bastante satisfecho/a	21	42,0	21	42,0
Muy satisfecho/a	12	24,0	17	34,0

Como se muestra en la Tabla 20, un 66% de las familias se muestran “bastante satisfechas” o “muy satisfechas” con la lectura en voz alta en casa, así como un 76% valora en los mismos niveles su satisfacción con los ratos de lectura en voz alta de la escuela. Ninguna de las familias respondió sentirse “nada satisfecha” o “poco satisfecha” con los ratos de esta lectura en la escuela, mientras que un 16% sí que se siente en estos niveles respecto a la lectura en voz alta en casa.

Al realizar los análisis de correlación de Spearman se encontraron correlaciones positivas entre el nivel de satisfacción de los estudiantes con la lectura en voz alta en la escuela con su percepción de la lectura como útil y agradable (ver Tabla 21). También se vio una correlación positiva entre la satisfacción que tienen los niños y niñas con la lectura en voz alta en casa y en el centro educativo (ver Tabla 22).

Tabla 21. *Correlación entre la satisfacción por la lectura en voz alta en la escuela de los estudiantes y su percepción de la lectura como útil y agradable*

			Satisfacción lectura escuela	Leer es útil	Leer es agradable
Rho de Spearman	Satisfacción lectura escuela	Coeficiente de correlación	1,000	,247*	,275*
		Sig. (bilateral)	.	,026	,013
		N	81	81	81
Leer es útil	Leer es útil	Coeficiente de correlación	,247*	1,000	,057
		Sig. (bilateral)	,026	.	,612
		N	81	81	81
Leer es agradable	Leer es agradable	Coeficiente de correlación	,275*	,057	1,000
		Sig. (bilateral)	,013	,612	.
		N	81	81	81

*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Tabla 22. *Correlación entre la satisfacción por la lectura en voz alta en la escuela y en casa de los estudiantes*

	Satisfacción lectura escuela	Satisfacción lectura casa
--	---------------------------------	------------------------------

Rho de Spearman	Satisfacción lectura escuela	Coeficiente de correlación	1,000	,468**
		Sig. (bilateral)	.	<,001
		N	81	81
	Satisfacción lectura casa	Coeficiente de correlación	,468**	1,000
		Sig. (bilateral)	<,001	.
		N	81	81

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

En el sector docente, se encontró una correlación positiva entre el gusto por la lectura del profesorado y su nivel de satisfacción con la lectura en voz alta con el alumnado (ver Tabla 23).

Tabla 23. *Correlación entre la satisfacción por la lectura en voz alta en la escuela y en casa de los estudiantes*

			Gusto por la lectura	Satisfacción lectura escuela
Rho de Spearman	Gusto por la lectura	Coeficiente de correlación	1,000	,533*
		Sig. (bilateral)	.	,041
		N	15	15
	Satisfacción lectura escuela	Coeficiente de correlación	,533*	1,000
		Sig. (bilateral)	,041	.
		N	15	15

*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Hábito lector

Anteriormente se han comentado los datos analizados en referencia al hábito lector de los adultos participantes. En otro apartado del cuestionario, se les preguntaba por la frecuencia de prácticas compartidas de lectura en voz alta.

Se preguntó a los estudiantes y a los padres/madres con qué frecuencia leían conjuntamente en voz alta (los adultos a los niños/as) en una escala de 1 a 5. A su vez, se preguntó a los docentes, siguiendo la misma escala, con qué frecuencia creían que las familias debían leer a sus hijos/as en casa. Los resultados fueron los mostrados a continuación.

Tabla 24. *Frecuencia de prácticas de lectura en voz alta en casa*

	Estudiantes		Familias		Docentes	
	N	%	N	%	N	%
Nunca	6	7,4	1	2,0	0	0
Esporádicamente	19	23,5	5	10,0	0	0
A veces	18	22,2	6	12,0	1	6,7
A menudo	23	28,4	21	42,0	4	26,7
Cada día	15	18,5	17	34,0	10	66,7

Como se observa en la Tabla 24, entre las respuestas de los estudiantes y las familias encontramos poca correspondencia, pues hay un 76% de las familias que valoran que en casa leen en voz alta a su hijo/a “cada día” o “a menudo” frente a tal solo un 46,9% de los estudiantes. También encontramos un 45,7% de niños/as que respondieron que en casa les leen en voz alta “a veces” o “esporádicamente”, frente a un 22% de las familias. Si miramos las respuestas de los docentes, un 93,4% valoran que se debería leer a los estudiantes en casa “cada día” o “a menudo”.

A partir del análisis de correlación de Spearman se encontró que el hábito lector entendido como lectura compartida entre niños/as y familias solamente muestra una correlación positiva significativa con la satisfacción de las familias por el tiempo de lectura en voz alta compartida y con el gusto por la lectura en voz alta de los padres/madres (ver Tabla 25).

Tabla 25. *Correlación entre la satisfacción por la lectura en voz alta en la escuela y en casa de los estudiantes*

			Hábito lectura en voz alta	Gusto por la lectura compartida	Satisfacción lectura en casa
Rho de Spearman	Hábito de lectura en voz alta	Coefficiente de correlación	1,000	,284*	,393**
		Sig. (bilateral)	.	,046	,005
		N	50	50	50
Gusto por la lectura compartida	Gusto por la lectura compartida	Coefficiente de correlación	,284*	1,000	-,088
		Sig. (bilateral)	,046	.	,543
		N	50	50	50
Satisfacción lectura en casa	Satisfacción lectura en casa	Coefficiente de correlación	,393**	-,088	1,000
		Sig. (bilateral)	,005	,543	.
		N	50	50	50

*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

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

El dato más significativo que se encontró con la prueba de análisis de regresión lineal fue un coeficiente R de 0,345 de la variable dependiente “Hábito lector” y la variable independiente “Perspectiva Socio-constructivista” en el sector docente.

Tipos de libros en la lectura en voz alta

Para profundizar más en las prácticas de lectura en voz alta, se preguntó al alumnado, docentes y familias sobre el tipo de libros que leían conjuntamente. Los estudiantes respondieron sobre qué libros les gusta que les lean en voz alta, y las familias y el profesorado nombraron el tipo de libros que leen habitualmente a los niños y niñas. Los resultados se muestran en la siguiente tabla.

Tabla 26. *Tipos de libros en la lectura en voz alta*

	Estudiantes		Familias		Docentes	
	N	%	N	%	N	%
Álbum ilustrado	51	63,0	26	51,0	12	80,0
Cuento ilustrado	64	79,0	50	98,0	9	60,0
Novela	66	81,5	26	51,0	9	60,0
Novela gráfica	32	39,5	23	45,1	1	6,67
Cómic	38	46,9	34	66,7	1	6,67
Manga	23	28,4	4	7,8	4	26,67
Revistas	35	43,2	23	45,1	4	26,67
Libro de conocimiento	50	61,7	37	72,5	9	60,0
Libro de poesía	35	43,2	14	27,5	9	60,0
No leo ninguno	0	0	2	3,9	2	13,33

Los datos recogidos en la Tabla 26 muestran que los tipos de libro que más gustan a los estudiantes son los álbumes y cuentos ilustrados, las novelas y los libros de conocimiento, que fueron elegidos por más de un 60% del alumnado. Estas preferencias coinciden en gran medida con los libros que más les leen en casa o en la escuela. Según las respuestas de las familias, más del 65% respondió leer habitualmente cuentos ilustrados, cómics y libros de conocimiento. En la escuela, los libros más leídos al alumnado son los álbumes y cuentos ilustrados, las novelas, los libros de conocimiento y los libros de poesía, elegidos por, al menos, un 60% del profesorado. También hubo un 13,33% de las maestras participantes que explicaron en los comentarios que no leen en voz alta a los estudiantes porque no forma parte del trabajo que ellas realizan en la escuela.

Compañía durante la lectura en voz alta

Otro aspecto sobre el que se preguntó a los participantes del estudio fue por la compañía durante los ratos de lectura en voz alta. Los estudiantes respondieron acerca de sus preferencias en estas prácticas, eligiendo qué personas les gusta que les lean en voz alta (ver Tabla 27). Los padres y madres fueron preguntados acerca de quién creen que lee habitualmente a sus hijos/as en voz alta (ver Tabla 28). Finalmente, los docentes respondieron

acerca de los agrupamientos de lectura en voz alta que promueven semanalmente con su alumnado en el centro educativo (ver Tabla 29).

Tabla 27. *Preferencias de compañía en la lectura en voz alta de los estudiantes*

Estudiantes		
	N	%
Maestros/as de la escuela	70	86,4
Compañeros/as de clase	36	44,4
Padre, madre, tutor/a legal	75	92,6
Hermanos/as	17	21
Otros familiares adultos	47	58,0
Canguro	1	1,2
No me gusta que nadie me lea en voz alta	1	1,2

Tabla 28. *Percepción de las familias sobre los acompañantes de lectura en voz alta*

Familias		
	N	%
Padre, madre, tutor/a legal	50	100
Otros familiares adultos	31	62,0
Maestros/as de la escuela	49	98,0
Compañeros/as de clase	26	52,0
Canguro	6	12,0
Creo que nadie le lee en voz alta	0	0

Tabla 29. *Agrupamientos semanales de lectura en voz alta en la escuela*

Docentes		
	N	%
Parejas	8	53,33
Estudiante-adulto (1 a 1)	9	60,0
Pequeño grupo (3-5 estudiantes)	7	46,67

La maestra lee en voz alta para todo el grupo	12	80,0
Un estudiante lee en voz alta para todo el grupo	4	26,66
No promuevo ninguno de los agrupamientos	2	13,33

Los datos analizados muestran que más del 85% de los estudiantes disfrutaban de la lectura en voz alta de sus padres, madres o tutores legales, así como de la lectura de los maestros/as de la escuela. Además, el 58% también valora positivamente ser leído por otros familiares adultos y el 44,4% disfrutaba de la lectura en voz alta de sus compañeros/as de clase. Las familias respondieron unánimemente creer que hay alguien que lee a sus hijos/as en voz alta habitualmente. En su totalidad, valoraron que el padre, la madre, o el tutor/a legal de los estudiantes les lee habitualmente en voz alta, y el 98% afirmó creer que la maestra de la escuela también lo hace. Finalmente, los docentes valoraron que las prácticas más habituales de lectura en voz alta son la lectura de un adulto para todo el grupo, lectura individual con un estudiante y lectura de los estudiantes en pareja.

Percepción del impacto de la lectura en voz alta

El último aspecto que se valoró fue la percepción que tienen estudiantes, familias y docentes acerca de los beneficios que ofrece a los estudiantes la lectura en voz alta de un adulto. Para ello, se preguntó en qué medida creían, en una escala de 1 a 5, que la lectura en voz alta por parte de un adulto contribuía a la mejora de la competencia lectora de los niños/as.

Tabla 30. *Valoración de la medida en la que leer en voz alta ayuda a mejorar la competencia lectora*

	Estudiantes		Familias		Docentes	
	N	%	N	%	N	%
Nada	5	6,2	0	0	0	0
Poco	16	19,8	0	0	0	0
Más o menos	22	27,2	5	10,0	0	0
Bastante	20	24,7	12	24,0	3	20,0
Mucho	18	22,2	33	66,0	12	80,0

Como muestran los datos de la Tabla 30, estudiantes y adultos tienen percepciones diferentes de las ventajas de la lectura en voz alta. El alumnado cree en un 26% que la lectura en voz alta por parte de un adulto le ayuda “nada” o “poco” a mejorar su competencia lectora. Un 27,2% se sitúa en el nivel medio y el 46,9 restante valora la pregunta como “bastante” o “mucho”. Sin embargo, las familias creen en un 90% que la lectura en voz alta por parte de un adulto ayuda “mucho” o “bastante” a mejorar la competencia lectora de sus hijos/as, así como el 100% del profesorado.

A partir del análisis de correlación de Spearman se encontraron varias correlaciones entre la percepción de impacto que tiene la lectura en voz alta en la mejora de la competencia lectora con otras variables en los tres sectores participantes. En el caso de los estudiantes, esta variable correlaciona positivamente con el gusto por la lectura en voz alta y con la satisfacción de la lectura en voz alta que realizan en casa y en el centro educativo (ver tablas 31 y 32).

Tabla 31. *Correlación entre la percepción del impacto de la lectura en voz alta de los estudiantes y su gusto por la lectura en voz alta*

			Percepción del impacto de la lectura en voz alta	Gusto por la lectura en voz alta
Rho de Spearman	Percepción del impacto de la lectura en voz alta	Coefficiente de correlación	1,000	,226*
		Sig. (bilateral)	.	,042
		N	81	81
	Gusto por la lectura en voz alta	Coefficiente de correlación	,226*	1,000
		Sig. (bilateral)	,042	.
		N	81	81

*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Tabla 32. *Correlación entre la percepción del impacto de la lectura en voz alta de los estudiantes y satisfacción por la lectura en casa y en la escuela*

			Percepción del impacto de la lectura	Satisfacción lectura en casa	Satisfacción lectura en la escuela
Rho de Spearman	Percepción del impacto de la lectura	Coeficiente de correlación	1,000	,277*	,282*
		Sig. (bilateral)	.	,012	,011
		N	81	81	81
Satisfacción lectura en casa	Satisfacción lectura en casa	Coeficiente de correlación	,277*	1,000	,468**
		Sig. (bilateral)	,012	.	<,001
		N	81	81	81
Satisfacción lectura en la escuela	Satisfacción lectura en la escuela	Coeficiente de correlación	,282*	,468**	1,000
		Sig. (bilateral)	,011	<,001	.
		N	81	81	81

*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

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

En el sector docente se encontraron correlaciones significativas entre la percepción del impacto que tienen de la lectura en voz alta con su valoración de la importancia del gusto por la lectura del alumnado (ver Tabla 33). Esta primera variable también correlaciona significativamente con el gusto de los docentes por leer en voz alta a los estudiantes (ver Tabla 34).

Tabla 33. *Correlación entre la percepción del impacto de la lectura en voz alta de los docentes y su valoración de la importancia del gusto por la lectura en voz alta*

			Percepción del impacto de la lectura	Importancia gusto por la lectura
Rho de Spearman	Percepción del impacto de la lectura	Coeficiente de correlación	1,000	,668**
		Sig. (bilateral)	.	,006
		N	15	15
		Coeficiente de correlación	,668**	1,000

Importancia gusto por la lectura	Sig. (bilateral)	,006	.
	N	15	15

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

Tabla 34. *Correlación entre la percepción del impacto de la lectura en voz alta de los docentes y su valoración de la importancia del gusto por la lectura en voz alta*

			Percepción del impacto de la lectura	Gusto por leer en voz alta
Rho de Spearman	Percepción del impacto de la lectura	Coeficiente de correlación	1,000	,782**
		Sig. (bilateral)	.	<,001
		N	15	15
	Gusto por leer en voz alta	Coeficiente de correlación	,782**	1,000
		Sig. (bilateral)	<,001	.
		N	15	15

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

Finalmente, en el sector de las familias se encontraron correlaciones positivas entre la percepción del impacto de la lectura en voz alta en el aprendizaje lector del alumnado con el gusto de los padres/madres por leer a los hijos/as en voz alta (ver Tabla 35). Esta primera variable también correlaciona positivamente con la valoración que hacen las familias de la importancia del gusto por la lectura de sus hijos/as (ver Tabla 36).

Tabla 35. *Correlación entre la percepción del impacto de la lectura en voz alta de las familias y su gusto por la lectura en voz alta*

			Percepción del impacto de la lectura	Gusto por la lectura en voz alta
Rho de Spearman	Percepción del impacto de la lectura	Coeficiente de correlación	1,000	,300*
		Sig. (bilateral)	.	,034
		N	50	50
		Coeficiente de correlación	,300*	1,000

Gusto por la lectura en voz alta	Sig. (bilateral)	,034	.
	N	50	50

*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Tabla 36. Correlación entre la percepción del impacto de la lectura en voz alta de las familias y la valoración de la importancia del gusto por la lectura de sus hijos/as

			Percepción del impacto de la lectura	Importancia gusto por la lectura
Rho de Spearman	Percepción del impacto de la lectura	Coefficiente de correlación	1,000	,309*
		Sig. (bilateral)	.	,029
		N	50	50
	Importancia gusto por la lectura	Coefficiente de correlación	,309*	1,000
		Sig. (bilateral)	,029	.
		N	50	50

*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Análisis de los datos cualitativos

El cuestionario constaba de 3 preguntas abiertas con las que se pretendía recoger datos cualitativos acerca de “¿Cómo explicarías qué es leer?”, “¿Cómo crees que se aprende a leer?” y “¿Qué crees que se hace en la escuela para que los niños/as aprendan a leer?”. Para numerar cada una de las respuestas obtenidas, se usó un código formado por una letra (E para estudiantes, F para familia y M para maestros) seguida del número de aquella respuesta. Por ejemplo, E1 es la primera respuesta obtenida de los estudiantes.

Posteriormente, se procedió a realizar un análisis de contenido categórico de las respuestas recogidas de los tres sectores participantes. Para ello, se establecieron un seguido de categorías para agrupar las respuestas a cada pregunta, que se muestran a continuación:

Tabla 37. Categorías para las respuestas a “Cómo explicarías qué es leer”

¿Cómo explicarías qué es leer?				
Código	Uso funcional	Acceso al conocimiento	Ficción	Placer

Tabla 38. Categorías para las respuestas a “Para qué sirve leer”

¿Para qué crees que sirve saber leer?					
Comunicación	Aprendizaje	Funcional	Futuro	Ficción	Bienestar

Tabla 39. Categorías para las respuestas a “Qué crees que se hace en la escuela para aprender a leer”

¿Qué crees que se hace en la escuela para que los niños/as aprendan a leer?			
Código	Situaciones comunicativas	Lectura individual	Lectura en voz alta
Tareas	Contexto alfabetizador	Gusto	Lectura compartida

Después de definir las categorías para cada pregunta, se procedió a analizar todas las respuestas y a ubicar los diferentes fragmentos en la categoría correspondiente. Se definió a qué se refería y qué se incluía en cada categoría. Muchas de las respuestas que dieron los participantes fueron extensas y, por tanto, se dividieron en diferentes fragmentos correspondientes a una o más categorías.

Finalmente, se analizaron todas las respuestas para determinar el grado de frecuencia con el que aparece cada categoría, en formato porcentual, para poder establecer comparaciones entre los tres grupos participantes. A continuación, se exponen los resultados obtenidos, así como ejemplos de respuestas de cada categoría en las tablas 40-58.

¿Cómo explicarías qué es leer?

El 64,2% de los estudiantes y 66,67% del profesorado incluyó en su respuesta algún aspecto relacionado con el aprendizaje del código escrito para definir el acto de leer. En las respuestas de los estudiantes aparece con frecuencia el aprendizaje del código, haciendo referencia al dominio de los sonidos y sus correspondientes grafías, así como algunas características

propias del sistema alfabético. En cambio, muchas de las docentes hacen referencia al código escrito como indispensable o como medio para acceder a la lectura comunicativa, funcional o por placer, y visibilizan la idea de código compartido. Aproximadamente un tercio de las familias mencionan el aprendizaje del código escrito para dar respuesta a la pregunta.

Tabla 40. Ejemplos de respuestas de la categoría “código”

E5	<i>Hay unas letras que tú sabes qué sonido hacen y entonces la palabra que te salga es la que es.</i>
E8	<i>Leer es hacer el sonido de las letras que están escritas para formar palabras.</i>
E42	<i>Juntar las letras y hacer palabras.</i>
E66	<i>Pronunciar todas las letras para formar palabras.</i>
E74	<i>Hacer sonar las letras que tú ya sabes como suenan.</i>
F2	<i>Explicando las letras, los sonidos y las palabras.</i>
F6	<i>Es la presentación gráfica del lenguaje.</i>
F34	<i>Asociar unos fonemas a unas grafías.</i>
F36	<i>Descifrar un código.</i>
F43	<i>Cuando juntas las letras obtienes palabras y las palabras forman un conjunto.</i>
M3	<i>Acceder a información o historias por medio del código escrito.</i>
M13	<i>Tener acceso a universos diversos a través de un código compartido.</i>
M14	<i>Conocer un código que te permite comunicarte por escrito.</i>

Un 46% de las familias y del profesorado respondió que la lectura hace referencia al uso funcional de la lengua escrita. La mayoría de estas respuestas mencionan el uso de la lectura en la comunicación entre personas o para comprender o interpretar un texto escrito. En el caso de los estudiantes, un 14,81% mencionan el uso funcional de la lectura para definir en qué consiste esta actividad.

Tabla 41. Ejemplos de respuestas de la categoría “uso funcional”

E9	<i>Son como unos símbolos que se usan para comunicarnos.</i>
E44	<i>Es una cosa que nos comunica los unos con los otros.</i>
F24	<i>Es un medio de comunicación en diferido.</i>
F32	<i>Es una manera de escuchar a otras personas.</i>

F34	<i>Es entender y comprender un texto escrito.</i>
F44	<i>Conectar con el autor al ritmo evolutivo del lector.</i>
F45	<i>Es una herramienta de comunicación de ideas.</i>
M8	<i>Saber lo que alguien piensa.</i>
M14	<i>Conocer un código que te permite comunicarte por escrito.</i>

La tercera categoría predominante es la lectura como acceso a mundos de ficción, entendida como una lectura de ocio que fomenta la imaginación y desconexión del mundo real. El 50% de las familias y el 46,67% del profesorado mencionó en sus respuestas la lectura como vía de acceso a nuevas vidas, a descubrir universos y mundos desconocidos. De los estudiantes, un 23,46% incluyeron esta visión en sus respuestas.

Tabla 42. Ejemplos de respuestas de la categoría “ficción”

E34	<i>Es mágico, es como si entrara en otro mundo.</i>
E35	<i>Leer es como hacer crecer tu imaginación.</i>
E38	<i>Es un mundo nuevo por descubrir.</i>
E44	<i>Es como estar en otro mundo, te adentras en la historia.</i>
F12	<i>Leer es viajar a otros mundos y poder ser otras personas.</i>
F15	<i>Te transporta a vivir nuevas historias, familias, lugares...</i>
F28	<i>Leer es acceder a infinitos mundos y historias nuevas.</i>
F30	<i>Leer es abrir el corazón y la mente a un montón de lugares, sentimientos y espacios nuevos y desconocidos. Leer es una aventura para los sentidos.</i>
M1	<i>Descubrir vidas y mundos diferentes al nuestro.</i>
M6	<i>Es poder conocer otros mundos, realidades y así abrir nuestro conocimiento e imaginación.</i>

La lectura como fuente de conocimiento, entendida como aquella que permite el acceso a nuevos aprendizajes, apareció con menor presencia, en las respuestas. Un 20% de los docentes, en un 36% de las familias y solo un 7,4% de los estudiantes incluyeron en su definición de lectura la idea de que permite el acceso a la información o a nuevos aprendizajes.

Tabla 43. Ejemplos de respuestas de la categoría “acceso al conocimiento”

E21	<i>Unir las palabras para aprender.</i>
E24	<i>Leer te puede hacer saber muchas cosas.</i>
F10	<i>Es tener acceso a toda la información del mundo.</i>
F36	<i>Descifrar un código del cual obtienes información y conocimientos.</i>
M3	<i>Acceder a informaciones por medio del código escrito.</i>
M7	<i>Un lenguaje que nos acerca al conocimiento.</i>

Finalmente, la idea de gusto por la lectura, entendiendo esta actividad como agradable o fuente de placer y contribución al bienestar personal, fue mencionada por el 17,28% de los estudiantes, el 12% de las familias y tan solo una docente. Sin embargo, como se verá en el análisis de la segunda pregunta, un alto porcentaje de docentes incluye el placer por la lectura en sus respuestas. Por otro lado, cabe mencionar que la categoría de la lectura por placer se encuentra en las respuestas a las tres preguntas abiertas, pues tanto estudiantes como familias y docentes han mencionado aspectos positivos y relacionados con el bienestar personal que la lectura les aporta.

Tabla 44. Ejemplos de respuestas de la categoría “placer”

E25	<i>Es relajante y me ayuda a tranquilizarme.</i>
E27	<i>Es una cosa relajante.</i>
E32	<i>Es una cosa muy bonita y relajante.</i>
E33	<i>Es muy agradable cuando lees en calma.</i>
E44	<i>Se parece a tranquilizarme</i>
F39	<i>Leer (...), divertirse y tener un momento tuyo.</i>
F47	<i>Leer es pasar tiempo contigo mismo disfrutando de conocer cosas que no sabías hasta ahora.</i>
F48	<i>(...) emocionarse, sorprenderse.</i>
M5	<i>Compartir el gusto por la lectura para que el otro lo haga suyo. También creo que es un momento de autoconocimiento.</i>

¿Para qué crees que sirve saber leer?

Las respuestas a esta pregunta conectan con seis categorías diferentes. La categoría que cuenta con un mayor número de respuestas de los tres grupos es la lectura como fuente de

aprendizaje, entendida como herramienta para adquirir o acceder a nuevo conocimiento o ideas. Aquí se encuentran un 48,15% de las respuestas del alumnado, un 78% de las respuestas de las familias y un 93,33% del profesorado.

Tabla 45. Ejemplos de respuestas de la categoría “aprendizaje”

E63	<i>Para muchas cosas, como aprender cosas nuevas.</i>
E64	<i>Para saber información.</i>
E69	<i>Porque aprendes cosas.</i>
F35	<i>Para adquirir conocimientos, (...).</i>
F37	<i>Para aprender y conocer más cosas.</i>
F38	<i>Es una fuente de conocimientos, cultura (...).</i>
F39	<i>Leer es ampliar los conocimientos desde otra mirada.</i>
M1	<i>Para tener más experiencias de vida muy diferentes a la nuestra, para abrir la mente y entender a gente diferente.</i>
M5	<i>Para entender el mundo y comprender diferentes puntos de vista, (...). Para aprender sobre lo que nos es cercano y lejano. (...). Para desarrollar el pensamiento crítico.</i>
M7	<i>Para aprender, para estar informado, (...).</i>

Un 12,35% de los estudiantes incluyó en sus respuestas la idea de comunicación como finalidad de la lectura, así como un 26,67% y un 20% de las familias. Por comunicación se entiende el intercambio de mensajes entre dos o más interlocutores a través de un canal, que en este caso es escrito.

Tabla 46. Ejemplos de respuestas de la categoría “comunicación”

E5	<i>Por si te mandan una carta, para comunicarte si estás lejos, porque tienes que saber para saber contestar.</i>
E12	<i>Para leer las cartas que te mandan, (...).</i>
E19	<i>Para entender una carta que te mandan y poder responder.</i>
E49	<i>Para comunicarte con otra gente.</i>
F6	<i>Para comunicarse, (...).</i>
F7	<i>(...), para comunicarte con el mundo.</i>
F8	<i>Para (...), relacionarse, (...).</i>

M4 (...) para socializar, (...)

M13 (...), para compartir, para comunicarnos, relacionarnos, (...).

Otra categoría que se encuentra en la pregunta sobre la finalidad de la lectura es la perspectiva de futuro. En esta categoría se incluyen las respuestas que exponen un uso de la lectura a largo plazo, como cuando los estudiantes sean mayores o trabajen. Una quinta parte del alumnado ofreció respuestas que se incluyen en esta categoría y un 6% de las familias. Sin embargo, ninguna de las maestras mencionó esta finalidad de la lectura en sus respuestas.

Tabla 47. Ejemplos de respuestas de la categoría “futuro”

E6 Para poder tener trabajo. (...)

E18 (...) y para trabajar cuando eres mayor.

E20 Porque cuando seas mayor podrás practicar y leerás bien. Leer para escribir resultados cuando trabajes de mayor.

E21 Porque de mayor no tienes que ir preguntando qué pone y lo puedes leer tú. Cuando eres mayor y tienes un trabajo tienes que leer cosas importantes que tienen mucha letra.

F10 Para todo en la vida: (...) guiarte por el mundo, trabajar, (...)

La categoría de lectura funcional, entendida como aquella que permite a las personas convivir en la sociedad y por tanto, poder leer carteles, normas, informaciones variadas... aparece en las respuestas del 29,63% del alumnado, el 10% de las familias y el 20% del profesorado del centro.

Tabla 48. Ejemplos de respuestas de la categoría “funcional”

E8 Para leer información relevante, como cómo se juega a un juego, (...).

E16 (...) Si algún día ves un escrito por ejemplo en el ascensor que sepas lo que pone.

E30 Para poder leer lo que dicen los carteles.

E38 Para entender información que te encuentras por todos lados.

E57 Porque si vas en avión a China y no sabes leer quizás terminas en California.

E66 Para leer con facilidad un cartel con información importante que encuentres.

F10 Para (...), informarte, guiarte por el mundo...

F21 (...) para no perderte, para no sentirte engañado, (...).

M15 (...) *para vivir en sociedad.*

En esta pregunta aparece nuevamente la categoría de la lectura de ficción, entendida como aquella lectura en el tiempo libre que permite desconectar, dejar volar la imaginación, disfrutar de una historia... El 18,52% de los estudiantes la incluyeron en sus respuestas, así como el 30% de las familias y el 46,67% del profesorado.

Tabla 49. *Ejemplos de respuestas de la categoría “ficción”*

E7	(...), <i>para aprender a imaginar.</i>
E41	<i>Para (...), vivir aventuras, (...)</i>
E51	<i>Para entender la historia que te están intentando explicar.</i>
E58	<i>Sirve para (...) o que te expliquen historias.</i>
F1	<i>Leer libros es una manera de vivir historias diferentes.</i>
F16	(...). <i>También alimenta nuestra imaginación y nos ayuda a que surjan más ideas. La lectura (...) y nos permite ponernos en la piel de otros.</i>
F42	<i>Para entender (...), maneras de ver el mundo. Estimula la imaginación.</i>
M5	<i>Para todo. (...), para imaginar, para evadirse (...). Para entender el pasado y poder imaginar futuros, (...).</i>
M6	<i>Para tener nuevas perspectivas y evadirse del mundo real.</i>
M14	<i>Para acceder a un mundo infinito de historias, (...).</i>

Finalmente, se encuentran la categoría que agrupa las respuestas que hacen referencia al gusto por la lectura, que incluyen las sensaciones de bienestar, calma, diversión... que surgen del acto de leer. El profesorado es el grupo más numeroso en esta categoría, con un 66,67% de respuestas, seguido de las familias, con un 44% de respuestas. El alumnado muestra un 13,5% de respuestas en esta categoría.

Tabla 50. *Ejemplos de respuestas de la categoría “bienestar”*

E13	(...), <i>para divertirte.</i>
E22	<i>Para (...), disfrutar de una historia, (...).</i>
E43	<i>Para tranquilizarte.</i>
F8	(...), <i>por placer, para pensar, reflexionar, empatizar, disfrutar. (...).</i>

F14	<i>Recreo, ocio, desconectar, (...).</i>
F30	<i>Para ser más feliz.</i>
F32	<i>Hace mucha compañía. (...).</i>
M4	<i>(...), para no sentirte solo, para distraerte, para empatizar, (...), para divertirte, para emocionarte, etc.</i>
M9	<i>Desconectar, placer...</i>
M12	<i>(...), para divertirte, para entretener, (...), para reflexionar, (...).</i>
M13	<i>(...), para disfrutar, (...), para tener un momento íntimo, abrir la mente, tener acceso a la intimidad del otro...</i>

¿Qué crees que se hace en la escuela para que los niños/as aprendan a leer?

Esta pregunta forma parte del núcleo que hace referencia al proceso de aprendizaje de la lectura. A partir de ella, se han recogido una gran variedad de respuestas, que se han agrupado en ocho categorías diferentes. Como se muestra a continuación, en algunas de las preguntas ha habido diferencias considerables en las respuestas de los estudiantes frente a las de los adultos, o entre familias y profesorado.

La mayor proporción de respuestas de los estudiantes, un 72,84%, se incluyen en la categoría de tiempo de lectura individual, entendida como el espacio temporal que tienen los estudiantes a diario-normalmente a primera hora del día- para leer individualmente. Solo una de las familias ha incluido este aspecto en sus respuestas, y ninguno de los docentes. Sin embargo, esto se puede explicar porque más de la mitad de las docentes han ofrecido respuestas relacionadas, que se han incluido en una categoría más específica llamada contexto alfabetizador. En esta categoría se hace referencia a la creación de espacios acogedores, ofrecer espacio y tiempo de lectura a los estudiantes, poner a su disposición variedad de libros de calidad... En esta categoría, sólo se encuentran respuestas de un 3,7% del alumnado y un 26% de las familias.

Tabla 51. *Ejemplos de respuestas de la categoría “lectura individual”*

E8	<i>Leer por las mañanas. Como leo bastante aprendo cada vez más.</i>
E9	<i>Comenzar leyendo libros (...). Cada vez leyendo más libros.</i>
E22	<i>Leer cada mañana y en ratos libres, (...).</i>

E29	<i>Leer cada mañana para leer mucho mejor.</i>
E52	<i>Leer cada mañana y aprovechar este rato.</i>
F9	<i>Dedicáis media hora cada día de la semana a leer cada uno la lectura que escoge (...).</i>

Tabla 52. Ejemplos de respuestas de la categoría “contexto alfabetizador”

E16	<i>(...), tener muchos libros para leer en la clase.</i>
E81	<i>(...) un lugar tranquilo y agradable.</i>
F5	<i>Tener siempre libros a mano.</i>
F7	<i>(...), hacer siempre presente la literatura infantil, en las clases, en la biblioteca...</i>
F8	<i>(...). Respetar los tiempos de cada niño/a, proponer lecturas atractivas en consonancia con la edad. (...).</i>
F37	<i>Motivación, tener libros, hacer ratos de lectura ,(...).</i>
F39	<i>Mostrarlos interés con temas que se ajusten a su edad. Crear espacios de lectura. Crear actividades donde los niños/as puedan aprender de forma indirecta. Dedicarle tiempo a este ámbito.</i>
F44	<i>Motivarlos, crear el ambiente adecuado, (...).</i>
M3	<i>(...), les dejo cuentos y libros de información a su alcance, (...).</i>
M14	<i>(...), ofrecerles espacios acogedores, (...).</i>
M15	<i>(...), poner libros a su alcance.</i>

Otra categoría que incluye un alto porcentaje del profesorado es el modelaje del adulto, donde se incluyen las prácticas de lectura en voz alta que un adulto realiza con un grupo-clase de estudiantes. Un 73,33% de las docentes han mencionado esta actividad en sus respuestas, frente a un 22,22% de los estudiantes y un 16% de las familias. Sin embargo, un 17,28% de los estudiantes también mencionan la lectura con alguien, por ejemplo, con otros estudiantes o en conversación con la maestra y un grupo reducido. Estas respuestas se han organizado en la categoría de lectura compartida, donde también hay un 6% de respuestas de las familias. Ninguna de las maestras menciona la lectura compartida como práctica que realiza en el centro educativo para que los estudiantes aprendan a leer.

Tabla 53. Ejemplos de respuestas de la categoría “lectura en voz alta”

E54	<i>Escuchar a la maestra leer en voz alta.</i>
------------	--

E67	<i>Escuchar a la maestra leyendo, (...).</i>
F7	<i>(...), leer delante de los estudiantes, (...).</i>
F23	<i>Las maestras leen en voz alta, (...).</i>
F31	<i>(...). Es muy habitual que la maestra referente lea a los niños/as diferentes tipos de textos en voz alta. (...).</i>
F35	<i>Despertar el interés por la lectura leyendo en voz alta (...).</i>
M2	<i>Ofrezco ejemplo (...).</i>
M4	<i>Les leo en voz alta.</i>
M7	<i>Leo en voz alta y soy modelo lector, (...).</i>
M12	<i>(...). Leyéndoles libros y textos diversos (...)</i>
M13	<i>Les leo diariamente (textos muy diversos) que les puedan cautivar (...).</i>
M14	<i>Les leo mucho, a menudo y variado (...).</i>

Tabla 54. *Ejemplos de respuestas de la categoría “lectura compartida”*

E21	<i>(...), leer con ayuda de alguien.</i>
E43	<i>(...) y la lectura compartida.</i>
E67	<i>(...) leer en compañía.</i>
E68	<i>Leer con la maestra.</i>
E76	<i>Con la ayuda de compañeros, si tengo dudas, leo cuentos.</i>
E77	<i>Con ayuda de las maestras (...) para diferenciar las letras (...).</i>
F31	<i>(...) e interactuar con los compañeros y compañeras sobre qué nos dice un texto concreto. (...).</i>
F47	<i>(...) leer en grupo, (...), comentar las lecturas, (...).</i>

La categoría de situaciones comunicativas también tiene un peso considerable en las respuestas de docentes y familias. Por situaciones comunicativas se entienden aquellas en las que la lectura está contextualizada, aparece con un objetivo comunicativo y con sentido práctico. Cerca de la mitad de las familias y las docentes, un 46% y 46,67% respectivamente, ofrecieron respuestas que se han incluido en esta categoría. Sin embargo, ninguno de los estudiantes dio una respuesta relacionada con situaciones comunicativas.

Tabla 55. *Ejemplos de respuestas de la categoría “situaciones comunicativas”*

F1	<i>Despertar el interés con situaciones reales/cotidianas donde ven la importancia de leer y escribir. (...).</i>
F3	<i>Crear situaciones donde les sea de utilidad leer. Enseñarlo como una herramienta y no como un fin en sí mismo.</i>
F6	<i>Generar situaciones en que la lectura se hace necesaria o útil y que tiene un sentido para ellos y ellas, con algún objetivo que despierte su interés.</i>
F20	<i>Contextualizar el aprendizaje haciéndolo significativo.</i>
F43	<i>A partir de cosas cotidianas con un significado real y estimulador se empieza con la interacción lectora, ¡creo!</i>
F49	<i>Generar interés por la lectura y hacerla necesaria para resolver problemas del día a día.</i>
M1	<i>Exponerlos al mundo letrado haciendo evidente como de indispensable es la lectura en nuestro mundo para ser una persona funcional.</i>
M7	<i>(...), provocar situaciones en las que la lectura se convierta en necesaria</i>
M12	<i>Ofrecer situaciones donde la lectura y la escritura estén muy presentes. (...) proporcionando experiencias significativas donde tengas que leer algún texto. Dejando mensajes escritos a su alcance...</i>

Un 26% de las familias incluyeron en sus respuestas referencias a la adquisición del código escrito, como aprendizaje que se lleva a cabo en la escuela y es necesario para aprender a leer. Las respuestas de las docentes en esta categoría son solo de un 6,67%, y las de los estudiantes de un 12,35%.

Tabla 56. *Ejemplos de respuestas de la categoría “código”*

E3	<i>Aprender los sonidos de las letras, (...).</i>
E13	<i>Aprender los sonidos nuevos, diferentes tipos de letra.</i>
E75	<i>Que me enseñen cómo suenan las letras, (...).</i>
E77	<i>(...), diferenciar las letras, (...)</i>
F4	<i>(...) le habréis enseñado a reconocer las letras, los sonidos... y mediante la práctica, a encadenar sonidos para poder leer palabras. (...).</i>
F12	<i>Aprender a decodificar el lenguaje escrito (...).</i>
F19	<i>Identificar los sonidos al inicio, aprender a ganar agilidad.</i>

F31 (...) Asociar letras con algunos sonidos (al principio los más cercanos a ellos o ellas).
Asociar palabras con sus sonidos. Jugar con el proceso de decodificación (sobre todo al principio, (...).

M3 (...) les presento sonidos y cómo se escriben, les enseño el trazo cuando lo necesitan, (...)

En esta pregunta encontramos por tercera vez la categoría de gusto por la lectura. Un 28% de las familias y un 26,67% del profesorado del centro incluye en sus respuestas la idea del placer por leer como parte del aprendizaje de esta habilidad. Sin embargo, ninguno de los estudiantes lo menciona.

Tabla 57. Ejemplos de respuestas de la categoría “gusto”

F15 Motivar, hacer que ellos y ellas encuentren un sentido e interés propio, (...).

F30 Los acompañáis y estimuláis el gusto y el amor por la lectura.

F32 Despertar el placer de leer (...).

F48 Hacerlos coger mucho interés.

M11 No forzarlos, acompañarlos para que le encuentren el gusto, (...).

M12 (...), acompañar a los niños y niñas en su interés por leer, (...)

M14 (...) visibilizar el placer, (...)

Finalmente, la categoría tareas escolares hace referencia a aquellas actividades o trabajos específicos que las maestras preparan para los estudiantes, ya sea con un objetivo específico de trabajo del aprendizaje de la lectura o con objetivos de aprendizaje de otras materias que tengan la lectura implícita para acceder a aquel conocimiento. En esta categoría se recogen respuestas de un 27,16% del alumnado, un 6% de las familias y un 6,67% del sector docente.

Tabla 58. Ejemplos de respuestas de la categoría “tareas”

E10 (...), leer las tareas y las lecturas que la maestra prepara.

E18 Mirar las letras que la maestra me pone en hojas, como las lecturas.

E20 Leer lecturas o tareas que tienen un enunciado.

E65 (...) y los textos que la maestra prepara para leer.

E72 (...) hago las lecturas que la maestra prepara, leo las tareas.

F31 (...). Trabajar elementos de la comprensión lectora. (...)

F34 (...) *Reforzáis el aprendizaje más autónomo con acciones más dirigidas a partir de lectura en voz alta de los niños/as o de hacer preguntas sobre lecturas realizadas para evaluar la comprensión, entre otros.*

M3 *Les propongo actividades donde las letras, palabras, textos están presentes (...).*

Discusión y conclusiones

Uno de los objetivos principales de la investigación era explorar las creencias de estudiantes, familias y docentes del centro educativo en relación a tres núcleos relacionados con la lectura y su proceso de aprendizaje, para determinar en qué aspectos había una visión más compartida y en qué otros se encontraban mayores divergencias.

Partiendo de las visiones de los tres sectores acerca del concepto de lectura, se observa una visión alineada en las definiciones acerca de qué es leer. Aproximadamente un tercio de los estudiantes, de las familias y de los docentes mencionan de alguna manera la importancia del aprendizaje del código compartido como medio para acceder a la lectura comunicativa, funcional, por placer... La lectura en el ocio es visibilizada por casi la mitad de docentes y familias, y está presente también en las respuestas a las tres preguntas cualitativas. La lectura como fuente de aprendizaje también es altamente contemplada por los sectores adultos y en menor medida por los estudiantes. Teniendo en cuenta estas respuestas, se constata que los diferentes sectores comparten una visión holística del concepto de lectura, entendiéndola como una actividad tanto académica como parte del desarrollo personal y social de las personas.

Castles et al. (2018) definía la lectura como imprescindible para tener éxito en el lugar de trabajo, visión que coincide con la que se encuentra en parte de los estudiantes. Curiosamente, solo estudiantes mencionan la lectura como una actividad que los prepara para el trabajo, para tener un futuro mejor, para ser más inteligentes... Estas creencias probablemente están influenciadas por lo que han visto, escuchado y vivido a su alrededor. Los adultos no mencionan la visión de lectura ligada al trabajo, que de alguna manera quedaría implícita en sus dimensiones comunicativa y funcional. Es en estas dimensiones en las que centran más sus respuestas, así como en el placer por leer y acceder a mundos de ficción.

Observamos que los estudiantes apenas mencionan el uso funcional-comunicativo de la lectura en sus definiciones, aunque las actividades que realizan en la escuela tienen mayoritariamente el enfoque comunicativo. Sus definiciones se centran mayoritariamente aún en el aprendizaje del código que, si bien es un aprendizaje fundamental para leer, es solo una porción del aprendizaje necesario. Esto podría explicarse porque el código es más

tangible para ellos y todavía están desarrollando la metacognición, que les permite reflexionar sobre su proceso de aprendizaje. Esta afirmación se relaciona también con que los estudiantes muestran en menor medida que los adultos consciencia de que la lectura en voz alta de un adulto contribuye en la mejora de sus habilidades lectoras. Sin embargo, aquellos que más valoran este impacto son los que muestran mayor satisfacción por los ratos de lectura compartidos en la escuela y en casa. Estas constataciones nos evocan a valorar el impacto que tienen las prácticas de lectura compartida para los estudiantes y a cuestionar cómo desde la escuela se pueden visibilizar más con los estudiantes los procesos de aprendizaje que realizan y el recorrido realizado.

El placer por la lectura estuvo presente también en las respuestas a las tres preguntas abiertas, lo que nos permite valorar su relevancia para los participantes. No es de extrañar su extendida presencia, pues el gusto por la lectura es primordial para formar lectores. En los datos cuantitativos analizados encontramos una visión compartida entre los tres sectores en cuanto a percepciones sobre la lectura. Tanto los estudiantes como el profesorado y las familias están muy de acuerdo con que leer es útil y también agradable. Sin embargo, con la percepción de la dificultad de esta actividad hubo más divergencias. Este ítem, aun siendo igual de subjetivo que los otros dos, quizá conecta más con las vivencias y el propio proceso de aprendizaje de cada persona, así como con las emociones que se han generado en un gran número de experiencias lectoras vividas.

Una de las hipótesis que se planteaba era que la mayor parte de los estudiantes y de los docentes tiene sentimientos positivos hacia la lectura y ve esta práctica como útil y agradable a pesar de su dificultad. Como vemos, la primera parte de la hipótesis se cumple, pero la segunda se debe rechazar parcialmente. Los resultados muestran, en una pequeña correlación significativa, que cuanto más difícil perciben los estudiantes la lectura, menos gusto o placer hallan en esta actividad. También se puede interpretar de forma inversa: que cuanto menos agradable les parece leer, más dificultad encuentran en realizar esta actividad.

Por otro lado, se encontró también una pequeña correlación negativa, que muestra que a medida que los estudiantes crecen, disminuye el gusto por la lectura. Este dato observable coincide con otras investigaciones anteriores, como la de Izquierdo Magaldi et al. (2020), que muestra una diferencia significativa en las actitudes hacia la lectura en estudiantes de 1º

y 2º de Primaria, siendo las de los primeros más positivas que las de los mayores. Una limitación de la investigación es que se ha llevado a cabo solamente con alumnado de 2º y 3º de primaria. Sería interesante recoger datos similares de estudiantes de toda la etapa de primaria para analizar si esta disminución en el gusto por la lectura sigue mostrando una correlación negativa con la edad.

A través de los datos recogidos se constata que en el centro educativo participante se da mucha importancia a la lectura, ya que los docentes afirman ofrecer un contexto adecuado y que acompaña el aprendizaje lector. Esto incluye crear espacios acogedores, ofrecer una variedad de tipos de libros, asegurar su calidad y destinar tiempo a diferentes prácticas de lectura individual y compartida. Los resultados obtenidos en esta área contribuyen a confirmar la hipótesis que en el claustro hay una visión muy compartida del proceso de aprendizaje de la lectura y su acompañamiento.

Un alto porcentaje del profesorado valoró que le gustaba mucho leer en voz alta a su alumnado y que le leía de manera habitual en la escuela, además de promover agrupaciones lectoras diversas durante cada semana. Sin embargo, tan solo un 60% de los docentes otorgaron valores elevados a su grado de satisfacción con el tiempo que leen en voz alta a los estudiantes. La investigación no llegó a analizar sus causas, que podrían ser una falta de formación en acompañamiento lector o mediación literaria, así como una falta de tiempo o de priorización, por tener que dar respuesta a un extenso currículum. Si este fuera el caso, podrían realizarse, por ejemplo, cambios en los horarios para ofrecer más espacios a esta actividad, ya que los resultados muestran que los docentes en su totalidad creen que la lectura en voz alta por parte de un adulto tiene un impacto en la mejora de las habilidades lectoras del alumnado. Sería necesaria profundizar en este aspecto en futuras investigaciones.

Otra de las limitaciones de la investigación ha sido contar con una participación de docentes más baja de la esperada. La sobrecarga de trabajo contribuyó a que parte del profesorado decidiera no participar en el estudio, quedando en solamente dos tercios del claustro el total de participantes de este sector cuando se esperaba que participaran en su totalidad. Esto conllevó una variedad menor de respuestas, y una muestra limitada. De haber sido mayor, quizá se hubieran obtenido resultados ligeramente diferentes.

Los resultados visibilizan que los tres sectores participantes han mostrado tener un alto gusto por la lectura. En el caso de los estudiantes, vemos que aun otorgando gran importancia al código, que es un aprendizaje mecánico y complejo que forma parte de esta primera etapa del proceso de alfabetización, valoran altamente su placer por la lectura. Probablemente, este gusto tiene relación con el valor social y cultural que el contexto que los acompaña da a esta herramienta para leer el mundo, coincidiendo con las conclusiones de la investigación de Izquierdo Magaldi et al. (2020).

Por otro lado, se encontró una correlación significativa entre los padres y madres que consideran la lectura como una actividad agradable y la importancia que dan al gusto por la lectura de sus hijos/as. A su vez, no es casualidad que también haya una correlación positiva en el sector de los estudiantes entre la percepción de la lectura como una actividad agradable y la importancia que dan a que les guste leer. Estos datos coinciden con los resultados de la investigación de Álvarez Ramos et al. (2021), que mostraba en sus conclusiones que aquellos estudiantes que leían conjuntamente con su familia comparten las sensaciones agradables que les transmite la lectura.

Sabemos que el placer por leer no es espontáneo, sino que surge en los niños/as a través de interacciones de calidad con sus adultos de referencia, que valoran y dan importancia a esta actividad y transmiten su propia pasión. Maestras y familias lectores forman niños y niñas con gusto por la lectura, gracias al cual se podrán convertir también en lectores. La investigadora Solé (2009) expone como imprescindible ofrecer al alumnado una oferta variada y extensa en cuanto a géneros, temática, niveles de dificultad... Por tanto, el interés, la relevancia y la accesibilidad a libros y documentos tienen relación con la lectura y la motivación por leer. Sin embargo, defiende que estas variables actúan dependiendo del grado en el que el profesorado muestra gusto por la lectura y transmite su pasión por leer, variable menos mencionada pero igualmente relevante.

En el análisis de creencias sobre el proceso de aprendizaje de la lectura se encontraron las mayores divergencias entre las creencias de estudiantes, docentes y familias. Otra de las hipótesis que se planteaban en el trabajo era que las familias de la escuela tienen poco conocimiento del proceso de aprendizaje de la lectura que realizan sus hijos/as y poseen ideas alejadas respecto a las de los docentes. En esta parte de la investigación, la hipótesis se

confirma. Estudiantes y familias muestran creencias sobre diferentes métodos o perspectivas para aprender a leer alejadas de las de los docentes.

Las familias se muestran poco de acuerdo con la perspectiva socio-constructivista, que forma parte del proyecto educativo del centro y es siguiendo esta perspectiva que sus hijos/as aprenden a leer en la escuela, aunque quizá no son conscientes de ello. Sin embargo, una parte de las familias se muestra de acuerdo con los principios de modelos descendentes. Estas diferencias pueden relacionarse con la visión tradicional del aprendizaje de la lectura como un proceso mecánico, transmisivo y lineal. Como defendían Fons y Turró (2015), está muy enraizada aun en la sociedad y posiblemente es el método que los padres y madres conocen más por su propia trayectoria educativa.

Otra parte de las familias se muestra muy de acuerdo con la perspectiva que defiende que los estudiantes aprenden de manera autónoma. Estas creencias tienen relación con un nuevo modelo de crianza que ha tomado protagonismo en los últimos años y conecta con la idea que intervenir es interferir en los procesos de los estudiantes. El profesorado, por el contrario, muestra respuestas muy parecidas sobre la perspectiva socio-constructivista. Se observa un alto nivel de acuerdo con esta perspectiva que, a diferencia de la mencionada anteriormente, incide en la importancia de las interacciones ajustadas entre lectores aprendices y expertos. Este dato ofrece otra evidencia para confirmar la hipótesis sobre la visión compartida que tienen del proceso de aprendizaje de la lectura y la perspectiva que siguen en su labor docente en este centro educativo.

Por otro lado, se encontró una correlación muy significativa entre los docentes que comparten la visión socio-constructivista con aquellos que defienden el impacto que tiene la lectura en voz alta en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Además, los docentes que se manifiestan más de acuerdo con esta perspectiva muestran también un nivel alto de satisfacción con las prácticas de lectura que llevan en la escuela y un alto gusto por leer al alumnado. Esto se podría explicar con que la lectura vinculada a situaciones reales, con sentido para el alumnado, y proyectos globalizados es más comprometida. Las prácticas suelen tener un carácter colaborativo entre alumnos y con los docentes. Esta interacción vincula en las prácticas los componentes cognitivo y afectivo, aumentando la responsabilidad y la motivación (Solé, 2009).

Un alto porcentaje de estudiantes y de familias mostró un gran compromiso con las prácticas de lectura en voz alta. Sin embargo, aún con el gusto manifestado por los estudiantes y la defensa de los docentes que esta debería ser una práctica diaria en todas las casas, hay un porcentaje considerable de familias que no la llevan a cabo de manera regular. Sin embargo, al preguntarles por el impacto que tienen esta práctica, el 90% considera que tiene un gran impacto. Sería interesante poder analizar, en futuras investigaciones, las causas de esta diferencia. Podría ser debida a una falta de tiempo o priorización de otras actividades conjuntas o a la creencia que ya se realiza de manera suficiente en el centro educativo, pero podría explorarse con más profundidad.

En relación con el hábito de lectura compartida entre estudiantes y familias, se observa una diferencia entre la percepción de los estudiantes y la de los adultos en cuanto a la frecuencia de esta actividad, siendo menor la que expone el alumnado. Aunque se pidió a los participantes que respondieran objetivamente, ya que la finalidad de la investigación era el de conocer y no el de juzgar, es posible que algunos de los datos obtenidos en preguntas como esta estén sesgadas y no reflejen respuestas completamente sinceras.

Se encontró una correlación entre el hábito de lectura compartida familia-estudiante con la satisfacción por el tiempo de lectura en voz alta y el gusto por la lectura en voz alta de los padres/madres. Vemos, por tanto, que aquellas familias que encuentran placer en esta actividad es más probable que la lleven a cabo regularmente con sus hijos/as. Sin embargo, a través de los datos analizados en el estudio no se ha podido determinar una correlación del hábito lector con otras variables predictoras, como el nivel de estudios de las familias. Por tanto, este vacío abre la puerta a la posibilidad de explorarlo en futuras investigaciones.

Algunos estudiantes y familiares expresaron a través de los comentarios que a medida que los niños/as se hacían mayores y mejoraba su competencia lectora, disminuía la frecuencia con la que les leían en voz alta. Sería interesante poder alargar la investigación hacia cursos superiores para determinar si hay una correlación entre la edad y la disminución del hábito lector o del gusto por la lectura, que también se ha comentado anteriormente. Es en este ciclo en el que se alcanza el aprendizaje inicial de la lectura, pero como exponen Fons y Turró (2015) la lectura se sigue desarrollando durante toda la vida. En los centros educativos se debe velar para que los estudiantes sigan desarrollando las habilidades lectoras durante toda

la escolaridad. Todos los ciclos y etapas tienen responsabilidades para transmitir al alumnado el disfrute por la lectura, el despliegue de estrategias de lectura que les capaciten para obtener información y aprender de los textos escritos y para desarrollar el pensamiento crítico ante lo que se lee (Solé, 2009).

Aun conociendo la importancia del trabajo conjunto entre familia y escuela, todavía queda camino por recorrer para dejar atrás prejuicios e invertir más esfuerzos en compartir, incluir a las familias en la escuela y construir conjuntamente. Pahl & Kelly (2005) muestran con su investigación el éxito de prácticas de literacidad familiar. Exponen que las aulas de alfabetización familiar se podrían entender como un "tercer espacio", entre el hogar y la escuela, ofreciendo a padres e hijos oportunidades discursivas que vinculan ambos ámbitos. En este espacio, familiares y estudiantes colaboran en proyectos conjuntos de lectura y escritura, de manera que se escuchan sus voces para crear un currículum compartido en lugar de imponer el currículum de alfabetización escolar. Concluyen que, aunque la investigación sobre las prácticas de alfabetización en casa es rica y sugerente, todavía hay espacio para que las escuelas puedan seguir y crecer a través de las prácticas de literacidad familiar.

En resumen, la investigación realizada ha permitido obtener una visión más profunda de las creencias de docentes, familias y estudiantes sobre la lectura, su proceso de aprendizaje, el gusto por la lectura y prácticas de lectura compartida. A través de los datos recogidos y analizados, se han podido encontrar y discutir diferentes aspectos de convergencia, tanto esperables como inesperados, así como diversos puntos de divergencia entre los sectores encuestados, dando respuesta así a los objetivos e hipótesis del trabajo.

Finalmente, a través de la investigación se ha podido profundizar en el propio conocimiento de los procesos de aprendizaje de la lectura, de los factores influyentes y de algunas prácticas que contribuyen al desarrollo del gusto por la lectura del alumnado. La investigación también ha proporcionado conocimiento sobre una materia de gran relevancia y parte fundamental de la labor de docentes del primer ciclo de Primaria, y las conclusiones extraídas servirán para seguir reflexionando sobre las propias prácticas en el aula, así como sobre el acompañamiento lector a estudiantes, familias y docentes.

Referencias

Adams, M. (1990). *Beginning to Read: Thinking and Learning about Print*. Cambridge, MA: MIT Press.

Álvarez Ramos, E., Mateos Blanco, M. B., Alejaldre Biel, L., & Mayo Iscar, A. (2021). El recuerdo y la emoción en la adquisición del hábito lector. Un estudio de caso. *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 34, 293-321. <https://hdl.handle.net/11162/214525>

Ballester, J., & Ibarra, N. (2013). La tentación diabólica de instruirse. Reflexiones a propósito de la educación lectora y literaria. *Ocnos. Revista De Estudios Sobre Lectura*, (10), 7–26. https://doi.org/10.18239/ocnos_2013.10.01

Blasco Mira, J., López Padrón, A., & Mengual Andrés, S. (2010). Validación mediante el método Delphi de un cuestionario para conocer las experiencias e interés hacia las actividades acuáticas con especial atención al Windsurf. *Ágora para la educación física y el deporte*, 12(1), 75-94. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3217522>

Baumann, J.F. (1984). The Effectiveness of a Direct Instruction Paradigm for Teaching Main Idea Comprehension. *Reading Research Quarterly*, 20(1), 93-115. <https://doi.org/10.2307/747654>

Buisán, C., & Fons, M. (2010). *La detección de las prácticas docentes para enseñar a leer y a escribir*. II Congreso Internacional de Didácticas. Girona, España <https://www2.udg.edu/portals/3/didactiques2010/guiacdii/ACABADES%20FINAL/328.pdf>

Cabero Almenara, J. (2014). Formación del profesorado universitario en TIC. Aplicación del método Delphi para la selección de los contenidos formativos. *Educación XXI*, 17 (1), 111-132. <http://hdl.handle.net/11441/16394>

Castles, A., Rastle, K., & Nation, K. (2018). Ending the reading wars: Reading acquisition from novice to expert. *Psychological science in the public interest*, 19(1), 5-51. <https://doi.org/10.1177/1529100618772271>

Clemente, M., Ramírez, E., Martín, J., & Rodríguez, I. (2014). Las prácticas docentes en la Enseñanza inicial de la lectura. *Investigación en la escuela*, 83, 93-108. <http://hdl.handle.net/11162/108601>

Cova, Y. (2004). La práctica de la lectura en voz alta en el hogar y en la escuela a favor de niños y niñas. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 5(2), 53-66. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41050205>

Domínguez, G. & Barrio, L. (1997). *Los Primeros pasos hacia el lenguaje escrito: una mirada al aula*. Madrid: La Muralla

Federación de Gremios de Editores de España (2008). *Hábitos de Lectura y Compra de libros en España 2007*. Informe metodológico y de resultado. Ministerio de Cultura.

Federación de Gremios de Editores de España (2024). *Barómetro de Hábitos de Lectura y Compra de Libros en España 2023*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Fons, M. (2004). *Leer y escribir para vivir. Alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en la escuela*. Barcelona: Graó

Fons, M. (2016). El desarrollo del lenguaje escrito. *Didáctica de la Lengua y la Literatura en Educación Infantil*. 1, 193-209.

Fons, M., & Turró Amorós, M. (2015). Contextos per a l'aprenentatge inicial de la lectura i l'escriptura. *Aloma. Revista de Psicologia i Ciències de l'Educació*, 33(1), 25-29. <https://doi.org/10.51698/aloma.2015.33.1.25-29>

Gallardo Fernández, I., & Sánchez Rodríguez, S. (2022). Práctica docente y aprendizaje inicial de la lengua escrita. *Enunciación*, 27(1), 97-115. <https://doi.org/10.14483/22486798.18795>

Gil, R. (2016). Convivir con entornos alfabetizadores: los inicios de la comprensión escrita. En *Didáctica de la lengua y la literatura en Educación Infantil*, 109-119. Síntesis.

González, X.A., Buisán, C., y Sánchez, S. (2009). Las prácticas docentes para enseñar a leer y a escribir. *Infancia y Aprendizaje*, 32(2), 153-169.
<https://doi.org/10.1174/021037009788001752>

Izquierdo Magaldi, M. B., Melero Zabal, M. Á., & Villalón Molina, R. (2020). Actitudes y sentimiento de competencia hacia la lectura y la escritura del alumnado de 1º y 2º de Educación Primaria. *Revista complutense de educación*, 31(3), 275-284.
<https://doi.org/10.5209/rced.63164>

Kendeou, P., Lynch, J. S., Van Den Broek, P., Espin, C. A., White, M. J., & Kremer, K. E. (2005). Developing successful readers: Building early comprehension skills through television viewing and listening. *Early Childhood Education Journal*, 33, 91-98.
<https://doi.org/10.1007/s10643-005-0030-6>

Lestage, A. (1981). *Analfabetismo y alfabetización*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Montes, G. (2006). La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura. *Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación*.
<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002208.pdf>

Moreno Sánchez, E. (2002). La familia como institución sociocultural: su papel en la adquisición de los hábitos lectores. *Portularia: revista de trabajo social*, 2, 309-324.
<http://hdl.handle.net/10272/130>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2005). *PISA. La medida de los conocimientos y destrezas de los alumnos. Un nuevo marco para la evaluación*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2013). *PISA 2012 Results: What students know and can do. Student performance in mathematics, Reading and science*. Autor.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2020). *PISA 2018. Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes. Informe español*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2023). *PIRLS 2021. Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora. Informe español*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2023). *PISA 2022. Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes. Informe español*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Pahl, K., & Kelly, S. (2005). Family literacy as a third space between home and school: Some case studies of practice. *Literacy*, 39(2), 91-96. <https://doi.org/10.1111/j.1741-4350.2005.00406.x>

Pérez-Peitx, M. (2016). El pensament sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura durant la formació inicial dels mestres. *Llengua, societat i comunicació*, 82-89. <https://doi.org/10.1344/LSC-2016.14.10>

Solé, I. (2009). Motivación y lectura. *Aula de innovación educativa*, 179, 56-59. <http://hdl.handle.net/11162/86632>

Teberosky, A., & Sepulveda, A. (2018). Aprender a partir de la lectura en voz alta del adulto. *Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade*, 7(2), 73-90 <https://doi.org/10.9771/re.v7i2.25327>

Teberosky, A. & Soler, M. (2003). *Contextos de alfabetización inicial*. Horsori Editorial, SL.

Tolchinsky, L. (1990). Lo práctico, lo científico y lo literario: Tres componentes en la noción de «alfabetismo». *Comunicación, lenguaje y educación*, 2(6), 53-62. <https://doi.org/10.1080/02147033.1990.10820933>

Vázquez-Cano, E., De la Calle-Cabrera, A. M., Hervás-Gómez, C., & López-Meneses, E. (2020). Socio-family context and its influence on students' PISA reading performance

scores: Evidence from three countries in three continents. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 20(2), 50-62. <https://doi.org/10.12738/jestp.2020.2.004>

Wang, L. (2018). La animación a la lectura desde la familia en niños de 4to grado y su relación con el desarrollo del hábito lector. *Universidad Católica Sedes Sapientiae*. <https://hdl.handle.net/20.500.14095/659>

Wells, G. (2003). Los niños se alfabetizan hablando. En *Enseñar a escribir sin prisas... pero con sentido*, 54-76. Sevilla: MCEP.

Yubero Jiménez, S. & Larrañaga Rubio, E. (2010). El valor de la lectura en relación con el comportamiento lector. Un estudio sobre los hábitos lectores y el estilo de vida en niños. *Ocnos. Revista de estudios sobre lectura*, (6), 7-20. https://doi.org/10.18239/ocnos_2010.06.01

Anexos

Anexo 1. Carta explicativa del proceso de validación

Estimada maestra,

En el marco del Trabajo Final del Máster en Investigación e Innovación en Educación de la UNED me dirijo a usted como experta para solicitar su participación en la validación del contenido del cuestionario de recogida de datos. Los objetivos generales de la investigación son:

- Explorar las creencias entorno al concepto de lectura y a su proceso de aprendizaje del alumnado de 2º y 3º de primaria, sus familias y el claustro de la escuela.
- Explorar las prácticas de lectura en voz alta del alumnado con su familia y las docentes del centro educativo, teniendo en cuenta el gusto por la lectura, la frecuencia en la práctica, los materiales y la valoración de los participantes.
- Analizar y comparar las respuestas de los tres grupos participantes para valorar en qué áreas hay mayores similitudes y divergencias de creencias y prácticas.

Para ello, se ha diseñado un cuestionario para estudiantes de 2º y 3º de primaria, sus familias y el claustro de un centro educativo de Educación Infantil y Primaria de Barcelona. Las preguntas están agrupadas en tres núcleos: qué es leer, el aprendizaje de la lectura y el gusto por la lectura y la lectura en voz alta. El cuestionario adjunto forma parte de un proceso de valoración del cuestionario mencionado anteriormente previo a su uso para la recogida de datos de la investigación. Por ello, se solicita su colaboración para validar o rectificar la propuesta. En todo el proceso se garantiza la confidencialidad de las respuestas y sus datos serán utilizados únicamente con intenciones académicas y científicas.

Le ruego que me remita el cuestionario cumplimentado antes del 7 de abril de 2024. Para ello, así como para cualquier duda que le pudiera surgir, puede escribirme a la dirección de correo electrónico jandrei1@alumno.uned.es

Muchas gracias por su tiempo y su colaboración.

Anexo 2. Cuestionario de valoración

Parte 1. Datos personales

Nombre y apellidos	
Puesto de trabajo actual	
Titulación profesional	
Años de experiencia profesional en el ámbito	

Parte 2. Valore cuál considera que es su grado de conocimiento acerca del tema de investigación en una escala de 0 a 10 (0- No tener ningún conocimiento y 10- Tener pleno conocimiento).

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Parte 3. Cuestionario de valoración

A continuación se encuentran las preguntas del cuestionario dirigido a estudiantes, familias y docentes. En el cuestionario verá que hay preguntas de selección múltiple, preguntas abiertas y preguntas formuladas en escala de Likert 1-5. Debajo de cada pregunta hay un espacio para que valore su adecuación en referencia a los objetivos de la investigación siguiendo la siguiente escala:

NA	PA	A	BA	MA
Nada adecuada	Poco adecuada	Adecuada	Bastante adecuada	Muy adecuada

Marque en cada caso la opción que considere. Al final del cuestionario hay una pregunta abierta para añadir propuestas de mejora o concretar la valoración de alguna de las preguntas.

*Tenga en cuenta que las preguntas de los niños/as están pensadas para hacerlas acompañados de un adulto, que podrá ayudarles en la comprensión de la pregunta y a recoger sus respuestas.

Datos estadísticos			
	Estudiantes	Familias	Maestros/as
	Te consideras: <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Niña <input type="radio"/> Niño <input type="radio"/> Otros 	Sexo: <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Mujer <input type="radio"/> Hombre <input type="radio"/> Otros 	Sexo: <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Mujer <input type="radio"/> Hombre <input type="radio"/> Otros
	Curso: <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> 2° primaria <input type="radio"/> 3° primaria 	Edad: <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Hasta 30 años <input type="radio"/> 31-40 años <input type="radio"/> 41-50 años <input type="radio"/> 51 años o más 	Edad: <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Hasta 30 años <input type="radio"/> 31-40 años <input type="radio"/> 41-50 años <input type="radio"/> 51 años o más
		Nivel más alto de estudios realizados: <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Educación obligatoria <input type="radio"/> Grado universitario o equivalente <input type="radio"/> Formación profesional de grado medio o superior <input type="radio"/> Posgrado <input type="radio"/> Máster <input type="radio"/> Doctorado <input type="radio"/> Otros 	Nivel más alto de estudios realizados: <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Grado universitario o equivalente <input type="radio"/> Posgrado <input type="radio"/> Máster <input type="radio"/> Doctorado <input type="radio"/> Otros
		Número de libros (aproximado) que tienes en casa: <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Entre 0 y 25 libros <input type="radio"/> Entre 26 y 100 libros <input type="radio"/> Entre 101 y 200 libros <input type="radio"/> Más de 200 libros 	Número de libros (aproximado) que tienes en casa: <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Entre 0 y 25 libros <input type="radio"/> Entre 26 y 100 libros <input type="radio"/> Entre 101 y 200 libros <input type="radio"/> Más de 200 libros

		Horas semanales dedicadas a la lectura no profesional: <ul style="list-style-type: none"> ○ 1 hora/semanal ○ 2 horas/semanales ○ entre 3 y 5 h/semanales ○ más de 5 horas semanales 	Horas semanales dedicadas a la lectura no profesional: <ul style="list-style-type: none"> ○ 1 hora/semanal ○ 2 horas/semanales ○ entre 3 y 5 horas semanales ○ más de 5 horas semanales 		
		¿En qué curso está tu hijo/a? <ul style="list-style-type: none"> ○ 2° primaria ○ 3° primaria 	¿En qué etapa educativa dedicas la mayor parte de tu jornada? <ul style="list-style-type: none"> ○ Educación Infantil ○ Educación Primaria 		
	Preguntas				
Núcleos	Estudiantes	Familias		Maestros/as	
1. Qué es leer	1.1 Leer es: <ul style="list-style-type: none"> ○ Difícil ○ Aburrido ○ Útil ○ Agradable 	1.1 Leer es: <ul style="list-style-type: none"> ○ Difícil ○ Aburrido ○ Útil ○ Agradable 	1.1 Leer es: <ul style="list-style-type: none"> ○ Difícil ○ Aburrido ○ Útil ○ Agradable 		
	NA	PA	A	BA MA	
	1.2 ¿Cómo explicarías qué es leer? (puedes decir “Leer es como...”)	1.2 ¿Cómo explicarías qué es leer?		1.2 ¿Cómo explicarías qué es leer?	
	NA	PA	A	BA MA	

		1.3 Leer sirve para _____	1.3 Leer sirve para _____	1.3 Leer sirve para _____		
		NA	PA	A	BA	MA
2. Aprendizaje de la lectura	2.1 ¿Cuán de acuerdo estás con cada una de estas afirmaciones sobre cómo se aprende a leer? (Escala 1-5: Nada de acuerdo- muy de acuerdo)	<ul style="list-style-type: none"> ○ Primero aprendes las letras y sus sonidos, y después empiezas a leer palabras, frases y textos cada vez más largos y complejos ○ Vas aprendiendo las letras y sus sonidos a través de situaciones diversas e interacciones con adultos. ○ A medida que te haces mayor, vas aprendiendo a leer solo/a. 		2.1 ¿Cuán de acuerdo estás con cada una de estas afirmaciones sobre cómo se aprende a leer? (Escala 1-5: Nada de acuerdo- muy de acuerdo)	2.1 ¿Cuán de acuerdo estás con cada una de estas afirmaciones sobre cómo se aprende a leer? (Escala 1-5: Nada de acuerdo- muy de acuerdo)	
		NA	PA	A	BA	MA

<p>2.2 ¿Quién te enseña a leer?</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Maestros/as de la escuela ○ Familiares ○ Aprendo solo ○ Bibliotecario/a, librero/a... ○ Dispositivos electrónicos ○ Otros 		<p>2.2 ¿Quién crees que enseña a leer a tu hijo/a?</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Maestros/as de la escuela ○ Familiares ○ Aprenden solos ○ Bibliotecario/a, librero/a... ○ Dispositivos electrónicos ○ Otros 		<p>2.2 ¿Quién crees que enseña a leer a los niños/as?</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Maestros/as de la escuela ○ Familiares ○ Aprenden solos ○ Bibliotecario/a, librero/a... ○ Dispositivos electrónicos ○ Otros 					
NA		PA		A		BA		MA	
<p>2.3 ¿Con qué podemos aprender a leer?</p> <p>2.3.1 Valora de 1 a 5 cómo contribuye un libro al aprendizaje de la lectura.</p> <p>2.3.2 Valora de 1 a 5 cómo contribuye un cómic al aprendizaje de la lectura.</p> <p>2.3.3 Valora de 1 a 5 cómo contribuye una receta de cocina al aprendizaje de la lectura.</p> <p>2.3.4 Valora de 1 a 5 cómo contribuye una frase preparada (en la que aparecen sólo los sonidos y las grafías que se trabajan cada semana) al aprendizaje de la lectura.</p> <p>2.3.5 Valora de 1 a 5 cómo contribuye un cartel informativo al aprendizaje de la lectura.</p>		<p>2.3 ¿Con qué podemos aprender a leer?</p> <p>2.3.1 Valora de 1 a 5 cómo contribuye un libro al aprendizaje de la lectura.</p> <p>2.3.2 Valora de 1 a 5 cómo contribuye un cómic al aprendizaje de la lectura.</p> <p>2.3.3 Valora de 1 a 5 cómo contribuye una receta de cocina al aprendizaje de la lectura.</p> <p>2.3.4 Valora de 1 a 5 cómo contribuye una frase preparada (en la que aparecen sólo los sonidos y las grafías que se trabajan cada semana) al aprendizaje de la lectura.</p> <p>2.3.5 Valora de 1 a 5 cómo contribuye un cartel informativo al aprendizaje de la lectura.</p>		<p>2.3 ¿Con qué podemos aprender a leer?</p> <p>2.3.1 Valora de 1 a 5 cómo contribuye un libro al aprendizaje de la lectura.</p> <p>2.3.2 Valora de 1 a 5 cómo contribuye un cómic al aprendizaje de la lectura.</p> <p>2.3.3 Valora de 1 a 5 cómo contribuye una receta de cocina al aprendizaje de la lectura.</p> <p>2.3.4 Valora de 1 a 5 cómo contribuye una frase preparada (en la que aparecen sólo los sonidos y las grafías que se trabajan cada semana) al aprendizaje de la lectura.</p> <p>2.3.5 Valora de 1 a 5 cómo contribuye un cartel informativo al aprendizaje de la lectura.</p>					

	NA	PA	A	BA	MA
	2.4 ¿Qué hacemos en la escuela para que aprendas a leer? _____	2.4 ¿Qué hacemos en la escuela para que los niños/as aprendan a leer? _____	2.4 ¿Qué hacemos en la escuela para que los niños/as aprendan a leer? _____		
	NA	PA	A	BA	MA
3. Vinculación con la lectura acompañada	3.1 ¿Cuánto te gusta leer? 1-5 (Nada- Mucho)	3.1 ¿Cuánto te gusta? 1-5 (Nada- mucho)	3.1 ¿Cuánto te gusta leer? 1-5 Nada- mucho		
	NA	PA	A	BA	MA
	3.2 ¿Crees que es importante que te guste leer? 1-5 (Nada-Mucho)	3.2 ¿Cuán importante es para ti que a tu hijo/a le guste leer? 1-5 (Nada-Mucho)	3.2 ¿Cuán importante es para ti que a tus alumnos/as les guste leer? 1-5 (Nada-Mucho)		
	NA	PA	A	BA	MA
	3.3 ¿Cuánto te gusta leer solo/a? 1-5 (Nada-Mucho)	3.3 ¿Cuánto te gusta leer solo/a? 1-5 (Nada-Mucho)	3.3 ¿Cuánto te gusta leer solo/a? 1-5 (Nada-Mucho)		
	NA	PA	A	BA	MA
	3.4 ¿Cuánto te gusta que te lean en voz alta? 1-5 (Nada-Mucho)	3.4 ¿Cuánto te gusta leer a tu hijo/a en voz alta? 1-5 (Nada-Mucho)	3.4 ¿Cuánto te gusta leer a los estudiantes en voz alta? 1-5 (Nada-Mucho)		

NA	PA	A	BA	MA
<p>3.5 ¿Qué te gusta que te lean?</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Álbum ilustrado ○ Cuento ilustrado ○ Novela ○ Novela gráfica ○ Cómic ○ Manga ○ Revistas ○ Libros de conocimiento ○ Libros de poesía ○ Otros: _____ ○ No me gusta que me lean nada en voz alta 	<p>3.5 ¿Qué lees en voz alta a tu hijo/a?</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Álbum ilustrado ○ Cuento ilustrado ○ Novela ○ Novela gráfica ○ Cómic ○ Manga ○ Revistas ○ Libros de conocimiento ○ Libros de poesía ○ Otros: _____ ○ No le leo nada en voz alta 		<p>3.5 ¿Qué lees en voz alta a tu alumnado? (aprox. durante un trimestre)</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Álbum ilustrado ○ Cuento ilustrado ○ Novela ○ Novela gráfica ○ Cómic ○ Manga ○ Revistas ○ Libros de conocimiento ○ Libros de poesía ○ Otros: _____ ○ No les leo nada en voz alta 	
NA	PA	A	BA	MA
<p>3.6 ¿Quién te gusta que te lea en voz alta?</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ La maestra ○ Compañeros/as del grupo ○ Mi madre o padre ○ Otros familiares adultos ○ Otros: _____ ○ No me gusta que me lean en voz alta 	<p>3.6 ¿Quién lee a tu hijo/a voz alta?</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Su padre/madre ○ Otros familiares adultos ○ Las maestras ○ Otros niños/as ○ Canguros o actividad extraescolar ○ Creo que nadie le lee en voz alta ○ Otros: _____ 		<p>3.6 ¿Qué agrupamientos de lectura en voz alta promueves semanalmente con tu alumnado?</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ En parejas ○ Estudiante-adulto (1 a 1) ○ En pequeño grupo (3-5 estudiantes) ○ El adulto lee en voz alta para todo el grupo ○ Un/a estudiante lee en voz alta para todo el grupo ○ No promuevo ninguno 	

NA	PA	A	BA	MA
3.7 ¿Cuándo te leen en voz alta fuera de la escuela? 1-5 Nunca- cada día.	3.7 ¿Con qué frecuencia lees a tu hijo/a? 1-5 Nunca- cada día.		3.7 ¿Con qué frecuencia crees que a los estudiantes se les debería leer en voz alta fuera de la escuela? 1-5 Nunca- cada día.	
NA	PA	A	BA	MA
3.8 .1 ¿Te gustaría que tu familia te leyera más? 1-5 (no- sí, mucho más)	3.8 ¿Cuán satisfecho/a estás con el tiempo que lees con tu hijo/a? 1-5 (muy poco satisfecho/a- muy satisfecho/a)		3.8 ¿Cuán satisfecho/a estás con el tiempo que lees a tu alumnado? 1-5 (muy poco satisfecho/a- muy satisfecho/a)	
3.8.2 ¿Te gustaría que tu maestra te leyera más? 1-5 (no- sí, mucho más)				
NA	PA	A	BA	MA
3.9 ¿Cuánto crees que la lectura en voz alta por parte de un adulto te ayuda a mejorar tu lectura? 1-5 nada-mucho)	3.9 ¿Cuánto crees que la lectura en voz alta por parte de un adulto contribuye al aprendizaje y desarrollo de la lectura de un niño/a? 1-5 nada-mucho		3.9 ¿Cuánto crees que la lectura en voz alta por parte de un adulto contribuye al aprendizaje y desarrollo de la lectura de un niño/a? 1-5 nada-mucho	
NA	PA	A	BA	MA

	<p>NOTA: Si desea hacer algún comentario, propuesta de reformulación o eliminación de alguna de las preguntas, así como proponer preguntas nuevas, puede hacerlo a continuación.</p>
--	--

Muchas gracias por su contribución a la investigación y por el tiempo dedicado.

Anexo 3. *Caracterización de las expertas que participaron en la consulta*

Nº	Puesto de trabajo actual	Categoría docente	Titulación profesional	Años de experiencia
1	Escuela Baloo	Maestra de Educación Primaria	Grado universitario	4
2	Escuela La Farigola	Maestra de Educación Primaria	Máster en Investigación en Educación	7
3	Universidad de Barcelona	Profesora asociada	Doctora en Educación	13
4	Escuela FEDAC Súrria	Maestra de Educación Primaria	Máster en Biblioteca Escolar y Promoción de la Lectura	3
5	Escuela Sant Andreu	Maestra de Educación Primaria	Máster en Psicopedagogía	41
6	Escuela Xirinacs	Maestra de Educación Primaria	Posgrado	13
7	Biblioteca municipal	Mediadora literaria	Posgrado	5
8	Universidad de Barcelona	Titular de Universidad	Doctora en Educación	44
9	Escuela Gayarre	Maestra de Educación Primaria	Grado universitario	6

Anexo 4. Resultados estadísticos del análisis de las respuestas

Pregunta	Porcentaje de frecuencia					Categoría
	NA	PA	A	BA	MA	
1.1	0	0	0	66.6	33.3	BA
1.2	0	0	0	22.2	77.8	MA
1.3	0	0	0	11.1	88.9	MA
2.1	0	0	11.1	0	88.9	MA
2.2	0	0	0	55.6	44.4	BA
2.3	0	0	0	22.2	77.8	MA
2.4	0	0	0	22.2	77.8	MA
3.1	0	0	0	0	100	MA
3.2	0	0	11.1	0	88.9	MA
3.3	0	0	0	0	100	MA
3.4	0	0	0	0	100	MA
3.5	0	0	0	11.1	88.9	MA
3.6	0	0	0	0	100	MA
3.7	0	0	0	0	100	MA
3.8	0	0	0	55.6	44.4	BA
3.9	0	0	0	0	100	MA

ANEXO XX. Cuestionario definitivo de recogida de datos.

Datos estadísticos		
Estudiantes	Familias	Maestros/as
Te consideras: <ul style="list-style-type: none"> • Niño • Niña • Prefiero no responder 	Sexo: <ul style="list-style-type: none"> • Hombre • Mujer • Prefiero no responder 	Sexo: <ul style="list-style-type: none"> • Hombre • Mujer • Prefiero no responder
Curso: <ul style="list-style-type: none"> • 2º primaria • 3º primaria 	Edad: _____	Edad: _____
Edad: _____	Nivel más alto de estudios realizados: <ul style="list-style-type: none"> • Educación obligatoria • Grado universitario o equivalente • Formación profesional de grado medio o superior • Posgrado • Máster • Doctorado 	Nivel más alto de estudios realizados: <ul style="list-style-type: none"> • Grado universitario o equivalente • Posgrado • Máster • Doctorado

	<p>Horas semanales dedicadas a la lectura no profesional:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Menos de 1 hora/semanal • Entre 1h y 3h semanales • Entre 3 y 5 h/semanales • Más de 5 horas semanales 	<p>Horas semanales dedicadas a la lectura no profesional:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Menos de 1 hora/semanal • Entre 1h y 3h semanales • Entre 3 y 5 h/semanales • Más de 5 horas semanales
	<p>En qué curso está tu hijo/a:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 2º primaria • 3º primaria 	<p>¿En qué etapa educativa dedicas la mayor parte de tu jornada?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Educación Infantil • Educación Primaria
Preguntas sobre el concepto de lectura		
<p>¿En qué medida estás de acuerdo con las siguientes afirmaciones? (Escala 1-5, Nada-Mucho)</p> <p>Leer es útil.</p> <p>Leer es difícil.</p> <p>Leer es agradable.</p>	<p>¿En qué medida estás de acuerdo con las siguientes afirmaciones? (Escala 1-5, Nada-Mucho)</p> <p>Leer es útil.</p> <p>Leer es difícil.</p> <p>Leer es agradable.</p>	<p>¿En qué medida estás de acuerdo con las siguientes afirmaciones? (Escala 1-5, Nada-Mucho)</p> <p>Leer es útil.</p> <p>Leer es difícil.</p> <p>Leer es agradable.</p>
<p>¿Cómo explicarías qué es leer a alguien?</p> <p>_____</p>	<p>¿Cómo explicarías qué es leer a alguien?</p> <p>_____</p>	<p>¿Cómo explicarías qué es leer a alguien?</p> <p>_____</p>

<p>¿Para qué crees que sirve saber leer?</p> <p>_____</p>	<p>¿Para qué crees que sirve saber leer?</p> <p>_____</p>	<p>¿Para qué crees que sirve saber leer?</p> <p>_____</p>
<p>Preguntas sobre el proceso de aprendizaje de la lectura</p>		
<p>¿En qué medida estás de acuerdo con las siguientes afirmaciones sobre cómo se aprende a leer? (Escala 1-5, Nada-Mucho)</p> <p>1-Primero deben aprenderse las letras y sus sonidos. Después empiezan a leerse palabras, frases y textos cada vez más largos y complejos, y finalmente se aprende a entender lo que se lee.</p> <p>2- Se aprende a leer participando en situaciones comunicativas diversas y con interacciones con adultos que saben leer.</p>	<p>¿En qué medida estás de acuerdo con las siguientes afirmaciones sobre cómo se aprende a leer? (Escala 1-5, Nada-Mucho)</p> <p>1-Primero, los niños deben aprender las letras y los sonidos, que los adultos les van enseñando. Luego comienzan a leer palabras, frases, textos... y finalmente a comprender lo que están leyendo.</p> <p>2-Los niños aprenden a leer participando en situaciones comunicativas reales y con interacciones ajustadas con expertos lectores.</p> <p>3-Los niños aprenden a leer cuando se les despierta el interés y van mejorando solos a medida que se hacen mayores, cada uno a su ritmo.</p>	<p>¿En qué medida estás de acuerdo con las siguientes afirmaciones sobre cómo se aprende a leer? (Escala 1-5, Nada-Mucho)</p> <p>1-Primero, los niños deben aprender las letras y los sonidos, que los adultos les van enseñando. Luego comienzan a leer palabras, frases, textos... y finalmente a comprender lo que están leyendo.</p> <p>2-Los niños aprenden a leer participando en situaciones comunicativas reales y con interacciones ajustadas con expertos lectores.</p>

<p>3-Se aprende a leer cuando se despierta el interés, y se va mejorando de forma autónoma a medida que te haces mayor.</p>		<p>3-Los niños aprenden a leer cuando se les despierta el interés y van mejorando solos a medida que se hacen mayores, cada uno a su ritmo.</p>
<p>¿Qué crees que haces en la escuela para aprender a leer?</p> <hr/>	<p>¿Qué crees que hacemos en la escuela para que tu hijo/a aprenda a leer?</p> <hr/>	<p>¿Qué crees que haces en la escuela para que los estudiantes aprendan a leer?</p> <hr/>
<p>Preguntas sobre gusto por la lectura y prácticas de lectura en voz alta</p>		
<p>¿Cuánto te gusta leer? (Escala 1-5, Nada-Mucho)</p>	<p>¿Cuánto te gusta leer? (Escala 1-5, Nada-Mucho)</p>	<p>¿Cuánto te gusta leer? (Escala 1-5, Nada-Mucho)</p>
<p>¿Cuán importante crees que es que te guste leer? (Escala 1-5, Nada-Mucho)</p>	<p>¿Cuán importante es para ti que a tu hijo/a le guste leer? (Escala 1-5, Nada-Mucho)</p>	<p>¿Cuán importante es para ti que a tus estudiantes les guste leer? (Escala 1-5, Nada-Mucho)</p>
<p>¿Cuánto te gusta leer solo/a? (Escala 1-5, Nada-Mucho)</p>	<p>¿Cuánto te gusta leer solo/a? (Escala 1-5, Nada-Mucho)</p>	<p>¿Cuánto te gusta leer solo/a? (Escala 1-5, Nada-Mucho)</p>

<p>¿Cuánto te gusta que te lean en voz alta? (Escala 1-5, Nada-Mucho)</p>	<p>¿Cuánto te gusta leer a tu hijo/a en voz alta? (Escala 1-5, Nada-Mucho)</p>	<p>¿Cuánto te gusta leer a tus estudiantes en voz alta? (Escala 1-5, Nada-Mucho)</p>
<p>¿Qué te gusta que te lean en voz alta? (Puedes marcar más de una opción)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Álbum ilustrado • Cuento ilustrado • Novela • Novela gráfica • Cómic • Manga • Revistas • Libros de conocimiento • Libros de poesía • No me gusta que me lean nada en voz alta 	<p>¿Qué lees en voz alta a tu hijo/a? (Puedes marcar más de una opción)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Álbum ilustrado • Cuento ilustrado • Novela • Novela gráfica • Cómic • Manga • Revistas • Libros de conocimiento • Libros de poesía • No me gusta que me lean nada en voz alta 	<p>¿Qué lees en voz alta a tu alumnado? (Puedes marcar más de una opción)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Álbum ilustrado • Cuento ilustrado • Novela • Novela gráfica • Cómic • Manga • Revistas • Libros de conocimiento • Libros de poesía • No me gusta que me lean nada en voz alta
<p>¿Quién te gusta que te lea en voz alta? (Puedes marcar más de una opción)</p>	<p>¿Quién crees que lee a tu hijo/a en voz alta? (Puedes marcar más de una opción)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Maestros/as de la escuela 	<p>¿Qué agrupamientos de lectura promueves semanalmente con tu</p>

<ul style="list-style-type: none"> • Maestros/as de la escuela • Padre, madre, tutor/a legal • Compañeros/as • Hermanos/as • Otros _____ • No me gusta que nadie me lea en voz alta 	<ul style="list-style-type: none"> • Padre, madre, tutor/a legal • Compañeros/as • Hermanos/as • Otros _____ • Creo que nadie le lee en voz alta 	<p>alumnado? (Puedes marcar más de una opción)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Parejas • Estudiante-docente (1 a 1) • Pequeño grupo (3-5 estudiantes) • La maestra lee en voz alta para todo el grupo • Un estudiante lee en voz alta para todo el grupo • Otros _____ • No promuevo ninguno
<p>¿Con qué frecuencia te leen en voz alta fuera de la escuela? (Escala 1-5, Nunca-Cada día)</p>	<p>¿Con qué frecuencia lees a tu hijo/a en voz? (Escala 1-5, Nunca-Cada día)</p>	<p>¿Con qué frecuencia crees que se debería leer en voz alta a los niños/as fuera de la escuela? (Escala 1-5, Nunca-Cada día)</p>

<p>¿Cuán satisfecho/a estás con el tiempo que te leen en voz alta en la escuela? (Escala 1-5, Nada-Mucho)</p> <p>¿Cuán satisfecho/a estás con el tiempo que te leen en voz alta en cada? (Escala 1-5, Nada-Mucho)</p>	<p>¿Cuán satisfecho/a estás con el tiempo que lees en voz alta a tu hijo/a? (Escala 1-5, Nada-Mucho)</p> <p>¿Cuán satisfecho/a estás con el tiempo que leen en voz alta a tu hijo/a en la escuela? (Escala 1-5, Nada-Mucho)</p>	<p>¿Cuán satisfecho/a estás con el tiempo que lees en voz alta a tus estudiantes? (Escala 1-5, Nada-Mucho)</p>
<p>¿En qué medida crees que la lectura en voz alta de un adulto te ayuda a mejorar tu competencia lectora? (Escala 1-5, Nada-Mucho)</p>	<p>¿En qué medida crees que la lectura en voz alta de un adulto ayuda a mejorar la competencia lectora de un niño/a? (Escala 1-5, Nada-Mucho)</p>	<p>¿En qué medida crees que la lectura en voz alta de un adulto ayuda a mejorar la competencia lectora de un niño/a? (Escala 1-5, Nada-Mucho)</p>
<p>Muchas gracias por tu tiempo. Si hay algo que quieras añadir, puedes hacerlo en este espacio</p>		

