

Hábitos y actitudes de las familias hacia la lectura y competencias básicas del alumnado

Family habits and attitudes towards reading and students' basic competences

Javier Gil Flores

Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE). Sevilla, España.

Resumen

El trabajo presentado se circunscribe al ámbito de las relaciones entre el contexto familiar y el rendimiento escolar, focalizando la atención sobre el alumnado de quinto curso de Educación Primaria y sus familias. En particular, se ha analizado cómo inciden los hábitos lectores y las actitudes de las familias hacia la lectura sobre el nivel de desarrollo alcanzado por los hijos en la competencia matemática y la competencia en comunicación lingüística. El estudio se ha desarrollado en la Comunidad Autónoma de Andalucía, recurriendo a la metodología de investigación mediante encuesta y tomando en consideración resultados de las pruebas de diagnóstico, aplicadas en centros educativos de esta comunidad a principios del curso escolar 2006-07. Han participado en el estudio un total de 3.859 familias, con hijos en 185 centros de las ocho provincias andaluzas.

Los resultados confirman mayores niveles de competencia en el alumnado cuyos padres presentan mejores actitudes hacia la lectura y declaran dedicar mayor número de horas semanales a esta actividad. Se concluye afirmando el interés de estas variables para caracterizar el contexto sociofamiliar en que se desenvuelve el alumno y valorar, en función de éste, los resultados de aprendizaje logrados en las instituciones escolares. Por último, se apuntan algunas recomendaciones que desde la escuela podrían hacerse a padres para incrementar el papel de la lectura en los hogares.

Palabras clave: hábitos de lectura, actitudes hacia la lectura, contexto familiar, rendimiento escolar, Educación Primaria.

Abstract

This paper deals with the relationship between the family context and scholastic achievement, focusing on students of the fifth year of Primary Education and their families. Specifically, it analyses the incidence of family reading habits and attitudes towards reading on children's level of achievement on mathematical competence and linguistic communicative competence. The study has been carried out in the Autonomous Community of Andalusia, using surveys as the research methodology and taking into account the results of the diagnostic tests which were applied in the schools of Andalusia at the beginning of the academic year 2006/2007. A total of 3,859 families participated in the study, with children in 185 schools of the eight Andalusian provinces.

The results confirm higher levels of competence in students whose parents show better attitudes towards reading and declare they devote a higher number of weekly hours to this activity. In conclusion, the research findings show the relevance of these variables in order to characterize the social family context the student deals with and to assess, taking this context into account, the levels of learning in elementary schools. Finally, we include some recommendations that could be given by schools for parents to increase the role of reading at home.

Key words: reading habits, attitudes towards reading, family environment, scholastic achievement, elementary school.

Introducción

La importancia del contexto familiar para el éxito de la acción educativa ejercida desde la escuela es ampliamente aceptada entre los diferentes agentes implicados de manera directa o indirecta en la educación. Escuela y familia constituyen entornos decisivos en la educación de los niños, de tal manera que se ha insistido reiteradamente en la necesidad de una colaboración estrecha entre padres y profesores, señalando los beneficios que se derivan de ella. Las relaciones familia-escuela comienzan a suscitar interés a partir de la década comprendida entre 1950 y 1960 (Symeou, 2005), momento en el que las evidencias empíricas señalan el efecto que los factores sociales, en general, tienen sobre el rendimiento educativo. Entre éstos, los factores relativos al entorno familiar explican

las diferencias de rendimiento en mayor medida que otros factores, de tal manera que los logros escolares del alumnado estarían relacionados con aspectos sociales, culturales, experiencias de aprendizaje, actitudes y expectativas presentes en el contexto familiar (Bernstein, 1975; Bloom, 1982; Bourdieu y Passeron, 1990). Esta idea, que hoy constituye un principio básico en el estudio de la educación, sigue siendo objeto de trabajos empíricos y reflexiones teóricas (véanse, entre otros, Palacios y Moreno, 1994; Díez, 1998; Marchesi y Martín, 1998; Vila, 1998; Deslandes, Potvin y Leclerc, 1999; Sarramona, 1999; Molero, 2003; García, 2003; Ordóñez, 2005; Garreta, 2007).

Son numerosas las características que podrían ser consideradas en la unidad familiar a la hora de analizar su contribución al aprendizaje escolar de los hijos. Además de la colaboración e implicación de los padres en la escuela, orientada al logro de unos objetivos educativos y de aprendizaje comunes, se han considerado las características estructurales y de funcionamiento de la familia, y el ambiente educativo del hogar como factores que influyen en los resultados escolares (Ruiz y García, 2001).

La literatura recoge profusamente, como tema de investigación, el estudio de la vinculación existente entre las características del entorno familiar y los resultados de aprendizaje que se logran en la escuela. Concretando los aspectos del entorno familiar que inciden sobre el rendimiento escolar de los hijos, se ha analizado el papel de variables estructurales tales como el tamaño de la familia, el número de hijos, la composición de la familia, la estabilidad familiar, la profesión ejercida, el nivel de ingresos o los recursos materiales disponibles (Gorman y Yu, 1990; Chevalier y Lanot, 2002; Pong, Dronkers y Hampden, 2003). Igualmente, se ha prestado atención a rasgos que caracterizan el funcionamiento de las familias, atendiendo a los valores, el estilo educativo de los padres, los estilos de vida, la utilización del tiempo de ocio, el clima relacional entre los miembros de la familia, e incluso variables lingüísticas en el caso de contextos con dos lenguas oficiales (Ruiz, 2001; Pifarré y otros, 2003; Casanova y otros, 2005; Neves y Morais, 2005).

Los aspectos culturales y la implicación de los padres con la escuela y con la acción que éstos ejercen sobre los hijos están también presentes en los trabajos empíricos realizados en este ámbito. Han sido objeto de atención variables como el nivel de estudios de padres y madres, el clima cultural que se vive en la familia, las expectativas sobre el nivel educativo y el empleo futuro de los hijos, los estímulos que la familia proporciona a los hijos, la variedad de materiales educativos que pone a su disposición, la supervisión de los padres sobre las tareas escolares realizadas en casa, el nivel de conocimientos de los padres sobre los contenidos escolares, la ayuda paterna y materna en el estudio, la ya aludida cooperación de las familias con los centros

educativos, y las actitudes hacia la cultura, el aprendizaje o la propia escuela (Cano, 1997; Jones y White, 2000; Pérez, Rodríguez y Sánchez, 2001; Segimer y Vermulst, 2002; Martínez y Álvarez, 2005; Tsui, 2005; Hewitt, 2007).

La mayoría de estas variables han mostrado valores diferenciados cuando se analizan en alumnado con bajo y alto rendimiento escolar. Un trabajo reciente sobre el alumnado que obtuvo premio extraordinario de Bachillerato, desarrollado en la Comunidad de Madrid (Jiménez, 2006), ha revelado que detrás del éxito en la escuela se encuentra la presencia de factores relativos a la educación familiar. En particular, una educación coherente, exigente y rica por parte de las familias está asociada a un alto rendimiento. Del mismo modo, se han buscado empíricamente razones en las familias que expliquen el bajo rendimiento (Ruiz, 2001), señalando aspectos estructurales y también aspectos dinámicos, como el clima familiar.

Tomando en consideración las evidencias acumuladas por la investigación acerca de la influencia del contexto familiar en el aprendizaje escolar de los hijos, podríamos suscribir la afirmación de Martínez (1992), al considerar que el rendimiento general no debería constituir una sorpresa si se tiene un adecuado conocimiento de los condicionantes del entorno familiar en el que los niños se desenvuelven.

Entre los elementos que configuran el ambiente educativo del hogar, el presente estudio se ha centrado sobre un aspecto característico del nivel cultural de las familias, como es la consideración que tiene la lectura en el entorno familiar. El papel de la lectura como vía para el acceso a la cultura hace de ella un elemento fundamental en todos los ámbitos sociales. De ahí que las actitudes y los comportamientos exhibidos en lo que respecta a la lectura puedan ser incluidos como un indicador clave del nivel cultural de las familias. Nuestro interés se dirige hacia el estudio de las relaciones que pudieran darse entre estos factores y el nivel de aprendizaje logrado por los hijos en la escuela. La existencia de esta posible conexión se apoya en tres argumentos básicos que pasamos a comentar en los siguientes párrafos:

- «Los hábitos y actitudes observadas en los padres influyen en la adquisición de hábitos y el desarrollo de actitudes por los hijos en edades tempranas». La lectura constituye uno de los primeros aprendizajes pretendidos por la educación formal. De ahí que la lectura se asocie a la escuela. Sin embargo, el papel de la familia también es importante. El gusto por la lectura podría ser algo que los niños aprenden en su hogar cuando en éste se valora la lectura y se dedica tiempo a leer. En este sentido, se ha señalado la importancia que las actitudes y comportamientos de los integrantes de la unidad familiar hacia

la lectura tienen en la formación de los hábitos lectores infantiles (Fernández, García y Prieto, 1999; Moreno, 2002). En estudios realizados para confirmar esta relación, se ha constatado la mayor presencia de hábitos de lectura entre alumnos cuando se fomenta la lectura por parte de los padres (Fiz y otros, 2000a), o simplemente cuando los hijos ven con frecuencia leer a sus padres en casa (Lammed y Olmsted, 1977).

En consecuencia, el comportamiento de las familias en relación con la lectura proporciona modelos que serán imitados por los hijos, de tal manera que los hábitos lectores de los padres serían generadores de hábitos lectores en los hijos. Junto a esto, las actitudes positivas hacia la lectura en el ámbito familiar pueden traducirse en modos de interacción que sitúan la lectura y los libros como objeto central, y que contribuyen de manera considerable a las actitudes desarrolladas por los hijos y a los propios hábitos lectores de éstos. Al explorar mediante entrevistas realizadas a alumnos los factores que explicarían el desarrollo del gusto por la lectura, Strommen y Mates (2004) señalan que éste se encuentra más desarrollado entre quienes tienen la lectura como elemento importante en su tiempo de ocio, comparten con al menos un miembro de su familia el gusto por la lectura e interactúan con éste hablando acerca de los libros leídos.

- «El desarrollo de la técnica lectora se ve propiciado por la práctica frecuente de la lectura como parte del tiempo de ocio». Se ha comprobado que las actitudes hacia la lectura o los hábitos lectores predicen las habilidades lectoras del alumnado tanto en los primeros años de la Educación Primaria (Leppanen, Aunola y Nurmi, 2005) como entre adolescentes (Conlon y otros, 2006). Especialmente reveladoras son, en este sentido, las razones que se esgrimen al intentar comprender las razones que se encuentran detrás de los excelentes resultados que los estudiantes finlandeses han logrado en la evaluación de la comprensión lectora realizada en el marco del programa PISA, los cuales podrían ser explicados, en primer lugar, por el compromiso de los estudiantes con la lectura y el interés por la misma. Ambas variables llegan a explicar un 40% de la varianza de las puntuaciones de los alumnos finlandeses en comprensión lectora (Linnakylä y Välijärvi, 2006).
- «Dado su carácter instrumental, la lectura posibilita los aprendizajes escolares». El dominio de la técnica lectora se considera un prerrequisito básico para el éxito en la mayor parte de las disciplinas escolares. De ahí que la competencia en lectura esté asociada al rendimiento, como se ha confirmado en diferentes estudios en los que se ha encontrado una correlación significativa

entre comprensión lectora y calificaciones escolares (González, 1996; Fiz y otros, 2000b; Meneghetti, Carretti y De Beni, 2006).

Formulación del problema

Teniendo en cuenta las ideas expresadas en el apartado anterior, partimos del supuesto de que las actitudes hacia la lectura en la familia pueden constituir uno de los indicadores más relevantes para valorar el nivel cultural de los hogares. Además, la actitud positiva hacia la lectura resulta ser un factor clave para transmitir a los hijos la afición por la lectura, al tiempo que el hábito lector en los escolares conduce a un dominio de la técnica lectora que facilita el progreso educativo del alumnado.

De acuerdo con este planteamiento, cabe esperar la existencia de una relación entre el rendimiento escolar y los hábitos de lectura en la familia, de tal manera que la práctica de la lectura y la actitud positiva de padres y madres hacia la lectura se asociarían a niveles elevados de rendimiento escolar en los hijos, mientras que las actitudes menos favorables se corresponderían con niveles bajos de rendimiento. El trabajo desarrollado se ha dirigido, por tanto, a explorar la incidencia de los hábitos y actitudes de las familias hacia la lectura sobre el rendimiento de los escolares de Educación Primaria.

De cara a estudiar este problema, se ha definido el rendimiento de manera operativa identificándolo con la puntuación alcanzada en pruebas de diagnóstico centradas en competencias básicas del currículo. El concepto de competencias básicas constituye un eje central del nuevo currículo para la Educación Primaria que acaba de publicarse en nuestro país, incorporándose por primera vez a las enseñanzas mínimas. En el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, se definen las competencias básicas como aprendizajes que se consideran imprescindibles desde un punto de vista integrador y orientados a la aplicación de los saberes adquiridos, capacitando para la realización personal, el ejercicio de la ciudadanía activa, la incorporación a la vida adulta y el desarrollo de un aprendizaje a lo largo de la vida. Concretamente, en nuestro estudio se ha trabajado con la competencia matemática y la competencia en comunicación lingüística, las cuales constituyen las dos variables que aportarán información sobre el rendimiento del alumnado.

Contextualización

Los datos correspondientes a las diferentes variables consideradas en el estudio han sido recogidos en el marco de la evaluación de diagnóstico llevada a cabo en Andalucía (Consejería de Educación, 2006), promovida por la Dirección General de Evaluación y Ordenación Educativa, en la que hemos participado en virtud de un convenio de colaboración entre la Consejería de Educación y la Universidad de Sevilla. En el caso del alumnado de Educación Primaria, sobre el que focalizamos el presente trabajo, se ha valorado la competencia matemática y la competencia en comunicación lingüística de quienes han concluido el cuarto curso de Educación Primaria, encontrándose en el mes de octubre de 2006 matriculados en quinto curso.

Con esta evaluación de diagnóstico, se responde a lo establecido en la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación, por la que todos los centros docentes sostenidos con fondos públicos habrán de realizar una evaluación de diagnóstico de las competencias básicas alcanzadas por el alumnado. De acuerdo con la regulación hecha por la Administración educativa andaluza sobre las pruebas de evaluación diagnóstica y sobre el procedimiento de aplicación de las mismas en los centros docentes andaluces sostenidos con fondos públicos, el profesorado de los centros ha sido el encargado de aplicar y corregir las pruebas. No obstante, se contemplaba una aplicación de las pruebas a través de agentes externos (miembros de la inspección educativa) a una muestra aleatoria de centros, con la finalidad de contrastar los resultados con los obtenidos en la población de centros. Es lo que se denominó *aplicación muestral* de las pruebas de diagnóstico, diferenciándola así de la aplicación generalizada en todos los centros, a la que se hace referencia en términos de *aplicación censal*.

En las normas dictadas por la Administración, se hacía referencia a la necesidad de tener en cuenta los factores contextuales de carácter sociocultural a la hora de establecer el nivel de desarrollo en las competencias por parte del alumnado. La valoración de los citados factores contextuales de carácter sociocultural fue posible a partir de la información recogida mediante cuestionarios -uno de ellos dirigido a las familias- que fueron administrados simultáneamente a las pruebas de diagnóstico en la aplicación muestral.

En el presente trabajo, utilizamos datos de la aplicación muestral de las pruebas de diagnóstico, correspondientes a la competencia matemática y la competencia en comunicación lingüística, y datos sobre los hábitos y las actitudes familiares hacia la lectura, extraídos de los cuestionarios administrados para medir factores contextuales.

Metodología

El estudio se ha llevado a cabo adoptando un diseño de investigación mediante métodos de encuesta. La encuesta resulta ser la estrategia metodológica adecuada cuando, como en este caso, se pretende recoger información de un colectivo amplio de sujetos tratando de conseguir la representatividad estadística.

La población considerada la constituyen las familias (padres y madres) del alumnado que iniciaba el quinto curso de Educación Primaria en el año escolar 2006-07 en centros educativos públicos y concertados de la Comunidad Autónoma de Andalucía. El procedimiento seguido para seleccionar la muestra ha sido un muestreo estratificado por conglomerados, dividiendo la población en ocho estratos que se corresponden con las ocho provincias andaluzas y considerando como conglomerados los centros y los grupos de quinto de Educación Primaria presentes en los mismos. Los centros seleccionados para participar en el estudio ascendieron a 185, eligiéndose al azar en cada uno de ellos un grupo de quinto curso, de tal manera que la muestra invitada a participar en el estudio quedó constituida por las familias del alumnado perteneciente a cada uno de los grupos seleccionados. Cubierto el proceso de encuesta, se recogieron un total de 3.859 cuestionarios. En la Tabla I, se muestra la distribución por provincias de los centros y familias incluidos en la muestra.

TABLA I. Distribución de la muestra por provincias

Provincia	Nº de centros	Nº de familias
Almería	21	425
Cádiz	27	580
Córdoba	24	484
Granada	21	425
Huelva	19	408
Jaén	16	330
Málaga	28	598
Sevilla	29	609
Todas	185	3.859

Considerando conglomerados-aula de tamaño 21, tomando un coeficiente de correlación intraconglomerados $R_0=0,20$ (medida de la homogeneidad interna en el

conglomerado) y para una confianza del 95%, los tamaños muestrales resultantes llevan a hacer estimaciones sobre los porcentajes con un error de estimación inferior a $\pm 4\%$. La estratificación llevada a cabo en la selección de la muestra permite considerar una precisión mayor a la calculada sin tener en cuenta esta circunstancia.

Mediante cuestionarios dirigidos a las familias, se recogieron datos sobre hábitos y actitudes de los padres hacia la lectura. El proceso de encuesta a las familias en los centros de la muestra coincidió en el tiempo con la administración de las pruebas de diagnóstico. Los cuestionarios se aplicaron a las familias del mismo alumnado que participó en las pruebas, responsabilizándose al tutor de hacer llegar el cuestionario a los padres y fijar a éstos un plazo para la devolución. En los cuestionarios, se incluyeron ítems relativos al tema objeto de estudio. Concretamente, se preguntó a los padres sobre el número de horas semanales dedicadas por ellos a la lectura. Además, se les presentó una serie de cinco afirmaciones acerca de la lectura para que expresaran su grado de acuerdo con las mismas, utilizando una escala de cuatro grados que iban desde el total desacuerdo hasta el total acuerdo. Las cinco afirmaciones hacían referencia a la motivación y el gusto por la lectura, y a la importancia conferida a esta actividad en el seno de la familia.

La información sobre las competencias básicas del alumnado se obtuvo, como ya se ha comentado, a partir de las pruebas de evaluación de diagnóstico promovidas por la Administración Educativa, cuya aplicación se realizó en el mes de octubre de 2006. Las pruebas de evaluación constaron de 18 y 19 ítems, respectivamente, en el caso de la competencia matemática y la competencia en comunicación lingüística. Las preguntas planteadas se basaban en la presentación de casos o situaciones que sirven como base para la interrogación, y que remiten a situaciones similares a las que el alumno puede encontrar en su vida escolar o extraescolar. Las pruebas generaron una puntuación directa en competencia matemática y otra para la competencia en comunicación lingüística de cada uno de los alumnos evaluados. Las puntuaciones directas han sido transformadas en puntuaciones típicas derivadas, usando una escala de media 500 y desviación típica 100.

Las respuestas obtenidas para los cuestionarios de contexto fueron codificadas y tabuladas para su análisis. Los valores numéricos resultantes se incluyeron, junto con las puntuaciones obtenidas en las pruebas de evaluación de diagnóstico, en una matriz numérica única. El análisis de los datos se ha basado en la aplicación de diversos tipos de técnicas estadísticas. Se ha partido de una descripción de los hábitos y actitudes de las familias hacia la lectura, recurriendo a distribuciones de frecuencias y estadísticos descriptivos básicos. Mediante análisis factorial, se han reducido las actitudes hacia la

lectura a un único factor. Tomando este factor y los hábitos lectores como variables independientes, se han aplicado sendos análisis de la varianza para comprobar la posible existencia de diferencias en los niveles de competencia del alumnado en función de los hábitos y actitudes de las familias.

Resultados

La presentación de los resultados la estructuramos en dos apartados, dedicados respectivamente a los hábitos lectores de las familias y a sus actitudes hacia la lectura. En ambos casos, describimos las variables y mostramos su relación con el nivel de competencia alcanzado por el alumnado.

- Hábitos lectores:

Al ser cuestionados por el número de horas dedicado a la lectura, casi la mitad de los padres (45,74%) se han situado en la franja de una a cinco horas semanales (véase la Tabla II). El porcentaje de hogares donde la lectura está prácticamente ausente (menos de una hora por semana) es del 14,42%.

TABLA II. Tiempo dedicado a la lectura por padres y madres

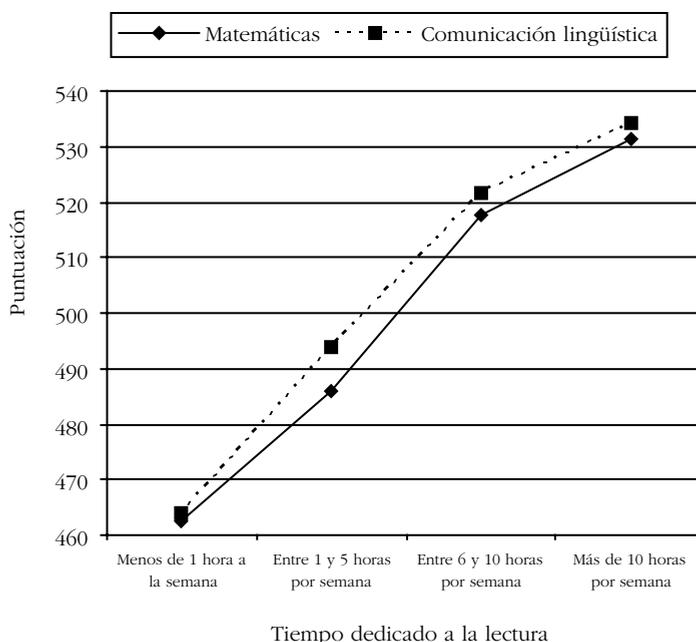
Nº de horas semanales	n	%
Menos de 1	554	14,4
Entre 1 y 5	1.757	45,7
Entre 6 y 10	998	26,0
Más de 10	532	13,9
Total	3.841	100,0

Considerando los cuatro niveles contemplados al valorar el hábito lector de las familias, se ha examinado el desarrollo de competencias en el alumnado procedente de cada uno de esos contextos familiares. Como puede observarse en la Tabla III y en la Figura I, los niveles de competencia matemática y de competencia en comunicación lingüística son superiores a medida que resulta mayor el tiempo que dedican los padres a la lectura.

TABLA III. Puntuaciones medias para las competencias del alumnado en función del tiempo que dedican los padres a la lectura

Competencia	Tiempo dedicado a la lectura			
	Menos de 1 hora a la semana	Entre 1 y 5 horas por semana	Entre 6 y 10 horas por semana	Más de 10 horas por semana
Matemática	462,41	486,02	517,68	531,26
Comunicación lingüística	463,83	493,74	521,47	534,22

FIGURA I. Competencias del alumnado en función del tiempo que dedican los padres a la lectura



Con el fin de comprobar si las diferencias observadas resultan estadísticamente significativas, se ha llevado a cabo un contraste de medias utilizando para ello el análisis de la varianza. El valor del estadístico de contraste en ambos casos es bastante elevado ($F=65,068$ y $F=64,412$ para la competencia matemática y la competencia en

comunicación lingüística, respectivamente), con un grado de significación $p=0,000$. Por tanto, con una confianza próxima al 100% puede afirmarse que existen diferencias en el desarrollo de competencias que alcanza el alumnado procedente de familias con distintos hábitos lectores.

- Actitudes familiares hacia la lectura:

De acuerdo con su posicionamiento ante los enunciados referidos a la lectura, los padres se muestran escasamente de acuerdo con que la lectura sea una actividad que realizan sólo por obligación o sólo cuando necesitan información. Las proposiciones que han suscitado mayor acuerdo son las que conceden importancia a la lectura como actividad que tiene lugar en el domicilio de la familia y, hacen referencia al gusto por pasar el tiempo leyendo o hablar de libros con otras personas (véase Tabla IV).

TABLA IV. Distribución de frecuencias y estadísticos descriptivos para las actitudes de los padres hacia la lectura

Ítem	Porcentajes				Media	Desv. típ.
	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo		
Leo sólo por obligación	69,09	19,03	5,57	6,30	1,49	,860
Me gusta hablar de libros con otras personas	7,28	21,03	42,37	29,32	2,94	,889
Me gusta pasar mi tiempo leyendo	7,12	20,75	39,21	32,91	2,98	,906
Leo sólo si necesito información	37,26	34,57	13,53	14,64	2,06	1,044
Leer es una actividad importante en mi casa	2,93	15,50	41,26	40,31	3,19	,800

De cara a analizar las diferencias en cuanto a nivel logrado en la competencia matemática y en la competencia en comunicación lingüística, hemos

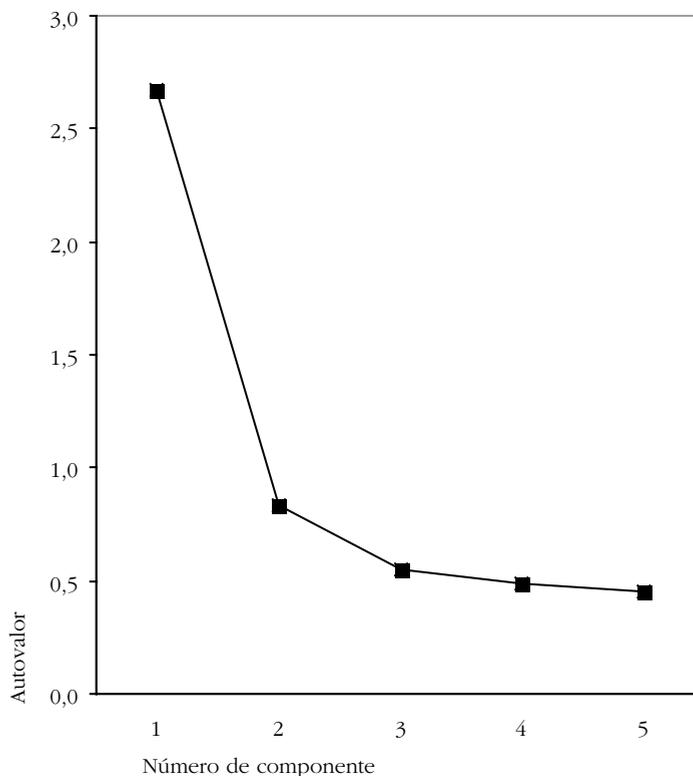
construido un índice de las actitudes de la familia hacia la lectura. El procedimiento seguido se ha basado en el análisis factorial de las cinco variables manejadas.

La extracción de factores por el método de componentes principales (véase Tabla V) refleja la existencia de un solo factor, el cual explica el 53,52% de la varianza total. Los restantes factores añaden poco a la explicación de la varianza, como se aprecia en el gráfico de sedimentación (véase Figura II), en el que a partir del primer valor se produce una caída importante en la cuantía de los restantes autovalores, que se sitúan todos por debajo del valor 1.

TABLA V. Autovalores y varianza explicada en la extracción de factores mediante el método de componentes principales

Componente	Autovalores iniciales		
	Total	% de la varianza	% acumulado
1	2,676	53,519	53,519
2	,834	16,684	70,202
3	,553	11,067	81,269
4	,488	9,751	91,020
5	,449	8,980	100,000

FIGURA II. Gráfico de sedimentación para los autovalores



Los pesos factoriales de cada variable muestran que los ítems «Leo sólo por obligación» y «Leo sólo si necesito información» correlacionan negativamente con el factor, mientras que los restantes presentan correlaciones positivas (véase Tabla VI). El factor representa por tanto la actitud de la familia hacia la lectura, de tal manera que una puntuación alta en el factor indica una actitud positiva y una puntuación baja se corresponde con actitudes negativas.

TABLA VI. Matriz de componentes para la solución factorial

Ítem	Peso factorial
Leo sólo por obligación	-,650
Me gusta hablar de libros con otras personas	,746
Me gusta pasar mi tiempo leyendo	,789
Leo sólo si necesito información	-,749
Leer es una actividad importante en mi casa	,716

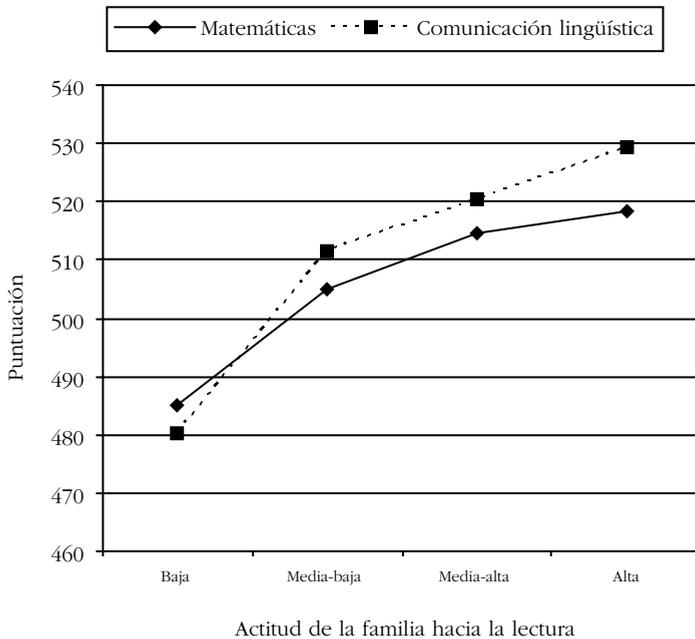
El factor *actitud de la familia hacia la lectura* permite por tanto asignar una puntuación a cada alumno, de acuerdo con el modo en que sus padres se han posicionado en relación con la lectura. Tomando los cuartiles para la distribución de las puntuaciones factoriales, hemos dividido al alumnado en cuatro grupos de tamaño similar, que hemos caracterizado como sujetos que proceden de familias con baja actitud hacia la lectura, actitud media-baja, actitud media-alta y actitud alta hacia la lectura.

En la Tabla VII y la Figura III, se presentan las puntuaciones medias logradas en las competencias matemática y en comunicación lingüística para cada uno de los grupos de sujetos caracterizados según la actitud familiar hacia la lectura. Es decir, para cada uno de los cuatro grupos que quedaron caracterizados por proceder de familias con actitudes hacia la lectura que iban desde un nivel bajo hasta un nivel alto. Los niveles competenciales registran una tendencia claramente creciente a medida que aumenta la puntuación en el factor *actitud de la familia hacia la lectura*. El crecimiento es mayor al pasar de los niveles de actitud baja a media-baja, quedando claramente por debajo de la puntuación media 500 los valores alcanzados para ambas competencias por el alumnado que proviene de familias con una baja actitud hacia la lectura.

TABLA VII. Puntuaciones medias para las competencias del alumnado en función de la actitud de la familia hacia la lectura

Competencia	Actitud de la familia hacia la lectura			
	Baja	Media-baja	Media-alta	Alta
Matemática	485,13	504,97	514,49	518,20
Comunicación lingüística	480,35	511,37	520,29	529,44

FIGURA III. Competencias del alumnado en función de la actitud de la familia hacia la lectura



El contraste estadístico de las diferencias observadas se ha realizado recurriendo al análisis de la varianza para cada una de las competencias en función de la actitud de la familia hacia la lectura. Para el estadístico de contraste F se han observado valores de 23,92 y 45,70, respectivamente, para la competencia matemática y la competencia en comunicación lingüística, con $p=0,000$ en ambos casos. Por tanto, es posible afirmar que las competencias básicas medidas alcanzan puntuaciones medias significativamente diferentes en alumnado que proviene de contextos familiares caracterizados por distintas actitudes hacia la lectura.

Conclusiones

En la década de los sesenta, el conocido *Informe Coleman* (Coleman, 1966) socavó el optimismo reinante en torno al poder de la educación como motor del cambio de

las sociedades, señalando que el currículo escolar y los recursos tienen un reducido impacto sobre el rendimiento de los estudiantes, siendo mucho más importante la situación social, económica y cultural de sus familias y la composición social de la escuela a la que asiste el alumno. En términos generales, los resultados del presente estudio vienen a confirmar la existencia de la relación entre el nivel cultural de las familias y el rendimiento escolar de los hijos. Ello supone una evidencia más que unir a la profusa relación de trabajos que se han centrado en variables familiares concretas, explorando y confirmando su conexión con el rendimiento escolar.

El análisis realizado en esta ocasión se ha concretado en la incidencia de los hábitos y actitudes familiares hacia la lectura sobre el nivel de desarrollo logrado por los alumnos en las competencias básicas del currículum, evidenciando la importancia de estos rasgos de cara a valorar el rendimiento escolar en función del contexto sociocultural que configuran las familias.

Habitualmente se han considerado factores como el nivel de estudios de los padres o la disponibilidad de recursos culturales en los hogares cuando se trata de matizar o explicar el rendimiento del alumnado a partir de variables de contexto centradas en la familia. En relación con la lectura, trabajos recientes realizados en nuestro país han incluido la variable «número de libros en el hogar» entre los indicadores del estatus sociocultural de las familias, pero no así las actitudes y comportamientos lectores (Tiana, 2002; Marchesi, Martínez y Martín, 2004). A pesar de construirse sobre opiniones expresadas por los padres, las actitudes hacia la lectura que aquí hemos medido y la información aportada sobre los hábitos lectores han permitido establecer una clara relación con el rendimiento, al tiempo que se ha evidenciado la viabilidad de su inclusión en los estudios dirigidos a valorar los aspectos contextuales asociados al rendimiento escolar.

El valor de los comportamientos familiares hacia la lectura puede contemplarse desde diversas perspectivas. Además de la vinculación al rendimiento que aquí ha quedado comprobada, los hábitos lectores y las actitudes de padres y madres hacia la lectura se traducen también en la adquisición por parte de los hijos del gusto por la lectura y el desarrollo de conductas lectoras. Estos hábitos, al igual que los hábitos paternos, se relacionan con los resultados escolares, como así se ha constatado en un reciente estudio en el que se concluía la existencia de una estrecha relación entre el rendimiento académico del alumnado y la afición a la lectura, valorada a partir de los hábitos lectores (Molina, 2006).

Basándonos en este tipo de evidencias, se refuerza la idea inicial de que, aunque escuelas y profesores juegan un papel importante, las condiciones que el alumnado

encuentra fuera de la escuela son claves para que se favorezca el aprendizaje y se incremente el rendimiento escolar. Por tanto, si bien la escuela podría intensificar su acción compensadora intentado contribuir a salvar las carencias de partida que afectan al alumnado proveniente de contextos desfavorecidos, cabría pensar en la conveniencia de enfatizar la intervención sobre las familias.

La elevación del nivel sociocultural de las familias, de manera que configuren hogares ricos y estimulantes para el desarrollo intelectual y el aprendizaje de los hijos, puede constituir un objetivo estratégico a medio o largo plazo, que entronca con las políticas dirigidas a la elevación del nivel cultural y del bienestar de la población en general. Es evidente que cambios de esta naturaleza implican tiempo y actuaciones coordinadas desde muy diversos ámbitos, y que los resultados no son apreciables de forma inmediata.

Sin embargo, centrándonos en la lectura y en el marco de las relaciones familia-escuela, es posible tratar de incidir sobre el contexto sociocultural en el que crecen y aprenden los jóvenes facilitando información y recomendaciones a las familias, que ayuden a enriquecerlas desde el punto de vista sociocultural. En este sentido, habrá que concienciar a padres y madres de la importancia que tiene el ejemplo que ofrecen a sus hijos a través de las actitudes y conductas que manifiestan. Más allá de los consejos habituales para que los hijos lean en casa o para la adquisición de libros de lectura destinados a los hijos, es importante animar a las familias para que la lectura esté presente entre las actividades que ocupan el tiempo de ocio familiar. De acuerdo con ello, las orientaciones y pautas que desde las escuelas se ofrecen a las familias cuando se reclama su contribución al proceso de aprendizaje de los alumnos, habrían de insistir en la necesidad de dar protagonismo a la lectura en el hogar, lo que supone el ejercicio de la lectura por parte de los padres, la previsión de momentos para que los miembros de la unidad familiar lean juntos o la presencia de las lecturas realizadas como tema de conversación con los hijos.

Teniendo en cuenta los resultados de nuestra investigación, es preciso resaltar el interés que tiene potenciar el papel de la familia, y en particular sus hábitos lectores. Circunscribiéndonos al ámbito de las relaciones entre las escuelas y las familias, proponemos algunas actuaciones que contribuirían a fortalecer el «clima lector» de los hogares:

- La inclusión en los programas formativos dirigidos a padres y madres de contenidos relativos a la importancia de la lectura en la familia para desarrollar la lectura en los hijos y favorecer el rendimiento académico.

- La apertura de las bibliotecas escolares a la comunidad educativa en general, brindando a los padres el acceso a los fondos bibliográficos de los centros.
- La participación de los padres en las actividades de animación a la lectura que se promueven desde los centros, habilitando de este modo un espacio más para la lectura compartida y para la conversación sobre las lecturas realizadas.

La activación de los factores socioculturales en las familias podría contribuir a la mejora del rendimiento, es decir al logro de niveles de competencias básicas más altos en el alumnado. No obstante, la comprobación de esta posible relación causa-efecto marca líneas futuras de trabajo, sugiriendo la adopción de diseños cuasiexperimentales apropiados para comprobar los efectos que sobre el rendimiento escolar tienen el incremento del hábito lector y la mejora de las actitudes hacia la lectura promovidos a través de la intervención sobre las familias.

Para terminar, deben tenerse en cuenta las limitaciones del trabajo realizado. Al considerar el papel de la lectura en las familias, nos hemos centrado en los hábitos lectores y en las actitudes hacia la lectura. Los hábitos han quedado reducidos a la frecuencia de lectura semanal, si bien otros aspectos como la finalidad de la lectura (práctica, profesional, de ocio) o las prácticas lectoras familiares (asignación de tiempos de lectura estables, prácticas de lectura en períodos vacacionales, lectura compartida, visitas a librerías o bibliotecas, creación de la biblioteca familiar...) hubieran completado la visión sobre la consideración que se hace de la lectura en las familias. Por tanto, las líneas de trabajo que dieran continuidad a la presente investigación podrían dirigirse también hacia el estudio de estos aspectos complementarios.

Referencias bibliográficas

- BERNSTEIN, B. (1975). *Class, codes and control*. London: Routledge and Kegan.
- BLOOM, B. J. (1978). *All our children learning*. New York: McGraw Hill.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J. C. (1990). *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage.
- CANO, F. (1997). Ideas de los padres respecto al aprendizaje y rendimiento escolar. *Revista de Psicología de la Educación*, 22, 23-35.

- CASANOVA, P. F., GARCÍA, M. C., DE LA TORRE, M. J. Y CARPIO, M. V. (2005). Influence of family and socio-demographic variables on students with low academic achievement. *Educational Psychology*, 25 (4), 423-435.1.
- CHEVALIER, A. Y LANOT, G. (2002). The relative effect of family characteristics and financial situation on educational achievement. *Education Economics*, 10 (2), 165-181.
- COLEMAN, J. S. (1966). *Equality of educational opportunity study*. Washington: Government Printing Office.
- CONLON, E. G., ZIMMER, M. J., CREED, P. A. Y TUCKER, M. (2006). Family history, self-perceptions, attitudes and cognitive abilities are associated with early adolescent reading skills. *Journal of Research in Reading*, 29 (1), 11-32.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN (2006). *El modelo de evaluación de diagnóstico de Andalucía*. Sevilla: Junta de Andalucía.
- DESLANDES, R., POTVIN, P. Y LECLERC, D. (1999). Family characteristics as predictors of school achievement: parental involvement as a mediator. *McGill Journal of Education*, 34 (2), 135-153.
- DÍEZ, J. J. (1998). *Familia-escuela: una relación vital*. Madrid: Narcea.
- FERNÁNDEZ, V., GARCÍA, M. Y PRIETO, J. (1999). Los hábitos de lectura en España: características sociales, educativas y ambientales. *Revista de Educación*, 320, 379-390.
- FIZ, M. R., GOICOECHEA, M. J., IBIRICU, O. Y OLEA, M. J. (2000a). Los hábitos de lectura y su relación con otras variables. *Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de la Lengua*, 5, 7-31.
- (2000b). La comprensión lectora y su repercusión en el rendimiento escolar. *Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de la Lengua*, 6-7, 75-108.
- GARCÍA, F. J. (2003). Las relaciones escuela-familia: un reto educativo. *Infancia y Aprendizaje*, 26 (4), 425-437
- GARRETA, J. (2007). *La relación familia-escuela*. Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida.
- GONZÁLEZ, A. (1996). Comprensión lectora y rendimiento académico. *Revista Galega de Psicopedagogía*, 9 (13), 209-224.
- GORMAN, S. Y YU, CH. (1990). *Science achievement and home environment: National Assessment of Educational Progress 1985-1986*. Annual Meeting of the American Educational Research Association, Boston, MA.
- HEWITT, E. C. (2007). La percepción del factor de los padres en el aprendizaje del inglés en la escuela primaria: un estudio empírico. *Porta Linguarum. Revista Internacional de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, 7, 75-87.

- JIMÉNEZ, C. (2006). Educación familiar y alumnos con alto rendimiento. *Revista Española de Pedagogía*, 64 (234), 273-300.
- JONES, I. Y WHITE, C. S. (2000). Family composition, parental involvement, and young children's academic achievement. *Early Child Development and Care*, 161, 71-82.
- LAMME, L. Y OLMSTED, P. (1977). *Family reading habits and children's progress in reading*. Annual Meeting of the International Reading Association. Florida, Miami Beach.
- LEPPANEN, U., AUNOLA, K. Y NURMI, J. E. (2005). Beginning readers' reading performance and reading habits. *Journal of Research in Reading*, 28 (4), 383-399.
- LINNAKYLÄ, P. Y VÄLIJÄRVI, J. (2006). Rendimiento de los estudiantes finlandeses en PISA. Las claves del éxito en lectura. *Revista de Educación*, (extra), 227-235.
- MARCHESI, A. Y MARTÍN, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza.
- MARCHESI, A., MARTÍNEZ, R. Y MARTÍN, E. (2004). Estudio longitudinal sobre la influencia del nivel sociocultural en el aprendizaje de los alumnos en la Educación Secundaria Obligatoria. *Infancia y Aprendizaje*, 27 (3), 307-323.
- MARTÍNEZ, R. A. (1992). Factores familiares que intervienen en el progreso académico de los alumnos. *Aula Abierta*, 60, 23-39.
- MARTÍNEZ, R. A. Y ÁLVAREZ, L. (2005). Fracaso y abandono escolar en educación secundaria obligatoria: implicación de las familias y de los centros escolares. *Aula Abierta*, 85, 127-146.
- MENEGHETTI, C., CARRETTI, B. Y DE BENI, R. (2006). Components of Reading Comprehension and Scholastic Achievement. *Learning and Individual Differences*, 16 (4), 291-301.
- MOLINA, L. (2006). Lectura y educación: los hábitos lectores y su repercusión académica en la ESO. *Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura*, 2, 103-120.
- MOLERO, D. (2003). Estudio sobre la implicación de las familias en los procesos de enseñanza y aprendizaje. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 14 (1), 61-82.
- MORENO, E. (2002). La familia como institución sociocultural: su papel en la adquisición de los hábitos lectores. *Portularia. Revista de Trabajo Social*, 2, 309-324.
- NEVES, I. P. Y MORAIS, A. M. (2005). Pedagogic practices in the family socializing context and children's school achievement. *British Journal of Sociology of Education*, 26 (1), 121-137.
- ORDÓÑEZ, R. (2005). Medios para mejorar la relación entre la familia y la escuela. *Kikirikí. Cooperación Educativa*, 78, 38-42.
- PALACIOS, J. Y MORENO, M. C. (1994). Contexto familiar y desarrollo familiar. En M. J. RODRIGO (ed.), *Contexto y desarrollo social* (pp. 157-188). Madrid: Síntesis.

- PÉREZ, V., RODRÍGUEZ, J. C. Y SÁNCHEZ, L. (2001). *La familia española ante la educación*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- PIFARRÉ, M., SANUY, J., HUGUET, A. Y VENDRELL, C. (2003). Rendimiento matemático en contextos bilingües: análisis de la incidencia de algunas variables del contexto socioeducativo. *Revista Investigación Educativa*, 21 (1), 183-199.
- PONG, S. L., DRONKERS, J. Y HAMPDEN, G. (2003). Family policies and children's school achievement in single versus two-parent families. *Journal of Marriage and Family*, 65 (3), 681-699.
- RUIZ, C. (2001). Factores familiares vinculados al bajo rendimiento. *Revista Complutense de Educación*, 12 (1), 811-113.
- RUIZ, C. Y GARCÍA, M. (2001). Propuesta de un modelo estructural de la influencia familiar en los resultados escolares del niño. En AIDIPE (comp.), *X Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa* (pp. 93-98). Coruña: Aidipe.
- SARRAMONA, J. (1999). *La educación en la familia y en la escuela*. Madrid: PPC.
- SEGNER, R. Y VERMULST, A. (2002). Family environment, educational aspirations, and academic achievement in two cultural settings. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33 (6) 540-558.
- STROMMEN, L. T. Y MATES, B. F. (2004). Learning to love reading: interviews with older children and teens. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 48 (3) 188-200.
- SYMEOU, L. (2005). Pass and present in the notion of school-family collaboration. *Aula Abierta*, 85, 165-184.
- TIANA, A. (2002). El contexto sociocultural en la evaluación de los centros educativos. En A. MARCHESI Y E. MARTÍN (Comps.), *Evaluación de la educación secundaria. Fotografía de una etapa polémica* (pp. 61-76). Madrid: SM.
- TSUI, M. (2005). Family income, home environment, parenting, and mathematics achievement of children in China and the United States. *Education and Urban Society*, 37 (3), 336-355.
- VILA, I. (1998). *Familia, escuela y comunidad*. Barcelona: ICE de la Universidad de Barcelona.

Dirección de contacto: Javier Gil Flores. Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento MIDE. C/ Camilo José Cela, s/n. 41018 Sevilla. E-mail: jflores@ces.es