



Ocnos: Revista de Estudios sobre  
Lectura

ISSN: 1885-446X

cepli@uclm.es

Universidad de Castilla-La Mancha  
España

Mora-Figueroa, Juan; Galán, Arturo; López-Jurado, Marta  
Efectos de la implicación familiar en estudiantes con riesgo de dificultad lectora  
Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura, vol. 15, 2016, pp. 7-21  
Universidad de Castilla-La Mancha  
Cuenca, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=259145814001>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica  
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal  
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

## Efectos de la implicación familiar en estudiantes con riesgo de dificultad lectora

### Effects of Family Involvement with Students at Risk for Reading Disability

Juan Mora-Figueroa

Arturo Galán

Marta López-Jurado

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

#### Fecha de recepción:

04/11/2015

#### Fecha de aceptación:

02/03/2016

ISSN: 1885-446 X

ISSNe: 2254-9099

#### Palabras clave

Implicación familiar; evaluación de programas; dificultades de aprendizaje; lectura; rendimiento lector.

#### Keywords

Family Involvement; Program Evaluation; Learning Disabilities; Reading Instruction; Reading Achievement, Reading Difficulties.

#### Correspondencia:

agalan@edu.uned.es

#### Resumen

El entorno familiar influye notablemente en numerosos aspectos educativos. Una parte de la población escolar que requiere atención especial son los alumnos que presentan Dificultades de Aprendizaje en la Lectura (DAL). A partir del programa de lectura en familia “¿Me lees un cuento, por favor?”, se busca comprobar si la implicación de los padres en la lectura de sus hijos mejora su aprendizaje. Para ello se realizó un diseño cuasi-experimental pretest-posttest con grupo de control. Los participantes fueron 206 alumnos de 1º de Educación Primaria escolarizados en cinco colegios y sus familias. La variable Implicación Familiar se valoró a través de las hojas de registro semanal que rellenaban las familias para documentar cómo era su seguimiento del programa. El Rendimiento Lector (RL) se evaluó antes y después del programa mediante la batería de lectura PROLEC-R. Los resultados de todas las escalas del RL muestran diferencias significativas entre los grupos que participaron en el programa y los que no lo hicieron, tanto si mostraban un RL normal al inicio de la investigación como si presentaban una posible Dificultad de Aprendizaje en la Lectura. El número de alumnos en riesgo de sufrir una DAL al finalizar el programa se reduce más en el grupo experimental.

#### Abstract

Family environment strongly influences many aspects of education. A section of the school population that requires special attention are those students with a learning disability, especially those with reading problems, which make up the largest group of students with special educational needs. Through the family literacy programme “Would you read me a story, please?”, this study aims to ascertain whether the commitment of parents in the education of their children in reading is an effective means to improve their learning. For this, a quasi-experimental design with pretest-posttest control group was performed. There were 206 participants, students from 1st year of Primary Education from five different schools and their families. Family Involvement variable was assessed through a record of weekly monitoring completed by each family. The Reading Performance was assessed before and after programme implementation through PROLEC-R. The results show significant differences on all subscales of reading performance between the group of students who participated in the programme and those who did not, whether showing normal performance at the beginning of the investigation or having a possible reading disability. The number of students at risk of reading disability in the pretest is more reduced in the experimental group.

Mora-Figueroa, J., Galán, A., & López-Jurado, M. (2016). Efectos de la implicación familiar en estudiantes con riesgo de dificultad lectora. *Ocnos*, 15 (1), 7-21. doi: 10.18239/ocnos\_2016.15.1.866

## Introducción

La presencia de estudiantes con problemas de aprendizaje tiene un impacto muy elevado en el sistema educativo. Algunos datos recientes muestran un panorama que exige una especial atención para esta población. Por ejemplo, hace pocos años, en EEUU se cifraba el número de alumnos que presentaban una Dificultad de Aprendizaje (DA) en 2,5 millones (Cortiella, 2011). Por otra parte, estos alumnos conformaban el 41% de los individuos con atención especial por parte del sistema educativo (IDEA, 2010).

La Asociación Americana de Psiquiatría publicó recientemente una nueva versión de su manual para diagnosticar y clasificar los trastornos mentales. El DSM-V (American Psychiatric Association, 2013) recoge el clásico concepto de DA dentro del término Trastornos Específicos del Aprendizaje (TEA) y lo introduce dentro de una nueva categoría denominada Trastornos del Neurodesarrollo. Junto a los TEA se engloban en esa categoría otros trastornos como la Discapacidad Intelectual (nueva denominación del Retraso Mental), los Trastornos de la Comunicación, los Trastornos del Espectro Autista (que recoge todos los Trastornos Generales del Desarrollo) y los Trastornos Motores.

En la mayoría de los alumnos que presentan un TEA, este guarda relación con problemas en su aprendizaje lector (Spencer et al., 2014). De forma concreta, una investigación reciente muestra que la prevalencia de las dificultades específicas en comprensión lectora es del 6,7% (García, Jiménez, González, y Jiménez-Suárez, 2015). Para referirse a los trastornos de este tipo, suele utilizarse indistintamente los términos “Dificultad de aprendizaje en la lectura” (DAL), “Dificultad lectora” o “Dislexia”. Según el DSM-V, se produce un trastorno cuando los alumnos presentan alguno de estos síntomas —al menos durante seis meses y después de haber recibido una instrucción adecuada—: errores en la lectura de palabras o lectura lenta y esforzada; dificultades en la comprensión de los textos que lee; o dificultades para deletrear

(American Psychiatric Association, 2013). De esta clasificación han surgido algunas críticas por considerar que este trastorno guarda una gran relación con muchos aspectos del lenguaje que han quedado categorizados en otro grupo diferente: los trastornos comunicativos (Snowling y Hulme, 2012).

A pesar del reconocimiento oficial por parte de las administraciones de la existencia de esos trastornos, continúa presente una falta de acuerdo para definir claramente el concepto de dificultades de aprendizaje (Fletcher, Stuebing, Morris y Lyon, 2013). Concretamente, en el campo de las DAL, han surgido a lo largo de los últimos años definiciones alternativas que buscan hacer más operativa la clasificación. Pueden resumirse en cuatro grandes grupos: modelos de discrepancia entre el CI (cociente intelectual) y el rendimiento; modelos de discrepancia cognitiva; modelos de respuesta a la instrucción o intervención (RI); y modelos híbridos.

Un factor clave en el proceso de detección, evaluación y derivación en educación especial es la necesidad de lograr una identificación temprana de posibles situaciones de riesgo. La finalidad es clara: trabajar con la posible dificultad antes de que empeore y genere más lagunas de aprendizaje o problemas en el desarrollo del alumno. Para algunos estudiantes, un retraso en el desarrollo de una capacidad puede ser temporal y es posible que se solucione con una intervención temprana y eficaz dentro del aula, pero en otros casos no resulta así. En esos momentos en que aparece una dificultad, se debe estudiar la idoneidad del tipo de instrucción que se esté realizando en su ambiente ordinario y modificarla si fuera necesario. Al comprobar que se han puesto los medios adecuados en su centro escolar y sigue sin obtenerse el resultado esperado, se baraja la necesidad de derivarlo a los servicios de educación especial. Este es el sentido principal de los modelos de RI; comprobar que el apoyo educativo que recibe el alumno en el cauce ordinario es adecuado, poner los medios para que cambie en caso negativo y estar preparado para dirigirlo hacia

una intervención más intensa si tampoco respondiera a los cambios instructivos realizados dentro del aula (Compton et al., 2012; Fuchs y Vaughn, 2012).

En la evaluación de las DA centrada en el modelo de RI es preciso contar con el apoyo y la colaboración de la familia del alumno (NJCLD, 2005). En un primer momento, puede que los padres sean los primeros en sospechar alguna dificultad, en ocasiones al observar cierto retraso en el desarrollo de alguna habilidad o en la consecución de algún aprendizaje en relación con otros estudiantes de su misma edad. Un aspecto fundamental de la intervención educativa con los alumnos con necesidades educativas especiales (NEE) es la conveniencia de promover unos servicios educativos dentro del entorno natural del alumno con el fin de involucrar de forma más efectiva a las familias y a los profesionales en el proceso de toma de decisiones y facilitar la transición de los alumnos de un tipo de intervención educativa a otro según la intensidad que se considere necesaria (IDEA, 2004). En esta dirección se encaminan diferentes políticas educativas (IDEA, 2010), así como investigaciones realizadas por los principales investigadores y organizaciones más importantes en el campo de las DA (NJCLD, 2006).

Profundizando en el papel que puede desempeñar la familia en el proceso educativo de los hijos, se ha comprobado en muchas situaciones su influencia en distintos ámbitos del desarrollo (Azpillaga, Intxausti y Joaristi, 2014; Redding, 2000). Algunas investigaciones reflejan que la dedicación de los padres a través de una correcta estrategia educativa tiene consecuencias positivas, entre otras cosas, en la motivación, el rendimiento académico y el aprendizaje lector de los hijos (Blanch, Durán, Valdebenito y Flores, 2013; Fuentes, García, Gracia y Alarcón, 2015; Goikoetxea y Martínez, 2015; Sheldon, 2002). La implicación familiar (IF) se ha relacionado con indicadores de éxito académico que incluyen aspectos muy variados dentro de la vida escolar. Podrían destacarse, entre otros: menor abandono escolar en el alumnado adolescente, disminución del

número de alumnos que repiten curso, percepciones de competencia por parte del profesor o mejores calificaciones escolares y puntuaciones en pruebas de rendimiento (Henderson y Mapp, 2002; Hill y Taylor, 2004; Sukhram y Hsu, 2012). Por otro lado, el nivel de implicación educativa de las familias guarda relación con otros procesos psicológicos (adaptación escolar, relaciones sociales o competencia comunicativa) y también favorece un mejor rendimiento a partir de aspectos motivacionales, cognitivos, sociales y comportamentales (Etxeberria, Intxausti y Joaristi, 2013; Hoover-Dempsey, Walker, Sandler, Whetsel, Green, Wilkins y Closson, 2005).

Durante los últimos años, el incremento en el número de investigaciones que tratan de acercarse con mayor profundidad a las estrategias de aprendizaje que ponen en marcha los alumnos para enfrentarse de manera autorregulada a sus tareas educativas ha sido considerable. Este foco de interés ha adquirido un especial protagonismo en intervenciones diseñadas y puestas en práctica para trabajar con alumnos que presentan DA. Un contexto familiar comprometido con la educación de sus hijos se configura como una gran escuela de estrategias de aprendizaje autorreguladoras (Hoover-Dempsey et al., 2005; Zimmerman y Schunk, 2001), capaces de compensar el déficit que padecen en ese sentido los alumnos con DA (Mautone, Marshall y Sharman, 2012; Reyeroy y Tourón, 2003).

Un aspecto común a todos los alumnos es la consideración de la motivación hacia la lectura como una de las variables que más pueden condicionar los hábitos lectores y, por consiguiente, el rendimiento lector (Dezcallar, Clariana, Cladelles, Badia, y Gotzens, 2014). Algunas investigaciones han observado estas actitudes motivacionales como fruto de la implicación familiar (Beltrán, López-Escribano y Rodríguez-Quintana, 2006), del ambiente literario del hogar (Sénéchal, 2006; Blanch et al., 2013) y de aquellas acciones específicas realizadas en la familia para fomentar la lectura

de sus hijos (Sonnenschein, 2002; Baker, 2003; Topping, Dekhinet y Zeedyk, 2011).

Esta investigación trata de analizar la relación que existe entre la implicación familiar y el rendimiento lector, tanto en hogares cuyos hijos presenten un aprendizaje de la lectura normal como en aquellos en los que se observe riesgo de tener alguna dificultad de aprendizaje. Una manera de concretar la ayuda que los padres pueden aportar a sus hijos, especialmente en el caso de presentar problemas en su aprendizaje, es a través de programas de lectura en familia cuya aplicación sea práctica y sencilla. La mayoría de los padres en la actualidad tienen dificultades serias para encontrar tiempo para ayudar a sus hijos. Aunque es importante que la familia dedique un tiempo efectivo en la educación de sus hijos de modo informal, es conveniente que conozcan y apliquen programas contrastados cuya ejecución sea práctica y fácil de llevar a cabo por la familia.

## Método

Se trata de una investigación cuasiexperimental en la que se ha utilizado un diseño pretest-posttest con grupo de control.

### Objetivo e Hipótesis

El objetivo del trabajo es probar si el programa de lectura en familia: “¿Me lees un cuento, por favor?” produce una mejora en el rendimiento lector de los alumnos de 1º de Primaria, así como si tal efecto se produce independientemente de tener un aprendizaje lector normal o tener riesgo de presentar una DAL.

En consecuencia, se plantean las siguientes hipótesis sustantivas:

- La implicación de los padres mediante el programa “¿Me lees un cuento, por favor?” mejora el Rendimiento Lector (RL) de sus hijos.
- Los efectos positivos del programa se logran en todos los estudiantes independientemente de su nivel lector al iniciar el programa.
- El porcentaje de alumnos del grupo experimental con riesgo de presentar una

dificultad lectora en el momento de la evaluación inicial, disminuye al finalizar el programa en mayor medida que los alumnos en la misma situación del grupo de control.

### Procedimiento

Para probar el efecto del programa se han formado dos grupos: el grupo experimental está compuesto por estudiantes pertenecientes a las familias que han aplicado el programa y lo han documentado en las hojas de registro semanal. El grupo de control lo forman los alumnos cuyas familias han permitido que se recojan datos de sus hijos sobre las variables objeto de investigación, pero que decidieron desde el principio no participar en el programa. Por último, hay un tercer grupo no presente en el diseño inicial, al que se ha denominado “grupo experimental sin seguimiento”, formado por las familias que inicialmente decidieron participar en el programa pero que durante el desarrollo del mismo lo abandonaron.

A lo largo del primer trimestre del curso se visitaron los posibles colegios participantes para tener las reuniones pertinentes con la dirección del centro y el Departamento de Orientación. En esas reuniones se explicaron las características y peculiaridades del programa, y se concretó el posible calendario de aplicación.

Una vez obtenida la respuesta afirmativa por parte de los órganos directivos de cada colegio, se procedió a presentar el programa. En primer lugar, se formó al profesorado para que pudiera responder a las preguntas de los padres y, a continuación, se dio a conocer a todas las familias de 1º de Primaria. La comunicación se realizó en papel y por correo electrónico a través de una carta firmada por la dirección del centro y por el responsable principal de la investigación. Junto a la carta se entregó un folleto explicativo con las características del programa. Desde el primer momento se les ofreció la posibilidad de consultar cualquier duda a través de un correo electrónico específico del programa. En los días siguientes, con la colaboración de los profesores, se recogieron las inscripciones de las familias. Se estableció que un mínimo del 25%



de las familias participaran en el programa y formaran parte del grupo experimental para que tuviera un tamaño suficientemente representativo.

El programa se denomina: “¿Me lees un cuento, por favor?”. Al comienzo, se invitó a las familias a que durante doce semanas se implicaran en el aprendizaje lector de los niños. Concretamente se les animó a buscar dos encuentros lectores diarios con su hijo en los que compartir un rato leyendo, pero siguiendo una serie de recomendaciones. La participación mínima recomendada fue de cuatro días de lectura a la semana; de esta forma se asumían las dificultades para realizar el programa todos los días de la semana y se ofrecía la flexibilidad necesaria para que la familia pudiera organizarse los días en función de las características de cada hogar. Los dos momentos diarios de lectura en familia que se propusieron tenían características diferentes:

1. A lo largo de la tarde, un miembro de la familia pedía al niño que le leyera un rato (mejor en voz alta) durante un tiempo aproximado de 10-15 minutos. Mientras el niño leía, se recomendó que el familiar se encontrara en la misma habitación con él y lo más centrado posible en el niño. Además, se aconsejó a las familias que después de leer alternaran distintos tipos de acciones cada día para mejorar la comprensión lectora, fomentar la conciencia de actividad compartida y evitar que se convirtiera en algo monótono y poco motivador para los hijos. Algunos ejemplos de las propuestas fueron:
  - Pedir al niño que contara algo de lo que había leído.
  - Contar, si la conocía, alguna historia parecida.
  - Inventar qué sucedía a continuación.
  - Hacer al niño preguntas cuando terminaba de leer para ver cuánto había comprendido.
  - Imaginar que aparecía otro protagonista.
  - Jugar a adivinar qué podía suceder a continuación en la historia.

2. En segundo lugar, alrededor de la hora de la cena o justo antes de dormir, algún familiar leería al niño un rato. En el caso de no estar muy cansado y, si el niño lo pedía, también podían hablar sobre lo que habían leído.

En lo que se refiere a los aspectos éticos de la investigación cabe señalar lo siguiente: se dio un plazo a las familias de una semana desde la presentación del Programa para que tomaran la decisión sobre su participación en la investigación, así como el consentimiento para recoger datos sobre sus hijos, aunque no participaran en el programa. Durante esos días las familias realizaron consultas variadas sobre el programa: el tiempo necesario para llevarlo a cabo, la confidencialidad de los datos recibidos, qué tipo de lecturas se recomendaban, qué seguimiento tendría el programa, etc.

El siguiente paso consistió en realizar la evaluación lectora inicial y, una vez concluida, se comenzó el programa, a lo largo de doce semanas. Para facilitar la correcta implementación del programa, en este periodo se pusieron a disposición de las familias unos mecanismos de consulta y seguimiento personalizados a través de correo electrónico o llamada telefónica.

El seguimiento del programa se llevó a cabo de varias maneras:

- Se realizaron visitas a cada colegio para consultar a la Dirección, al Departamento de Orientación y, de modo especial, a los Tutores, qué comentarios estaban recogiendo de las familias. De esta manera, se pudieron establecer, cuando fue necesario, las medidas para solucionar los problemas que surgieron en cada centro.
- Por otro lado, los investigadores se pusieron en contacto con la familia dos veces a lo largo del proceso, telefónicamente o por correo electrónico, para comprobar cómo se estaba desarrollando el programa, recoger información de las hojas de registro semanales y ofrecer consejo.
- En esta parte del proceso, se comprobó que alguna familia había abandonado el

programa y se pudo orientar a otras que lo necesitaban.

- Las familias rellenaron una hoja de registro semanal con varias cuestiones cerradas sobre su modo de llevar a cabo el programa y una pregunta abierta que permitía atender las sugerencias y dificultades que encontraban en sus circunstancias personales, así como valorar mejor su seguimiento del programa y su opinión sobre el mismo.

Por último, se efectuó la evaluación final de todos los alumnos. En esta evaluación, además de volver a medir el RL, se observó también la motivación y la actitud de los alumnos hacia la lectura.

### **Participantes**

Los hijos de las familias que participan en este trabajo son alumnos con una posible DAL o sin ella, que adquieren y afianzan una parte fundamental de su aprendizaje de la lectura durante su paso por el primer curso de Educación Primaria. Al tratarse de una investigación cuasiexperimental y trabajar con una muestra incidental, para la elección de los centros se procuró alcanzar la máxima representatividad teniendo en cuenta las diferencias poblacionales en algunas variables como nivel socioeconómico y titularidad.

La muestra está compuesta por 206 estudiantes, un 53% eran niñas (N=110) y un 47% niños (N=96) y sus familias. Los alumnos estudian en dos centros educativos públicos (N=87: 47 niñas y 40 niños), dos privados (N=79: 45 niñas y 34 niños) y un concertado (N=40: 18 niñas y 22 niños) situados en distintas zonas de la Comunidad de Madrid: Alcobendas, Las Rozas y Vallecas.

Según su participación en el programa, se agrupó a las familias con la siguiente distribución: 24.3% (N=50) de la muestra constituyó el grupo de control; 35.9% (N=74) el grupo experimental sin seguimiento; y 39.8% (N=82) el grupo experimental.

En cuanto a la presencia de posibles dificultades de aprendizaje al inicio del programa, el

número de estudiantes con un nivel de competencia lectora inferior al baremado en cada subescala está recogido en la tabla 4. La proporción de alumnos en esta situación, y los que tienen un aprendizaje normal según los grupos de participación en el programa, es similar entre sí y están muy cerca de la media total de la muestra. La única excepción es el porcentaje de alumnos del grupo experimental en la subescala de Comprensión Oral, que se encuentra un 5% por debajo de la media.

Las familias de estos colegios pertenecen a grupos socio-económicos diversos. Según los ingresos familiares anuales, existe la siguiente distribución: 23% con menos de 30.000€; 29% entre 30.000 y 50.000€; y un 48% con más de 50.000€. También los niveles culturales son variados. Si tenemos en consideración el nivel de estudios de los familiares, un 20% tiene estudios por debajo de Bachillerato frente al 56% que posee una Licenciatura.

### **Instrumentos**

#### **Rendimiento Lector**

Para evaluar el aprendizaje de la lectura se han aplicado algunas subescalas de la prueba estandarizada PROLEC-R (Cuetos, Rodríguez y Ruano, 2007) que evalúa los distintos procesos implicados en la lectura. El PROLEC-R aporta una categoría normativa para cada uno de esos procesos (si está entre una y dos desviaciones típicas por debajo de la media lo clasifica como “Dificultad Leve” y, si se aleja más de dos desviaciones, como “Dificultad Severa”) y tiene una consistencia interna total de 0,79.

Dos de las subescalas corresponden al proceso léxico –Lectura de Palabras (LP) y Lectura de Pseudopalabras (LS)– y las otras dos al proceso semántico –Comprensión de Textos (CT) y Comprensión Oral (CO)–. Los datos que se recogen en las tablas corresponden a las puntuaciones directas obtenidas. Las subescalas del proceso léxico miden el número de aciertos y el tiempo que tardan en leer las palabras. En las subescalas del proceso semántico, la puntuación de la Comprensión de Textos tiene una

escala de medida que puede variar de 0 a 16, mientras que la Comprensión Oral lo hace entre los límites 0-8.

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

Con la finalidad de realizar el seguimiento del programa, la familia debía cumplimentar cada semana un registro que indicaba cómo se habían desarrollado cada día las sesiones. A partir de su cumplimentación, se establecieron los grupos experimentales con o sin seguimiento. La plantilla tiene una primera parte con cinco preguntas de respuesta cerrada y otra en la que pueden escribir de forma abierta comentarios sobre sugerencias o dificultades que hayan podido surgir a lo largo de la semana. Este tipo de preguntas abiertas aportan información para conocer las debilidades y establecer los puntos de mejora del programa (Patton, 2011).

### *Análisis de datos*

En primer lugar, se ha realizado un análisis descriptivo de las variables medidas tanto en la evaluación inicial como final. Los efectos entre las variables objeto de estudio se han analizado mediante análisis de varianza y a través de las comparaciones múltiples mediante pruebas post hoc (Scheffé). El nivel de significación utilizado ha sido de .05. Se han calculado valores de la magnitud del efecto.

Los análisis se han realizado utilizando la versión 19.0 del Programa SPSS.

## **Resultados**

El seguimiento del programa de implicación familiar que cada familia llevó a cabo tuvo unas características propias. Se observaron diferencias en aspectos como la percepción que tenían los padres de la actitud hacia la lectura de sus hijos, la forma que tiene cada familia de apoyar la comprensión lectora y el tiempo de lectura o la frecuencia y el modo con el que leen a los hijos. Esas diferencias dependen tanto de ciertas percepciones de la familia (la motivación para ayudar a sus hijos o el sentimiento de

autoeficacia como educadores), como de determinados condicionantes objetivos (horarios laborales o número de hermanos, entre otros). Para considerar que una familia había seguido el programa, tenía que documentar en la hoja de registro semanal haber leído con su hijo al menos 3 días a la semana.

Tres de cada cuatro familias afirmaron que sus hijos mostraron una actitud positiva hacia la lectura, proporción muy semejante a la de aquellos que afirmaron terminar el día leyendo a sus hijos. Por otro lado, el 81% de las familias que participaron en el programa trabajó de forma complementaria la comprensión lectora con sus hijos, la mitad de ellas mediante la realización de preguntas directas, mientras que solo el 4% utilizó inferencias. El tiempo de lectura más frecuente osciló entre 10 y 15 minutos, con un 59% de familias que registraron ese tiempo, frente a un 20% que afirmó leer más de 15 minutos y otro 20% que leía menos de 10 minutos.

Las medias aritméticas del Rendimiento Lector de todos los grupos crecen desde la evaluación inicial a la evaluación final —excepto la Comprensión Oral del grupo de control—. Las diferencias entre la prueba inicial y la final en el grupo de control, el grupo experimental sin seguimiento y el grupo experimental se recogen en la Tabla 1. Para las cuatro escalas, y en todos los casos, el mayor aumento se produce en el grupo experimental y el menor en el grupo de control.

La Tabla 1 recoge también la comparación de medias mediante un ANOVA de la evaluación inicial y final según los grupos de participación en el programa. Los datos del RL inicial muestran que no hay diferencias estadísticamente significativas entre las medias, hecho que refleja la equivalencia en las condiciones iniciales entre el grupo experimental y el de control antes de aplicar el programa. Por el contrario, en las cuatro dimensiones de RL final, sí pueden observarse diferencias de medias significativas.



Tabla 1. Diferencias y ANOVA entre la prueba inicial y la final según grupos de participación en el programa

Escalas	Grupos según programas	N	Medida	Desv. típica	Dif. medias	F	Sig.	$\eta^2$
LP inicial	GC	46	49.91	26.69				
	GEss	62	44.93	20.08				
	GE	80	51.39	31.65		1.037	.357	.01†
	Total	188	48.90	27.10				
LP final	GC	47	57.55	26.14	+7.64			
	GEss	70	56.73	22.04	+11.80			
	GE	82	69.59	35.21	+18.20	4.496	.012	.04†
	Total	199	62.22	29.55	+13.32			
LS inicial	GC	46	34.93	14.20				
	GEss	61	31.58	10.39				
	GE	80	35.64	16.85		1.476	.231	.02†
	Total	187	34.14	14.40				
LS inicial	GC	47	38.57	14.12	+3.63			
	GEss	70	38.48	11.56	+6.90			
	GE	82	45.18	20.76	+9.54	3.940	.021	.04†
	Total	199	41.26	16.73	+7.11			
CT inicial	GC	46	8.78	3.05				
	GEss	62	8.82	3.00				
	GE	80	9.44	3.44		.894	.411	.01†
	Total	188	9.07	3.21				
CT final	GC	47	9.85	2.88	+1.07			
	GEss	70	10.64	2.76	+1.82			
	GE	82	11.55	2.53	+2.11	6.174	.003	.06††
	Total	199	10.83	2.77	+1.75			
CO inicial	GC	46	2.93	1.67				
	GEss	62	2.76	1.51				
	GE	80	3.21	1.57		1.496	.227	.02†
	Total	188	2.99	1.58				
CO final	GC	47	2.75	1.54	-.19			
	GEss	70	3.43	1.85	+.67			
	GE	82	4.20	1.51	+.98	12.121	.000	.11††
	Total	199	3.58	1.73	+.58			

Nota: LP = Lectura de Palabras. LS = Lectura de Pseudopalabras. CT = Comprensión de Textos. CO = Comprensión Oral. GC = Grupo de control. GEss = Grupo experimental sin seguimiento. GE = Grupo experimental.  $\eta^2 = .01 - .06$  (efecto pequeño†),  $> .06 - .14$  (efecto mediano††),  $> .14$  (efecto grande†††).

Los valores eta cuadrado relativos al tamaño del efecto para las subescalas de los procesos semánticos (Comprensión de Textos y Comprensión Oral) son moderados:  $\eta^2 = .06$  y  $\eta^2 = .11$ , respectivamente. Por otra parte, las escalas de procesamiento léxico (Lectura de Palabras y Lectura de Pseudopalabras) presentan un efecto pequeño:  $\eta^2 = .04$  en los dos casos. La eficacia del programa es relevante y tiene una repercusión mayor para el rendimiento lector relacionado con la comprensión lectora y la comprensión oral.

En las comparaciones múltiples mediante pruebas post hoc (Scheffé) se observan diferencias estadísticamente significativas entre el grupo experimental y los otros dos grupos a favor del grupo experimental. Concretamente, las diferencias del rendimiento en Lectura de Palabras y Lectura de Pseudopalabras son significativas entre el grupo experimental y el grupo experimental sin seguimiento ( $p = .026$  y  $.046$  respectivamente). Por otro lado, en Comprensión de Textos y Comprensión Oral las diferencias son significativas entre el grupo experimental y el grupo de control ( $p = .003$  y  $< .000$ ).

Al profundizar en los resultados, se han analizado todos los grupos según su participación en el programa, pero se ha puesto especial atención en el grupo de control y el grupo experimental. Esta decisión se fundamenta en que las familias del grupo experimental sin seguimiento empezaron el programa pero no lo terminaron, por ello no pueden considerarse grupo de control, al haber iniciado una implicación especial al comienzo del programa, ni grupo experimental porque no culminaron el tiempo previsto.

En la Tabla 2 están recogidas las comparaciones múltiples (Scheffé) según la participación en el programa y el RL en el pretest. Los grupos resultantes son el Grupo de control con riesgo de DAL (GCDAL), el Grupo de control con un RL inicial normal (GCRN), el Grupo experimental con riesgo de DAL (GEDAL) y el Grupo experimental con un RL inicial normal (GERN). Al haber tomado como uno de los criterios de agrupación el RL del pretest, las diferencias en la prueba inicial entre los dos grupos con un RL normal (GCRN y GERN) y los dos grupos en riesgo de presentar DAL (GCDAL

Tabla 2. Comparaciones múltiples mediante Scheffé de los Grupos según su participación en el programa y riesgo de DAL en el RL inicial

Escalas RL	(I) Grupos según programa y RL inicial	(J) Grupos según programa y RL inicial	Initial RP			Final RP		
			Dif. medias (I-J)	DT	p	Dif. medias (I-J)	DT	p
LP	GCDAL	GEDAL	4.24	9.60	.999	-.73	10.92	1.000
	GCRN	GCDAL	32.44	8.65	.018	26.04	9.84	.226
		GEDAL	36.68	6.82	.000	25.31	7.76	.064
	GERN	GCDAL	36.16	8.30	.003	41.67	9.44	.002
		GCRN	3.72	4.82	.988	15.63	5.48	.156
		GEDAL	40.40	6.36	.000	40.94	7.24	.000
LS	GCDAL	GEDAL	4.24	3.88	.999	-3.21	5.26	.996
	GCRN	GCDAL	32.44	3.63	.000	15.42	4.92	.086
		GEDAL	36.68	3.05	.000	12.21	4.14	.127
	GERN	GCDAL	36.16	3.40	.000	22.96	4.61	.000
		GCRN	3.72	2.42	.997	7.54	3.28	.385
		GEDAL	40.40	2.78	.000	19.76	3.76	.000
CT	GCDAL	GEDAL	4.24	1.12	1.000	-1.61	1.18	.868
	GCRN	GCDAL	32.44	.95	.000	2.73	1.00	.197
		GEDAL	36.68	.79	.000	1.12	.83	.875
	GERN	GCDAL	36.16	.92	.000	4.44	.97	.001
		GCRN	3.72	.46	.855	1.71	.49	.033
		GEDAL	40.40	.75	.000	2.83	.79	.030
CO	GCDAL	GEDAL	4.24	.50	.998	-2.00	.68	.130
	GCRN	GCDAL	32.44	.41	.000	1.14	.55	.525
		GEDAL	36.68	.39	.000	-.86	.53	.758
	GERN	GCDAL	36.16	.38	.000	2.28	.53	.003
		GCRN	3.72	.23	.999	1.14	.32	.028
		GEDAL	40.40	.37	.000	.28	.51	.998

Nota: LP = Lectura de Palabras. LS = Lectura Pseudopalabras. CT = Comprensión de Textos. CO = Comprensión Oral. GCDAL = Grupo de control con riesgo de DAL. GCRN = Grupo de control con un RL inicial normal. GEDAL = Grupo experimental con riesgo de DAL. GERN = Grupo experimental con un RL inicial normal.

y GEDAL) son, lógicamente, significativas, independientemente de su participación en el programa. Por el contrario, la ausencia de las diferencias entre los grupos con un RL inicial similar, independientemente de su pertenencia al grupo experimental o de control (.999 y .988 en LP, .999 y .997 en LS; 1.000 y .855 en CT; .998 y .999 en CO) confirman la equivalencia de los grupos antes de la aplicación del programa.

La información relevante de la Tabla 2 requiere fijarse en la significación de las diferencias de medias de la prueba final. Las diferencias significativas que se observan en la

prueba inicial entre el GCRN y los GCDAL y GEDAL se mantienen en la prueba final. Sin embargo, las diferencias significativas entre el GERN y los GCDAL y GEDAL no persisten en la prueba final. Por otro lado, es interesante comprobar cómo en la prueba final de CT y CO aparecen diferencias significativas entre el GERN y el GCRN, con un valor de .03 en ambos casos que no existían al principio.

A continuación, se recoge en la Tabla 3 la diferencia de medias entre la prueba final y la inicial dentro de cada grupo y para las cuatro subescalas, con el porcentaje de crecimiento de la media, la diferencia entre el porcentaje con el que aumenta el grupo experimental frente al grupo de control y el tamaño del efecto. Los resultados muestran cómo en todos los casos la evolución es más favorable en el grupo experimental que en el grupo de control, independientemente de la escala y de su punto de partida en cuanto a su capacidad lectora. Es decir, mejoraron en mayor medida los estudiantes

cuyas familias participaron en el programa, tanto los que tenían un punto de partida de posible DAL como aquellos con un RL inicial normal. Esto también se refleja en que los tamaños del efecto del grupo experimental son mayores que su correspondiente pareja del grupo de control. Los tamaños del efecto más elevados son los correspondientes al GEDAL con valores en todas las escalas de  $d > .80$ .

Por último, resulta de interés observar cómo cambia el número de alumnos que al principio del programa se encontraban en una

Tabla 3. Descriptivos del Rendimiento Lector (RL) inicial y final según la posible presencia de Dificultades de Aprendizaje en la Lectura (DAL) en los Grupos del Programa. Diferencia de medias y tamaño del efecto

Escalas RL	Grupos según programa y RL	Prueba inicial			Orueba final			% Crec. PF-PI	Dif. Crec. GE-GC	d
		N	Medida	Desv. típica	Media	Desv. típica	Dif. medias			
LP	GCDAL	9	23.82	6.17	37.01	15.35	13.19	55%		.86†††
	GEDAL	17	19.57	6.29	37.74	11.10	18.16	93%	37%	1.64††
	GCRN	37	56.26	25.89	63.05	25.97	6.79	12%		.26†
	GERN	63	59.98	30.23	78.68	34.85	18.70	31%	19%	.54††
LS	GCDAL	13	20.14	5.10	27.86	7.92	7.72	38%		.98†††
	GEDAL	22	18.45	5.69	31.07	10.60	12.61	68%	30%	1.19††
	GCRN	33	40.76	12.23	43.28	13.61	2.52	6%		.18†
	GERN	58	42.16	14.97	50.82	21.42	8.66	21%	14%	.40††
CT	GCDAL	7	3.29	1.50	7.57	4.47	4.29	130%		.96†††
	GEDAL	11	3.45	1.63	9.18	2.56	5.73	166%	35%	2.24††
	GCRN	40	9.75	2.01	10.30	2.39	.55	6%		.23†
	GERN	69	10.39	2.58	12.01	2.21	1.62	16%	10%	.73††
CO	GCDAL	10	.90	.57	2.00	1.49	1.10	122%		.74††
	GEDAL	11	.64	.50	4.00	.89	3.36	529%	406%	3.76††
	GCRN	37	3.51	1.39	3.14	1.57	-.38	-11%		-.24
	GERN	69	3.62	1.26	4.25	1.56	.65	18%	29%	.42†

Nota: LP = Lectura de Palabras. LS = Lectura de Pseudopalabras. CT = Comprensión de Textos. CO = Comprensión Oral. GCDAL = Grupo de control con riesgo de DAL. GCRN = Grupo de ocnol con un RL inicial normal. GEDAL = grupo experimental con riesgo de DAL. GERN = Grupo experimental con un RL inicial normal. d = .2 (efecto pequeño†), d = .5 (efecto moderado ††), d = .8 (efecto grande †††).

posible situación de sufrir DAL (Tabla 4). Esta comparativa debe hacerse en cada una de las subescalas de forma independiente debido a que son aspectos distintos de la competencia lectora y los estudiantes pueden tener problemas en una sola de esas áreas o en varias de ellas. En primer lugar, hay que destacar que en el pretest (LP1, LS1, CT1 y CO1) la proporción de estudiantes en riesgo de presentar dificultades en cada uno de los grupos es prácticamente igual, excepto en la prueba inicial de CO donde solo el 14% de los alumnos del grupo experimental presenta esta situación frente al 21% del grupo de control y 23% del grupo experimental sin seguimiento. En todas las escalas se produce un mayor descenso en el número de alumnos con riesgo de presentar DAL dentro del grupo experimental en comparación con los otros grupos. Al estudiar las variaciones entre el grupo de control y el grupo experimental, se puede ver que esa diferencia de porcentajes es pequeña en el caso de la LP, solo un 1% en

favor del grupo experimental. Sin embargo, la diferencia de la proporción de alumnos que salen de la categoría de una posible dificultad de aprendizaje es mucho más elevada para las otras subescalas; 5% en LS; 7% en CT; y 10% en CO. Estos datos reflejan una notable ventaja a la hora de prevenir DAL en el grupo experimental frente al grupo de control.

## Discusión y conclusiones

El trabajo presentado pretende confirmar la hipótesis sobre el efecto de la implicación familiar mediante el programa “Me lees un cuento, por favor?” en el rendimiento lector de los alumnos de 1º de Primaria. El programa busca producir beneficios en la lectura, tanto en el caso de los alumnos con un aprendizaje lector normal como en aquellos que están en riesgo de presentar una dificultad lectora.

Al profundizar en las diferencias que se producen entre los grupos, sin considerar la

Tabla 4. Número de alumnos en riesgo de DAL y porcentaje que abandonan esa situación desde la evaluación inicial a la final

	LP1		LP2		LS1		LS2		CT1		CT2		CO1		CO2	
	N	% rDAL	N	% rDAL	N	% rDAL	N	% rDAL	N	% rDAL	N	% rDAL	N	% rDAL	N	% rDAL
GCDAL	9	20%	3	7%	13	28%	7	15%	7	15%	4	9%	10	21%	9	20%
GCRN	37		43		33		39		40		42		37		37	
GEssDAL	14	23%	4	7%	15	25%	6	10%	8	13%	2	3%	14	23%	9	15%
GEssRN	47		56		46		54		52		58		46		51	
GEDAL	17	21%	5	6%	22	28%	8	10%	11	14%	1	1%	11	14%	2	3%
GERN	63		75		58		72		69		79		69		78	
Total	40	21%	12	6%	50	27%	21	11%	26	14%	7	4%	35	19%	20	11%
DAL	147		174		137		165		161		179		152		166	

Nota: LP = Lectura de Palabras. LS = Lectura de Pseudopalabras. CT = Comprensión de Textos. CO = Comprensión Oral.  
GCDAL = Grupo de control con riesgo de DAL. GCRN = Grupo de control con un RL inicial normal. GEDAL = Grupo experimental con riesgo de DAL. GERN = Grupo experimental con un RL inicial normal.

variable DA, y observar la evolución del RL desde la prueba inicial a la final, se observa un incremento mayor en las cuatro subescalas del grupo experimental frente a las puntuaciones del grupo de control. De esta manera se confirma la primera hipótesis sobre la eficacia de la implicación familiar en el aprendizaje de la lectura a través del programa “¿Me lees un cuento, por favor?”. Coinciden así los resultados con los de otros estudios semejantes (Miller, Topping y Thurston, 2010; Sukhram y Hsu, 2012).

Van Steensel, McElvany, Kurvers y Herppich (2011) realizaron un meta-análisis para estudiar los efectos de programas de implicación familiar en el que obtuvieron una media ponderada de los tamaños del efecto en los programas que buscaban potenciar la comprensión lectora, por un lado, y la decodificación, por otro. Esto dio lugar a tamaños del efecto promedio ponderados de  $d = .22$  y  $d = .17$ , respectivamente. Del mismo modo, la investigación de Blanch et al. (2013) muestra diferencias significativas en la comprensión lectora del grupo experimental frente al grupo de control con un tamaño de efecto  $\eta^2 = .11$ . El tamaño del efecto en nuestra investigación para las escalas de procesamiento semántico es moderado y el mayor tamaño de efecto obtenido en el post-test también es consistente con los datos de otros estudios similares (Blanch et al., 2013).

En las comparaciones múltiples mediante pruebas post hoc se muestra cómo evolucionan las diferencias significativas del RL entre el Grupo de control con riesgo de DAL, el Grupo de control con un RL inicial normal, el Grupo experimental con riesgo de DAL y el Grupo experimental con un RL inicial normal. Evidentemente, las diferencias son significativas al inicio entre los grupos con un rendimiento normal y aquellos con una posible dificultad porque se utilizó ese mismo criterio para agruparlos, pero el comportamiento entre los grupos varía al final del programa dependiendo de su participación en el mismo.

Las diferencias significativas que se observaron al inicio dentro del grupo de control para los subgrupos con aprendizaje normal y en riesgo de DAL, se pierden para todas las escalas del RL durante el tiempo de duración del programa. Este comportamiento puede deberse, por un lado, a que los alumnos del grupo de control con un rendimiento normal se estancan en el crecimiento de su desarrollo lector y, por otro, a que los alumnos con dificultades tienen más margen de mejora al estar por debajo del nivel medio. En el grupo experimental el comportamiento es muy diferente, ya que un número mayor de alumnos con dificultad consiguen dar un salto importante en su competencia final. Es importante observar cómo se mantienen en el post-test diferencias significativas entre el grupo experimental con rendimiento inicial



normal y los grupos con posibles dificultades, tanto de control como experimental. Esto corrobora la segunda hipótesis por la que se defiende que estos programas de IF son eficaces de la misma manera para alumnos con un aprendizaje lector adecuado que para aquellos casos en los que resulta necesario prevenir situaciones de riesgo que pueden derivar en dificultades lectoras (Mautone, Marshall y Sharman, 2012).

Un aspecto de especial relevancia es la evolución de las subescalas del campo semántico, comprensión lectora y comprensión oral, en la que se detecta un aumento considerablemente mayor del RL final en el grupo experimental. De esta forma, y según los datos recogidos, se puede afirmar que el procesamiento semántico se ve más influido por el programa de lectura en familia.

El tamaño del efecto para los grupos de alumnos que mostraban una posible dificultad al principio del programa es muy superior al de aquellos estudiantes con un rendimiento inicial adecuado a su edad. Aunque esta situación se repite tanto en el grupo de control como en el experimental, los valores son siempre notablemente superiores en el grupo experimental para todas las escalas. El motivo de esos valores elevados en el grupo de control puede encontrarse, como ya se ha comentado anteriormente, en su mayor margen de mejora al partir de niveles muy bajos de RL inicial y, por otro lado, a que algunos de esos estudiantes no presentaban realmente una DAL, sino que probablemente les faltara la madurez suficiente para desarrollar esas competencias lectoras. En cualquier caso, al estudiar las diferencias de medias entre el pretest y el posttest dentro de los grupos de participación en el programa, y teniendo presente el punto de partida de su aprendizaje lector, se observa que en ambas situaciones de inicio (con riesgo de DAL o con un aprendizaje adecuado a su edad) el tamaño del efecto del grupo experimental es siempre elevado y, además, considerablemente superior al del grupo de control. De esta manera, se puede confirmar también la segunda hipótesis por la cual se esperaba comprobar el efecto

positivo de la implicación familiar a través del programa independientemente de si presentaban un RL normal al inicio del estudio.

La proporción de alumnos que mejoran su RL y abandonan la categoría normativa de dificultad de aprendizaje es superior en el grupo experimental frente al grupo de control para todas las escalas del RL. Según las indicaciones de la última versión del manual DSM-5 (American Psychiatric Association, 2013), para diagnosticar un trastorno específico en el aprendizaje debe mantenerse alguno de los síntomas al menos durante seis meses. Las recomendaciones educativas van dirigidas a fomentar una evaluación e intervención tempranas que prevengan el empeoramiento de una situación problemática al retrasar poner los medios para mejorar la instrucción (Compton et al., 2012) y no debe esperarse a tener un diagnóstico confirmado para intervenir con estudiantes que muestren indicios de tener algún problema en su aprendizaje. En este sentido, el presente estudio muestra cómo el papel de la familia —cuando los hijos cursan el primer curso de Educación Primaria— es fundamental para aprovechar un momento tan importante en su aprendizaje lector, especialmente cuando presentan riesgos de sufrir una dificultad. Esta situación no debe suponer confundir a los padres con unos terapeutas más, algo que se ha demostrado en numerosas ocasiones como una fuente de conflicto en la relación padres-hijo.

Las complicaciones que encuentran las familias para dar apoyo a sus hijos requieren el desarrollo de programas educativos llevados a cabo en el hogar para ofrecer pautas de orientación educativa a los padres que pretenden alcanzar el equilibrio necesario entre implicación familiar y autonomía de los hijos (Van Voorhis, Maier, Epstein, Lloyd y Leung, 2013). El programa elaborado y presentado en este artículo busca fomentar algunas estrategias de compromiso familiar en el proceso educativo de los hijos y crear entornos que generen actitudes positivas hacia la lectura como competencia de gran interés formativo y académico (Mora-Figueroa, Galán y López-Jurado, 2016).



Una limitación de esta investigación se refiere al tamaño muestral, ya que el número de familias con hijos en riesgo de presentar DAL es pequeño, tanto en el grupo de control como en el grupo experimental, aunque se encuentra en la línea de otros estudios de corte experimental. Igualmente, la cantidad de familias que comenzaron el programa disminuyó considerablemente durante el desarrollo del mismo. A pesar de haber realizado acciones de seguimiento encaminadas a evitar la desconexión de las familias a través de diversos medios (correos electrónicos y llamadas telefónicas), parece que no resultaron suficientemente eficaces. Sería conveniente tomar medidas para afianzar a las familias en el desarrollo del programa, cuidando de forma notable periodos festivos en los que se rompen las rutinas ordinarias establecidas en el hogar y suponen un serio peligro para la continuidad del programa.

Una línea de trabajo de interés creciente, dada la situación actual, consistiría en estudiar en profundidad cómo afecta una excesiva implicación familiar en el proceso educativo de los hijos. Resulta cada vez más frecuente encontrar familias que, en lugar de presentar una problemática por ausencia de atención educativa a sus hijos, se extralimitan en ese apoyo mermando de esta manera su autonomía personal y su capacidad para afrontar problemas con seguridad (Cerezo, Sánchez, Ruiz y Arense, 2015; Martín y Gairín, 2007; Piñero, Arense y Cerezo, 2013).

## Referencias

- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.)*. Washington, DC: Author.
- Azpillaga, V., Intxausti, N., & Joaristi, L. (2014). Implicación de las familias en los centros escolares de alta eficacia en la comunidad autónoma vasca. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 66.3, 27-37. doi: 10.13042/Bordon.2014.66302
- Baker, L. (2003). The role of parents in motivating struggling readers. *Reading & Writing Quarterly*, 19, 87-106.
- Beltrán, J., López-Escribano, C., & Rodríguez-Quintana, E. (2006). Precursores tempranos de la lectura. En C. Hernández & M. Veyrat (Coords.), *Lingüística clínica y neuropsicología cognitiva. Actas del Primer Congreso Nacional de Lingüística Clínica (Vol. 2): Lingüística y evaluación del lenguaje* (pp. 18-26). Madrid: UCM.
- Blanch, S., Durán, D., Valdebenito, V., & Flores, M. (2013). The effects and characteristics of family involvement on a peer tutoring programme to improve the reading comprehension competence. *European Journal of Psychology of Education*, 28, 101-119. doi: 10.1007/s10212-012-0104-y
- Cerezo, F., Sánchez, C., Ruiz, C., & Arense, J. J. (2015). Roles en bullying de adolescentes y preadolescentes, y su relación con el clima social y los estilos educativos parentales. *Revista de Psicodidáctica*, 20, 139-155. doi: 10.1387/RevPsicodidact.11097
- Compton, D. L., Gilbert, J. K., Jenkins, J. R., Fuchs, D., Fuchs, L. S., Cho, E., & Bouton, B. D. (2012). Accelerating chronically unresponsive children to Tier 3 instruction: What level of data is necessary to ensure selection accuracy? *Journal of Learning Disabilities*, 45, 204-216. doi: 10.1177/0022219412442151
- Cortiella, C. (2011). *The state of learning disabilities*. New York, NY: National Center for Learning Disabilities.
- Cuetos, F., Rodríguez, B., & Ruano, E. (2007). *Batería de evaluación de los procesos lectores del niño de Educación Primaria, Revisada (PROLEC-R)*. Madrid: TEA.
- Dezcallar, T., Clariana, M., Cladelles, R., Badia, M., & Gotzens, C. (2014). La lectura por placer: su incidencia en el rendimiento académico, las horas de televisión y las horas de videojuegos. *Ocnos*, 12, 107-116. doi: 10.18239/ocnos\_2014.12.05
- Etxeberria, F., Intxausti, N., & Joaristi, L. (2013). Factors favouring the educational involvement of immigrant families with children in Primary Education. *Revista de Psicodidáctica*, 18, 109-135. doi: 10.1387/RevPsicodidact.5684
- Fletcher, J. M., Stuebing, K. K., Morris, R. D., & Lyon, G. R. (2013). Classification and definition

- of learning disabilities: A hybrid model. En H. L. Swanson & K. Harris (Eds.), *Handbook of learning disabilities* (2nd ed.) (pp. 33-50). New York, NY: Guilford Press.
- Fuchs, L. S., & Vaughn, S. (2012). Responsiveness-to-intervention: A decade later. *Journal of learning disabilities*, 45, 195-203. doi: 10.1177/0022219412442150
- Fuentes, M. C., García, F., Gracia, E., & Alarcón, A. (2015). Los estilos parentales de socialización y el ajuste psicológico. Un estudio con adolescentes españoles. *Revista de Psicodidáctica*, 20, 117-138. doi: 10.1387/RevPsicodidact.10876
- García, E., Jiménez, J. E., González, D., & Jiménez-Suárez, E. (2015). Problemas de comprensión en el alumnado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria: Un estudio de prevalencia en español. *European Journal of investigation in health, psychology and education*, 3, 113-123. doi: 10.1989/ejihpe.v3i2.28
- Goikoetxea, E., & Martínez, N. (2015). Los beneficios de la lectura compartida de libros: Breve revisión. *Educación XX1*, 18(1), 303-324. doi: 10.5944/educXX1.18.1.12334
- Henderson, A. T., & Mapp, K. L. (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
- Hill, N. E., & Taylor, L. C. (2004). Parental School Involvement and children's academic achievement: Pragmatic and issues. *Current Directions in Psychology Science*, 13, 161-164.
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. T., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S., & Closson, K. E. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *Elementary School Journal*, 106, 105-130.
- Individuals with Disabilities Education Improvement (IDED) (2004) Act of 2004, Pub. Law No. 108-446, 118 Stat. 2647 (2004). *Enacted H. R. 1350; 108 Enacted H. R. 1350. Final regulations implementing IDEA 2004 were published in the Federal Register, Monday, August 14, 2006, pp. 46540-46845*. Recuperado de <http://www.IDEAdata.org>
- Individuals With Disabilities Education (IDED) (2010) Act, Part B Child Count. (2010). *Students ages 6-21*. Recuperado de <http://www.IDEAdata.org>
- Martín, M., & Gairín, J. (2007). La participación de las familias en la educación: un tema por resolver. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 59 (1), 113-151.
- Mautone, J. A., Marshall, S. A., Sharman, J., Eiraldi, R. B., Jawad, A. F., & Power, T. J. (2012). Development of a Family-School intervention for young children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *School Psychology Review*, 41, 447-466. Recuperado de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov>
- Miller, D., Topping, K., & Thurston, A. (2010). Peer tutoring in reading: The effects of role and organization on two dimensions of self-esteem. *British Journal of Educational Psychology*, 80, 417-433. doi: 10.1348/000709909X481652
- Mora-Figueroa, J., Galán, A., & López-Jurado, M. (2016). Eficacia de un programa de implicación familiar en el alumnado de 1º de Educación Primaria. *Revista de Psicodidáctica*, en prensa.
- National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD) (2005). *Responsiveness to intervention and learning disabilities*. Recuperado de <http://www.ldonline.org>
- National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD) (2006). *Learning Disabilities and Young Children: Identification and Intervention*. Recuperado de <http://www.ldonline.org>
- Patton, M. Q. (2011). *Developmental evaluation: Applying complexity concepts to enhance innovation and use*. New York: Guilford Press.
- Piñero, E., Areñse, J., & Cerezo, F. (2013). Contexto familiar y conductas de agresión y victimización entre escolares de educación secundaria. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 65 (3), 109-129. doi: <http://dx.doi.org/10.13042/23167>
- Redding, S. (2000). *Familias y centros escolares. Series de Prácticas Educativas*, 2. Bruselas: Academia Internacional de Educación.

- Reyero, M., & Tourón, J. (2003). *El desarrollo del talento: La aceleración como estrategia educativa*. La Coruña: Netbiblo.
- Sénéchal, M. (2006). *The effect of family literacy interventions on children's acquisition of reading: A meta-analytic review*. New Hampshire: National Center for Family Literacy.
- Sheldon, S. B. (2002). Parents' social networks and beliefs as predictors of parent involvement. *The Elementary School Journal*, 102, 301-316.
- Snowling, M. J., & Hulme, C. (2012). Annual Research Review: The nature and classification of reading disorders – a commentary on proposals for DSM-5. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 53, 593-607. doi: 10.1111/j.1469-7610.2011.02495.x
- Sonnenschein, S. (2002). Engaging children in the appropriation of literacy: The importance of parental beliefs and practices. In O. Saracho & B. Spodek (Eds.), *Contemporary perspectives in early childhood education* (pp. 127-149). Greenwich, CT: Information Age Publishers.
- Spencer, M., Wagner, R. K., Schatschneider, C., Quinn, J. M., Lopez, D., & Petscher, Y. (2014). Incorporating RTI in a hybrid model of reading disability. *Learning Disability Quarterly*, 37, 161-171. doi: 10.1177/0731948714530967
- Sukhram, D. P., & Hsu, A. (2012). Developing reading partnerships between parents and children: A reflection on the Reading Together Program. *Early Childhood Education Journal*, 40(2), 115-121. doi: 10.1007/s10643-011-0500-y
- Topping, K., Dekhinet, R., & Zeedyk, S. (2011). Hindrances for parents in enhancing child language. *Educational Psychology Review*, 23, 413-455. doi: 10.1007/s10648-011-9169-4
- Van Steensel, R., McElvany, N., Kurvers, J., & Herppich, S. (2011). How effective are family literacy programs? Results of a meta-analysis. *Review of Educational Research*, 81, 69-96. doi: 10.3102/0034654310388819
- Van Voorhis, F. L., Maier, M. F., Epstein, J. L., Lloyd, C. M., & Leung, T. (2013). *The impact of family involvement on the education of children ages 3 to 8: A focus on literacy and math achievement outcomes and social-emotional skills*. New York City: MDRC. Recuperado de <http://www.mdrc.org/>
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (Eds.). (2001). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (2nd ed.). Mahwah, NJ: LEA.