

INVESTIGACIONES SOBRE LECTURA

20 (I) 2025

INVESTIGACIONES SOBRE LECTURA ISL ISSN 2340-8685

Digital reading and reading
metacognition / Lectura digital y
metacognición lectora
.....1-22

Reading Motivation in Families /
Motivación lectora en familias
.....23-47

Scale to detect specific reading
difficulties / Escala para detectar
dificultades lectoras
.....48-73

Careful reading as a strategy to analyse
fake news / lectura atenta como
estrategia para analizar fake news
.....74-99

School-related factors on the reading
performance of Spanish students /
Predictores del estudiante en el
rendimiento lector de los alumnos
españoles
.....100-124

Reading comprehension in deaf
students/ Comprensión lectora de
estudiantes sordos
.....125-150



EDUVERSO
MULTIVERSO EDUCATIONAL



CONSEJO DE EDITORES/ EDITORIAL BOARD

Director/ Chief

- Pedro García Guirao, UMA, España

Editor jefe/ Editor in Chief

- Roberto Cuadros Muñoz, US, España

Editoras/ Editor

- Ester Trigo Ibáñez, UCA, España
- María Isabel de Vicente-Yagüe Jara, UM, España

Editores técnicos/ Technical editor

- Raúl Gutiérrez Fresneda, UA, España

Editora base/ Base editor

- Macarena Becerro Quero, UMA, España

Equipo editorial invitado/ Guest editorial team

- Antonio León Martín Ezpeleta, UV, España
- María Aurora García Ruiz, UMA, España

Editores versión en inglés/ Editor English version

- Pedro García Guirao, UMA, España

Secretaria/Secretary

- Inmaculada Santos Díaz, UMA, España

Comité Editorial/ Editorial committee

- Keishi Yasuda, U. Ryukoku, Japón
- Ruth Fine, The Hebrew University of Jerusalem, Israel
- Elizabeth Marcela Pettinaroli, Rhodes College, Estados Unidos
- Abdellatif Limami, U. de Rabat, Marruecos
- Salvador Almadana López del Moral, Instituto Cervantes, Praga, Chequia
- Yrene Natividad Calero Leo, Asociación Internacional de Promotores de Lectura, Perú
- Mercedes Garcés Pérez, U. Marta Abreu, Las Villas, Cuba
- Rubén Cristóbal Hornillos, Liceo XXII José Martí de Varsovia, Polonia
- Victoria Rodrigo Marhuenda, Georgia State University, Estados Unidos
- Antonio Gómez Yebra, UMA, España
- Pedro García, Guirao, UMA, España
- David Caldevilla Domínguez, U. Complutense de Madrid, España

Comité Científico (Miembros)/ Scientific Committee (Committee)

- Rocío Marivel Díaz Zavala, U. Nacional San Agustín de Arequipa, Perú.
- Osbaldo Turpo Gebera, U. Nacional San Agustín de Arequipa, Perú
- Almudena Barrientos Báez, U. Complutense de Madrid, España
- Efrén Viramontes, E. N. Ricardo Flores Magón, México
- Marek Baran, U. de Lodz, Polonia
- Cacylia Tatoj, U. de Silesia, Polonia
- Leyre Alejaldre Biel, U. de Columbia, Estados Unidos
- Eva Álvarez Ramos, UV, España
- Hugo Heredia Ponce, UCA, España
- Fernando Azevedo, U. do Minho, Portugal
- María Victoria Mateo García, UAL, España
- Marta Sanjuán Álvarez, U. de Zaragoza, España
- Xaquín Núñez Sabaris, U. do Minho, Portugal
- Sergio Arlandis López, UV, España.
- Emilia Smolak Lozano, UMA, España.
- Eugenio Maqueda Cuenca, UMA, España
- Ana Cea Álvarez, U. do Minho, Portugal
- Inmaculada Guisado Sánchez, UNEX, España
- María Auxiliadora Robles Bello, UJAEN, España

- Francisco Manuel Romero Oliva, UCA, España
- Magdalena López Pérez, UNEX, España
- Milagrosa Parrado Collantes, UCA, España
- Paula Rivera Jurado, UCA, España
- Begoña Gómez Devís, UV, España
- Carme Rodríguez, U. de Liverpool, Reino Unido
- Cristina Castillo Rodríguez, UMA, España
- Alba Ambrós Pallarés, UB, España
- Francisco García Marcos, UAL, España
- Pablo Moreno Verdulla, UCA, España
- Àngels Llanes Baró, U. Lérida, España
- Isabel García Parejo, UCLM, España
- Soraya Caballero Ramírez, ULPGC, España
- Carlos Acevedo, Fundación Apalabrar, Chile
- Paula Andrea Agudelo Palacio, I.E. Caracas de Medellín, Colombia
- Graciela Baca Zapata, UAM, México
- Edgar Enrique Balanta Castilla, U. de Cartagena, Colombia
- Raquel Benítez Burraco, US, España
- Hernán Bermúdez Ruiz, U. Nacional de Bogotá, Colombia
- Alejandro Bolaños García-Escribano, U.C. L., R.U.
- Pablo Francisco Mora Venegas, U. del Atlántico, Colombia
- Miryam Narváek Rivero, U. Peruana de Ciencias, Perú
- Erika Jossy Choke Vilca, U. Nacional de San Agustín de Arequipa, Perú
- Carlos Brañez Mendoza, E. P. Don Bosco, Bolivia
- Manuel Cabello Pino, UHU, España
- Daniel Cardoso Jiménez, UAEM, México
- Williams Danilo Clemente Huanquis, IEP Claretiano, Perú
- Rubén Cristóbal Hornillos, Liceo José Martí de Varsovia, Polonia
- Julieta Fumagalli, U. de Buenos Aires, Argentina
- Enrique Gutiérrez Rubio, U. Palacký Olomouc, Chequia
- Brizeida Hernández Sánchez, U. de Salamanca, España
- Daniela Liberman, U. de Palermo, Italia
- Juan Cruz Ripoll Salceda, U. de Navarra, España
- Victoria Rodrigo Marhuenda, Georgia State University, Estados Unidos
- Yudith Rovira Álvarez, U. de Pinar del Río, Cuba
- Carmen Toscano Fuentes, U. de Huelva, España
- Pedro Dono López, U. do Minho, Portugal
- Sebastián Molina Puche, UMU, España
- Virginia Calvo, U. de Zaragoza, España
- Marjana Sifrar Kalan, U. de Liubliana, Eslovenia
- Zósimo López Pena, USC, España
- María Teresa Santamaría Fernández, U. Internacional de La Rioja, España
- Cristina Milagrosa Castillo Rodríguez, UMA, España
- Jorge Verdugo, U. de Nariño, Colombia
- Sergio Vera Valencia, U. Castilla La Mancha, España
- Antonio José de Vicente-Yagüe Jara, UMU, España
- María Remedios Fernández Ruiz, UMA, España
- Almudena Cantero Sandoval, UNIR, España
- Olivia López Martínez, UMU, España

Comité ético/ Ethics Committee

- Antonio Díez Mediavilla, U. de Alicante, España
- Natalia Martínez León, U. de Granada, España
- Juan de Dios Villanueva Roa, U. de Granada, España
- Antonia Bernabé Durán, Asociación Española de Comprensión Lectora, España
- María Auxiliadora Robles Bello, UJAEN, España
- Juana María Morcillo Martínez, UJAEN, España
- Francisco Palacios Chávez, AECL, España

INDEXACIÓN/ INDEXING

<u>ESCI</u> Clarivate 
<u>Scopus</u> Elsevier 
<u>Latindex</u> 
<u>Google Scholar</u> 
<u>Dialnet</u> 
<u>MIAR, DOAJ, Sherpa, CIRC, Dulcinea, ERIH...</u>      
<u>FECYT</u> 



EDITAN/ Published by

Asociación Española de Comprensión Lectora y
Universidad de Málaga

Investigaciones Sobre Lectura (ISL) es una revista
científica que se edita semestralmente

CONTACTO/ Contact



Apdo. 5050, 29003, Málaga

Edición: isl@compresionlectora.es

Dirección: isl@uma.es

ISSN: 2340-8685

© 2014-2025





Scopus®



INVESTIGACIONES SOBRE LECTURA

ENG/ESP

ISSN: 2340-8665

Literacy Practices and Reading Motivation in Families with Children in Early Childhood Education

Helena González-Pulido

<https://orcid.org/0000-0003-2474-5368>

Universidad de Oviedo, Spain



Beatriz Rodríguez-Ruiz

<https://orcid.org/0000-0002-3009-6766>

Universidad de Oviedo, Spain



Raquel-Amaya Martínez-González

<https://orcid.org/0000-0003-3254-8655>

Universidad de Oviedo, Spain



<https://doi.org/10.24310/isl.20.1.2025.20602>



Reception: 01/09/2024

Acceptation: 30/04/2025

Contact: rodriguezbeatriz@uniovi.es

Abstract:

The literacy environment at home influences children's motivation to read and the development of their language skills. This exploratory study analyses the literacy environment in the family home from the perspective of families with children in early years education. A total of 612 families in Asturias (Spain) responded to the Home Literacy Environment Questionnaire (HLEQ) (Farver et al., 2006). This established three areas of study: family involvement in literacy, parents' literacy habits, and perception of children's interest in literacy. The obtained data were analysed using SPSS 27. After verifying the normality of the data and confirming the factorial structure (AFE) of the original instrument, descriptive analyses revealed high scores across all factors, indicating significant parental involvement in their children's literacy development. Additionally, contrast analyses revealed differences associated with gender, indicating moderately greater involvement of mothers, employment status, showing better literacy habits among families not in employment, and family income, demonstrating greater interest in literacy among children from families with higher incomes. Finally, regression analyses indicated that the greater the family involvement at home, the greater the child's interest in becoming literate. Therefore, it is important to promote activities within the home literacy environment to encourage literacy among children.

Keywords: Family, Literacy, Reading, Children, Home.

González-Pulido, H., Rodríguez-Ruiz, B. & Martínez-González, R.A. (2025). Literacy Practices and Reading Motivation in Families with Children in Early Childhood Education. *Investigaciones Sobre Lectura*, 20(1), 23-47.

Literacy Practices and Reading Motivation in Families with Children in Early Childhood Education

INTRODUCTION

Emergent literacy (EL) skills develop continuously from early life onwards, particularly through linguistic interactions between parents and children in a family and community environment (Zuilkowski et al., 2019; Gillen & Hall, 2013; Pinkham & Neuman, 2012; Wildova & Kropáčková, 2015). Through these interactions, children progressively acquire these skills (Neuman, 2014). Consequently, the home literacy environment (HLE) that parents provide for their children significantly influences language development and literacy, particularly during the early years (Gutiérrez-Fresneda, 2017; Puranik et al., 2018; Torppa et al., 2022).

The HLE comprises the resources and opportunities available to children, as well as the skills, abilities, and dispositions of parents that determine the provision of these opportunities to children (Burgess et al., 2002, p. 413). Thus, the activities and interactions that take place within the family environment provide experiences that contribute to the development of different language skills (Sénéchal & LeFevre, 2002). These informal practices differ from those typically found in formal instruction (e.g. shared reading of books) but still influence language development by enhancing vocabulary (Niklas & Schneider, 2013; Sénéchal & LeFevre, 2014; Silinskas et al., 2012) and subsequently reading comprehension (Guzmán et al., 2020; Hamilton et al., 2016). Conversely, formal literacy practices involve direct teaching of the written code to develop these skills (e.g. alphabet knowledge and word reading) (López-Escribano et al., 2021; Manolitis et al., 2013; Martini & Sénéchal, 2012).

From this perspective, Burgess et al. (2002) identified four home literacy environments (HLEs): active, passive, literacy interface and limiting. An active HLE environment is characterised by parents' interest in engaging in literacy activities with their children that contribute to language development, such as rhyming games and shared reading. In contrast, passive HLE involves indirect learning through observing routine activities in the home (e.g. parents

reading for leisure). Conversely, the literacy interface involves parents participating in formal and informal learning experiences to convey their attitudes, interests, and expectations regarding literacy to their children. This arises from a motivation to engage in activities that promote prerequisites for reading and writing acquisition (e.g. shared reading and identifying printed letters in the environment) and an interest in providing learning opportunities based on observing behavioural models, through which the intrinsic value of literacy is transmitted to children. Finally, the limiting environment considers the parenting skills and social circumstances that may affect the involvement of primary caregivers in literacy processes, such as socioeconomic status, demographic characteristics and language skills. It also considers the resources available to caregivers, such as the number of books in the home.

Several studies have argued that family literacy environments are influenced by demographic (Zgourou et al., 2021; Zhang et al., 2023), socio-economic (Dynia et al., 2019; Friedlander, 2020) and cultural (Jarrett & Cobar-Rodríguez, 2017; Weigel et al., 2017) variables. In terms of gender, mothers tend to be more involved in their children's education (Fernández-Alonso et al., 2019; Fernández-Freire et al., 2019) and interact more frequently with their children during reading activities than fathers do (Liu & Chung, 2022). Nevertheless, paternal involvement also contributes to children's emerging literacy, particularly when mothers have not received a higher education (Foster et al., 2016). In terms of socio-economic factors, Moreno et al. (2018) point out that literacy practices in low-income households tend to be more traditional (e.g. texting and going to the library), whereas in high-income households they tend to be more institutionalised (e.g. reading books, writing on paper and reinforcing school learning). Similarly, Neumann (2016) indicates that parents with a higher socioeconomic status teach their children about the printed word more frequently than those with a lower status. A similar situation emerges when considering

employment status and educational level, where higher levels are associated with greater family involvement (Neumann, 2016; Strang & Piasta, 2016).

Forster and Rojas-Barahona (2014) argue that, except for activities such as ‘playing word games’, ‘reading comics and children’s magazines’ and ‘writing letters and words’, which are more common in rural areas, practices at home are similar between urban and rural families. Despite this, it is children in urban areas who demonstrate greater literacy skills. McGinnity et al. (2022) investigated reading ability according to gender and social background, finding that both factors influenced development between the ages of three and nine. Specifically, girls tended to achieve higher reading scores than boys, but parental involvement at home had a greater impact on boys’ reading ability (Jeong & Hofferth, 2016).

Regardless of sociodemographic, contextual or motivational variables, it is clear that a literate family environment is associated with the development of language skills in children (Kim et al., 2015), enabling them to excel in reading (Guevara & Rugerio, 2017). Guzmán et al. (2020) analysed the relationship between the characteristics of the literacy environment at home and the reading comprehension level of primary school students. They found that the number of general or children’s books available at home and the reading habits of both parents were significant factors. These results are consistent with those of previous studies (Harvey, 2016; Swain & Cara, 2017), which have emphasised the importance of parents’ reading habits, their attitude towards reading and the availability of reading resources at home in relation to their children’s reading development (van Bergen et al., 2017). Furthermore, Puglisi et al. (2017) suggest that parents’ involvement in promoting spoken and written language is independent of their mother tongue and phonological skills. That is to say, mothers with high linguistic and phonological skills are not necessarily more involved in literacy activities with their children than those with lower skills. Moreover, informal literacy activities at home may be influenced not only by parents’ personal skills or characteristics, but also by their values and beliefs (Hofslundsengen et al., 2018; Martini & Sénéchal, 2012).

According to Delgado et al. (2020), while there is no set age at which to begin the literacy process, it is influenced by a child’s curiosity about the purpose of writing. Motivational factors such as perseverance, effort and attitude are predictors of better reading performance, rather than just cognitive-linguistic abilities or socio-

demographic factors (Siegenthaler et al., 2019). Reading motivation tends to decline significantly at higher educational levels (Vicente-Yagüe et al., 2019), which highlights the importance of fostering it during early childhood (Llamazares & Alonso-Cortés, 2016). Curiosity and motivation are therefore the foundation of learning to read and write (Carballo & Portero, 2018), and the family and school play pivotal roles in facilitating this process (Delgado et al., 2020; Taberero et al., 2022).

Research has shown that motivation to read is associated with family involvement (Çalışkan & Ulas, 2022; Campos & Taberero, 2024), environmental characteristics of the home (Pfof & Heyne, 2023), and the experiences and resources provided by parents (Choi et al., 2022; Zucker et al., 2022). The results highlight the importance of shared reading in fostering emotional connections, reinforcing accurate and consistent language learning through highlighting details, and building confidence in reading. However, Delgado et al. (2020) indicate that the promotion of reading motivation in the family environment does not necessarily occur equally for boys and girls, with girls showing an advantage in the infant and primary stages (Artola et al., 2016).

Recognising the pivotal role of families in the emerging literacy journey of girls and boys, this study seeks to analyse parents’ perceptions of their involvement in this process, as well as the strategies they employ to foster a love of reading in their children.

METHODOLOGY

Participants

This exploratory study is based on a survey of a representative sample of parents with children in the second and third years of pre-school education, who are enrolled in schools in the Principality of Asturias. The sample was selected using random sampling based on geographical areas. The regional statistical register was used to identify the number of families with children enrolled in these courses, resulting in a population size of 17,775 families (www.sadei.es). An error margin of 5% and a confidence level of 95% were assumed to determine the sample size, resulting in 377 families being analysed. The Principality was divided into geographical areas for the selection (www.astursalud.es), in order to collect information from all of them and to include a variety of socio-demographic circumstances that could reflect family

diversity. A total of 612 families participated: 277 men (45.3%) and 335 women (54.7%). The majority of these families had children enrolled in the second (48.4%) or third (51.6%) year of early childhood education. The majority of the participants were Spanish (92.9%), aged between 36 and 40 (34.6%), and married (71.5%). In terms of educational attainment, 40.3% have a university degree. Regarding employment status, most are employed (86.6%), with 65.8% having a household income of over €2,000 per month.

Instruments and procedure

Data collection was carried out using the Home Literacy Environment Questionnaire (Farver et al., 2006), which is designed to evaluate the home literacy environment from a family perspective, based on the conceptualisations of Burgess et al. (2002) mentioned above. The Spanish version of the instrument was adapted using a translation and cultural adaptation process involving two translations by experts in the target language with extensive knowledge of the original language of the instrument, as well as a review to ensure conceptual equivalence with the original version while taking cultural aspects into account. The questionnaire comprises 13 items, each using a 12-point Likert scale (1–2–3: Never; 4–5–6: Sometimes; 7–8–9: Quite often; 10–11–12: Always) to evaluate the frequency of literacy-promoting practices at home. The items in the original version are classified into three dimensions or factors: F1: Family involvement in literacy; F2: Parents' literacy habits; and F3: Perception of the child's interest in literacy.

To collect data, different types of school were contacted. After agreeing to participate in the study, families were sent a document through their children informing them about the study and the instrument to be completed and requesting their signed informed consent. In line with the ethical principles of the American Educational Research Association (McMillan & Schumacher, 2005), families were informed of the study's objectives and purposes prior to completing the questionnaire. They were also informed that the data would be kept confidential and used solely for research purposes, in accordance with Regulation (EU) 2016/679 of the European Parliament and Organic Law 3/2018 of 5 December on the Protection of Personal Data and Guarantee of Digital Rights. This procedure was approved by the Research Ethics Committee at the

University of Oviedo under the reference number 18_RRI_2022.

Data analysis

The analyses were performed using SPSS 27. The database was explored to identify any outliers or missing values, which were then replaced using the Missing Completely at Random (MCAR) test (Little, 1988). The normality of the items ($-2 \leq x \leq +2$ and kurtosis $-7 \leq x \leq +7$) (Kline, 2023) was analysed, as was their possible multicollinearity (correlation ≥ 0.90) (Abdelwahab et al., 2024). No items were removed based on the established criteria. To verify the data's suitability with the questionnaire's original dimensional structure, an exploratory factor analysis (EFA) was performed on the instrument's 13 items. Prior to this, the Kaiser–Meyer–Olkin sample adequacy was analysed, yielding a value of 0.788 which is considered 'acceptable' (Hair et al., 2006). Bartlett's sphericity test was also significant ($\chi^2 = 1936.186$; $gl = .36$; $p = .000$). The maximum likelihood extraction method (Lawley and Maxwell, 1971) and Promax rotation were then used to identify a simple structure (Finch, 2006). Items with communalities below .40, factor weights below .32, weights above .32 in more than one factor and differences between the highest and next factor weights of less than .15 were eliminated (Worthington and Whittaker, 2006). Following the analysis, items 2, 3, 4 and 10 were excluded from further analysis.

Once the factors had been obtained, descriptive statistics were calculated for the items in each factor. Comparative analyses of two independent groups were then performed using Student's t-test, with the variables gender, employment status (paid/unpaid work) and monthly family income (grouped into two categories: less than £1,500 and more than £1,051) taken into account, and the condition of homogeneity of variances (Leventhal test) considered. An analysis of variance was also performed with three or more groups, taking into account the hypothesis of equality of variance when the conditions for Welch's test were not met, with the variable 'education' categorised as 'compulsory education', 'secondary education/vocational training' or 'higher education'. The effect size in two-group comparisons was estimated using Cohen's d. Its magnitude was interpreted as low when $0 < d < 0.20$, medium when $0.20 \leq d \leq 0.50$, and high when $d > 0.50$. In comparisons of three or more groups, the effect size was estimated using eta squared (η^2), with the magnitude

interpreted as small if $\eta^2 < 0.06$, moderate if $.06 \leq \eta^2 \leq .14$ and large if $\eta^2 \geq .14$ (Cohen, 1973).

A hierarchical multiple linear regression analysis was subsequently performed using the 'stepwise' method to detect a predictive model of parenting practices that could forecast children's interest in literacy from their parents' perspective. The assumptions of linearity, normality and homoscedasticity were initially explored to this end. The F statistic and the change values of R and R^2 were examined to interpret the overall significance of the model. Additionally, the specific contribution of each dimension to the total variance explained by the model was examined through the significance and value of the semi-partial correlation squared (rs^2). To ensure the suitability of each predictive model, the independence of errors assumption was tested using the Durbin-Watson test (values between 1 and 3), and the collinearity assumption was also tested by checking that the IVS value was not greater than 10, with all values ideally close to 1 (Kleinbaum et al., 1988).

Results

The result of the MCAR test was $\chi^2 = 122.759$, $DF = 4250$, $p = .101$, indicating the presence of some random missing data. After reviewing the normality of the items, descriptive analyses showed that families generally perceive an adequate literacy environment at home, with most responses falling into the 'quite' category. Therefore, both mothers and fathers have a positive view of the family context as a setting that encourages literacy among their children, and they take an active role in doing so. However, certain nuances need to be considered, as well as aspects that could be improved.

The factor analysis yielded three factors that together explain 69.65% of the variance, with a Cronbach's α reliability index of .81 for the total scale. F1: Family involvement in literacy ($\alpha = .62$), consisting of two items (e.g. During a week, how often do you read to your child at home? How often do you point out words to your child and tell them what they mean?); F2 – Parents' literacy habits ($\alpha = .82$), consisting of three items (e.g. How often do you read for fun and enjoyment? How often do you share reading time with a family member or friend for fun and enjoyment? How often do you see your child reading for pleasure?), and F3: Perception of the child's interest in literacy ($\alpha = .74$), consisting of four items (e.g. How many times a week does your child look at books on their own?).

How often does your child ask you what the printed words say? How often does your child try to write words? How often does your child play alphabet games, rhymes, 'I Spy', etc.? The factorial structure of this study confirms the three theoretical dimensions proposed by Farver et al. (2006) in the original version. These dimensions explained 46.18% of the variance, with reliabilities of $\alpha = .88$, $\alpha = .84$ and $\alpha = .83$ for Factors 1, 2 and 3 respectively.

Regarding family involvement in literacy (Factor 1), that is, the actions families take to promote the literacy process, it was found that 78.3% of families identify words with their children and explain their meaning, and 64.7% read to their children weekly. All these percentages are grouped under the categories 'quite a lot' and 'always'. Thus, a positive result is observed in terms of families' willingness to actively engage in their children's literacy development. However, it should be noted that 32.5% do not frequently engage in reading activities with their children.

Parents' literacy habits (Factor 2) show the lowest results. Notably, a significant proportion of responses (21.9%) to various items analysed fall into the 'never' category when parents are asked about their reading habits as a leisure activity. Similarly, only 20.1% say that reading is 'always' part of their leisure activities, a figure that aligns with the percentage who say that reading with family and/or friends is 'always' part of their leisure activities (15.1%). This suggests that parents are unlikely to act as literacy role models for their children as they do not have any personal daily reading habits.

Regarding children's perceived interest in literacy (Factor 3), the majority of parents in this study consider their children to be interested. When asked about their children's independent writing and reading activities, more than 79.3% of parents perceive these as actions their children engage in 'quite often' or 'always'. Another activity that children engage in at home with the help of their parents is playing family games associated with letters, pronunciation, rhymes, etc. (72.3%). Given all the above, it is important to promote children's autonomy in their literacy development as a means of acquiring greater reading fluency.

However, children's interest in literacy is not only manifested autonomously; it also involves actions on the part of their parents. In this sense, families report receiving questions from their children about the meaning of printed words (43.9% quite often and 26% always). The majority of participants consider this demand for accompaniment,

Table 1. Descriptions and contrasts of family literacy by sex

Factor	Sex	<i>M</i> (<i>DT</i>)	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Family involvement in literacy	M	7.31 (2.23)	-4.742	.001	-0,385
	F	8,15 (2.12)			
Parental literacy habits	M	5.01 (2.75)	-5.077	.001	-0,412
	F	6.14 (2.72)			
Perception of the child's interest in literacy	M	7.28 (2.01)	-4.734	.001	-0.384
	F	8.06 (2.04)			
M-Masculine; F-Feminine					

Source: Own elaboration

Table 2. Predictive model of family involvement (F1) in relation to children's interest in literacy, as perceived by parents (F3).

	<i>R</i> ²	β	Sig	T (A>4)	FIV (A<10)	C-index (A 0-30)
1	.274	.41	.001	.86	1.000	7.131
2	.338	.22	.001	.86	1.157	9.211

Predictors:

Step 1: *Point to the words and tell your child what they mean.*

Step 2: *Point to the words and tell your child what they mean, then read to your child at home.*

Source: Own elaboration

support and help to be necessary in order to promote pre-reading skills in their children.

Although the data obtained from families did not indicate any statistically significant differences in terms of educational level, differences were found in relation to gender, employment status and family income. Specifically, with regard to gender (see Table 1), differences in favour of mothers over fathers were found in all three factors, with a moderate effect size for each: F1: Family involvement in literacy ($t_{610} = -4.742$; $p \leq .001$; $d = .38$); F2: Literacy habits of fathers and mothers ($t_{610} = -$

5.077 ; $p \leq .001$; $d = .41$); and F3: Parents' perception of their children's interest in literacy ($t_{610} = -7.734$; $p \leq .001$; $d = .38$). In terms of employment status, families who are not working exhibited better literacy habits than employed families (F2) ($t_{610} = -52.132$; $p \leq .001$; $\eta^2 = .24$), with a moderate effect size.

Finally, families with higher incomes express greater interest in their children's literacy than other families ($W_{(3, 586)} = 4.495$; $p \leq .010$; $\eta^2 = .01$), albeit to a small extent. Regarding the regression analysis performed on the child's interest in literacy as perceived by the father and mother

(F3), after verifying the independence of errors assumption and the absence of collinearity (Table 2), the obtained model identified that family involvement in literacy (F1) produced significant results ($F(2, 611) = 156.095; p \leq .001$) and explains 33% of the variance (adjusted $R^2 = .337$) ($\beta = .57, p \leq .001$). This indicates that families who implement more literacy practices at home perceive greater interest in literacy among their children. These practices include pointing out words to the child and explaining their meaning ($\beta = .41, p \leq .001$) and reading to the child at home ($\beta = .22, p \leq .001$) (see Table 2). The squared partial correlation coefficients indicate the individual contribution of each of these variables to the model: pointing out words to the child and explaining their meaning ($rs^2 = 0.44$) and reading to the child at home ($rs^2 = 0.24$).

CONCLUSIONS

This study analyses how families perceive their involvement in their children's emerging literacy, particularly among those enrolled in early childhood education, and the extent to which they perceive their children to be developing a motivation to read.

Studies focusing on the analysis of literacy processes in the home (Burgess et al., 2002) suggest that families who provide environments rich in reading and writing activities contribute positively to their children's language and literacy development (Sénéchal & LeFevre, 2002). The results of this study show that participating parents play an active role in promoting their children's literacy within the family environment. These results are consistent with previous research (Dydia et al., 2014; Reynolds & Werfel, 2020), which indicates that families positively value emergent literacy teaching and facilitate reading among their children.

In general, the results obtained in this study indicate that mothers and fathers are actively involved in their children's literacy process, carrying out activities together such as identifying words and explaining their meaning, and reading children's stories; aspects that contribute both to the cognitive development of children and to fostering the emotional bond between them (Muñoz et al., 2018). However, it was observed that parents do not have personal reading habits, which is consistent with the findings of Muñoz and Frez-Aróstica (2021), who point out that this characteristic makes it difficult for parents to act as role models for their children in this regard. This is an important

issue that can limit opportunities for the development of children's language skills (Dong et al., 2020). However, the families in this study do perceive an interest in literacy activities among their children, as well as a demand for support, which is consistent with the findings of Puranik et al. (2018), who found that more than half of the families surveyed reported that their children wrote words or their own names independently at home, while also offering them help in writing their names, notes and letters.

Moreover, the group comparison carried out in this study using the variable of parental gender identified significant differences in all the analysed factors, with mothers achieving higher scores than fathers. This is consistent with the results of previous research (Liu & Chung, 2022; López-Escribano et al., 2021). Therefore, it can be deduced that the degree of involvement in their sons' and daughters' literacy processes, reading habits and perceived interest in their literacy activities is higher among mothers than fathers. Furthermore, regarding employment status, it was found that unemployed fathers and mothers have more literacy habits than employed fathers and mothers. This difference may be due to difficulties balancing work and family life, which impact opportunities to support literacy development in children effectively (Laganovska & Margević, 2024). Similarly, families with higher incomes expressed greater interest in their children's literacy. According to other research (De la Peña et al., 2018; Incognito & Pinto, 2021), this may be because families with a high socioeconomic status create a richer literacy environment, exposing their children to literacy experiences more frequently (Strang & Piasta, 2016).

The regression analysis showed that the more involved parents were in literacy practices, the more interested they perceived their children to be in literacy. Specifically, identifying and explaining the meaning of words and reading stories were the practices that contributed most to the predictive model identified, with identifying and explaining the meaning of words having the greatest weight. This result supports Guo et al.'s (2020) approach that improving children's emergent literacy skills requires more than simply sharing books or reading with them; it is also necessary for adults to explain the processes and codes involved in reading and writing.

Therefore, a better understanding of the role that families play in children's emergent literacy is important in facilitating the development of pre-reading and pre-writing skills. It is therefore crucial to raise awareness of the importance of literacy activities at home to ensure children

have the opportunity to engage in language and literacy activities before starting primary school.

Finally, it is worth highlighting some of the potential strengths and limitations of this study and suggesting areas for future research. One of the former is the need for a representative sample of parents, which would facilitate the generalisation of the obtained results to a certain extent. Among the limitations and possible future research areas is the need to contrast the parents' results with the school's perspective or specific measures of the children's literacy skills to obtain a more accurate picture of the literacy environment at home. Qualitative data could also be incorporated to enrich the statistical trends found in this study by providing supporting arguments and personal experiences. Likewise, longitudinal studies could analyse variations in reading prerequisites according to school year during the early years of education.

Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)



Investigaciones Sobre Lectura (ISL) | 2025

Authors' contribution: Conceptualization, HGP; methodology, BRR; statistical analysis, BRR; research, HGP; manuscript preparation, HGP, BRR y RAMG; revision and editing, HGP, BRR Y RAMG.

Funding: Project PA-22-BP21-174

Note: To the families and students of the Early Childhood Education programme in the Principality of Asturias, and to the participating educational centres.

REFERENCES

- Abdelwahab, M. M., Abonazel, M. R., Hammad, A. T. & El-Masry, A. M. (2024). Modified Two-Parameter Liu Estimator for Addressing Multicollinearity in the Poisson Regression Model. *Axioms*, 13, 46. <https://doi.org/10.3390/axioms13010046>
- Artola, T., Sastre, S. & Barraca, J. (2016). Diferencias de género en actitudes e intereses lectores: una investigación con alumnos españoles de primaria. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 69(1), 11-26. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.37925>
- Belsley, D. A. (1991). *Conditioning diagnostics: Collinearity and weak data in regression*. John Wiley & Sons.
- Burgess, S., Hecht, S. & Lonigan, C. (2002). Relations of the Home Literacy Environment (HLE) to the Development of Reading-Related Abilities: A One-Year Longitudinal Study. *Reading Research Quarterly*, 37(4), 408-426. <http://dx.doi.org/10.1598/RRQ.37.4.4>
- Çalışkan, E.F. & Ulas, A.H. (2022). The Effect of Parent-involved Reading Activities on Primary School Students' Reading Comprehension Skills, Reading Motivation, and Attitudes towards Reading. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 14(4), 509-524. <https://doi.org/10.26822/iejee.2022.260>
- González-Pulido, H., Rodríguez-Ruiz, B. & Martínez-González, R.A. (2025). Literacy Practices and Reading Motivation in Families with Children in Early Childhood Education. *Investigaciones Sobre Lectura*, 20(1), 23-47.

- Campos, I.O. & Tabernero, R. (2024). Influencia de la familia como contexto alfabetizador en el Desarrollo de la motivación lectora. *Perfiles Educativos*, XLVI(185), 46-68. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2024.185.61421>
- Carballo, A. & Portero, M. (2018). *10 ideas clave. Neurociencia y educación. Aportaciones para el Aula*. Graó.
- Choi, N., Sheo, J., Jung, S. & Jisu, C. (2022). Lectura de periódicos en familias con niños en edad escolar: relación entre la interacción entre padres e hijos en el uso del periódico, la motivación para la lectura y el rendimiento académico. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(21), 14423. <https://doi.org/10.3390/ijerph192114423>
- Cohen, J. (1973). Eta-squared and Partial Eta-squared in Communication Science. *Human Communication Research*, 28, 473-490.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Lawrence Earlbaum Associates.
- De-La-Pena, C., Parra-Bolaños, N. & Fernández-Medina, J.M. (2018). Análisis de la alfabetización inicial en función del tipo de familia. *Ocnos*, 17(1), 7-20. https://doi.org/10.18239/ocnos_2018.17.1.1336
- Delgado, M.D., Méndez, I. & Ruiz, C. (2020). Comprensión y motivación lectora en educación infantil a través de la luz. *Investigaciones Sobre Lectura*, 17(2), 93-109. <https://doi.org/10.24310/isl.vi18.14399>
- Dong, Y., Xiao-Ying, S., Wi-Yang, D. & Tang, Y. (2020). The Effects of Home Literacy Environment on Children's Reading Comprehension Development: A Meta-analysis. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 20(2), 63-82. <http://dx.doi.org/10.12738/jestp.2020.2.005>
- Dynia, J., Purtell, K., Justice, L., Pratt, A. & Hijlkema, M. (2019). Home Literacy Environments in Maya Communities in the Yucatán Peninsula. *Early Education and Development* 31(3), 411-425. <https://doi.org/10.1080/10409289.2019.1651813>
- Dynia, J.M., Lawton, K., Logan, J.A.R. & Justice, L.M. (2014). Comparación de las habilidades de alfabetización emergentes y el entorno de alfabetización en el hogar de los niños con autismo y sus pares. *Temas de Educación Especial en la Primera Infancia*, 34(3), 142-153. <https://doi.org/10.1177/0271121414536784>
- Farver, Jo., Xu, Y., Eppe, S. & Lonigan, C. (2006). Home environments and Young Latino children's school readiness. *Early Childhood Research Quarterly* 21(2), 196-212. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2006.04.008>
- Fernández-Alonso, R., Cuesta, M., Woitschach, P. & Álvarez, M. (2019). *La implicación familiar en la educación: una herramienta de cambio*. Observatorio Social de "La Caixa".
- Fernández-Freire, L., Rodríguez-Ruiz, B. & Martínez-González, R.A. (2019). Padres y madres ante las tareas escolares: la visión del profesorado. *Aula Abierta*, 48(1), 77-84. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.1.2019.77-84>
- Finch, H. (2006). Comparison of the performance of varimax and promax rotations: Factor structure recovery for dichotomous items. *Journal of Educational Measurement*, 43(1), 39-52. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3984.2006.00003.x>
- Förster, C. & Rojas-Barahona, C. (2014). Disadvantaged preschool children from rural areas: the importance of home practices and nursery attendance in the development of early literacy skills. *Cultura y Educación*, 26(3), 476-504. <https://doi.org/10.1080/11356405.2014.973668>
- González-Pulido, H., Rodríguez-Ruiz, B. & Martínez-González, R.A. (2025). Literacy Practices and Reading Motivation in Families with Children in Early Childhood Education. *Investigaciones Sobre Lectura*, 20(1), 23-47.

- Foster, T., Froyen, L., Skibbe, L., Bowles, R. & Decker, K. (2016). Fathers' and mothers' home learning environments and children's early academic outcomes. *Reading and Writing*, 29(9), 1845-1863. <https://doi.org/10.1007/s11145-016-9655-7>
- Friedlander, E. (2020). The home literacy ecology in rural Rwanda and its relationships to early grade reading. *Scientific Studies of Reading*, 24(2), 123-140. <https://doi.org/10.1080/10888438.2019.1642894>
- Gillen, J. & Hall, N. (2013). The emergence of early childhood literacy. In J. Marsh y J. Larson (Eds.), *The SAGE handbook of early childhood literacy*, (pp. 3–17). London: SAGE.
- Guevara, Y. & Rugerio, J. (2017). Interacciones profesor-alumnos durante lectura de cuentos en escuelas preescolares mexicanas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(74), 729-749.
- Guo, Y., Puranik, C., Kelcey, B., Sun, J., Schneider-Dinnesen, M. & Breit-Smith, A. (2020): The Role of Home Literacy Practices in Kindergarten Children's Early Writing Development: A One-Year Longitudinal Study. *Early Education and Development*, 32(2), 209-227. <https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1746618>
- Gutiérrez-Fresneda, R. (2017). Efecto de la lectura compartida y las habilidades prelectoras en el aprendizaje lector. *Ocnos*, 16(2), 17-26. http://dx.doi.org/10.18239/ocnos_2017.16.2.1356
- Guzmán, F., Gil-Flores, J. & Pacheco-Costa, A. (2020). Home literacy environment and Reading comprehension in Spanish primary education. *Journal of Research in Reading*, 43(2), 229-247. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-9817.12299>
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E. & Tatham, R. L. (2006). *Multivariate data analysis (Vol. 6)*. Pearson Prentice Hall.
- Hamilton, L., Hayiou-Thomas, M., Hulme, C. & Snowling, M. (2016). The home literacy environment as a predictor of the early literacy development of children at family-risk of dyslexia. *Scientific Studies of Reading*, 20(5), 401–419. <https://doi.org/10.1080/10888438.2016.1213266>
- Harvey, A. (2016). Improving family literacy practices. *SAGE Open*, 6(3). <https://doi.org/10.1177/2158244016669973>
- Hofslundsengen, H., Gustafsson, J.E. & Hagtvet, B.E. (2018). Contributions of the Home Literacy Environment and Underlying Language Skills to Preschool Invented Writing. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63(5), 653-669. <https://doi.org/10.1080/00313831.2017.1420686>
- Incognito, O. & Pinto, G. (2021). Longitudinal effects of family and school context on the development of emergent literacy skills in preschoolers. *Current Psychology*, 42, 9819-9829. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-02274-6>
- Jarrett, R. & Coba-Rodríguez, S. (2017). “We keep the education goin’ at home all the time”: Family literacy in low-income African American families of preschoolers. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 22(2), 57-76. <https://doi.org/10.1080/10824669.2017.1295861>
- Jeong, U. & Hofferth, S. (2016). Parental involvement, child effort, and the development of immigrant boys ‘and girls’ reading and mathematics skills: A latent difference score growth model. *Learning and Individual Differences*, 47, 136-144. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.01.001>
- González-Pulido, H., Rodríguez-Ruiz, B. & Martínez-González, R.A. (2025). Literacy Practices and Reading Motivation in Families with Children in Early Childhood Education. *Investigaciones Sobre Lectura*, 20(1), 23-47.

- Kim, S., Im, H. & Kwon, K. A. (2015). The role of home literacy environment in toddlerhood in development of vocabulary and decoding skills. *Child Youth Care Forum*, 44, 835–852. <https://doi.org/10.1007/s10566-015-9309-y>
- Kleinbaum, D. G., Kupper, L. L., Muller, K. E. & Nizam, A. (1988). *Applied regression analysis and other multivariable methods* (Vol. 601). Duxbury press.
- Kline, R. B. (2023). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford publications.
- Laganovska, E. & Margevica, I. (2024). Home-based early writing activities: the perspective of parents in a latvian context. *Society Integration Education*, 2, 37-47. <https://doi.org/10.17770/sie2024vol2.7909>
- Lawley, D. N. & Maxwell, A. E. (1971). *Factor analysis as a statistical method* (Vol. 18). Butterworths.
- Little, R. J. (1988). A test of missing completely at random for multivariate data with missing values. *Journal of the American statistical Association*, 83(404), 1198-1202.
- Liu, C. & Chung, K. (2022). Effects of fathers' and mothers' expectations and home literacy involvement on their children's cognitive–linguistic skills, vocabulary, and word reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 60, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2021.12.009>
- Llamazares, M.T. & Alonso-Cortés, M.D. (2016). Lectura compartida y estrategias de comprensión lectora en Educación Infantil. *Revista Iberoamericana de Educación*, 71(1), 151-171. <http://dx.doi.org/10.35362/rie7109>
- López-Escribano, C., Escudero, A. & Pérez-López, R. (2021). An Exploratory Study about Patterns of Parental Home Literacy Activities during the COVID-19 Confinement among Spanish Families. *Early Education and Development*, 32(6), 812-829. <https://doi.org/10.1080/10409289.2021.1916184>
- Manolitsis, G., Georgiou, G. & Tziraki, N. (2013). Examining the effects of home literacy and numeracy environment on early reading and math acquisition. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(4), 692–703. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2013.05.004>
- Martini, F. & Sénéchal, M. (2012). Learning literacy skills at home: Parent teaching, expectations, and child interest. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue Canadienne Des Sciences Du Comportement*, 44(3), 210–221. <http://dx.doi.org/10.1037/a0026758>
- McGinnity, F., McMullin, P., Murray, A., Russell, H. & Smyth, E. (2022). Understanding differences in children's reading ability by social origin and gender: The role of parental reading and pre-and primary school exposure in Ireland. *Research in Social Stratification and Mobility*, 81, 100729. <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2022.100729>
- McMillan, J. H. & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa: una introducción conceptual*. Pearson Education.
- Moreno-Morilla, C., Guzmán-Simón F. & García-Jiménez, E. (2018). Literacy practices of primary education children in Andalusia (Spain): A family-based perspective. *British Educational Research Journal*, 45(1), 117-136. <https://doi.org/10.1002/berj.3487>
- Muñoz, C. & Frez-Aróstica, N. (2021). Creencias y prácticas parentales en torno al desarrollo de la alfabetización emergente. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 23(11), 1-13. <https://doi.org/10.24320/redie.2021.23.e11.3455>
- González-Pulido, H., Rodríguez-Ruiz, B. & Martínez-González, R.A. (2025). Literacy Practices and Reading Motivation in Families with Children in Early Childhood Education. *Investigaciones Sobre Lectura*, 20(1), 23-47.

- Muñoz, L., Prieto, L. & Rodríguez, L. (2018). El cuento como herramienta didáctica para potencializar el vínculo entre padres e hijos. In E. Serna (Ed.), *Revolución en la Formación y la Capacitación para el siglo XXI* (pp. 506-511). Editorial Instituto Antioqueño de Investigación.
- Neuman, S. (2014). Explaining and Understanding Early Literacy. *Investigaciones Sobre Lectura*, 2, 7-14. <http://dx.doi.org/10.37132/isl.v0i2.1>
- Neumann, M. (2016). A socioeconomic comparison of emergent literacy and home literacy in Australian preschoolers. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(4), 555–566. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2016.1189722>
- Niklas, F. & Schneider, W. (2013). Home literacy environment and the beginning of reading and spelling. *Contemporary Educational Psychology*, 38(1), 40–50. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2012.10.001>
- Pfost, M. & Heyne, N. (2023). Lectura conjunta de libros, visitas a bibliotecas y enseñanza por correspondencia en familias: relaciones con la educación de los padres y la conducta lectora de los niños. *Read Writ* 36, 2627–2647. <https://doi.org/10.1007/s11145-022-10389-w>
- Pinkham, A.M. & Neuman, S.B. (2012). Early literacy development. En B. Wasik (Ed.), *Handbook of family literacy*, (pp. 23–37). New York: Routledge.
- Puglisi, M., Hulme, C., Hamilton, L. & Snowling, M. (2017). The Home Literacy Environment Is a Correlate, but Perhaps Not a Cause, of Variations in Children’s Language and Literacy Development. *Scientific Studies of Reading*, 21(6), 498-514. <https://doi.org/10.1080/10888438.2017.1346660>
- Puranik, C., Phillips, B., Lonigan, C.-& Gibson, E. (2018). Home literacy practices and preschool children’s emergent writing skills: An initial investigation. *Early Childhood Research Quarterly*, 42, 228-238. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.10.004>
- Reynolds, G. & Wefel, K. (2020). Home Literacy Environment and Emergent Skills in Preschool Children with hearing loss. *Journal of Deaf and Deaf Education*, 25(1), 68-70. <https://doi.org/10.1093/deafed/enz025>
- Sénéchal, M. & Lefevre, J. (2014). Continuity and change in the home literacy environment as predictors of growth in vocabulary and reading. *Child Development*, 85(4), 1552–1568. <http://dx.doi.org/10.1111/cdev.12222>
- Sénéchal, M. & LeFevre, J.A. (2002). Parental involvement in the development of children’s reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development*, 73(2), 445–460. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00417>
- Siegenthaler, R., Abellán, L., Badenes-Gasset, A. & Mercader, J. (2019). Motivación temprana hacia el aprendizaje y rendimiento: estudio longitudinal. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 381-390. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n1.v3.1507>
- Silinskas, G., Lerkkanen, M., Tolvanen, A., Niemi, P., Poikkeus, A. & Nurmi, J. (2012). The frequency of parents’ reading-related activities at home and children’s reading skills during kindergarten and Grade 1. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 33(6), 302–310. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2012.07.004>
- Strang, T. & Piasta, S. (2016). Socioeconomic differences in code-focused emergent literacy skills. *Read Writ*, 29, 1337-1362. <https://doi.org/10.1007/s11145-016-9639-7>
- González-Pulido, H., Rodríguez-Ruiz, B. & Martínez-González, R.A. (2025). Literacy Practices and Reading Motivation in Families with Children in Early Childhood Education. *Investigaciones Sobre Lectura*, 20(1), 23-47.

- Swain, J. & Cara, O. (2017). Changing the home literacy environment through participation in family literacy programmes. *Journal of Early Childhood Literacy*, 19(4), 431–458. <http://dx.doi.org/10.1177/1468798417745118>
- Tabernero, R., Campos, I.O. & Briz-Villanueva, E. (2022). Exploración de la intervención de variables individuales y contextuales en la motivación lectora del alumnado preadolescente. *Investigaciones Sobre Lectura*, 17(2), 110-132. <https://doi.org/10.24310/isl.vi18.14656>
- Torppa, M., Vasalampi, K., Eklund, K. & Niemi, P. (2022). Long-term effects of the home literacy environment on reading development: Familial risk for dyslexia as a moderator. *Journal of Experimental Child Psychology*, 215, 105314. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2021.105314>
- van Bergen, E., van Zuijen, T., Bishop, D. & de Jong, P. (2017). Why are home literacy environment and children's reading skills associated? What parental skills reveal. *Reading Research Quarterly*, 52(2), 147–160. <https://doi.org/10.1002/rrq.160>
- Vicente-Yagüe, M.I. & González, M. (2019). Análisis de panorama metodológico interdisciplinar en Educación Infantil para el fomento de la lectura. *Revista Complutense de Educación*, 30(2), 493-508. <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.57738>
- Weigel, D., Martin, S. & Lowman, J. (2017). Assessing the early literacy skills of toddlers: The development of four foundational measures. *Early Child Development and Care*, 187(3-4), 744-755. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1236089>
- Wildova, R. & Kropáčková, J. (2015). Early childhood pre-reading literacy development. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191, 878-883. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.418>
- Worthington, R. L. & Whittaker, T. A. (2006). Scale development research: A content analysis and recommendations for best practices. *The Counseling Psychologist*, 34(6), 806-838.
- Zgourou, E., Bratsch-Hines, M. & Vernon-Feagans, L. (2021). Home literacy practices in relation to language skills of children living in low-wealth rural communities. *Reading and Writing*. <https://doi.org/10.1002/icd.2201>
- Zhang, S., Inoue, T. & Georgiou, G. (2023). Examining the relations between mothers' reading skills, home literacy environment, and Chinese children's word reading across contexts. *Reading and Writing*. <https://doi.org/10.1007/s11145-023-10475-7>
- Zucker, T., Conradi, K. & Baker-Finck, J. (2022). Acceso a libros y motivación para la lectura de estudiantes de primaria de bajos ingresos. *Psicología de la Lectura*, 43(3-4), 250-276. <https://doi.org/10.1080/02702711.2022.2094040>
- Zuilkowski, S., McCoy, D., Jonason, C. & Dowd, A. (2019). Relationships among home literacy behaviors, materials, socioeconomic status, and early literacy outcomes across 14 low-and middle-income countries. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 50(4), 539-555. <https://doi.org/10.1177/002202211983736>
- González-Pulido, H., Rodríguez-Ruiz, B. & Martínez-González, R.A. (2025). Literacy Practices and Reading Motivation in Families with Children in Early Childhood Education. *Investigaciones Sobre Lectura*, 20(1), 23-47.



Scopus®



INVESTIGACIONES SOBRE LECTURA

ENG/ESP

ISSN: 2340-8665

Prácticas alfabetizadoras y motivación lectora en familias con hijos e hijas en Educación Infantil

Helena González-Pulido

<https://orcid.org/0000-0003-2474-5368>

Universidad de Oviedo, Spain



Beatriz Rodríguez-Ruiz

<https://orcid.org/0000-0002-3009-6766>

Universidad de Oviedo, Spain



Raquel-Amaya Martínez-González

<https://orcid.org/0000-0003-3254-8655>

Universidad de Oviedo, Spain



<https://doi.org/10.24310/isl.20.1.2025.20602>



Recepción: 01/09/2024

Aceptación: 30/04/2025

Contacto: rodriguezbeatriz@uniovi.es

Resumen:

El entorno alfabetizador del hogar es un factor influyente en la motivación lectora y en el desarrollo de las destrezas lingüísticas de los niños y las niñas. El presente estudio exploratorio analiza el entorno de alfabetización en el hogar familiar desde la perspectiva de las familias con hijos e hijas en Educación Infantil. Los participantes han sido 612 familias de Asturias (España) que han respondido al cuestionario Home Literacy Environment Questionnaire (Farver et al., 2006) estableciendo tres dimensiones de estudio: Implicación familiar en la alfabetización, Hábitos de alfabetización de padres y madres y Percepción del interés del niño y la niña por la alfabetización, analizando los datos obtenidos con SPSS.27. Tras comprobar la normalidad de los datos y confirmar la estructura factorial (AFE) de la versión original del instrumento, los análisis descriptivos mostraron valores altos en todos los factores, sugiriendo una alta implicación familiar en el proceso alfabetizador de sus hijos e hijas. Además, los análisis de contrastes señalaron diferencias asociadas al sexo, implicación moderadamente mayor de las madres; la situación laboral, mejores hábitos de alfabetización de las familias que no están en activo; y los ingresos familiares, mayor interés por alfabetizarse de los hijos e hijas de familias con mayores ingresos. Finalmente, los análisis de regresión señalaron que, a mayor implicación de las familias en el hogar, mayor es el interés de los hijos y las hijas por alfabetizarse. Con ello, resulta interesante potenciar acciones en el entorno alfabetizador del hogar para promover la alfabetización de niños y niñas.

Palabras clave: Familia, Alfabetización, Lectura, Hijos, Hogar.

González-Pulido, H., Rodríguez-Ruiz, B. & Martínez-González, R.A. (2025). Prácticas alfabetizadoras y motivación lectora en familias con hijos e hijas en Educación Infantil. *Investigaciones Sobre Lectura*, 20(1), 23-47.

Prácticas alfabetizadoras y motivación lectora en familias con hijos e hijas en Educación Infantil

INTRODUCCIÓN

El desarrollo de las habilidades de alfabetización emergente (AE) es un proceso continuo que se inicia en los primeros años de vida desde el entorno familiar y comunitario (Zuilkowski et al., 2019); en especial, a través de las interacciones lingüísticas entre progenitores-hijos/as utilizando el lenguaje convencional (Gillen y Hall, 2013; Pinkham y Neuman, 2012; Wildova y Kropáčková, 2015). A través de esta interacción las niñas y los niños adquieren progresivamente estas habilidades (Neuman, 2014). Por ello, el entorno de alfabetización en el hogar (Home Literacy Environment-HLE) que los y las progenitoras proporcionan a sus hijos e hijas tiene una influencia significativa en el desarrollo del lenguaje y su alfabetización, especialmente, en la primera infancia (Gutiérrez-Fresneda, 2017; Puranik et al., 2018; Torppa et al., 2022).

El HLE es el conjunto de “recursos y oportunidades que se ofrecen a los niños, así como las habilidades, capacidades, disposiciones y recursos de los padres que determinan la oferta de estas oportunidades a los niños” (Burgess et al., 2002, p. 413). Así pues, las actividades e interacciones que se llevan a cabo dentro del entorno familiar suponen experiencias que contribuyen al desarrollo de distintas destrezas lingüísticas (Sénéchal y LeFevre, 2002). Se trata de prácticas informales diferentes a las habituales de instrucción formal (e.g. lectura compartida de libros); aunque también influyen en el desarrollo del lenguaje ayudando a potenciar el vocabulario (Niklas y Schneider, 2013; Sénéchal y LeFevre, 2014; Silinskas et al., 2012), y posteriormente la comprensión lectora (Guzmán et al., 2020; Hamilton et al., 2016). Las prácticas formales de alfabetización, por su parte, implican la enseñanza directa del código escrito para desarrollar estas habilidades (e.g. conocimiento del alfabeto, lectura de palabras, etc.) (López-Escribano, et al., 2021; Manolitis et al., 2013; Martini y Sénéchal, 2012).

Desde este enfoque, Burgess et al. (2002) establecen cuatro entornos de HLE: activo, pasivo, interfaz de alfabetización y limitante. El HLE activo se caracteriza por el interés de los y las progenitoras en realizar con sus hijos e hijas actividades de alfabetización que contribuyen al desarrollo

del lenguaje (por ejemplo, juegos de rimas, lectura compartida, ...); en oposición, el HLE pasivo promueve un aprendizaje indirecto a partir de modelos y de actividades rutinarias en el hogar que son visualizadas por los hijos e hijas (por ejemplo, lectura de los y las progenitoras, experiencias de ocio, ...). Por otro lado, la interfaz de alfabetización implica la participación de las y los progenitores en experiencias de aprendizaje formales e informales que sirven para transmitir a sus hijas e hijos sus actitudes, intereses y expectativas en materia de alfabetización. Surge de la motivación de padres y madres por realizar actividades que fomenten la adquisición de los prerrequisitos en lectura y escritura (por ejemplo, lectura compartida, identificación de letras impresas en el entorno, ...); y de su interés por proporcionar oportunidades de aprendizaje basadas en la observación de modelos de comportamiento, en donde se transmite al hijo o hija el valor intrínseco de la alfabetización. Finalmente, el entorno limitante tiene en cuenta las competencias parentales y las circunstancias sociales que pueden condicionar la implicación de los y las cuidadoras principales en los procesos de alfabetización (por ejemplo, estatus socioeconómico, características demográficas, capacidad lingüística, ...), así como los recursos de que disponen (por ejemplo, número de libros en el hogar, etc.).

En este sentido, son varios los estudios que sostienen que los entornos de alfabetización familiar están influenciados por variables demográficas (Zgourou et al., 2021; Zhang et al., 2023), socioeconómicas (Dyňa et al., 2019; Friedlander, 2020) y culturales (Jarrett y Coba-Rodríguez, 2017; Weigel et al., 2017). Atendiendo al sexo, las madres se implican más en el proceso educativo de sus hijos e hijas (Fernández-Alonso, et al., 2019; Fernández-Freire et al., 2019), constatándose también una mayor interacción en actividades de lectura que los padres (Liu y Chung, 2022). A pesar de ello, la implicación paterna también contribuye al proceso de alfabetización emergente de las hijas e hijos, en especial cuando las madres no tienen estudios superiores (Foster et al., 2016). Centrándose en aspectos socioeconómicos, Moreno et al. (2018) señalan que en los hogares de nivel bajo las prácticas alfabetizadoras son más tradicionales (e.g. escribir mensajes de texto, acudir a la

biblioteca, ...), mientras que los de nivel alto se asocian con prácticas más institucionales (por ejemplo, lectura de libros, escritura en papel, reforzar aprendizajes escolares, ...). Del mismo modo, Neumann (2016) indica que las y los progenitores de nivel socioeconómico más alto enseñan a sus hijos e hijas con mayor frecuencia aspectos relacionados con la letra impresa que aquellos y aquellas con niveles más bajos. Esta situación es similar al considerar la situación laboral y el nivel educativo donde niveles más altos se asocian con una mayor implicación familiar (Neumann, 2016; Strang y Piasta, 2016).

Por su parte, Förster y Rojas-Barahona (2014) consideran que las prácticas en el hogar son similares entre las familias urbanas y rurales, a excepción de acciones como “jugar a juegos de palabras”, “leer cómics y revistas infantiles” y “escribir cartas y palabras”, más frecuentes en las zonas rurales; a pesar de ello, son los niños y las niñas de las zonas urbanas quienes muestran mayores habilidades de alfabetización. McGinnity et al. (2022) investigaron la capacidad lectora según el sexo y el origen social observando que ambos factores influían en el desarrollo entre los tres y los nueve años. Concretamente, las niñas tendían a tener mejores puntuaciones de lectura que los niños, pero eran estos quienes se beneficiaban más de la participación de madres y padres en el hogar (Jeong y Hofferth, 2016).

Independientemente de las variables sociodemográficas, contextuales o motivacionales, lo que parece claro es que el contexto familiar alfabetizado se relaciona con el desarrollo de las habilidades lingüísticas de los niños y las niñas (Kim et al., 2015), capacitándoles hacia un correcto desempeño lector (Guevara y Rugerio, 2017). Guzmán et al. (2020) analizaron en qué medida las características del entorno alfabetizador del hogar se relacionaban con el nivel de comprensión lectora del alumnado de primaria, identificando que el número de libros generales o infantiles del que se dispone en el hogar, así como los hábitos de lectura de ambos progenitores, son factores que explican esta variable. Estos resultados coinciden con otros estudios previos (Harvey, 2016; Swain y Cara, 2017), que inciden en la relación entre los hábitos de lectura de los y las progenitoras, su actitud hacia la lectura, los recursos para la lectura en el hogar, y el desarrollo lector de las hijas e hijos (van Bergen et al., 2017). Además, Puglisi et al. (2017) sugieren que el grado en que las y los progenitores se implican en fomentar en sus hijos e hijas el código hablado y escrito es independiente del lenguaje materno y de las habilidades fonológicas; es decir, las madres con alto grado de habilidades lingüísticas y fonológicas no se

implican necesariamente más en actividades alfabetizadoras con sus hijos e hijas que aquellas con menores habilidades. Más aún, cuando las actividades informales de alfabetización en el hogar también pueden venir condicionadas por los valores y creencias de los y las progenitoras y no solo por sus habilidades o características personales (Hofslundsengen et al., 2018; Martini y Sénéchal, 2012).

De acuerdo con Delgado et al. (2020), a pesar de que no existe un momento exacto para iniciarse en el proceso de la lectoescritura, este se ve condicionado por el interés del niño o la niña ante el significado de la grafía. Variables motivacionales como la perseverancia, el esfuerzo y la actitud son indicadores del rendimiento lector superior, y no solo de las habilidades cognitivo-lingüísticas o los aspectos sociodemográficos (Siegenthaler et al., 2019). La motivación lectora suele disminuir notablemente en los niveles educativos posteriores a infantil (Vicente-Yague et al., 2019), de ahí la importancia de fomentarla en esta etapa (Llamazares y Alonso-Cortés, 2016). Por ende, la curiosidad y la motivación se convierten en el punto de partida del aprendizaje de la lectoescritura (Carballo y Portero, 2018), y en este aspecto familia y escuela actúan como elementos claves en la promoción de dicho aprendizaje (Delgado et al., 2020; Tabernero et al., 2022).

Algunas investigaciones han mostrado que la motivación por la lectura se asocia con la implicación familiar (Çalışkan y Ulas, 2022; Campos y Tabernero, 2024;), con las características ambientales del hogar (Pfof y Heyne, 2023) y con las experiencias y recursos proporcionadas por las y los progenitores (Choi et al., 2022; Zucker et al., 2022). Los resultados señalan la importancia de la lectura compartida para conectar emocionalmente, para reforzar el aprendizaje preciso y coherente del lenguaje resaltando sus detalles y para generar seguridad en la lectura. Delgado et al., (2020) indican que este fomento de la motivación lectora desde el ámbito familiar no se produce necesariamente por igual en los niños y en las niñas; mostrando diferencias de sexo a favor de las niñas en la etapa de infantil y en la etapa de primaria (Artola et al., 2016).

Con todo ello, dada la importancia de la familia en el proceso de alfabetización emergente de las niñas y los niños, este estudio pretende analizar la percepción de los padres y las madres sobre su implicación en este proceso, y las prácticas que llevan a cabo para fomentar la motivación hacia la lectura en sus hijos e hijas.

METODOLOGÍA

Participantes

Se trata de un estudio exploratorio basado en la técnica de encuesta en el que ha participado una muestra representativa de la población de madres y padres con hijas e hijos de 2º y 3º de Educación Infantil escolarizados en centros del Principado de Asturias mediante un muestreo aleatorio atendiendo a las áreas geográficas. En el registro estadístico autonómico se identificó el número de familias con hijos e hijas escolarizados en dichos cursos, obteniendo un tamaño poblacional de 17775 familias (www.sadei.es). Para concretar el tamaño de la muestra se asumió un error del 5% y un nivel de confianza del 95%, resultando 377 familias a analizar. Para su selección se tuvo en cuenta la distribución del Principado en áreas geográficas (www.astursalud.es) con el objetivo de recoger información de todas ellas y disponer de variedad de circunstancias sociodemográficas que pudieran reflejar la diversidad familiar. Participaron 612 familias, 277 hombres (45.3%) y 335 mujeres (54.7%), con hijos e hijas escolarizados/as en 2º (48.4%) y 3º (51.6%) de Educación Infantil; siendo mayoritariamente españoles (92.9%) con una edad comprendida entre 36 y 40 años (34.6%) y casados/as (71.5%). En cuanto al nivel de estudios, un 40.3% ha obtenido titulación universitaria. Atendiendo a su situación laboral, la mayoría se encuentran en activo (86.6%) y el nivel de ingresos familiar es de más de 2000€ al mes para el 65.8%.

Instrumentos y procedimientos

La recogida de datos se realizó con el Home Literacy Environment Questionnaire (Farver et al., 2006), cuyo objetivo es valorar desde la perspectiva de las familias el entorno de alfabetización en el hogar partiendo de las conceptualizaciones de Burgess et al. (2002), que han sido señaladas con anterioridad. El instrumento en la versión en castellano se adaptó siguiendo el proceso de traducción y adaptación cultural, que implica dos traducciones realizadas por expertos/as en la lengua nativa del idioma objetivo y amplio dominio del idioma original del instrumento, así como una revisión para llegar a un acuerdo en la equivalencia conceptual con la versión original, teniendo en cuenta los aspectos culturales. El instrumento está compuesto por 13 ítems que a través de una escala Likert con 12 puntos (1-2-3, Nunca; 4-5-6, A veces; 7-8-9, Bastante; 10-11-12, Siempre) valora la frecuencia de prácticas en el hogar asociadas a la

promoción de la alfabetización emergente. Los ítems se encuentran clasificados en la versión original en tres dimensiones o factores: F1-Implicación familiar en la alfabetización; F2- Hábitos de alfabetización de padres y madres; F3-Percepción del Interés del niño o la niña por la alfabetización.

Para la recogida de datos se contactó con centros escolares de distinta titularidad. Tras su aceptación a participar en el estudio, se envió a las familias a través del alumnado un documento informando sobre el estudio a realizar y el instrumento a cumplimentar, solicitando su firma de consentimiento informado. Siguiendo las consideraciones éticas de la American Educational Research Association (McMillan y Schumacher, 2005), las familias fueron informadas de los objetivos y finalidades perseguidas con el estudio con anterioridad a dar respuesta al cuestionario, así como del carácter confidencial de los datos y del uso de estos únicamente con fines de investigación, cumpliendo con el Reglamento (UE) 2016/679 del Parlamento Europeo y la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales. El procedimiento fue aprobado por el Comité de Ética en la Investigación de la Universidad de Oviedo con el código 18_RRI_2022.

Análisis de datos

Los análisis se realizaron con SPSS.27. Se exploró la base de datos para identificar casos atípicos o valores perdidos que pudieran ser reemplazados con la prueba Missing Completely at Random Test (MCAR) (Little, 1988). Se analizó la normalidad de los ítems $[-2, +2]$ y curtosis $[-7, +7]$ (Kline, 2023), así como su posible multicolinealidad (correlación $\geq 0,90$) (Abdelwahab et al., 2024). No se eliminó ningún ítem por cumplir con los criterios establecidos. Para comprobar la idoneidad de los datos con la estructura dimensional original del cuestionario se realizó un análisis factorial exploratorio (AFE) con los 13 ítems del instrumento. Previamente se analizó la adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin, con un valor de 0.788, considerado como "aceptable" (Hair et al., 2006), resultando asimismo significativa la prueba de esfericidad de Bartlett ($\chi^2 = 1936.186$; $gl = .36$; $p = 0.000$). Posteriormente se utilizó el método de extracción de máxima verosimilitud (Lawley y Maxwell, 1971) y rotación Promax para identificar una estructura simple (Finch, 2006). Para seleccionar los ítems finales a incluir en los factores se eliminaron aquellos con comunalidades inferiores a .40; peso factorial más alto inferior a .32; pesos

superiores a .32 en más de un factor, y aquellos en los que la diferencia entre el peso factorial más elevado y el siguiente era inferior a .15 (Worthington y Whittaker, 2006). Tras el análisis se excluyeron los ítems 2, 3, 4 y 10 de futuros análisis.

Una vez obtenidos los factores se calcularon estadísticos descriptivos en los ítems de cada factor, y se realizaron análisis comparativos de dos grupos independientes con las variables sexo, situación laboral (Trabajo remunerado/No trabajo remunerado) e ingresos familiares mensuales agrupada en dos categorías (Menos de 1500 euros/Más de 1051 euros) utilizando *t* de Student teniendo en cuenta la condición de homogeneidad de las varianzas (prueba de Levene); también se efectuó análisis de varianza con tres o más grupos teniendo en cuenta la hipótesis de igualdad de varianza (cuando no se cumple prueba de Welch) con la variable estudios (Educación obligatoria/Bachillerato-Formación profesional/Educación Superior). El tamaño del efecto en los contrastes de dos grupos se estimó con *d* de Cohen, interpretando su magnitud como baja cuando $0 < d < .20$; media-moderada cuando $.20 \leq d \leq .50$; y alta cuando $d > .50$ (Cohen, 1988); en los contrastes de tres o más grupos se comprobó con eta cuadrado (η^2), interpretando la magnitud pequeña si $\eta^2 < .06$, moderada cuando $.06 \leq \eta^2 \leq .14$, y grande con $\eta^2 \geq .14$ (Cohen, 1973).

Posteriormente, se realizó un análisis de regresión lineal múltiple jerárquico con el método "por pasos" con la finalidad de detectar algún modelo predictivo de prácticas parentales que pudiera pronosticar el interés de los niños y las niñas por la alfabetización, desde la perspectiva de las y los progenitores. Para ello, se exploraron inicialmente los supuestos de linealidad, normalidad y homocedasticidad. Para interpretar la significación global del modelo se examinó el estadístico *F*, así como los valores de cambio de la *R* y *R*². Además, se observó la contribución específica de cada dimensión a la varianza total explicada por el modelo a través de la significatividad y el valor de la correlación semiparcial al cuadrado (*r*s²). Para poder garantizar la idoneidad de cada modelo predictivo contemplado, se comprobó el supuesto de independencia de errores a través de la prueba de Durbin-Watson (valores entre 1 y 3) y también el supuesto de colinealidad (Belsley, 1991), cotejando que el valor de FIV no fuera superior a 10 y que, en conjunto, todos sus valores fueran cercanos a 1 (Kleinbaum et al., 1988).

Resultados

El resultado de la prueba MCAR fue $\chi^2 = 122.759$, DF = 4250, *p* = 101, identificando algunos datos perdidos al azar.

Revisada la normalidad de los ítems, los análisis descriptivos indicaron que, en líneas generales, las familias perciben un adecuado ambiente alfabetizador en su hogar, situándose la mayoría de las respuestas a los ítems en la categoría "bastante". De este modo, la consideración que tienen las madres y los padres sobre el contexto familiar como entorno de promoción de la alfabetización de sus hijos e hijas es positiva, asumiendo un rol activo. No obstante, existen ciertas matizaciones que es necesario considerar y aspectos que pueden ser mejorables.

Del análisis factorial efectuado se obtuvieron tres factores que explican en conjunto el 69.65% de la varianza, con un índice de fiabilidad α de Cronbach en el total de la escala de .81: F1-Implicación familiar en la alfabetización ($\alpha = .62$) formado por 2 ítems (e.g. Durante una semana, con qué frecuencia lee a su hijo/a en casa; Con qué frecuencia le señala a su hijo/a las palabras y le dice lo que significan), F2-Hábitos de alfabetización de padres y madres ($\alpha = .82$) formado por 3 ítems (e.g. Con qué frecuencia lee para divertirse y disfrutar; Con qué frecuencia comparte tiempo de lectura con algún miembro de la familia o amigo/a para divertirse y disfrutar; Con qué frecuencia le ve su hijo/a leer por placer), y F3-Percepción del Interés del niño o la niña por la alfabetización ($\alpha = .74$) formado por 4 ítems (e.g. Cuántas veces a la semana mira su hijo/a libros por sí mismo/a; Con qué frecuencia le pregunta su hijo/a lo que dicen las palabras impresas; Con qué frecuencia intenta su hijo/a escribir palabras; Con qué frecuencia juega su hijo/a con juegos del alfabeto, rimas, "Veo, Veo", etc.). La estructura factorial para esta investigación confirma las tres dimensiones teóricas propuestas por Farver et al. (2006) en la versión original, que explicaba un 46.18% de varianza con una fiabilidad de $\alpha = .88$ para el Factor 1, $\alpha = .84$ para el Factor 2 y finalmente $\alpha = .83$ para el Factor 3.

En cuanto a la Implicación familiar en la alfabetización (Factor 1), es decir, acciones que las familias realizan para promover dicho proceso, se encontró que el 78.3% se involucra en identificar palabras con sus hijos e hijas explicándoles su significado y un 64.7% lee semanalmente a sus hijos e hijas, todos ellos porcentajes agrupados con las categorías de "bastante" y "siempre". Así pues, se observa un resultado positivo sobre la disposición de las familias a implicarse activamente en el proceso de alfabetización de sus hijos e hijas. No obstante, resulta necesario señalar que un 32.5% no desarrolla con frecuencia actividades de lectura con sus hijos e hijas.

Los Hábitos de alfabetización de padres y madres (Factor 2) muestran los resultados más bajos. Es destacable que un

Tabla 1. Descriptivos y contrastes de la Alfabetización Familiar en función del sexo

Factor		Sexo	$\frac{M}{(DT)}$	t	p	d
Implicación familiar en la alfabetización	M		$\frac{7.31}{(2.23)}$	-4.742	.001	-0,385
	F		$\frac{8,15}{(2.12)}$			
Hábitos de alfabetización de padres y madres	M		$\frac{5.01}{(2.75)}$	-5.077	.001	-0,412
	F		$\frac{6.14}{(2.72)}$			
Percepción del Interés del niño o la niña por la alfabetización	M		$\frac{7.28}{(2.01)}$	-4.734	.001	-0.384
	F		$\frac{8.06}{(2.04)}$			
M-Masculino; F-Femenino						

Fuente: elaboración propia

Tabla 2. Modelo predictivo de la Implicación Familiar (F1) sobre el Interés del niño o la niña por la alfabetización percibido por los padres y las madres (F3)

	R ²	β	Sig	T (A>4)	FIV (A<10)	Índice C (A 0-30)
1	.274	.41	.001	.86	1.000	7.131
2	.338	.22	.001	.86	1.157	9.211

Predictores:

Paso 1: Señala a su hijo/a las palabras y le dice lo que significan

Paso2: Señala a su hijo/a las palabras y le dice lo que significan y Lee a su hijo/a en casa

Fuente: elaboración propia

relevante porcentaje de las respuestas (21.9%) en los distintos ítems analizados se sitúan en la categoría “nunca” cuando se pregunta a los y las progenitoras sobre sus hábitos de lectura como actividad en su tiempo libre. Asimismo, solo el 20.1% manifiesta que la lectura “siempre” forma parte de sus actividades de ocio; este dato se encuentra en consonancia con el obtenido sobre lectura en familia y/o con amigos/as, donde solamente un 15.1% manifiesta que esto “siempre” forma parte de sus actividades de ocio. De este modo, existen pocas posibilidades de que los padres y las madres puedan actuar como modelos alfabetizadores para sus hijas e hijos, al no contar con hábitos personales cotidianos al respecto.

Con respecto a la Percepción del Interés del niño o la niña en el proceso alfabetizador (Factor 3), una amplia mayoría de padres y madres consideran en este estudio que sus hijos e hijas tienen interés. Cuando las familias son preguntadas sobre los intentos de grafía o la consulta de libros de

manera autónoma por sus hijos e hijas, más del 79.3% perciben que son acciones que realizan “bastante” o “siempre”. Los juegos en familia asociados a letras, pronunciación, rimas, etc., son otra de las actividades que niños y niñas desarrollan en el hogar familiar con ayuda de sus padres y madres (72.3%). Con todo ello, se considera importante que el entorno familiar promueva la autonomía de niñas y niños en su propio proceso de alfabetización, como medio para adquirir una mayor fluidez en la adquisición de los prerrequisitos lectores.

No obstante, el interés de niños y niñas en el proceso de alfabetización no se manifiesta solamente de manera autónoma, sino que también implica acciones por parte de los y las progenitoras. En este sentido, las familias perciben que reciben preguntas por parte de sus hijos e hijas sobre el significado de palabras impresas (43.9% bastante y 26% siempre). Esta demanda de acompañamiento, apoyo y ayuda es considerada por la mayoría de los y las

participantes como necesaria para poder favorecer en sus hijos e hijas los requisitos prelectores.

Los datos obtenidos de las familias no señalan diferencias estadísticamente significativas atendiendo al nivel de estudios, mientras que sí señalaron diferencias asociadas al sexo, la situación laboral y los ingresos familiares. Concretamente, respecto al sexo (Tabla 1), se encontraron diferencias a favor de las madres frente a los padres en los tres factores, señalando para todos ellos un tamaño del efecto moderado: F1-Implicación familiar en la alfabetización ($t_{610} = -4.742$ $p \leq .001$; $d = .38$); F2-Hábitos de alfabetización de padres y madres ($t_{610} = -5.077$; $p \leq .001$; $d = .41$) y F3-Percepción de los progenitores sobre el interés del niño y la niña por la alfabetización ($t_{610} = -7.734$; $p \leq .001$; $d = .38$). Atendiendo a la situación laboral, las familias que no están en activo tienen mejores los hábitos de alfabetización que las que sí lo están (F2) ($t_{610} = -52.132$; $p \leq .001$; $\eta^2 = .24$) con una magnitud moderada.

Finalmente, las familias con mayores ingresos perciben un mayor interés en sus hijos e hijas por la alfabetización frente al resto de las familias ($W(3, 586) = 4.495$; $p \leq .010$; $\eta^2 = .01$), con una magnitud pequeña.

Respecto al análisis de regresión efectuado sobre el Interés del niño o la niña percibido por el padre y la madre por la alfabetización (F3), tras comprobar el supuesto de independencia de errores y ausencia de colinealidad (Tabla 2), el modelo obtenido identificó que la Implicación familiar en la alfabetización (F1) muestra resultados significativos ($F(2, 611) = 156.095$; $p \leq .001$) y un 33% de la varianza explicada (R^2 ajustado = .337) ($\beta = .57$, $p \leq .001$), indicando que cuando las familias implementan en el hogar más prácticas alfabetizadoras, mayor es el interés que perciben en sus hijos e hijas por la alfabetización. Entre estas prácticas se encuentran: señalar al hijo o hija las palabras y decir su significado ($\beta = .41$, $p \leq .001$) y leer al hijo o hija en casa ($\beta = .22$, $p \leq .001$) (Tabla 2). Los coeficientes de correlación semiparciales al cuadrado indican la contribución individual de cada una de estas variables al modelo: señalar al hijo/a las palabras y decir su significado ($rs^2 = .44$) y leer al hijo/a en casa ($rs^2 = .24$).

CONCLUSIONES

En este estudio se analiza la percepción de las familias sobre su implicación en la alfabetización emergente de sus hijos e hijas escolarizados en la etapa de Educación Infantil, así como el grado en que

perciben que estos/as desarrollan motivación hacia la lectura.

Centrándose en el análisis de los procesos de alfabetización en el hogar (Burgess et al., 2002), los estudios sugieren que las familias que proporcionan a sus hijos e hijas entornos ricos en actividades de lectura y escritura contribuyen de forma positiva a desarrollar en ellos y ellas el lenguaje y la alfabetización (Sénéchal y LeFevre, 2002). Los resultados obtenidos en el presente estudio ponen de manifiesto que los padres y las madres participantes asumen un rol activo en la promoción de la alfabetización de sus hijos e hijas dentro del entorno familiar. Este resultado coincide con investigaciones previas (Dynea et al., 2014; Reynolds y Werfel, 2020) que indican que las familias valoran la enseñanza de la alfabetización emergente de forma positiva y se muestran facilitadoras de la lectura de sus hijas e hijos.

En general, los resultados obtenidos en este estudio indican que las madres y los padres se implican activamente en el proceso de alfabetización de sus hijos e hijas, realizando conjuntamente actividades como identificar palabras y explicar su significado, y leer cuentos infantiles; aspectos que contribuyen tanto al desarrollo cognitivo de los niños y las niñas como a favorecer el vínculo afectivo entre ambos (Muñoz et al., 2018). Sin embargo, se observó que las y los progenitores no tienen incorporados hábitos personales de lectura, coincidiendo con los hallazgos de Muñoz y Frez-Aróstica (2021), que señalan que esta característica dificulta que los padres y las madres puedan ejercer como modelos en sus hijos e hijas a este respecto. Se trata de un aspecto relevante que puede limitar las oportunidades para el desarrollo de habilidades lingüísticas de las hijas e hijos (Dong et al., 2020). No obstante, las familias del presente estudio sí perciben en sus hijos e hijas interés por actividades alfabetizadoras, así como la demanda de acompañamiento; coincidiendo con los resultados de Puranik et al. (2018) al señalar que más de la mitad de las familias encuestadas informaron que sus hijos e hijas escribían palabras o sus propios nombres de forma independiente en casa; al mismo tiempo, que les ofrecían ayuda para escribir sus nombres, notas y cartas.

Por otra parte, el contraste de grupos realizado en este estudio con la variable sexo de los progenitores ha identificado diferencias significativas en todos los factores analizados, con puntuaciones más altas en las madres que en los padres, de acuerdo con resultados de otras investigaciones previas (Liu y Chung, 2022; López-Escribano et al., 2021). De ello se deduce que, en este estudio, el grado de implicación en el proceso de

alfabetización de los hijos e hijas es mayor en las madres que en los padres, al igual que es también mayor su hábito de lectura y el interés percibido en sus hijos e hijas por las actividades alfabetizadoras. Además, atendiendo a la situación laboral, se ha obtenido que los padres y las madres en situación laboral no activa tienen más hábitos de alfabetización que las activas. Esta diferencia podría estar motivada por dificultades de conciliación, que afectan a las oportunidades de apoyar eficazmente el desarrollo de la alfabetización de hijos e hijas (Laganovska y Margevica, 2024). Asimismo, las familias con mayores ingresos percibieron un mayor interés en sus hijos e hijas por alfabetizarse, lo cual puede ser debido, de acuerdo con otras investigaciones (De-la-Peña et al., 2018; Incognito y Pinto, 2021), a que las familias de nivel socioeconómico alto generan un ambiente alfabetizado más rico y, por tanto, exponen con mayor frecuencia a sus hijos e hijas a experiencias alfabetizadoras (Strang y Piasta, 2016).

Respecto al análisis de regresión efectuado se constató que cuanto mayor es la implicación parental en prácticas alfabetizadoras, mayor es el interés percibido por los padres y las madres en sus hijos e hijas por la alfabetización. En concreto, las acciones de señalar y decir el significado de las palabras y la lectura de cuentos son las prácticas que más contribuyen al modelo predictivo identificado, siendo la primera la de mayor peso. Este resultado respalda el planteamiento de Guo et al. (2020) de que, para mejorar las habilidades de alfabetización emergente de los hijos y las hijas no es suficiente solo con compartir libros o lectura, sino que es necesario también que los adultos expliciten con sus hijos e hijas los procesos y códigos implicados en el proceso de lectura y escritura.

Con ello, comprender mejor el papel que desempeña la familia en el proceso de la alfabetización emergente de los niños y las niñas resulta de gran importancia para facilitarles un mejor desarrollo de las habilidades de prelectura y preescritura. Por ello, es necesario concienciar sobre la importancia de las familias en la alfabetización en el hogar para garantizar que los niños y las niñas tengan la oportunidad de participar en actividades lingüísticas y alfabetizadoras antes de su inicio en la primaria.

Para finalizar cabe indicar algunas potencialidades y limitaciones de este trabajo, así como futuras líneas de investigación. Entre las primeras se encuentra contar con

una muestra representativa de progenitores que facilita generalizar en cierta medida los resultados obtenidos. Entre las limitaciones y posibles futuras investigaciones se encuentra contrastar los resultados de los progenitores con la perspectiva del contexto escolar o medidas específicas de los niños y las niñas para obtener una visión más ajustada sobre el entorno de alfabetización en el hogar. Se podrían incorporar también datos cualitativos para enriquecer con argumentaciones y vivencias las tendencias estadísticas encontradas en este trabajo. Así mismo, podrían realizarse estudios longitudinales para analizar variaciones en los prerrequisitos en lectura atendiendo al curso escolar en la etapa de Educación Infantil.

Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0
Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)



Investigaciones Sobre Lectura (ISL) | 2025

Contribución de los autores: Conceptualización, HGP; metodología, BRR; análisis estadístico, BRR; investigación, HGP; preparación del manuscrito, HGP, BRR y RAMG; revisión y edición, HGP, BRR Y RAMG.

Fondos: Proyecto PA-22-BP21-174

Nota: A las familias y alumnado de Educación Infantil del Principado de Asturias, así como a los centros educativos participantes.

REFERENCIAS

- Abdelwahab, M. M., Abonazel, M. R., Hammad, A. T. & El-Masry, A. M. (2024). Modified Two-Parameter Liu Estimator for Addressing Multicollinearity in the Poisson Regression Model. *Axioms*, 13, 46. <https://doi.org/10.3390/axioms13010046>
- Artola, T., Sastre, S. & Barraca, J. (2016). Diferencias de género en actitudes e intereses lectores: una investigación con alumnos españoles de primaria. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 69(1), 11-26. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.37925>
- Belsley, D. A. (1991). *Conditioning diagnostics: Collinearity and weak data in regression*. John Wiley & Sons.
- Burgess, S., Hecht, S. & Lonigan, C. (2002). Relations of the Home Literacy Environment (HLE) to the Development of Reading-Related Abilities: A One-Year Longitudinal Study. *Reading Research Quarterly*, 37(4), 408-426. <http://dx.doi.org/10.1598/RRQ.37.4.4>
- Çalışkan, E.F. & Ulas, A.H. (2022). The Effect of Parent-involved Reading Activities on Primary School Students' Reading Comprehension Skills, Reading Motivation, and Attitudes towards Reading. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 14(4), 509-524. <https://doi.org/10.26822/iejee.2022.260>
- Campos, I.O. & Tabernero, R. (2024). Influencia de la familia como contexto alfabetizador en el Desarrollo de la motivación lectora. *Perfiles Educativos*, XLVI(185), 46-68. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2024.185.61421>
- Carballo, A. & Portero, M. (2018). *10 ideas clave. Neurociencia y educación. Aportaciones para el Aula*. Graó.
- Choi, N., Sheo, J., Jung, S. & Jisu, C. (2022). Lectura de periódicos en familias con niños en edad escolar: relación entre la interacción entre padres e hijos en el uso del periódico, la motivación para la lectura y el rendimiento académico. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(21), 14423. <https://doi.org/10.3390/ijerph192114423>
- Cohen, J. (1973). Eta-squared and Partial Eta-squared in Communication Science. *Human Communication Research*, 28, 473-490.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Lawrence Earlbaum Associates.
- De-La-Pena, C., Parra-Bolaños, N. & Fernández-Medina, J.M. (2018). Análisis de la alfabetización inicial en función del tipo de familia. *Ocnos*, 17(1), 7-20. https://doi.org/10.18239/ocnos_2018.17.1.1336
- Delgado, M.D., Méndez, I. & Ruiz, C. (2020). Comprensión y motivación lectora en educación infantil a través de la luz. *Investigaciones Sobre Lectura*, 17(2), 93-109. <https://doi.org/10.24310/isl.vi18.14399>
- Dong, Y., Xiao-Ying, S., Wi-Yang, D. & Tang, Y. (2020). The Effects of Home Literacy Environment on Children's Reading Comprehension Development: A Meta-analysis. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 20(2), 63-82. <http://dx.doi.org/10.12738/jestp.2020.2.005>
- Dynia, J., Purtell, K., Justice, L., Pratt, A. & Hijlkema, M. (2019). Home Literacy Environments in Maya Communities in the Yucatán Peninsula. *Early Education and Development* 31(3), 411-425. <https://doi.org/10.1080/10409289.2019.1651813>
- González-Pulido, H., Rodríguez-Ruiz, B. & Martínez-González, R.A. (2025). Prácticas alfabetizadoras y motivación lectora en familias con hijos e hijas en Educación Infantil. *Investigaciones Sobre Lectura*, 20(1), 23-47.

- Dynia, J.M., Lawton, K., Logan, J.A.R. & Justice, L.M. (2014). Comparación de las habilidades de alfabetización emergentes y el entorno de alfabetización en el hogar de los niños con autismo y sus pares. *Temas de Educación Especial en la Primera Infancia*, 34(3), 142–153. <https://doi.org/10.1177/0271121414536784>
- Farver, Jo., Xu, Y., Eppe, S. & Lonigan, C. (2006). Home environments and Young Latino children's school readiness. *Early Childhood Research Quarterly* 21(2), 196-212. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2006.04.008>
- Fernández-Alonso, R., Cuesta, M., Woitschach, P. & Álvarez, M. (2019). *La implicación familiar en la educación: una herramienta de cambio*. Observatorio Social de “La Caixa”.
- Fernández-Freire, L., Rodríguez-Ruiz, B. & Martínez-González, R.A. (2019). Padres y madres ante las tareas escolares: la visión del profesorado. *Aula Abierta*, 48(1), 77-84. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.1.2019.77-84>
- Finch, H. (2006). Comparison of the performance of varimax and promax rotations: Factor structure recovery for dichotomous items. *Journal of Educational Measurement*, 43(1), 39-52. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3984.2006.00003.x>
- Förster, C. & Rojas-Barahona, C. (2014). Disadvantaged preschool children from rural areas: the importance of home practices and nursery attendance in the development of early literacy skills. *Cultura y Educación*, 26(3), 476-504. <https://doi.org/10.1080/11356405.2014.973668>
- Foster, T., Froyen, L., Skibbe, L., Bowles, R. & Decker, K. (2016). Fathers' and mothers' home learning environments and children's early academic outcomes. *Reading and Writing*, 29(9), 1845-1863. <https://doi.org/10.1007/s11145-016-9655-7>
- Friedlander, E. (2020). The home literacy ecology in rural Rwanda and its relationships to early grade reading. *Scientific Studies of Reading*, 24(2), 123-140. <https://doi.org/10.1080/10888438.2019.1642894>
- Gillen, J. & Hall, N. (2013). The emergence of early childhood literacy. In J. Marsh y J. Larson (Eds.), *The SAGE handbook of early childhood literacy*, (pp. 3–17). London: SAGE.
- Guevara, Y. & Rugerio, J. (2017). Interacciones profesor-alumnos durante lectura de cuentos en escuelas preescolares mexicanas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(74), 729-749.
- Guo, Y., Puranik, C., Kelcey, B., Sun, J., Schneider-Dinnesen, M. & Breit-Smith, A. (2020): The Role of Home Literacy Practices in Kindergarten Children's Early Writing Development: A One-Year Longitudinal Study. *Early Education and Development*, 32(2), 209-227. <https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1746618>
- Gutiérrez-Fresneda, R. (2017). Efecto de la lectura compartida y las habilidades prelectoras en el aprendizaje lector. *Ocnos*, 16(2), 17-26. http://dx.doi.org/10.18239/ocnos_2017.16.2.1356
- Guzmán, F., Gil-Flores, J. & Pacheco-Costa, A. (2020). Home literacy environment and Reading comprehension in Spanish primary education. *Journal of Research in Reading*, 43(2), 229-247. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-9817.12299>
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E. & Tatham, R. L. (2006). *Multivariate data analysis (Vol. 6)*. Pearson Prentice Hall.

González-Pulido, H., Rodríguez-Ruiz, B. & Martínez-González, R.A. (2025). Prácticas alfabetizadoras y motivación lectora en familias con hijos e hijas en Educación Infantil. *Investigaciones Sobre Lectura*, 20(1), 23-47.

- Hamilton, L., Hayiou-Thomas, M., Hulme, C. & Snowling, M. (2016). The home literacy environment as a predictor of the early literacy development of children at family-risk of dyslexia. *Scientific Studies of Reading*, 20(5), 401–419. <https://doi.org/10.1080%2F10888438.2016.1213266>
- Harvey, A. (2016). Improving family literacy practices. *SAGE Open*, 6(3). <https://doi.org/10.1177/2158244016669973>
- Hofslundsengen, H., Gustafsson, J.E. & Hagtvet, B.E. (2018). Contributions of the Home Literacy Environment and Underlying Language Skills to Preschool Invented Writing. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63(5), 653-669. <https://doi.org/10.1080/00313831.2017.1420686>
- Incognito, O. & Pinto, G. (2021). Longitudinal effects of family and school context on the development of emergent literacy skills in preschoolers. *Current Psychology*, 42, 9819-9829. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-02274-6>
- Jarrett, R. & Coba-Rodríguez, S. (2017). “We keep the education goin’ at home all the time”: Family literacy in low-income African American families of preschoolers. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 22(2), 57-76. <https://doi.org/10.1080/10824669.2017.1295861>
- Jeong, U. & Hofferth, S. (2016). Parental involvement, child effort, and the development of immigrant boys ‘and girls’ reading and mathematics skills: A latent difference score growth model. *Learning and Individual Differences*, 47, 136-144. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.01.001>
- Kim, S., Im, H. & Kwon, K. A. (2015). The role of home literacy environment in toddlerhood in development of vocabulary and decoding skills. *Child Youth Care Forum*, 44, 835–852. <https://doi.org/10.1007/s10566-015-9309-y>
- Kleinbaum, D. G., Kupper, L. L., Muller, K. E. & Nizam, A. (1988). *Applied regression analysis and other multivariable methods* (Vol. 601). Duxbury press.
- Kline, R. B. (2023). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford publications.
- Laganovska, E. & Margevica, I. (2024). Home-based early writing activities: the perspective of parents in a latvian context. *Society Integration Education*, 2, 37-47. <https://doi.org/10.17770/sie2024vol2.7909>
- Lawley, D. N. & Maxwell, A. E. (1971). *Factor analysis as a statistical method* (Vol. 18). Butterworths.
- Little, R. J. (1988). A test of missing completely at random for multivariate data with missing values. *Journal of the American statistical Association*, 83(404), 1198-1202.
- Liu, C. & Chung, K. (2022). Effects of fathers’ and mothers’ expectations and home literacy involvement on their children's cognitive–linguistic skills, vocabulary, and word reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 60, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2021.12.009>
- Llamazares, M.T. & Alonso-Cortés, M.D. (2016). Lectura compartida y estrategias de comprensión lectora en Educación Infantil. *Revista Iberoamericana de Educación*, 71(1), 151-171. <http://dx.doi.org/10.35362/rie7109>
- López-Escribano, C., Escudero, A. & Pérez-López, R. (2021). An Exploratory Study about Patterns of Parental Home Literacy Activities during the COVID-19 Confinement among Spanish Families. *Early Education and Development*, 32(6), 812-829. <https://doi.org/10.1080/10409289.2021.1916184>
- González-Pulido, H., Rodríguez-Ruiz, B. & Martínez-González, R.A. (2025). Prácticas alfabetizadoras y motivación lectora en familias con hijos e hijas en Educación Infantil. *Investigaciones Sobre Lectura*, 20(1), 23-47.

- Manolitsis, G., Georgiou, G. & Tziraki, N. (2013). Examining the effects of home literacy and numeracy environment on early reading and math acquisition. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(4), 692–703. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2013.05.004>
- Martini, F. & Sénéchal, M. (2012). Learning literacy skills at home: Parent teaching, expectations, and child interest. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue Canadienne Des Sciences Du Comportement*, 44(3), 210–221. <http://dx.doi.org/10.1037/a0026758>
- McGinnity, F., McMullin, P., Murray, A., Russell, H. & Smyth, E. (2022). Understanding differences in children's reading ability by social origin and gender: The role of parental reading and pre-and primary school exposure in Ireland. *Research in Social Stratification and Mobility*, 81, 100729. <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2022.100729>
- McMillan, J. H. & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa: una introducción conceptual*. Pearson Education.
- Moreno-Morilla, C., Guzmán-Simón F. & García-Jiménez, E. (2018). Literacy practices of primary education children in Andalusia (Spain): A family-based perspective. *British Educational Research Journal*, 45(1), 117-136. <https://doi.org/10.1002/berj.3487>
- Muñoz, C. & Frez-Aróstica, N. (2021). Creencias y prácticas parentales en torno al desarrollo de la alfabetización emergente. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 23(11), 1-13. <https://doi.org/10.24320/redie.2021.23.e11.3455>
- Muñoz, L., Prieto, L. & Rodríguez, L. (2018). El cuento como herramienta didáctica para potencializar el vínculo entre padres e hijos. In E. Serna (Ed.), *Revolución en la Formación y la Capacitación para el siglo XXI* (pp. 506-511). Editorial Instituto Antioqueño de Investigación.
- Neuman, S. (2014). Explaining and Understanding Early Literacy. *Investigaciones Sobre Lectura*, 2, 7-14. <http://dx.doi.org/10.37132/isl.v0i2.1>
- Neumann, M. (2016). A socioeconomic comparison of emergent literacy and home literacy in Australian preschoolers. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(4), 555–566. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2016.1189722>
- Niklas, F. & Schneider, W. (2013). Home literacy environment and the beginning of reading and spelling. *Contemporary Educational Psychology*, 38(1), 40–50. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2012.10.001>
- Pfost, M. & Heyne, N. (2023). Lectura conjunta de libros, visitas a bibliotecas y enseñanza por correspondencia en familias: relaciones con la educación de los padres y la conducta lectora de los niños. *Read Writ* 36, 2627–2647. <https://doi.org/10.1007/s11145-022-10389-w>
- Pinkham, A.M. & Neuman, S.B. (2012). Early literacy development. En B. Wasik (Ed.), *Handbook of family literacy*, (pp. 23–37). New York: Routledge.
- Puglisi, M., Hulme, C., Hamilton, L. & Snowling, M. (2017). The Home Literacy Environment Is a Correlate, but Perhaps Not a Cause, of Variations in Children's Language and Literacy Development. *Scientific Studies of Reading*, 21(6), 498-514. <https://doi.org/10.1080/10888438.2017.1346660>
- Puranik, C., Phillips, B., Lonigan, C.-& Gibson, E. (2018). Home literacy practices and preschool children's emergent writing skills: An initial investigation. *Early Childhood Research Quarterly*, 42, 228-238. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.10.004>
- González-Pulido, H., Rodríguez-Ruiz, B. & Martínez-González, R.A. (2025). Prácticas alfabetizadoras y motivación lectora en familias con hijos e hijas en Educación Infantil. *Investigaciones Sobre Lectura*, 20(1), 23-47.

- Reynolds, G. & Wefel, K. (2020). Home Literacy Environment and Emergent Skills in Preschool Children with hearing loss. *Journal of Deaf and Deaf Education*, 25(1), 68-70. <https://doi.org/10.1093/deafed/enz025>
- Sénéchal, M. & Lefevre, J. (2014). Continuity and change in the home literacy environment as predictors of growth in vocabulary and reading. *Child Development*, 85(4), 1552–1568. <http://dx.doi.org/10.1111/cdev.12222>
- Sénéchal, M. & LeFevre, J.A. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development*, 73(2), 445–460. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00417>
- Siegenthaler, R., Abellán, L., Badenes-Gasset, A. & Mercader, J. (2019). Motivación temprana hacia el aprendizaje y rendimiento: estudio longitudinal. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 381-390. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n1.v3.1507>
- Silinskas, G., Lerkkanen, M., Tolvanen, A., Niemi, P., Poikkeus, A. & Nurmi, J. (2012). The frequency of parents' reading-related activities at home and children's reading skills during kindergarten and Grade 1. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 33(6), 302–310. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2012.07.004>
- Strang, T. & Piasta, S. (2016). Socioeconomic differences in code-focused emergent literacy skills. *Read Writ*, 29, 1337-1362. <https://doi.org/10.1007/s11145-016-9639-7>
- Swain, J. & Cara, O. (2017). Changing the home literacy environment through participation in family literacy programmes. *Journal of Early Childhood Literacy*, 19(4), 431–458. <http://dx.doi.org/10.1177/1468798417745118>
- Tabernero, R., Campos, I.O. & Briz-Villanueva, E. (2022). Exploración de la intervención de variables individuales y contextuales en la motivación lectora del alumnado preadolescente. *Investigaciones Sobre Lectura*, 17(2), 110-132. <https://doi.org/10.24310/isl.vi18.14656>
- Torppa, M., Vasalampi, K., Eklund, K. & Niemi, P. (2022). Long-term effects of the home literacy environment on reading development: Familial risk for dyslexia as a moderator. *Journal of Experimental Child Psychology*, 215, 105314. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2021.105314>
- van Bergen, E., van Zuijen, T., Bishop, D. & de Jong, P. (2017). Why are home literacy environment and children's reading skills associated? What parental skills reveal. *Reading Research Quarterly*, 52(2), 147–160. <https://doi.org/10.1002/rrq.160>
- Vicente-Yagüe, M.I. & González, M. (2019). Análisis de panorama metodológico interdisciplinar en Educación Infantil para el fomento de la lectura. *Revista Complutense de Educación*, 30(2), 493-508. <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.57738>
- Weigel, D., Martin, S. & Lowman, J. (2017). Assessing the early literacy skills of toddlers: The development of four foundational measures. *Early Child Development and Care*, 187(3-4), 744-755. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1236089>
- Wildova, R. & Kropáčková, J. (2015). Early childhood pre-reading literacy development. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191, 878-883. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.418>
- Worthington, R. L. & Whittaker, T. A. (2006). Scale development research: A content analysis and recommendations for best practices. *The Counseling Psychologist*, 34(6), 806-838.

González-Pulido, H., Rodríguez-Ruiz, B. & Martínez-González, R.A. (2025). Prácticas alfabetizadoras y motivación lectora en familias con hijos e hijas en Educación Infantil. *Investigaciones Sobre Lectura*, 20(1), 23-47.

- Zgourou, E., Bratsch-Hines, M. & Vernon-Feagans, L. (2021). Home literacy practices in relation to language skills of children living in low-wealth rural communities. *Reading and Writing*. <https://doi.org/10.1002/icd.2201>
- Zhang, S., Inoue, T. & Georgiou, G. (2023). Examining the relations between mothers' reading skills, home literacy environment, and Chinese children's word reading across contexts. *Reading and Writing*. <https://doi.org/10.1007/s11145-023-10475-7>
- Zucker, T., Conradi, K. & Baker-Finck, J. (2022). Acceso a libros y motivación para la lectura de estudiantes de primaria de bajos ingresos. *Psicología de la Lectura*, 43(3-4), 250-276. <https://doi.org/10.1080/02702711.2022.2094040>
- Zuilkowski, S., McCoy, D., Jonason, C. & Dowd, A. (2019). Relationships among home literacy behaviors, materials, socioeconomic status, and early literacy outcomes across 14 low-and middle-income countries. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 50(4), 539-555. <https://doi.org/10.1177/002202211983736>