

**DOMINIO LECTOR EN EDUCACIÓN PRIMARIA, LA URGENCIA DE SU
EVALUACIÓN Y MONITOREO ¿CUÁNTO APORTA LA FAMILIA?**

***PROFICIÊNCIA DE LEITURA NO ENSINO BÁSICO E A URGÊNCIA DE SUA
AVALIAÇÃO E ACOMPANHAMENTO: COMO A FAMÍLIA CONTRIBUI?***

***READING DOMAIN IN PRIMARY EDUCATION, THE URGENCY OF ITS
EVALUATION AND MONITORING HOW MUCH DOES THE FAMILY
CONTRIBUTE?***



Elizabeth ZEPEDA VARAS¹
e-mail: elizabeth.zepeda@uda.cl



Diana FLORES-NOYA²
e-mail: diana.flores@uda.cl



Margarita ARAVENA-GAETE³
e-mail: marg.aravena@uandresbello.edu

Cómo hacer referencia a este artículo:

ZEPEDA VARAS, E.; FLORES-NOYA, D.; ARAVENA-GAETE, M. Dominio lector en educación primaria, la urgencia de su evaluación y monitoreo ¿Cuánto aporta la familia? **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, e023035, 2023. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v18i00.15848>



| **Presentado en:** 12/11/2021
| **Revisiones requeridas en:** 24/01/2023
| **Aprobado en:** 03/02/2023
| **Publicado en:** 30/05/2023

Editor: Prof. Dr. José Luís Bizelli
Editor Adjunto Ejecutivo: Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

¹ Universidad de Atacama (UDA), Copiapó – Chile. Profesora Instructor, adscrito a la Facultad de Humanidades y Educación. Doctora en Educación.

² Universidad de Atacama (UDA), Copiapó – Chile. Profesora Asistente. Magister Gestión y Planificación Educación.

³ Universidad Andres Bello (UNAB), Santiago – Chile. Profesora Asociada Adjunta. Doctora en Planificación e Innovación Educativa.

RESUMEN: A partir de la Literatura revisada, se detecta la inexistencia de estudios sobre dominio lector en el contexto regional del Norte de Chile, por lo que se consideró necesario estudiar las pautas de lectura y el aporte que realizan las familias en el nivel primario de educación. De acuerdo con esto, se buscó establecer la relación entre variables que permitieran determinar cómo se relacionan los estilos parentales y prácticas familiares asociadas a la lectura y el dominio lector de los hijos(as). El estudio se situó bajo el paradigma cuantitativo. Para la información, se realizó un análisis descriptivo, correlación de Pearson y Análisis de regresión lineal simple de la data recogida en el trabajo de investigación de Canivilo *et al.* (2018) en el cual se aplicó una encuesta sociodemográfica, la prueba de dominio lector de la Fundación Arauco y el Parenting Styles and Dimensions Questionnaire. Los resultados muestran una correlación entre la calidad lectora, velocidad lectora y el estilo parental, además de prácticas familiares que favorecen la habilidad lectora. A partir de la discusión, es visible que el estilo parental autoritario y algunas prácticas familiares de lectura predicen la velocidad y calidad lectora del hijo(a).

PALABRAS CLAVE: Velocidad lectora. Calidad lectora. Dominio lector. Estilo parental. Familia.

RESUMO: Com base na literatura revisada, detecta-se a carência de estudos sobre o domínio da leitura no contexto regional do norte do Chile, por isso considerou-se necessário estudar os padrões de leitura e a contribuição das famílias no nível primário de ensino. De acordo com isso, buscou-se estabelecer a relação entre variáveis que determinassem como se relacionam os estilos parentais e as práticas familiares associadas à leitura e ao domínio da leitura das crianças. O estudo foi colocado sob o paradigma quantitativo. Para as informações, foi realizada análise descritiva, correlação de Pearson e análise de regressão linear simples dos dados coletados na pesquisa de Canivilo e colaboradores (2018), na qual foram aplicados um levantamento sociodemográfico, o teste do domínio de leitura da Fundação Arauco e o Questionário de Estilos e Dimensões Parentais. Os resultados mostram correlação entre qualidade de leitura, velocidade de leitura e estilo parental, além de práticas familiares que favorecem a habilidade de leitura. A partir da discussão, é visível que o estilo parental autoritário e algumas práticas familiares de leitura predizem a velocidade e a qualidade de leitura da criança.

PALAVRAS-CHAVE: Velocidade de leitura. Qualidade de leitura. Proficiência em leitura. Estilo parental. Família.

ABSTRACT: Based on the reviewed literature, it has been established the non-existence of studies about reading proficiency in the regional context of the North of Chile. So it was considered necessary to study the reading guidelines and the contribution made by families at the primary level of education. According to this, it was sought to establish the relationship between variables that would allow determining how parenting styles and family practices associated with reading and the children's reading domain are related. The study was placed under the quantitative paradigm. For the information, a descriptive analysis, Pearson correlation and simple linear regression analysis of the data collected in the research work by Canivilo *et al.* (2018). So, a sociodemographic survey, the reader proficiency test, was applied from the Arauco Foundation and the Parenting Styles and Dimensions Questionnaire. The results showed a correlation between reading quality, reading speed and parenting style, in addition to family practices that favor reading ability. From the discussion, it was visible that the authoritarian parenting style and some family reading practices predict the speed and reading quality of the child.

KEYWORDS: Reading speed. Reading quality. Reading domain. Parental style. Family.

Introducción

La lectura es una competencia que está en la base de cualquier aprendizaje y constituye uno de los pilares fundamentales del currículo, ya que es considerada uno de los aprendizajes más importantes e indiscutibles que proporciona la escolarización (CASSANY; LUNA; SANZ, 2003). En este sentido, el dominio lector adquiere relevancia, porque, un estudiante que no ha desarrollado este aprendizaje en los primeros niveles y no ha adquirido la conciencia fonológica (CF) en el primer año de su educación primaria, podría ubicarse en el corto plazo de su formación en el segmento de los analfabetos funcionales. Según los resultados del Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de Adultos (CHILE, 2016), el 53% de la población entre 15 y 65 años no entienden lo que leen y solo el 15% puede hacer inferencias respecto de lo leído. La evaluación y monitoreo constante del dominio lector y el trabajo con las familias podría ser la respuesta a la modificación de estos alarmantes resultados.

A menudo, la familia es considerada como una comunidad educativa que forma a las personas a través de la vida. Los estilos de crianza temprana, por ejemplo, influyen en el rendimiento académico. Se ha encontrado que la participación de los padres en la lectura de sus hijos se relaciona positivamente con un estilo autoritativo o democrático de crianza. También se sabe que la lectura familiar compartida con los niños (as) beneficia el desarrollo del lenguaje (CLINE; EDWARDS, 2013) y los logros de lectura. Sin embargo, es menos conocido qué características y dinámicas familiares se relacionan con el desarrollo de la lectura en los niños (LEVY; HALL; PREECE, 2018). Por otro lado, programas de intervención familiar, orientados a promover el desarrollo de la lectura en los niños, no siempre han obtenido el efecto esperado (JUSTICE; LOGAN; DAMSCHRODER, 2015).

Cassany (2008) propone tres concepciones de comprensión lectora. La primera se refiere a la concepción lingüística, en la cual el significado se encuentra en el texto, y el fin del lector es independiente de las condiciones de la lectura. Leer es solo buscar el valor semántico de las palabras para relacionarlas con las palabras de un párrafo.

La segunda concepción es psicolingüística, la cual es distinta a la anterior y plantea que leer es una actividad cognitiva, es descodificar, inferir y comprender un texto, en la cual el lector debe adquirir códigos para aplicar estrategias.

Como tercera concepción, se encuentra la sociocultural, que enfatiza otros aspectos como el origen social, es decir, la lectura está dentro de las prácticas sociales de una comunidad, además, describe el texto como un vehículo social y político, otorgándole un poder a las personas que desarrollan la lectura.

A partir de lo anterior, la acción de leer no solo involucra un proceso psicológico, sino también influyen los factores lingüísticos de un texto, y principalmente la lectura es un acto cultural inserto en una comunidad que posee una historia particular y prácticas determinadas, por esto aprender a leer implica reconocer esas prácticas y hacerlas funcionales al momento de la lectura, tal como lo declaran algunos autores principalmente, Bourdieu (2005).

El contexto sociocultural y las situaciones de lectura en las que el lector se encuentra determinan como se lleva a cabo la construcción de significado (ORELLANA, 2018). Esta autora, señala que la experiencia y los conocimientos aportan al significado y, por ende, este uso del conocimiento será requerido para las futuras generaciones.

Otros estudios realizados en Colombia describen que casi un 93% de las dificultades lectoras de los estudiantes es por la mala preparación metodológica de los docentes (FANDIÑO, *et al.*, 2016), por lo tanto, la formación docente, también influyen en el dominio lector, anulado a otros estudios (SANTANA; CAPELLINI; GERMANO, 2022) implementados en Brasil en tempo de pandemia, el cual evidencia un bajo nivel de aprendizaje en el desarrollo de las habilidades predictoras de la lectura en estudiantes de 1º y 2º año de enseñanza básica. En síntesis, hay muchas las dificultades para el aprendizaje de la lectura, sin dejar de mencionar el contexto sociocultural y la familia variables esenciales en la adquisición de la lectura y escritura.

Petit (2009), señala que la lectura es social, ya que fomentar el gusto por ella, es necesario contar con la participación de la sociedad, asimismo, le otorga una especial importancia a la familia, ya que, al interior de esta célula básica, la transmisión de la lectura es mucho más frecuente y cercana.

Muchos son los factores que influyen en el gusto por la lectura de los estudiantes, no solo el contexto familiar incide en la formación del hábito lector, sino que también las características de los estudiantes, características de los centros escolares, características de los sistemas educativos, materiales de lectura, estrategias de lectura, entre otros.

Bourdieu (2012) señala en su libro *El sentido social del gusto*, que el lugar del aprendizaje de la lectura es la escuela, la cual es uno de los espacios más significativos donde se aprende la decodificación y el saber leer. Por lo tanto, la escuela debe ser uno de los primeros espacios para potenciar la práctica de lectura, a través de estrategias que se apliquen tanto en el aula como en otros espacios que se encuentran dentro de la escuela, ya que en ella históricamente se ha potenciado esta práctica y es en este contexto donde dicha práctica cultural

es transmitida directamente hacia el estudiante, siendo esta instancia una gran oportunidad que debe ser aprovechada por los directivos y profesores.

Finalmente, tanto la escuela como la familia son destacados por Bourdieu (2012) y Petit (2009), en el sentido que estos son los más cercanos y más importantes estamentos que potencian de manera frecuente la práctica de lectura; por lo consiguiente, escuela y familia debe estar unidos, con el propósito de sincronizar las actividades que desarrollan tanto dentro como fuera de ellas para cumplir con este cometido.

Por otra parte, Ferreiro (2018, p. 14), sostiene que:

En la polifonía del proceso de aprendizaje escolar los niños no son protagonistas, no tienen voz en la historia de este proceso. Las voces son las de quienes conducen el proceso. La voz más próxima es la del docente, quien responde a otras voces más lejanas que no tienen corporeidad: los planes y programas, las metas educativas, los objetivos de aprendizaje, los métodos. Diseños de planes, programas, metas educativas muy pocas veces se formulan teniendo en cuenta el punto de vista de los alumnos, aunque se mencionen los intereses de los niños o jóvenes. Se buscan resultados y el mejor método o procedimiento es el que autoriza resultados evaluables en el menor tiempo posible.

El adultocentrismo imperante en las escuelas, en las familias, podría ser uno de los factores fuertemente incidentes en que niños y niñas construyan conocimientos, esta visión de Ferreiro es relevante, toda vez que el proceso de la adquisición de lectores críticos estaría siendo impedido. Si se dieran mayores oportunidades de escuchar e interpretar, por ejemplo, lo que los noveles lectores y escritores están comunicando, mayormente entenderíamos los cambios urgentes en los procesos de lectura y escritura, en las metodologías, la didáctica.

Si bien es cierto Ferreiro (2018) señala como la voz más cercana al docente, no es menor que las voces de las familias, los primeros educadores, es relevante, es en este sentido que la familia debe formar parte del proceso lector, como un agente activo.

Es preciso entonces, avanzar en comprender mejor, qué características familiares podrían incidir en el dominio lector de los niños. Este estudio se interroga acerca del papel de la familia en el desarrollo del dominio lector en niños (as). El objetivo de este trabajo fue determinar cómo se relacionan los estilos parentales y prácticas familiares relacionados con la lectura, con el dominio lector de los hijos (as). Específicamente, se buscó (a) caracterizar las prácticas familiares relacionados con la lectura, (b) determinar la relación entre los estilos parentales y el dominio lector, (c) establecer la relación entre las prácticas familiares de lectura y el dominio lector de los hijos, (d) determinar cómo se relaciona el dominio lector con variables

sociodemográficas familiares y (e) proponer un modelo predictivo de dominio lector, a partir de variables socio familiares.

Dominio Lector

La lectura es el punto de inicio de todos los estudios posteriores a la adquisición del alfabeto. De este grupo de letras emana todo cuanto queremos comunicar, comprender, analizar, interpretar y evaluar. La lectura es un proceso metacognitivo de una decodificación de signos, que implica un proceso de interacción del lector con el mensaje escrito en contextos altamente significativos (ABU SHIHAB, 2011). La capacidad cognitiva es lo que permite al lector interactuar con el texto mientras que la competencia lingüística se refiere a los aspectos semánticos y sintácticos. Estos dos elementos están muy relacionados en el proceso de comprensión, porque, a lo largo de la lectura de un texto, el lector está constituyendo y reconstituyendo el significado y acomodando continuamente la información recibida.

La lectura es un proceso complejo y para la adquisición del código lingüístico oral y escrito se requiere de habilidades semánticas, fonológicas, sintácticas y gramaticales, visuales, comprensión y otras involucradas en el proceso lector (FOORMAN *et al.*, 2015). Si estas habilidades no se desarrollan, el proceso lecto-escritor se convierte en un acto mecánico y segmentado y este causal es uno de las más significativas en los bajos niveles de dominio lector alcanzados. Por tanto, la función del docente consiste en propiciar actividades que favorezcan la movilización, el avance de quienes aprenden de un nivel al siguiente, todo ello, en el marco de una estrategia pedagógica significativa y respetando los “tiempos” de cada persona. En este sentido, la enseñanza de la lectura no es un proceso que pueda desarrollarse de forma homogénea, los niveles de adquisición del alfabeto van en relación con la diversidad natural de las aulas, nivel de madurez, edad cronológica, ambiente del aula, recursos de aprendizaje entre otros factores.

La escritura que se desarrolla junto al proceso lector precisa de visiones distintas a la escuela concebida como la única instancia formadora de este proceso, Ferreiro (1997, p, 17) Cuando un niño escribe tal como él cree que podría o debería escribirse cierto conjunto de palabras nos está ofreciendo un valiosísimo documento que necesita ser interpretado para poder ser valorado. Estas escrituras infantiles han sido consideradas displicentemente, como garabateo, “puro juego”, el resultado de hacer “como si” supiera escribir. Aprender a leerlas, es decir, a interpretarlas – es un largo aprendizaje que requiere una definida actitud teórica. Si

pensamos que el niño solo aprende cuando es sometido a una enseñanza sistemática y que su ignorancia está garantizada hasta que recibe tal tipo de enseñanza, nada podremos ver. Sí en cambio pensamos que los niños son seres que ignoran, que deben pedir permiso para empezar a aprender, quizás empecemos a aceptar que pueden saber, aunque no se les haya dado la autorización institucional para ello.

Docentes y familia debieran aprender juntos a leer e interpretar lo que expresan los niños. “El dominio lector corresponde al nivel de competencia lectora que alcanzan los estudiantes, en base a la calidad y la velocidad lectoras” (MARCHANT; LUCHINI; CUADRADO, 2010, p. 15). La medición del dominio lector permite identificar en los primeros niveles la competencia lectora. Si este monitoreo no se realiza, los docentes, los propios estudiantes y la familia, desconocerán esta relevante información y sin ella no es posible modificar los procesos. El dominio lector, se hace evidente una vez que los estudiantes empiezan su proceso lecto escritor y se puede verificar la apropiación de la CF en la comunicación oral, con cada fonema del alfabeto.

Se ha observado que los niños prelectores que mejor identifican y aíslan los fonemas tienen una mejor base cognitiva para asociar los sonidos con sus correspondientes grafemas (WAGNER; TORGERSON, 1987). La CF considera el desarrollo de la conciencia fonémica. Las habilidades más importantes que la identifican son las de segmentar una palabra, es decir, dividirla en sus sonidos individuales y la habilidad de mezclar es conformar una palabra luego de escuchar sus letras de manera individual. Es tan relevante en el proceso de la CF el desarrollo de las habilidades fonémicas y fonéticas, que permite evidenciar los niveles de dominio lector de los estudiantes en su calidad de la lectura.

Por ello, la evaluación del dominio lector en los primeros años de educación primaria debiera constituirse en un *habitus* del quehacer docente. En las acciones técnico-pedagógicas no está instalada la práctica reflexiva, en cuanto a la importancia del monitoreo de los avances del dominio lector, medidos con instrumentos validados y para propiciar información relevante para las acciones tempranas respecto a los niveles de lectura de los estudiantes.

Familia y dominio lector

La familia tiene un rol importante en el desarrollo de la lectura de los niños (as), como se ha indicado anteriormente. Sin embargo, se conoce menos qué tipo de prácticas de lectura instalan los padres en el hogar con sus hijos (LEVY; HALL; PREECE, 2018). Uno de los hábitos familiares que impacta positivamente en la lectura de los hijos, es la lectura compartida (CLINE; EDWARDS, 2013). Este hábito podría incluso favorecer el desarrollo del lenguaje y la comprensión lectora en los niños de hogares con desventaja social (LEVY; HALL; PREECE, 2018). Sin embargo, no basta con instalar una frecuencia de lectura, sino que más bien el avance en el dominio lector del niño dependerá de que los padres dialoguen y hagan que éste reflexione sobre lo leído (MOL *et al.*, 2008).

Es necesario complementar lo anterior con una descripción de las acciones que ejecutan los padres con sus hijos, en relación con la lectura, por ejemplo, del material escrito disponible y utilizado en el hogar. Ya en el año 1982, Heath asoció el desarrollo del lenguaje de los niños con la disponibilidad de libros y otros materiales escritos en el hogar y el hábito de la lectura de cuentos antes de dormir. Actualmente, el acercamiento de los niños en base a la lectura en medios digitales, parece ser otro medio importante de alfabetización.

La socialización de los hijos por medio de sus padres ha sido identificada como un factor de riesgo o protección, desarrollo y adquisición de competencias. En este proceso, el estilo parental es un patrón del estilo de crianza que los padres utilizan para controlar y socializar a sus hijos. “Implica los conocimientos, actitudes y creencias que los padres asumen en relación con la salud, la nutrición, la importancia de los ambientes físicos y social y las oportunidades de aprendizaje de sus hijos en el hogar” (JORGE; GONZÁLEZ, 2017, p. 41). Según Baumrind (1991), se puede encontrar en los padres tres estilos parentales: (a) autoritario, en donde la crianza se ejerce en base a normas estrictas que incluso el niño debe obedecer en base al castigo, los padres toman decisiones ejerciendo control sobre los hijos y son poco afectuosos; (b) autorizativo, en donde los padres asumen una relación más democrática con los hijos, los incluyen en la toma de decisiones y expresan afecto; (c) permisivo, en donde los padres descuidan y desvaloran la disciplina y autoridad, además de ejercer un bajo control sobre sus hijos.

En cuanto a las competencias de alfabetización temprana y su relación con los estilos parentales, se ha encontrado que el estilo autoritario correlaciona negativamente con capacidades cognitivas necesarias para el desarrollo del lenguaje (SOMMER, 2010). Por otra parte, el estilo de crianza autorizativo se ha relacionado con mayores capacidades lectoras en

los niños. Pareciera ser que la sensibilidad de los padres, así como el grado de presión y exigencia que imponen a sus hijos sería un factor relevante que influye no solo en las competencias cognitivas lingüísticas de los estudiantes, sino que además en las habilidades sociales y su capacidad de adaptación.

Por otra parte, el factor social, emocional y cultural, influye en la personalidad de cada individuo. Estos serían la madurez emocional y social, que tienen que ver con la confianza en sus propios recursos, el nivel de autoestima y la capacidad de confiar y de relacionarse con los pares; y, los factores socioeconómicos y culturales, que incluyen el hogar (padres, hermanos, familiares en tanto que son modelos de conducta), a la comunidad (amistades, colegio, profesores y demás personas involucradas en la estimulación de la persona en su desarrollo, así como la población, ciudad, país y región en el que vive) y a los medios económicos y culturales de los que dispone la persona.

Algunos padres creen que los niños cuando nacen solamente deben comer y descansar sin motivar sus vidas desde el momento en que están en este mundo, debemos dejar la puerta abierta para que los seres humanos realicen diversas actividades de aprendizajes que posteriormente serán significativas en las vidas de sus hijos realizando conversaciones, cantando, esto ayudará a incrementar su capacidad de atención, y más adelante, ampliará el vocabulario de los niños en sus hogares.

En consideración a lo anterior, es importante destacar que, en un ambiente estimulante, los niños y niñas tienen mayor posibilidad de desarrollar todas sus potencialidades. En la relación con los adultos, los niños adquieren la fluidez al expresar y organizar oraciones que utilizan diariamente en conversaciones, su destreza en el lenguaje está relacionada con el contacto con sus progenitores, ya que estos ayudan a que desde corta edad sus hijos desarrollen un vocabulario que posteriormente les servirá para desenvolverse en su adultez, con un léxico más amplio.

Los bebés cuyos padres les hablan más frecuentemente desarrollarán mejores destrezas de lenguaje, aprenderán a reconocer palabras y a construir significados (BORRERO, 2008). Braslavsky (2008) se refiere a la familia, guardería, jardines infantiles, como un medio social en el cual el niño interactúa con estos agentes, lo que genera un equilibrio flexible, destacando la amplia colección de estrategias adecuadas para que el docente tome decisiones. Asimismo, Savater (1997) en su libro *El Valor de Educar*, destaca la familia como uno de los principales educadores y formadores de sus hijos, la experiencia familiar facilita al niño el aprendizaje de su oficio de hombre porque en la familia las cosas se aprenden de un modo bastante distinto a

como luego tiene lugar el aprendizaje escolar. “El clima esta recalentado de afectividad” (p. 56).

Metodología

La investigación se sustenta en un enfoque cuantitativo, porque hay una “recolección de datos para probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico, con el fin de establecer pautas de comportamiento y probar teorías” (HERNÁNDEZ; FERNÁNDEZ; BAPTISTA, 2014, p. 4). Por otra parte, es tipo descriptiva.

Participantes

Partiendo de la data extraída de la investigación de Canivilo *et al.* (2018) conformado por 253 estudiantes y sus padres, vinculados a dos escuelas públicas de educación primaria del norte de Chile. Los estudiantes corresponden a los grados segundo, tercero y cuarto año básico, de 7 a 10 años de edad, 59% varones y 41% mujeres. Con respecto a sus cuidadores, el 13% de los que respondieron los instrumentos fueron padres, el 77% madres, el 5% abuelos y 5% con otro tipo de relación con el niño.

Instrumentos

Encuesta sociodemográfica. Esta encuesta midió las variables número de libros disponibles en casa, horas que los padres leen a sus hijos, horas que dedican a conversar con los hijos, autoevaluación de la capacidad lectora del padre (“señale su competencia auto percibida para leer, donde 1 es incapaz y 7 es muy capaz”), nivel educativo de los cuidadores, número de hermanos, número de integrantes de la familia y nivel de ingreso económico.

Prueba de la Fundación Arauco (2004). Esta prueba mide el dominio lector de los estudiantes, considerando la calidad y la velocidad lectora. La calidad de la lectura oral considera niveles de logro que incluyen las categorías no lector, lectura silábica, lectura palabra a palabra, lectura unidades cortas y lectura fluida. Su implementación implica solicitar a los estudiantes individualmente, leer textos con distinto nivel de dificultad, que han sido diseñados para medir la calidad lectora. Mientras que la velocidad lectora implica contar el número de palabras que el estudiante lee por minuto.

Parenting Styles and Dimensions Questionnaire (PSDQ) de Robinson *et al.* (1995). Es una escala de 62 ítems Likert que mide los estilos parentales descritos por Baumrind: autoritativo, autoritario y permisivo. La validación chilena del instrumento (LARRAÍN; BASCUÑAN, 2008) presentó adecuados indicadores psicométricos, obteniéndose una consistencia interna, medida a través del Alfa de Cronbach, de 0,88 en la escala Autoritativa, 0,78 en la escala Autoritaria y 0,67 en la escala Permisivo. En este estudio, se obtuvo un Omega de McDonald de 0,77 para la escala total, mientras que para la dimensión Autoritativa 0,858; Autoritaria 0,754; y Permisiva 0,540.

Resultados

Prácticas familiares relacionadas con la lectura

La mayoría de las familias estudiadas disponen de libros en el hogar, aunque tienden a dedicar pocas horas diarias y semanales a leer a sus hijos(as), de 1 a 3 horas (64.2%). Una de las prácticas más frecuentes es conversar con sus hijos(as), más de 4 horas (50%). En la tabla 1 se puede observar la frecuencia de las prácticas familiares relacionadas con la lectura.

Tabla 1 – Prácticas familiares relacionadas con la lectura

Variable	Frecuencia	%	% válido	
N° de libros que hay en casa	< 10	61	24	24.1
	10 a 20	83	32.7	32.8
	21 a 30	45	17.7	17.8
	> 30	64	25.2	25.3
Horas a la semana que dedica a leer a su hijo	0	11	4.3	4.3
	1 a 3	163	64.2	64.4
	4 a 6	56	22	22.1
	7 a 10	13	5.1	5.1
	Más de 10	10	3.9	4
Horas diarias que dedica a conversar con su hijo(a)	1	28	11	11.1
	2	30	11.8	11.9
	3	34	13.4	13.5
	4	33	13	13.1
	Más de 4	128	50	50.4
Horas diarias que dedica a leer textos	0	9	3.5	3.6
	30 minutos	50	19.7	20
	1	49	19.3	19.6
	2	31	12.2	12.4
	3	36	14.6	14.4
	4	20	7.9	8
	Más de 4	58	21.7	22

Fuente: Elaboración propia basada en tesis pregrado (CANIVILO *et al.*, 2018)

Correlaciones entre estilos parentales, calidad y velocidad lectora

Se encontró una correlación fuerte y significativa entre calidad lectora y velocidad lectora (0.774). El análisis específico muestra que la calidad lectora correlaciona de manera baja y negativa con el estilo parental autoritario (-0.231), mientras que la velocidad lectora correlaciona de manera débil y negativamente con los estilos parentales autoritarios (-0.276) y permisivos (-0.144). Datos que se corroboran en la Tabla 2.

Tabla 2 – Correlaciones entre estilos parentales, calidad y velocidad lectora

		1	2	3	4	5
Calidad lectora	Pearson	1	,774**	,048	-,231**	-,083
Velocidad lectora	Pearson		1	,079	-,276**	-,144*
Autorizativa	Pearson			1	-,216**	,030
Autoritaria	Pearson				1	,628**
Permisiva	Pearson					1

Nota: ** Sig. al 0.01, * Sig. al 0,05

Fuente: Elaboración propia basada en tesis pregrado (CANIVILO *et al.*, 2018)

Correlación entre calidad lectora, velocidad lectora y prácticas familiares relacionadas con la lectura

Se encontró una correlación significativa, débil (0.012) y negativa (-0.124) entre la calidad lectora y las horas diarias que el cuidador dedica a conversar con su hijo(a). Además, calidad lectora correlaciona débil y positivamente (0.267) con la autoevaluación que hace el cuidador de su capacidad de lectura y las horas que éste dedica a leer diariamente (0.251). Mientras que velocidad lectora correlacionó débil y positivamente con la autopercepción del cuidador sobre su capacidad de lectura y las horas diarias que dedica a leer (ver tabla 3).

Tabla 3 – Correlación entre calidad lectora, velocidad lectora y prácticas familiares relacionadas con la lectura

		1	2	3	4	5	6	7
Calidad lectora	Pearson	1	,774**	,035	,012	-,124*	,267**	,251**
Velocidad lectora	Pearson			,086	-,024	-,069	,272**	,237**
Nº de libros que hay en casa	Pearson				,171**	,028	,170**	,206**
Hra. a la semana dedica a leer al hijo	Pearson				1	,163**	,059	,205**
Hra. al día que dedica a conversar con el hijo	Pearson						,139*	,276**

Autoevaluación calidad lectora del padre/madre	Pearson	1	,273**
Hrs. que UD dedica diariamente a leer	Pearson		1

Nota: ** Sig. al 0.01, * Sig. al 0,05

Fuente: Elaboración propia basada en tesis pregrado (CANIVILO *et al.*, 2018)

Correlación entre calidad lectora, velocidad lectora y variables sociodemográficas

Se encontró que calidad lectora correlaciona débil y positivamente con el nivel educativo de la madre y del padre (0.177), y negativamente con el número de hermanos e integrantes familiares (-0.149 y -0.175). Igual situación se observa con la variable velocidad lectora (0.185; 0.201; -0.0208 y -0.182) (ver tabla 4).

Tabla 4 – Correlación entre calidad lectora, velocidad lectora y variables sociodemográficas

		1	2	3	4	5	6	7
Nivel educativo de la madre	Pearson	1	,406**	-,382**	-,121	,416**	,185**	,177**
Nivel educativo del padre	Pearson		1	-,206**	-,202**	,264**	,201**	,177**
Número de Hermanos	Pearson			1	,465**	-,047	-,208**	-,149*
Número de integrantes	Pearson				1	,018	-,182**	-,175**
Nivel de ingresos económicos	Pearson					1	,067	,073
Calidad lectora	Pearson						1	,774**
Velocidad lectora	Pearson							1

Nota: ** Sig. al 0.01, * Sig. al 0,05

Fuente: Elaboración propia basada en tesis pregrado (CANIVILO *et al.*, 2018)

Variables familiares predictores del dominio lector

Los puntajes de calidad lectora se sometieron a regresión lineal mediante pasos sucesivos, considerando las variables estilo parental autoritario, horas que el padre o madre dedica a conversar diariamente con el hijo, autopercepción del padre o madre de su calidad lectora, horas que el padre o madre dedica diariamente a leer a su hijo, nivel educativo de los padres, número de hermanos y de integrantes familiares.

Se encontraron cuatro modelos. El primer modelo, la variable estilo parental autoritario explica el 5% de la varianza de la calidad lectora ($R^2 = ,05$, $F = 8.02$, $p = .005$, CI [-1.15, -.200]), $\beta = -.221$). En el modelo 2, las variables estilo parental autoritario ($\beta = -.211$, $p < .007$, CI [-1.11, -.182]) y nivel educativo de la madre ($\beta = ,201$, $p = .010$, CI [,046, ,330]) explican el 9% de la varianza de la calidad lectora ($R^2 = ,090$, $F = 7.58$, $p = .001$). En el modelo tres, las

variables estilo parental autoritario ($\beta = -.241$, $p = .002$, CI [-1,20, -.279]), nivel educativo de la madre ($\beta = .216$, $p = .005$, CI [.062, .341]) y horas diarias dedicadas a conversar con el hijo ($\beta = -.198$, $p = .011$, CI [-,029, -.039]), explican el 13% de la varianza de la calidad lectora ($R^2 = .130$, $F = 7.48$, $p = .000$).

Por último, en el modelo 4, las variables estilo parental autoritario ($\beta = -.223$, $p = .003$, CI [-1,14, -.231]), nivel educativo de la madre ($\beta = .168$, $p = .029$, CI [-1,20, -.279]), horas diarias dedicadas a conversar con el hijo ($\beta = -.255$, $p = .001$, CI [-,339, -.084]) y horas diarias dedicadas a leer al hijo ($\beta = .218$, $p = .007$, CI [.037, .230]) explican el 17% de la varianza de la calidad lectora ($R^2 = .170$, $F = 7.72$, $p = .000$).

En cuanto a la velocidad lectora, se encontraron 2 modelos predictivos. En el primer modelo, la cantidad de horas que el padre o madre dedica a leer explica el 6% de la varianza de la velocidad lectora ($R^2 = .06$, $F = 9,40$, $p = .003$, CI [1,59, 7,38]), $\beta = .253$). En el modelo 2, la cantidad de horas que el padre o madre dedica a leer ($\beta = .224$, $p = .007$, CI [1,08, 6,87]) y el estilo parental autoritario ($\beta = -.176$, $p = .034$, CI [-30,81, -1,20]) explican el 10% de la varianza de la velocidad lectora ($R^2 = .01$, $F = 7,10$, $p = .001$).

Cada uno de estos modelos, son una herramienta significativa para la prosecución de la investigación y verificar el comportamiento de las variables en un tempo prolongado, del cual la institución educativa como órganos público pueden considerar para las proyecciones necesarias en el mejoramiento de los índices de calidad educativa constantemente propuesto por los entes gubernamentales, en pro de responder a su vinculación con diferentes organismos internacionales que evalúan el desempeño de la humanidad en aspectos educativos.

Discusión de los resultados

El objetivo de este trabajo fue determinar cómo se relacionan los estilos parentales y prácticas familiares relacionadas con la lectura, con el dominio lector de los hijos (as). Al respecto, la literatura científica ha destacado el importante rol que tiene la familia en el desarrollo de la lectura, aunque también de la necesidad de continuar comprendiendo qué comportamientos de este grupo influyen en la alfabetización de los niños (LEVY; HALL; PREECE, 2018). Este trabajo aporta en una mayor comprensión de cómo los niños van desarrollando el dominio lector.

El primer objetivo específico buscó caracterizar las prácticas familiares relacionadas con la lectura. Se encontró que las familias disponen de libros en el hogar, dedican pocas horas

diarias y semanales a leer a sus hijos (as) y una de las prácticas más frecuentes es conversar con sus hijos (as). Lo anterior advierte de la necesidad de generar en las familias una mayor conciencia de la importancia de instalar prácticas frecuentes de lectura a sus hijos (CLINE; EDWARDS, 2013). No es suficiente poseer material de lectura o conversar con los hijos, sino que es fundamental leer a los hijos y desarrollar conversaciones reflexivas sobre lo leído (MOL *et al.*, 2008). También es recomendable que los padres modelen hábitos de lectura en los hijos, para que logren un mejor dominio lector (CLARK; HAWKINS, 2010). Esta práctica podría incluso ser efectiva en niños que se socializan en familias de bajo nivel socioeconómico (LEVY; HALL; PREECE, 2018).

El segundo objetivo buscó determinar la relación entre los estilos parentales y el dominio lector. Al respecto, ambas variables se relacionan. Los resultados evidenciaron que la calidad lectora correlaciona débil y negativamente con el estilo parental autoritario, mientras que la velocidad lectora, correlaciona débil y negativamente con los estilos parentales autoritario y permisivo. Algunos autores han señalado que los estilos de crianza temprana tienen una importante incidencia en el desempeño académico de los estudiantes, en el comportamiento en el aula y el desarrollo de competencias en diversas áreas (BAUMRIND, 1991). En cuanto al dominio lector, se ha presentado evidencia de una relación entre el estilo parental autoritativo y su involucramiento en actividades de lectura con sus hijos. Parece ser que el estilo parental determina la capacidad de respuesta de los padres, frente a las necesidades de los hijos, en este caso, la necesidad de avanzar en su alfabetización y desarrollo de competencias para dominar la lectura, pero probablemente son los estilos parentales inadecuados los que más efecto podrían tener, dificultando el desarrollo (DOWNER; PIANTA, 2006; SOMMER, 2010).

El tercer objetivo buscó establecer la relación entre las prácticas familiares de lectura y el dominio lector de los hijos. Se hipotetizó que las prácticas familiares relacionadas con la lectura se relacionan con el dominio lector de los hijos. En este trabajo, se encontró una relación significativa, débil y negativa entre la calidad lectora y las horas diarias que el cuidador dedica a conversar con su hijo (a). Este hallazgo podría comprenderse, si se considera que, parece ser la calidad de la conversación, más que el solo hábito de conversar con el hijo es lo que podría favorecer el desarrollo del niño. Esto también advierte de la compleja labor de la educación parental y de la necesidad de instalar procesos que les permitan a los padres desarrollar competencias para favorecer desarrollos específicos en sus hijos. En este estudio, también se encontró que tanto la calidad como la velocidad lectora, correlacionaron débil y positivamente con la autoevaluación que hace el cuidador de su capacidad de lectura y las horas que éste

dedica a leer diariamente. Este resultado es congruente con los estudios que han demostrado que las creencias de autoeficacia de los padres contribuyen a explicar por qué éstos leen más o menos a sus hijos: padres con mayores niveles de autoeficacia en la lectura, tienden a instalar más prácticas de lectura con los hijos (LIN *et al.*, 2015).

En el cuarto objetivo se propuso determinar cómo se relacionan el dominio lector con variables sociodemográficas familiares. La calidad y velocidad lectora correlacionan débil y positivamente con el nivel educativo de la madre y del padre, y negativamente con el número de hermanos e integrantes familiares. En cuanto a la estructura familiar, hay evidencia de que los niños de familias biparentales tienen mejor rendimiento que aquellos que integran familias monoparentales (CERVINI; DARI; QUIROZ, 2016) y que el número de hermanos tendrían una incidencia negativa e importante en el rendimiento de los estudiantes (XU, 2008). Los resultados de este estudio aportan evidencia a lo anterior, en este caso, referido al dominio lector.

Finalmente, se buscó proponer un modelo predictivo de dominio lector, a partir de variables familiares. Los resultados obtenidos explican el 17% de la varianza de la calidad lectora, a partir de las variables estilo parental autoritario, nivel educativo de la madre, horas diarias dedicadas a conversar con el hijo y horas diarias dedicadas a leer al hijo. Mientras que el 10% de la varianza explicada de la velocidad lectora, se atribuye a las variables cantidad de horas que el padre o madre dedica a leer y el estilo parental autoritario. Estos resultados aportan evidencia a la intervención para el desarrollo del dominio lector y complementan la teoría existente acerca de la influencia de la dinámica y estructura familiar en el desarrollo del dominio lector de los hijos (CLINE; EDWARDS, 2013; LEVY; HALL; PREECE, 2018; MOL *et al.*, 2008).

Consideraciones finales

Este trabajo tiene algunas limitaciones que futuras investigaciones podrían considerar para avanzar hacia diseños más rigurosos. Es importante considerar estudiantes de establecimientos de dependencia particular y particular subvencionado; además, también puede ser sugerente complementar la medición del dominio lector con otros instrumentos, a fin de profundizar en comprensión respecto del desarrollo de capacidades específicas constituyentes del dominio lector.

Otra limitante de este estudio es la aplicación a una muestra pequeña, vinculados a dos escuelas públicas de educación primaria del norte de Chile, sin embargo, estos resultados son el punto de partida para una mayor implementación de la prueba en otras regiones de Chile, con el fin de generar conocimiento en esta área y proponer estrategias u acciones sobre la participación de la familia en el dominio lector.

Es urgente seguir avanzando en la comprensión del dominio lector de los niños. Esta investigación concluye la urgencia de avanzar en las investigaciones que permitan instalar en la discusión política educativa, la necesidad de establecer la medición de la calidad lectora y que esta se constituya en una práctica que pueda ser incorporada, sistematizada y monitoreada en las escuelas, incluyendo a las familias. Instalando en la discusión política la cultura del uso de datos en las escuelas de manera sostenible y que permita darle sustentabilidad a las acciones que cada establecimiento determine de acuerdo con su contexto y realidad. El uso de datos sostiene (+COMUNIDAD, 2021) que, la idea aquí es el diálogo sobre el uso de datos es crucial para mejorar la enseñanza y el aprendizaje. El uso de datos no debería ser un esfuerzo individual sino colectivo (...). Los educadores necesitan analizar e interpretar datos colectivamente lo cual también implica combinar datos con sus experiencias e instituciones.

En Informe de Resultados, Estudio Nacional de Lectura 2017, cuyos resultados fueron emitidos por la Agencia de la Calidad de la Educación (2017) se aprecian datos relevantes que evidencian la necesidad que de manera prioritaria en Atacama (240 promedio nacional) se debe en el corto plazo, no solo reiterar las cifras alarmantes a respecto de los resultados obtenidos y que comparativamente con las otras regiones, se evidencian altamente descendidos a nivel nacional, sino que también incrementar y profundizar las acciones que en el territorio se vienen realizando, como es el acompañamiento de la medición de la calidad de la lectura y así como la actualización docente. Por otra parte, hay regiones como Valparaíso que obtuvo un puntaje promedio de 242, seguido por Araucanía 243, Arica y Parinacota junto con la Región Metropolitana 246, es decir bajos en comparación con la región de Los Ríos que logro un

puntaje de 255, el mejor promedio a nivel nacional, por lo tanto, el gobierno debe seguir generando estrategias y acciones que incrementen estas habilidades a nivel nacional pero también focalizada de acuerdo con el contexto y territorio de cada región.

La medición del dominio lector de los estudiantes sigue considerándose como una estrategia opcional y desconociéndose su relevancia y la falta de análisis acerca del cómo, al aplicarla de forma sostenida, modifica de manera favorable los niveles de dominio lector y la didáctica de los profesores.

REFERENCIAS

- +COMUNIDAD. **Boletín de Apoyo a la Mejora Escolar**. Concepción, Chile: +COMUNIDAD, 2021. n. 2. Disponible en: <https://centromascomunidad.cl/wp-content/uploads/2021/09/BOLETIN-N2.pdf>. Acceso: 25 feb. 2023.
- ABU SHIHAB, I. Reading as Critical Thinking. **Asian Social Science**, v. 7, n. 8, p. 209-218, 2011. DOI: 10.5539/ass.v7n8p209. Disponible en: <https://www.ccsenet.org/journal/index.php/ass/article/view/9561>. Acceso: 24 feb. 2022.
- AGENCIA DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN. **Estudio Nacional de Lectura**. Santiago de Chile, 2017. Disponible en: http://archivos.agenciaeducacion.cl/IRE_LECTURA_2018_2BASICA_WEB_ALTA_11_JUL.pdf. Acceso: 01 marzo 2023.
- BAUMRIND, D. Effective parenting during the early adolescent transition. *In*: COWAN, P. A.; HETHERINGTON, E. M. (Eds.). **Family transitions**. Advances in family research series. Hillsdale, NJ, England: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 1991.
- BORRERO, L. **Enseñando a leer: Teoría, práctica e intervención**. Bogotá, Colombia: Editora Norma, 2008.
- BOURDIEU, P. **El sentido social del gusto, elementos para una sociología de la cultura**. 1. ed. 4. reimp. Buenos Aires: Eudeba, 2005.
- BOURDIEU, P. **Intelectuales, Política y Poder**. 1. ed. 4. reimp. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores, 2012.
- BRASLAVSKY, B. **Enseñar a entender lo que se lee**. La Alfabetización en la Familia y en la Escuela. 1. ed. 1. reimp. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2008.
- CANIVILO, T. *et al.* **La relevancia de la calidad lectora y velocidad lectora para fortalecer los niveles de dominio lector, distinguiendo la influencia que posee la familia en su desarrollo en el primer ciclo de enseñanza básica**. 2018. Tesis (Licenciado en Educación y Título de Profesor de Educación General Básica con mención en Lenguaje y Comunicación) – Universidad de Atacama, Atacama, Chile, 2018.

CASSANY, D. **Prácticas letradas contemporáneas**. México: Ríos de Tinta, 2008.

CASSANY, D.; LUNA, M.; SANZ, G. **Enseñar lengua**. Novena edición. Barcelona: Editorial Grao, 2003. Disponible en:

http://lenguaydidactica.weebly.com/uploads/9/6/4/6/9646574/cassany,_d._luna,_m._sanz,_g._-enseñar_lengua.pdf. Acceso: 22 feb. 2022.

CERVINI, R.; DARI, N.; QUIROZ, S. Estructura familiar, tamaño de la familia y el rendimiento en matemática y lectura: análisis comparativo entre países de América Latina.

Perfiles Educativos, v, 38, n. 151, p. 12-31, 2016. Disponible en:

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13243471002>. Acceso: 22 dic. 2022.

CHILE. Ministerio de Educación. Competencias de la población adulta en Chile: Resultados PIAAC Evidencia nacional e internacional para la Reforma en marcha. **Serie evidencias**, n. 33, 2016. Disponible en:

<https://www.oecd.org/skills/piaac/EVIDENCIAS%20PIAAC%20FINAL.pdf>. Acceso: 10 nov. 2022.

CLARK, H.; HAWKINS, L. **Young People's Reading: The Importance of the home environment and family support**. London: National Literacy Trust, 2010. *E-book*. Disponible en: <https://eric.ed.gov/?id=ED510272>. Acceso: 10 nov. 2022.

CLINE, K.; EDWARDS, C. P. The Instructional and Emotional Quality of Parent-Child Book Reading and Early Head Start Children's Learning Outcomes. **Early Education and Development**, v. 24, p. 1214-1231, 2013. DOI:10.1080/10409289.2012.697431. Disponible en: <https://core.ac.uk/download/pdf/188132916.pdf>. Acceso: 10 nov. 2022.

DOWNER, J. T.; PIANTA, R. C. Academic and cognitive functioning in first grade: Associations with earlier home and child care predictors with concurrent home and classroom experiences. **School Psychology Review**, v. 35, p. 11-30, 2006. DOI:

10.1080/02796015.2006.12087999. Disponible en:

<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02796015.2006.12087999>. Acceso: 10 nov. 2022.

FANDIÑO, Y. J. *et al.* Nuevos discursos en la formación docente en lengua materna y extranjera en Colombia. **Educ. Educ.**, v. 19, n. 1, p. 46-64, 2016. DOI:

10.5294/edu.2016.19.1.3. Disponible en:

<https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/5204>. Acceso 03 marzo 2023.

FERREIRO, E. Acerca de las dificultades para aceptar que los niños piensan sobre lo escrito.

Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature, v. 11, n. 2, p. 13-34, 2018. DOI: 10.5565/rev/jtl3.769. Disponible en: <https://revistes.uab.cat/jtl3/article/view/v11-n2-ferreiro>. Acceso 03 marzo 2023.

FERREIRO, E. La representación del lenguaje y el proceso de alfabetización. *In*: FERREIRO, E. **Alfabetización Teoría y Práctica**. Editorial Siglo XXI Editores, 1997. p. 17-18.

FOORMAN, B. *et al.* The structure of oral language and reading and their relation to comprehension in Kindergarten through Grade 2. **Reading and Writing**, v, 28, n. 5, p. 655-681, 2005. DOI: 10.1007/s11145-015-9544-5. Disponible en: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11145-015-9544-5>. Acceso 03 marzo 2023.

FUNDACIÓN EDUCACIONAL ARAUCO. **Pruebas de Dominio Lector**. 2004. Disponible en: <https://www.fundacionarauco.cl/recurso/pruebas-de-dominio-lector-fundacion-educacional-arauco/>. Acceso 03 marzo 2023.

HEATH, S. What no bedtime story means: Narrative skills at home and school. **Language in Society**, v. 11, p. 49-76, 1982.

HERNÁNDEZ S. R.; FERNÁNDEZ C. C.; BAPTISTA L. M. **Metodología de la Investigación**. 6. ed. México: McGraw-Hill / Interamericana Editores, s.a. de c.v., 2014.

JORGE, E., GONZÁLEZ, C. Parental rearing styles: a theoretical review. **Informes Psicológicos**, v. 17, n. 2, p. 39-66, 2017. DOI: 10.18566/infpsic.v17n2a02. Disponible en: <https://revistas.upb.edu.co/index.php/informespsicologicos/article/view/747>. Acceso: 24 feb. 2023.

JUSTICE, L. M.; LOGAN, J. R.; DAMSCHRODER, L. Designing caregiver-implemented shared-reading interventions to overcome implementation barriers. **Journal of Speech and Language and Hearing Research**, v. 58, n. 6, p. 1851-1863, 2015. DOI: 10.1044/2015_JSLHR-L-14-0344. Disponible en: https://pubs.asha.org/doi/10.1044/2015_JSLHR-L-14-0344. Acceso: 25 dic. 2022.

LARRAÍN H, S.; BASCUÑAN D, C. Maltrato infantil y relaciones familiares en Chile: Análisis comparativo. 1994-2000-2006. **Revista Chilena de Pediatría**, v. 79, n. supl. 1, p. 64-79, 2008. DOI: 10.4067/s0370-41062008000700011. Disponible en: <https://www.scielo.cl/pdf/rcp/v79s1/art11.pdf>. Acceso: 25 enero 2023.

LEVY, R.; HALL, M.; PREECE, J. Examining the Links between Parents' Relationships with Reading and Shared Reading with their Pre-School Children. **International Journal of Educational Psychology**, v. 7, n. 2, p. 123-150, 2018. DOI: 10.17583/ijep.2018.3480. Disponible en: <https://hipatiapress.com/hpjournals/index.php/ijep/article/view/3480>. Acceso: 30 enero 2023.

LIN, Y. *et al.* Maternal Reading Self-Efficacy Associated with Perceived Barriers to Reading. **Child Development Research**, 2015, DOI: 10.1155/2015/218984. Disponible en: <https://www.hindawi.com/journals/cdr/2015/218984/>. Acceso: 24 feb. 2023.

MARCHANT, T.; LUCCHINI, G.; CUADRADO, B. ¿Por qué Leer Bien es Importante? Asociación del Dominio Lector con Otros Aprendizajes. **Psykhe**, v. 16, n. 2, 2010. DOI: 10.4067/S0718-22282007000200001. Disponible en: <https://www.scielo.cl/pdf/psykhe/v16n2/art01.pdf>. Acceso: 24 feb. 2023.

MOL, S. *et al.* Added value of dialogic parent-child book readings: A meta-analysis. **Early Education and Development**, v. 19, p. 7-26, 2008. DOI: 10.1080/10409280701838603.

Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10409280701838603>. Acceso: 24 feb. 2023.

ORELLANA, P. La enseñanza de la lectura en América Latina: desafíos para el aula y la formación docente, **Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir**, v. n. 2, 2018. Disponible en: <https://digitalcommons.fiu.edu/led/vol1/iss3/2>. Acceso: 24 feb. 2023.

PETIT, M. **El arte de la lectura en tiempos de crisis**. Barcelona, España: Editorial Océano, 2009.

ROBINSON, C. *et al.* Authoritative, authoritarian, and permissive parenting practices: development of a new measure. **Psychological Reports**, v. 77, p. 819-830, 1995. Disponible en: <https://www.researchgate.net/publication/312470373>. Acceso: 28 feb. 2023.

SANTANA, M. G.; CAPELLINI, S. A.; GERMANO, G. D. Habilidades predictoras de leitura em escolares em anos iniciais de alfabetização em tempos de pandemia. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 4, p. 2513–2525, 2022. DOI: 10.21723/riaee.v17i4.16233. Disponible en: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/16233>. Acceso: 25 feb. 2023.

SAVATER, F. **El Valor de Educar**. Buenos Aires, Argentina: Edición Edigraf. S.A., 1997.

SOMMER, K. **The relationship between parenting stiles, parental Reading involvement, child behavior outcomes, child classroom competence, and early childhoog literacy**. 2010. Thesis (Master) – Faculty of the Graduate College of the Oklahoma State University, Stillwater, Oklahoma. 2010. Disponible en: <https://core.ac.uk/download/pdf/215277519.pdf>. Acceso: 25 feb. 2023.

WAGNER, R. K.; TORGESON, J. K. The nature of phonological awareness and its causal role in the acquisition of reading skills. **Psychological Bulletin**, v. 101, p. 192-212, 1987. DOI: 10.1037/0022-0663.96.1.43. Disponible en: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0276562409000031?via%3Dihub>. Acceso: 25 feb. 2023.

XU, J. Sibship Size and Educational Achievement: The role of welfare regimes crossnationally. **Comparative Education Review**, v. 52, n. 3, p. 413-427., 2008. DOI: 10.1016%2Fj.rssm.2009.01.002. Disponible en: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0276562409000031?via%3Dihub>. Acceso: 25 feb. 2023.

CRediT Author Statement

Reconocimientos: A la Fundación Arauco por la disponibilización de los instrumentos y guías para la medición del Dominio Lector, a las instituciones que facilitaron la medición, a las y los colaboradores de este proceso.

Financiación: No aplicable.

Conflictos de intereses: No aplicable.

Aprobación ética: Para esta investigación se consideraron las autorizaciones respectivas de las instituciones en donde se aplicó la medición.

Disponibilidad de datos y material: No aplicable.

Contribuciones de los autores: Trabajo colaborativo de una investigación la que contribuyeron las investigadoras desde sus áreas de expertise en el lenguaje y el seguimiento de la medición del Dominio Lector de la primera autora en colegios de distintas dependencias.

Procesamiento y edición: Editora Iberoamericana de Educación - EIAE.
Corrección, formateo, normalización y traducción.

