

La influencia materna en la inteligencia emocional y la competencia lectora de sus hijos

Maternal influence on children's emotional intelligence and reading competence

Elena Jiménez-Pérez

<https://orcid.org/0000-0002-1658-1220>

Universidad de Jaén

Natalia Martínez-León

<https://orcid.org/0000-0002-7506-9606>

Universidad de Granada

Roberto Cuadros-Muñoz

<https://orcid.org/0000-0002-0857-6771>

Universidad de Sevilla

Fecha de recepción:

19/10/2019

Fecha de aceptación:

10/02/2020

ISSN: 1885-446 X

ISSNe: 2254-9099

Palabras clave:

Estrategias lectoras; hábitos de lectura, inteligencia emocional; entorno familiar; estudiantes universitarios.

Keywords:

Reading Strategies; Reading Habits; Emotional Intelligence; Family Environment; Mother Attitudes; Graduate Students.

Correspondencia:

ejimenez@ujaen.es

Resumen

La influencia de la familia en la educación de los niños es indiscutible y las madres juegan un papel fundamental en dicho proceso, especialmente en su competencia lectora. Por otro lado, la forma natural de entrenar la competencia lectora es leer, de modo que los hábitos de lectura consolidados de la madre puedan influir en sus hijos y en su competencia lectora, ya que ambas construcciones tienen una relación como lo demuestran estudios recientes. Además, diferentes investigaciones apuntan a la relación entre la lectura y la inteligencia emocional, por lo que estudiarlos en términos de hábitos de lectura materna puede generar información que matice el proceso de enseñanza-aprendizaje. El objetivo de este estudio es establecer la existencia de relaciones entre los hábitos de lectura, el sexo y la inteligencia emocional con respecto a la comprensión lectora de sus hijos. Participaron 644 estudiantes de secundaria (303 hombres y 341 mujeres), que asistieron a tres escuelas secundarias públicas en la provincia de Málaga y dos en la provincia de Granada. Todos ellos ubicados en zonas de contexto sociocultural medio. Los resultados muestran que las niñas con mayor inteligencia emocional y cuyas madres tienen mayores hábitos de lectura obtienen una mayor competencia lectora.

Abstract

The influence of the family on the education of their children is indisputable and mothers play a fundamental role on the educational process, especially on their reading competence. On the other hand, the natural way to train reading competence is by reading, so that consolidated reading habits of the mother could influence those of their children and their reading competence since both constructs have an intrinsic relationship as recent research points. In addition, different studies point to the direct relationship between reading and emotional intelligence; thus, studying them in terms of maternal reading habits can yield information that nuances the teaching-learning process. The objective of this study is to establish the existence of relationships between reading habits, sex, and emotional intelligence regarding the reading comprehension of children. The participants in the study (644 in total, 303 male and 341 female), were high school students who attended three public secondary schools in the province of Málaga and two in the province of Granada; all of them are located in areas of medium socio-cultural context. The results show that girls with higher emotional intelligence and whose mothers have higher reading habits obtain higher reading competence.

Jiménez-Pérez, E., Martínez-León, N., & Cuadros-Muñoz, R. (2020). La influencia materna en la inteligencia emocional y la competencia lectora de sus hijos. *Ocnos*, 19 (1), 80-89.
https://doi.org/10.18239/ocnos_2020.19.1.2187.

Introducción

En general, se puede observar cómo el hábito lector y, por extensión, la adquisición de la competencia lectora, se inicia y se desarrolla en el entorno familiar, porque la familia es el primer elemento socializador y cultural del discente. La familia es uno de los campos donde opera el cambio transformador del aprendizaje. Se trata no tanto de unificar los espacios institucionales de aprendizaje de lectura y escritura, sino de habilitar lugares comunes donde familia, escuela y entidades responsables difuminan sus barreras y se convierten en un área de trabajo común (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, 2017). Este aprendizaje está ligado al desarrollo de la competencia lectora, estrechamente relacionado según informes como PISA (*Programme for International Student Assessment*) con el rendimiento escolar (Organization for Economic Cooperation and Development, OECD, 2016). En este sentido, el desarrollo del hábito lector y la necesaria comprensión lectora asociada constituyen una preocupación actual que se trata de combatir en los estudios actuales mediante diversos procedimientos (Collins, Lee, Fox y Madigan, 2017; Jiménez-Pérez, 2017), pues son una base necesaria para el proceso de la socialización del alumnado (Molina, Berdeal y Mora, 2018).

Existen diversos estudios internacionales que revelan la importancia del entorno familiar, además de otros espacios lectores como la escuela y las bibliotecas, en el rendimiento académico --relacionado siempre con la motivación-- y, en especial, en el proceso de adquisición de hábitos lectores. Como indica Gómez-Quina (2015): "Si la familia no proporciona un ambiente rico en experiencias tanto de escritura como de lectura es muy difícil que el niño vaya hipotetizando y construyendo conocimientos acerca de la lectura y la escritura" (p. 59). La falta de un modelo de aprendizaje de la lectura en la familia no favorece la consolidación de unos hábitos de lectura óptimos por parte de los hijos y, en ocasiones, también puede ir acompañado de un bajo ren-

dimiento escolar (Córdoba, Quijano y Cadavid, 2013). Se ha de añadir, también, que los niveles de estudio o los orígenes culturales de los padres son, a menudo, un factor influyente en la adquisición de hábitos de estudios y de lectura constantes para los alumnos (Parra, 2017; Pascual, 2015). Como indica Pascual (2015):

[...] si tenemos en cuenta la influencia familiar en la creación y consolidación de los hábitos lectores de sus hijos, la acción educativa deberá trascender más allá de lo meramente escolar y abordar actuaciones que fomenten la animación lectora a la familia y a la sociedad en la que ésta se incardina (p. 315).

Asimismo, el alumnado entrevistado en el estudio de Edmunds y Bauserman (2006) acerca de su motivación lectora reveló sentirse estimulado para leer gracias a sus maestros, compañeros y también a sus familias; igualmente, otra de las fuentes de motivación mencionadas fue el hecho de recibir libros como regalos. Unos niveles mínimos de adquisición de los procesos de lectura y escritura deben establecerse en un modo de colaboración entre las familias, el entorno familiar del niño y la escuela (Braslavsky, 2005). Por otra parte, la estructura familiar se considera como una variable contemplada para observar las características sociológicas más específicas del contexto familiar; por ejemplo, si el alumno o alumna vive con su padre o con su madre, o con ambos (Cueto, León, Muñoz y Rosales, 2016). Cabe destacar que los estudios comparativos entre países indican que existe una brecha en logros escolares entre los alumnos que viven en familias con las dos figuras parentales y los que viven en familias monoparentales o con la ausencia del padre o de la madre (Cervini, Dori y Quiroz, 2016), así como ciertos estudios destacan el hecho de que los resultados del desarrollo de las capacidades intelectuales y emocionales dependen, en gran medida, del arraigo social de la familia o bien del respaldo que ofrecen las instituciones oficiales (Bahamón y Reyes, 2014). Respecto al apoyo de las entidades gubernamentales de cada país, se puede afirmar que, si bien muchos de estos sistemas educativos dedican parte de su organización curricular a cumplir con ciertos

objetivos sobre la lectura, el hábito lector o la comprensión lectora, los resultados no son siempre lo deseable, algo que también puede afectar a la población adulta (Santana, Alemán y López, 2017). En la línea de los resultados de Miller, Topping y Thurston (2010), el estudio de Mora-Figueroa, Galán y López-Jurado (2016) demostró, desde un programa lector en familia, que los alumnos con dificultades lectoras de Educación Primaria mejoraban su rendimiento lector cuando el entorno familiar se implicaba en el proceso de adquisición del hábito lector. Asimismo, la percepción —positiva o negativa— que el alumnado muestra hacia el hábito lector depende, en gran medida, de cómo los padres muestran la actividad lectora a sus hijos en el ambiente familiar, no en vano, los estudiantes universitarios mantienen su preferencia de leer en el hogar (Salvador-Oliván y Agustín-Lacruz, 2015). El valor que los progenitores dan a la lectura, sus hábitos lectores y la calidad del material de lectura que manejan está relacionado con las actitudes de sus hijos hacia la lectura (Moreno, 2001). Por otro lado, ya se ha discutido acerca de la desconexión entre las alfabetizaciones del hogar y la escuela en la era de Internet, concretamente en el caso de aquellos alumnos cuya cultura del hogar no se corresponde con la cultura de la escuela, por lo que interesa estudiar la manera en la que los docentes deben abordar con sus alumnos esta cuestión (Jiménez-Pérez, 2010; Jiménez-Pérez, Gutiérrez-Fresneda, y Díez, 2017; De-Vicente-Yagüe, 2014).

Yendo un paso más allá, se puede delimitar la influencia de la madre dentro de la educación de sus hijos ya que existen estudios que establecen una influencia de la educación materna en el proceso del desarrollo de las capacidades cognitivas de sus hijos mediante la aplicación del Test de Inteligencia Weschler (Labín, Taborda y Brenlla, 2015; Pascual, 2015). Así, el informe PIRLS-TIMSS 2011 halló significación en diferencias entre padres y madres: para el caso del rendimiento en lectura que los hijos de madres con niveles educativos superiores a los del padre muestran puntuaciones más ventajosas que las de los hijos de madres con niveles educativos

inferiores a los del padre (Martínez y Córdoba, 2012). Hasta tal punto influyen que el lugar de trabajo de las madres es elegido, en ocasiones, como segundo lugar preferido para leer por los discentes (González, Arango, Blasco y Quintana, 2016). De esta manera, el estudio de Larrañaga y Yubero (2010) ofrecía balances sobre el comportamiento lector y hábitos de lectura, y afirmaba que los niños percibían que a los adultos de su entorno les gustaba leer, pero que era la madre la que más tiempo dedicaba a ello.

Por otro lado, Mayer y Salovey (1997) ya sostenían que “la literatura es probablemente el primer hogar de la inteligencia emocional” (p. 20). En este sentido, ciertos autores consideran que la lectura es un instrumento esencial para el desarrollo de las competencias emocionales (Caballero y García-Lago, 2010; Hogan, 2011). Tanto la competencia lectora como la inteligencia emocional (IE) son dos constructos relacionados entre sí y con los hábitos lectores e inciden en el ámbito escolar del alumno (Blázquez-Gárce, et al., 2015; Jiménez-Pérez, Alarcón y De-Vicente-Yagüe, 2019; Páez y Castaño, 2015). El compromiso emocional y cognitivo de los estudiantes contribuyen aún más a la mejora de la competencia lectora (Kim et al., 2016). El trabajo adecuado con las emociones no solo hace más positivas las relaciones entre discente y docente, sino que los hábitos de trabajo mejoran sustancialmente (González et al., 2016). La habilidad de los estudiantes para expresar sus propias emociones oralmente o a través de la escritura se ha asociado con logros académicos y sociales mantenidos, según se extrae tras una revisión de 213 *School-based, Universal Social and Emotional Learning Programs* (SELP): los participantes demostraron una significativa mejora en las habilidades sociales y emocionales, el comportamiento, la conducta y el rendimiento académico (Durlak, Dymnicki, Taylor, Weissberg y Schellinger, 2011). El rendimiento académico cimienta su punto de apoyo en el tanto por ciento de motivación que muestran los discentes al estudiar, así como los motivos que los conducen a realizar actividades lectoras (Pennington, 2017). Y es que el alumnado de

Educación Secundaria Obligatoria (ESO) que está motivado para la leer mejora sus notas en matemáticas, vocabulario y expresión oral (Sullivan y Brown, 2013). Esto es, el rendimiento académico establece una relación con el hábito y el entrenamiento de la comprensión lectora, que inciden en las variables de la memoria operativa del alumno tanto como el rendimiento en las asignaturas (Guzmán, Reyes, y Véliz, 2017; Parra, 2017). La comprensión inferencial del alumnado, que requiere inteligencia emocional y habilidades cognitivas, es trabajada a través de la perspectiva de los personajes en la literatura leída (Del-Nero, 2017; McTigue, Douglass, Wright, Hodges y Franks, 2015). En esta línea también explican Kozak y Recchia (2018) que una historia bien escrita afecta al modo en el que los lectores de nivel elemental participan en el mundo social que los rodea.

Así llegamos a lectura, emociones y figura materna: Aram y Aviram (2009) subrayan que las selecciones de libros realizadas por las madres se relacionan con el desarrollo socio-emocional de sus hijos. De modo general, según señalan los estudios que se han ido apuntando, el alumnado para el que la lectura forma parte del día a día a través de la madre, debería puntuar sistemáticamente mejor tanto en comprensión lectora como en inteligencia emocional. Los objetivos específicos de esta investigación han sido:

1. Constatar si la relación entre el sexo y la comprensión lectora está mediada por la inteligencia emocional y, a su vez, esta relación cambia en función de los valores de los hábitos lectores maternos.
2. Constatar si existen diferencias en comprensión lectora en función de los hábitos lectores maternos, sexo e inteligencia emocional.

Método

El presente estudio se estableció con diseño cuasiexperimental para una muestra de estudiantes de ESO enmarcados dentro del currículum académico español ubicado en la comunidad autónoma de Andalucía, para el cuarto curso de

etapa educativa. Se han respetado las indicaciones éticas necesarias para una investigación sobre seres humanos en el que se tuvieron en cuenta las siguientes directrices: informado por el derecho a la información y protección de datos personales; garantías de confidencialidad; garantías de no discriminación por motivo alguno; e intervención gratuita que puede ser abandonada en cualquier momento a petición del estudiante.

Participantes

La muestra fue el alumnado de 4º de ESO de Andalucía, el que más se aproxima a la edad media para el que están optimizadas las pruebas. La muestra está formada por 644 adolescentes estudiantes de primer curso de ESO (303 hombres y 341 mujeres). Participaron tres centros públicos de Enseñanza Secundaria de la provincia de Málaga ($N = 364$) y dos centros públicos de Enseñanza Secundaria de la provincia de Granada ($N = 280$), ubicados en zonas de nivel sociocultural medio.

Medidas

- *Test de competencia lectora* (ComLEC, Llorens et al., 2011). Compuesto por 5 textos, de los cuales 3 son continuos y 2 discontinuos, con un total de 20 preguntas elaboradas siguiendo los parámetros PISA 2000. La extensión de los textos varía de las 274 palabras a las 426, y son escritos fundamentalmente expositivos y argumentativos, en lo referente a los continuos y diagrama y gráfico con un mínimo de 130 palabras los textos discontinuos. Las preguntas son de tipo abiertas y cerradas, predominando las de elección múltiple porque esta prueba ha sido diseñada con intención de programarla y así facilitar su corrección. Por ese motivo, las preguntas abiertas dificultarían esta finalidad al no poder delimitar del todo cierto tipo de preguntas desde un punto de vista de la lingüística computacional. Las 20 preguntas se dividen, siguiendo directrices PISA, en recuperación de información, integración, reflexión sobre el contenido y la forma del texto. ComLEC obtiene satisfacto-

ria consistencia interna ($\alpha = .79$) e índices de homogeneidad corregidos de los ítems con valores entre .41 y .48. A pesar de que este test ha sido diseñado para adolescentes de 15 años, los textos y las preguntas que se han utilizado son perfectamente válidas para rangos de edad superiores, ya que se han usado el tipo de textos y de preguntas sugeridas por PISA tanto para alumnos escolarizados como para adultos.

- Versión en español de Fernández-Berrocal, Pérez, Repetto y Extremera (2004) de la *Wong and Law Emotional Intelligence Scale* (WLEIS, Wong y Law, 2002). Formada por 16 ítems con formato de respuesta tipo Likert de 7 puntos la cual evalúa la IE en el ámbito organizacional, estructurada en cuatro dimensiones: (1) evaluación de las propias emociones; (2) evaluación de las emociones de los demás; (3) uso de las emociones y (4) regulación de las emociones. Permite obtener una puntuación total, de manera que a mayor puntuación, mayor IE. La prueba se administra a sujetos a partir de los 16 años de edad, por lo que es adecuada para el presente estudio. Muestra valores de consistencia interna satisfactorios medidos mediante el coeficiente alpha de Cronbach (α), oscilando entre .83 y .90. En la muestra de estudio los resultados son similares a los de la versión original, obteniendo valores de consistencia interna para las cuatro dimensiones entre .84 y .89, así como un $\alpha = .89$ para la puntuación total.
- Cuestionario de hábitos lectores del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD, 2001), formado por 50 preguntas dirigidas a estudiantes de ESO. La prueba pretende obtener información sobre la situación socioeconómica del alumnado, así como de sus hábitos de lectura y el contexto lector que lo rodea. Se han seleccionado los ítems relacionados directamente con los hábitos lectores descartándose los de índole socioeconómica, es decir, desde la pregunta 6 hasta la 20: se considera lector, lee el padre, lee la madre, regalan libros, preguntan por la lectura, recomiendan lectura, hay libros en casa, se habla de libros, recomiendan los

profesores, uso de la biblioteca, asistencia a la feria del libro (añadido), conciencia del gusto por la lectura, profesores animan a leer, padres animan a leer y deseo de leer más.

Procedimiento

Se realizó un envío de correos masivo a las direcciones de correos de los centros de ESO que la Junta de Andalucía publica en su web Averroes. Los profesores que se interesaron por participar administraron los cuestionarios la última semana del curso académico en tres días alternos (un cuestionario cada día), con el objetivo de no fatigar a los estudiantes. Los cuestionarios a realizar estaban publicados digitalmente para mayor rapidez en la dirección www.testcl.compreensionlectora.es.

Análisis de datos

En primer lugar, se han llevado a cabo análisis descriptivos de las variables comprensión lectora e inteligencia emocional en función del sexo y los hábitos lectores maternos. Posteriormente, se han realizado análisis de regresión lineal mediante modelos mediación moderada.

A continuación, se lleva a cabo el análisis de la mediación moderada, que combina el análisis de la mediación con el análisis de la moderación, permitiendo descubrir si la variable mediadora produce un efecto diferencial en las distintas categorías de la variable moderadora. Las variables objeto de estudio han sido las siguientes: la puntuación total en comprensión lectora es la variable dependiente (Y), el sexo la variable independiente (X), la puntuación en inteligencia emocional la variable mediadora (M), y la variable hábitos lectores maternos la variable moderadora (W). Para poner a prueba su significación estadística se utilizó el método de *bootstrapping* con 5000 *bootstrap samples* para construir los intervalos de confianza al 95%.

Finalmente, se ha realizado un ANCOVA factorial 2 x 2 siendo la variable dependiente la puntuación total en comprensión lectora, los

factores el hábito lector de la madre (no y sí), y el sexo (hombre y mujer), y la covariable la puntuación en inteligencia emocional. El objetivo de este análisis es controlar el efecto de la covariable (puntuación en inteligencia emocional) en la relación entre las variables sexo y hábitos lectores de la madre con las puntuaciones en comprensión lectora. En este análisis se han calculado los índices de magnitud de la asociación ($\omega^2_{\text{parcial}}$) y tamaño del efecto f (Cohen, 1988).

Resultados

Análisis descriptivo

Los resultados del análisis descriptivo de las variables comprensión lectora e inteligencia emocional en función del sexo y los hábitos lectores de la madre se muestran en la tabla 1.

Los resultados obtenidos indican que las chicas adolescentes muestran mayor promedio en comprensión lectora e inteligencia emocional que los chicos adolescentes. Asimismo, el alumnado adolescente con madres que revelan hábitos lectores consolidados muestra nuevamente mayores promedios en las puntuaciones en comprensión lectora e inteligencia emocional.

Tabla 1

Propiedades psicométricas de las variables de identificación del estudio

		Comprensión lectora		Inteligencia emocional	
		M	SD	M	SD
Sexo	Mujer	14.28	3.12	5.38	1.23
	Hombre	13.11	3.03	5.05	1.36
HLM	Sí	14.13	3.15	5.69	1.12
	No	13.18	3.04	4.87	1.55

Análisis de Mediación Moderada

Este análisis pretende comprobar si la relación entre el sexo y la comprensión lectora está mediada por la inteligencia emocional y, a su vez, esta relación cambia en función de los valores de los hábitos lectores de la madre (objetivo 2). Los resultados muestran que todos los efectos son estadísticamente significativos (figura 1).

El índice de mediación moderada ($b_3^m \times b_2^y$) indica cómo el efecto del sexo sobre la comprensión lectora a través de la inteligencia emocional cambia en función de los valores de los hábitos lectores de la madre. El índice de mediación moderada resultó estadísticamente significativo ($b_3^m \times b_2^y = .24$), ya que el 0 no se encontraba en el 95% bootstrap confidence interval (.02 - .50). Estos resultados señalan que las chicas con mayor inteligencia emocional y cuyas

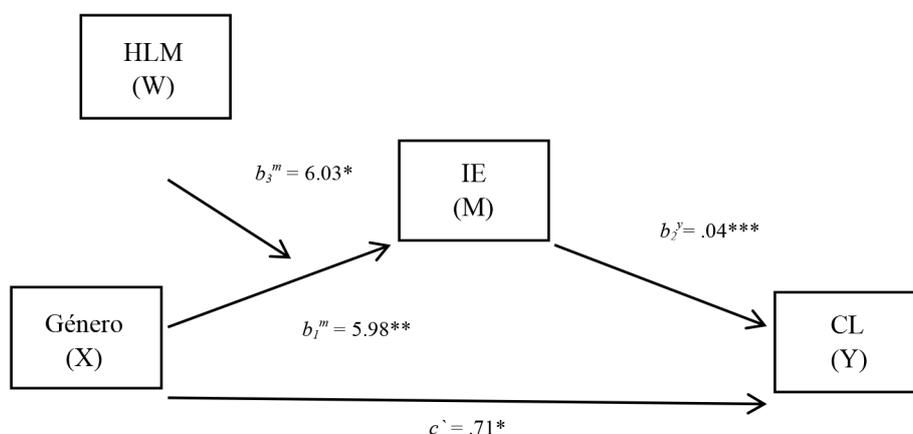


Figura 1. Modelo de mediación moderada.

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$.

Nota: X = Variable Independiente, M = Variable Mediadora, W = Variable Moderadora, Y = Variable Dependiente.

madres tienen mayores hábitos lectores son las que obtienen mayor competencia lectora.

Análisis Comparativo

Con el objetivo de examinar la existencia de diferencias en las puntuaciones en comprensión lectora en función del sexo y los hábitos lectores de la madre, manteniendo controlado el efecto de la inteligencia emocional, se ha realizado un ANCOVA 2 x 2. Los factores han sido el sexo (hombre y mujer) y los hábitos lectores de la madre (sí y no), siendo la covariable la inteligencia emocional.

Los resultados muestran que la covariable inteligencia emocional ha resultado estadísticamente significativa $F(1,518) = 21.69$, $\omega^2 = .55$, $p < .001$, lo que indica que mantiene una relación lineal con la comprensión lectora. Este hecho justifica la incorporación de la covariable inteligencia emocional en el análisis, porque pone de manifiesto el efecto de la inteligencia emocional en la relación entre los factores sexo y hábitos lectores de la madre y las puntuaciones en comprensión lectora. El efecto principal del factor sexo ha resultado estadísticamente significativo $F(1,518) = 4.84$, $p < .05$, indicando que las chicas adolescentes muestran un promedio ajustado en las puntuaciones en comprensión lectora mayor que los chicos. Asimismo, la magnitud de la asociación entre el sexo y la puntuación en comprensión lectora obtenido mediante el índice $\omega^2_{\text{partial}}$ ha sido de .32, lo que pone de manifiesto que el 32% de la varianza de la puntuación en comprensión lectora se debe a la variable sexo, excluyendo el efecto de la variable hábitos lectores de la madre. A su vez, el tamaño del efecto calculado a partir del índice de estimación f , ha obtenido un valor de 1.01, lo que demuestra un tamaño del efecto muy grande. El efecto principal del factor hábitos lectores de la madre también ha resultado estadísticamente significativo $F(1,518) = 4.03$, $p < .05$, mostrando que los y las adolescentes con mayor promedio ajustado en la puntuación en comprensión lectora son aquellos cuyas madres manifiestan poseer un mayor hábito lector. La magnitud de la asociación ha sido alta ($\omega^2_{\text{partial}} = .33$), indicando

que el 33% de la varianza de las puntuaciones en comprensión lectora se debe a la variable hábitos lectores de la madre, excluyendo el efecto de la variable sexo. El tamaño del efecto obtenido ha resultado grande ($f = 1.04$). Finalmente, el efecto interacción (sexo x hábitos lectores de la madre) no ha resultado estadísticamente significativo $F(1,518) = 0.98$, $\omega^2 = .00$, $p = .32$.

Conclusión

Los hábitos lectores maternos muestran un efecto significativo según el sexo en competencia lectora a través de la inteligencia emocional controlando la inteligencia emocional. Así, se obtiene que las niñas puntúan mejor que los niños en competencia lectora significativamente. Además, la inteligencia emocional muestra una relación lineal con la competencia lectora, lo que indica su influencia respecto a esta variable. Los resultados apuntan a que las niñas marcan un mejor promedio que los niños en competencia lectora controlando la variable inteligencia emocional. Asimismo, los hábitos lectores de las madres indican una influencia directamente proporcional sobre la competencia lectora de sus hijos e hijas, es decir, cuanto mayor es la competencia lectora de las madres mayor es la competencia lectora de los hijos.

En resumen, en esta muestra se observa que la influencia que ejercen las madres a través de sus hábitos de lectura sobre el desarrollo de sus hijos en competencia lectora es significativa. Las niñas demuestran ser mejores que los niños en competencia independientemente de dicha influencia materna, por lo que se destaca la inclinación natural del sexo femenino hacia el mundo de la lectura que, como ya se ha demostrado (Jiménez-Pérez et al., 2019), es la forma natural de entrenar la competencia lectora (Jiménez-Pérez, 2014). Sin embargo, queda patente el papel fundamental de la madre en el seno familiar dada la influencia positiva que ejerce en el aspecto emocional tanto como en el lector.

Como limitación de este estudio cabe destacar que sería necesario ampliar la muestra de forma

aleatoria a todo el ámbito educativo obligatorio en España para entender cómo evolucionan los constructos de competencia lectora e inteligencia emocional a través de las distintas etapas educativas, lo que podría ayudar a entender los puntos fuertes y débiles del sistema de educación español.

Referencias

- Aram, D., & Aviram, S. (2009). Mothers' storybook reading and kindergartners' socioemotional and literacy development. *Reading Psychology, 30*(2), 175-194. <https://doi.org/10.1080/02702710802275348>.
- Bahamón, M. M., & Reyes, R. L. (2014). Caracterización de la capacidad intelectual, factores sociodemográficos y académicos de estudiantes con alto y bajo desempeño en los exámenes Saber Pro - año 2012. *Avances en Psicología Latinoamericana, 32*(3), 459-476. <https://doi.org/10.12804/apl32.03.2014.01>.
- Blázquez-Garcés, J. V., Fernández-Andrés, M. I., Sanz-Cervera, P., Tijeras, A., Vélez, X., & Pastor-Cerezuela, G. (2015). Comprensión lectora y oral: relaciones con CI, sexo y rendimiento académico de estudiantes en educación primaria. *International Journal of Development and Educational Psychology. INFAD, Revista de Psicología, 1*(1), 307-314. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2015.n1.v1.39>.
- Braslavsky, B. (2005). *Enseñar a entender lo que se lee: la alfabetización en la familia y la escuela*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Caballero, A., & García-Lago, V. (2010). La lectura como factor determinante del desarrollo de la competencia emocional: un estudio hecho con población universitaria. *Revista de Investigación Educativa, 28*(2), 345-359.
- Cervini, R., Dori, N., & Quiroz, S. (2016). Estructura familiar, tamaño de la familia y el rendimiento en matemática y lectura. *Perfiles educativos, 38*(151), 12-31. <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2016.151.54884>.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power. Analysis for the behavioral sciences* (2ª ed.). Nueva York, Estados Unidos: Academic Press.
- Collins, J. L., Lee, J., Fox, J. D., & Madigan, T. P. (2017). Bringing Together Reading and Writing: An Experimental Study of Writing Intensive Reading Comprehension in Low-Performing Urban Elementary Schools. *Reading Research Quarterly, 52*(3), 311-332. <https://doi.org/10.1002/rrq.175>.
- Córdoba, E. M., Quijano, M. C., & Cadavid, N. (2013). Hábitos de lectura en padres y madres de niños con y sin retraso lector de la ciudad de Cali, Colombia. *Revista CES Psicología, 6*(1), 53-65.
- Cueto, S., León, I., Muñoz, I. G., & Rosales, E. (2016). Conductas, estrategias, rendimiento en lectura en PISA: análisis para el Perú. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación, 14*(3), 5-31. <https://doi.org/10.15366/reice2016.14.3.001>.
- Del-Nero, J. R. (2017). Embracing the Other in Gothic Texts: Cultivating Understanding in the Reading Classroom. *Journal of Adolescent & Adult Literacy, 61*(4), 391-399. <https://doi.org/10.1002/jaal.697>.
- De-Vicente-Yagüe, M. I. (2014). Un nuevo enfoque de la lectura musical. Análisis literario, musical y didáctico del cuento Mi madre la Oca. *Investigaciones Sobre Lectura, 2*, 15-23. <https://doi.org/10.37132/isl.v0i2.2>.
- Durlak, J. A., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Weissberg, R. P., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development, 82*(1), 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>.
- Edmunds, K. M., & Bauserman, K. L. (2006). What teachers can learn about reading motivation through conversations with children. *The Reading Teacher, 59*(5), 414-424. <https://doi.org/10.1598/RT.59.5.1>.
- Fernández-Berrocal, P., Pérez, J. C., Repetto, E., & Extremera, N. (2004). *Una comparación empírica entre cinco medidas breves de inteligencia emocional percibida*. Trabajo presentado en el VII European Conference on Psychological Assessment celebrado en Málaga.
- Gómez-Quina, W. R. (2015). *Relación entre la inteligencia emocional y la comprensión lectora en estudiantes del primer año de educación secundaria de la institución educativa San Martín de Socabaya*.

- (Trabajo fin de Licenciatura, Universidad Nacional de Arequipa, Perú). <http://repositorio.unsa.edu.pe/handle/UNSA/1961>.
- González, K., Arango, L., Blasco, N., & Quintana, K. (2016). Comprensión lectora, variables cognitivas y prácticas de lectura en escolares cubanos. *Revista Wimblu*, 11(1), 39-57. <https://doi.org/10.15517/wl.v1i1.24075>.
- Guzmán, B., Reyes, M., & Véliz, M. (2017). Memoria operativa, comprensión lectora y rendimiento académico. *Literatura y Lingüística*, 35, 379-404. <https://doi.org/10.29344/0717621X.35.1432>.
- Hogan, P. C. (2011). *What Literature Teaches Us about Emotion*. Nueva York, Estados Unidos: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511976773>.
- Jiménez-Pérez, E. (2010). Una visión didáctica sobre la realidad de Miguel Hernández en Internet. *Islas*, 165, 25-32.
- Jiménez-Pérez, E. (2014). Comprensión lectora VS Competencia lectora: qué son y qué relación existe entre ellas. *Investigaciones Sobre Lectura*, 1, 65-74. <https://doi.org/10.37132/isl.v0i1.17>.
- Jiménez-Pérez, E. (2017). Lectura y educación en España: análisis longitudinal de las leyes educativas generales. *Investigaciones Sobre Lectura*, 8, 79-90. <https://doi.org/10.37132/isl.v0i8.218>.
- Jiménez-Pérez, E., Alarcón, R., & De-Vicente-Yagüe, M. I. (2019). Intervención lectora: correlación entre la inteligencia emocional y la competencia lectora en el alumnado en ESO. *Revista de Psicodidáctica*, 24(1), 24-30. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2018.10.001>.
- Jiménez-Pérez, E., Gutiérrez-Fresneda, R., & Díez, A. (2017). Diversidad lectora: tipología de textos digitales. En H., Mohammed, I. Ruíz, & D. E. Báez (Coords.), *Respuestas e intervenciones educativas en una sociedad diversa* (pp. 171-180). Granada: Editorial Comares.
- Kim, J. S., Hemphill, L., Troyer, M., Thomson, J. M., Jones, S. M., LaRusso, M. D., & Donovan, S. (2016). Engaging Struggling Adolescent Readers to Improve Reading Skills. *Reading Research Quarterly*, 52(3), 357-382. <https://doi.org/10.1002/rrq.171>.
- Kozak, S., & Recchia, H. (2018). Reading and the Development of Social Understanding: Implications for the Literacy Classroom. *The Reading Teacher*, 72(5), 569-577. <https://doi.org/10.1002/trtr.1760>.
- Labín, A., Taborda, A., & Brenlla, M. (2015). La relación entre el nivel educativo de la madre y el rendimiento cognitivo infanto-juvenil a partir del WISC-IV. *Psicogente*, 18(34), 293-302. <https://doi.org/10.17081/psico.18.34.505>.
- Larrañaga, E., & Yubero, S. (2010). El valor de la lectura en relación con el comportamiento lector. Un estudio sobre los hábitos lectores y el estilo de vida en niños. *Ocnos*, 6, 7-20. https://doi.org/10.18239/ocnos_2010.06.01.
- Llorens, A. C., Gil, L., Vidal-Abarca, E., Martínez, T., Mañá, A., & Gilabert, R. (2011). Evaluación de la Competencia Lectora: La Prueba de Competencia Lectora para Educación Secundaria (CompLEC). *Psicothema*, 23(4), 809-818.
- Martínez, J. S., & Córdoba, C. (2012). Rendimiento en lectura y sexo: una pequeña diferencia motivada por factores sociales. En Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD), *PIRLS-TIMSS 2011. Estudio Internacional de progreso en comprensión lectora, matemáticas y ciencias. Volumen II: Informe español. Análisis secundario* (pp. 143-179). Madrid: Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
- Mayer, J., & Salovey, P. (1997). What Is Emotional Intelligence? En P. Salovey, & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implications* (pp. 3-31). Nueva York, Estados Unidos: Basic Books.
- McTigue, E., Douglass, A., Wright, K.L., Hodges, T. S., & Franks, A. D. (2015). Beyond the story map: Inferential comprehension via character perspective. *The Reading Teacher*, 69(1), 91-101. <https://doi.org/10.1002/trtr.1377>.
- Miller, D., Topping, K., & Thurston, A. (2010). Peer tutoring in reading: The effects of role and organization on two dimensions of self-esteem. *British Journal of Educational Psychology*, 80, 417-433. <https://doi.org/10.1348/000709909X481652>.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2001). *Encuesta sobre hábitos lectores de la población escolar entre 15 y 16 años*. Madrid: Dirección General De Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa.
- Molina, D., Berdeal, I., & Mora, E. (2018). La preparación de la familia para la atención a la pro-

- moción lectora de alumnos de segundo grado. *Revista Conrado*, 14(61), 116-124. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>.
- Mora-Figueroa, J., Galán, A., & López-Jurado, M. (2016). Efectos de la implicación familiar en estudiantes con riesgo de dificultad lectora. *Ocnos*, 15(1), 7-21. https://doi.org/10.18239/ocnos_2016.15.1.866.
- Moreno, E. (2001). Análisis de la influencia de la familia en los hábitos lectores de sus hijas e hijos: un estudio etnográfico. *Contextos Educativos*, 4, 177-196. <https://doi.org/10.18172/con.492>.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2017). Involucrar a las familias en la alfabetización y el aprendizaje. *Noticias sobre política de UIL*, 9, <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002494/249463s.pdf>.
- Organization for Economic Co-operation and Development (2016). *PISA 2018 Reading Literacy Framework*. <http://www.educacionyfp.gob.es/inee/dam/jcr:49ede102-244b-4acb-b28e-a7978d9883ed/ReadingFramework.pdf>.
- Páez, M. L., & Castaño, M. S. (2015). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Psicología desde el Caribe*, 32(2), 269-285. <https://doi.org/10.6018/analesps.32.1.188441>.
- Parra, M. E. (2017). *Análisis de las tareas para casa en educación primaria en contextos de diversidad cultural y alto índice de fracaso escolar*. (Tesis Doctoral, Universidad de Granada). <https://digibug.ugr.es/handle/10481/46974>.
- Pascual, M. R. (2015). *Influencias de las metodologías, la edad temprana y la participación de la familia en el aprendizaje lector de los niños y niñas malagueños*. (Tesis doctoral, Universidad de Málaga). <https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/12094>.
- Pennington, S. E. (2017). Motivation, Needs Support, and Language Arts Classroom Practices: Creation and Validation of a Measure of Young Adolescents' Perceptions. *RMLE Online*, 40(9), 1-19. <https://doi.org/10.1080/19404476.2017.1382283>.
- Salvador-Oliván, J. A., & Agustín-Lacruz, M. C. (2015). Hábitos de lectura y consumo de información en estudiantes de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Zaragoza. *Anales de Documentación*, 18(1), 2-15. <https://doi.org/10.6018/analesdoc.18.1.201971>.
- Santana, R., Alemán, J. A., & López, M. (2017). Leer por placer: ¡lo primero, oír los libros! *Aula abierta*, 46, 83-90. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2017.83-90>.
- Sullivan, A., & Brown, M. (2013). *Social inequalities in cognitive scores at age 16: The role of Reading*. Londres, Reino Unido: Centre for Longitudinal Studies.
- Wong, C. S., & Law, K. S. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. *Leadership Quarterly*, 13(3), 243-274. [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(02\)00099-1](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(02)00099-1).