



Sanmiguel-Rodríguez, A.; Zagalaz-Sánchez, M. L.; Arufe-Giráldez, V.; Cachón-Zagalaz, J.; González-Valero, G. (2023). Lectura vs actividad física de los niños durante el confinamiento. Influencia de factores sociodemográficos, psicosociales y físico-deportivos. *Journal of Sport and Health Research*. 15(3):495-510. <https://doi.org/10.58727/jshr.91527>

Original

LECTURA VS ACTIVIDAD FÍSICA DE LOS NIÑOS DURANTE EL CONFINAMIENTO. INFLUENCIA DE FACTORES SOCIODEMOGRÁFICOS, PSICOSOCIALES Y FÍSICO-DEPORTIVOS

READING VS. PHYSICAL ACTIVITY OF CHILDREN DURING CONFINEMENT. INFLUENCE OF SOCIODEMOGRAPHIC, PSYCHOSOCIAL AND PHYSICAL-SPORTS FACTORS

Sanmiguel-Rodríguez, A.¹; Zagalaz-Sánchez, M. L.²; Arufe-Giráldez, V.³; Cachón-Zagalaz, J.²;
González-Valero, G.²

¹Universidad Camilo José Cela. Madrid (España)

²Universidad de Jaén. Jaén (España)

³Universidad de A Coruña. A Coruña (España)

Correspondence to:
Alberto Sanmiguel-Rodríguez
Universidad Camilo José Cela
Facultad de Educación.
C/ Castillo de Alarcón, 49
Email: asrgz2014@gmail.com

*Edited by: D.A.A. Scientific Section
Martos (Spain)*



Received: 06-10-2021
Accepted: 05-11-2021



RESUMEN

La lectura, entendida como un valor educativo y cultural, constituye una herramienta para identificar, desarrollar y construir lectores desde las primeras etapas de la vida colaborando a su formación. La Actividad Física (AF) es también un valor que contribuye a mejorar la calidad de vida de las personas. El objetivo de este estudio ha sido analizar el tiempo de lectura de los niños durante el confinamiento en comparación con el que han dedicado a la AF, e indagar sobre su posible influencia en los diversos factores sociodemográficos, psicosociales y físico-deportivos. Las familias monoparentales fueron las que mostraron un mayor hábito de lectura ($M=31.67\pm 19.03$) que, en este caso, se asoció con los progenitores que presentaron un nivel de estudio de licenciatura/grado ($M=32.14\pm 21.86$). Las niñas ($M=29.75\pm 19.88$) mostraron un hábito de lectura más elevado que los niños ($M=26.88\pm 21.64$). Durante el periodo analizado, la lectura de los niños se asoció directamente con el uso de pantallas digitales ($r=.121$). Lo mismo ocurrió con la práctica de AF ($r=.151$). Sin embargo, el tiempo dedicado a dormir se relacionó negativamente con el tiempo invertido en la lectura ($r=-.076$). Se concluye que existe asociación entre el tiempo dedicado a la lectura de los niños/as y el tipo de familia, los niveles de práctica de AF y la zona de residencia.

Palabras clave: Lectura, niños, educación, actividad física, actividades diarias, COVID-19.

ABSTRACT

Reading, understood as an educational and cultural value, constitutes a tool to identify, develop and build readers from the first stages of life, collaborating in their formation. Physical Activity (PA) is also a value that contributes to improving people's quality of life. The objective of this study has been to analyze the reading time of children during confinement in comparison with the time they have dedicated to PA, and to inquire about its possible influence on the various sociodemographic, psychosocial and physical-sports factors. The single-parent families were those that showed a greater reading habit ($M=31.67\pm 19.03$) which, in this case, was associated with the parents who presented a degree/degree level of study ($M=32.14\pm 21.86$). Girls ($M=29.75\pm 19.88$) showed a higher reading habit than boys ($M=26.88\pm 21.64$). During the period analyzed, children's reading was directly associated with the use of digital screens ($r=.121$). The same happened with the practice of PA ($r=.151$). However, time spent sleeping was negatively related to time spent reading ($r=-.076$). It is concluded that there is an association between the time devoted to reading by children and the type of family, the levels of PA practice and the area of residence.

Keywords: Reading, children, education, physical activity, daily activities, COVID-19.



INTRODUCCIÓN

Leer es una actividad fundamental e imprescindible en la sociedad del siglo XXI dada la enorme repercusión que los textos escritos tienen en las actuales formas culturales. La alfabetización no es un proceso natural ni espontáneo, por el contrario requiere intencionalidad educativa, de intervenciones directas en el proceso de aprendizaje para lograr que un individuo sea un lector competente (Pascual et al., 2013; Sholikhah y Yufiarti, 2020). El lenguaje es experiencia y la riqueza de interacciones es la que facilita las adquisiciones lingüísticas de los niños. Por ello, la intervención dentro del contexto familiar puede proporcionar experiencias ricas para dar soporte a estos aprendizajes y favorecer un correcto desarrollo de los niños (Akindede, 2012; Becker, 2014; Sholikhah y Yufiarti, 2020; Teepe et al., 2017). Según Dever y Burts (2002) y Yepes et al. (2008) la mayoría de las actitudes y hábitos de vida se configuran en los primeros años del individuo. La lectura entendida como un valor constituye una herramienta para identificar, desarrollar y construir lectores desde las primeras etapas de la vida, en donde el papel de los adultos resulta imprescindible (Aristizábal et al. 2012; Dever y Burts, 2002; Yepes et al., 2008). En los periodos de la infancia y la niñez se incide sustancialmente en la construcción del sujeto lector. Este proceso involucra diversos actores: niños, padres y madres, cuidadores y docentes (Ortiz Salazar y Peña Castaño, 2019).

Así pues, familia y escuela deben permanecer unidas en la responsabilidad compartida de educar a niños y jóvenes (Gomariz Vicente et al., 2019). 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 (Jiménez-Pérez et al., 2020).

El aprendizaje de la lectura se inicia en las primeras edades y constituye una herramienta necesaria para el éxito escolar (Gutiérrez-Fresneda et al., 2017). El lenguaje oral, las habilidades de procesamiento fonológico, la velocidad de denominación y el conocimiento alfabético son considerados en la actualidad precursores importantes del aprendizaje de la lectura en las primeras edades ya que presentan una alta correlación con los procesos de decodificación y con las estrategias de comprensión en el aprendizaje inicial del lenguaje escrito (Gutiérrez-Fresneda et al., 2017). La lectura es un

proceso complejo en el que intervienen factores perceptivos, lingüísticos, cognitivos y neuropsicológicos (Carballar et al., 2017; Díaz et al., 2007).

Por su parte, la Actividad Física (AF) constituye uno de los pilares fundamentales para el correcto desarrollo tanto físico como psicológico del niño, ya que es considerada un medio esencial para la prevención de patologías, mejora de la salud, así como en la lucha contra la obesidad infantil (Jurado et al., 2019; Kunzle-Elizeche et al., 2018; Park et al., 2019). Cachón-Zagalaz et al. (2020) detectaron que fueron pocos los estudios que focalizaron su atención en los problemas psicológicos, motores o académicos que pueden causar a los niños una situación de confinamiento producida por la COVID-19.

El confinamiento por la COVID-19 y el estrés asociado pueden afectar al bienestar infantil (Erades y Morales, 2020). De esta forma, los niveles de AF durante el confinamiento se mantuvieron por debajo de lo recomendado por la OMS, siendo los niveles de AF más altos en los niños de 1-2 años de edad, aunque no alcanzaron los valores mínimos en ninguna edad. Por todo ello, la salud de los niños se ha visto comprometida durante el confinamiento (Arufe-Giráldez et al., 2021). Según López-Bueno et al. (2020) los niños han sido uno de los grupos de población más desfavorecidos durante el período de confinamiento. Las complicaciones socio-afectivas y la AF insuficiente se destacan como dos de las principales preocupaciones, particularmente entre las familias desfavorecidas socioeconómicamente.

Para Chi et al. (2021) una AF moderadamente activa se asoció con niveles más bajos de síntomas de depresión y ansiedad, mientras que AF muy activa se asoció con niveles más bajos de insomnio, síntomas depresivos y de ansiedad en adolescentes durante la pandemia del COVID-19. Promover períodos prolongados de AF al aire libre todos los días es importante para todos los niños. La AF de los niños durante el primer confinamiento causada por la COVID-19 en el Reino Unido se ha reducido drásticamente. El impacto y las consecuencias que el COVID-19 ha tenido en la AF de los niños ha sido clave para la salud, bienestar y el desarrollo (Bingham et al., 2021). En otro estudio (Chambonniere et al., 2021) se demostró que durante



el confinamiento, los niños y adolescentes inicialmente activos disminuyeron su AF más que los inicialmente inactivos, mientras que aquellos que cumplieron con las recomendaciones de tiempo sentados aumentaron más esto último. Por todo ello, Alonso-Martínez et al. (2021) destacaron la importancia de cumplir con las recomendaciones de la AF para reducir las dificultades psicosociales durante el confinamiento, los niños en edad preescolar mostraron una disminución en la AF total.

Los **objetivos** de este estudio son: (1) Analizar el tiempo de lectura de los niños durante el confinamiento y su influencia en los factores sociodemográficos, psicosociales y físico-deportivos. (2) Comparar la relación del tiempo de lectura con el dedicado a la AF.

MATERIAL Y MÉTODOS

Diseño y participantes

Se realizó un estudio cuantitativo con un diseño descriptivo, comparativo y transversal, en el que se aplica una única medición para un solo grupo. La muestra estuvo compuesta por 837 niños españoles de 0 a 12 años ($M=6.22$; $DT=3.36$), seleccionados por conveniencia, y se invitó a participar a familias con niños en etapa de Educación Infantil y Primaria durante la pandemia COVID-19. La distribución de la muestra fue homogénea, representando un 50.2% a niños ($n=420$) y un 49.8% a niñas ($n=417$), en total 837 escolares de 0 a 12 años.

Variables e instrumentos

Las variables registradas en el cuestionario estaban relacionadas con aspectos sociales, culturales y personales como: edad, sexo, tiempo dedicado a la lectura (ya sean solos o en familia), número de TIC en el hogar, etc. Para este estudio la investigación se centra en estas tres variables:

1. Características familiares y de los niños. Para esta variable se utilizó un cuestionario *ad hoc*, elaborado por los autores, que registraba el sexo (“niño” o “niña”), edad, etapa educativa, tipo de familia (“Biparental”, “Monoparental”, “Familia numerosa” o “Biparental con separación”), el establecimiento de rutinas y horarios en los hijos (categorizados como “sí” o “no”). De los progenitores se registró el nivel

de estudios, práctica de AF (sí o no), tipo de vivienda y residencia, así como quiénes realizaban las tareas del hogar.

2. La variable de tiempo dedicado a la lectura, práctica de AF y horas de sueño se registró con el fin de conocer y contar el tiempo que los niños dedican a la lectura, ya sea solo o con presencia de algún familiar. Estos datos se recopilaron en minutos. Asimismo, se registraron las horas dedicadas al sueño y la suma del tiempo dedicado a AF durante el confinamiento, categorizándose a su vez desde “No practicar” a “Practicar 6-7 veces por semana”, puesto que lectura y AF colaboran al desarrollo educativo y cultural de los niños como se ha demostrado en la pandemia.

3. La variable de actividades rutinarias y físico-saludables, así como, aspectos psicosociales, se refiere a lo que hacían habitualmente los niños en el hogar durante el período de confinamiento, tales como trabajo artístico, tareas escolares y domésticas, juego libre y familiar, escuchar música o bailar, y/o leer. La suma del tiempo dedicado por el niño a este tipo de actividades durante el período de confinamiento se registró en minutos. De tal forma, se creó una escala tipo Likert, para registrar los aspectos psicosociales autopercebidos como fueron el grado de felicidad, energía, cansancio, autoestima y creatividad que complementan los aspectos psicosociales.

Estas categorías han sido creadas con base a las principales características recogidas por el Instituto Nacional de Estadística (INE, 2019). Además, al ser el cuestionario similar a los existentes como base para los datos más específicos que se recolectan con cualquier instrumento de estas características, entendemos que no necesita validación. Sin embargo, las preguntas formuladas fueron validadas por juicio de expertos y sirvieron como estudio piloto para dar solución al problema actual. Asimismo del cuestionario validado sobre Equipamiento y Uso de TIC en los hogares se extrajeron varios ítems del cuestionario elaborado *ad hoc* (TIC-H2019) por el INE siguiendo las recomendaciones de la Oficina de Estadística de la Unión Europea (EUROSTAT) de la que se obtienen ítems relacionados con el uso de dispositivos tecnológicos.



Procedimiento

El cuestionario denominado “Niños y confinamiento” fue desarrollado por siete expertos de los campos de didáctica general, psicología, expresión corporal y deporte. Tras comprobar las incidencias y la valoración de las preguntas se obtuvo una tasa de concordancia del 93%. Este se calculó observando las coincidencias de los expertos, dividiéndolo por el número total de ítems y multiplicándolo por 100. El cuestionario fue elaborado en la plataforma Google Forms y difundido a través de las redes sociales para llegar a la población investigada, padres con hijos de 0 a 12 años, porque los niños no están capacitados para dar las respuestas necesarias, especialmente los más pequeños. Asimismo, se utilizaron los contactos de diversos profesionales de la educación que tuvieron acceso a un gran número de familias para asegurar la buena difusión del cuestionario en las distintas Comunidades Autónomas.

El cuestionario se activó durante 45 días (del 23 de marzo al 6 de mayo de 2020), dentro del período de bloqueo establecido por el Gobierno español (Gobierno de España, 2020). De todos los cuestionarios recibidos en la base de datos, 76 fueron eliminados por no estar correctamente cumplimentados o pertenecer a otra etapa educativa.

Análisis de los datos

Se utilizó un análisis descriptivo para determinar las características sociodemográficas y los comportamientos durante la pandemia de COVID-19 mediante medias (M), desviaciones estándar (DE) y frecuencias (%). También se realizó la prueba de Kolmogorov-Smirnov para determinar la normalidad y homogeneidad de la varianza en las variables. Para establecer las diferencias entre las variables se utilizó la prueba T de Student para muestras independientes y el ANOVA de un factor, empleando el indicador estadístico Chi-cuadrado de Pearson para verificar tales diferencias. En este sentido, se realizó la prueba post-hoc de Bonferroni, a fin de establecer las diferencias entre los grupos. Se utilizaron correlaciones bivariadas de Pearson para establecer relaciones entre parámetros con valores medios al nivel de significancia de $p = .01$ y $p = .05$. La magnitud de las diferencias (tamaño del efecto: TE) se obtuvo utilizando la medida estandarizada d de

Cohen (Cohen, 1988). Su interpretación se estableció como nula ($0 - .19$), baja ($.20 - .49$), moderada ($.50 - .79$), o alta ($\geq .80$) (Cohen, 1992). De tal forma, se calculó el intervalo de confianza al 95% (IC 95%) para cada tamaño del efecto. Para el análisis y procesamiento de los datos se utilizó el software estadístico SPSS 25.0 (IBM Corp, Armonk, NY, EE. UU.).

Aspectos éticos

Al completar el formulario, todos los participantes dieron su consentimiento para trabajar con los datos de forma anónima. Se consideraron los principios éticos reflejados en diferentes documentos y tratados oficiales sobre ética en la investigación, garantizando así el anonimato de los participantes y la confidencialidad de los datos reflejados en los cuestionarios.

Aunque la investigación no tiene manipulación de humanos, se siguieron los requisitos éticos de la Declaración de Helsinki, desarrollada por la World Medical Association (Sañudo, 2006; WMA, 2009).

RESULTADOS

En la tabla 1 se realizaron análisis de asociación entre el hábito de lectura y las características principales del núcleo familiar, para la que se encontraron diferencias estadísticamente significativas ($p \leq .05$). Las familias monoparentales ($M=31.67 \pm 19.03$; $TE = .874$) y biparentales con separación ($M=30.70 \pm 23.64$; $TE = .649$) fueron las que mostraron un mayor hábito de lectura en comparación con las familias numerosas son las que menos tiempo invierten en este hábito ($M=16.11 \pm 11.39$). En este sentido, un mayor hábito de lectura se asoció con aquellos progenitores que presentaron un nivel de estudio de licenciatura ($M=32.14 \pm 21.86$; $TE = .487$) y doctorado ($M=29.78 \pm 18.28$; $TE = .477$).

La AF de los familiares también resultó significativa, destacando que los progenitores que realizaban 6-7 veces AF a la semana sus hijos obtuvieron un mayor tiempo dedicado a la lectura ($M=35.80 \pm 24.38$), frente a los hijos de familias que no realizan ($M=26.54 \pm 21.90$; $TE = .412$), practican 1-2 veces por semana ($TE = .432$) o 3-5 veces por semana ($TE = .376$). Además, se constató que los núcleos familiares que residen en un entorno rural fueron los que



mayores niveles de hábitos de lectura presentaron ($M=31.52\pm 22.14$; $TE=.246$). Finalmente, las familias que crearon rutinas en sus hijos durante el confinamiento presentaron mayores tiempos dedicados a la lectura ($M=29.16\pm 20.73$; $TE=.163$).

En la tabla 2 se presentó la relación entre el hábito de lectura y las características de los niños, para la que se destacaron diferencias estadísticamente significativas ($p \leq .05$). La educación primaria fue la etapa educativa en la que mayor tiempo se le dedicó a la lectura ($M=32.59\pm 21.58$), en comparación con el primer ciclo ($TE=.449$) y segundo ciclo ($TE=.394$) de Educación Infantil. Al igual que ocurrió en el núcleo familiar, los niños que practicaron AF 6-7

días a la semana antes ($M=31.37\pm 21.67$; $TE=.452$) y durante ($M=37\pm 22.36$; $TE=.610$) el confinamiento presentó mayor hábito de lectura que los que no realizaban ($M=21.25\pm 22.66$ vs $M=23.34\pm 22.43$). De tal forma, las niñas ($M=29.75\pm 19.88$) mostraron un mayor hábito de lectura que los niños ($M=26.88\pm 21.64$; $TE=.138$). Asimismo, los niños que eran deportistas federados ($M=30.71\pm 18.60$; $TE=.201$) emplearon un mayor tiempo dedicado a la lectura, al igual que aquellos que durante el confinamiento interactuaron virtualmente con sus compañeros ($M=30.05\pm 20.44$; $TE=.338$).

Tabla 1. Características familiares en función del tiempo invertido en el hábito de la lectura.

Características	Categorías	M	DT	F	P	TE	IC			
Tipo de familia	Biparental	27.55	20.68	2.357	.034 ^{a, b}	.874 ^a .649 ^b	[.117; 1.632] ^a [-.062; 1.359] ^b			
	Biparental con separación	30.70	23.64							
	Familia Numerosa	16.11	11.39							
	Monoparental	31.67	19.03							
Estudios de los progenitores	Doctorado	29.78	18.28	3.018	.010 ^{c, d}	.487 ^c .477 ^d	[.173; .802] ^c [.083; .871] ^d			
	Licenciatura	32.14	21.86							
	Diplomatura o Grado	25.67	19.03							
	Máster	27.63	22.14							
	Bachiller	27.31	22.59							
	Educación Secundaria Obligatoria	22.24	12.73							
Actividad física de los progenitores	No realiza	26.54	21.90	3.451	.016 ^{e, f, g}	.412 ^e .432 ^f .376 ^g	[.127; .697] ^e [.157; .706] ^f [.097; .656] ^g			
	1-2 veces por semana	27.15	19.05							
	3-5 veces por semana	27.74	20.64							
	6-7 veces por semana	35.80	24.38							
Tipo de vivienda	Piso 61-90 metros	27.01	19.95	.839	.522	NP	NP			
	Piso 91-120 metros	28.43	21.27							
	Piso inferior a 60 metros	25.57	21.74							
	Casa con jardín	29.51	22.21							
	Piso más de 121 metros	28.21	17.82							
	Casa sin jardín	24.07	19.21							
Lugar de residencia	Núcleo Urbano	26.46	20.01	3.330	.036 ^h	.246 ^h	[.059; .434] ^h			
	Núcleo semiurbano o residencial	28.21	21.24							
	Núcleo Rural	31.52	22.14							
Sexo que dirige las actividades de la casa	Indistintamente	28.37	20.09	.581	.559	NP	NP			
	Hombre	27.61	20.57							
	Mujer	24.45	29.98							
Características	Categorías	Levene Test				T Test			TE	IC
		M	DT	F	Sig	gl	t	Sig		
Progenitores deportistas	Si	29.07	21.03	.006	.941	834.726	-1.752	.080	NP	NP
	No	26.55	20.50							
Creación de rutinas durante la pandemia	Si	29.16	20.73	.003	.959	156.797	2.160	.025	.163	[-.031; .356]
	No	25.78	21.12							

Nota 1: Prueba de Bonferroni, relación entre: familia numerosa y monoparental (a); familia numerosa y biparental con separación (b); licenciatura y ESO (c); doctorado y ESO (d); realiza AF 6-7 veces a la semana con no realiza (e); realiza AF 6-7 veces a la semana con 1-2 veces por semana (f); realiza AF 6-7 veces a la semana con 3-5 veces a la semana (g); núcleo rural con núcleo urbano (h).

**Tabla 2.** Características de los niños en función del tiempo invertido en el hábito de la lectura.

Características	Categorías	M	DT	F	P	TE	IC			
Etapa educativa	Primer Ciclo de Infantil	22.75	22.50			.449 ^a	[.276; .622] ^a			
	Segundo ciclo de infantil	24.86	16.39	19.283	.000 ^{a, b}	.394 ^b	[.234; .554] ^b			
	Educación Primaria	32.59	21.58							
Ejercicio físico antes del confinamiento	No	21.25	22.66			.452 ^c	[.180; .724] ^c			
	2-3 días a la semana	29.02	19.88	8.900	.000 ^{c, d, e}	.443 ^d	[.246; .640] ^d			
	4-5 días a la semana	30.48	19.05			.372 ^e	[.195; .549] ^e			
Ejercicio físico durante el confinamiento	No	23.34	22.43			.610 ^c	[.385; .834] ^c			
	2-3 días a la semana	29.28	19.51	12.565	.000 ^{c, d, e}	.191 ^d	[-.001; .382] ^d			
	4-5 días a la semana	27.22	16.11			.282 ^e	[.116; .448] ^e			
	6-7 días a la semana	37.00	22.36							
Características	Categorías	Levene Test		T Test		TE	IC			
		M	DT	F	Sig	gl	t	Sig	TE	IC
Sexo	Niña	29.75	19.88							
	Niño	26.88	21.64	1.531	.219	829.973	-1.301	.040	.138	[.002; .274]
Tiene teléfono móvil	Si	30.29	24.36							
	No	27.58	20.42	5.809	.016	83.252	.928	.356	NP	NP
Deportista federado	Si	30.71	18.60							
	No	26.81	21.43	4.364	.037	427.754	2.381	.017	.201	[.046; .356]
Contacta/interactúa con amigos/as	Si	30.05	20.44							
	No	23.11	20.77	4.559	.033	521.550	4.541	.000	.338	[.192; 0.484]

Nota 1: Prueba de Bonferroni. relación entre: Educación Primaria y primer ciclo de Infantil (a); Educación Primaria y segundo ciclo de Infantil (b); practica AF 6-7 días a la semana con no practica (c); practica AF 4-5 días a la semana con no practica (d); practica 2-3 días a la semana con no practica (e).

Tabla 3. Análisis correlacional del tiempo dedicado a la lectura. Aspectos físicos-saludables y psicosociales

	TPD	TAF	TD	TTE	TTI	TAA	TTD	TJF	TJL	GF	GE	GC	GA	GC
THL	.121**	.151**	-.076*	.281**	.090**	.216**	.310**	.124**	.074*	.001	.001	.039	.124**	.095**
TPD	1	-.018	-.295**	.471**	.021	.003	.285**	-.137**	-.134**	-.178**	-.205**	.101**	-.136**	-.167**
TAF		1	-.031	.120**	.038	.141**	.146**	.068	.098**	.114**	.157**	-.032	.117**	.137**
TD			1	-.362**	-.047	-.019	-.151**	.259**	.152**	.114**	.073*	-.037	.102**	-.022
TTE				1	.045	.086*	.234**	-.184**	-.096**	-.068*	-.095**	-.002	-.025	.020
TTI					1	.053	.133**	.046	-.015	-.007	.015	.047	-.012	.031
TAA						1	.299**	.251**	.226**	.066	.118**	-.031	.129**	.315**
TTD							1	.094**	.012	-.045	-.026	.083*	.016	.131**
TJF								1	.373**	.160**	.223**	-.087*	.180**	.139**
TJL									1	.196**	.249**	-.185**	.194**	.204**
GD										1	.660**	-.206**	.723**	.426**
GE											1	-.307**	.591**	.423**
GC												1	-.206**	-.097**
GA													1	.519**

Nota 1. Tiempo dedicado a los hábitos de lectura (THL); Tiempo dedicado al uso de pantallas digitales (TPD); Tiempo dedicado a la práctica de AF (TAF); Tiempo dedicado a dormir (TD); Tiempo dedicado a las tareas escolares (TTE); Tiempo dedicado a tocar un instrumento (TTI); Tiempo dedicado a actividades artísticas (TAA); Tiempo dedicado a tareas domésticas (TTD); Tiempo dedicado a jugar en familia (TJF); Tiempo dedicado al juego libre (TJL); Grado de Felicidad (GF); Grado de Energía (GE); Grado de Cansancio (GC); Grado de Autoestima (GA); Grado de Creatividad (GC).

Nota 2. Correlación significativa en el nivel 0.01 (**); Correlación significativa en el nivel 0.05 (*).

La tabla 3 recoge el análisis de correlaciones entre el tiempo dedicado a la lectura. Aspectos físico-saludables y psicosociales. Durante la pandemia, la lectura de los niños se asoció directamente con el uso

de pantallas digitales ($r = .121^{**}$). De tal forma ocurrió con la práctica de AF ($r = .151^{**}$). Sin embargo, el tiempo dedicado a dormir se relacionó negativamente con el tiempo invertido en la lectura



($r = -.076^*$). Se destacó que los hábitos cotidianos de los niños como realizar tareas escolares ($r = .281^{**}$), tocar un instrumento ($r = .090^{**}$), hacer actividades artísticas ($r = .216^{**}$); tareas domésticas ($r = .310^{**}$); jugar en familia ($r = .124^{**}$) y el juego libre ($r = .074^*$) se relacionaron positivamente con el hábito de lectura. Dentro de los aspectos psicosociales, el tiempo dedicado a la lectura se asoció directamente con el grado de autoestima ($r = .124^{**}$) y de creatividad ($r = .095^{**}$).

DISCUSIÓN

El presente trabajo analizó el tiempo dedicado por los niños a la lectura durante el confinamiento, indagando en la posible influencia de diferentes aspectos físico-saludables, sociodemográficos y psicosociales de sus progenitores y de los propios niños. Los resultados muestran que las familias monoparentales, con mayor nivel de formación que realizaron más AF y que residían en un entorno rural presentaron un mayor hábito lector. Así pues, Akindele (2012) señaló que un 83.4% de los padres pasan al menos una hora leyendo a sus niños pero principalmente durante los fines de semana, ya que la disponibilidad de tiempo es un obstáculo importante, mientras que la falta de participación de los padres representó un 23.3% y sólo el 3.3% de los encuestados identificaron como una pérdida de tiempo la lectura a sus hijos.

Un elevado número de estudios citados al principio confirma que un entorno socioeconómico con menos recursos y circunstancias familiares desfavorecidas actúan como un posible riesgo para que el niño se desarrolle de una manera integral y favorezca el aprendizaje de la lectura (Akindele, 2012; Andrés et al., 2010). La existencia de un contexto alfabetizador familiar favorece la adquisición de estas habilidades pre-lectoras (Andrés et al., 2010). Los resultados de otros autores (Andrés et al., 2010; Tan et al., 2020) indican asociaciones entre el nivel educativo de los padres y la adquisición de habilidades pre-lectores, así como entre estas y el desempeño lector. Siguiendo dichas aportaciones, Cuadro y Berná (2015) mostraron una relación significativa entre las habilidades pre-lectoras, el inicio de la alfabetización y la importancia de la participación familiar en el proceso de aprendizaje. Los resultados de otros autores (Myrberg y Rosén, 2009) revelan que el efecto total de la educación de los padres es

sustancial y que casi la mitad del mismo está mediado a través de otras variables, es decir, la cantidad de libros en el hogar, actividades de alfabetización temprana y las habilidades de alfabetización en el momento del inicio de la escolaridad, indicando que la generación cultural comienza en la primera infancia, en entornos informales donde leer en voz alta es una actividad importante. Para Tan et al. (2020) un nivel educativo familiar superior de los padres estaba relacionado con más libros infantiles en casa. Distintos autores (Pérez, 2018; Xiao et al., 2020) han demostrado la importancia de la participación paterna que la lectura compartida en el hogar favorece el desarrollo de habilidades léxicas. Semánticas, comprensivas y socioemocionales de los niños en su etapa escolar (Pérez, 2018).

Izquierdo et al. (2019) han analizado la incidencia de la situación económica, cultural, laboral y la implicación familiar sobre el hábito lector de sus hijos. Los resultados obtenidos en esta investigación revelan niveles más altos de hábito de lectura en el alumnado cuyos padres presentan una situación económica y un nivel de estudios superior, así como una mayor implicación en la educación de sus hijos. Contreras et al. (2007) encontraron una tendencia de las familias con mejor nivel socio-económico a contar con más elementos para apoyar el desarrollo lingüístico y pre-lector de sus hijos. Los resultados de Contreras et al. (2007) sugieren un desfase entre la cultura del hogar y la cultura de la escuela que se agudiza en la medida en que el nivel socio-económico de la familia es menos favorable. Asimismo, Reimer et al. (2021) indicaron que el comportamiento de lectura de los estudiantes aumentó significativamente como consecuencia del cierre de las escuelas en Dinamarca y que éste se ve afectado por un factor socioeconómico en el comportamiento de lectura de los estudiantes tanto antes como durante el confinamiento.

Según Duursma y Pan (2011) las familias con un nivel educativo superior tenían más probabilidades de leer con frecuencia a sus niños favoreciendo unas mejores habilidades cognitivas a sus hijos. Los resultados de otra investigación (Camović, 2019) apoyan esta idea y muestran que las familias con niveles más bajos de educación, con un estatus socioeconómico más bajo y de áreas suburbanas



estaban menos comprometidos en actividades que contribuyen al desarrollo de habilidades grafo motoras, cognitivas y socioemocionales como la lectura, dibujo y juegos. Igualmente, Vandermaas-Peeler et al. (2009) indicaron que el ingreso de las familias brindó un mayor apoyo para el aprendizaje temprano de la alfabetización, ya que se implicaron en una mayor lectura. Sin embargo, independientemente de los ingresos o nivel educativo, los padres proporcionaron altos niveles de apoyo para sostener el interés de sus hijos en la lectura. Por su parte, Anisa et al. (2015) indicaron que el nivel educativo de la madre juega un papel importante en el fomento de la lectura de los niños.

En cambio, los resultados de otro estudio (Sholikah y Yufiarti, 2020) sugieren que la condición socioeconómica de la familia y el ambiente familiar no son un impedimento para las prácticas de alfabetización y fomento de la lectura en el hogar. Siguiendo estas aportaciones, Riser et al. (2020) manifiestan que el valor de las familias a la hora de participar en actividades de alfabetización en el hogar y que éstas van más allá de las características económicas o sociales y del nivel educativo de los progenitores. Por su lado, Barnett et al. (2020) señalaron que la participación del tiempo de lectura en el hogar ha sido mayor en las familias con bajos ingresos.

Por otro lado, siguiendo con las características de los niños/as, los resultados de este estudio mostraron que los niños/as de la etapa de educación primaria dedicaron más tiempo a la lectura durante el confinamiento. Asimismo, los resultados analizados en esta investigación mostraron que las niñas han obtenido un mayor hábito de lectura que los niños durante el confinamiento. González et al. (2017) indicaron que existen diferencias significativas de la motivación e intereses distintos entre niños y niñas de primaria, obteniendo las niñas actitudes más favorables y mayor dedicación del tiempo de lectura. Siguiendo estas aportaciones, otros autores (Jiménez y Rubio, 2010) indicaron que las niñas obtuvieron niveles más altos de lectura que los niños y, en ambos casos, sus hábitos lectores se correlacionan con los hábitos lectores de los padres. De la misma forma, otros autores (Vázquez et al., 2019) confirmaron un mayor índice lector entre las niñas en todas las edades con un paulatino descenso de los hábitos lectores en la franja de edad a partir de los

seis años. Hernández et al. (2017) señalaron bajos niveles lectores alcanzados al finalizar la educación secundaria, así como los pobres hábitos de lectura en adultos, constituyen un problema y un reto de mejora en todas las sociedades desarrolladas.

Otros autores (González et al., 2014) resaltan la importancia de la familia como elemento favorecedor de los hábitos lectores en sus hijos/as y que por esta razón, el nivel de lectura inicial alcanzado en la educación infantil se antoja fundamental para el correcto desarrollo en futuras etapas educativas como primaria.

En cambio, Retelsdorf y Moeller (2008) indicaron que el trasfondo social influye en la motivación para la lectura de los niños. Los resultados de Jiménez-Pérez et al. (2020) señalaron que las niñas cuyas madres tienen mayores hábitos de lectura obtienen una mayor competencia lectora. Para Busetta et al. (2019) señalaron que las niñas pasan más tiempo en actividades domésticas y leyendo por placer y menos tiempo en actividades de ocio. Algunos autores (Busetta et al., 2019; Camović, 2019) indican que la forma como los niños pasan su tiempo afecta a su desarrollo cognitivo y socioemocional y el estímulo de los padres resulta fundamental. Pero el tiempo que un niño se dedica a actividades obligatorias y extracurriculares depende de un conjunto de factores clave como las características demográficas y económicas de la familia, así como las normas sociales y de comportamiento (Busetta et al., 2019).

Por otra parte, en este trabajo se abordó el tiempo dedicado a la lectura, aspectos físicos-saludables y psicosociales de los niños/as. Durante el periodo de análisis de esta investigación, la lectura de los niños se asoció directamente con el uso de pantallas digitales; en cambio, el tiempo dedicado a dormir se relacionó negativamente con el tiempo invertido en la lectura. Por su parte, los niños/as que realizaron más AF se relacionó con más tiempo invertido de lectura. Siguiendo estas líneas, otros autores (Baker et al., 2012) señalaron que niños/as con familias que establecieron horarios constantes para dormir y les leyeron con más frecuencia tuvieron unas mejores puntuaciones durante las primeras etapas escolares y, esta variable, tuvo más relación que el estado socioeconómico de las familias y el nivel educativo de los padres. Según otros autores (Tan et al., 2020) las familias que tenían más libros infantiles en casa se asociaban con menos horas de televisión diaria de los



niños/as y éstos estaban relacionados con un mejor desempeño en lenguaje y alfabetización; además la promoción de la AF y la participación en actividades extracurriculares puede beneficiar a los niños/as en su desempeño académico.

García-Soidán et al. (2020) mostraron que la exposición a pantallas de los niños españoles es de 15 horas semanales y que su estilo de vida, aunque mejorable, entra dentro de los estándares de salud en cuanto a horas de descanso y hábitos de AF. Siguiendo esta línea, Arufe-Giráldez et al. (2021) señalaron que la práctica de AF se asoció directamente con el tiempo frente a la televisión, ordenadores, grado de cansancio y creatividad. En otro estudio (Cachón-Zagalaz et al., 2021) se analizaron los niveles de AF y éstos resultaron ser bajos, al igual que el tiempo dedicado a actividades como música o juegos. De la misma forma, Schmidt et al. (2020) mostró que la AF disminuyó mientras que el tiempo de pantalla recreativa aumentó durante el confinamiento en Alemania. Los resultados de la investigación de Lozano-Sánchez et al. (2019) han determinado que un importante número de niños realiza práctica de ejercicio físico fuera del horario escolar siendo escasos los casos de sobrepeso en escolares. Para estos autores (Lozano-Sánchez et al., 2019) la AF constituye uno de los pilares fundamentales para el correcto desarrollo, especialmente en los niños.

Arufe-Giráldez et al. (2020) indicaron que el tiempo dedicado a la lectura durante el confinamiento por COVID-19 decretado en España se asoció negativamente con el número de televisores y presentó una correlación moderada y positiva con el uso de ordenadores. Por otra parte, Peñaloza y Alba (2014) mostraron que el uso de dispositivos tecnológicos en el aprendizaje escolar mediante actividades de lectura de contenido digital, afectan positivamente el desempeño lector de los niños, incrementando el puntaje promedio entre un 21% y un 31%. Kotrla et al. (2020) indicaron que una menor cantidad de tiempo que los niños pasan usando una tableta o un teléfono inteligente con fines de entretenimiento y un alto nivel educativo de los padres están positivamente relacionados con una participación más frecuente y tiempo dedicado a lecturas interactivas con los niños/as. Para Korat et al. (2013) los libros electrónicos pueden servir para

favorecer la comunicación entre padres e hijos/as y con ello favorecer el desarrollo de los niños. Sin embargo, Revelle y Bowman (2017) indicaron que los libros electrónicos con características interactivas condujeron a menos conversación entre los padres y sus hijos/as sobre el contenido del libro que leyendo con libros físicos. Siguiendo estas ideas, Aram et al. (2013) revelaron la importancia de la orientación directa de padres y el potencial de compartir la lectura en diferentes contextos para provocar conversaciones entre padres y niños/as. Por su parte, Bennàsser y Vidal-Conti (2021) han indicado que los jóvenes que viven en entornos o en viviendas facilitadoras de AF se relaciona con más horas de AF y con menos horas de pantalla semanal. Siguiendo estas aportaciones, Zagalaz-Sánchez et al. (2021) indicaron que las condiciones de la casa y lugar de residencia influyeron sobre el tiempo diario dedicado a diferentes actividades educativas como la lectura, la AF, el juego libre o el uso de dispositivos tecnológicos entre los niños que residen en pisos pequeños y los que residen en grandes pisos o casas con jardín y los que residan en entornos urbanos y rurales. Para Chambonniere et al. (2021) vivir en un entorno urbano se asoció con una disminución en la AF, un aumento en el tiempo de estar sentado y el tiempo de pantalla de los niños durante el confinamiento.

CONCLUSIONES

Se concluye que podría existir una asociación entre el tiempo dedicado a la lectura de los niños/as y el tipo de familia. Las familias monoparentales, con mayor nivel de estudios que realizan AF diaria y/o que residen en zonas rurales han sido los que más tiempo han dedicado a la lectura con sus hijos/as durante el confinamiento en España a causa de la pandemia COVID-19. Se entiende que han cambiado sus rutinas añadiendo lectura a la AF que hacían habitualmente.

Por otro lado, se observa que los valores más elevados de tiempo de lectura se han producido en los niños/as que cursaban la etapa de educación primaria pero, leyendo las niñas más tiempo que los niños.

Asimismo se deduce a la vista de los resultados que la AF está estrechamente relacionada con los comportamientos saludables y es parte de muchas actividades diarias para niños/as, incluidas las relacionadas con la música y el juego.



La AF diaria de los niños/as se correlaciona positivamente con una mayor dedicación al tiempo de lectura.

Por último, el uso de pantallas digitales es una parte destacada de las actividades diarias de los niños/as sobre todo en la etapa de educación primaria; sin embargo, el tiempo dedicado a dormir se relacionó negativamente con el invertido en la lectura. El hecho de realizar otras tareas en el hogar u otras actividades como el juego en familia se asocian con un mayor hábito de lectura durante el periodo analizado, tal vez en detrimento de la AF.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Akindele, N. (2012). Reading culture, parental involvement and children's development in formative years: The Covenant University Experience. *Library Philosophy and Practice (e-journal)*, 1-21.
2. Alonso-Martínez, A. M.; Ramírez-Vélez, R.; García-Alonso, Y.; Izquierdo, M.; García-Hermoso, A. (2021). Physical activity, sedentary behavior, sleep and self-regulation in Spanish preschoolers during the COVID-19 lockdown. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(2), 693. <https://doi.org/10.3390/ijerph18020693>
3. Andrés, M. L.; Urquijo, S.; Guzmán, J. I. N.; Sedeño, M. A. G. (2010). Contexto alfabetizador familiar: relaciones con la adquisición de habilidades prelectoras y desempeño lector. *European Journal of Education and Psychology*, 3(1), 129-140. <https://doi.org/10.30552/ejep.v3i1.38>
4. Anisa, A.; Llamas Salguero, F.; López-Fernández, V. (2015). Aportaciones para la educación psicomotriz, aprendizajes lectoescritores y la asimilación del esquema corporal en niños/as de 5 años. *ReiDoCrea*, 4, 219-227
5. Aram, D.; Fine, Y.; Ziv, M. (2013). Enhancing parent-child shared book reading interactions: Promoting references to the book's plot and socio-cognitive themes. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(1), 111-122. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2012.03.005>
6. Aristizábal, C. P.; Rayo, K. D.; Gómez, E. C.; Velázquez, F. A. (2012). La lectura como valor para la construcción del lector competente. *Infancias Imágenes*, 11(1), 107-113.
7. Arufe-Giráldez, V.; Sanmiguel-Rodríguez, A.; Zagalaz Sánchez, M.; Cachón Zagalaz, J.; González Valero, G. (2021). Sleep, physical activity and screens in 0-4 years Spanish children during the COVID-19 pandemic: Were the WHO recommendations met? *Journal of Human Sport and Exercise*. In press. <https://doi.org/10.14198/jhse.2022.173.02>
8. Arufe-Giráldez, V.; Cachón Zagalaz, J.; Zagalaz Sánchez, M. L.; Sanmiguel-Rodríguez, A.; Valero, G. G. (2020). Equipamiento y uso de Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en los hogares españoles durante el periodo de confinamiento. Asociación con los hábitos sociales, estilo de vida y actividad física de los niños menores de 12 años. *Revista Latina de Comunicación Social*, (78), 183-204. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2020-1474>
9. Baker, C. E.; Cameron, C. E.; Rimm-Kaufman, S. E.; Grissmer, D. (2012). Family and sociodemographic predictors of school readiness among African American boys in kindergarten. *Early Education & Development*, 23(6), 833-854. <https://doi.org/10.1080/10409289.2011.607359>
10. Barnett, M. A.; Paschall, K. W.; Mastergeorge, A. M.; Cutshaw, C. A.; Warren, S. M. (2020). Influences of Parent Engagement in Early Childhood Education Centers and the Home on Kindergarten School Readiness. *Early Childhood Research Quarterly*, 53, 260-273. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.05.005>
11. Becker, B. (2014). How often do you play with your child? The influence of parents' cultural capital on the frequency of familial activities from age three to six. *European Early Childhood Education Research Journal*, 22(1), 4-13.



- <https://doi.org/10.1080/1350293X.2013.865355>
12. Bennasser, M.; Vidal-Conti, J. (2021). Relación entre actividad física y características de la vivienda y su entorno en jóvenes. *Journal of Sport & Health Research*, 13 (2), 281-294.
 13. Bingham, D. D.; Daly-Smith, A.; Hall, J.; Seims, A.; Dogra, S. A.; Fairclough, S. J.; ... Barber, S. E. (2021). Covid-19 lockdown: Ethnic differences in children's self-reported physical activity and the importance of leaving the home environment. A longitudinal and cross-sectional. *medRxiv*.
<https://doi.org/10.1101/2021.02.26.21252543>
 14. Busetta, G.; Campolo, M. G.; Di Pino, A. (2019). Children's use of time and well-being in Italy. *Child Indicators Research*, 12(3), 821-845. <https://doi.org/10.1007/s12187-018-9567-y>
 15. Cachón-Zagalaz, J.; Sánchez-Zafra, M.; Sanabrias-Moreno, D.; González-Valero, G.; Lara-Sánchez, A. J.; Zagalaz-Sánchez, M. L. (2020). Systematic review of the literature about the effects of the COVID-19 pandemic on the lives of school children. *Frontiers in Psychology*, 11, 569348.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.569348>
 16. Cachón-Zagalaz, J.; Zagalaz-Sánchez, M.; Arufe-Giráldez, V.; Sanmiguel-Rodríguez, A.; González-Valero, G. (2021). Physical Activity and Daily Routine among Children Aged 0-12 during the COVID-19 Pandemic in Spain. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(2), 703.
<https://doi.org/10.3390/ijerph18020703>
 17. Camović, D. (2019). Some aspects of developmentally (non-) stimulating interactions of parents with preschool children—implications of basic determinants of parental behaviour. *Sodobna Pedagogika*, 70(4), 170-191.
 18. Carballar, R.; Martín, P.; Gámez, A. M. (2017). Relación entre habilidades neuropsicológicas y comprensión lectora en Educación Primaria. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 8(2), 49-59.
<https://doi.org/10.18861/cied.2017.8.2.2686>
 19. Chambonniere, C.; Lambert, C.; Fearnbach, N.; Tardieu, M.; Fillon, A.; Genin, P.; ... Duclos, M. (2021). Effect of the COVID-19 lockdown on Physical Activity and Sedentary Behaviors in French Children and Adolescents: new results from the ONAPS national survey. *European journal of integrative medicine*, 43, 101308.
<https://doi.org/10.1016/j.eujim.2021.101308>
 20. Chi, X.; Liang, K.; Chen, S. T.; Huang, Q.; Huang, L.; Yu, Q.; ... Zou, L. (2021). Mental health problems among Chinese adolescents during the COVID-19: The importance of nutrition and physical activity. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 21 (3), 100218.
<https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2020.100218>
 21. Cohen. J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences (2ªed.)*. Hillsdale, USA: Erlbaum.
 22. Cohen. J. (1992). A power primer. *Psychological bulletin*. 112(1), 155.
 23. Contreras, S. R.; Arias, M.; del Mar, M. (2007). Identificación de prácticas relacionadas con el lenguaje, la lectura y la escritura en familias costarricenses/Identifying language-and literacy-related practices in Costa Rican families. *Actualidades Investigativas en Educación*, 7(3).
 24. Cuadro, A.; Berná, J. (2015). Inicio de la alfabetización, habilidades prelectoras y contexto alfabetizador familiar en una muestra de niños uruguayos. *Ciencias Psicológicas*, 9(1), 07-14.
 25. Dever, M.; Burts, D. (2002). An evaluation of family literacy bags as a vehicle for parent involvement. *Early Child Development and Care*, 172(4), 359-370.
<https://doi.org/10.1080/03004430212721>
 26. Díaz, J. J.; Gutiérrez, I. M.; López, K. L. (2007). Componentes cognitivos de los padres en relación con las habilidades



- lectoras de sus hijos. *Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura*, 28(1), 32.
27. Duursma, E.; Pan, B. A. (2011). Who's reading to children in low-income families? The influence of paternal, maternal and child characteristics. *Early Child Development and Care*, 181(9), 1163-1180. <https://doi.org/10.1080/03004430.2010.520161>
 28. Erades, N.; Morales, A. (2020). Confinement by COVID-19 and associated stress can affect children's well-being. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 27-34.
 29. García-Soidán, J. L.; Boente Antela, B.; Leirós-Rodríguez, R. (2020). ¿Los menores españoles, en su tiempo libre, prefieren dispositivos electrónicos o actividad física? *Sportis*, 6(2), 347-364. <https://doi.org/10.17979/sportis.2020.6.2.6160>
 30. Gobierno de España (2020). *Real decreto 463/2020, de 14 de marzo, por el que se declara el estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19*. Madrid: BOE.
 31. Gomariz Vicente, M. Á.; Martínez-Segura, M. J.; Parra Martínez, J. (2019). Desde la implicación en el hogar de las familias a la facilitación de los docentes en un contexto multicultural. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 45-60. <https://doi.org/10.6018/reifop.389631>
 32. González, M. J.; Díaz-Giráldez, F.; Martín, I.; Delgado, M.; Trianes, M. V. (2014). Precisión lectora y nivel lector inicial en niños de educación primaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 253-259. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v3.503>
 33. González, T. A.; Sastre, S.; Mairal, J. B. (2017). Diferencias de género en actitudes e intereses lectores: una investigación con alumnos españoles de primaria. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 69(1), 11-26.
 34. Gutiérrez-Fresneda, R.; Díez Mediavilla, A.; Jiménez-Pérez, E. (2017). Estudio longitudinal sobre el aprendizaje lector en las primeras edades. *Revista de Educación*, 378, 30-51.
 35. Hernández, R. S.; Falcón, J. A.; Torrijo, M. L. (2017). Leer por placer; lo primero, oír los libros! *Aula abierta*, 46, 83-90. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2.2017.83-90>
 36. Instituto Nacional de Estadística (2019). Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares. Madrid: INE.
 37. Izquierdo, T.; Sánchez, M.; López, M. D. (2019). Determinantes del entorno familiar en el fomento del hábito lector del alumnado de Educación Primaria. *Estudios sobre educación*, 36, 157-179. <https://doi.org/10.15581/004.36.157-179>
 38. 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: Revista de Estudios sobre Lectura*, 19(1), 80-89. https://doi.org/10.18239/ocnos_2020.19.1.2187
 39. Jiménez, S. Y.; Rubio, E. L. (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: Revista de Estudios sobre Lectura*, 6, 7-20. https://doi.org/10.18239/ocnos_2010.06.01
 40. Jurado, J. M.; Llorente, F. J.; Gil, M. (2019). Evaluación de la actividad física en niños. *Acta pediátrica española*, 77 (5-6), 96-101.
 41. Korat, O.; Shamir, A.; Heibal, S. (2013). Expanding the boundaries of shared book reading: E-books and printed books in parent-child reading as support for children's language. *First language*, 33(5), 504-523. <https://doi.org/10.1177/0142723713503148>
 42. Kotrla, M.; Šakić, M.; Merkaš, M. (2020). Tablet and Smartphone or a Book: The



- Struggle Between Digital Media and Literacy Environment in Homes of Croatian Preschool Children and Its Effect on Letter Recognition. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 23(6), 412-417. <https://doi.org/10.1089/cyber.2019.0482>
43. Kunzle-Elizeche, H. G.; González-Fernández, D. D. P.; Radice-Oviedo, C. A. (2018). Actividad física en niños y adolescentes para prevención de enfermedades crónicas no transmisibles. *Pediatría (Asunción)*, 45(1), 83-84. <https://doi.org/10.31698/ped.45012018011>
44. López-Bueno, R.; López-Sánchez, G. F.; Casajús, J. A.; Calatayud, J.; Tully, M. A.; Smith, L. (2020). Potential health-related behaviors for pre-school and school-aged children during COVID-19 lockdown: A narrative review. *Preventive Medicine*, 106349. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2020.106349>
45. Lozano-Sánchez, A.; Zurita-Ortega, F.; Ubago-Jiménez, J. L.; Puertas-Molero, P.; Ramírez-Granizo, I.; Núñez-Quiroga, J. I. (2019). Videojuegos, práctica de actividad física, obesidad y hábitos sedentarios en escolares de entre 10 y 12 años de la provincia de Granada. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 35, 42-46. <https://doi.org/10.24310/riccafd.2020.v9i1.8306>
46. Myrberg, E.; Rosén, M. (2009). Direct and indirect effects of parents' education on reading achievement among third graders in Sweden. *British Journal of Educational Psychology*, 79(4), 695-711. <https://doi.org/10.1348/000709909X453031>
47. Ortiz Salazar, M. A.; Peña Castaño, J. M. (2019). La lectura en la infancia y niñez: incidencia en la construcción del sujeto lector. *Sophia*, 15(2), 111-117. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.15v.2i.952>
48. Park, S. H.; Park, C. G.; Bahorski, J. S.; Cormier, E. (2019). Factors influencing obesity among preschoolers: multilevel approach. *International nursing review*, 66(3), 346-355. <https://doi.org/10.1111/inr.12513>
49. Pascual, R.; Madrid, D.; Mayorga, M. J. (2013). Aprendizaje precoz de la lectura: reflexiones teóricas y desde la experiencia en el aula. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 10, 91-106. https://doi.org/10.18239/ocnos_2013.10.05
50. Peñaloza, H. A. B.; Alba, A. L. (2014). La influencia de las TIC en el desempeño académico: evidencia de la prueba PIRLS en Colombia 2011. *Revista academia y virtualidad*, 7(2), 15-26. <https://doi.org/10.18359/ravi.315>
51. Pérez, C. (2018). Múltiples ventajas de la lectura compartida en el hogar: el caso del inglés como lengua extranjera. Tejuelo: *Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 28, 185-218.
52. Reimer, D.; Smith, E.; Andersen, I. G.; Sortkær, B. (2021). What happens when schools shut down? Investigating inequality in students' reading behavior during Covid-19 in Denmark. *Research in Social Stratification and Mobility*, 71, 100568. <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2020.100568>
53. Revelle, G.; Bowman, J. (2017). Parent-child dialogue with ebooks. In Proceedings of the 2017 Conference on Interaction Design and Children (pp. 346-351). <https://doi.org/10.1145/3078072.3079753>
54. Retelsdorf, J.; Moeller, J. (2008). Family Conditions and Individual Predictors for Students' Reading Comprehension. *Psychologie in Erziehung Und Unterricht*, 55(4), 227-237.
55. Riser, Q. H.; Rouse, H. L.; Choi, J. Y.; Ku, S. (2020). The Contribution of Home Literacy Context to Preschool Academic Competencies for American Indian and Alaska Native Children. *Child & Youth Care Forum* 49(2), 303-323. <https://doi.org/10.1007/s10566-019-09529-1>
56. Sañudo, L. E. (2006). La ética en la investigación educativa. *Hallazgos*, 3(6).



- <https://doi.org/10.15332/s1794-3841.2006.0006.05>
57. Schmidt, S. C.; Anedda, B.; Burchartz, A.; Eichsteller, A.; Kolb, S.; Nigg, C.; ... Woll, A. (2020). Physical activity and screen time of children and adolescents before and during the COVID-19 lockdown in Germany: a natural experiment. *Scientific reports*, 10 (1), 1-12. <https://doi.org/10.1038/s41598-020-78438-4>
58. Sholikah, M.; Yufiarti, E. Y. (2020). Early Childhood Literacy Skills: The Effect of Socioeconomic Status, Home Literacy Environment, and Social Skills. *International Journal of Innovative Technology and Exploring Engineering (IJITEE)* 9(1), 3769-3775.
59. Tan, T. X.; Zhou, Y.; Li, G. (2020). Maternal education and Chinese first Graders' performance in language and literacy and math: Role of home environment. *Early Childhood Education Journal*, 48(2), 243-252. <https://doi.org/10.1007/s10643-019-00986-w>
60. Teepe, R. C.; Molenaar, I.; Oostdam, R.; Fukkink, R.; Verhoeven, L. (2017). Children's executive and social functioning and family context as predictors of preschool vocabulary. *Learning and Individual Differences*, 57, 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.05.012>
61. Vandermaas-Peeler, M.; Nelson, J.; Bumpass, C.; Sassine, B. (2009). Social contexts of development: Parent-child interactions during reading and play. *Journal of Early Childhood Literacy*, 9(3), 295-317. <https://doi.org/10.1177/1468798409345112>
62. Vázquez, J. S.; Aparicio, M. E. C.; Cabanillas, F. J. J. (2019). Estudio de casos sobre el hábito de lectura entre los niños de 0 a 12 años en Extremadura. *Didáctica: Lengua y Literatura*, 31, 147. <https://doi.org/10.5209/dida.65946>
63. World Medical Association (2009). Declaration of Helsinki. Ethical principles for medical research involving human subjects. *Jahrbuch Für Wissenschaft Und Ethik*, 14(1), 233-238. <https://doi.org/10.1515/9783110208856.233>
64. Xiao, N.; Che, Y.; Zhang, X.; Song, Z.; Zhang, Y.; Yin, S. (2020). Father-child literacy teaching activities as a unique predictor of Chinese preschool children's word reading skills. *Infant and Child Development*, e2183. <https://doi.org/10.1002/icd.2183>
65. Yepes, T. A.; Botero, Á. R.; Gómez, C. P. P.; Castillo, D. A. (2008). Huellas que marcan el gusto y el rechazo por la literatura. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47(1), 5.
66. Zagalaz-Sánchez, M. L.; Cachón-Zagalaz, J.; Arufe-Giráldez, V.; Sanmiguel-Rodríguez, A.; González-Valero, G. (2021). Influence of the characteristics of the house and place of residence in the daily educational activities of children during the period of COVID-19 confinement. *Heliyon*, 7(3), e06392. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e06392>

