

Leer es un viaje

Investigadoras:

Mag. Cecilia de la Paz

Dra. Mónica Girolami

Lic. Eve Aixalá

Resumen

El artículo presenta los resultados de la investigación llevada a cabo en distintas escuelas rurales del departamento de Salto (Uruguay) donde se realizó una evaluación para medir el impacto del programa “Leer es un viaje” de la Fundación E.dúcate, proyecto que fue financiado por los Fondos Sectoriales de Educación de la Agencia Nacional de Investigación e Innovación de Uruguay (ANII). El programa busca implementar distintas estrategias actuando en la formación de los docentes como agentes de cambio y principales mediadores de lectura, para mejorar la motivación y el hábito lector de los estudiantes, considerando que eso redundaría necesariamente en mayores habilidades lectoras y, por lo tanto, en mejor rendimiento académico.

Otra de las preguntas que nos hicimos fue cómo influye el formato (digital o papel) en la motivación lectora y en la autonomía del aprendizaje, sobre todo en un país como Uruguay donde, gracias al Plan Ceibal y al programa OLPC (one laptop per child), todos los niños y niñas disponen de una computadora y pueden acceder a más de cuatro mil recursos digitales a través de la Biblioteca País.

Palabras clave

Lectura, motivación, hábito lector, habilidades lectoras, formato lectura, rural, escuela

Introducción

El *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2015-2016* realizado por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd) puso de manifiesto que, en las escuelas estudiadas, no se solía concebir la lectura y la escritura como prácticas de sentido que cumplen una función social sino que se focalizaban en los aspectos formales y las estructuras de la lengua.

Seguramente esa sea la razón por la que las propuestas didácticas, como señala dicho informe, no resultan atractivas ni desafiantes y eso lleva a una falta de motivación que redundará en malos resultados en las habilidades lectoras de los estudiantes, como también confirman los recientes resultados de las pruebas PISA 2018, donde Uruguay empeoró con respecto a 2015 y sigue estando por debajo de la media de los países de la OCDE. Sin embargo, lo más preocupante que se evidencia tanto en las pruebas internacionales como nacionales es la diferencia en los resultados dependiendo del nivel socioeconómico; inequidad que se vuelve a poner de manifiesto en el último *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2017-2018*.

La escuela uruguaya ha puesto siempre el énfasis más en enseñar a leer que en formar lectores, pese a que todas las evidencias demuestran que los hábitos de lectura son uno de los factores clave en los resultados académicos. Sin embargo, a medida que los niños crecen y aumentan de grado, la lectura pasa a tener un valor educacional donde se antepone las razones funcionales y prácticas frente al placer por la misma.

Yubero y Larrañaga (2010) señalan que “para ser lector habitual es necesario valorar la lectura, querer leer y hacerlo de forma voluntaria”. Es decir, el lector debe interpretar el acto de lectura como un hecho cultural relevante y no solo como una destreza instrumental.

Está comprobado que los mejores lectores son los que están más motivados y que, en consecuencia, leen más y así van mejorando sus habilidades y su vocabulario. Esto es lo que se denomina el “Efecto Mateo”, término que en el campo de la educación fue adoptado por el psicólogo Keith Stanovich (1986) quien detectó que los aprendizajes prematuros con éxitos tempranos en habilidades lectoras generalmente dan lugar a posteriores logros en lectura a lo largo del crecimiento, mientras que fracasos antes del tercer o cuarto año de escolarización pueden ser indicativos de problemas que se mantendrán a lo largo de la vida en el aprendizaje de nuevas habilidades lectoras. Es decir, los niños que fracasan en lectura, leen menos, aumentando así la brecha entre ellos y sus compañeros lectores.

Asumiendo esta problemática y considerando que la escuela es un actor fundamental para promover la motivación lectora, sobre todo en niños que no tienen un modelo lector en casa, nuestro proyecto “Leer es un viaje” propone una opción metodológica que mejore los

resultados y, sobre todo, mejore el vínculo gratificante con el aprendizaje de la lectura y promueva la adquisición de un firme hábito lector en los niños. Este no es un proyecto para enseñar a leer sino para brindar herramientas que mejoren el contexto en donde se enseña para que el proceso sea más exitoso, tratando de evitar experiencias de fracaso en lectura y considerando que se lee por placer si se ve esa práctica alrededor (Clark & Rumbold, 2006 y Strommen & Mates, 2004).

Asimismo, en un país como Uruguay que universalizó el acceso de todos los niños a las computadoras gracias al proyecto OLPC llevado adelante por Ceibal, nos propusimos también investigar qué formato de lectura prefieren los niños y niñas de las escuelas rurales y si esta selección va asociada a su eficacia lectora y a su motivación frente al acto de leer.

Antecedentes y fundamentación teórica

Linda Gambrell (1996), autora del test *Motivation Read Profile* (MRP), considera que la motivación por leer viene definida por cuán eficiente se autopercebe el lector y el valor que este le otorga al acto de leer.

Wigfield and Guthrie (1997), autores de otro de los cuestionarios más relevantes para medir motivación, el *Motivations Reading Questionnaire* (MRQ), analizaron, en cinco grados de la escolarización primaria, cómo la motivación influye en la cantidad y amplitud de las lecturas de los niños, llegando a la conclusión de que la motivación intrínseca es el mayor predictor de la frecuencia con que se lee y que esto, a su vez, mejora los logros de aprendizaje. Los niños intrínsecamente motivados dedicaron tres veces más tiempo a leer fuera de la escuela. Sin embargo, la motivación extrínseca, regulada por otros aunque no siempre con una presión directa, no parece afectar significativamente a la cantidad y amplitud de lecturas, tal y como ya se había comprobado en el estudio de Grambell.

Otro dato importante que surgió del estudio, aunque ya conocido, es que cuanto mayores eran los niños, menor era la motivación. Esto concuerda con la investigación de Morgan y Fuchs (2007) que analizaron sobre todo dos indicadores de motivación lectora: cuán

competentes se consideraban en lectura y sus objetivos como lectores. Llegaron a la conclusión de que el sentimiento negativo de competencia y las actitudes negativas hacia la lectura van en incremento de 1º a 6º de escuela. Distintos estudios (Chapman and Tunmer, 1977) confirman que, en niños de 1º a 3º de escuela, la autopercepción que tienen como lectores no influye en sus logros, pero sí lo hace después dada la presión del contexto. En la misma línea, Naeghel, en el año 2012, estudió si existe una relación entre motivación, conducta (entendida como frecuencia y compromiso) y comprensión, y llegó a la conclusión de que la motivación autónoma se asociaba a más tiempo libre leyendo por placer, más frecuencia, más compromiso y mejor comprensión.

Por su parte, Lepola (2005) llevó a cabo un estudio con niños de preescolar y 1º grado donde descubre que la predisposición y la conciencia fonológica de los niños de preescolar está directamente relacionada con el reconocimiento de palabras en 1º de escuela, llegando a la conclusión de que los problemas tempranos en leer y deletrear son a causa de la vulnerabilidad en situaciones de aprendizaje de la educación formal ya que, la presión social de la importancia de la adquisición de la lectura hace que los niños que tienen un progreso más lento queden expuestos a experiencias de fracaso que aumentan su inseguridad. El estudio pone el énfasis en cómo los efectos de los contextos instruccionales determinan los logros de aprendizaje en lectura y relaciona la motivación con el nivel lector. De todos modos, no hay una evidencia causal para esta relación de bidireccionalidad dado que se confunden variables y, por tanto, hay que ser prudentes en la interpretación de los datos, ya que es difícil saber cuánta motivación es per se y cuánta por las actividades propuestas.

De lo que no cabe duda es de que la escuela, como señalan Clark y Rumbold (2006), debe promover la motivación incluyendo la lectura por placer en el currículum, promoviendo la lectura en el tiempo libre en casa y permitiendo seleccionar libremente qué se lee.

Daniel Willingham (2015) añade que también es importante elogiar los logros y los riesgos que toman los jóvenes lectores, ya que varios estudios demuestran que aplaudir el esfuerzo repercute positivamente en la motivación (Mueller and Dwek, 1998).

Es así que la literatura científica nos lleva a considerar que trabajar sobre la motivación es sinónimo de mejorar las prácticas lectoras.

Asimismo, considerando que para leer hay que tener acceso a libros y teniendo en cuenta la situación privilegiada en este sentido con que cuentan los niños uruguayos, investigamos si era cierto, tal como señalan muchos estudios, que ellos prefieren leer en papel.

Una de las investigaciones más recientes en este campo (Long and Szabo, 2016), con un diseño cuasi-experimental, estudió si cambiaba la motivación y la actitud hacia la lectura de estudiantes de 5° grado del estado de Texas, así como si mejoraban sus habilidades lectoras leyendo en papel o en digital. Se trataba de una lectura guiada en sesiones de 20 minutos, dos veces por semana, durante 10 semanas y se realizó un pre test y un post test con distintos instrumentos de medición (MRP, ERAS y GMRT). Concluyó que la motivación y la actitud habían mejorado en aquellos que leyeron en papel, sin embargo, en quienes leyeron en formato digital la actitud incluso había empeorado. En cuanto a la mejora en comprensión, no hubo un cambio significativo en ninguno de los dos grupos, seguramente porque sea difícil percibir un cambio en las habilidades en tan poco tiempo.

Algunos estudios incluso (Roni y Merga, 2017) ponen sobre la mesa el cuestionamiento del efecto negativo de la lectura digital en los más jóvenes. Se estudiaron casi mil sujetos del oeste de Australia de entre 8 y 12 años y llegaron a la conclusión de que había un impacto negativo de la lectura digital, más significativo para el género femenino que, ante un incremento al acceso a aparatos electrónicos, disminuía su frecuencia de lectura. Además, la mayoría de los lectores diarios de ambos géneros no leían en sus aparatos sino en papel. Sin embargo, otros estudios realizados a niños y jóvenes muestran que los varones prefieren más leer en pantalla, sobre todo, aquellos que son reacios a la lectura dado que nos les recuerda, como sí lo hace el libro papel, sus fallas en el proceso de aprendizaje lector (Tveit y Mangen, 2014). De igual modo, en una investigación realizada por Miranda et al. (2011) a 199 estudiantes de 6º a 8º grado que tuvieron sesiones de 15 a 20 minutos por día durante 2 meses de lectura en kindle y que luego se midió su motivación con el cuestionario MRP, se concluyó que sobre todo los varones mostraron un cambio de actitud positivo hacia la lectura.

Diseño y metodología

Nuestra investigación se propuso dar respuesta a tres preguntas que orientan y fundamentan el proyecto: La primera es analizar el efecto de la intervención en el desempeño de la habilidad lectora de los niños y niñas medida en términos de los principales parámetros que la componen: precisión y fluidez en el reconocimiento de las palabras escritas y comprensión lectora. La segunda, valorar cambios en la motivación hacia la lectura antes y después de la intervención. Y, la tercera, analizar las preferencias de formato (libros físicos o digitales) y si esta selección tiene los mismos efectos o no sobre la motivación para leer.

Para dar respuesta a esas preguntas se propuso un diseño cuasi-experimental que incluye diferentes estrategias metodológicas que implican monitorear el proyecto: un estudio de caso y un estudio de evaluación del impacto de la intervención a partir de una muestra de las escuelas que participan del programa y con la designación de un grupo control.

Muestra:

La muestra la constituyeron alumnos de niveles que se corresponden a los grados 3º a 6º de primaria de 10 escuelas rurales que participan del programa “Leer es un viaje” y de 10 escuelas que no participan (grupo control) pero tienen características similares en cuanto a contexto y desempeño lector, aunque las que intervienen en el programa son aquellas de más bajo rendimiento. . Todas las escuelas pertenecen al departamento de Salto.

Se hicieron tres tomas de datos (junio 2018, diciembre 2018 y julio 2019) en las que participaron 155, 134 y 111 estudiantes de entre 8 y 13 años, mitad varones y mitad mujeres aproximadamente.

Instrumentos

La aplicación de las pruebas fue en una sola sesión y en forma colectiva en un salón de cada escuela rural a la que pertenecen los niños evaluados. La administración la realizaron

psicopedagogos y estudiantes de psicopedagogía especialmente entrenados en la aplicación de dichas pruebas.

Los instrumentos que se utilizaron para recabar los datos fueron:

1. *Test de Eficacia Lectora. TECLE* (Cuadro, Costa, Trías y Ponce de León, 2009). Evalúa la habilidad lectora en términos de precisión y velocidad en el reconocimiento de las palabras escritas en el contexto de una frase.

2. *Prueba de comprensión lectora ELFE II /subtests I y III* (Wolfgang Lenhard, Alexander Lenhard y Wolfgang Schneider, en prensa, 2016). Evalúa la comprensión lectora en oraciones considerando aspectos semánticos, sintácticos e inferenciales.

3. *Test de Eficacia Ortográfica*. (Cuadro, Palombo, Costa, Von Hagen, 2014) Evalúa el desarrollo de las representaciones ortográficas en la memoria a partir del reconocimiento correcto de palabras altamente frecuentes con ambigüedades ortográficas.

4. *Cuestionario sobre motivación y habilidad lectora (TMHL)* (Aixalà, 2019). Recoge información sobre motivación, disposición y condiciones para con la lectura. Este instrumento fue diseñado por nuestro equipo de investigación a partir del test *Motivation Read Profile* (MRP) de Linda Grambell (1996) y se fue adaptando a lo largo del proceso para buscar las formas de combinación e interpretación de los resultados más adecuadas. Consta de 33 ítems. La mayoría se miden en una escala del 0 al 4 y aquellos ítems referentes a la elección del formato de lectura o del uso de los dispositivos y recursos digitales son de múltiple opción. Se partió de una puntuación global y se acabó separando en cuatro dimensiones diferentes que se evaluaban con los distintos ítems: motivación, hábito, autoercepción y percepción del entorno.

Intervención y herramientas de la intervención

El proyecto consta de dos fases y las escuelas que forman parte de esta investigación se encuentran en distintos momentos de la intervención, lo que nos pareció interesante a la hora de analizar los datos.

- *Leer es un viaje 1: Aprender a querer leer.* En esta primera fase los talleres y las demás herramientas que se facilitan a los docentes van orientadas, principalmente, a incidir sobre la frecuencia de lectura y, sobre todo, la motivación.
- *Leer es un viaje 2: Acelerar y fortalecer el desarrollo de las habilidades lectoras.* En esta segunda fase se busca hacer énfasis en el fortalecimiento de las habilidades lectoras del niño, partiendo de un conocimiento del alumno (expectativas de logro/progresión de aprendizaje), y de fuertes alianzas de aprendizaje (conversaciones profundas niño-maestro, dinámica entre pares, participación y devolución de las familias). Asimismo, se trabaja en acrecentar el vocabulario que hemos detectado que se convierte en uno de los mayores problemas para la comprensión. De todos modos, en esta segunda fase, nunca se pierde de vista que la motivación no puede decaer y que hay que seguir formando lectores autónomos que seleccionan sus propias lecturas para aprender y para disfrutar.

Para alcanzar estos objetivos contamos con distintas herramientas, muchas de ellas en la línea que proponen Clark y Rumbold (2006):

- Una taxonomía clara y precisa que define qué conocimientos, habilidades y aptitudes se esperan en cada nivel lector. Nuestra propuesta está inspirada principalmente en el método de Nueva Zelanda y el currículum de Ontario, líderes mundiales en equidad educativa, ambos basados en expectativas claras de logro escalonado para todos los actores del sistema educativo.
- Libros atractivos y variados en los que se valora tanto el texto como la ilustración que están divididos en los cuatro niveles lectores que considera el proyecto (primer lector,

lector seguro, lector autónomo y lector experto). Los libros en formato papel están accesibles para leer en el aula y para llevarse en préstamo. Asimismo, se les ofrece un listado de libros disponibles en la Biblioteca País de Ceibal, también divididos en niveles lectores.

- Actividades lúdicas y colaborativas que revalorizan el vínculo gratificante con la lectura y que no hacen del leer una obligación aburrida. La lectura en voz alta, las actividades antes de la lectura que generan expectativa y activan el conocimiento previo, así como las que después de la lectura potencian la creatividad y promueven la discusión entre los lectores, son esenciales para afianzar el hábito lector. De hecho, distintos estudios longitudinales demuestran que la lectura en voz alta predice una futura buena comprensión lectora (Lervag et al. 2018).
- Formación de los docentes para llevar de manera efectiva y afectiva los materiales y las actividades propuestas al aula. Dichas actividades deben apuntar al aprendizaje cooperativo y a la socialización de la lectura.
- El cuaderno lector como herramienta para que tanto docentes como padres y, sobre todo, niños, puedan autoevaluar su propio proceso de aprendizaje de la lectura. En dicho cuaderno lector, al finalizar la lectura de cinco libros que se registran en el mismo, obtienen una calcomanía como reconocimiento, es decir, es una motivación extrínseca que da muy buenos resultados para aumentar la frecuencia lectora tal y como indica Willingham (2015).
- Integración de la familia en todo este proceso a través de talleres en los que son coprotagonistas junto con los niños, pero también promoviendo la lectura conjunta en casa de los libros que los niños sacan de la escuela y que pueden registrar conjuntamente en el cuaderno lector.

Resultados

Los datos recabados de las distintas evaluaciones estandarizadas incluidas en el proyecto para medir habilidades lectoras (Elfe II (1), Elfe II, Teclé y Teo) muestran una mejora para todos los estudiantes entre julio y diciembre de 2018, tanto los que pertenecían al grupo cuasi

experimental como al cuasi control, aunque debe señalarse que la diferencia encontrada en junio que mostró un mayor rendimiento del grupo cuasi control, se desdibujó en diciembre. Sin embargo, esa mejora se detiene entre diciembre de 2018 y julio de 2019, seguramente debido a que entre estos dos momentos hay tres meses de vacaciones y el programa no vuelve a retomarse en las escuelas hasta abril-mayo de 2019.

Si observamos la tabla de la evolución en la prueba de comprensión de palabras escritas (vocabulario) y comprensión de textos, puede observarse un progresivo aumento en las evaluaciones desde el momento 1 (Jul 2018) al momento 2 (Dic 2018), manteniéndose prácticamente igual en la tercera evaluación (Jul 2019). Es interesante también observar las diferencias según el quintil al que pertenecen las escuelas, dato que reafirma la inequidad señalada por distintos estudios.

Eva (m#)	Media	DT	As.	Cu.	Min	Máx	Q1	Q2	Q3
Jun 2018 (m1)	34,05	19,38	1,091	0,67	0	86	20	28	42,5
Dic 2018 (m2)	39,81	19,77	0,87	-0,32	10	86	25	35	53
Jul 2019 (m3)	39,23	20,17	0,60	-0,51	3	86	24	36	51

Descriptivos por cada evaluación (Eva) o momento (m3)

Cabe resaltar también que, si bien no alcanza a ser significativa ($t=0,851$; $gl=109$; $p=0,397$), la media del grupo CE es mayor a la del CC (40,55 versus 37,23 respectivamente).

Las diferencias más significativas se encuentran con respecto a la prueba de eficacia ortográfica (TEO) al comparar el desempeño entre los tres momentos ($F=5,138$; $gl=2$; $p=0,007$). La mejora fue progresiva a lo largo de las evaluaciones, observándose el mejor desempeño en esta última respecto a la primera evaluación ($p=0,005$), no así entre los momentos 2 y 3 ($p=0,733$).

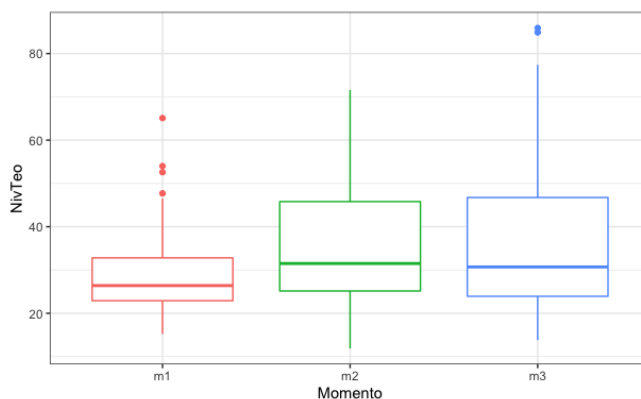


Gráfico de conocimiento ortográfico (Teo) por cada evaluación

Además, en ambas pruebas, TEO y TECLE, muchos de los chicos que estaban en riesgo (por debajo del percentil 15, siguiendo los criterios de las evaluaciones internacionales) dejaron de estarlo en la segunda toma.

A continuación, en la tabla, se muestran la cantidad de estudiantes identificados en riesgo según el TECLE, por grado escolar y para cada una de las dos evaluaciones que se les realizaron. 9 de los que dejaron de estar en situación de riesgo pertenecían al grupo intervenido:

Grado escolar	3ro n=23		4to n=31		5to n=44		6to n=36	
Criterio de riesgo, puntuación <=	13		17		23		27	
Evaluaciones	1ra	2da	1ra	2da	1ra	2da	1ra	2da
Cantidad de estudiantes	13	12	25	21	27	29	23	25

Alumnos en situación de riesgo en la prueba TECLE por grado escolar y primera o segunda evaluación (junio y diciembre)

La siguiente tabla muestra lo mismo en la prueba TEO. Doce estudiantes dejaron de estar en riesgo en el grupo intervenido, frente a 9 del grupo de control.

Grado escolar	3ro n=23		4to n=31		5to n=44		6to n=36	
Criterio de riesgo, puntuación <=	16		24		38		57	

Medidas	1ra	2da	1ra	2da	1ra	2da	1ra	2da
Cantidad de estudiantes	17	10	29	19	30	27	27	26

Alumnos en situación de riesgo en la prueba TEO por grado escolar y primera o segunda evaluación (junio y diciembre)

A continuación, se muestra la evolución de la segunda a la tercera toma, teniendo en cuenta que es una muestra menor porque aquellas escuelas que cambiaron de maestra se excluyeron, y que hay algunos estudiantes nuevos y otros que se fueron.

A pesar de eso, de los alumnos de 4º, 5º y 6º que estaban en riesgo y habíamos hecho seguimiento, 12 salieron de esa situación (mitad de ellos de las escuelas cuasi-experimentales). Pero, lo que más llamó nuestra atención es que la mayoría de los estudiantes en situación de riesgo están en 6º grado, y sobre todo se da en la prueba TEO, en la cual, a pesar de que han mejorado sus notas respecto al año anterior, no llegan a la nota de corte correspondiente al grado para superarla, lo que nos hace cuestionarnos por qué el ritmo de mejora es tan lento en comparación con lo que se espera en la prueba.

Asimismo, cabe destacar también que en la prueba TECLE hay 15 estudiantes que están por encima del percentil 50, de los cuales 9 son de las escuelas intervenidas, incluso muchos de ellos estaban en percentiles bajos en las dos primeras tomas. Sin embargo, en la prueba TEO, solo hay 2 estudiantes de 4º por encima del percentil 50, uno de una escuela intervenida y otro de una escuela control.

	4º			5º			6º	
	TECLE	TEO		TECLE	TEO		TECLE	TEO
riesgo2-riesgo 3	2	-	riesgo2-riesgo 3	3	-	riesgo2-riesgo 3	10	19
riesgo2-norriesgo3	2	-	riesgo2-norriesgo3	1	-	riesgo2-norriesgo3	7	2
no riesgo2-riesgo3	-	4	no riesgo2-riesgo3	5	7	no riesgo2-riesgo3	7	3

Se encontraron diferencias según la edad y el grado en cuanto el nivel de habilidad lectora según Elfe II (1), Teclé y Teo; en donde a mayor edad, mejor habilidad, así como a mayor grado también. Sexto grado destaca con mejores resultados en cuanto a la comprensión de palabras escritas y de textos, particularmente al compararlo con el desempeño de cuarto o tercer grado; tal como es de esperar en el desarrollo de esta competencia lectora. El patrón mencionado previamente es igual para todas las escuelas analizadas, con independencia de si recibieron o no intervención.

En cuanto a la correlación entre las habilidades lectoras y la motivación, se encontró que la autopercepción estaba significativamente relacionada con el conocimiento ortográfico y la comprensión de palabras escritas, de modo que quienes se autopercebían como mejores lectores, tuvieron un mejor desempeño en estas evaluaciones. Asimismo, el conocimiento ortográfico también se acompañaba de una percepción positiva del entorno en cuanto a la habilidad lectora, es decir, obtenían mejores resultados aquellos que creían que sus padres, maestras y amistades los consideraban buenos lectores.

Esto se refuerza con la siguiente tabla que muestra una relación de media baja a media alta, positiva y significativa entre “Creo que leo bien” (ítem 15) y cómo creen ser vistos como lectores por la maestra (ítem 21), las amistades (ítem 22) y sus padres (ítem 23).

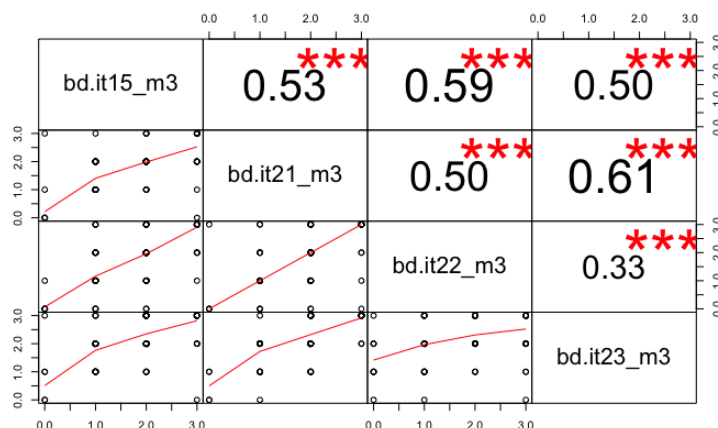
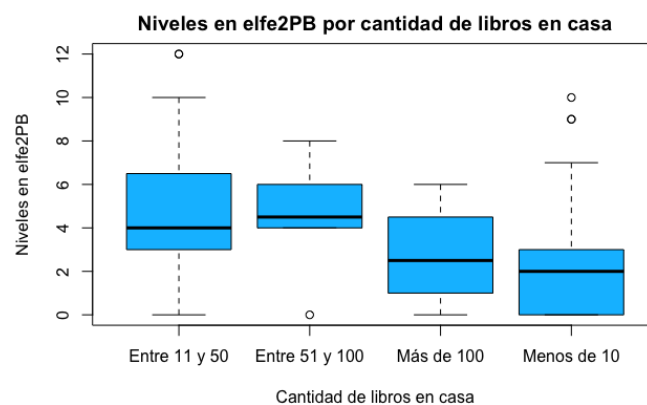


Gráfico de correlaciones bivariadas entre ítems referidos a si creen que leen bien

Las respuestas dadas al ítem “En mi casa leo” (ítem 14), se relacionan de modo positivo y significativo con “A mis padres les gusta leer” (ítem 19) y con “Mis padres me leían cuando era pequeño” (ítem 17), es decir, en un entorno familiar estimulante hay mayor disposición a leer.

La gran mayoría de estudiantes reportaron disponer de menos de 10 libros en casa (sin depender del quintil de la escuela) y se encontró que a mayor cantidad de libros, mejor desempeño en comprensión lectora aunque no así en lo que se refiere a eficacia lectora y ortográfica.



En cuanto a los libros leídos en el último mes, teniendo en cuenta que la mayoría se leen en la clase o como préstamo de la biblioteca de la escuela, hay diferencias significativas de la primera a la segunda evaluación entre los grupos CC y CE ($\chi^2 = 10,334; p = 0,035$) ya que los estudiantes del grupo cuasi experimental reportaron más libros leídos. Sin embargo, esta correlación se borra en la tercera evaluación que fue realizada al poco tiempo de iniciada la intervención en el segundo año de la investigación.

A pesar de la escasez de libros en el hogar, la mayoría de estudiantes siguen prefiriendo el formato papel frente al digital. De 110 estudiantes, 87 reportaron leer en papel versus 23 que prefieren hacerlo en digital (ítem 25); esto se acrecentó en las respuestas al ítem 26 que pregunta específicamente por la lectura de libros y donde 90 de 110 dicen preferir leer en papel y 19 en digital. Se comprobó que no se debía a un desconocimiento de las herramientas

de que disponen para acceder a más libros. De los 19 niños que dicen leer libros en digital, 11 tienen 11 años o más, 13 dicen tener menos de 10 libros en casa y 4 dicen tener menos de 50, es decir, son los que menos acceso tienen a los libros en formato papel.

Por otro lado, los resultados en competencia lectora de quienes leen en digital fueron significativamente magros, ubicándose por debajo de la media del grupo. 8 de ellos están por debajo del percentil 15 en la prueba TEO y 7 de ellos, en la prueba del TECLE. Si bien la muestra es muy reducida para extraer datos concluyentes, podemos ver que los que leen en digital no suelen ser muy buenos lectores.

Conclusiones

Los resultados del proyecto “Leer es un viaje: Implementar estrategias en las escuelas rurales para mejorar las habilidades lectoras” generaron evidencia de que, a mayor motivación, mejores habilidades lectoras. Los alumnos de las escuelas intervenidas, cuyas docentes fueron capacitadas en estrategias específicas para mejorar sus prácticas en enseñanza de la lectura, presentaron mayor motivación y hábito lector que los de las escuelas del grupo de control así como un mejor desarrollo de las habilidades lectoras, sobre todo vinculadas al reconocimiento ortográfico, que es un primer nivel para luego tener mayor eficacia lectora y mejor comprensión. Asimismo, también se comprueba que una sistematicidad en las prácticas y un acompañamiento en el proceso de aprendizaje beneficia a los estudiantes en situaciones más vulnerables que son capaces en menos de un año de abandonar su situación de riesgo.

Se observó una alta, positiva y significativa correlación entre motivación, autopercepción y hábito lector. La motivación era mayor cuando se autopercebían como buenos lectores. Y esta autopercepción estaba significativamente relacionada con la forma en que los alumnos creían que sus docentes y su familia los percibían. Esta evidencia pone sobre la mesa la importancia de las alianzas de aprendizaje entre alumno, familia y docente y de la relevancia de estrategias

intencionales para fortalecer la calidad de los intercambios dentro de esta tríada y así impulsar el progreso de los alumnos.

Es importante destacar que los cambios más significativos se dieron de los meses de julio a diciembre de 2018, período en el que además se desdibujan ciertas diferencias de partida que había entre el grupo intervenido y el grupo de control. Una vez la intervención se detiene en el período vacacional, esas mejoras se frenan como consecuencia de que los niños y niñas, que reportan tener menos de 10 libros en casa en su gran mayoría y no leer libros en formato digital, abandonan el hábito lector.

A su vez, uno de los datos más novedosos de la investigación fue la clara preferencia de los niños por los libros en formato papel frente al formato digital, sin diferencias de género o edad, ni si la escuela era de control o intervenida. Esta evidencia nos llevó a preguntarnos por qué los niños prefieren los libros en papel para leer por placer y cómo hacer para aprovechar los beneficios y recursos que nos ofrece la tecnología para así mejorar las prácticas docentes en las escuelas y modificar el comportamiento lector de los niños. Distintos estudios apuntan a razones ergonómicas (leer en pantalla es más agotador) y cognitivas (la lectura digital tiene más distractores que afectan a nuestra memoria y atención), pero consideramos que sobre todo influye la falta de estrategias docentes para elegir o combinar formatos en función del objetivo pedagógico.

La tecnología bien empleada juega un papel clave al servir como un instrumento para ensamblar piezas a fin de diseñar experiencias que se visibilicen, se comprendan y se compartan dentro de la comunidad de aprendizaje, pero mal utilizada podría generar condiciones aún más adversas a quienes se encuentran en vulnerabilidad de condiciones de aprendizaje (Helsper, 2019). En esa línea de aprovechar la tecnología para seguir avanzando en estrategias que mejoren las prácticas lectoras en las escuela y, por tanto, la competencia y el hábito de los niños y niñas, irá nuestra próxima investigación.

Referencias bibliográficas

- Bertolotti, V. y Guidali, M. (Coord.) (2012). *Pautas de referencia sobre niveles de lectura en español como primera lengua*. Montevideo, Uruguay: Consejo de Educación Inicial y Primaria.
- Cerrillo, P.C. y García, J. (coord.) (1996), *Hábitos lectores y animación a la lectura*, Universidad de Castilla-La Mancha.
- Chapman, J.W y Tunmer, W.E. (1997). A longitudinal study of beginning reading achievement and reading self-concept. *British Journal of Educational Psychology*, nº67, p.279-291
- Clark, C., y Rumbold, K. (2006). *Reading for Pleasure: A Research Overview*. Londres, Inglaterra: National Literacy Trust.
- De Naeghel, J. et al (2012). The relation between elementary students' recreational and academic reading motivation, reading frequency, engagement, and comprehension: A self-determination theory perspective. *Journal of Educational Psychology*, Vol 104(4), p.1006-1021
- Gambrell, L. B., & Marinak, B. (1997). Incentive and intrinsic motivation to read. In J. T. Guthrie & A. Wigfield (Eds.), *Reading engagement: Motivating readers through integrated instruction* (pp. 205-217). Newark, Delaware: International Reading Association
- Grambell et al (1996). Assessing motivation to read. *The reading teacher*, vol.49, nº7, p.518-533
- Guthrie, J. et al (2006). Influences of Stimulating Tasks on Reading Motivation and Comprehension. *The Journal of Educational Research*, Vol. 99, Nº 4, p. 232-245
- INEEEd. (2017). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2015-2016*. Montevideo: INEEEd.
- INEEEd. (2019). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2017-2018*. Montevideo: INEEEd.
- Iser, I. (1987). *El acto de leer. Teoría del efecto estético*. Madrid, España:Taurus.
- Lepola et al. (2005). Development of and Relationship Between Phonological and Motivational Processes and Naming Speed in Predicting Word Recognition in Grade 1. *Scientific Studies of Reading*, volumen 9(4), p.367-399
- Lervåg, A., Hulme, C., & Melby-Lervåg, M. (2018). Unpicking the developmental relationship between oral language skills and reading comprehension: It's simple, but complex. En: *Child Development*. Volumen 89, Nº 5, p. 1821–1838

- Long, D. y Szabo, S. (2016). E-readers and the effects on students' reading motivation, attitude and comprehension during guided reading. *Journal Cogent Education*, volumen 3.
- Mangen, A., Walgermo, B., & Brønnekk, K. (2013). Reading linear texts on paper versus computer screen: Effects on reading comprehension. *International Journal of Educational Research*, 58, pp.61-68.
- Mangen, A. (2013). The digitisation of narrative reading: Theoretical considerations and empirical evidence. En: Kirsch, J. y van der Weel, A. (Eds.). *The Unbound Book* (pp. 91-106). Amsterdam, Holanda: Amsterdam University Press.
- Miranda, T., Williams-Rossi, D., Johnson, K., y McKenzie, N. (2011). Reluctant Readers in Middle School: Successful Engagement with Text Using the EReader. *International Journal of Applied Science and Technology*, vol.1, nº 6, pp.81-91.
- Montes, G. (2006). *La gran ocasión. La escuela como sociedad de Lectura*. Buenos Aires, Argentina: MECyT.
- Morgan, P. y Fuchs, D. (2007). Is There a Bidirectional Relationship between Children's Reading Skills and Reading Motivation? *Council of Exceptional Children*, vol. 73, nº2, p. 165-183
- Mueller, C. M., & Dweck, C. S. (1998). Praise for intelligence can undermine children's motivation and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(1), 33-52.
- National Core Curriculum for Basic Education 2014. Finnish National Agency for education. Recuperado de: <https://www.ellibs.com/fi/book/9789521362590/national-core-curriculum-for-basic-education-2014>
- Pennac, D. (1993). *Como una novela*. Barcelona, España: Anagrama.
- Pisa 2015. Resultados clave. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Recuperado de: <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-ESP.pdf>
- Roni, S.M. y Merga, M.K. (2017). The Influence of Device Access and Gender on Children's Reading Frequency. *Journal Public Library Quarterly*, volumen 36, p. 334-348
- Rosenblatt, L.M. (1978) *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Stanovich, K. (1986). Matthew Effects in Reading: Some Consequences of Individual Differences in the Acquisition of Literacy. En: *Reading Research Quarterly*, 22, p. 360-407.

- Strommen, L., y Mates, B. (2004). Learning to love reading: Interviews with older children and teens. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 48(3), pp.188–200.
- Te Kete Ipurangui. The literacy learning progressions. New Zealand: Ministry of Education. Recuperado de : <http://literacyprogressions.tki.org.nz/>
- The Ontario curriculum: elementary. Ontario Ministry of Education. Recuperado de: <http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/elementary/language18currb.pdf>
- Tveit, A.K. & Mangen, A. (2014). A joker in the class: Teenage reader's attitudes and preferences to reading on different devices. *Library and Information Science Research* 36, pp.179-184.
- Van Berge, E. et al (2018). Why do children read more? The influence of reading ability on voluntary reading practices. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*.
- Wigfield, A. (1997). Children's motivation for reading and reading engagement. In J. T. Guthrie & A. Wigfield (Eds.). *Reading engagement: Motivating readers through integrated instruction*. Newark, DE: International Reading Association.
- Willingham, D. (2015). *Raising Kids Who Read: What Parents and Teachers Can Do*. EEUU, Jossey Bass.
- Yubero, S. y Larrañaga, E. (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. *Revista OCNOS* nº 6, 2010, p. 7-20.