



Potencialidades del uso de actividades lúdico-literarias en la comprensión lectora inicial

Potential of the Use of Ludic-literary Activities in Early Literacy

Melisa Maina y Vanina Papalini

Centro de Investigaciones y Estudios sobre Cultura y Sociedad (C.I.E.C.S.), Argentina

Resumen

Este artículo presenta los resultados de una investigación cuasiexperimental longitudinal que aborda los potenciales beneficios de la implementación de actividades lúdico-literarias en los estadios iniciales del aprendizaje, que favorecen la comprensión lectora. El diseño cuasiexperimental implicó una intervención didáctica mediante un desarrollo sistemático de un conjunto de 22 actividades lúdico-literarias que se desarrollaron en cuatro escuelas de la ciudad de Córdoba (Argentina) con 154 niños participantes. El artículo se centra en el análisis del acceso y experiencia con la lectura y de la comprensión lectora alcanzada por dos grupos de estudiantes (intervenidos y comparados) a lo largo de dos años escolares. El pretest utilizado consistió en un cuestionario con preguntas cerradas realizadas al grupo familiar sobre los hábitos de lectura (frecuencia, formas de lectura, material utilizado, gustos literarios y participación en prácticas culturales). El post-test consistió en un test de lectura validado y adaptado a los grupos. El estudio muestra que los grupos experimentales tuvieron un mejor desempeño en lectura comprensiva que los grupos comparación.

Palabras clave: lectura comprensiva, infancia, cuasiexperimento, literatura

Correspondencia a:

Melisa Maina
Av. Ciudad de Valparaíso s/n, Ciudad Universitaria, Córdoba, Argentina
melisa.maina@gmail.com
ORCID: 0000-0002-9738-9491

© 2023 PEL, <http://www.pensamientoeducativo.org> - <http://www.pel.cl>

ISSN:0719-0409 DDI:203.262, Santiago, Chile doi: 10.7764/PEL.60.1.2023.2

Abstract

This article presents the results of a longitudinal quasi-experimental research that shows the potential benefits of the implementation of 22 ludic-literary activities in the initial stages of learning, favoring reading comprehension. The quasi-experimental methodology involved a pedagogical intervention through a systematic development of a set of 22 specifically designed ludic-literary activities that were developed in four schools in the city of Córdoba (Argentina) with 154 children. The article focuses on the analysis of the results of the pre-test, which assesses reading habits at home prior to the classroom intervention, and those of the post-test of reading comprehension. The article focuses on the analysis of the access to and experience with reading and the reading comprehension achieved by two groups of students (intervened and compared) over two school years. The post-test consisted of a validated reading test adapted to the groups. The study shows that the experimental groups performed better in reading comprehension than the control groups.

Keywords: reading comprehension, childhood, quasi-experiment, literature

Introducción

La preocupación por la comprensión lectora que se desarrolla en las infancias es un tema recurrente en las agendas educativas (OECD, 2021; Silva Trujillo, 2014). Según un informe de la UNESCO, al término de 2020 solo 42% de los niños en América Latina eran capaces de leer sin dificultades, mientras que en 2019 esta cifra alcanzaba un 55%. Este proceso no es excepcional, pues coincide con la tendencia que muestra el promedio mundial: una disminución de 41% a 34% en el mismo periodo (Gustafsson, 2021).

¿Es posible profundizar y mejorar estos indicadores? Para mejorar la comprensión lectora, nuestra investigación articuló un diseño mixto que incluyó una intervención didáctica previa a la enseñanza formal de la alfabetización en la escuela y sostenida en el tiempo. Grupos experimentales de niños y niñas con los que trabajamos por tres años desarrollaron actividades lúdico-literarias (una serie de juegos y actividades desplegadas en torno a obras infantiles seleccionadas) orientadas al mejoramiento de la comprensión lectora. No solo los resultados que aquí se presentan, sino todo el proceso de intervención, monitoreo de la experiencia, registro cualitativo y mediciones cuantitativas ofrecen un rico material que permite considerar la comprensión lectora desde diversos ángulos.

Concebimos a la lectura como una actividad que moviliza no solo recursos cognitivos, sino también bagajes afectivos (Chambers, 2015; Petit, 2006). Como parte del proceso biográfico, acompaña sus inflexiones y si bien suele presentarse como sobredeterminada por condicionamientos sociales y culturales, puede tener la capacidad de trascenderlos (Lahire, 2004; Zilberman, 1985). Bajo estas premisas, y siguiendo el enfoque de la sociología de la lectura, elaboramos la siguiente hipótesis: el disfrute de literatura en la primera infancia puede impactar positivamente en la comprensión lectora a medida que los niños progresan en la formación de su habilidad lectora (Alonso Tapia, 2005; Bahloul, 1998; Fittipaldi, 2014; Nikolajeva, 2014, 2016; Lahire, 2004; Petit, 2006; Peroni, 1988).

Pusimos a prueba esa hipótesis desarrollando una investigación longitudinal cuasiexperimental (Cea D'Ancona, 2001) que buscó explorar la problemática del apego temprano a la literatura, al mismo tiempo que observamos la influencia de las dinámicas lectoras escolares y familiares en la consolidación del perfil lector durante la transición de la educación infantil a la primaria (Britto et al., 2006, Campbell & Ramey, 1994; Reynolds et al., 2001).

Las pruebas de comprensión lectora, por su lógica intrínseca, ofrecen una información general y uniforme que brinda una visión panorámica. Son, en cambio, poco aptos para la captación de información sociocultural y menos sensibles aún para la dimensión afectiva. Estas dimensiones fueron relevadas en nuestra investigación de distintas maneras, con el propósito de reconocer algunas condiciones socioculturales familiares, tales como el acceso a bibliotecas, el hábito de lectura familiar y la disponibilidad de libros propios.

Antecedentes

La mayor parte de los estudios sobre la lectura en la infancia se concentran en dos líneas: el impacto de la lectura de las experiencias didácticas sostenidas en el tiempo y la relación entre desempeño escolar y trayectoria familiar.

En cuanto al primer grupo, existen evaluaciones de los resultados de la lectura sostenida en el tiempo: según Støle (2020), en Noruega, las acciones sistemáticas de lectura generan mejoras en la lectura comprensiva. En este país, desde su bajo desempeño en PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) 2001, se han realizado diferentes programas de lectura orientados a potenciar el vínculo de los niños y niñas con los libros. En ese país, las evaluaciones PIRLS de 2011 y 2016 mostraron un mejor rendimiento, probablemente debido a la incorporación sistemática de programas de lectura. Existen otras investigaciones que también muestran que una planificación sistemática y sostenida en el tiempo produce mejoras en los procesos de alfabetización (Cain et al., 2004).

El efecto positivo de la lectura de libros sobre el logro tanto en la lectura como en la comprensión y el vocabulario está bien documentado en la investigación de la lectura en papel (Cunningham & Stanovich, 1997; Guthrie et al. 1999). Hay consenso en que la lectura puede “optimizar el desarrollo cognitivo y emocional de la primera infancia y que deben abrirse nuevas rutas de investigación para continuar explorando los cambios que se pueden presentar en lo comportamental con este tipo de intervenciones” (Vargas-García et al., 2020, p. 19).

Otras investigaciones demuestran que el hábito de la lectura de ficción mejora o refuerza las habilidades sociales (Mar et al., 2006): leer ficción no es un escape de la realidad, sino una forma poderosa de entenderla (Nikolajeva, 2016). Asimismo, la elección que hacen los niños de los libros infantiles suele tener como componente central una conexión con la propia experiencia o la finalidad de la lectura (Silva & Jeldrez, 2021).

Un segundo grupo de investigaciones revela que existe una fuerte correlación positiva entre las disposiciones a la lectura en el hogar y los resultados en la lectura comprensiva. Evans y sus colegas (2010) encontraron que el número de libros disponible en el hogar impactaba favorablemente en el éxito académico de los niños. En esta misma línea, el estudio de Vázquez-Cano y sus colaboradores sostiene que “el nivel educativo, profesión y rol educativo de los padres y madres aporta una predicción en torno al 20% (en países de habla española) y el 15% (en países de habla inglesa) de la variabilidad del rendimiento lector” (2020, p. 52).

Según las investigaciones de Støle (2020), los niños de familias de contextos desventajados y sin acceso a la educación superior se ven beneficiados cuando cuentan con libros en su hogar. En los últimos años, se observa un incremento de las investigaciones que postulan unas mejoras en la alfabetización en poblaciones que no tienen una estimulación temprana en el hogar (Britto et al., 2006, Campbell & Ramey, 1994; Reynolds et al. 2001). Existen también antecedentes de mejoras en el desempeño de la lectura a partir de programas de alfabetización con el involucramiento del entorno familiar (Rosemberg & Stein, 2016). La implicación de la familia en las actividades y en el funcionamiento escolar influye en el alto rendimiento académico de los hijos (García-Bacete, 2003; García Clavel & Mediavilla, 2019; Strommen & Mates, 2004). Existe evidencia del impacto en el hábito lector de los alumnos cuando los padres lectores incentivan la lectura (Fiz Poveda et al., 2000).

Este conjunto de investigaciones muestra que la familia ejerce una influencia significativa en los primeros años de vida; la falta de estímulo familiar puede perjudicar la adquisición de los hábitos lectores y la actitud hacia la lectura (Moreno Sánchez et al., 1998). Sin embargo, a pesar del consenso en torno a las ventajas de una animación temprana desde el hogar (Kriscautzky Laxague, 2019), varias investigaciones coinciden en que todos los niños, más allá de estas condiciones, pueden registrar un alto grado de interés por la lectura cuando se realizan intervenciones duraderas y adecuadas, es decir, que contemplen la experiencia literaria como central en la planificación de las actividades (Arrúe et al., 2012).

Nos proponemos analizar el acceso y la experiencia con la lectura, así como la comprensión lectora alcanzada por dos grupos de estudiantes (intervenidos y comparación) a lo largo de dos años escolares.

Método

El proyecto se desarrolló entre 2016 y 2019 e involucró a ocho grupos conformados de niños y niñas de cinco años que concurrían, inicialmente, a jardines de infantes de cuatro escuelas de la ciudad de Córdoba, Argentina. Para establecer mejor la solidez de los resultados, trabajamos con cuatro grupos experimentales y cuatro grupos de comparación. La investigación se estructuró como una intervención áulica sostenida y monitoreada durante tres años en los grupos experimentales, evaluada a través de pretest que tomaron nota de las condiciones de partida, y post-test, que valoraron los resultados de la intervención didáctica al culminar el período previsto, a través de una medición cuantitativa. Los resultados de los grupos experimentales se ponderaron en relación con los obtenidos por otros cuatro grupos de las mismas instituciones y niveles que no fueron destinatarios de la intervención educativa.

La investigación siguió un diseño mixto (Creswell, 2014), es decir, que se utilizaron tanto técnicas cuantitativas como cualitativas. Los datos resultaron complementarios entre sí. Construimos una metodología cuasiexperimental longitudinal (Cea D’Ancona, 2001) que estudió los mismos grupos de niños durante tres años. El cuasiexperimento, tal como lo describe María Ángeles Cea D’Ancona (2001), implica la manipulación de la variable dependiente que, en nuestro caso, es la lectura comprensiva. El diseño cuasiexperimental asume que, en la investigación social, no puede replicarse la instancia controlada del laboratorio. Es además éticamente cuestionable que se manipulen sujetos, aún más cuando se trata de niños. Por ello, tomamos nota de las variables independientes, es decir, no manipulables, a través del pretest. Partimos de condiciones que nos son dadas y de procesos en marcha en instituciones que siguen su propia dinámica. Desde la lógica cuantitativa, tales condiciones constituyen un conjunto heterogéneo de variables intervinientes indeterminadas, que intentamos conocer y describir –más que controlar– mediante técnicas cualitativas que, a su vez, son lo bastante dúctiles como para permitir captar también situaciones emergentes. Adecuamos lo que, en un experimento, constituyen estímulos y manipulación de variables, para darle la forma de la intervención áulica, en un contexto que tuvo por característica la imprevisibilidad propia de la vida social real, estructurada y estructurante, objetiva, intersubjetiva y subjetiva. Las actividades se realizaron con una frecuencia semanal durante un período de tres a cuatro meses en cada ciclo escolar anual. El registro del cuasiexperimento se realizó con el apoyo de grabaciones de voz, fotos y videos.

A diferencia de la lógica del cuasiexperimento educativo sustentado por la psicología conductista, que supone el uso de estímulos o motivaciones para provocar ciertas conductas, nuestra investigación sigue una lógica constructivista integrando técnicas cualitativas: a) el reconocimiento de las condiciones familiares a través de un pretest consistente en un cuestionario de nueve preguntas cerradas sobre los hábitos de lectura en el hogar (frecuencia, formas de lectura, material utilizado, gustos literarios y participación en prácticas culturales);

b) el registro de notas de observación tomadas en relación con las instituciones escolares en donde se realizó la intervención; c) el registro de notas de observación relativas a la actividad escolar de los grupos, y d) la duración de la investigación concebida como un diseño longitudinal. Esto permitió establecer y valorar relaciones afectivas, cognitivas y sociales duraderas.

De esta manera, complementamos los datos cuantitativos con registros cualitativos que permitieron una lectura contextualizada de resultados. Existen otras variables que inciden y que no hemos registrado, tales como la asistencia a clase, las condiciones de vida en el hogar, las ausencias del docente o los cambios extraordinarios de las planificaciones escolares, entre otras cuestiones.

En síntesis, el objetivo principal de nuestra investigación fue evaluar el impacto de un conjunto de actividades orientadas al mejoramiento de la comprensión lectora, proponiendo un acercamiento inicial agradable y lúdico a las lecturas literarias. Para ello, desarrollamos una investigación superadora de la dicotomía entre lógicas cualitativa y cuantitativa que abordó los resultados del estímulo a la lectura forjado en el contexto escolar a partir de los cinco años, bajo el supuesto de su correlación positiva con la comprensión lectora. Al comenzar la investigación, los participantes estaban escolarizados en nivel inicial (preescolar)¹ en instituciones educativas emplazadas en distintos contextos socioculturales. Al finalizar, estaban en segundo grado y rondaban los ocho años. Los resultados se construyeron a partir de la sistematización de información y comparación de datos cuantitativos y procesos cualitativos.

En cuanto a los recaudos éticos, se mantuvo la confidencialidad de la identidad de los niños, las escuelas y las docentes. En los registros audiovisuales, se pixelaron los rostros. Los integrantes de las familias de los participantes del estudio firmaron un consentimiento informado, aceptando participar en la investigación, así como la grabación de imágenes, y recibieron un informe de los resultados una vez finalizado el estudio.

Población y muestra

Trabajamos con una población total de 154 participantes; 82 niños y niñas conformaron el grupo experimental (GE) y 72, el grupo de comparación (GC). Al finalizar el cuasiexperimento, la población total se había reducido en un 28%; en segundo grado, el total de participantes era de 120 niños y niñas, de los cuales 69 pertenecían al grupo experimental y 51, al de comparación.

El GE se compuso como un panel con cuatro grupos de niños en edad preescolar (cinco años). El mismo grupo fue objeto de actividades y observación durante tres años, incluyendo primero y segundo grado de la escolaridad primaria. El GC se compuso de idéntica forma y en las mismas escuelas y grados. Aunque no realizara las actividades de experimentación lúdico-literarias, fue objeto del mismo registro.

Las escuelas seleccionadas para el cuasiexperimento fueron designadas con letras (A, B, C y D) para resguardar la confidencialidad de la información. Tres eran instituciones educativas públicas, laicas y una era privada, confesional, con subvención del Estado. Uno de los principales criterios de selección fue la distribución socioeconómica, a fin de considerar como variable el contexto sociocultural. La definición del sector socioeconómico tomó como base la información entregada por las propias escuelas, ponderada a partir de dos variables: el nivel educativo y la procedencia de los ingresos de padres y madres. El nivel primario incompleto y la dependencia de subsidios estatales para la subsistencia resultaron indicadores de sector bajo; el nivel primario completo y secundario incompleto o completo, con ingresos que dependen predominantemente de ocupaciones vinculadas con oficios

1. En la República Argentina, el sistema educativo comprende dos años de educación inicial (cuatro y cinco años de edad), seis o siete años de educación primaria, dependiendo de la jurisdicción (de los seis a los 12 o 13 años), y cinco o seis años de educación secundaria (de 12 o 13 a 18 años).

por cuenta propia, indicadores de sector medio-bajo; el nivel secundario completo y terciario o universitario incompleto o completo, con ocupaciones de oficios en relación de dependencia o profesionales independientes, son indicadores de sector medio. La tabla 1 muestra una síntesis descriptiva que efectuada mediante observaciones realizadas durante los tres años de trabajo de campo.

Tabla 1
Población y muestra

Grupos	Cantidad de participantes por grupo	Características socioeconómicas de las escuelas
Grupo experimental A	22	Medio bajo
Grupo comparación A	21	Medio bajo
Grupo experimental B	25	Medio
Grupo comparación B	18	Medio
Grupo experimental C	23	Medio
Grupo comparación C	21	Medio
Grupo experimental D	12	Bajo
Grupo comparación D	12	Bajo

Fuente: elaboración propia

Intervención didáctica

Para esta investigación, se diseñaron 22 actividades lúdico-literarias, previas o posteriores a la lectura, con una consigna. Las actividades proponían actividades lúdicas diferentes asociadas con la lectura. Algunas comenzaban con la lectura del libro para luego desarrollar un juego temáticamente vinculado con la lectura (en la tabla 2 podemos observar las siguientes actividades: jugar a la ronda del lobo, buscar sirenas o armar un atrapa monstruos). Otras utilizaban gatilladores externos, es decir, elementos ajenos a la obra que potenciaran la atención a ella. Muchos de ellos fueron contruidos por el equipo que apoyó la investigación. Las actividades de segundo grado constituyeron un refuerzo de las actividades de nivel inicial y primer grado.

Tabla 2
Intervención didáctica: obras y actividades lúdico-literarias

Obra literaria	Actividad	Objetivos
Nivel inicial (5 años)		
Young, E. (2010). <i>Siete ratones ciegos</i> . Ekaré.	Después de la lectura del libro se colocaron dispositivos lúdicos creados para la actividad.	Reconstruir el mundo propio a partir de la propuesta cromática del cuento.
Paredes, L. (2014). <i>Abril y Patricio</i> . Ediciones de la terraza.	Dibujaron una historia a partir de ilustraciones.	Practicar la oralidad.

Kato, K. & Hirata, K. (2015). <i>La casa de los cubos</i> . Adriana Hidalgo. Corto de animación del mismo nombre.	Buscaron diferencias entre el corto y el libro.	Reconstruir una historia mediante la escritura.
Erlbruch, W. (2015). <i>El pato y la muerte</i> . CalibroscoPIO Ediciones.	Se abandonó la lectura <i>in media res</i> ; escribieron una carta al pato, se retomó la lectura.	Ejercitar la escritura grupal.
Meinderts, K., Jekkerts, H., & Grobler, P. (2011) <i>La balada del rey y la muerte</i> . Adriana Hidalgo Editora.	Armaron equipos para convencer al Rey León de liberar a la muerte.	Ejercitar la argumentación propia sobre la muerte.
Isol. (2012). <i>El globo</i> . Fondo de Cultura Económica.	Se les preguntó: ¿Qué cosas desean que se vayan volando? Se escribieron en un papel. Se leyó el cuento y soltaron un globo que llevaba el papel.	Comprender el globo como objeto signico de la cultura.
Leray, M. (2009) <i>Una caperucita roja</i> . Océano Travesía.	Jugaron a la ronda del lobo antes de la lectura del libro.	Recrear juegos tradicionales.
Zullo, G., & Albertine (2013). <i>Los pájaros</i> . Libros del zorro rojo.	Se realizó una lectura con un títere-personaje.	Descubrir metáforas.
Leaf, M. (2013) <i>Ferdinando, el toro</i> . Lóguez Ediciones. Corto de animación de Disney de 1938.	Compararon el corto de animación y el libro.	Encontrar similitudes y diferencias entre los soportes de la narración.
Todos los libros	Se recordaron las lecturas.	Explorar espacios de vínculos con los libros.
1° grado de nivel primario (6 años)		
Kaufman, A. M. (2014). <i>Abecedario</i> . Pequeño editor.	Se dispusieron casitas de cartón con las letras y frases del cuento. El juego consistía en encontrar cada frase con su letra inicial.	Potenciar las relaciones entre la palabra y la poesía.
Machado, A. M. (2014). <i>Domador de monstruos</i> . SM.	Confeccionaron un atrapador de monstruos.	Potenciar el juego previo a la lectura.
Lacombe, B. (2014). <i>Ondina</i> . Edelvives.	Se realizó una búsqueda de sirenas en diferentes imágenes.	Indagar en las representaciones infantiles de los personajes canónicos: sirenas y brujas.
Roldán, G. (1997). <i>Dragón</i> . Editorial Sudamericana.	Exploraron caleidoscopios y cajas negras.	Potenciar las relaciones entre literatura y artes plásticas.
Roldán, G. (2005). <i>Bestiario</i> . Guadal.	Imaginaron y dibujaron bestias.	Vincular la alfabetización con la literatura en un proceso gradual.
Itsvanch. (2013). <i>Detrás de él estaba su nariz</i> . Ediciones del eclipse.	Se realizó un juego con banderitas que contenían cuentos mínimos o repetitivos.	Recuperar los cuentos de tradición oral.

Zeta, M. (2014). <i>El amor es circular</i> . Ediciones de la terraza.	Escribieron en una tira de papel cómo es el amor.	Disponer la poesía en soportes materiales no tradicionales
García Lorca, F., & Pacheco, G. (2014). <i>12 poemas de García Lorca</i> . Ekaré.	Se realizó un acróstico con la palabra poesía.	Explorar la poesía como forma literaria.
Briones, D. (2013). <i>Caligramas</i> . Lóguez Ediciones.	Se leyeron caligramas.	Habitar la poesía como espacio propio de interacción.
Ronan B., & Rice, H. (2016). <i>El mejor libro para aprender a dibujar una vaca</i> . Barbara Fiore Editora.	Se propusieron juegos con reglas escolares tradicionales.	Explorar lúdicamente actividades reguladas.
2° grado de nivel primario (7 años)		
Aliaga, R. (2010). <i>El príncipe de los enredos</i> . Edelvives.	Compararon una lectura literaria y una lectura informativa.	Diferenciar libros de ficción de los de no-ficción.
Blanco, C. (2013). <i>Los árboles y yo</i> . Albatros.		
Roldán, G. (2013). <i>Un barco muy pirata</i> . Comunicarte.	Se realizó una puesta en escena con múltiples libros sobre el mar.	Generar una experiencia estético-literaria del mar.

Fuente: elaboración propia

Estrategias de recolección de los datos

La investigación utilizó diversas técnicas, pero tres son las distintivas, porque marcan las etapas del estudio longitudinal. En este artículo solo se reportan los resultados cuantitativos (tanto del pretest como del test final) y no los datos cualitativos que derivaron del registro etnográfico sistemático y de las entrevistas realizadas a los actores de las instituciones educativas (Maina et al., 2021).

a) Acceso al libro en los hogares. Para poder comparar la incidencia de las actividades de experimentación lúdica, era necesaria una descripción del estado inicial de la población involucrada. Por ello, una vez conformados los grupos, se administraron cuestionarios de lectura a las familias participantes, tanto de los GE como de los GC. Estos cuestionarios, considerados pretest según la lógica del cuasiexperimento, fueron autorrespondidos por los adultos de cada hogar. El cuestionario de nueve preguntas cerradas se interesó en el acceso al libro en cada hogar. Algunas de las preguntas son: ¿Se compran libros? ¿Los niños concurren a la biblioteca? ¿Tiene biblioteca en su hogar? Se registró también información en torno a la lectura en el hogar, el acceso a bibliotecas (públicas o escolares), la existencia de bibliotecas familiares y la compra de libros en el hogar. Este cuestionario se aplicó al iniciar la investigación en todos los grupos (experimentales y comparación).

b) Comprensión lectora. Se utilizó un módulo del test LEE Test de Lectura y escritura en español de Defior Citoler y colegas (2011). Este instrumento de evaluación constituye un test validado que utiliza vocablos de uso corriente en Argentina. Los test comprenden cuatro módulos: lectura de letras, lectura de palabras (pseudopalabras, comprensión de palabras y frases), prosodia y comprensión

textual. Para los objetivos de esta investigación se seleccionó solo el módulo de comprensión textual. El puntaje total de comprensión lectora se construyó con la suma de dos tipos de preguntas: literales (es decir, respuestas explícitas en el texto) e inferenciales (respuestas elaboradas a partir de información recabada en el texto). El máximo puntaje de los test fue de 14 puntos y el mínimo, 0.

Plan de análisis

Los datos obtenidos se trabajaron con el programa estadístico SPSS versión 23 para Windows. Para analizar el acceso a los libros elaboramos un índice de lectura que cruza dos variables: se sumaron las tasas positivas de presencia de bibliotecas en los hogares y de concurrencia a bibliotecas públicas, y se dividió por dos. Este cálculo permitió construir una tasa de acceso a bibliotecas, que se sumó a la tasa de lectura en el hogar y se dividió por 10 (es decir, se redujo la cantidad de dígitos), obteniéndose así un índice de lectura en el hogar como una medida convencional creada ad hoc para este caso, para establecer comparaciones.

Para analizar los resultados obtenidos de las pruebas de lectura comprensiva, se aplicó la prueba t de Student para muestras independientes. Se aceptó un nivel de significación menor a 0,05 para rechazo de hipótesis nula.

Resultados

Acceso a los libros en los hogares

Como podemos observar en la tabla 3 (índice de lectura en el hogar según escuelas y grupos), las tasas de lectura en el hogar de las escuelas A, B y C son equiparables, mientras que los resultados de la escuela D son sensiblemente más bajos. Parecería existir una correspondencia entre las tasas de lectura en el hogar más bajas con el contexto de carencias socioeconómicas. Por otro lado, las diferencias de porcentajes entre el grupo comparación y el grupo experimental de las escuelas A y B son inferiores al 5%; en la escuela C alcanzan ese nivel, mientras que en la Escuela D muestran sensibles diferencias, un 25%, entre el grupo experimental y el de control.

Resulta relevante conocer si los niños y las niñas cuentan con bibliotecas en sus hogares. En la escuela A existe una gran diferencia entre el GE (36,4%) y el GC (4,8%). En la escuela B se da la situación inversa: un 48% en el GE y 88,9 % en el GC. En este grupo se presentó una situación particular: la madre de uno de los alumnos es una gestora cultural en un barrio y coordina un centro destinado al desarrollo de actividades artísticas con niños. Aparentemente, esta situación impacta en los resultados. En las escuelas C y D no se presentan diferencias entre los grupos. A la luz de los resultados del cuestionario y desde las teorías de la herencia de la lectura (Evans et al., 2010; Støle, 2020; Vázquez-Cano et al., 2020), las mejores expectativas de logro de comprensión lectora las tienen los alumnos de la escuela B, mientras que las peores las tienen los de la escuela D.

En cuanto al acceso a bibliotecas públicas o populares, observamos diferencias entre el grupo experimental de la escuela A, 13,6 % y el grupo comparación, 9,5 %. En la escuela B se daba la situación inversa: 44% del GE decía concurrir a una biblioteca, mientras que en el GC esta tasa se elevaba a 66,7%. En este caso, la información señalaría que el grupo comparación tiene mejores expectativas de resultados de los test. La escuela A estaba institucionalmente vinculada con una biblioteca popular. Sin embargo, puede observarse que solo un 13,6 % asistía regularmente a ella, mientras que en la escuela B observamos la falta de una biblioteca adecuada, por lo que la asistencia regular a una biblioteca (41% en el GE y 67% del GC) no surge como continuidad de las prácticas escolares, sino más bien como reemplazo o complemento.

Tabla 3
Índice de lectura en el hogar según escuelas y grupos

Grupos	Lectura en el hogar	Presencia de biblioteca en el hogar	Concurrencia a biblioteca pública	Índice
Experimental A	63,6	36,4	13,6	8,86
Comparación A	85,7	4,8	9,5	9,29
Experimental B	92	48,0	44,0	13,80
Comparación B	88,9	88,9	66,7	16,67
Experimental C	73,9	30,4	17,4	9,78
Comparación C	90,5	28,6	4,8	10,71
Experimental D	41,7	16,7	0,0	5,00
Comparación D	66,7	16,7	25,0	8,75

Fuente: elaboración propia

Comprensión lectora

Como se observa en la tabla 4, los GE presentan menor dispersión, es decir, el mínimo y el máximo tienen menos diferencia que en los GC. Los GE de la institución B y C han alcanzado el puntaje máximo de 14, así como los alumnos del GC B. Con respecto a la media, son más elevadas en los GE, excepto el GC B, que podemos considerar como un caso atípico en términos del comportamiento cuantitativo. Habíamos ya detectado resultados positivos en los cuestionarios vinculados con la actividad cultural de una de las madres, el grupo ya estaba alfabetizado en nivel inicial y realizaba habitualmente actividades de lectura y talleres de expresión artística. Nuestra hipótesis se ve fortalecida: por vía de la promoción de la lectura extraescolar en este caso, se logran mejores resultados en comprensión lectora.

Tabla 4
Comparación de resultados de test de lectura comprensiva por grupo en primer grado

Grupo	Media	Desvío estándar	Mínima	Máxima	Índice de lectura en el hogar	Prueba t de Student	Valor de p
Experimental A	8,86	1,88	4	12	8,86	1,746	0,088
Control A	7,30	3,76	0	12	9,29		
Experimental B	9,48	2,85	4	14	13,80	-0,919	0,363
Control B	10,23	3,09	0	14	16,67		
Experimental C	12,13	2,51	6	14	9,78	4,959	<0,001
Control C	8,38	2,50	2	12	10,71		
Experimental D	10,92	4,01	0	13	5,00	3,395	0,003
Control D	5,58	3,68	0	10	8,75		

Fuente: elaboración propia

En la tabla 5, comparamos los resultados de los GE y GC en segundo grado. En general, se observa un puntaje más alto en el desempeño del GE. En relación con las preguntas literales, se observa que los GC tienen mayor cantidad de respuestas en 0 mientras que, en los GE, este porcentaje se reduce muchísimo; casi no se observan preguntas sin responder. Con respecto a las respuestas inferenciales sucede lo mismo. El porcentaje de 0 se reduce mucho en los GE. Mientras la curva de control baja, la experimental sube. Quince niños de los GE obtuvieron 13 puntos, mientras que en los GC solo cuatro niños obtuvieron ese puntaje.

Al analizar el índice de correlación de lectura en el hogar confirmamos que, a mayor lectura en el hogar, mejor desempeño en los test de lectura comprensiva. Si revisamos los resultados del pretest de la primera tabla, se observa en la escuela B, una institución privada de padres profesionales en su mayoría, el alto acceso a una biblioteca. El GC de la escuela B es el que consigue la tasa más alta de la muestra en existencia de bibliotecas familiares. Era esperable entonces un buen desempeño en los test, quizás mejor al del GE. En el test de lectura comprensiva, sin embargo, el GE obtuvo un resultado muy peculiar: si bien la tasa de comprensión lectora medida por el test era muy parecida a la del GC, en este grupo no hubo nadie que dejara el test sin responder. Podemos inferir, por lo tanto, que las actividades los familiarizaron con las tareas de comprensión lectora y les brindaron las herramientas para resolverlo. En este sentido, no resultó enteramente determinante la presencia de bibliotecas en el seno del hogar.

Los alumnos de la escuela D tienen en general poco contacto con la lectura a través de bibliotecas escolares o del hogar, y el GC de la escuela A tiene el menor porcentaje de existencia de bibliotecas familiares. En los test, el GE de la escuela D obtiene mejores resultados que el GC. Esto refuerza la evidencia que sostiene nuestra tesis sobre la incidencia de las actividades lúdico-literarias en la comprensión lectora. A la inversa del caso anterior, la comprobación se ve reforzada por la incidencia de las bibliotecas familiares.

En general, en las cuatro escuelas del panel, se observa una gran dispersión de resultados en el GC, mientras que en el GE esa dispersión se reduce, ya que nadie deja de responder a la evaluación. A su vez, a partir de la prueba t de Student, las diferencias encontradas en los grupos son estadísticamente significativas en los grupos C y D de primer y segundo grado (valor de p es menor a 0,05). Esto parecería indicar un mejor desempeño en comprensión lectora en los grupos que realizaron las actividades de lectura propuestas.

Tabla 5

Comparación de resultados de test de lectura comprensiva por grupo en segundo grado

Institución	Media	Desvío estándar	Mínima	Máxima	Índice de lectura en el hogar	Prueba t de Student	Valor de p
Experimental A	11,10	1,59	8	14	8,86	0,116	0,908
Control A	11,00	3,25	4	14	9,29		
Experimental B	11,30	2,74	5	14	13,80	-1,184	0,241
Control B	12,12	1,36	10	14	16,67		
Experimental C	12,47	1,78	9	14	9,78	2,719	0,011
Control C	9,31	4,77	0	14	10,71		
Experimental D	13	2,14	8	14	5,00	2,393	0,036
Control D	9,25	3,88	3	14	8,75		

Fuente: elaboración propia

Discusión y conclusiones

El artículo se centra en el análisis del (a) acceso y experiencia con la lectura y (b) de la comprensión lectora alcanzada por dos grupos de estudiantes (intervenidos y comparados) a lo largo de dos años escolares. Partimos de la hipótesis de que la experiencia literaria en la que la lectura se asocia al placer y al juego, vivida tempranamente, predispone mejor a los procesos de alfabetización y estos resultan más eficaces en términos de logros en comprensión lectora. A partir del análisis de las siguientes dos variables: a) Acceso a los libros en los hogares y b) comprensión lectora, podemos sostener que:

Como observamos en el análisis de los resultados de los test, de lectura comprensiva la diferencia entre uno y otro grupo parecían corresponderse con la repercusión del cuasiexperimento de esta investigación basado en la lectura de ficción. Los mejores resultados señalan, en gran medida, la incidencia de la propuesta didáctica tenida en el tiempo con actividades de lectura de libros de ficción como potenciador de mejoras en la lectura comprensiva. Estos resultados no son sorprendentes; se han documentado evidencias de mejores resultados en lectura comprensiva a partir de la relación de los niños y niñas con libros de papel (Chall, 1983; Duncan et al., 2016), así como una implicancia subjetiva con la ficción (Nikolajeva, 2014); asimismo, ciertas investigaciones indican que las acciones pedagógicas duraderas llegan a resultados satisfactorios (Cain et al., 2004; Cunningham & Stanovich, 1997).

Si bien la lectura es una actividad cultural que suele transmitirse en la familia y es importante para el logro de la lectura comprensiva, el legado familiar no es determinante en el desempeño escolar. Siguiendo el estudio de Evans y sus colegas (2010), que sostiene que la cantidad de libros disponibles en el hogar influye en el éxito académico de los niños, agregamos que las propuestas originadas en entornos educativos pueden incidir al respecto. Evidentemente, el entorno sociocultural participa en esta relación. El caso del grupo de comparación en el que una madre activamente promovía la lectura también mostró interesantes resultados. Sin embargo, como demuestra la intervención didáctica, los niños y las niñas pueden leer y desarrollar su potencial en tanto y en cuanto se les ofrezcan otras (mejores) condiciones para hacerlo, como se hizo mediante las actividades lúdico-literarias. Esto subraya la idea de que la práctica lectora no está circunscrita a las escuelas ni determinada por las condiciones familiares, sino que es mucho más flexible y se acopla con facilidad a otras instancias de la biografía infantil. Existen antecedentes que van en este mismo sentido y que demuestran que el interés de los niños por la lectura es una constante, más allá de la situación en su hogar (Arrúe et al., 2012).

Si bien nuestra investigación abarcó solo una muestra restringida y determinados grupos socioculturales, no parece aventurado sostener, a la luz de los resultados, que la realización sistemática y sostenida de actividades literarias mejora las habilidades lectoras de niños y niñas con menores incentivos de su entorno familiar. En el largo plazo, estas acciones podrían modificar su herencia lectora.

La lectura de ficción explotada lúdicamente ofrece la posibilidad de construir un espacio que amplíe el margen de oportunidades igualitarias. Las trayectorias de vida suelen estar medidas y reguladas en términos de lo esperable dentro de unas coordenadas sociohistóricas. Si bien la lectura es una actividad cultural que suele transmitirse en la familia, el legado familiar puede no ser determinante, en casos donde la intervención educativa es sistemática y sostenida en el tiempo.

El artículo original fue recibido el 3 de febrero de 2022

El artículo revisado fue recibido el 22 de septiembre de 2022

El artículo fue aceptado el 27 de septiembre de 2022

Referencias

- Alonso Tapia, J. (2005). Claves para la enseñanza de la comprensión lectora. *Revista de Educación*, núm. extraordinario, 63-93. <http://hdl.handle.net/11162/68779>
- Arrúe, J., Stein, A., & Rosemberg, C. R. (2012). Las situaciones de alfabetización temprana en hogares de dos grupos sociales de Argentina. *Revista de Psicología de la Universidad Católica Argentina*, 8(16), 25-44. <https://erevistas.uca.edu.ar/index.php/RPSI/article/view/2429>
- Bahloul, J. (1998). *Lecturas precarias. Estudio sociológico sobre los "pocos lectores"*. Fondo de cultura económica.
- Britto, P. R., Fuligni, A. S., & Brooks-Gunn, J. (2006). Reading ahead? A review of early literacy intervention programs for young children from low socioeconomic families. En D. Dickinson, & S. Neuman (Eds.), *Handbook of Early Literacy* (2da ed.) (pp. 311-332). Guilford Press.
- Cain, K., Oakhill, J., & Bryant, P. (2004). Children's Reading Comprehension Ability: Concurrent Prediction by Working Memory, Verbal Ability, and Component Skills. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 31-42. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.1.31>
- Campbell, F. A., & Ramey, C. T. (1994). Effects of Early Intervention on Intellectual and Academic Achievement: A Follow-Up Study of Children from Low-Income Families. *Child Development*, 65(2), 684-698. <https://doi.org/10.2307/1131410>
- Cea D'Ancona, M. A. (2001). *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Síntesis Sociológica.
- Chall, J. S. (1983). *Stages of Reading Development*. McGraw-Hill.
- Chambers, A. (2015). *Dime: los niños, la lectura y la conversación*. Fondo de cultura económica.
- Creswell, J. (2014). *Research Design. Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. SAGE.
- Cunningham, A. E., & Stanovich, K. E. (1997). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology*, 6(33), 934-945. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.33.6.934>
- Defior Citoler, S., Fonseca, L., & Gottheil, B. (2011). *LEE Test de lectura y escritura en español*. Paidós.
- Duncan, L. G., McGeown, S. P., Griffiths, M., Stothard S. E., & Dobai, A. (2016). Adolescent reading skill and engagement with digital and traditional literacies as predictors of reading comprehension, *British Journal of Psychology*, 107(2), 209-238. <https://doi.org/10.1111/bjop.12134>
- Evans, M., D. R. Kelley, J. Sikora, J., & Treiman, D. J. (2010). Family scholarly culture and educational success: Books and schooling in 27 nations. *Research in Social Stratification and Mobility* 2, (28), 171-197. <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2010.01.002>
- Fittipaldi, M. (2014). *¿Qué han de saber los niños sobre literatura? Conocimientos literarios y tipos de actuaciones que permiten progresar en la competencia literaria* (tesis de posgrado, Universidad Autónoma de Barcelona). <https://ddd.uab.cat/record/126948>
- Fiz Poveda, M. R., Goicoechea Tabar, M. J., Ibiricu Oíaz, O., & Olea Aisa, M. J. (2000). Los hábitos de lectura y su relación con otras variables. *Filología y Didáctica de la Lengua*, (5), 7-31. <http://revista-hsj-filologia.unavarra.es/article/view/3419>
- García Clavel, J., & Mediavilla, M. (2019). *El papel de los padres en el desarrollo de la competencia lectora de sus hijos*. Fundación Ramón Areces.
- García-Bacete, F. J. (2003). Las relaciones escuela-familia: un reto educativo. *Infancia y Aprendizaje*, 26(4), 425-437. <https://doi.org/10.1174/021037003322553824>
- Gustafsson, M. (2021). Pandemic-related disruptions to schooling and impacts on learning proficiency indicators: A focus on the early grades. UNESCO.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A. Metsala, J. L., & Cox, K. E. (1999). Motivational and Cognitive Predictors of Text Comprehension and Reading Amount. *Scientific Studies of Reading*, 3(3), 231-256. https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0303_3
- Kriscautzky Laxague, M. (2019). Lectura y tecnologías de información y comunicación en la primera infancia: ¿una relación productiva? En CERLALC (Ed.), *Dossier lectura digital en la primera infancia* (pp. 26-38). <https://cerlalc.org/publicaciones/dossier-lectura-digital-en-la-primera-infancia/>

- Lahire, B. (2004) *Sociología de la lectura*. Gedisa.
- Maina, M., Rivera Vargas, P., & Lindin, C. (2021). Adquisición y desarrollo de aprendizajes de la lectura de ficción en niños y niñas en escuelas de Córdoba, Argentina. *Revista Literatura y Lingüística*, (44), 377-402. <https://doi.org/10.29344/0717621X.44.2411>
- Mar, R. A., Oatley, K., Hirsh, J., de la Paz, P., & Peterson, J. B. (2006). Bookworms versus nerds: Exposure to fiction versus non-fiction, divergent associations with social ability, and the simulation of fictional social worlds. *Journal of Research in Personality*, 40(5), 694–712. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2005.08.002>
- Moreno Sánchez, E., Padilla, M., & Vélez, E. (1998). La familia como contexto de adquisición de hábitos lectores. Un estudio descriptivo. En V. Llorent-Bedmar (Ed.), *2º Simposium Internacional Familia y Educación. Una Perspectiva Comparada* (pp. 363-374). Universidad de Sevilla.
- Nikolajeva, M. (2014). *Reading for Learning: Cognitive approaches to children's literature* (Vol. 3). John Benjamins Publishing Company.
- Nikolajeva, M. (2016). Navigating Fiction: Cognitive-Affective Engagement with Place in Children's Literature. *Breac. A Digital Journal of Irish Studies*, 8, 25-36. <https://breac.nd.edu/articles/navigating-fiction-cognitive-affective-engagement-with-place-in-childrens-literature/>
- OECD. (2021). *21st Century Readers: Developing Literacy Skills in a digital world, PISA*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/a83d84cb-en>
- Peroni, M. (1988). *Historias de lectura. Trayectorias de vida y de lectura*. Fondo de Cultura Económica.
- Petit, M. (2006). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. Fondo de Cultura Económica.
- Reynolds, A. J., Temple, J. A., Robertson, D. L., & Mann, E. A. (2001). Long-term Effects of an Early Childhood Intervention on Educational Achievement and Juvenile Arrest: A 15-Year Follow-Up of Low-Income Children in Public Schools. *JAMA: Journal of the American Medical Association*, 285(18), 2339–2346. <https://doi.org/10.1001/jama.285.18.2339>
- Rosemberg, C. R., & Stein, A. (2016). Análisis longitudinal del impacto de un programa de alfabetización temprana. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2), 1087-1102. <https://doi.org/10.11600/1692715x.14214090815>
- Silva, M., & Jeldrez, E. (2021). ¿Qué libros prefieren leer niñas y niños en la etapa inicial de la enseñanza formal de la lectura? *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 58(2), 1-16. <https://doi.org/10.7764/PEL.58.2.2021.2>
- Silva Trujillo, M. (2014). El estudio de la comprensión lectora en Latinoamérica: necesidad de un enfoque en la comprensión. *Innovación Educativa*, 14(64), 47-55. <https://www.ipn.mx/innovacion/n%C3%BAmeros-antiguos/innovaci%C3%B3n-educativa-64.html>
- Støle, H. (2020). El mito del nativo digital: ¿por qué necesitan libros? En CERLALC (Ed.), *Dossier lectura digital en la primera infancia* (pp. 49-69). <https://cerlalc.org/publicaciones/dossier-lectura-digital-en-la-primera-infancia/>
- Strommen, L. T., & Mates, B. F. (2004). Learning to Love Reading: Interviews With Older Children and Teens. *Journal of adolescents & Adult Literacy* 48(3), 188-200. <https://doi.org/10.1598/JAAL.48.3.1>
- Vargas-García, V. A., Sánchez-López, J. V., Delgado-Reyes, A. C., Aguirre-Aldana, L., & Agudelo Hernández, F. (2020). La lectura dialógica en la promoción de perfiles cognitivos, emocionales y comportamentales en primera infancia. *Ocnos*, 19(1), 7-21. https://doi.org/10.18239/ocnos_2020.19.1.1888
- Vázquez-Cano, E., De-la-Calle-Cabrera, A.-M., Hervás-Gómez, C., & López-Meneses, E. (2020). El contexto sociofamiliar y su incidencia en el rendimiento lector del estudiante en PISA. *Ocnos*, 19(1), 43-54. https://doi.org/10.18239/ocnos_2020.19.1.2122
- Zilberman, R. (1985). La lectura en la escuela. *Lectura y Vida*, 6(1). http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a6n1/06_01_Zilberman.pdf