

Informe final publicable de proyecto

Tecnologías para el aprendizaje de la lectura y consolidación del hábito lector

Código de proyecto ANII: FSED_2_2019_1_157010

AIXALA POZAS, Evelyn (Investigador)- eaixala@gmail.com

DE LA PAZ, Cecilia (Responsable Técnico - Científico) - cdelapaz@educate.uy

GIROLAMI, Monica Cecilia (Co-Responsable Técnico-Científico)- mgirolami@educate.uy

UNIVERSIDAD DE LEÓN _ FACULTAD DE EDUCACIÓN \\ Dra. Raquel Fidalgo: rfidr@unileon.es Dra. Patricia Robledo: probr@unileon.es

UNIVERSIDAD DE CHILE _ DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS PEDAGÓGICOS \\ Margarita Calderón margarita.calderon@uchile.cl

TE AKAU KI PRIMARY SCHOOL \\ Lynley Skiffington: lynley.s@teakaukipapamoaschool.nz

UNIVERSIDAD DE WAIKATO \\ Nigel Calder: nigel.calder@waikato.ac.nz

\\ FUNDACIÓN E.DÚCATE URUGUAY (Institución Proponente): Info@educate.uy

Resumen del proyecto

La investigación partió de la pregunta ¿por qué los niños rurales en Uruguay prefieren leer libros en papel, incluso cuando pueden acceder a una biblioteca con más de 4000 recursos digitales y tienen acceso a pocos libros físicos?, ¿es posible modificar esta preferencia transformando las prácticas docentes?

Las entrevistas a las docentes pusieron de manifiesto que hay un desconocimiento de los recursos tecnológicos que disponen y aunque consideran que la tecnología motiva a sus estudiantes, la mayoría no hacen uso de la misma.

Sigue existiendo una preferencia de los niños por el formato papel en la lectura por placer. En pandemia 56.7% leyeron, 43.3% no leyeron, siendo los que ya tienen hábito lector los que leen más en pantalla.

La experiencia de lectura en formato digital es diferente a la experiencia en papel, abordarla como si no lo fueran puede beneficiar a quien ya tiene desarrolladas habilidades lectoras y perjudicar a quien no las tiene.

Los docentes tienen un rol fundamental en la autopercepción y desarrollo de los estudiantes como lectores siendo la maestra la que más les suele leer, seguido por su madre.

El ensamblaje social de niños y maestros, tiene incidencia en la preferencia y frecuencia de uso tanto de libros en papel como en soporte tecnológico. La situación en ese sentido es muy precaria, ya que el 67% de los niños dice que en sus hogares no hay biblioteca y 2 de cada 10 no tiene ningún libro en casa.

La comparación con países con buenos resultados en lectura, nos permitió ver qué elementos debe tener un ecosistema de aprendizaje: políticas educativas asertivas que regulen las prácticas, objetivos y expectativas de logro claras, formación docente universitaria y continua que redunde en beneficios en la carrera docente y presencia de libros físicos en comunidades, hogares, escuelas.

Introducción

Los resultados del proyecto “Leer es un viaje: Implementar estrategias en las escuelas rurales para mejorar las habilidades lectoras”- financiado por el FSED 2017- 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 de del grupo de control así como un mejor desarrollo de las habilidades lectoras, sobre todo vinculadas a comprensión lectora y eficacia ortográfica.

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, para impulsar el progreso de los alumnos. A su vez, uno de los datos más novedosos 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.

Partiendo de los resultados alcanzados las preguntas iniciales que orientaron esta investigación son: ¿Por qué los niños rurales en Uruguay prefieren leer libros en papel, incluso cuando pueden acceder a una biblioteca con más de 4000 recursos digitales y casi no tienen acceso a libros físicos? ¿Dónde encuentra la tecnología sus límites y sus oportunidades para impactar social y educativamente? ¿Es posible modificar esta preferencia de los niños transformando las prácticas docentes y así aprovechar las posibilidades que les brinda la tecnología en experiencias de lectura?

Partimos de la observación (antes de la pandemia) de que los maestros no estaban logrando capitalizar todos los recursos digitales que tienen a su alcance para mejorar los desempeños lectores de los estudiantes, porque no visualizan el beneficio adicional de la incorporación de la tecnología como medio que les ofrece mayor cantidad de textos, pero también que permite un trabajo creativo y colaborativo mucho más significativo para el alumno. Esto podría deberse a que, más

allá de tener acceso, no disponen de los conocimientos necesarios para transformar este recurso en un objeto de valor para el aprendizaje. La hipótesis principal de esta investigación buscó generar un ecosistema de aprendizaje analógico-digital que los ubique en el lugar de aprendices, de cómo incluir la tecnología para desarrollar habilidades lectoras en tanto herramienta que puede facilitar un mejor aprendizaje, más activo y significativo.

Asimismo, estudiaremos diferentes ecosistemas analógico digital de aprendizaje a nivel internacional a fin de analizar sus elementos fundamentales y su funcionamiento:

Las escuelas rurales de la Junta de Castilla y León de España, cuyas puntuaciones en las últimas pruebas PISA estuvieron por encima de la media de la OCDE.

La escuela Te Akau Ki Papamoa de Nueva Zelanda, que está liderando el uso de E-Learning para involucrar a los estudiantes, siendo la primera escuela en su país en ser pionera en el aprendizaje de iPad 1: 1 para todos los estudiantes. Es además una escuela que superó el desafío de generar equidad en contextos socio-económicos desfavorables, logrando resultados reconocidos a nivel nacional en el área de lengua, constituyendo la única Apple Certificate School de Nueva Zelanda.

Una comunidad de escuelas de Chile vinculadas al Departamento de Estudios pedagógicos-Universidad de Chile.

El objetivo general de la Investigación fue: Instalar en los docentes nuevas capacidades de conocimiento y reconocimiento del potencial de los recursos de los que ya disponen, tanto analógicos como digitales, mediante un ecosistema de aprendizaje autosustentable con el fin de mejorar las prácticas lectoras de los niños en las escuelas rurales.

Los objetivos específicos que se buscaron:

Conocer el uso que los docentes hacen de los recursos analógicos y digitales para motivar el hábito de leer en niños y niñas. Luego medir si ser parte del ecosistema de aprendizaje diseñado genera cambios en la integración que los docentes hacen de la tecnología en el aula.

Analizar el comportamiento lector de los niños y niñas en un primer corte. Luego medir si el ecosistema de aprendizaje propuesto genera cambios en las prácticas lectoras de los alumnos y en su relación con la tecnología.

Generar un ambiente de intercambio a través de una comunidad de aprendizaje colaborativo entre maestros rurales de Uruguay, de Castilla y León y de la escuela Te Akau Ki de Nueva Zelanda, haciendo uso de la plataforma TEAMS, donde se compartan estrategias para mejorar las prácticas lectoras y se identifiquen las preguntas claves para generar conocimiento en el área.

Promover en los maestros, a través de la plataforma, relaciones interpersonales afectivas y efectivas en las que se integre la tecnología para mejorar el entorno y acercar la lectura a los niños, independientemente del formato.

Generar en la plataforma Edúcate un acervo de recursos didácticos para el aula realizados por docentes uruguayos y por los educadores de los Centros Educativos del exterior como resultado del intercambio de la comunidad de aprendizaje que promuevan el mejoramiento de las prácticas lectoras.

Los resultados buscados:

Conocimiento generado sobre las habilidades de enseñanza de los maestros rurales incorporando el uso de tecnología. Al menos 40 maestros participan del ecosistema de aprendizaje.

Conocimiento generado sobre la adquisición y profundización de las habilidades lectoras de los niños ante el uso de diferentes medios de lectura. Al menos 40 centros participan del ecosistema de aprendizaje integrando dicho universo aproximadamente 500 niños.

Ecosistema de aprendizaje autosustentable formado, instalando en los docentes nuevas capacidades con el fin de mejorar las prácticas lectoras de los niños en las escuelas rurales.

Ecosistema de aprendizaje autosustentable, instalando en los docentes nuevas capacidades y conectándolos con redes para la mejora continua de sus prácticas para el desarrollo de habilidades lectoras en los niños rurales.

Plataforma de acervo de recursos didácticos y mejores prácticas a nivel internacional, consecuencia de la generación de conocimiento contextualizada a la realidad local mediante la participación de 40 maestros rurales uruguayos.

Metodología/diseño del estudio

Se aplicó una metodología de investigación que tendrá una finalidad descriptiva y analítica siguiendo la línea del enfoque interpretativo, donde se le otorga centralidad a la visión que los sujetos tienen del proceso de enseñanza-aprendizaje y a la construcción del conocimiento que se realiza colaborativamente.

Utilizamos una complementariedad de métodos: a) metodología cuantitativa a través de encuestas pre establecidas a docentes y niños y niñas, b) metodología comparativa a fin de analizar ecosistemas de aprendizaje con tecnología, c) un abordaje cualitativo a través de entrevistas en profundidad a docentes.

A través de la metodología cuantitativa, buscamos conocer las razones por las que los “nuevos nativos digitales” prefieren leer en papel cuando se trata de lectura por placer.

El Formulario de Comportamiento Lector (FCL) nos permitió evaluar cómo se perciben como lectores los niños y niñas de 7 a 13 años de las escuelas seleccionadas. Se compone de 38 preguntas y está organizado en las siguientes partes: datos personales, relación con los libros, conocimiento tecnológico, lectura y tecnología en época de pandemia. Se realizaron dos tomas o medidas una a inicio del proyecto y la otra al finalizar.

Esta herramienta permitió saber por qué eligen uno u otro formato y cuáles son sus motivaciones para leer. Posteriormente nos brindó información para pensar un ecosistema a fin de instalar la capacidad de diseñar entornos de aprendizaje donde el uso de la tecnología potencie los resultados y el hábito lector.

El Formulario de Prácticas Docentes Lectoras (PRADOLEC) nos permitió conocer, por un lado, el comportamiento lector de las y los docentes y, por otro, los conocimientos, recursos y estrategias didácticas de enseñanza de la lectura de que disponen, tanto en Uruguay como en Castilla y León (España), Chile y Nueva Zelanda. El formulario está compuesto por 48 preguntas y organizado en las siguientes partes: datos personales, comportamiento lector, lectura en clases, conocimiento tecnológico, tecnología y lectura y, por último, enseñanza en tiempos de coronavirus.

Estos dos formularios se analizaron de modo descriptivo y relacional según preguntas relevantes al proyecto de estudio, con técnicas de asociación entre variables como coeficientes de correlación de Pearson, correlación de Spearman, phi, etc.

En segundo lugar, utilizamos la comparación como una herramienta de análisis, ya que agudiza nuestro poder de descripción y juega un papel fundamental en la formación de conceptos, indicando similitudes y contrastes entre casos y pudiendo ver los elementos que hacen la diferencia entre ecosistemas y que redundan en mejores resultados.

Los ecosistemas de aprendizaje seleccionados fueron escuelas rurales de Uruguay, escuelas rurales de Castilla y León – España- , escuelas rurales o de contexto vulnerable de Chile y la escuela Te Akau ki de Nueva Zelanda.

En tanto comparar implica asimilar y diferenciar en los límites, las unidades que nos interesan son las que tienen atributos en parte compartidos y en parte, no. Por tanto, existiría un universo lógico común a todas las unidades analíticas escogidas, que llamamos universo de comparación y que estuvo establecido en el análisis de las siguientes variables:

El papel de la lectura en la política educativa de la comunidad.

La disponibilidad de recursos digitales y analógicos en las escuelas para niños y maestros, así como en la comunidad. (hardware, software, conexión a internet, bibliotecas).

La frecuencia y posibilidades de formación que reciben los maestros en lectura y uso de la tecnología.

El comparar permitió encontrar similitudes y diferencias a fin de analizar qué combinación de estas variables es la que permite un ecosistema de enseñanza-aprendizaje más efectivo para los estudiantes.

Por último, en base al análisis comparativo y cuantitativo, se realizaron entrevistas en profundidad al 50 % de la muestra de las maestras/os uruguayas, selección que se hizo teniendo en cuenta sus prácticas docentes.

Muestra seleccionada

La muestra en Uruguay fue de 40 escuelas rurales distribuidas en 8 Departamentos: Salto, Paysandú, Río Negro, Flores, Durazno, Florida, Soriano y Cerro Largo.

Respondieron las encuestas a Maestros:

44 de Uruguay

40 de Castilla y León

40 de Chile

20 de Nueva Zelanda

La muestra de alumnos y alumnas fue de 225 entre las dos tomas, con similar distribución por sexo , una distribución por grado de: 32% quinto y sexto, 18%. cuarto, 14% tercero y 16% segundo, y una edad promedio de 9,6.

Resultados, análisis y discusión

Se describen los principales aportes de la investigación en base a cada una de las preguntas orientadoras:

¿Por qué los niños rurales en Uruguay prefieren leer libros en papel, incluso cuando pueden acceder a una biblioteca con más de 4000 recursos digitales y tienen poco acceso a libros físicos?

Lo primero a señalar es que los estudiantes tienden a percibirse como buenos lectores, a la vez que consideran que sus maestras también los ven así. Las encuestas nos muestran que las maestras tienden a percibirlos como mejores lectores

de cómo ellos se autoperciben, lo cual seguramente tenga que ver con que no hay una definición clara de las expectativas de logro.

En cuanto a la preferencia de formato prevalece la opción papel. De todos modos, de que preferían solo en papel en la toma 1, 40% cambiaron de preferencia a pantalla, siendo este cambio significativo. En casa aumenta la preferencia por la lectura en pantalla en comparación con la escuela. Los estudiantes eligen el formato de lectura, porque les es más sencillo leer o porque es divertido.

Sin duda, uno de los datos más interesantes es que los estudiantes reportaron un aumento en la cantidad de lectura en casa durante el coronavirus, y apelan a razones intrínsecas, más tiempo y más ganas, y no a exigencias de docentes o padres.

No se hallaron diferencias estadísticamente significativas entre el reporte de cuánto les gusta leer en la primera y en la última medida ($t=0$; $gl=39$; $p=1$) al considerar a todos los estudiantes con datos en ambas medidas. Si bien, puede considerarse que los cambios que se dieron fueron en dirección a un mayor gusto por la lectura. Esto podría tener relación con mayor tiempo para la lectura autónoma y por placer, pero también a propuestas de actividades por parte de las docentes más creativas y menos funcionales. Los estudiantes consideran que a la vuelta a la presencialidad los docentes retomaron el mismo tipo de actividades que antes de la pandemia.

¿Dónde encuentra la tecnología sus límites y sus oportunidades para impactar social y educativamente?

Comenzamos el proyecto junto con el inicio del Covid-19 en Uruguay y con la suspensión de clases en las escuelas. Sin embargo, para el grupo de investigación la coyuntura se transformó en un gran desafío y en una oportunidad única que buscamos aprovechar.

Haciendo uso de la Plataforma Teams, mediante el convenio firmado con Microsoft conectamos a las 40 escuelas rurales de 8 Departamentos diferentes para:

a) Implementar talleres con uso de tecnología que brindarán a los maestros herramientas que pudieran usar para mantener el vínculo de enseñanza–aprendizaje con sus alumnos, promoviendo el encuentro y la motivación en esta situación de tanta incertidumbre presentada por el Covid-19, a su vez definimos interacciones que generen comunidad, como fueron los encuentros de saberes donde los maestros compartían sus mejores prácticas de lectura.

b) Diseñar un ecosistema de aprendizaje donde las actividades ocurriesen en formato tanto presencial como digital, potenciando entre sí, y compartiendo e implementando estrategias donde se visualicen las ventajas de ambientes híbridos analógico-digital.

c) Generar alianzas para el Aprendizaje: elevar la calidad de las interacciones entre el maestro y el alumno como entre los maestros de diferentes escuelas nacionales e internacionales

No hay cambios estadísticamente significativos en las actividades de lectura que las maestras realizan entre la toma 1 y la 2, siendo la comprensión lectora la que se impone. Sin embargo, parece apreciarse una tendencia al aumento de las actividades creativas y las conversaciones en torno al libro y disminuyen el resumen y las preguntas de comprensión. Esto indicaría que nuestra intervención produce cambios en cómo los docentes encaran la lectura placentera, aunque sean cambios lentos que requieren de más tiempo para que queden instalados.

Otro de los datos que nos llamó la atención es que, a diferencia con las docentes del resto de países, un 10% de las maestras uruguayas elige las lecturas en función de que se ajusten a los contenidos del programa, lo que nos habla de una currícula contenidista que condiciona las prácticas.

Las herramientas más conocidas por los docentes son los recursos colaborativos y las que permiten el diseño de presentaciones; la menos conocida fue clubes de lectura con alta variabilidad en su uso y un leve aumento en su conocimiento en la segunda toma.

En lo que se refiere al uso de la tecnología, las maestras reportaron una disminución en el nivel de habilidad entre las medidas 1 y 2 ($t(17)=2,557$; $p=0,02$), con un tamaño del efecto pequeño ($d=0,42$) pero esa disminución se hace más notoria al

comparar las medianas donde pasa de 3 a 4 entre la primera y la última medida. Probablemente tenga que ver con una mayor conciencia de sus habilidades y sus límites por la exigencia que supuso el periodo de pandemia. Sin embargo, mantuvieron la percepción de que la tecnología es más motivante para los estudiantes.

¿Es posible modificar esta preferencia de los niños transformando las prácticas docentes y así aprovechar las posibilidades que les brinda la tecnología en experiencias de lectura?

Los datos anteriormente compartidos muestran que si bien en un período tan breve de tiempo no es posible ver cambios significativos en las prácticas docentes, sí se puede observar una tendencia al cambio tanto en las actividades de lectura propuestas como en la incorporación de la tecnología para un aprendizaje más motivante y significativo. Asimismo, la percepción de la maestra con respecto a sus conocimientos y habilidades se ajusta más a la realidad, y esa toma de conciencia es un primer paso fundamental.

En este proceso, nosotras realizamos un análisis comparativo de los ecosistemas de Uruguay y las contrapartes preguntándonos por qué estos países son exitosos en lectura tomando como valor de referencia los resultados en lectura en las pruebas PISA de 2018 donde Nueva Zelanda obtuvo 506 puntos y Castilla Y León 497, frente a los 427 de Uruguay (y teniendo en cuenta que el promedio de los países de la OCDE es de 487).

Al analizarlos, llegamos a la conclusión de que sus ecosistemas ensamblan tres ingredientes fundamentales que hacen que el conocimiento circule y el aprendizaje sea significativo.

Diseño claro del programa con expectativas de logro por nivel y acceso al mismo para toda la comunidad. Estrategias definidas por ley (ej; en Castilla y León, plan lector obligatorio, minutos diarios de lectura diaria obligatoria...) y alianzas de aprendizaje con la familia que, en Nueva Zelanda, participa activamente de la gestión del centro por medio de la junta directiva. Asimismo, la promoción del docente es horizontal de modo que puede ascender en su rol como maestro con premios que reconocen su labor e incentivos económicos.

Formación universitaria de grado con amplia oferta de asignaturas de lectura y literatura infantil y juvenil y formación continua con evaluaciones e incentivos en base a resultados a lo largo de su carrera.

Inversión en recursos: Por un lado, el estado invierte en softwares específicos en lectura, como es el caso de Chile (Aprendo a leer con Bartolo). Pero, esa no es una diferencia con Uruguay que cuenta con Plan Ceibal. La gran diferencia se encuentra en las bibliotecas escolares y municipales cercanas a la escuela. En Castilla y León el 75% de las bibliotecas escolares tienen más de 2000 ejemplares en su acervo. De nuestros datos se desprende que el 58,5% de las maestras de los países contraparte dijeron que en sus escuelas había más de 200 libros en la biblioteca, mientras que en Uruguay fue solo un 10%. Eso sumado a que el 67% de las niñas y niños encuestados dicen que en sus casas no hay libros o hay pocos, hace que la presencia de libros físicos sea escasa y eso va en detrimento del hábito lector. Y, además, también podríamos comparar que en Castilla y León, con una población de 2.400.000 habitantes, hay una red de 332 bibliotecas municipales, mientras en Uruguay, en el último relevamiento, se reportan 121.

Teniendo en consideración estos datos, elaboramos el ecosistema que lo podrá consultar en este link :

<https://drive.google.com/file/d/1hZUmv51q-jkLyc3PlpBpxsSQYxiNA0v/view?usp=sharing>

En conclusión, para que los docentes aprovechen los recursos digitales que tienen a su alcance y visualicen cómo beneficiarse de los mismos para mejorar los desempeños lectores de sus estudiantes, será necesario generar un abordaje sistémico que vaya más allá de la escuela.

En contextos donde hay abundancia de libros físicos dentro de la escuela pero también en la biblioteca del barrio y en los hogares (como en el caso de Nueva Zelanda o España), los resultados cambian notoriamente. Si miramos los resultados en la muestra de Uruguay, al 13% de los niños no les leen nunca y al 30% solo a veces, siendo en general la maestra o la madre quien lo hace.

Esto es debido a la dimensión social que tiene la experiencia lectora, y es el ensamblaje social en donde esta se da lo que incide en cuán duradera (hábito para la vida) o efímera es (tarea para la escuela). Si bien la incidencia de lo que ocurre en la escuela es alta, la experiencia del niño se extiende fuera de la escuela también, influenciado por una comunidad de adultos referentes más amplia y con espacios de vínculos -o no- con la lectura más abarcativa.

Cabe destacar a su vez, la relevancia de la comunidad de aprendizaje y la circulación de conocimiento en relación a una práctica cotidiana con iteraciones de mejoras continuas. Al proponer formaciones a maestros teóricas e instrumentalistas, ese vínculo entre ese 'deber ser', de manejo de un instrumento y su aplicación práctica con propósito ulterior potencia el conocimiento.

¿Y por qué fortalecer el ecosistema lector de alumnos y de mejora continua de los maestros es fundamental?

Porque si queremos una población en Uruguay que haga de la lectura una herramienta para la vida, tenemos que generar demanda para leer y lograr elevar los niveles del hábito lector en nuestra población más joven. Según esta investigación durante la pandemia se elevaron los porcentajes de lectura y, aun así, 43.3% no leyeron.

Porque previo a la pandemia, el 62% de los niños dicen leer poco, muy poco o nada. (de esos un 41,41% dicen leer despacio (de los cuales 18% cursan 5º), lo que indica que la fluidez es la principal razón por la que leen poco.

Porque los maestros son quienes mayoritariamente leen a los niños (16% todos los días, 16% a menudo y 28% a veces, 0% nunca). A pesar de eso, nuestros maestros, son los que menos autores de literatura infantil pueden enumerar comparado a los docentes de los otros países que fueron parte de esta investigación.

Porque la motivación predice la eficacia lectora y a los niños en Uruguay los motiva leer más en papel cuando es lectura por placer, por transitiva, la cantidad de libros en formato papel en el ecosistema lector afectará su desarrollo lector.

Nos parece clave mostrar que en época de aislamiento por emergencia sanitaria, con una exposición digital mayor y, en muchos casos, con el sólo acceso a libros digitales, los niños y niñas aún prefieren el formato papel (43% prefiere papel, 43% le da igual y solo el 14% prefiere pantalla, aumentando el porcentaje de preferencia con la edad). Esto nos lleva a pensar en que las razones cognitivas, metacognitivas y ergonómicas podrían tener una influencia mayor en la preferencia de lo que habíamos supuesto al principio de esta investigación.

Para mayor información de los resultados alcanzados se puede acceder al siguiente link:

<https://educate.uy/es/recursos/banco-de-buenas-practicas/lectura-escritura/de-practice-tecnologia-y-lectura-opuestos-o-complementarios/>

A la plataforma de Recursos educativos se puede acceder por este link:

<https://educate.uy/es/recursos/banco-de-buenas-practicas/>

Conclusiones y recomendaciones

Ha quedado demostrado por medio de esta investigación que la experiencia de lectura en formato digital es diferente a la experiencia en papel por ende abordarla como si no lo fueran puede beneficiar a quien ya tiene desarrolladas habilidades lectoras y perjudicar a quien no las tiene. Entonces, al considerar intervenciones de políticas en educación que den acceso a la misma tecnología, como medio para igualar el punto de partida de todos los niños, se podrían obtener resultados inversos, porque las diferencias (desigualdades) en los contextos sociales cotidianos de los jóvenes, conducen a diferentes experiencias de los propios entornos digitales", Ellen Helsper (2019). Asimismo, las estrategias de motivación a la lectura en formato papel y digital deben ser diferentes.

Sigue también apareciendo la usabilidad de la tecnología disponible en algunas escuelas como un factor que podría generar 'ruido' entre el libro y el lector. Los niños/as dicen necesitar ayuda con la tecnología 44% no se consideran buenos con la computadora, más varones que niñas. De las maestras, un 75% dicen que sus alumnos necesitan ayuda a menudo o siempre.

Más allá de las proporciones, lo que es destacable es que la lectura digital a la fecha conlleva en algunos casos una dificultad técnica adicional que el formato papel no plantea.

Es por ello que concluimos que la lectura digital y en formato papel son complementarias pero no se sustituyen entre sí. Las herramientas tecnológicas pueden tener un rol motivador, acelerador y de desarrollo de habilidades lectoras complementarias al libro en formato papel, pero no en sustitución.

Conclusiones:

El formato cambia la experiencia de aprendizaje de la lectura. La experiencia en formato digital es diferente a la experiencia en papel por ende abordarla como si no lo fueran puede beneficiar a quien ya tiene desarrolladas habilidades lectoras y perjudicar a quien no las tiene.

Las estrategias de motivación a la lectura en formato papel y digital deben ser diferentes. No podemos esperar que las mismas estrategias prácticas se trasladen del formato papel al digital con el mismo impacto en la motivación y el desarrollo de las habilidades lectoras cuando la preferencia y predisposición del niño/a es diferente. Sí ofrecemos la experiencia lectora en formato digital como lo haríamos en formato papel, puede conllevar desventajas para el desarrollo de las habilidades lectoras de quien sólo tiene acceso a los libros digitales y un desaprovechamiento de los recursos tecnológicos existentes.

La lectura en papel y en tecnología son complementarias pero no se sustituyen entre sí. Si el rol de la tecnología para los maestros es la motivación, y a los niños le motiva más leer en formato papel a digital cuando se trata de lectura por placer, entonces las herramientas tecnológicas pueden tener un rol motivador, acelerador y de desarrollo de habilidades lectoras complementarias al libro físico pero no en la sustitución del rol del mismo, es decir, brindar acceso a otras experiencias lectoras.

Quien no tenga acceso a libros en formato papel para desarrollar habilidades lectoras plenas, estará fuertemente condicionado a poder alcanzarlas. Y es importante hacer énfasis en la abundancia de lectura impresa a la que puede tener acceso ese estudiante, a la multiplicidad de espacios donde lee y vive experiencias lectoras y la variedad y calidad de interlocutores con los que cuenta para practicar y disfrutar de la lectura.

Más allá de los esfuerzos de las maestras/os dentro del ámbito de clase, la riqueza en el acceso a recursos humanos, digitales e impresos, así como de la oferta de experiencias e intercambios de lectura en un ecosistema escuela-barrio-hogar, tendrá un efecto directo en el desarrollo o no de ese niño/a como lector.

El acceso al libro en formato digital, es remedial, pero tomarlo como única medida puede generar una falsa señal de equidad, profundizando aún más las distancias entre quienes cuentan con entornos alfabetizadores y quienes no.

Recomendamos que :

Se nutran de libros físicos las escuelas con modalidad de préstamos al hogar brindando acceso a cada niño de un acervo de libros a leer en la escuela y en su casa de no menos de 150 libros al año (la posibilidad de leer no menos de 3 libros por semana).

Se reactiven las Bibliotecas Municipales, barriales o administradas por las comisiones de vecinos a través de sistemas de préstamo y se expanda su presencia a más comunidades a través de mecanismos originales y costo-efectivos como la Biblioteca Móvil de Edúcate Uruguay.

Se generen alianzas con comunidades de lectores infantiles y juveniles a nivel nacional e internacional, dinamizando y generando talleres, ferias, concursos y espacios donde la lectura y la literatura tengan un lugar de encuentro y desarrollo desde la temprana edad, encontrando en la Biblioteca zonal su entorno natural.

Se realicen alianzas académicas y de comunidades de docentes de Uruguay con otros países en programas de formación continua de los docentes para:

ampliar el acervo cultural de literatura infantil alrededor del mundo.

fortalecer los conocimientos en la enseñanza de la lectura como proceso y habilidades para la vida.

integrar la tecnología para acelerar resultados en el desarrollo de habilidades lectoras y modernizar las prácticas pedagógicas para lograr mejores lectores con un vínculo con la lectura que los prepare para aprender de lo que leen en el nivel secundario y se expanda a lo largo de su vida.

para ampliar las capacidades de la escuela de acercar a las familias y formarlas para la motivación y el acompañamiento académico de los niños para alcanzar el desarrollo de capacidades literarias plenas..

Recomendamos el diseño de una experiencia simétrica para que los adultos cuenten y ofrezcan esa coherencia, solidez y consistencia en su práctica, las políticas educativas, el acceso a recursos dentro y fuera del aula y la formación permanente específica e intencionada a los logros que buscamos que alcancen los niños/as, tienen que ser posibilidades y realidades cotidianas para los maestros y maestras. Para que los docentes aprovechen los recursos digitales que tienen a su alcance y visualicen cómo beneficiarse de los mismos para mejorar los desempeños lectores de sus estudiantes, será necesario generar un abordaje sistémico que vaya más allá de la escuela.

Referencias bibliográficas

Referencia Bibliográficas (2000 palabras)

- Baricco, A. (2019). *The Game*. Barcelona, Anagrama.
- 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.
- CERLALC (2011). *Metodología común para explorar y medir el comportamiento lector*. Recuperado de: https://cerlalc.org/wp-content/uploads/publicaciones/olb/PUBLICACIONES_OLB_%20Metodologia-comun-para-explorar-y-medir-el-comportamiento-lector_v1_010111.pdf
- 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
- DeStefano, D. y Lefevre, J.A. (2007). Cognitive load in hypertext reading: A review. *Computers in human behaviour*, 23(3), pp.1616-1641.
- Diuk, B. y Ferroni, M. (2012). Dificultades de lectura en contextos de pobreza: ¿un caso de Efecto Mateo? *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, Volumen 16, no 2, p.209-217
- Ferreiro, E. (2001). *Leer y escribir en un mundo cambiante*. Buenos Aires, Argentina: FCE.
- Freire, J. (2011). *Ecosistemas de aprendizaje y tecnologías sociales*. En: TEDxUIMP. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=w7QOERmeG9s>
- Fullan M., Langworthy, M. y Barber, M. (2014). *A Rich Seam: How New Pedagogies and Deep Learning*. Recuperado de: https://michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2014/01/3897.Rich_Seam_web.pdf
- Gabilondo, A. (2012). *Darse a la lectura*. Barcelona, España: RBA.
- 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
- Gassol, A. (2000). *Descubrir el placer de la lectura*. Barcelona, España: Edebé.
- Guidali, M. (Coord), *Cuadernos para leer y escribir*. Montevideo, Uruguay: Consejo de Educación Inicial y Primaria. Recuperado de: <http://www.anep.edu.uy/prolee/index.php/noticias-home-2/30-cuadernos-para-leer-y-escribir>
- 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
- Hébrard, J. (2000). *El aprendizaje de la lectura en la escuela: discusiones y nuevas perspectivas*. Conferencia dada en la Biblioteca Nacional, Buenos Aires.
- Helmrs, J.R. (2017). *Using technology and collaboration to support reading comprehension* (Master's thesis, Northwestern College, Orange City, IA). Retrieved from http://nwcommons.nwciowa.edu/education_masters/38/
- Helsper, E. (2015). Inequalities in digital literacy: definitions, measurements, explanations and policy implications. En: *ICT households 2015. São Paulo, Brasil : Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2016*, pp. 175-185. Recuperado de: http://eprints.lse.ac.uk/68329/1/Helsper_Inequalities%20in%20digital.pdf
- Helsper (2019). *Digital social ecologies: the relationship between social and digital vulnerability*. En prensa.
- INEEd(2017), *Aristas. Marco de lectura en tercero de educación media*, INEEEd. Montevideo.
- INEEd(2017), *Aristas. Marco de lectura en tercero y sexto de educación primaria*, INEEEd. Montevideo.
- INEEd. (2019). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2017-2018*. Montevideo: INEEEd. Informe de lectura de tercero. *Administración Nacional de Educación Pública (ANEP)*. Recuperado de <http://www.anep.edu.uy/anep/index.php/informe-de-lectura-de-tercero>
- Iser, I. (1987). *El acto de leer. Teoría del efecto estético*. Madrid, España: Taurus.
- Herrera, D. (2010). *El proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora con el uso de las TICs como apoyo*

- pedagógico. (Tesis para obtener el título de Licenciado en Español y Comunicación Audiovisual), Facultad de Educación, Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira, Colombia. Recuperado de <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/handle/11059/1910>
- 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*, volume 9(4), p.367-399
- Livingstone, Sonia and Helsper, Ellen (2007) Gradations in digital inclusion: children, young people and the digital divide. *New media & society*, 9 (4). pp. 671-696.
- Long, D. y Szabo, S. (2016). E-readers and the effects on students' reading motivation, attitude and comprehension during guided reading. *Journal Cogent Education*, volume 3.
- Mangen, A., Walgermo, B., & Brønnick, 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.
- Martínez, R., y Rodríguez, B. (julio-diciembre, 2011). Estrategias de comprensión lectora mediadas por TIC. Una alternativa para mejorar las capacidades lectoras en secundaria. *Escenarios*, 9(2), 18-25.
- Mendoza, A (2000). El lector ingenuo y el lector competente: pautas para la reflexión sobre la competencia lectora, *Puertas a la lectura*, 9/10, pp.120-127.
- 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* (1), p. 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.
- Peraza, E. (2011). Fortalecimiento de las habilidades lectoras y escritoras en niños de quinto grado, mediante la aplicación de estrategias didácticas de aprendizaje apoyadas las TIC. (Tesis para obtener el título de Especialista en diseños de ambientes de aprendizaje), Facultad de Educación, Corporación Universitaria Minuto de Dios, Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://repository.uniminuto.edu:8080/jspui/handle/10656/1256>
- 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>
- Pullman, P. (2004). The war on words. *Guardian Review*, 6.11.04.
- Roni, S.M. y Merga, M.K. (2017). The Influence of Device Access and Gender on Children's Reading Frequency. *Journal Public Library Quarterly*, volume 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.
- Salmerón, L. y Delgado, P. (2019). Análisis Crítico sobre los Efectos de las Tecnologías Digitales en la Lectura y el Aprendizaje. En prensa. Recuperado de: https://www.uv.es/lasalgon/papers/2019_salmeron_delgado.pdf
- Sarto, M. (1984). *La animación a la lectura: para hacer al niño lector*. Madrid, España: SM.
- 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 Ipurangi. *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/language18curr.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.
- Vaillant, D y Manso, J. (2019). *Orientaciones para la Formación Docente y el Trabajo en el aula: Aprendizaje Colaborativo*. España, SUMMA.
- 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.

Licenciamiento