

Programa con voluntariado universitario para el fomento de la lectura por placer entre niños y adolescentes

Edurne GOIKOETXEA*, Manolo REUS**, Laura RODRÍGUEZ*, Aitor ARBAIZA***

*Facultad de Psicología y Educación; **Facultad de Teología; ***Campus Deusto, Universidad de Deusto

Resumen: En este trabajo se presenta un programa de voluntariado llamado *Un libro contigo* destinado al fomento de la lectura por placer o voluntaria en niños y adolescentes. Aunque existe acuerdo en que la lectura por placer es uno de los hábitos más valiosos por sus beneficios académicos, intelectuales y emocionales, existen obstáculos para su realización en las escuelas y en las familias. Se mencionan algunos de los obstáculos que explican la reducida práctica de la lectura por placer y se describe un programa de voluntarios creado para colaborar en la superación de esta situación. Se presentan los objetivos, destinatarios, recursos, formato y evaluación del programa, así como algunos retos futuros.

Palabras clave: lectura por placer; lectura voluntaria; brecha de rendimiento; voluntarios; pobreza.

Abstract: This paper presents a volunteer program called *Un libro contigo* (A book with you) aimed at encouraging reading for pleasure or voluntary reading in children and adolescents. While there is agreement that voluntary for pleasure is one of the most valuable habit for its academic, intellectual and emotional benefits, there are obstacles to its realization in schools and families. Some of the obstacles that explain the reduced practice of reading for pleasure are mentioned, and a volunteer program created to collaborate in overcoming this situation is described. The objectives and components, participants, format, and evaluation of the program are presented, as well as some future challenges.

Keywords: reading for pleasure; voluntary reading; reading gap; volunteers; poverty.

Nota de los autores: La correspondencia puede enviarse a Edurne Goikoetxea, Facultad de Psicología y Educación, Universidad de Deusto, Apartado 1, 48080 Bilbao, España. E-mail: egoikoetxea@deusto.es

Agradecemos el entusiasta trabajo de las estudiantes voluntarias del programa: María Amenedo, Saioa Bengoa, Iraide Bilbao, Nerea Campos, Itsaso Colás, María Correa, Itziar Escartín, Nerea Molina, Garazi Rojo, Paula Sáenz, Belén Sánchez, Jessica Viñé y Ainara Villamil. Agradecemos también la acogida de las escuelas públicas y privadas colaboradoras E. P. Artatse, E. P. Indautxu, E. P. Romo, E. P. Uribarri, E. P. Viuda de Epalza y Colegio de las Jesuitinas de Bilbao, y a Begoña Orueta, bibliotecaria de la E. P. Uribarri, por su decisiva colaboración. Debemos una mención especial a Enrique Pallarés, catedrático emérito de Psicología de la Universidad de Deusto, y a Aitor Ocio, exfutbolista del Athletic Club de Bilbao, por su generosa contribución en las ceremonias finales del programa. Finalmente, agradecemos a cada niña y niño participante los buenos ratos que hemos pasado leyendo en su compañía.

La prevención primaria es un componente importante de la misión de las escuelas que ha recibido apoyo consistente en la literatura educativa (Macklem, 2014; Merrell, Ervin y Peacock, 2012; Strein, Kuhn-McKearin y Finney, 2014). Una forma eficaz de hacer prevención es a través de programas realizados por voluntarios¹ en áreas educativas clave como el aprendizaje académico o la salud mental. En España no tenemos muchos ejemplos de incorporación de voluntarios en los centros educativos, pero se trata de una práctica frecuente en otros países europeos como el Reino Unido, y en países de Norteamérica como los EE.UU. y Canadá, con programas que reciben reconocimiento en informes de organismos internacionales (por ej., Organización Mundial de la Salud [OMS], 2017).

El hábito de la lectura por placer de libros también llamada lectura voluntaria, recreativa o por ocio, tema que nos ocupa en este trabajo y que tan importante es para una plena participación en la sociedad democrática, ha ido en retroceso entre los adolescentes españoles, entre el año 2000 y 2009, según datos del Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos, comúnmente conocido como PISA (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE], 2010). Otro estudio más reciente realizado con 8956 estudiantes de 10 a 18 años de edad, elegidos a través de un muestreo similar al utilizado en España para los estudios de la OMS, revela que el 24% de los estudiantes no ha leído nunca un libro por propia voluntad, o ha leído solo uno (Mendoza, Batista-Foguet, Rubio, Gómez y Cruz, 2014). El escaso hábito lector es más pronunciado en varones que en mujeres y concurre con la escasa práctica de la escritura reflexiva.

En el País Vasco, un reducido número de escuelas cuentan con programas de fomento de la lectura voluntaria como parte del currículum y realizados en el horario escolar. A pesar de que la actitud mostrada por maestros y equipos directivos respecto a la lectura voluntaria es mayoritariamente positiva, hay un número de obstáculos que contribuyen a que su práctica sea infrecuente. Algunos de estos obstáculos se mencionan a continuación.

En primer lugar, la biblioteca escolar y el personal bibliotecario son un recurso clave para la práctica de la lectura por placer especialmente en centros educativos que sirven a niños y jóvenes de bajo nivel socioeconómico pues la biblioteca es su principal o única fuente de libros. No cabe olvidar que son también

1. A lo largo de este artículo hacemos uso del masculino genérico usado en español para referirse a mujeres y a varones. Este uso de la lengua es correcto, pero invisibiliza a las mujeres. Por esta razón queremos hacer constar que en este programa hubo más niñas lectoras que niños lectores, más voluntarias que voluntarios, más bibliotecarias que bibliotecarios, y más directoras de escuelas públicas o privadas, que directores.

un recurso clave para elevar el rendimiento escolar no solo en lectura, sino en matemáticas y ciencias, como lo atestigua la investigación (Adkins, 2014; Lance y Hofschire, 2012; Lance, Wellborn y Hamilton-Pelce, 1992; Lonsdale, 2003; Teravainen y Clark, 2017); para dotar al profesorado de fuentes documentales actuales y variadas para la preparación de clases; servir al desarrollo de la autonomía académica de los estudiantes al ofrecerles recursos documentales y electrónicos necesarios para desarrollar sus habilidades de indagación y de crítica; o para organizar diversas actividades propias de una educación literaria de calidad tales como visitas de escritores y artistas, exhibición de películas, exhibiciones de teatro, seminarios, clubes de lectura, entre otras. Idealmente las bibliotecas escolares deben ser un espacio educativo siempre abierto, acogedor y hasta emocionante, como señal de que la escuela valora la lectura y hace todo lo posible porque los niños lean. Lamentablemente, la realidad que conocemos y la estadística sobre las bibliotecas escolares del País Vasco revelan deficiencias tanto en las escuelas de titularidad pública como en las concertadas de titularidad privada. Aunque la mayoría de las escuelas cuentan con bibliotecas, un 13,2% y 9,5% de los centros públicos y privados (respectivamente) de primaria y secundaria no tienen ninguna, y un 7,6% de los públicos y 6,4% de los privados la tienen temporalmente cerrada (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2017). En el 79,2% de los centros públicos y 84,1% de los centros privados con biblioteca y abierta, un 44,6% de los públicos y 42,2 de los privados la abre 5 horas o menos a la semana y otro 17,4% de los públicos y 24,5% de los privados la abre entre 5 y 10 horas a la semana, lo que determina que en el 62% de los centros públicos y el 64,7% de los centros privados la biblioteca esté abierta 2 horas al día o menos (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2017). Esta situación empeora, en el caso de las escuelas públicas, a medida que el programa de bibliotecas (Departamento de Educación, 1995) ha ido perdiendo maestros especializados en la gestión de las bibliotecas, sin que las propias escuelas hayan previsto un reemplazo de su función profesional. Se trata de una realidad que muestra que la biblioteca escolar y sus funciones, no es una prioridad de la administración educativa, ni posiblemente de una parte de la comunidad educativa, incluidos los padres, que no ha reclamado atención para este recurso tan esencial. El primer informe estadístico en el que aparecen datos de las bibliotecas escolares vascas es del curso 2015-2016, mientras que las tecnologías de la información y la comunicación han sido objeto de análisis desde el curso 2008-2009 (Departamento de Educación, 2010, 2017). Hay excepciones a este panorama pues existen escuelas cuyas bibliotecas cuentan con excelentes indicadores de funcionamiento y con sendos programas de colaboración con las bibliotecas municipales tales como las escuelas públicas del municipio de Markina-Xemein, la escuela privada concer-

tada de las Jesuitinas en Bilbao, o las escuelas públicas del sistema Amara Berri cuyas bibliotecas son un recurso educativo central para promover la lectura y la escritura.

En segundo lugar, el hábito de la lectura voluntaria se consigue con la implicación de todos los ámbitos socioculturales, especialmente de la familia puesto que puede empezar a crearse mucho antes de la entrada a la escuela y con independencia de ésta (Clark y Hawkins, 2010). Algunas características de los hogares donde es probable que los niños desarrollen el hábito lector son la presencia de padres con estudios universitarios y más importante aún, hogares con un rico ambiente literario donde los adultos leen con frecuencia novelas, prensa, material relacionado con su trabajo y poseen al menos 25 libros infantiles en el hogar (Bus, IJzendoorn y Pellegrini, 1995; Durkin, 1966; Himmelweit y Swift, 1976; Morrow, 1983). Este ambiente lector es propio de hogares de clases medias y altas, pero incluso, en estas clases es probable que la lectura compartida con niños, como primer paso para la creación del hábito lector, sea una práctica minoritaria puesto que la lectura de libros infantiles y juveniles la realiza entre el 2,1% y el 13,2% de los mayores de 15 años españoles que declaran leer algún libro en el último trimestre (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015). Desafortunadamente, muchos niños viven en la pobreza: el 10,6% de los menores de 14 años en el País Vasco (Departamento de Empleo y Políticas Sociales, 2017); y un alarmante 35% en algunas autonomías españolas. Las consecuencias adversas de la pobreza en el desarrollo del lenguaje y cognitivo han sido bien documentadas (Evans, 2004) así como en los hábitos de lectura en el hogar (Evans, 2004; Jaeger, 2011) y en el uso de las bibliotecas públicas (Japzon y Gong, 2005; Meyer, 2018). Además, un alto porcentaje de los niños vascos en situación de pobreza son extranjeros. De los 8 522 (6,6%) niños de primaria extranjeros en el País Vasco en el curso 2015-2016, el 75,6% de ellos está escolarizado en escuelas públicas, provienen de hogares cuya tasa de pobreza supera el umbral del 20% en el caso de los no europeos, y casi tres cuartas de estos niños provienen de países (Norte de África y resto de África, Asia, Unión Europea y resto de Europa) cuyas lenguas oficiales no son ni el euskera ni el castellano², lenguas de escolarización en el País Vasco (Departamento de Educación, 2017). En esta población hay que considerar el efecto del perfil lingüístico de los estudiantes en el apren-

2. A lo largo de este artículo hacemos uso de dos términos diferentes para referirnos a la lengua común de España y de muchas naciones de América, hablada también como propia en otras partes del mundo. Estos términos son «castellano» y «español». Empleamos el término «español» cuando nos referimos a la lengua en contraposición a lenguas extranjeras y el término «castellano» cuando nos referimos a la lengua con relación a otras lenguas que también son españolas como el euskera.

dizaje y hábito lector, apenas estudiado en nuestra comunidad vasca, pero sí en otras comunidades como Melilla donde la investigación revela cuán importante es un dominio suficiente de la lengua de escolarización para alcanzar un buen rendimiento académico y reducir el fracaso y abandono escolar entre el alumnado inmigrante (Jiménez, Rico y Sánchez, 2015; Mohamedi, 2015). Lamentablemente, el fenómeno de la aculturación, único de familias inmigrantes, apenas ha sido considerado en los estudios sobre las prácticas de lectura en el hogar, pero sí ha sido estudiado que la escuela ofrece a estos niños menos oportunidades de dedicar tiempo a la lectura voluntaria que a niños nacionales, según un estudio con muestra norteamericana (Yeigh, 2014).

En tercer lugar, la lectura voluntaria exige motivación y un buen dominio de la lectura para cada nivel de edad. En nuestro entorno, lamentablemente, se encuentran niños y niñas que desde la primaria son empujados a una vida de bajo rendimiento académico debido a la pobre destreza de lectura y a la pobre comprensión de lo que leen (Goikoetxea y Ferrero, 2019a; Romano, Babchishin, Pagani y Kohen, 2010). Muchos de los niños con problemas de lectura provienen de clases desfavorecidas o presentan diferencias lingüísticas. El fracaso lector habitualmente se inicia con un deficiente aprendizaje del descifrado y se alimenta, en un círculo vicioso, del rechazo a leer, lo que reduce la práctica, refuerza el escaso aprendizaje y termina en una pobre comprensión lectora que se alimenta del resto de factores mencionados (Snow, Burns y Griffin, 1998). Es lo que llamó Stanovich (1986) el «efecto Mateo», en alusión al contenido del evangelio según San Mateo (Mateo, 25: 29), para describir que los lectores que empiezan como lectores pobres continúan siéndolo en el futuro, mientras que los lectores buenos solo van a mejor. Incluso manteniendo algo de interés por leer, para un mal lector es difícil e insatisfactorio leer. La investigación reciente demuestra también que la baja motivación lectora puede iniciarse incluso antes del aprendizaje lector (Morgan, Fuchs, Compton, Cordray y Fuchs, 2008). Los niños poco motivados por leer, leen fuera de la escuela aproximadamente un tercio de lo que leen los niños motivados por leer (Wigfield y Guthrie, 1997). Esta pobreza lectora, tanto en aptitud como en motivación, no solo los prepara mal para el futuro académico y laboral, sino que elimina la lectura como una fuente importante de desarrollo emocional y moral (Denham, Blair, DeMulder, Levittas, Sawyer y Auerbach-Major, 2003; Izard, Fine, Schultz, Mostow, Ackerman y Youngstrom, 2001; Kidd y Castano, 2013) y de disfrute personal.

En suma, el escaso hábito de la lectura por placer y el reducido número de programas que incorporan esta práctica en las escuelas públicas y privadas que acogen a niños con desventajas socioeconómicas o socioculturales y/o diferencias lingüísticas fueron los principales motivos que dieron origen al programa que se

presenta aquí. El conocimiento de la investigación sobre el aprendizaje y la enseñanza de la lectura y de la investigación sobre el efecto positivo de programas de voluntariado en la prevención del bajo rendimiento lector y la escasa motivación por la lectura (e.g., Burns, Senesac y Silberglitt, 2008; Dolman y Boyte-Hawryluk, 2013) contribuyeron a poner las bases de un programa enfocado a aumentar el hábito de la lectura por placer con la colaboración de voluntarios capaces de ofrecer una atención personalizada a cada niño o niña, ayudándolos a descubrir el placer de la lectura, modelando, estimulando, y compartiendo la lectura con ellos.

El primer formato del programa se crea el curso 2009-2010 con la idea de formar a adultos con niños y niñas a su cargo (madres, padres, abuelos, tíos, cuidadores u otros) en la lectura compartida dialógica. Sin embargo, esta primera idea resultó fallida ante el fracaso de reunir a familiares que estuvieran disponibles para recibir esta formación. El programa se reformuló, entonces, como un programa de voluntarios lectores con la principal actividad de la lectura compartida, como se explica a continuación.

I. El programa de fomento de la lectura voluntaria *Un libro contigo*

1. Descripción y actividad principal del programa *Un libro contigo*

El programa *Un libro contigo* es un programa de promoción de la lectura por placer o voluntaria (o recreativa) destinado a niños y jóvenes de primaria y de secundaria, y realizado por voluntarios universitarios a través de la lectura compartida. La lectura por placer o voluntaria podríamos definirla como la lectura que no tiene otra finalidad que ella misma (Cerrillo, 2007). Es la lectura que hacemos por propia voluntad porque nos ofrece satisfacción (Clark y Rumbold, 2006). Puede equipararse a la lectura literaria (Cerrillo, 2007) porque generalmente se trata de un lector de literatura.

La principal actividad del programa es leer libros de literatura infantil y juvenil y dar oportunidad para que el niño lector pueda dialogar sobre los textos leídos. El programa parte de la investigación que demuestra que la práctica lectora surge de la motivación y ésta, a su vez, se desarrolla a través de experiencias positivas de lectura (Guthrie y Alvermann, 1999). La lectura en este programa se inicia con la llamada lectura compartida de libros. La lectura compartida es la lectura en voz alta que un adulto realiza en compañía de un niño o joven. Se trata de una práctica que espontáneamente y, en algunos casos, rutinariamente,

realizan los adultos con niños y jóvenes, en el propio hogar y en la escuela, empleando libros usualmente narrativos. Pero a medida que progresan las sesiones, la lectura en voz alta puede trasladarse al niño, siempre con la compañía del voluntario o voluntaria que estará dispuesto a retomar la lectura cuando así lo prefiera el niño. La importancia de la lectura en voz alta, ya sea por parte del voluntario adulto o del niño, radica en que facilita que el niño reciba ayuda para construir una estructura de la historia, una característica importante de la buena enseñanza de la lectura (Reutzel y Cooter, 1996).

2. *Objetivos*

El programa *Un libro contigo* tiene como objetivo desarrollar la práctica de la lectura por placer de niños y jóvenes. Los objetivos específicos del programa son: (a) aumentar las horas semanales de lectura voluntaria de los niños y jóvenes participantes; (b) mejorar o mantener una buena actitud hacia la lectura en los niños y jóvenes participantes; (c) ofrecer, a los niños y jóvenes participantes, una selección de libros de literatura infantil y juvenil de calidad y entretenidos; y (d) aumentar el número de iniciativas con evidencia empírica que fomentan la lectura voluntaria.

3. *Destinatarios del programa*

El programa se dirige a niños y jóvenes que asisten desde infantil a secundaria, esto es en edades comprendidas entre los 3 y 16 años. El único requisito de selección de los participantes, por parte del programa, es que se trate de niños que no practican apenas la lectura por placer, ya sea por ser prelectores (en cuyo caso debe tratarse de niños a quienes sus cuidadores apenas les leen) o por otras razones como la de pertenecer a familias con desventaja socioeconómica y/o diferencia lingüística y cultural. Habitualmente las escuelas tienen más niños candidatos de los que es posible incorporar al programa, por lo que las propias escuelas suelen establecer criterios adicionales para hacer la selección tales como el pobre rendimiento lector, problemas conductuales, y pobre desarrollo lingüístico.

Puesto que el programa se dirige a niños sin hábito de lectura voluntaria siendo una razón frecuente la desventaja social y/o económica y la diferencia lingüística, los centros educativos a quienes se invita a participar en el programa son mayormente, pero no exclusivamente, de titularidad pública. Con el propó-

sito de hacer un uso eficiente de los recursos humanos y materiales del programa, las escuelas destinatarias están situadas en el área geográfica del Gran Bilbao, y particularmente en el municipio de Bilbao. Pero no se excluyen escuelas de otras áreas si es posible asignar voluntarios. Actualmente, en Bilbao existen 34 escuelas públicas que atienden a una población aproximada de 11 473 niños en infantil (40,09 %) y primaria (59,91 %) de los cuales 1445 (12,59 %) son extranjeros; y 27 escuelas privadas concertadas que atienden a 16254 niños de infantil (41,19 %) y primaria (58,81 %) de los cuales 722 (4,41 %) son extranjeros (Eustat, 2018). En las escuelas públicas de primaria, cuatro escuelas ofrecen el modelo lingüístico A (enseñanza en castellano salvo las asignaturas de euskera e inglés), una escuela el modelo B (enseñanza de lengua y matemáticas en castellano, y el resto en euskera salvo la asignatura de inglés), y 30 escuelas ofrecen el modelo D (enseñanza en euskera salvo las asignaturas de castellano e inglés). En las escuelas privadas concertadas, ninguna escuela ofrece el modelo A, 17 escuelas ofrecen el modelo B, 5 ofrecen el modelo D, y 5 ofrecen los modelos B y D (Departamento de Educación, 2018). También existen 16 bibliotecas municipales que admiten usuarios a partir de los 8 años de edad. Con una población de 343 072 personas, la lengua de comunicación del 85,5 % de los bilbaínos (mayores de 2 años) es el castellano, del 5,1 % es el euskera, el 4,6 % se comunica en castellano y euskera, y el 4,8 % en otras lenguas (Eustat, 2018). De las ocho comarcas del País Vasco, Bilbao presenta la mayor tasa de pobreza de acumulación (4 %), es la tercera en pobreza de mantenimiento (8,8 %) y la segunda en ausencia de bienestar (14,2 %) (Departamento de Empleo y Políticas Sociales, 2017).

4. Recursos

El programa utiliza dos tipos de recursos. Por una parte, personas voluntarias. Los requisitos para colaborar en el programa son: ser estudiante o trabajador universitario, tener un demostrable aprecio y práctica de la lectura, leer en voz alta con buena entonación, y disponer de dos horas semanales durante todo un curso escolar. Por otra parte, empleamos libros de literatura infantil y juvenil. La selección de los libros por parte del programa se hace consultando el canon escolar de lecturas y las consideraciones sobre la literatura infantil y juvenil de expertos españoles (p. ej., Cerrillo, 2013; Mata, 2014; Mata y Villarubia, 2011; Tejerina, 2003), listados de libros recomendados y premiados por editoriales y organismos varios, y cualesquiera otras fuentes nacionales y extranjeras. El programa está abierto también a leer algunos libros propuestos por los niños, con in-

dependencia de la calidad literaria de las obras, si esto sirve para iniciar el gusto por leer. Una parte de los libros que empleamos son propiedad de los voluntarios universitarios y otra parte son propiedad de las escuelas donde desarrollamos el programa.

5. *Formato (actividades del programa y detalles de su realización)*

El formato del programa responde a los objetivos del mismo y, por lo tanto, incluye tres principales componentes, que son: (a) la lectura compartida como principal actividad que se realiza junto al niño; (b) la personalización de la sesión de lectura, teniendo un ratio de uno a uno con niños de infantil, primero y segundo de primaria y aumentando según la demanda a 2 o 3 niños hasta aproximadamente 6 niños, a partir de 3º de primaria, lo que permite adaptarse a las decisiones sobre qué leer de cada niño aumentando así la motivación (Patall, Cooper y Robinson, 2008); y (c) el establecimiento de una relación en la que el niño se sienta motivado y competente en la actividad ya sea leer o dialogar.

El programa está basado en hacer de la lectura compartida una práctica idónea para el desarrollo del hábito lector. Ahora bien, el contexto socioemocional en el que ocurren las experiencias de lectura es particularmente influyente en el gusto por leer (Baker, Scher y Mackler, 1997). Aunque menos explorada que los aspectos cognitivos y lingüísticos de la lectura compartida, la evidencia sugiere que un clima afectivo-emocional cálido y sensible a las señales del niño durante la lectura, aumenta en el niño la atención al texto, la cooperación con el adulto y el entusiasmo por leer (Landry, Smith, Swank, Zucker, Crawford y Solari, 2012). Para muchos niños y jóvenes del programa, la lectura que compartan con el voluntario de *Un libro contigo* va a determinar su actitud hacia la lectura. Es importante pues crear un buen clima de entendimiento en estos encuentros. A la creación de este clima vienen en ayuda el componente de la personalización, pues en la relación o en pequeños grupos es más fácil adaptarse a las particularidades e intereses de cada niño, y la consigna de hacer sentir a cada niño como un lector competente por la mera razón de estar en una sesión de lectura de libros y ser capaz de dialogar sobre lo leído con un adulto.

La lectura la realizamos en la lengua en la que el niño prefiere leer, en la que se siente más cómodo y puede disfrutar en mayor medida de la lectura. Por el momento, el programa solo cuenta con voluntarios bilingües en castellano y euskera.

Las sesiones de lectura se realizan en las bibliotecas de las propias escuelas de los niños y jóvenes participantes en el programa, en horario lectivo, pero no de clase, esto es, horas de descanso del mediodía u horas de descanso en la tarde.

Las sesiones de lectura compartida tienen una duración aproximada de 30 minutos con cada niño, habitualmente dos veces por semana. En cada sesión se realizan las siguientes tareas: (a) saludo y preparación de la lectura que se realizará (se presenta el libro si se va a iniciar o se resume lo leído hasta el momento si es que se continúa con una lectura ya iniciada en sesiones anteriores); (b) lectura compartida con estrategias de la lectura dialógica; (c) diálogo sobre la lectura y despedida.

Los voluntarios dedican una gran cantidad de tiempo a procurar hacer un buen emparejamiento entre el lector y el libro. Para ello se cuenta con varios libros en cada sesión y se mantiene una actitud muy flexible dejando elegir al niño y a ejercer su derecho a leer lo que le gusta.

El programa tiene tres fases –inicial, intermedia, final– y se realiza entre septiembre y junio del curso escolar. Durante el periodo inicial (mes de septiembre) se toma contacto con las escuelas, se realiza la selección de los niños que desean participar solicitando el permiso de la familia, se registran los datos que permiten evaluar el programa, así como la captación, formación y asignación de los voluntarios. Durante el periodo intermedio (entre los meses de octubre a mayo) se llevan a cabo las sesiones de lectura compartida. Durante las dos primeras sesiones se toman datos de la actitud lectora del niño y de los libros leídos o que le han leído hasta el momento. En esta fase se realiza la búsqueda del primer libro que se leerá de forma compartida. Esta decisión suele exigir el tanteo de varios libros y suele dar lugar a la lectura incompleta de más de un libro. Durante esta fase se siguen proponiendo lecturas variadas buscando adaptarse a los intereses del participante. En la fase final (mes de junio), se realiza una única sesión de celebración con niños y voluntarios, el registro de los datos finales que permiten la evaluación del curso y se elabora y envía un informe de evaluación a las escuelas participantes. En la sesión de celebración además de hacer la entrega a cada niño de un diploma donde consta el número y título de libros leídos, se hacen actividades planeadas junto a ellos tales como merendola, sesión de películas de los libros leídos, fiesta de disfraces, o la visita de algún miembro destacado de la localidad que interese a los niños (por ej., autores, deportistas).

6. *Evaluación*

En los seis años de actividad del programa *Un libro contigo* se han realizado evaluaciones sumativas al final de cada curso, recogiendo tres tipos de datos relacionados con los objetivos del programa: los referidos a los participantes del

programa, a la lectura realizada con los niños (cantidad y tipo de libros), y a las actitudes hacia la lectura de los niños.

En cuanto a los participantes, han participado 69 niños de infantil y de primaria (24 varones y 45 mujeres) que cursaban sus estudios en una escuela privada y en cinco escuelas públicas. Los datos de los niños participantes se resumen en la Tabla 1.

Tabla 1. Datos de los niños participantes en el programa *Un Libro Contigo*

País de origen Curso	Nacional		Nacional minoría étnica		Norte y resto de África		América del Sur y Centro		Europa del Este		Total	
	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M
Infantil												
3º		1										1
Primaria												
1º	1		4	3				1			5	4
2º		1	3	4							3	5
3º	2	3			1	3	1	3			4	9
4º	2	13			3			4			5	17
5º	1	1			1						2	1
6º	3	6					2	1		1	5	8
Total	9	25	7	7	5	3	3	9		1	24	45

Las escuelas participantes estaban ubicadas en entornos urbanos, cinco en el municipio de Bilbao (distritos de Abando, Otxarkoaga-Txurdinaga, Uríbarri) y una en el municipio de Getxo. Una escuela pública ofrecía el modelo lingüístico A, una escuela privada ofrecía el modelo B, y cuatro escuelas públicas ofrecían el modelo D. Una de las escuelas públicas servía a niños de familias cuyo índice socioeconómico y cultural estaba clasificado como de nivel muy bajo, según la clasificación de la OCDE.

En cuanto a las horas de lectura de libros, los resultados muestran un aumento del número de libros leídos durante el programa en comparación con los leídos en la vida escolar de los niños antes del programa y, por ende, del tiempo de lectura por placer (véase Tabla 2). Para conocer la significación estadística y el tamaño del efecto de la diferencia de medias del número de libros leídos antes de iniciar el programa y al finalizar el mismo, se realizó un análisis de varianza de medidas repetidas. Este análisis reveló un efecto significativo del programa,

$F = 241,758$, $gl(1,44)$, $p < 0,001$, $\eta = 0,846$. Como se puede observar en la Tabla 2, es llamativo que el 32% de los niños no haya leído un libro jamás o solo un libro, pues es una cifra que supera a la ya alta tasa de no lectores de Mendoza y otros (2014) en su estudio sobre hábitos lectores. Si además se tiene en cuenta el 34,8% de niños que no recuerda si ha leído o no, es evidente la escasa o nula práctica del hábito de la lectura voluntaria en los niños participantes en el programa.

Respecto a la actitud hacia la lectura, medida con una adaptación al español de la escala de Actitudes hacia la Lectura (Goikoetxea y Ferrero, 2019b; McKenna, Kear y Ellsworth, 1995) que evalúa la lectura obligatoria en la escuela y la lectura voluntaria con una escala de 1 (muy infeliz) a 4 (muy feliz), la media de la actitud hacia la lectura voluntaria de los niños al final del programa ha mejorado respecto al inicio del programa (véase Tabla 2). Para conocer la significación estadística y el tamaño del efecto de la diferencia de actitud hacia la lectura voluntaria antes de iniciar el programa y al finalizar el mismo, se realizó un análisis de varianza de medidas repetidas con las variables programa y sexo como factores. Este análisis reveló un efecto significativo del programa, $F = 14,41$, $gl(1,20)$, $p < 0,05$, $\eta = 0,435$, y ningún efecto de la variable sexo, $F < 1$, lo que revela que las actitudes mejoraron en una magnitud parecida tanto en niñas como en niños. Merece atención que, a pesar de la escasa práctica de la lectura de los niños participantes en este programa, sus actitudes hacia la lectura son ligeramente positivas coincidiendo con los hallazgos sobre la buena actitud lectora de los niños de primaria, al menos hasta el grado 4 (Goikoetxea y Ferrero, 2019b; McKenna et al., 1995). No obstante hay que ser cautos con estos resultados, primero, porque se trata de un diseño preexperimental y, segundo, porque los datos recogidos sobre las actitudes son de una muestra muy pequeña debido a la dificultad para obtener respuesta de los padres o tutores a la petición de consentimiento informado necesario para hacer esta medición. Las actitudes hacia la lectura merecen ser investigadas en el futuro por su importancia para el mantenimiento del hábito lector.

En cuanto al voluntariado, participaron 16 universitarios (3 varones y 13 mujeres; edades entre 20 y 58 años; 13 estudiantes y 3 profesores) de dos facultades: Psicología y Educación y Teología de la Universidad de Deusto. Las titulaciones de origen de los voluntarios estudiantes eran Magisterio, Psicopedagogía, o Psicología. Un resultado interesante del programa es la vivencia positiva que manifiestan los voluntarios de su actividad en el mismo, recogida a través de una entrevista al finalizar su participación. La oportunidad de desarrollar un voluntariado a través de la lectura y destinado a niños con desventajas o diferencias permite tomar consciencia de las desigualdades de origen y del impacto positivo que puede tener el voluntariado en la construcción de sociedades más justas.

Tabla 2. Media (y desviación típica) y rango de los libros leídos y de las actitudes hacia la lectura antes y después del programa

	Libros leídos (en su vida) antes del programa (n = 69) M (Dt) Rango f (%)	Libros leídos en el programa (n = 69) M (Dt) Rango f (%)
Libros leídos		
Varones	1,7 (3,1) 0-10	4,9 (1,3) 2-7
Mujeres	1,4 (1,6) 0-8	5,2 (1,6) 3-12
No sabe si ha leído	24 (34,8%)	–
Ningún libro	18 (26,1%)	–
Un libro	11 (15,9%)	–
Dos libros	8 (11,6%)	1 (1,4)
Tres libros	3 (4,3%)	2 (2,9)
Cuatro libros	2 (2,9%)	10 (14,5)
Cinco libros	1 (1,4%)	25 (36,2)
Seis libros	–	–
Siete libros	–	8 (11,6)
Ocho libros	1 (1,4%)	–
Nueve libros	–	–
Diez libros	1 (1,4%)	–
Más de diez libros	–	1 (1,4)
Actitudes hacia la lectura*		
Varones	30,3 (6,5)	34,3 (4,0)
Mujeres	33,2 (3,9)	35,6 (3,1)

* Datos de 22 niños.

II. Conclusión y desarrollo futuro

El programa *Un libro contigo* ha ofrecido a niños y niñas con escaso o nulo hábito de lectura por placer o voluntaria la oportunidad de leer acompañados de un adulto que ofrecía modelo, ayuda y diálogo sobre lo leído. El balance del programa es positivo, pues no es previsible que niños con escaso hábito lector y, en su mayoría, con desventajas socioeconómicas o diferencias lingüísticas lean voluntariamente. Además, algunos niños participantes han mejorado su actitud hacia la lectura por placer. Es muy importante también que la mayoría de los libros empleados en el programa tienen la calidad literaria necesaria para ser una fuente de aprendizaje, desarrollo personal y disfrute.

El programa *Un libro contigo* tiene como reto alcanzar a un mayor número de niños. El País Vasco es una región con una renta per cápita que la sitúa en los pri-

meros puestos de riqueza de España y, a la vez, pionera en la creación de un plan de lucha contra la pobreza (véase Aguirre, 1990) sostenido desde el año 1993 hasta hoy. Pero, en la actualidad, se enfrenta al reto de lograr la equidad educativa y promover el éxito escolar especialmente entre niños y niñas con desventajas socioeconómicas y/o diferencias lingüísticas y culturales. Ante este desafío son necesarios programas como el presentado aquí, junto a otros esfuerzos semejantes. El segundo reto del programa es incorporar actividades en el verano. La investigación ha atribuido la brecha en el rendimiento lector de niños de alto y bajo nivel socioeconómico a la calidad de la enseñanza (Institute for Education Sciences, 2014). Sin embargo, recientemente se ha identificado la cantidad de lectura en verano como una causa potente en la explicación de la brecha lectora debida a la clase social (Allington y McGill-Franzen, 2017). Para ello es necesario contar con voluntarios y voluntarias sensibles a estas necesidades.

Referencias

- Adkins, D. (2014). U. S. students, poverty, and school libraries: What results of the 2009 programme for International Student Assessment tell us. *School Library Research*, 17. Recuperado de <http://www.ala.org/aasl/slr/volume17/adkins>.
- Aguirre, J. A. (1990). La lucha contra la pobreza en la CAPV: evaluación del primer año de implantación del salario social en el País Vasco. *Zerbitzuan*, n° 12-13, 17-25.
- Allington, R. L., y McGill-Franzen, A. (2017). Summer reading loss is the basis of almost all the rich/poor reading gap. En R. Horowitz y S. J. Samuels (eds.), *The achievement gap in reading: Complex causes, persistent issues, possible solutions* (pp. 170-184). New York: Routledge.
- Baker, L., Sher, D., y Mackler, K. (1997). Home and family influences on motivations for reading. *Educational Psychologist*, 32, 69-82.
- Burns, M. K., Senesac, B. J., y Silbergliitt, B. (2008). Longitudinal effect of a volunteer tutoring program on reading skills of students identified as at-risk for reading failure: A two-year follow-up study. *Literacy Research and Instruction*, 47, 27-37.
- Bus, A. G., van IJzendoorn, M. H., y Pellegrini, A.D. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research*, 65, 1-21.
- Cerrillo, P. (2007). *Literatura infantil y juvenil y educación literaria*. Madrid: Octaedro.
- (2013). Canon literario, canon escolar y canon oculto. *Quaderns de Filologia. Estudis Literaris*, vol. XVIII, 17-31.
- Clark, C., y Hawkins, L. (2010). *Young people's reading: The importance of the home environment and family support*. Londres: National Literacy Trust.
- Clark, C., y Rumbold, K. (2006). *Reading for pleasure: A research overview*. Londres: National Literacy Trust.

- Denham, S. A., et al. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence? *Child Development*, 74, 238–256.
- Departamento de Educación. (1995). ACEX Programa de Actividades Complementarias y Extraescolares del Gobierno Vasco. Recuperado de <http://www.acex.hezkuntza.net/web/guest>.
- (2010). Datos de la enseñanza no universitaria en Euskadi. Curso 2008/2009. Recuperado de <http://www.euskadi.eus/informacion/publicaciones-dae/web01-a2hestat/es/>.
- (2017). Datos de la enseñanza no universitaria en Euskadi. Curso 2015/2016. Recuperado de <http://www.euskadi.eus/informacion/publicaciones-dae/web01-a2hestat/es/>.
- (2018). Estadísticas del sistema educativo. Recuperado de <http://www.euskadi.eus/gobierno-vasco/estadisticas-educacion/>.
- Departamento de Empleo y Políticas Sociales (2017). *Encuesta de pobreza y desigualdades sociales. EPDS 2016*. Vitoria: Gobierno Vasco.
- Dolman, H., y Boyte-Hawryluk, S. (2013). Impact of the reading buddies program on reading level and attitude towards reading. *Evidence Based Library & Information Practice*, 8, 35-46.
- Durkin, D. (1966). *Children who read early: Two longitudinal studies*. New York: Teachers College Press.
- Eustat (2018). Banco de datos (base de datos en línea). Recuperado de http://www.eustat.eus/banku/id_2320/indexLista.html.
- Evans, G. W. (2004). The environment of childhood poverty. *American Psychologist*, 59, 77-92.
- Goikoetxea, E., y Ferrero, M. (2019a). Dos métodos de entrenamiento de la lectura de palabras en pobres lectores. Sometido a revisión.
- (2019b). Adaptación al español de la Escala de Actitudes hacia la Lectura en Primaria. Sometido a revisión.
- Guthrie, J. T., y Alvermann, D. (eds.) (1999). *Engagement in reading: Processes, practices, and policy implications*. New York: Teachers College Press.
- Himmelweit, H. T., y Swift, B. (1976). Continuities and discontinuities in media usage and taste: A longitudinal study. *Journal of Social Issues*, 32, 133-156.
- Institute for Education Sciences (2014). *Do disadvantaged students get less effective teaching?* Report n° NCEE 2014-4010. Washington DC: National Center for Educational Evaluation.
- Izard, C., et al. (2001). Emotion knowledge as a predictor of social behavior and academic competence in children at risk. *Psychological Science*, 12, 18–23.
- Jaeger, M. M. (2011). Does cultural capital really affect academic achievement? New evidence from combined sibling and panel data. *Sociology of Education*, 84, 281-298.
- Japzon, A. C., y Gong, H. (2005). A neighborhood analysis of public library use in New York City. *The Library Quarterly*, 75(4), 446–63. doi: 10.1086/502786.
- Jiménez, M. A., Rico, A. M., y Sánchez, S. (2015). Estudio del perfil lingüístico de los jóvenes que abandonan prematuramente la escuela. *Publicaciones*, 45, 65-82.

- Kidd, D. C., y Castano, E. (2013). Reading literary fiction improves theory of mind. *Science*, 342, 377-380.
- Lance, K. C., y Hofschire, L. (2012). School librarian staffing linked with gains in student achievement, 2005 to 2011. *Teacher Librarian*, 39(6), 15-19.
- Lance, K. C., Welborn, I, y Hamilton-Pennell, C. (1992): *The impact of school library media centers on academic achievement*. Denver, CO: Colorado Department of Education. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED353989.pdf>.
- Landry, S. H., et al. (2012). The effects of a responsive parenting intervention on parent-child interactions during shared book reading. *Developmental Psychology*, 48, 969-986.
- Lonsdale, M. (2003). *Impact of school libraries on student achievement: A review of the research*. Camberwell, Victoria: Australian Council for Educational Research.
- Macklem, G. L. (2014). *Preventive mental health at school. Evidence-based services for students*. Nueva York: Springer.
- Mata, J. (2014). Ética, literatura infantil y formación literaria. *Impossibilia*, 8, 104-121.
- Mata, J., y Villarubia, A. (2011). La literatura en las aulas. Apuntes sobre la educación literaria en la enseñanza secundaria. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 58, 49-59.
- McKenna, M. C., Kear, D. J., y Ellsworth, R. A. (1995). Children's attitudes toward reading: A national survey. *Reading Research Quarterly*, 30, 934-956.
- Mendoza, R., et al. (2014). La lectura voluntaria de libros en el alumnado español de 10 a 18 años: diferencias territoriales, de género y características asociadas. *Erebea Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*, 4, 91-416.
- Merrell, K. W., Ervin, R. A., y Peacock, G. G. (2012). *School psychologist for the 21st century. Foundations and practices*. Nueva York: The Guildford Press.
- Meyer, J. (2018). Poverty and public library usage in Iowa. *Public Library Quarterly*, 37(1), 53-60. doi:10.1080/01616846.2017.1312193.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015). *Encuesta de hábitos y prácticas culturales en España 2014-2015*. Madrid: Gobierno de España, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- (2017): Estadística de bibliotecas escolares. Curso 2015-2016. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/no-universitaria/centros/bibliotecas-escolares/2015-2016.html>.
- Mohamedi, A. (2015). Evaluación de la comprensión lectora al término de la educación primaria. Estudio descriptivo en un contexto bilingüe. Tesis doctoral, Universidad de Granada.
- Morgan, P. L., et al. (2008). Does early reading failure decrease children's reading motivation? *Journal of Learning Disabilities*, 41, 387-404.
- Morrow, L. M. (1983). Home and school correlates of early interest in literature. *Journal of Educational Research*, 76, 221-230.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2010). PISA 2009 results: What students know and can do—student performance in reading, mathematics, and science (Volume I). Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091450-en>.

- Organización Mundial de la Salud (2017). *Aceleración mundial de las medidas para promover la salud de los adolescentes (Guía AA-HA!): Orientación para la aplicación en los países. Anexos del 1 al 6 y apéndices del I al IV*. Washington, DC: OMS. Recuperado de <http://iris.paho.org/xmlui/handle/123456789/49181>.
- Patall, E. A., Cooper, H., y Robinson, J. C. (2008). The effects of choice on intrinsic motivation and related outcomes: A meta-analysis of research findings. *Psychological Bulletin*, 134, 270-300.
- Reutzel, D., y Cooter, R. (1996). *Teaching children to read: From basals to books*. Englewood Cliffs NJ: Prentice-Hall.
- Romano, E., Babchishin, L., Pagani, L. S., y Kohen, D. (2010). School readiness and later achievement: Replication and extension using a nationwide Canadian survey. *Developmental Psychology*, 46, 995-1007.
- Snow, C. E., Burns, M. S., y Griffin, P. (eds.) (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Research Council, National Academy Press.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360-406.
- Strein, W., Kuhn-McKearin, M., y Finney, M. (2014). Best practices in developing prevention strategies for school psychology practice. En A. Thomas y P. Harrison (eds.), *Best Practices in School Psychology VI: Systems-level services* (pp. 137-148). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Tejerina, I. (2003). Educación literaria y lectura de textos teatrales. Una propuesta para la Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 33 (abril-mayo-junio), 104-117.
- Teravainen, A., y Clark, C. (2017). *School libraries. A literature review of current provision and evidence of impact*. Londres: The National Literacy Trust.
- Wigfield, A., y Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89, 420-432.
- Yeigh, M. (2014). Does voluntary reading matter? The influence of voluntary reading on student achievement. Tesis doctoral, Portland, Oregon, Portland State University.