

Actitudes y sentimiento de competencia hacia la lectura y la escritura del alumnado de 1º y 2º de Educación Primaria

Belén Izquierdo-Magaldi¹, Ángeles Melero Zabal² y Ruth Villalón Molina³

Recibido: Febrero 2019 / Evaluado: Julio 2019 / Aceptado: Septiembre 2019

Resumen. La mejora de la competencia lingüística en la escuela tiene que contemplar la complejidad de los procesos que conllevan las actividades de lectura y escritura. Esta incluye considerar los factores emocionales y motivacionales implicados, tales como las actitudes y el sentimiento de competencia. Sin embargo, en nuestro país son muy escasos los estudios que se han centrado en estos aspectos, y en especial al comienzo de la escolarización. Nuestro objetivo fue identificar qué actitudes hacia la lectura y la escritura y qué sentimiento de competencia mantiene el alumnado al inicio de la Educación Primaria. Asimismo, pretendimos investigar si las actitudes se relacionan con el sentimiento de competencia en esta etapa. Los participantes fueron 725 niños y niñas de 1º y 2º curso, pertenecientes a varios centros educativos urbanos del norte de España. El instrumento empleado fue un cuestionario adaptado de la versión finlandesa del Reading Attitude Questionnaire (Merisuo-Storm y Soinen, 2012). Los resultados indican que el alumnado muestra actitudes muy positivas hacia la lectura y la escritura y que se siente muy competente para aprender a leer y escribir, aunque se aprecian algunas diferencias por curso. Se discuten las implicaciones educativas de estos resultados.

Palabras clave: actitudes; lectura; escritura; sentimiento de competencia; educación primaria.

[en]First and Second Graders' attitudes and feelings of competence towards reading and writing

Abstract. The improvement of the linguistic competence in the school must contemplate the complexity of the processes that entail the activities of reading and writing. This includes considering emotional and motivational factors involved, such as attitudes and feeling of competence. However, in our country there are very few studies that have focused on these aspects, and especially at the beginning of schooling. Our objective was to identify what attitudes towards reading and writing and what level of competence students maintain at the beginning of Primary Education. Likewise, we sought to investigate if attitudes are related to feeling of competence in this stage. Participants were 725 boys and girls of 1st and 2nd grade, belonging to several urban educational centers in the north of Spain. The instrument used was an adapted questionnaire from the Finnish version of the Reading Attitude Questionnaire (Merisuo-Storm y Soinen, 2012). Descriptive data and contrasts of means were obtained per course. Results indicate that, in general terms, students hold very positive attitudes towards reading and writing and that they feel very competent to learn to read and write, although some differences are appreciated by grade. The educational implications of these results are discussed.

Keywords: attitudes; reading; writing; feeling of competence; primary education.

Sumario. 1. Introducción. 2. Actitudes hacia la lectura y la escritura y sentimiento de competencia como lector y escritor: evolución y relaciones entre ambas variables. 3. Método. 3.1. Participantes. 3.2. Variables, instrumento y puntuaciones. 3.3. Procedimiento. 3.4. Análisis de los datos. 4. Resultados. 5. Discusión e implicaciones educativas. 6. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Izquierdo-Magaldi, B.; Melero Zabal, Á. y Villalón Molina, R. (2020). Actitudes y sentimiento de competencia hacia la lectura y la escritura del alumnado de 1º y 2º de Educación Primaria. *Revista Complutense de Educación*, 31 (3), 275-284.

¹ Universidad de Cantabria (España)
izquierdomb@unican.es

² Universidad de Cantabria (España)
maria.melero@unican.es

³ Universidad de Cantabria (España)
ruth.villalon@unican.es

1. Introducción

La transformación vertiginosa de la alfabetización en las últimas décadas no ha menoscabado el valor cultural que siguen teniendo la lectura y la escritura como herramientas inequívocamente humanas de comunicación y conocimiento. En el siglo XXI, la competencia lectoescritora es importante para la vida cotidiana, para la escolar y para el desempeño profesional. Pero la complejidad de su adquisición requiere una importante motivación por parte de los estudiantes (Solé, 2009), tema que en la investigación tradicionalmente se ha dejado en segundo plano en beneficio de los procesos cognitivos (De Smedt, Graham y Van Keer, 2018).

Existe consenso en entender la motivación como un concepto de carácter multidimensional. A este respecto, Boscolo e Hidi (2007), en el campo de la escritura, y Conradi, Jang y McKenna (2014), en su análisis del constructo de motivación dentro de la investigación sobre lectura, incluyen toda una variedad de procesos psicológicos y, entre ellos, las creencias (autoconcepto, autoeficacia, expectativa, valor y agencia) y las predisposiciones (actitudes e interés). Nosotros hemos estudiado, específicamente, las actitudes y el autoconcepto (concretado en sentimiento de competencia).

La relevancia de estudiar estos aspectos viene dada porque sabemos que la implicación y el compromiso derivados de una buena actitud hacia la lectura y la escritura tienen un impacto positivo en el rendimiento lectoescritor. Así se demuestra, respecto a la lectura, tanto en las investigaciones (McGeown, Johnston, Walker, Howatson, Stockburn y Dufton, 2015; Petscher, 2010; Rosenzweig y Wigfield, 2017; Schiefele, Stutz, y Schaffner, 2016) como en las evaluaciones internacionales de la comprensión lectora (Mullis, Martin, Foy y Hooper, 2017; OCDE, 2014). Paralelamente, también hay estudios que han investigado la relación entre algún aspecto del autoconcepto lector sobre el desempeño en estas tareas, llegando a la misma conclusión (McGeown et al., 2015; Walgermo, Foldnes, Uppstad y Solheim, 2018). Estos resultados se confirman, de nuevo, en los hallazgos de las evaluaciones internacionales en los que los niños con mejor autoconcepto lector son significativamente mejores lectores (Mullis et al., 2017).

Respecto a tareas de escritura, los investigadores han constatado que, por una parte, la actitud hacia la lectura es un constructo separado de la actitud hacia la escritura en niños de 1º y 2º curso (Graham, Berninger y Abbott, 2012) y, por otra, que esta última, así como la confianza de los estudiantes en sus habilidades en escritura, son predictivas de su competencia escritora (Baştuğ, 2015; Bruning y Kauffman, 2015; Graham, Kihara, Harris y Fishman, 2017).

Por tanto, queda clara la importancia de estos dos aspectos motivacionales. Así pues, nuestro propósito en este estudio ha sido conocer la evolución de ambos aspectos (actitudes y sentimiento de competencia) para averiguar cómo los niños y niñas afrontan esta experiencia, si disfrutaban de diferentes actividades lectoescritoras, cuáles les gustan más y cuáles menos, y si se sienten capaces de realizarlas con éxito.

2. Actitudes hacia la lectura y la escritura y sentimiento de competencia como lector y escritor: evolución y relaciones entre ambas variables

Las actitudes son una construcción psicológica multidimensional que incluye sentimientos, acciones y auto-creencias (Bastug, 2015; Conradi et al., 2014; Kush y Watkins, 1996; McGeown et al., 2015). Pueden ir cambiando a lo largo del ciclo vital, condicionadas tanto por factores contextuales como por factores del propio sujeto.

Algunos estudios han abordado la evolución de las actitudes hacia la lectura y la escritura durante el período escolar. Chapman y Tunmer (1997) ya dieron a conocer en una investigación transversal que los niños parten, en los dos primeros años de escolarización, de muy buenas actitudes hacia la lectura. En investigaciones también transversales recientes sabemos que, además, y al mismo tiempo, empiezan a empeorar de forma temprana de 1º a 2º curso (Merisuo-Storm y Soininen, 2012). McGeown et al. (2015), que usaron el mismo instrumento que PIRLS para medirlas, confirman que en 1º y 2º son muy elevadas y más altas que en 4º. En el ya clásico estudio transversal de McKenna, Kear y Ellsworth (1995), encontraron que de 1º a 6º curso las actitudes hacia la lectura van decayendo, lo mismo que Kush y Watkins (1996) en un estudio longitudinal de 1º a 4º y de 3º a 6º. Y más concretamente, Diamond y Onwuegbuzie (2001), en su estudio transversal que abarca desde la educación infantil a 5º curso, constatan una caída de las actitudes en 4º, el mismo resultado que Chapman y Tunmer (1997) con niños de 1º a 5º. También McKenna, Conradi, Lawrence, Jang y Meyer (2012) hallaron un deterioro gradual de las actitudes de 6º a 8º grado. En cambio, en un estudio longitudinal, Nurmi y Aunola (2005) no encontraron un descenso en la motivación hacia la lectura en los dos primeros cursos de Educación Primaria. En concreto, el porcentaje de niños en el grupo de bajo interés hacia la lectura disminuyó desde el comienzo de 1º curso al final de 2º curso.

La gran mayoría de las investigaciones se han centrado en una actitud general hacia la lectura. Pero cabe detallar mucho más y analizar la actitud más específica hacia determinados tipos de materiales escritos frente a otros (e.g. ciencia ficción, aventuras...) (McKenna et al., 2012), o hacia determinado tipo de tareas de lectura y escritura (escolares vs. no escolares), o hacia tipos concretos de tareas (individual vs. en interacción social). Es uno de nuestros objetivos encontrar no solo qué actitud general tiene el alumnado de los dos primeros cursos de EP hacia la lectura y la escritura, sino también detallar qué actitudes específicas muestran ante determinados aspectos del proceso lectoescritor.

En cuanto a la evolución de las actitudes hacia la escritura, igual que ocurre con la lectura, van decayendo con la edad. En el estudio longitudinal de Clark y Dudgale (2009) descubren que a los estudiantes de 8 y 11 años les gusta escribir más que cuando tienen de 11 a 14 años.

En algunos casos, al comparar las actitudes hacia la lectura y hacia la escritura, se encuentran diferencias. En Merisuo-Storm (2006), las actitudes de los alumnos hacia la escritura fueron más negativas que las relacionadas con la lectura debido a que, según sugiere la autora, las tareas relacionadas con la escritura tienen que tener un propósito significativo o una función comunicativa para ser atractivas.

Respecto al sentimiento de competencia, se define como la creencia que tiene una persona sobre su capacidad para realizar una tarea específica o tener éxito en actividades concretas (leer, aprender matemáticas) (Conradi et al., 2014). Pero Chapman y Tunmer (1997) encontraron que eran distinguibles las autopercepciones de competencia de las autopercepciones sobre la facilidad/dificultad de la tarea y que cada uno de estos aspectos eran subcomponentes discretos del amplio *autoconcepto como lector*. A su vez, ambas autopercepciones también son diferenciables de las creencias en autoeficacia, si bien estas últimas resulta imposible evaluarlas en las edades de nuestros participantes. Por ello, hemos optado por medir la autopercepción de facilidad en las tareas de leer y escribir que tienen los estudiantes, tal como lo hicieron Merisuo-Storm y Soininen (2013) y Walgermo et al. (2018).

Respecto a la evolución de este sentimiento de competencia como lector y como escritor, las investigaciones nos dicen que los niños manifiestan unas autopercepciones muy optimistas durante los primeros años de la escolarización (McGeown et al., 2015; Walgermo, Frijters, y Solheim, 2018), al igual que ocurre con las actitudes. Chapman y Tunmer (1995) encuentran que el sentimiento de competencia lectora es elevado, pero más cuando se mide con juicios de competencia que con juicios sobre facilidad en la tarea lectora y que se mantiene muy estable a lo largo de los cinco primeros cursos de EP, a diferencia de las actitudes. Sin embargo, más recientemente, Bouffard, Marcoux, Vezeau y Bordeleau (2003) encuentran que declina ya en 2º y 3º curso y que esto puede ser el comienzo de un ajuste entre sus autopercepciones y su rendimiento a medida que van teniendo experiencia escolar y mayor desarrollo cognitivo.

Respecto a la relación entre sentimiento de competencia y actitudes hacia la lectura y escritura, hay muy pocas investigaciones, menos aún en los dos primeros cursos, así que nos vamos a referir también a aquellas que han investigado aspectos cercanos a los nuestros. Chapman y Tunmer (1995) informan de correlaciones entre actitudes y sentimientos de facilidad en la lectura de .32 en niños de 6 años y de .55 en niños de 7 años, que es de .33 en el caso de McGeown et al. (2015) con niños de 6 años. En el estudio longitudinal de Nurmi y Aunola (2005), en 1º y 2º curso, un cambio en autoconcepto lector entre dos medidas sucesivas (p. ej., una mejora) provocó también un cambio, en la misma dirección, sobre la motivación. En la investigación de Merisuo-Storm y Soininen (2014), el sentimiento de competencia como lector correlacionó con actitudes hacia la lectura en 1º (.41) y en 2º (.42). Asimismo, es relevante mencionar a Walgermo, et al. (2018) porque, aunque, literalmente, midieron “interés en la lectura” y “autoconcepto como lector” en 1º curso de EP, lo hicieron en ambos casos con ítems iguales a los nuestros (interés en la lectura: *¿Te gusta leer?, ¿Te gusta ir a la biblioteca?*; autoconcepto como lector: *¿Te parece que aprender las letras es fácil o difícil? ¿Te parece que aprender a leer es fácil o difícil?*). Midieron en dos ocasiones a lo largo de 1º: recién empezado el curso y al final del mismo. Obtuvieron correlaciones de .34 y de .14, respectivamente, y un efecto bidireccional entre ambas variables, pero con un efecto mayor del autoconcepto sobre el interés que a la inversa (que fue significativo pero débil), lo que va en la línea de que es el autoconcepto el que proporciona la base para la motivación en una tarea. Por su parte, Bulut (2017), ya en 4º curso, halló una elevada correlación (.87) entre actitudes y sentimiento de autoeficacia hacia la escritura.

Podemos concluir que, aunque hay estudios sobre actitudes y sentimiento de competencia en el ámbito de la lectura y la escritura, son escasos en lengua inglesa pero, sobre todo, en lengua española, con participantes que estén en los inicios de la escolarización. De ahí que nos propusiéramos realizar una investigación con estas edades, en las que es especialmente difícil medir tales aspectos.

2.1. Preguntas de investigación del estudio

Al ser un estudio de carácter exploratorio y descriptivo, en vez de formular hipótesis nos hemos planteado preguntas de investigación, en concreto tres:

1. ¿Cómo son las actitudes hacia la lectoescritura y el sentimiento de competencia como lector/escritor en 1º y 2º curso de EP?
2. ¿Hay diferencias entre 1º y 2º curso?
3. ¿Existe relación entre actitudes hacia la lectoescritura y sentimiento de competencia como lector/a en cada uno de los cursos?

3. Método

3.1. Participantes

Los participantes fueron 725 niños y niñas de 1º y 2º de EP (364 de 1º y 361 de 2º), de edades comprendidas entre 6;4 y 8;4 años, pertenecientes a siete centros educativos urbanos (públicos y concertados) de Cantabria de diverso contexto socioeconómico y sociocultural. Ninguno de los niños incluidos en este estudio tenía especiales problemas de aprendizaje ni desajuste curricular y todos manejaban perfectamente la lengua española.

3.2. Variables, instrumento y puntuaciones

Para medir las variables de nuestro estudio hemos utilizado un autoinforme, en concreto un cuestionario originalmente construido por Merisuo-Storm y Soininen (2012) en finés, traducido y adaptado al contexto español ad hoc para este estudio, en colaboración con la autora original. Tiene dos escalas, una para actitudes hacia la lectura y la escritura y otra para sentimiento de competencia como lector/escritor, y dos versiones, una para primer curso de EP y otra para segundo.

Todos los ítems están formulados en forma de preguntas. Son frases cortas y sencillas de comprender que tienen que ver, como hemos explicado, con las prácticas lectoescritoras que los niños llevan a cabo en el contexto escolar, aunque alguna de ellas también la pueden realizar con la familia.

En el caso de la escala de actitudes, la mayoría de los ítems son comunes para los dos cursos (en concreto, los 17 ítems de 1º son comunes con 17 de 2º), con formulación idéntica para ambos, pero en 2º hay mayor número de ítems (en concreto, 20). Sin embargo, en el caso de la escala de sentimiento de competencia, no hay ítems comunes porque, a pesar de que son muy similares, no tienen una formulación idéntica. Además, de nuevo 2º tiene un mayor número de ellos (7 frente a 2 en 1º).

El cuestionario presenta una escala Likert de cuatro puntos, con un formato adaptado a la edad de los niños, en el que la habitual escala numérica de este tipo de instrumento ha sido sustituida por una tira con caras de un osito con diferente grado de expresión facial de alegría-satisfacción/tristeza-disgusto que acompaña a cada ítem (ver Anexo 1).

Se ha hallado la media en cada una de las dos escalas, por lo que el rango de las puntuaciones es 1-4 en cada escala (donde 1 representa muy mala actitud o muy bajo sentimiento de competencia y 4 muy buena actitud o muy alto sentimiento de competencia). Igualmente, se ha hallado la media de cada ítem. En consecuencia, tenemos como variables en este estudio tanto la puntuación total en las dos escalas (actitudes y sentimiento de competencia) como la puntuación en cada uno de los ítems. En ambos casos las queremos relacionar con la variable curso escolar.

La fiabilidad se calculó para el instrumento completo y para las dos escalas con el alfa de Cronbach. En concreto, para el cuestionario de primer curso fue de .75 (.85 para actitudes y .68 para sentimiento de competencia) y en el caso segundo de .76 (.85 actitudes y .77 sentimiento de competencia).

3.3. Procedimiento

Se solicitó consentimiento informado a todas las familias. Una vez recabado, la recogida de datos se realizó en los centros educativos, en una de las sesiones de clase, por las tres autoras y en presencia del docente. Se entregó un cuadernillo a cada niño con el cuestionario y lo rellenaron de manera colectiva y anónima, todos al mismo ritmo. Primero, enseñamos la mecánica de la escala Likert mediante ejemplos insertos en el propio cuadernillo. Una vez que nos aseguramos de que todos la habían comprendido, una investigadora leía cada ítem en voz alta y en ese mismo momento todos los niños respondían a ese ítem, individualmente y en silencio. Hasta que todos los niños no respondían al ítem leído en voz alta no pasábamos al siguiente ítem. Las otras dos investigadoras apoyaban a los niños que tenían más dudas o problemas para rellenar el cuestionario.

Hay que resaltar que las investigadoras se esforzaron para que todos los participantes comprendieran la mecánica de contestación, algo desconocido para niños de esta edad.

3.4. Análisis de los datos

Hemos realizado tres tipos de análisis que responden a las tres preguntas de investigación. Para contestar a la primera, hemos extraído los descriptivos obtenidos tras la aplicación del cuestionario a ambos cursos, tanto de la escala completa como de cada uno de los ítems y, asimismo, hemos hallado las diferencias entre 1º y 2º mediante una prueba de diferencia de medias (*U* de Mann-Whitney). Esta misma prueba nos ha servido para contestar a la segunda pregunta. Finalmente, para abordar la tercera, hemos hecho una correlación (*rho* de Spearman) entre ambas variables en 1º y en 2º.

4. Resultados

Respecto a la primera de las preguntas, vamos a exponer, en primer lugar, los resultados correspondientes a la escala de actitudes y, en segundo lugar, los resultados de la escala de sentimiento de competencia.

En la Tabla 1 figuran los resultados obtenidos por los niños de 1º y de 2º en la escala total de actitudes (ítems comunes a ambos cursos) y en cada uno de los ítems. Se puede observar que en la mayoría de los ítems los participantes de 2º curso obtienen puntuaciones muy parecidas o inferiores a las de 1º curso. Prácticamente la única excepción de mayor puntuación en 2º que en 1º la constituye el ítem 3.

Tabla 1. Descriptivos de la puntuación total de la escala de actitudes (ítems comunes) y de cada ítem por curso y diferencia de medias entre 1º y 2º curso

ÍTEMS COMUNES	PRIMERO		SEGUNDO		Z; p
	M.	D.T.	M.	D.T.	
ESCALA COMPLETA					
Puntuación total en la escala de actitudes	3.46	.47	3.38	.45	-2.97* .003
POR ITEMS					
1. ¿Te gusta leer libros?	3.38	.87	3.39	.79	-.596 .551
2. ¿Te gusta escribir?	3.38	.85	3.31	.81	-1.843 .065
3. ¿Te gusta leer cómic y/o tebeos?	3.11	1.13	3.25	1	-1.108 .268
4. ¿Te gusta que te regalen libros?	3.54	.78	3.48	.75	-1.686 .092
5. ¿Te gusta que te lean libros en voz alta?	3.44	.91	3.31	.92	-2.637* .008
6. ¿Te gusta leer cuentos?	3.38	.95	3.29	.85	-2.569* .010
7. ¿Te gusta leer libros que digan cómo son las cosas: animales, deportes, planetas, etc.?	3.61	.79	3.61	.73	-.762 .446
8. ¿Te gusta ir a la biblioteca?	3.35	.96	3.4	.82	-.400 .689
9. ¿Te gusta lo que se hace en el cole para aprender a leer?	3.65	.71	3.45	.84	-3.784* .000
10. ¿Te gusta lo que se hace en el cole para aprender a escribir?	3.56	.73	3.33	.89	-3.620* .000
11. ¿Te gusta leer esos libros que usaste para aprender las letras?	3.45	.87	3.32	.88	-2.558* .011
12. ¿Te gusta hacer actividades en clase de lengua para aprender a leer y a escribir?	3.59	.78	3.45	.80	-3.175* .001
13. ¿Te gusta escribir sobre lo que has leído?	3.36	.95	3.18	.91	-3.753* .000
14. ¿Te gusta hacer otras actividades sobre lo que has leído?	3.64	.73	3.67	.62	-.415 .678
15. ¿Te gusta hacer los deberes de leer y escribir que tu profesora te manda para casa?	3.28	1.02	2.99	1.1	-3.903* .000
16. ¿Te gusta hablar con tus compañeros sobre los libros y cuentos que estáis leyendo?	3.5	.87	3.43	.81	-2.206* .027
17. ¿Te gusta hacer los deberes de leer y escribir junto con algún compañero?	3.67	.71	3.59	.75	-1.831 .067

Siguiendo con los resultados por ítem, aquellos en que los dos cursos concuerdan en una menor valoración son el número 3 (sobre cómics) y el número 15 (sobre los deberes). Mientras que los ítems en los que coinciden en valorar más son el número 3 (sobre libros de no ficción), el número 9 (sobre tareas escolares), el número 14 (sobre otras actividades de lectura) y el número 17 (sobre hacer los deberes junto con otros compañeros).

En cuanto a aquellos ítems en los que no coinciden ambos cursos en la menor/mayor valoración, en el grupo de los menos valorados está en 2º, pero no en 1º, el ítem 13 (*¿Te gusta escribir sobre lo que has leído?*); y en el grupo de los más valorados entra en 1º y no en 2º, el ítem 12 (*¿Te gusta hacer actividades en clase de Lengua para aprender a leer y a escribir?*).

Para terminar los resultados relativos a la escala de actitudes, hemos realizado, dentro de 1º y dentro de 2º, algunas comparaciones entre pares de ítems en función de los siguientes criterios relevantes: a) actitud en lectura frente a actitud en escritura; b) actitud ante actividades individuales de lectura respecto a las hechas con algún compañero o “sociales”; y c) actitud hacia distintos tipos de texto. Como se observa (Tabla 2), son todas estadísticamente significativas en ambos cursos, aunque algunas con más claridad en 2º que en 1º.

Tabla 2. Diferencia de medias entre pares seleccionados de ítems en 1º y en 2º curso

Criterio de comparación	Ítems	Primero	Segundo
Lectura vs escritura	¿Te gusta lo que se hace en el cole para aprender a leer? ¿Te gusta lo que se hace en el cole para aprender a escribir?	$Z = -2.204^*$ $p = .028$	$Z = -2.667^*$ $p = .008$
Lectura vs escritura	¿Te gusta escribir sobre lo que has leído? ¿Te gusta hacer otras actividades sobre lo que has leído?	$Z = 5.393^*$ $p = .000$	$Z = -8.569^*$ $p = .000$
Individual vs social	¿Te gusta hacer los deberes de leer y escribir que tu profesora te manda para casa? ¿Te gusta hacer los deberes de leer y escribir junto con algún compañero?	$Z = -6.501^*$ $p = .000$	$Z = -8.892^*$ $p = .000$
Individual vs social	¿Te gusta leer cuentos? ¿Te gusta hablar con tus compañeros sobre los libros y cuentas que estáis leyendo?	$Z = -1.971^*$ $p = .049$	$Z = -2.483^*$ $p = .013$
Tipo de textos	¿Te gusta leer libros que digan cómo son las cosas: animales, deportes, etc.? ¿Te gusta leer cómic y/o tebeos?	$Z = -6.681^*$ $p = .000$	$Z = -5.758^*$ $p = .000$
Tipo de textos	¿Te gusta leer libros que digan cómo son las cosas: animales, deportes, etc.? ¿Te gusta leer cuentos?	$Z = -3.943^*$ $p = .000$	$Z = -5.758^*$ $p = .000$

A continuación, se detallan los resultados en la escala de sentimiento de competencia: puntuaciones en cada curso en la escala total y puntuaciones por ítem (Tabla 3).

Tabla 3. Descriptivos (media y desviación típica) de la puntuación total de la escala de sentimiento de competencia y de cada ítem por curso

PRIMER CURSO ESCALA TOTAL		
Puntuación total en la escala de sentimiento de competencia	3.57	.70
POR ÍTEM		
18. ¿Te parece fácil aprender a leer?	3.58	.79
19. ¿Te parece fácil aprender a escribir?	3.57	.81
SEGUNDO CURSO ESCALA TOTAL		
Puntuación total en la escala de sentimiento de competencia	3.39	.52
POR ÍTEM		
21. ¿Te resulta fácil leer?	3.73	.61
22. ¿Te resulta fácil escribir?	3.64	.74
23. ¿Has aprendido fácilmente a leer?	3.24	.93
24. ¿Has aprendido fácilmente a escribir?	3.32	.85
25. ¿Es fácil para ti entender lo que lees en el colegio?	3.38	.77
26. ¿Es fácil para ti entender las palabras que lees?	3.38	.79
27. ¿Te resulta fácil acordarte de lo que lees?	3.07	.91

En 1º, sus dos ítems tienen prácticamente la misma puntuación. En 2º, las puntuaciones oscilan entre el ítem que obtiene la mayor puntuación (3.73, ítem 21) y el que consigue la menor (3.07, ítem 27).

Respecto a la segunda pregunta de investigación, nos planteamos saber si existen diferencias entre 1º y 2º solo en la escala de actitudes, con 17 ítems comunes. Las diferencias de medias en las puntuaciones globales de la escala de actitudes entre los dos cursos (ítems comunes) nos dicen que hay diferencias estadísticamente significativas ($Z = -2.97$, $p = .003$), a favor de 1º curso (Tabla 1). Si abordamos un análisis por ítems, en la mayoría hay diferencias significativas, que son siempre a favor de 1º curso (Tabla 1).

No es posible calcular la diferencia de medias en el caso de la escala de sentimiento de competencia porque no hay ítems comunes a 1º y 2º.

Por último, en lo referente a la tercera pregunta que nos hemos hecho en este estudio (relación entre actitudes y sentimiento de competencia), hemos hallado las correlaciones (*rho* de Spearman) y obtenido una correlación de .36 ($p < .001$) en el caso de 1º y de .50 ($p < .001$) en el caso de 2º.

5. Discusión e implicaciones educativas

Nos propusimos, en primer lugar, describir las actitudes y el sentimiento de competencia ante la lectoescritura en el momento inicial de su aprendizaje en la institución escolar; en segundo lugar, averiguar las diferencias entre 1º y 2º en las actitudes; y, por último, ver la asociación entre una y otra variable.

Hay una coincidencia muy importante: este comienzo se afronta con muy buena actitud y un elevado sentimiento de competencia en los dos primeros cursos de EP, a juzgar por las altas puntuaciones de nuestros participantes, que se sitúan en una puntuación media muy próxima al 3.5 sobre un máximo de 4. Son claramente puntuaciones muy elevadas. Esto sucede aun siendo el de la descodificación un aprendizaje costoso que requiere un esfuerzo atencional y de memoria muy considerable y una práctica repetitiva, que les podría resultar tediosa. Probablemente, el valor cultural que damos a estos instrumentos supone una gran motivación para los niños y niñas que inician su aprendizaje con gusto. Además, puede que les llame mucho la atención descubrir la magia del alfabeto y sus posibilidades, el misterio de su descifrado. Aunque haya pocas investigaciones realizadas en los dos primeros cursos escolares con las que comparar este resultado, sí es coincidente con Graham, Berninger y Abbott (2012), Graham, Berninger y Fan (2007), McGeown et al. (2015), Merisuo-Storm y Soininen (2012) y Walgermo et al. (2018). Asimismo, en ambos cursos, las actitudes correlacionan con sentimiento de competencia (Chapman y Tunmer, 1995; Merisuo-Storm y Soininen, 2014).

Si entramos en un análisis más fino y detallado (por ítem) sobre los parecidos entre un curso y otro, descubrimos que a los niños de los dos cursos les gusta en la misma medida leer, escribir, ir a la biblioteca, que les regalen libros, leer cómics, tebeos y libros sobre el mundo o hacer los deberes de leer y escribir junto con otro compañero. En el caso de los ítems menos valorados, coinciden en que lo que menos les gusta es hacer los deberes que se les mandan para casa y leer cómics o tebeos. Es decir, lo que menos les gusta no es leer ni escribir en general (ítems 1 y 2) sino hacer los deberes de leer y escribir para casa. En cambio, entre los más valorados en los dos cursos está el correspondiente a hacer los deberes de leer y escribir junto con algún compañero. Así, les atrae más hacer las tareas de leer y escribir en una modalidad social que individual. Esto resulta definitivamente corroborado a través de la comparación entre el ítem 15 (deberes para casa) y el ítem 17 (deberes junto con un compañero), en la que ambos cursos obtienen una mayor puntuación, estadísticamente significativa en este último ítem. Se pone de manifiesto, por tanto, que para los niños de 1º y 2º el asunto clave no son los deberes en sí mismos (deberes sí o deberes no) sino la modalidad en la que hay que hacerlos (individual vs. social). Contamos con otro dato para resaltar la importancia que otorgan los niños a la modalidad. En ambos cursos, pero sobre todo en 2º, les gusta más comentar con otro compañero los libros y cuentos que están leyendo que leer cuentos. Creemos que los niños pueden percibir que es más asequible y más rico para ellos aprender o afrontar una tarea (bien difícil, bien tediosa) con otro que en solitario, dando así la razón, a las teorías que proclaman la importancia de la interacción social en el aprendizaje humano.

Otra coincidencia que destacar es la que tiene que ver con el tipo de libros que les gusta leer. De nuevo en ambos cursos prefieren leer libros que digan cómo es el mundo que leer cuentos. Este es un dato que nos ha parecido sorprendente y de ahí que lo hayamos resaltado, porque los textos narrativos se adaptan mejor a la mente de los niños pequeños que los expositivos, al implicar un modo de pensar más básico. Una posible explicación es que les resulten más novedosos, que sea más cotidiano para ellos el contacto con los cuentos que con estos otros libros y que, por tanto, les sorprendan más. O, incluso, que les resulte más fácil “leerlos” al tener más fotografías.

Siguiendo dentro del asunto de las coincidencias entre los dos niveles educativos, nos queremos referir a la escritura. A ambos les gusta más lo que se hace en el colegio para aprender a leer que para aprender a escribir (de manera más clara en 2º que en 1º). Y también ambos prefieren hacer otras actividades sobre lo que han leído (les poníamos como ejemplo dibujar o dramatizar) a escribir sobre ese texto. En definitiva, escribir, aunque les guste, les gusta menos que la lectura. Nos parece lógica esta apreciación de los niños porque la escritura añade el componente de trazar las letras, un trabajo de planificación motora y de motricidad fina muy difícil en estos primeros momentos de su aprendizaje, no presente en la lectura, que hay que añadir a la recuperación memorística de las correspondencias fonema-grafema que sí comparte con la lectura (aunque en este caso sería recuperación de las correspondencias grafema-fonema) y que recarga mucho la memoria de trabajo (Dinehart, 2015; Kim, Otaiba, Puranik, Folson, Greulich y Wagner, 2011). Esto es vivido por las personas como dificultad o necesidad de gran esfuerzo y de ahí provocar menos gusto.

Hasta aquí hemos hecho un dibujo sobre los parecidos entre los dos cursos. Pero, ¿hay alguna diferencia entre ellos? La hay y se trata de una diferencia esencial. Aun siendo muy elevadas las puntuaciones en actitudes en los dos niveles educativos como figura en párrafos precedentes, hay una diferencia significativa en la puntuación total de la escala entre 1º y 2º, a favor de 1º. Las actitudes son significativamente más positivas en 1º que en 2º. Dicho de otro modo, a los niños de 2º les gusta leer y escribir menos que a los de 1º. Por tanto, nuestros

datos indican que, desafortunadamente, las actitudes pronto empiezan a decaer, ya en 2º, cuando todavía están adquiriendo los procesos de bajo nivel o mecánicos de la lectura (reconocimiento de letras y palabras) y de la escritura (trazado de las grafías) a través del aprendizaje de las correspondencias grafema-fonema y fonema-grafema. Aunque hay que ser cuidadosos con esta interpretación, ya que se trata de un estudio transversal, coincide con lo encontrado en los estudios revisados, fueran longitudinales o transversales, ya que la mayoría muestran un declive progresivo en las actitudes.

Esta diferencia encontrada aparece claramente reflejada en otro dato. En todos los ítems con diferencias significativas, 2º obtiene una puntuación inferior a 1º. Así, a los de 1º les gusta más que a los de 2º leer cuentos, que les lean libros en voz alta y, prácticamente, todo lo que hay que hacer en la escuela, o en casa, para aprender a leer y a escribir. Si acudimos al análisis por ítem para indicar más diferencias, en los ítems menos valorados en 2º está el de escribir sobre lo que han leído, que no está en la lista de 1º, y en los ítems más valorados en este curso incluyen el gusto por hacer las tareas de leer y escribir que se hacen en la escuela, ítems que no aparecen en 2º dentro de esta categoría. Es decir, en el transcurso de un curso académico, ha disminuido el gusto por abordar las tareas escolares de leer y escribir, pero no por leer cuentos, ir a la biblioteca o leer y escribir en general (ítems 1 y 2).

Finalmente, nos tenemos que referir al dato de la correlación entre actitudes y sentimiento de competencia, más alta en 2º que en 1º. En nuestra muestra, en un resultado prácticamente idéntico al de Champan y Tunmer (1995), ambas variables están más clara e intensamente asociadas en 2º que en 1º. Si acudimos al dato de que las investigaciones revisadas de 1º curso arrojan correlaciones de entre .30 y .40 y, en cambio, Bulut (2017) en 4º curso obtiene .87 quizás es que ambos aspectos caminan hacia una mayor integración entre uno y otro, probablemente paralela a la mayor capacidad metacognitiva de los niños que les permite conocer y valorar con más precisión sus diferentes procesos psicológicos (Gascoine, Higgins y Wall, 2017).

Una vez recogidas las principales conclusiones de nuestro estudio, continuaremos con las repercusiones educativas. En primer lugar, es de destacar que, al comienzo de la EP, al alumnado le gusta mucho leer y escribir, pero menos, y descendiendo de 1º a 2º, las tareas escolares o académicas para aprender a leer y a escribir. Esta buena base motivacional de partida tiene que ser aprovechada por la escuela para que no disminuya. Para ello, creemos que es acertado proponer desde el inicio de estos aprendizajes tareas funcionales –en la línea de las “buenas prácticas” (Graham, MacArthur y Fitzgerald, 2013)–, en vez de tareas de tinte academicista y descontextualizado, en las que el trabajo descodificador (o codificador, en el caso de la escritura), que es tan intenso en 1º y 2º, no enturbie la función comunicativa y el sentido social que tienen estas dos competencias fuera de la escuela y, de este modo, no haga decaer las actitudes (Mol y Bus, 2011; Villiger, Niggli, Wandeler y Kutzelmann, 2012). De nuestros resultados se desprende, asimismo, que hay que cuidar el tipo de tareas que se propone al alumnado porque los niños se sienten más atraídos por las tareas de lectura y escritura que hay que llevar a cabo junto con algún compañero que por las que se les proponen para que las realicen en solitario (tareas para casa).

En segundo lugar, otro aspecto de nuestros datos importante para los docentes es que al alumnado le gusta menos escribir que leer, posiblemente porque su dificultad sea mayor, al incorporar a toda la complejidad de la lectura también el aspecto motor del trazado de las letras. Quizás, también en la línea de las buenas prácticas en escritura, haya que usar con alguna frecuencia tareas de dictado oral de frases o pequeños textos por parte del alumnado al docente, para que este preste su capacidad de transcripción y escriba los textos creados por los niños (Frabetti y Teberosky, 1993; Teberosky, 1997). De este modo, libera al alumnado de la carga que supone esta actividad de “dibujar” las letras que, de hecho, interfiere con los procesos de alto nivel de componer el texto cuando, como en los dos primeros cursos de Ed. Primaria, no está automatizada y consume, por ello, grandes recursos de memoria, como ya hemos indicado. Además, esta actividad permite que el docente vaya moldeando la escritura que le dictan los niños a modo de escritura compartida e “interactiva” (docente-alumnado), lo que posibilita moverse, fácil y eficazmente, en la zona de desarrollo próximo (Williams y Pilonieta, 2012). No estamos diciendo de ninguna manera que haya que suprimir la práctica de la escritura a mano puesto que la fluidez en el trazado es un factor que influye mucho en la calidad de los textos (Santagelo y Graham, 2016), pero sí introducir de vez en cuando ese otro tipo de actividad de “escribir en voz alta” para que el docente vaya transcribiendo los textos escritos que el alumnado puede producir en modalidad oral. Otra opción es la de que los textos que elaboren tengan interlocutores reales o una audiencia reconocible (Magnifico, 2010).

La muy buena base motivacional también se refleja en, y se completa con, el elevado sentimiento de competencia que manifiestan. No podemos pasar por alto que, en edades tempranas como las de esta investigación, el sentimiento de competencia que tienen los niños esté sobreestimado (Bouffard et al., 2003), probablemente por su limitada autoconciencia. Creemos que, para preservarlo, a medida que se va ajustando objetivamente a la capacidad, en las aulas hay que instalar tareas lectoescritoras complejas (leer y escribir textos diversos y completos, aunque sean breves), pero que no excedan las posibilidades del alumnado. Para ello, es recomendable ofrecer por parte del docente una serie de ayudas ajustadas y personalizadas, tanto “frías” como “cálidas” (Sixte y Sánchez, 2012), para que se sientan capaces de hacerlas con éxito y lo consigan.

Por último, nuestro estudio tiene algunas limitaciones. El hecho de que hayamos obtenido la información a través de autoinforme es una de ellas. No obstante, consideramos que, a pesar de ciertas cautelas, los resultados que se presentan en este trabajo son relevantes y además nos han permitido extraer diversas implicaciones para el aula.

6. Referencias bibliográficas

- Baštuĝ, M. (2015). Effects of primary school fourth-grade students' attitude, disposition and writer's block on writing success. *Education and Science*, 40 (180), 73-88.
- Boscolo, P. y Hidi, S. (2007). The multiple meanings of motivation to write. En S. Hidi y P. Boscolo (eds.). *Writing and Motivation*. Amsterdam: Elsevier.
- Bouffard, T., Marcoux, M. F., Vezeau, C. y Bordeleau, L. (2003). Changes in self-perceptions of competence and intrinsic motivation among elementary schoolchildren. *British Journal of Educational Psychology*, 73(2), 171-186.
- Bulut, P. (2017). The Effect of Primary School Students' Writing Attitudes and Writing Self-Efficacy Beliefs on Their Summary Writing Achievement. *International Electronic Journal of Elementary Education* 10(2), 281-285.
- Bruning, R. H. y Kauffman, D. F. (2015). Self-Efficacy Beliefs and Motivation in Writing Development. En C. A. MacArthur, S. Graham, y J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of Writing Research* (pp. 160-173). New York: Guilford Press.
- Chapman, J. W. y Tunmer, W. E. (1995). Development of young children's reading selfconcepts: An examination of emerging subcomponents and their relationship with reading achievement. *Journal of Educational Psychology*, 87, 154-167.
- Chapman, J. W. y Tunmer, W. E. (1997). A longitudinal study of beginning reading achievement and reading self-concept. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 279-291.
- Clark, C. y Dugdale, G. (2009). *Young People's Writing: Attitudes, Behaviour and the Role of Technology*. London: National Literacy Trust.
- Conradi, K., Jang, B. G. y McKenna, M. C. (2014). Motivation Terminology in Reading Research: A Conceptual Review. *Educational Psychology Review*, 26(1), 127-164.
- De Smedt, F., Graham, S. y Van Keer, H. (2018). The bright and dark side of writing motivation: Effects of explicit instruction and peer assistance. *The Journal of Educational Research*, 112(2), 152-167.
- Diamond, P. J. y Onwuegbuzie, A. J. (2001). Factors associated with reading achievement and attitudes among elementary school-aged students. *Research in the Schools*, 8(1), 1-11.
- Dinehart, L. H. (2015). Handwriting in early childhood education: Current research and future implications. *Journal of Early Childhood Literacy*, 15(1) 97-118.
- Frabetti, D. y Teberosky, A. (1993). Escribir en voz alta. *Cuadernos de Pedagogía*, 261, 54-57.
- Gascoine, L., Higgings, S. y Wall, K. (2017). The assessment of metacognition in children aged 4 to 16: a systematic review. *Review of Education*, 5(1), 3-57.
- Graham, S., MacArthur, Ch. y Fitzgerald, X. (2013). *Best Practices in Writing Instruction*. New York: Guilford.
- Graham, S., Berninger, V. y Abbott, R. (2012). Are attitudes toward writing and reading separable constructs? A study with primary grade children. *Reading & Writing Quarterly*, 28(1), 51-69.
- Graham, S., Berninger, V. y Fan, W. (2007). The structural relationship between writing attitude and writing achievement in first and third grade students. *Contemporary Educational Psychology*, 32(3), 516-536,
- Graham, S., Kiuahara, S. A., Harris, K. R. y Fishman, E. J. (2017). The relationship among strategic writing behavior, writing motivation, and writing performance with young developing writers. *The Elementary School Journal*, 118(1), 82-104.
- Kim, Y. S., Al Otaiba, S., Puranik, C., Folsom, J. S., Greulich, L. y Wagner, R. K. (2011). Componential skills of beginning writing: An exploratory study. *Learning and Individual Differences*, 21(5), 517-525.
- Kush, J. C. y Watkins, M. W. (1996). Long-term stability of children's attitudes toward reading. *The Journal of Educational Research*, 89(5), 315-319.
- Magnifico, A. M. (2010). Writing for whom? Cognition, motivation, and a writer's audience. *Educational Psychologist*, 45(3), 167-184.
- Merisuo-Storm, T. (2006). Girls and boys like to read and write different texts. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(2), 111-125.
- Merisuo-Storm, T. y Soininen, M. (2012). Young boys' opinions about reading, literacy lessons and their reading competence. *ICERI2012 Proceedings*, pp. 4109-4118.
- Merisuo-Storm, T. y Soininen, M. (2013). Developing boys' reading comprehension skills with interesting reading material. *ICERI2013 Proceedings*, pp.799-806.
- Merisuo-Storm, T. y Soininen, M. (2014). The interdependence between young students reading attitudes, reading skills, and self-esteem. *Journal of Educational and Social Research*, 4(2), 122-130.
- McGeown, S. P., Johnston, R. S., Walker, J., Howatson, K., Stockburn, A. y Dufton, P. (2015). The relationship between young children's enjoyment of learning to read, reading attitudes, confidence and attainment. *Educational Research*, 57(4), 389-402.
- McKenna, M. C., Conradi, K., Lawrence, C., Jang, B. J. y Meyer, J. P. (2012). Reading attitudes of middle school students: Results of a U.S. Survey. *Reading Research Quarterly*, 47(3), 283-306.
- McKenna, M., Kear, D. y Ellsworth, R. (1995). Children's Attitudes toward Reading: A National Survey. *Reading Research Quarterly*, 30(4), 934-956.
- Mol, S. E. y Bus, A. G. (2011). To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin*, 137(2), 267-296.

- Mullis, I. V., Martin, M. O., Foy, P. y Hooper, M. (2017). *PIRLS 2016. International Results in Reading*. TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College and International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Nurmi, J. E. y Aunola, K. (2005). Task-motivation during the first school years: A person-oriented approach to longitudinal data. *Learning and Instruction*, 15(2), 103-122.
- OECD (2014). *PISA 2012 Results, What Students Know and Can Do Student Performance in Mathematics, Reading and Science* (Volume I, Revised edition, February 2014. PISA, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264208780>
- Petscher, Y. (2010). Meta-analysis of the relationship between attitudes towards reading and achievement in reading. *Journal of Research in Reading*, 33, 335-355.
- Rosenzweig, E. Q. y Wigfield, A. (2017). What if reading is easy but unimportant? How students' patterns of affirming and undermining motivation for reading information texts predict different reading outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, 48, 133-148.
- Santangelo, T. y Graham, S. (2016). A comprehensive meta-analysis of handwriting instruction. *Educational Psychology Review*, 28(2), 225-265.
- Schiefele, U., Stutz, F. y Schaffner, E. (2016). Longitudinal relations between reading motivation and reading comprehension in the early elementary grades. *Learning and Individual Differences*, 51, 49-58.
- Sixte, R. y Sánchez, E. (2012). Cognición, motivación y emoción en la interacción profesor-alumno. Una propuesta para analizar su relación mediante el registro de las ayudas frías y cálidas. *Infancia y Aprendizaje*, 35(4), 483-496.
- Solé, I. (2009). Motivación y lectura. *Aula de Innovación Educativa*, 179, 56-59.
- Teberosky, A. (1997). Primero escribir, escribir en primero. *Signos. Teoría y Práctica de la Educación*, 20, 34-40.
- Walgermo, B. R., Foldnes, N., Uppstad, P. H. y Solheim, O. J. (2018). Developmental dynamics of early reading skill, literacy interest and readers' self-concept within the first year of formal schooling. *Reading and Writing*, 31(6), 1379-1399.
- Walgermo, B. R., Frijters, J. C. y Solheim, O. J. (2018). Literacy interest and reader self-concept when formal reading instruction begins. *Early Childhood Research Quarterly*, 44(3), 90-100.
- Villiger, C., Niggli, A., Wandeler, C. y Kutzelnann, S. (2012). Does family make a difference? Mid-term effects of a school/home-based intervention program to enhance reading motivation. *Learning and Instruction*, 22(2), 79-91.
- Williams, C. y Pilonieta, P. (2012). Using Interactive Writing Instruction with Kindergarten and First-Grade English Language Learners. *Early Childhood Education Journal* 40(3), 145-150.