

# **INFORME DE COMPETENCIA LECTORA Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO. MAYO 2020**

## **COMPETENCIA LECTORA Y FORMACIÓN DE PROFESORES**

**JULIE SCANLON Y SARAH MCNICOL  
UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE MANCHESTER**

Este informe describe los problemas relacionados con la competencia lectora y la formación del profesorado recopilados de los informes de socios individuales proporcionados. Comienza explorando el concepto de alfabetización en cada país y claves para la promoción de la alfabetización en los centros educativos, antes de describir los temas en torno a la formación del profesorado, tanto antes del servicio como en el desarrollo profesional continuo contextos.

### **1. EL CONCEPTO DE ALFABETIZACIÓN**

Existen algunas diferencias, pero también muchas similitudes en el concepto de alfabetización tal como se entiende en cada uno de los países socios. La siguiente sección describe los enfoques de alfabetización adoptados en cada país, seguido de un resumen de los mensajes clave en relación con este proyecto.

#### **Inglaterra**

Comprender el concepto de alfabetización en Inglaterra es comprender las posibles tensiones del plan de estudios basado en habilidades y la división entre el hogar y la escuela.

#### **El plan de estudios basado en habilidades**

Brian Street (1984) describió un "modelo autónomo" de alfabetización, es decir, uno que privilegia prácticas particulares de alfabetización familiares a las culturas occidentales dominantes (Street y Lefstein, 2007). Es un modelo en el que la alfabetización tiene autonomía de los contextos sociales particulares en los que se emplea (Lankshear, 1987) y, por lo tanto, se ve como un conjunto de habilidades descontextualizadas para aprender, por ejemplo, la correspondencia fonema-grafema al aprender a leer. Como tales habilidades son muy valoradas, el desempeño de las personas se puede evaluar y monitorear. Estas habilidades, una vez aprendidas, se pueden transferir a cualquier situación que requiera que un individuo lea y escriba. La tendencia a conceptualizar la alfabetización como un conjunto de habilidades, cuya adquisición continuará impulsando prácticas cognitivas y mejorar las perspectivas de empleo de las personas, es cuestionable todavía permanece firmemente en su lugar (Street, 2012). Se podría argumentar que el modelo autónomo de alfabetización ha sido y sigue siendo evidente en la política nacional de pruebas de Inglaterra y en varios

Currículos nacionales de inglés (DfES / WO, 1988; DfE / QCA, 1999; DfE, 2013) durante los últimos veinticinco años con la versión más reciente del Currículo Nacional (DfE, 2013) enfatizando la palabra habilidades de reconocimiento sobre las habilidades de comprensión del lenguaje para niños en Key Stage 1.

## **INFORME DE COMPETENCIA LECTORA Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO. MAYO 2020**

La alternativa al modelo autónomo es el "modelo ideológico", que sugiere que la alfabetización varía de un contexto a otro y de una cultura a otra y, por lo tanto, es culturalmente sensible. Considera cómo los individuos utilizan la alfabetización y adaptan su práctica en relación a sus necesidades y las estructuras de poder dentro de la sociedad y, por lo tanto, puede capturar las negociaciones de poder involucradas en la lectura y la escritura (Bartlett y Holland, 2002).

El modelo ideológico de alfabetización aborda el hecho de que el aprendizaje de la alfabetización no sólo tiene lugar en el contexto formal de las escuelas; en cambio, es un aspecto clave de la vida cotidiana y se concentra en la "Superposición e interacción de los modos oral y alfabetizado, en lugar de hacer hincapié en una gran división" (Street, 1984: 3).

Al hacer esto, también reconoce que hay múltiples alfabetizaciones, alfabetizaciones que no se ajustan al texto impreso dominante de las prácticas de "alfabetización escolar" altamente valoradas.

Es importante señalar que el Currículo Nacional de Primaria (2013), aunque enfatiza la visión simple de la lectura y un enfoque de fonética sintética sistemática para la enseñanza y el desarrollo de habilidades de lectura temprana, también enfatiza la importancia de que los niños lean por placer.

La división entre el hogar y la escuela Varios estudios se han centrado en comparar las prácticas de alfabetización en los ámbitos de la escuela y hogar. Estos estudios han tendido a centrarse en tres grupos principales; niños pequeños que están en la guardería o el comienzo de la escuela (Dyson, 2013; Levy, 2008, 2009; Marsh, 2003), los niños bilingües y sus familias (Gregory y Williams, 2000; Kenner, 2004; Pahl, 2002) y los adolescentes y los usos de la tecnología (Carrington, 2009; Dowdall, 2006).

Cairney y Ruge (1998: 30) encontraron que la alfabetización escolar dominaba el entorno del hogar y que las prácticas de alfabetización asociadas con la escuela eran las prácticas más valoradas por los padres que a menudo estaban "dirigidos a objetivos". Según Moje et al (2009: 415), ha habido una "identidad reciente "recurrir a los estudios de alfabetización», que reconocen que están motivados por dos factores clave. En primer lugar, el pasar de una visión autónoma de la alfabetización a reconocer las prácticas de alfabetización como algo social situado. Este cambio ha llevado a los teóricos a reconocer que las identidades de las personas median y son mediado por los textos que leen, escriben y hablan (Lewis y del Valle, 2009; McCarthey, 2001; McCarthey y Moje, 2002). Sin embargo, parece que los profesores y las escuelas todavía no siempre tienen en cuenta las prácticas de alfabetización de los niños fuera de la escuela (Heath 1981; Cairney y Ruge, 1998; Bradford y Wyse, 2013).

### **Grecia**

"Γραμματισμός" es un término relativamente nuevo en el vocabulario griego y, si bien incluye el significado de alfabetización, es más amplio que eso. Es una traducción del término inglés alfabetización, que también ha sido traducido al griego como "εγγραμματισμός" (ver Ong 1997), que no se refiere simplemente a la capacidad leer y escribir.

El papel del maestro en el desarrollo del amor por la lectura es diferente del papel tradicional de un transmisor de conocimientos, ya que el profesor está llamado a actuar como mediador y colector (Givalou, 2008), como asistente y colaborador, tratando de crear

## **INFORME DE COMPETENCIA LECTORA Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO. MAYO 2020**

"motivación lectora" en los estudiantes (Malafantis, 2008). El nuevo plan de estudios para la enseñanza de la lengua y la literatura griegas modernas en la primaria

La escuela (Curriculum, 2011) fomenta el desarrollo de prácticas y actividades relacionadas con los libros y especialmente literatura. Destacan el papel potencial, orientador y animador del docente. En Grecia se han adoptado recientemente medidas para mejorar el entorno de lectura a través de varios programas, p. ej. acciones innovadoras para fortalecer la lectura por placer de los estudiantes e iniciativas del Centro Nacional del Libro. Además, el interés de las editoriales o librerías en los libros para niños ayuda a crear un clima de lectura por placer. Los medios, principalmente periódicos y algunas revistas con presentaciones de libros, reseñas de libros, etc., pero también el estado televisión con programas dedicados a los libros: participe activamente en la configuración de ese clima.

La familia también juega un papel primordial, independientemente de su nivel educativo y financiero, al proporcionar a los niños oportunidades para leer, incluso si no cultivan conscientemente una actitud positiva hacia la lectura.

Las investigaciones han demostrado que los niños de estratos sociales privilegiados se familiarizan con la lectura prácticas antes que los niños de estratos más bajos, mientras que el papel de la madre siempre es importante.

### **Italia**

La etimología de la palabra italiana "leggere" (leer) sugiere la multiplicidad pedagógica implicaciones relacionadas con esta acción. "Leggere" deriva de la palabra latina "legere", que significa recoger y recoger algo. Entonces, en primer lugar, leer es reunir algo (información, contenidos de estudio, historias, etc.) del mundo que nos rodea, y subraya como esta acción va mucho más allá de la simple repetición mecánica de palabras y sonidos.

También, la raíz latina - leg- se basa en el término lògos, que está intrínsecamente asociado a los conceptos de "Palabra", "habla", "causa", "razón", "intelecto". Por tanto, la lectura puede ser considerada como una acción multidimensional que involucra a toda la persona (niño), que "raccoglie" (levanta) y "coglie" (recoge) el significado profundo de lo que lee. Por tanto, la lectura es un proceso que tiene como objetivo no solo comprender un texto escrito o una imagen, sino, de manera más amplia, convertirse en un instrumento de conocimiento y crecimiento, tanto individual como colectivo.

Según esta premisa, "La competencia lectora es comprender, utilizar y reflexionar sobre textos escritos, con el fin de alcanzar los objetivos propios, desarrollar el conocimiento y el potencial propios, y participar en la sociedad. Esta definición va más allá de la noción básica de competencia lectora como decodificación y comprensión literal: implica comprender, usar y reflexionar sobre lo que está escrito información para una amplia gama de propósitos. Por tanto, tiene en cuenta la actividad del lector y papel interactivo para ganar significado a partir de textos escritos".

La lectura tiene un impacto en todas las áreas del aprendizaje, y el éxito escolar está relacionado con la capacidad de descifrar correctamente un mensaje verbal y / o escrito (tanto fonológico como semántico), de modo que en términos de adquisición de significado, conocimientos y habilidades. Además de enseñar a los niños a leer y la escritura, el docente debe convertirse en un agente activo para la promoción de la educación lectora.

Según Gianni Rodari, "un buen maestro siempre debe tener en cuenta que ninguno de los libros es prescrito o impuesto: los libros se sugieren y proponen para ayudar a los lectores jóvenes también a descubrir su belleza".

## **INFORME DE COMPETENCIA LECTORA Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO. MAYO 2020**

Además de este concepto amplio y extendido de educación lectora, está la Alfabetización, que está más estrictamente vinculado al proceso de adquisición de habilidades específicas para la lectura y la escritura y su uso con fines de desarrollo, crecimiento y estudio personal.

En Italia, el plan de estudios nacional para preescolar y para el primer ciclo de educación, que incluye La escuela primaria (y la escuela secundaria de primer grado) es prescrita por el D.M. 254 de 16/11/2012 - y posteriores integraciones legislativas - y por las Indicaciones Nacionales relacionadas por el Ministerio de Educación (MIUR). Para la Educación Infantil, las Indicaciones Nacionales establecen "campos de experiencia" específicos que ofrecen un conjunto de objetos, situaciones, imágenes y lenguajes que se refieren a los sistemas simbólicos de la cultura italiana capaces de evocar, estimular y acompañar el aprendizaje de los niños. Estas Directrices también proporcionan a los profesores los principales objetivos educativos para ser perseguido.

Cuando los niños llegan al preescolar, ya tienen una experiencia lingüística significativa, pero con habilidades diferenciadas - para ser cuidadosamente observado y mejorado. En la escuela, los niños desarrollan habilidades lingüísticas a través de diferentes actividades como: aprender a escuchar historias; hablar con adultos y compañeros; jugando con el lenguaje que usan; experimentando el placer de comunicación; y comenzar a explorar el lenguaje escrito.

Los centros preescolares son responsables de promover el dominio del idioma italiano en todos los niños, mientras respetan también el uso de la lengua de origen en el caso de los nacidos fuera de Italia. En efecto, los niños a menudo viven en entornos multilingües y, si se los guía adecuadamente, pueden familiarizarse ellos mismos con un segundo idioma, adquiriendo progresivamente conciencia de diferentes sonidos, tonos y significados. Los docentes llevan a cabo actividades educativas adecuadas encaminadas a ampliar el vocabulario de los niños y pronunciación correcta de sonidos, palabras y oraciones, así como promover la práctica de diferentes modalidades de interacción verbal (escuchar, hablar, dialogar, explicar), contribuyendo también al desarrollo del pensamiento lógico y la creatividad.

Dentro de la Educación Primaria, los niños adquieren herramientas y competencias para la alfabetización: aumentan su propia experiencia oral y aprenden a leer, escribir, perfeccionando y enriqueciendo gradualmente su léxico y dominando las técnicas relacionadas. Funcionalmente, la alfabetización se sitúa en el marco más amplio de la adquisición de la alfabetización social y cultural promovida por la Universidad. La alfabetización social y cultural está vinculada a la adquisición de lenguaje y códigos relacionados con la cultura italiana y los nuevos medios, en un contexto multilingüe e intercultural que incluye valorar la lengua materna, la lengua de la escuela y las lenguas europeas.

Dominio de la práctica de la lectura, particularmente dentro del primer ciclo de educación (incluida la lectura en la Escuela), requiere técnicas y estrategias particulares enseñadas por los maestros, que incluyen: lectura en voz alta, expresión oral adecuada con vocabulario y comprensión de textos escritos adecuados. Leer La capacidad, de hecho, es fundamental para buscar y elaborar información y ampliar conocimiento. La lectura se promueve como una forma de desarrollar la fantasía y la creatividad al presentar niños a diferentes cuentos e historias de varias civilizaciones y períodos de tiempo.

# INFORME DE COMPETENCIA LECTORA Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO. MAYO 2020

## Portugal

Lopes (2005: 96) afirma que las habilidades de lectura y escritura son “instrumentos cognitivos esenciales que no sólo para el éxito escolar, pero también para el éxito social, ya que vivimos en una sociedad en la que la alfabetización las demandas son cada vez mayores”. Desde la década de 1960, “el concepto de alfabetización surge para definir el proceso de adquirir habilidades específicas del lenguaje escrito que ocurren antes de la lectura formal instrucción” (Viana et al., 2014: 17). Benavente y col. (1996) afirman que la alfabetización: “... no se trata de saber lo que la gente aprende o no aprende, es saber lo que, en situaciones de la vida, las personas capaces de usar”.

En los últimos tiempos, la noción de ciudadanía ha puesto aún más énfasis en la alfabetización. Simplemente acciones como comprender la prescripción de un médico, saber cómo consultar el horario de un autobús, pedir información correctamente, manejar impuestos, saber calcular intereses, etc.

En cuarto lugar, son tareas pequeñas, pero importantes, de la vida cotidiana (Benavente et al., 1995). Ellos determinan nuestra independencia y autonomía, que es valiosa en la vida de todos, especialmente en la educación de los niños de los niños. Por tanto, la lectura y la escritura forman parte de la vida diaria. "Sin embargo, ni leer ni escribir en el sistema alfabético se descubre, se aprende ". (Beard et al., 2010: 5). Es importante recordar que la comprensión del texto escrito, depende de muchos factores externos, como el dominio del lenguaje oral, habilidades cognitivas y conocimiento del mundo, entre otros” (Viana, et al., 2014: 9).

Según Silveira (2013: 55), “Leer es un proceso de recordar y reconstruir.

Las habilidades lectoras son el resultado de un proceso de aprendizaje, de actividades y repeticiones continuas de conexiones neurológicas hemisféricas e inter-hemisféricas. El lector (experto) es aquel que adquiere gradualmente, por repetición, la capacidad de decodificar un mensaje para comprenderlo e interpretarlo”.

Desde otro punto de vista, la enseñanza de la lectura y la escritura tiene que ver con la política de educación: currículos con objetivos, contenidos y métodos; la evaluación de las habilidades adquiridas; inspecciones de escuelas y, sobre todo, a la necesidad de definir una estrategia capaz de elevar rápidamente el nivel de lectura y escritura a objetivos que sitúan a Portugal por encima de la media de los países desarrollados. Esta perspectiva enfatiza la importancia de aplicar un método de lectura que facilita el aprendizaje y es un buen vehículo para adquirir esta habilidad, es decir, “la ciencia de los métodos y la experiencia ha demostrado ser más adecuada para el aprendizaje: los métodos fónicos ". (Beard et al., 2010:7).

Las Directrices Curriculares para la Educación Preescolar (OCEPE, 2016 – Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar), según lo establecido en la Ley Marco (Ley No. 5/97,10a. Febrero), afirman que la educación de los niños entre los 3 años y el ingreso en la educación obligatoria se considera la primera etapa de la educación básica en la vida del proceso educativo. En el dominio del lenguaje oral y el enfoque de la escritura, en particular se hace hincapié en la comunicación oral y la conciencia lingüística.

El programa curricular y los objetivos del portugués para la escuela primaria, 1er ciclo (2015), se estructura en cuatro dominios de referencia, a saber, Oralidad, Lectura y Escritura, El programa curricular y los objetivos del portugués para la escuela primaria, 1er ciclo (2015), se estructura en cuatro dominios de referencia, a saber, Oralidad, Lectura y Escritura, Educación Literaria y Gramática, que refuerzan y desarrollan las habilidades adquiridas durante la educación preescolar, dando protagonismo a la Educación Literaria,

## **INFORME DE COMPETENCIA LECTORA Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO. MAYO 2020**

en la que los alumnos aprenden a interpretar textos orales y escritos literarios y no literarios gradualmente más complejos. En el 1er y 2do grado de Educación Primaria, los niños aprenden a leer narraciones breves, informativas y textos descriptivos, así como poemas y tiras cómicas. En el 3er grado, los niños trabajan en noticias, cartas e invitaciones, culminando en 4to grado con la lectura de textos descriptivos, enciclopedia y textos de diccionario.

### **Spain**

España como señala Colomer (1993), la lectura no es la suma de un conjunto de habilidades, sino una forma holística y proceso global de interpretación de textos. En este proceso, las habilidades actúan en relación unas con otras. El lector construye activamente su interpretación basándose en su conocimiento e interrelación con el texto escrito. El lector actúa intencionadamente dirigiendo su atención a los diferentes aspectos del texto y monitoreando constantemente su comprensión para detectar posibles errores y corregirlos (Colomer, 2000). La lectura es, por tanto, un proceso interactivo entre el lector y el texto, un proceso mediante el cual el lector intenta satisfacer (obtener información pertinente para) los objetivos que orientan su lectura (Solé, 1987). Por lo tanto, para los estudiantes, la lectura sólo tendrá sentido en la medida en que satisfaga sus necesidades, responda a sus intereses y les proporciona algo de utilidad.

Las habilidades de escritura y lectura son herramientas para adquirir cultura (leer en diferentes formatos, escribir textos con diferentes estructuras, o aprendizaje de idiomas desde temprana edad). Por lo tanto, los programas respaldados por la normativa vigente deben desarrollar competencias lingüísticas, comunicación, ofreciendo estrategias y recursos metodológicos que complementen la escuela plan de estudios con medidas de apoyo para mejorar la lectura, la escritura y el lenguaje oral. Por ejemplo, a nivel nacional, la Orden ECD / 65/2015 describe la competencia en comunicación lingüística como resultado de la acción comunicativa dentro de determinadas prácticas sociales en las que el individuo actúa con otros interlocutores a través de textos en múltiples modalidades, formatos y soportes.

Las regulaciones establecen además que los centros educativos promoverán programas de lectura en las que participen las familias, con el fin de promover la adquisición de hábitos lectores por parte de los estudiantes fuera del contexto escolar (Instrucción 24/7/2013 sobre tratamiento de lectura). Es más, los centros educativos favorecen la constitución de comunidades lectoras en las que los estudiantes, docentes, familias, municipios, entidades y personas del entorno escolar pueden participar, para lo cual se pueden organizar actividades de formación y extensión cultural, tanto en horario escolar y en los dedicados a actividades complementarias y extraescolares.

Por lo tanto, los centros educativos deben desarrollar programas participativos de lectura y apoyar la creación de comunidades lectoras, con el fin de lograr el gusto por la lectura, el hábito de lectura o estrategias de búsqueda de información más allá de la escolaridad obligatoria

Datos primarios recopilados como parte de esta investigación inicial, la mayoría de los socios han recopilado datos primarios a través de dos métodos: 1) un cuestionario para alumnos de Educación Infantil y Primaria y 2) entrevista a académicos y educadores.

# INFORME DE COMPETENCIA LECTORA Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO. MAYO 2020

La Tabla 1 describe las características de las muestras y qué datos fueron recopilados por cada socio. Estos datos se analizan en el resto de este informe.

	Portugal	Spain (Granada)	Spain (Málaga)	Italy
Estudiantes de primer año distribución por género nivel del curso	28 estudiantes 96% mujeres 4% hombres 68% BA; 32% Maestras/os	63 estudiantes 87% mujeres 13% hombres 48% 2º año; 37% 3º año; 15% 4º año	317 estudiantes 97% mujeres; 3% hombres 41% 2º año 25% 3º año 34% 4º año	N/A  N/A  N/A
Alumnos de primaria distribución por género nivel del curso	24 estudiantes 96% mujeres; 4% hombres 50% BA; 50% Maestros/as	119 estudiantes 71% mujeres 29% hombres 27% 2º año; 26% 3º año; 47% 4º año	362 estudiantes 67% mujeres 33% hombre 29% 2º año; 35% 3º año; 4º año	74 estudiantes 84% mujeres 16% hombres 27% 1º año; 14% 2º año; 35% 3º año; 19% 4º año; 5% 5º año
Muestra total del cuestionario  % de muestra con otras nacionalidades otros idiomas hablados	52 estudiantes Facultad de Educación Joao De Deus (ESEJD)  Ninguno  65% Inglés 56% Francés 17% Español 12% Alemán	182 estudiantes de la Universidad de Granada (Campus de Melilla)  No dado  No se ha dado aunque se habla Berber/Tamazight, francés y árabe.	679 estudiantes de la Universidad de Málaga  2%  No dado	74 estudiantes de las Universidades de Florencia, Bolonia y Padua  Ninguno  100% Inglés 57% Francés 3% Alemán 3% Español 3% Portugués 3% Holandés
Número de entrevistas con las partes interesadas  tipos de partes interesadas entrevistadas	No dada  Directores de centros de Educación	N/A  N/A	13  Inspectores de Educación (5), Académicos Senior (2); Coordinadores de bibliotecas escolares; Líderes escolares (5).	10  Pedagogos (2), bibliotecario de la escuela; director de la escuela, concejal; Coordinador de proyectos de educación lectora Managing Director for Educational Services (2)

1 MMU, el socio del Reino Unido no pudo recopilar datos primarios debido a: a) restricciones vigentes a través del comité de ética de la universidad y cierres de escuelas y universidades relacionadas con Covid que hicieron que el plan original de recopilar datos de una escuela de estudio era imposible.

En el caso de Grecia, se distribuyó una encuesta a alumnos de Educación Primaria y alumnos de Educación Inicial y Educación Infantil. de las siguientes universidades: Universidad Demócrito de Tracia, Universidad de Patras, Aristotle Universidad de Salónica, Colegio Metropolitano y Universidad de Creta, pero no más. Hay información disponible sobre las respuestas, por lo que no se incluye en la Tabla 1.

2 El curso no distingue entre primeros años y primaria. Para fines de análisis, esta cohorte es incluida como parte de la muestra primaria.

## **2. CLAVES PARA FOMENTAR LA COMPETENCIA LECTORA EN LOS CENTROS EDUCATIVOS**

A través de entrevistas con partes interesadas clave y / o investigación secundaria, los socios recopilaron datos e identificaron los factores que ayudan a promover la lectura durante la primera infancia y la educación primaria.

Se hizo especial hincapié en las prácticas que pueden ayudar a involucrar a las familias y las comunidades en el desarrollo de la lectura de los niños.

Nota: Como se indicó anteriormente, en cada país participaron diferentes tipos de partes interesadas, por lo que los factores identificados pueden diferir según las perspectivas representadas. Factores clave que contribuyen a la promoción de la lectura en las escuelas.

Los siguientes son los principales factores que se cree que contribuyen a la promoción de la lectura en las escuelas. identificados en los informes de los socios:

- Bibliotecas escolares modernas, bien equipadas y adecuadamente utilizadas (Italia, Reino Unido, Málaga)
- Hacer de la lectura parte de la vida escolar diaria (Italia, Reino Unido)
- Adopción de un enfoque holístico de la enseñanza de la lectura (Italia)
- Proporcionar espacios / entornos adecuados para la lectura dentro de las aulas (por ejemplo, lectura esquinas) (Italia, Portugal, Reino Unido)
- Animar a los profesores -y / u otros- a actuar como promotores o campeones de la lectura (Italia, Málaga, Reino Unido)
- Leer en voz alta (y prestar atención al tono de voz, el contacto visual y proporcionar oportunidades para que los niños se expresen) (Italia, Reino Unido).
- Asegurar que los maestros tengan un conocimiento actualizado de la literatura infantil y de la lectura. estrategias de promoción (Italia, Málaga)
- Más tiempo para la lectura, dentro del horario y extracurricular (Italia)
- Vínculos con bibliotecas públicas (Italia, Reino Unido, Málaga)
- Involucrar a toda la comunidad educativa en la promoción de la lectura (Portugal, Málaga, Reino Unido)
- Fomento de la lectura por placer (Portugal, Málaga)
- Lectura de cuentos, trabalenguas y poesía (Portugal)
- Participar en concursos de lectura / literatura (Portugal, Reino Unido, Málaga, Italia)
- Celebración de eventos especiales (por ejemplo, Día Mundial del Libro, semanas del libro, Día de la poesía verbal) (Reino Unido, Málaga)
- Realización de grupos de cuentos / libros (Portugal, Reino Unido, Málaga)
- Disposición para el desarrollo de la lectura en derecho (Málaga, Reino Unido)
- Diseñar un plan de lectura coherente, funcional y significativo (o lista de lectura) para estudiantes, con el uso apropiado de textos que promuevan el interés y las habilidades críticas en estudiantes (Málaga, Reino Unido)
- Planificación de actividades que apoyen el uso de la biblioteca escolar e involucren a las familias (Málaga, REINO UNIDO)
- Visitas de autores / narradores (Reino Unido, Málaga)
- Pantallas de lectura (Reino Unido, Italia)
- Visitas a librerías (Reino Unido, Málaga)
- Reseñas y recomendaciones de libros (Reino Unido)

# INFORME DE COMPETENCIA LECTORA Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO. MAYO 2020

## **Involucrar a las familias para promover la lectura fuera del contexto escolar**

Las siguientes son las principales formas en que las escuelas involucran a las familias para promover la lectura al aire libre, como se identifica en los informes de los socios:

- Identificar un momento del día en el que la familia lee, ya sea de forma individual o compartida (Málaga)
- Aprovechar las oportunidades de lectura en la vida familiar diaria (por ejemplo, viajes, recetas, anuncios, noticias) (Málaga, Italia)
- Talleres de tutoría o lectura para padres / cuidadores para proporcionar orientación, asesoramiento e ideas sobre cómo promover los hábitos de lectura desde casa (Málaga, Italia, Reino Unido)
- Listas de lecturas recomendadas para ayudar a los padres a seleccionar libros para sus hijos (Málaga)
- Alentar a los padres / cuidadores a que dejen que sus hijos los vean leyendo (Málaga, Reino Unido)
- Involucrar a las familias en los cuentos en el aula (Portugal)
- Resalte las actividades de lectura en las tardes / días de puertas abiertas de los padres (por ejemplo, biblioteca abierta, representar historias en grupos pequeños) (Portugal, Reino Unido)
- Enviar mensajes de texto cortos a casa para fomentar experiencias de lectura compartidas (por ejemplo, leer en voz alta, leer despacio, leer riendo, juegos y rimas) (Portugal, Reino Unido)
- Colaboración con bibliotecas públicas, p. Ej. visitas a la biblioteca para seleccionar un libro para leer en casa con padres o niños que visitan la biblioteca con sus padres (Portugal, Italia, Reino Unido)
- Concursos / lectura patrocinada (Portugal, Reino Unido)
- Creación de historias que impliquen la interacción entre los estudiantes y sus familias (Portugal)
- Boletines para familias (Reino Unido, Portugal)
- Involucrar a los padres / cuidadores como compañeros de lectura voluntarios o para ayudar en la biblioteca de la escuela. (REINO UNIDO)
- Vínculos con librerías locales (Reino Unido)
- Involucrar a los padres / cuidadores en exhibiciones / reseñas de libros (Reino Unido)
- Un estante para padres en la biblioteca de la escuela (Reino Unido, Portugal)
- Intercambio de libros: los estudiantes pueden llevarse un libro a casa y traer otro para reemplazarlo. (Portugal).

## **Maneras en que las escuelas pueden promover la lectura a través de asociaciones con otras organizaciones en su comunidad local.**

Formas adicionales en las que las escuelas pueden trabajar con otros organismos para promover la lectura dentro, algunos socios describieron familias y comunidades. Estos enfoques incluyen lo siguiente:

- Coordinación entre las bibliotecas públicas y escolares (por ejemplo, con respecto a la compra de libros o actividades de promoción de la lectura) (Málaga, Italia)
- Creación de grupos de lectura (Málaga, Italia)

## **INFORME DE COMPETENCIA LECTORA Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO. MAYO 2020**

- Maratones de lectura y lecturas patrocinadas (Málaga)
- Visitas de autor / narrador / intérprete / editor (Málaga, Portugal, Italia)
- Concursos, lecturas, actuaciones, etc. organizados conjuntamente (p. Ej., Con la participación de escuelas, bibliotecas públicas, asociaciones de padres) (Málaga, Italia)
- Participación en proyectos financiados con fondos externos o proyectos nacionales (Málaga, Italia, Portugal)
- Organización de tarjetas de acceso a bibliotecas públicas (Portugal)
- Visitar la biblioteca pública para contar historias (Portugal)
- Ferias del libro (Portugal).

En el Apéndice A se proporcionan ejemplos específicos de buenas prácticas de cada país para fomentar la lectura.

### **Medidas para reforzar y apoyar la competencia en comunicación lingüística para responder a las necesidades específicas de los estudiantes y asegurar la coordinación de todos los miembros del equipo docente que atiende a los estudiantes**

#### **Inglaterra**

En 1998, el gobierno del Reino Unido estableció un programa de desarrollo de Estrategias Nacionales, diseñado para brindar capacitación y apoyo específico a los maestros a través de un modelo de entrega de tres niveles, que comprende el Departamento de Educación (DfE) y su fuerza de campo nacional, las autoridades locales desplegando sus propias asesores y consultores, y luego escuelas y entornos en Inglaterra. La Estrategia Nacional de Alfabetización Primaria fue la primera de las estrategias que se implementaron y esta implementación supuso una mejora significativa en las materias del maestro y el conocimiento pedagógico relacionado con la enseñanza de la alfabetización, así como los resultados de los alumnos leyendo y escribiendo. Según el DfE (2011), se capacitó a 2250 maestros de recuperación de la lectura para brindar apoyo de entrenamiento experto en sus propias escuelas y en otras. Los niños que se retrasaron en la lectura en Year 1 recibieron apoyo a través del programa Every Child a Reader (ECaR). Las Estrategias Nacionales dejaron un legado de materiales de capacitación de alta calidad, marcos de enseñanza y aprendizaje y profesionales de la enseñanza bien capacitados (DfE, 2011).<sup>4</sup>

Desde 2011, ha habido un alejamiento de la provisión e iniciativas centrales para permitir que las escuelas determinen sus propias necesidades y apoyo. Esto ha sido evidente en la enseñanza de fonética sintética sistemática, donde las escuelas han obtenido esquemas de lectura de fonética comercial de una lista de proveedores aprobados (según lo recomendado por el Departamento de Educación), y la capacitación para apoyar el uso de esos esquemas en el aula. La necesidad actual es que tanto los maestros calificados como los maestros en formación comprendan completamente los espacios y lugares en los que los niños se relacionan más allá de la escuela para mejorar la comprensión de los maestros de las posibles barreras para el aprendizaje y apreciar los diferentes contextos y competencias culturales y lingüísticas de los niños. Las universidades y los proveedores de formación docente pueden desempeñar un papel importante en la educación y el apoyo de la profesión en relación con este tema.

# INFORME DE COMPETENCIA LECTORA Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO. MAYO 2020

## Italia

Aunque las Indicaciones Nacionales Italianas de 2012 para el currículo nacional de Educación Infantil y Primaria incluyen recomendaciones sólidas sobre educación lectora, no existen programas de formación oficiales para apoyar esto. En general, la actualización profesional se confía al profesor individual. Si bien ha habido una creciente conciencia en los últimos años en torno a la educación lectora, lo que ha generado un gran interés en las actividades de formación en este ámbito, sigue siendo necesario mejorar y organizar estas actividades para garantizar una mayor coordinación entre las distintas agencias educativas (escuelas, centros de formación, universidades, etc. ) y proporcionar un plan de formación más completo e integral que se corresponda con las necesidades reales y concretas de los docentes en estos temas.

Aunque las escuelas están equipadas con un suministro "estándar" de recursos para apoyar la lectura, algunos entrevistados desearían recursos específicos adicionales adaptados (esto incluye no solo recursos financieros, sino también recursos humanos, por ejemplo, bibliotecarios, expertos en educación lectora). recursos para apoyar las posibles dificultades de comunicación lingüística que enfrentan los niños (y familias) de contextos socioeconómicos frágiles o de origen migrante.

## Portugal

Instituciones como el Plano Nacional de Literatura y las bibliotecas municipales enfatizan la importancia de la lectura, pero no siempre logran integrar estos proyectos en las escuelas. Las escuelas enfrentan desafíos debido a la falta de personal para brindar apoyo individual. El plan de estudios es extenso y los maestros carecen de tiempo para escuchar a todos los estudiantes y compartir ideas, así como para escuchar diferentes interpretaciones de textos. Los planes curriculares son complejos y no están bien conectados con otras materias. Por supuesto, es difícil cambiar la mentalidad, los hábitos y los métodos de trabajo de los profesores. Además, los programas de promoción de la lectura son insuficientes, junto con la falta de profesionales para estimular las bibliotecas y promover las actividades de lectura.

## España

El 'Proyecto Lingüístico del Centro' es una de las medidas puestas en marcha para involucrar a todo el equipo docente. Esto integra materias lingüísticas y no lingüísticas, lo que tiene implicaciones tanto para el contenido enseñado como para los profesores. Otras actividades incluyen: lecturas diarias; debates, composiciones escritas, talleres de radio; exposiciones orales; dictado; trabalenguas, poemas y acertijos; metodologías activas para promover el uso de lenguajes (discursivos, artísticos / creativos, musicales, corporales); o proyectos de diferentes áreas o sujetos. Otras medidas podrían ser: reducir el horario escolar para aumentar las horas de coordinación docente; aumentar los recursos humanos para reducir la proporción alumno-docente; mejorar la formación docente, etc. También existen varios programas de apoyo que se pueden implementar si se detectan dificultades en los estudiantes. hace lo que considera posible con los recursos disponibles, estos son limitados y la demanda va en aumento. Los profesores siguen dependiendo excesivamente de los libros de texto, por lo que no siempre se priorizan otros temas para el desarrollo de los estudiantes.

# **INFORME DE COMPETENCIA LECTORA Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO. MAYO 2020**

## **Tiempo dedicado a la lectura en las escuelas a diario**

### **Inglaterra**

En términos de actividades de lectura explícita, existe una diferencia significativa entre los niños en la fase básica, la clase de recepción y la etapa clave 1, y los niños en la etapa clave 2. En la recepción y el año 1, los niños tendrán una lección diaria de fonética (de 30 minutos a 1 hora, según el contexto de la escuela). Esto puede continuar en Year 2.

Los niños también participan en actividades de lectura guiadas y compartidas. No hay una asignación de tiempo especificada. Los niños en Key Stage 2 generalmente leerán diariamente durante 20 minutos. Durante este tiempo, el maestro trabajará con grupos de niños para la lectura guiada. Se reconoce que la lectura es un requisito para acceder a todo el plan de estudios. Por lo tanto, el acceso a una variedad de textos y la enseñanza incidental se lleva a cabo durante la jornada escolar. Los maestros agradecerán tener más tiempo para leerles a los niños a fin de desarrollar el amor por la lectura.

### **Italia**

Muchas entrevistas coincidieron en que el tiempo de lectura debería aumentarse dentro del horario escolar, y quizás también aprovechando las actividades extracurriculares, especialmente cuando la práctica de la lectura se centra en fines recreativos y creativos, y tiene como objetivo promover el amor por la lectura. relevante para todos los temas y no se limita a la literatura.

### **Portugal**

Es importante recordar que la lectura es relevante para todas las materias y no se limita a la literatura. Quizás por esta razón, existen opiniones divergentes sobre si se dedica suficiente tiempo a las actividades de lectura en las escuelas.

### **España**

Bajo la normativa vigente, los educadores deben garantizar la inclusión de un tiempo de lectura de una hora, o el equivalente a una sesión horaria, en todos los cursos de la etapa de básica de educación. Además, se fomenta el debate y la oratoria en estas sesiones. Se recomienda que esto se complemente leyendo en casa.

## **Coordinación entre las etapas de educación infantil y primaria**

### **Inglaterra**

El gobierno ha establecido una política clara sobre cómo se informa a las escuelas el progreso de la primera infancia, que es la siguiente: Se debe completar un documento de perfil EYFS para cada niño que pase de la etapa inicial al año 1. Esto debe completarse a más tardar el 30 de junio. El perfil proporciona a los padres y cuidadores, profesionales y maestros una imagen completa de los conocimientos, la comprensión y las habilidades de un niño, su progreso con respecto a los niveles esperados y su preparación para el primer

## **INFORME DE COMPETENCIA LECTORA Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO. MAYO 2020**

año. debe reflejar: observación continua; todos los registros relevantes que tiene el entorno; conversaciones con los padres y cuidadores, y con cualquier otro adulto a quien el profesor, el padre o el tutor jueces puedan ofrecer una contribución útil. El nivel de desarrollo de cada niño debe evaluarse en función de los objetivos de aprendizaje temprano. Los profesionales deben indicar si los niños están alcanzando los niveles esperados de desarrollo, o si están excediendo los niveles esperados, o si aún no alcanzan los niveles esperados ("emergentes").

Los maestros de Year 1 deben recibir una copia del informe de perfil junto con un breve comentario sobre las habilidades y habilidades de cada niño. Los niños también tienen la oportunidad de visitar su escuela primaria como parte de la transición de la guardería al hogar.

### **Italia**

Los centros preescolares y primarios italianos ya están bastante bien conectados, ya que ambos dependen del Ministerio de Educación. Por lo tanto, ya existen numerosas conexiones pedagógicas y estructurales entre los dos niveles educativos en lo que respecta a la promoción de la lectura y la escritura, por lo que se considera importante un enfoque lúdico de la lectura dentro del preescolar, y desde la perspectiva de la continuidad, este método podría luego ser incluido gradualmente en la escuela primaria. Otra sugerencia es que las escuelas pre primarias y primarias de la misma región inicien un "diálogo educativo" facilitado y gestionado por sus coordinadores pedagógicos relacionados- eligiendo temas comunes para trabajar que ayuden a los niños en su transición al siguiente paso en la educación. Otra idea es la promoción de iniciativas de lectura entre pares, creando proyectos de continuidad donde los niños mayores (Primaria) puedan leer en voz alta a los niños más pequeños.

### **Portugal**

En Portugal, la OCEPE (2016) promueve el paso de los estudiantes de la educación preescolar a la educación primaria. En los jardines de infancia públicos los niños visitan su futura escuela primaria antes de que finalice el año académico para que los niños conozcan su futuro espacio escolar, maestros y actividades educativas. Sin embargo, en los centros educativos João de Deus, tanto los alumnos de jardín de infancia como los de primaria comparten un espacio común. Esta proximidad física promueve la integración. Los maestros de jardín de infantes y los maestros de escuela primaria planifican y comparten conocimientos sobre los estudiantes antes de que pasen al siguiente grado. Los profesores tienen reuniones para coordinar y facilitar la integración. Además, existe una metodología de libro de ortografía específica (Método de lectura João de Deus) que proporciona un terreno común entre los maestros de jardín de infantes y de primaria, ya que ambos utilizan el mismo enfoque. Los aprendices también juegan un papel importante promoviendo la integración, organizando representaciones teatrales y otros tipos de actividades en ambas etapas.

# **INFORME DE COMPETENCIA LECTORA Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO. MAYO 2020**

## **España**

En general, la coordinación es insuficiente en la práctica docente. No obstante, en el curso académico 2017/18 se puso en marcha un programa de forma experimental, para coordinar las acciones y el diseño de los programas en áreas y materias clave (Lengua y Literatura Española, Matemáticas y Lengua Extranjera); coordinar la selección de libros de texto; establecer pautas sobre el uso común de material; intercambiar información sobre las metodologías utilizadas, con especial énfasis en la corrección, evaluación y calificación, e intercambio de información sobre las técnicas de estudio.

## **3 FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES ANTECEDENTES PARA LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES EN CADA PAÍS**

En la siguiente sección se describen los enfoques adoptados para la formación inicial de profesores en cada país socio.

## **Portugal**

Más de 30.000 personas ingresan a la Formación Inicial de Profesores (ITT) en Inglaterra cada año a través de varias rutas. Las distinciones clave entre las diferentes rutas de ITT son dirigidas por la universidad o centradas en la escuela, y si el alumno paga tasas de matrícula o recibe un salario.

En el año académico 2019-20 hubo 34,543 nuevos ingresantes a ITT (DfE, 2019). La mayoría (29.580) eran nuevos participantes en la formación inicial de profesores de posgrado. Solo 4.963 eran nuevos participantes en ITT de pregrado (DfE, 2019). El número total de solicitudes de Primaria / EY para 2019/20 ascendió a 12.482.

La política de los gobiernos recientes ha sido avanzar hacia "un sistema ITT cada vez más dirigido por las escuelas". De acuerdo con esto, la tendencia general ha sido una proporción creciente de aprendices que ingresan a las rutas dirigidas por la escuela. En el año académico 2019-20, el 55% de los que ingresaron estaban en rutas dirigidas por la escuela, mientras que el 45% estaban inscritos en cursos universitarios PGCE (DfE, 2019; Foster 2019).

## **Capacitación inicial de maestros y colocaciones escolares**

Existe un requisito del gobierno para que todos los cursos de ITT que conducen a una concesión del estado de maestro calificado (QTS) incluyan el tiempo dedicado a la enseñanza en al menos dos escuelas y en etapas clave adyacentes. Esto significa que los aprendices experimentarán la enseñanza a lo largo de la fase de edad para la que calificarán. La formación dirigida por la universidad requiere que todos los alumnos pasen al menos 120 días en escuelas de colocación (Foster, 2019).

Durante su colocación en un entorno escolar, los estudiantes llevarán a cabo una serie de actividades relacionadas con la enseñanza de la lectura temprana para asegurarse de que cumplen con los Estándares de Maestros relevantes. Antes de pasar a planificar, impartir y evaluar lecciones de alfabetización para toda la clase, los estudiantes realizarán tareas para desarrollar su comprensión del concepto de alfabetización.

# **INFORME DE COMPETENCIA LECTORA Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO. MAYO 2020**

## **El requisito para el Estatus de Maestro Calificado**

Los maestros en las escuelas mantenidas por las autoridades locales en Inglaterra deben tener el estatus de maestro calificado (QTS). El mismo requisito general para tener QTS no se aplica a las academias convencionales, las escuelas gratuitas o las escuelas independientes. De los 453.000 profesores a tiempo completo empleados en 2018, el 5% (21.500) no estaban cualificados, es decir, no tenían QTS.

Varios cursos ITT de Primaria (pregrado y posgrado) ofrecen rutas de especialización en la primera infancia. Dichos cursos también conducen a la adjudicación de QTS, lo que permite a los graduados liderar la provisión de la primera infancia en escuelas de párvulos y primarias mantenidas.

Early Year Initial Teacher Training (EYITT) ofrece formación especializada que cubre la educación y el cuidado de los niños desde el nacimiento hasta los cinco años. La capacitación es impartida por proveedores de ITT acreditados. Los aprendices exitosos de EYITT reciben el estatus de maestro de la primera infancia (EYTS). No son elegibles para el premio QTS al final de su curso. Como resultado, las personas con EYTS no pueden impartir clases en una guardería o escuelas primarias mantenidas. Los profesores de educación infantil (EYTS) pueden liderar la docencia en todos los demás entornos de la primera infancia en el sector (sectores) privado, voluntario e independiente.

Hay varias rutas que conducen a la concesión de EYTS. Los alumnos pueden realizar un curso de pregrado, lo que les permite obtener un título en una materia relacionada con la primera infancia y EYTS combinados, normalmente durante un período de tres años. Los cursos de posgrado EYITT se pueden realizar a través de la ruta de ingreso al posgrado. Estos cursos suelen durar un año y se evalúa a los alumnos según los estándares de los profesores (primeros años). Estos operan en paralelo con los Estándares Docentes vigentes, y han sido diseñados específicamente para profesores de educación infantil. ruta a EYTS.

## **Contenido de los programas de ITT**

El marco de contenido básico de ITT establece “el derecho mínimo de todos los profesores en formación”. Se espera que los proveedores "se aseguren de que sus planes de estudio abarquen todos los derechos descritos en el ... Marco, así como que integren análisis adicionales y críticas de la teoría, la investigación y la práctica de los expertos, según lo consideren apropiado". El Marco se presenta en torno a los Estándares de los Docentes (2012). En mayo de 2019, el Gobierno anunció que se había designado un grupo de expertos para revisar el contenido de la formación docente y recomendar formas de alinearlos con el Marco de la carrera temprana.

Se espera que los proveedores de formación inicial de profesores se aseguren de que la enseñanza de la fonética sintética sistemática esté firmemente integrada en sus cursos. Sin embargo, los proveedores de ITT reconocen la importancia de aumentar la conciencia de los maestros en formación sobre estrategias alternativas para fomentar tanto las habilidades requeridas como el amor por la lectura.

## **Ruta de los no graduados a la docencia de la primera infancia**

El Diploma para la fuerza laboral de la primera infancia (Educador de la primera infancia) CACHE Nivel 3 no es una calificación de grado y no proporciona el Estado de maestro calificado (QTS) o el Estado de maestro de la primera infancia (EYTS). Sin

## **INFORME DE COMPETENCIA LECTORA Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO. MAYO 2020**

embargo, los titulares de la calificación pueden trabajar como profesionales en guarderías y clases de recepción de escuelas primarias. Los solicitantes de esta calificación deben tener al menos 16 años de edad y poseer GCSE (o equivalente) en lengua inglesa o literatura y matemáticas. Los proveedores de estos cursos se centrarán en la salud, el bienestar y el desarrollo de los niños. Los cursos se centran en el aprendizaje a través del juego y en el apoyo a las habilidades emergentes de lectura y escritura. Además del elemento académico del programa, los estudiantes que realicen el curso dedicarán tiempo a la colocación en dos entornos, i) trabajando con niños de 0 a 5 años y ii) trabajando con niños de 5 a 7 años para desarrollar una comprensión de la progresión y transición.

### **Grecia**

#### **Formación para la primera infancia**

Hay dos tipos de profesionales de la primera infancia en Grecia: (a) profesores de preprimaria (profesores de jardín de infancia) que se ocupan de niños de 4 y 5 años, y (b) pedagogos y cuidadores de niños pequeños (vrefonipiokomoi) que se ocupan de niños menores de 4 años.

La formación de los profesionales de la primera infancia sigue dos caminos distintos según la edad de los niños a los que van a tratar. Los maestros de jardín de infancia se educan en universidades siguiendo un programa de licenciatura de 4 años. Siguen un modelo de formación inicial del profesorado que proporciona, a la vez, un componente general y un componente profesional acompañado de una práctica. Los maestros de jardín de infancia con una licenciatura pueden trabajar en jardines de infancia públicos y privados. Sin embargo, para trabajar en un jardín de infancia público, deberían haber tenido éxito en los exámenes escritos nacionales. Los profesionales de lactantes y niños pequeños se forman en Institutos de Educación Tecnológica Superior siguiendo un programa de educación superior de 4 años y pueden trabajar en centros de infantes y niños pequeños y centros infantiles para niños menores de 4 años. Siguen un modelo consecutivo de formación que proporciona un profesional componente de una práctica semestral con la forma de colocación remunerada en una institución de cuidado diurno en un centro. También hay varios profesionales de la primera infancia que están capacitados como asistentes de cuidado de bebés y niños pequeños y trabajan en guarderías en centros. Estos profesionales reciben formación durante dos años, ya sea en centros de formación profesional postsecundaria complementados con una acreditación de la Organización de Educación y Formación Profesional (OEEK), o en escuelas secundarias profesionales (EPAL) con especialidad en atención a la primera infancia (la segunda opción de formación). asistentes terminados en 2013). El nivel mínimo requerido para convertirse en un maestro calificado es el nivel de licenciatura (CINE 5). La duración de la formación es de 4 años (Comisión Europea / EACEA / Eurydice / Eurostat 2014, p. 101).

El desarrollo profesional continuo no es obligatorio (Eurostat 2014: 104-105).

**Formación primaria** Los profesores de educación primaria griegos se forman en universidades, en varios Departamentos de Pedagogía de Grecia. La admisión a los departamentos universitarios se basa en el puntaje final de la prueba de los candidatos a los Exámenes Panhelénicos (exégesis de paneles), que se realizan cada año. La contratación de profesores se basa principalmente en exámenes escritos realizados por el Consejo Superior de Selección de Personal (Anotato Simvoulío Epilogis Prosopikou -ASEP). Para los maestros de educación primaria, las pruebas examinan el conocimiento de la lengua y la

## **INFORME DE COMPETENCIA LECTORA Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO. MAYO 2020**

literatura griegas modernas, las matemáticas, la ciencia y la competencia pedagógica. Una tabla de candidatos seleccionados, basada en su puntaje en el examen y otras calificaciones, establece los elegibles para el reclutamiento en las escuelas públicas. Los maestros de primaria se educan en universidades y siguen un programa de licenciatura de 4 años que se centra tanto en el conocimiento científico como en la competencia pedagógica. Todos los maestros en formación de primaria deben tener una práctica en las escuelas durante un semestre o más. Las competencias importantes de los maestros son a) la evaluación de las fortalezas y debilidades de cada estudiante individual que enseñan, b) la selección de métodos de instrucción apropiados y c) la instrucción de una manera eficaz y eficiente.

Según los últimos exámenes de la ASEP para la contratación de docentes (Decreto Presidencial en el Boletín Nacional 515 / 08-10-2008), las competencias importantes examinadas se centraron principalmente en el conocimiento científico y teórico de los candidatos y su competencia pedagógica. En concreto, para los profesores de primaria, la alfabetización se refiere a: conocimiento del currículo de alfabetización, conceptos lingüísticos básicos, conocimiento fonológico, morfológico y gramatical, composición de textos y géneros escritos, y papel de la literatura en el currículo. Todos los profesores también son examinados en su competencia pedagógica, que cubre:

- 1) Metodología pedagógica general: enfoques de enseñanza actuales, problemas de la vida escolar cotidiana, la escuela como institución dentro de la sociedad
- 2) Pedagogía específica de las lecciones de alfabetización: capacidad para resolver problemas pedagógicos y de enseñanza dentro de un aula dada, capacidad para hacer planes de enseñanza mediante el uso de enfoques pedagógicos modernos.

### **Italia**

De acuerdo con la Ley N.169 de 30 de octubre de 2008, el curso académico “Scienze della Formazione Primaria (LM-85 bis)” es la única vía de estudio oficialmente y legalmente reconocida a nivel nacional para convertirse en docente tanto en Educación Infantil como Primaria. El Curso de Grado es un itinerario formativo único de habilitación, con una duración de 5 años, sin subcursos dedicados expresamente a la Educación Infantil ni a la Educación Primaria. Promueve un nivel avanzado de formación teórico-práctica en el campo de las disciplinas psicopedagógicas, metodológico-didácticas, tecnológicas y de investigación, abarcando todos los aspectos que caracterizan el perfil profesional del docente de ambos niveles educativos (3-6; 6-11).

Además de los cursos académicos, los estudiantes también deben asistir a talleres específicos y pasantías en preescolares y escuelas primarias. Estos ayudan a superar las enseñanzas académicas y su experiencia de pasantía. Los talleres están generalmente enfocados en temas práctico-vivenciales, relacionados tanto con la docencia de la asignatura (para Educación Primaria) como con los campos de experiencia (para Preescolar), tal como lo exigen las Indicaciones Nacionales. Dentro de sus actividades diarias en las escuelas, los estudiantes son dirigidos, coordinados y supervisados tanto por un tutor universitario específico como por el personal designado por la escuela, específicamente designado para esta tarea. El número disponible de plazas formativas abiertas dentro de la Licenciatura es definido por MIUR, por lo que los aspirantes a profesorado deben superar una prueba previa específica para el acceso a la Universidad. El título legal adquirido al finalizar el curso

## **INFORME DE COMPETENCIA LECTORA Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO. MAYO 2020**

universitario es la única licencia reconocida para trabajar como docente en Educación Infantil o Primaria.

La adquisición de la alfabetización y, de manera más general, la educación lectora, son tratados dentro del curso académico macro-tópicos como las metodologías para la lectura y la lectura. proceso de aprendizaje de la escritura, enriquecimiento del léxico y desarrollo de habilidades textuales. Los estudiantes adquieren y fortalecen sus habilidades para seleccionar y proponer materiales didácticos (textos) apropiados, de acuerdo con las necesidades de aprendizaje de los niños, y aprenden cómo basar sus elecciones en criterios como la legibilidad y la comprensibilidad.

### **Portugal**

En 1911, se promulgaron leyes para establecer las bases y los objetivos de la educación preescolar, pero también los programas de formación y las calificaciones de los maestros. En 1920, se estableció el primer curso de formación de maestros de jardín de infancia en Portugal: Curso de Didáctica Pré-Primária pelo Método João de Deus, por lo que el sector privado tomó la iniciativa y, en 1943, la Associação João inauguró un curso de formación de maestros de jardín de infancia basado en la metodología João de Deus. de Deus, en Lisboa. Posteriormente se fundaron otras instituciones privadas para la formación de profesores de jardín de infancia, pero la mayoría fueron dirigidas por instituciones religiosas.

Una vez que se emitió finalmente la legislación para el sistema educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de octubre), las calificaciones básicas para convertirse en un jardín de infancia maestro o un maestro de escuela primaria se convirtió en un curso de formación de cuatro años (BA). Esta situación cambió drásticamente después del proceso de Bolonia, que define 30 ECTS y redujo un semestre de matrícula.

En 1862 se inaugura en Lisboa la Escuela Normal Primaria de Marvila. Este curso de formación para profesores de primaria, estaba abierto únicamente a hombres. Cuatro años más tarde se inauguró la Escuela Normal Primaria, un curso similar de formación solo para mujeres, también en Lisboa.

En los años 80 se crearon las Escuelas Superiores de Educação (ESE) y se diseñó un nuevo paradigma de formación. La formación de profesores era un curso de tres años y los profesores obtendrían una licenciatura. En el decenio de 1990, el curso para maestros de jardín de infancia y los cursos para maestros de escuela primaria se convirtieron en cursos de cuatro años. Las Escuelas Superiores de Educación reestructuraron también los cursos técnicos de sus profesores de primaria en una licenciatura.

El modelo de formación inicial del profesorado se estructura en dos ciclos diferenciados: una fase inicial (1er ciclo) cuando se imparte la formación científica especializada y en una segunda fase ( 2º ciclo) se imparte la formación pedagógica teórica y práctica.

La formación general del profesorado (profesores de jardín de infancia y profesores de primaria –1º y 2º ciclos) que lleva a la Licenciatura con Honores sigue siendo el modelo actual. El 1er ciclo es un BA en Magisterio de Educación Primaria. El 2o ciclo de estudios es el Máster de Profesionalización, que consta de 90 ECTS (3 semestres) para la formación del profesorado de Educación Infantil y 120 ECTS para la formación del profesorado de Educación Primaria-1er ciclo, con el plan de estudios dividido en Formación de Profesores, Formación Profesional General, Didáctica Específica Supervisión de la práctica docente (Decreto-Lei n.º 74/2014, de 14 de maio).

# INFORME DE COMPETENCIA LECTORA Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO. MAYO 2020

En Portugal, la responsabilidad de la aprobación / acreditación de cursos está bajo el control de A3ES --Agência para a Avaliação e Acreditação do Ensino Superior que establece el número de plazas vacantes para nuevos estudiantes, teniendo en cuenta las necesidades del sistema educativo, la racionalización de la oferta formativa y la política nacional de formación de recursos humanos (Decreto-Lei n.º 74/2014, 14 de mayo, art.º 10º, nºs 1 e 2).

## España

El objetivo formativo del Grado de Educación es combinar los conocimientos generales básicos y los conocimientos transversales relacionados con la formación integral del profesorado, junto con las competencias y conocimientos específicos destinados a su incorporación al mundo laboral. Es responsabilidad de la Universidad diseñar Planes de Estudios que giren en torno al desarrollo de competencias que se han establecido como fundamentales. El Plan de Estudios del Grado en Educación Infantil y Primaria se estructura en cuatro bloques de contenidos: Formación básica, Módulos didácticos disciplinarios obligatorios, Practicum (incluye Trabajo Fin de Grado) y Formación Optativa. Cada bloque está organizado en Módulos, asignaturas y disciplinas.

### 3.1. Habilidades de los alumnos de Educación Infantil

Portugal, Málaga y Granada preguntaron a los alumnos de Educación Infantil sobre las habilidades o competencias que habían adquirido durante su formación 3. Si bien las preguntas planteadas fueron similares, no es posible realizar comparaciones directas entre países porque se utilizaron diferentes escalas 4. Por lo tanto, la siguiente tabla enumera las habilidades identificadas como fortalezas y debilidades en general en cada país o región.

**Tabla 2: Habilidades de los alumnos de la primera infancia**

		Portugal	España(Málaga)	España(Granada)
Las 5 mejores habilidades (fortalezas)	1	= Entiende que las dinámicas diarias en Educación Infantil temprana cambia de acuerdo a cada estudiante, grupo y situación, y debe saber ser flexible como maestro. = Puede adquirir formación en	Entiende que la dinámica diaria en Educación Infantil temprana cambia de acuerdo a cada alumno, grupo y situación, y debe saber cómo maestro, ser flexible.	Entiende que la dinámica diaria en Educación Infantil temprana cambia de acuerdo a cada alumno, grupo y situación, y debe saber cómo ser flexible como maestro.
	2	alfabetización y aprender sobre los niños, su literatura y su enseñanza.	Conoce los objetivos, contenidos curriculares y criterios de evaluación de la Educación Infantil temprana.	Entiende las dificultades que pueden tener los estudiantes aprendiendo el idioma oficial si no es su lengua materna.

## INFORME DE COMPETENCIA LECTORA Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO. MAYO 2020

3	<p>= Conoce los objetivos, contenidos curriculares y criterios de evaluación de Educación Infantil</p>	<p>Puede adquirir formación en alfabetización y aprender sobre los niños, su literatura y su enseñanza.</p>	<p>Le gustaría animar a los estudiantes en la lectura, y animarlos a expresarse por escrito en su idioma.</p>
4	<p>= sabe cómo usar técnicas y recursos para que los estudiantes pueden expresarse ellos mismos oralmente y por escrito.</p> <p>= Conoce y sabría cómo usar los recursos para estimular la lectura.</p> <p>= Tiene una actitud crítica y autónoma sobre el conocimiento, valores e instituciones sociales, públicas y privadas.</p>	<p>Tiene una actitud crítica y autónoma sobre el conocimiento, valores e instituciones sociales, públicas y privadas.</p> <p>= Es capaz de diseñar, planificar y evaluar enseñando y aprendiendo procesos, ambos individualmente y en colaboración con otros profesores y profesionales en el centro.</p>	<p>Conoce los objetivos, contenidos curriculares y criterios de evaluación de Educación Infantil.</p>
5	<p>= Conoce y sabría cómo usar los recursos para estimular la lectura.</p> <p>= Tiene una actitud crítica y autónoma sobre el conocimiento, valores e instituciones sociales, públicas y privadas.</p> <p>= Es capaz de criticar analizar e incorporar problemas sociales que afectan a la familia y educación escolar</p>	<p>= Es capaz de colaborar con los diferentes sectores de la comunidad educativa y el ambiente social.</p>	<p>Es capaz de diseñar, planificar y evaluar la docencia y procesos de aprendizaje, tanto individualmente como en colaboración con otros profesores/profesionales del centro.</p>

<sup>3</sup> Grecia también encuestó a los estudiantes de magisterio, pero informa de los resultados como fortalezas y debilidades, por lo que no se incluyen en esta tabla, pero se señalan cuando son relevantes en las conclusiones a continuación.

<sup>4</sup> De hecho hay alguna variedad de formas en las que se pueden identificar los cinco primeros y cinco últimos. Para que los informes entre los países sean lo más consistentes posible, dada las circunstancias, aquí se utilizan los porcentajes más altos de sí y no.

## INFORME DE COMPETENCIA LECTORA Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO. MAYO 2020

5 habilidades inferiores (debilidades)	1	Entiende el proceso de aprendizaje de la lectura y escritura, así como su enseñanza	Es capaz de lidiar efectivamente con el lenguaje y situaciones de aprendizaje en contextos multiculturales y multilingües	Sabe y puede aplicar información y nuevas tecnologías (TIC) en el aula para desarrollar la competencia lectora.
	2	Sabe y tiene dominadas las técnicas de expresión oral y escritas.	Entiende la transición de la oralidad a la escritura, y conoce los diferentes registros y usos del lenguaje.	Domina el currículum sobre el lenguaje y alfabetización de esta etapa, así como las teorías sobre la adquisición y desarrollo de el aprendizaje correspondiente.
	3	Conoce las fases del desarrollo del aprendizaje de los idiomas en la infancia; es capaz de identificar cuando los niños no están consiguiendo un progreso apropiado y recomendar una intervención.	Conoce y puede aplicar las nuevas tecnologías (TIC) en el aula para desarrollar la competencia lectora.	Es capaz de lidiar efectivamente con el aprendizaje del lenguaje en distintas situaciones y contextos multiculturales y multilingües.
	4	Domina el currículum de lengua y alfabetización de esta etapa, así como las teorías sobre la adquisición y desarrollo del aprendizaje correspondiente.	Domina el currículum de lengua y alfabetización de esta etapa, así como las teorías sobre la adquisición y desarrollo de los aprendizajes correspondientes.	Posee una actitud crítica y autónoma sobre el conocimiento, los valores y las instituciones sociales públicas y privadas.
	5	Es capaz de afrontar con eficacia situaciones de aprendizaje de idiomas en entornos multiculturales y contextos multilingües.	Conoce y domina las técnicas de expresión oral y escrita.	Es capaz de analizar críticamente e incorporar problemas sociales que afectan la educación familiar y escolar.

Se entiende que la dinámica diaria en Educación Infantil cambia según cada alumno, grupo y situación, y sabe ser flexible como docente. \* 5

- Conoce los objetivos, contenidos curriculares y criterios de evaluación de Educación Infantil Educación. \*

# INFORME DE COMPETENCIA LECTORA Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO. MAYO 2020

Las destrezas o competencias identificadas como debilidades por todos los grupos de estudiantes encuestados fueron:

- Es capaz de lidiar de manera efectiva con situaciones de aprendizaje de idiomas en contextos multiculturales y multilingües. \*
- Domina el currículo de lenguaje y alfabetización de esta etapa, así como las teorías sobre la adquisición y desarrollo de los aprendizajes correspondientes.

## 3.2. Competencias de los estudiantes de educación primaria

Portugal, Málaga, Italia y Granada preguntaron a los estudiantes de educación primaria sobre las habilidades o competencias que habían adquirido durante su formación 3. Las preguntas formuladas difieren un poco de un país a otro, dependiendo del curso para el que estuvieran estudiando los estudiantes. Además, no es posible hacer comparaciones directas entre países porque se utilizaron diferentes escalas. Por lo tanto, la siguiente tabla enumera las habilidades identificadas como fortalezas y debilidades generales en cada país o región.

		Italia	Portugal	España (Málaga)	España (Granada)
Las 5 mejores habilidades (fortalezas)	1	Es consciente de la importancia de la biblioteca de la escuela como centro de recursos para leer, información y el aprendizaje permanente	-Es capaz de adquirir práctica literaria y conocer la literatura de los niños. -Es capaz de animar leyendo y animar a los estudiantes a expresarse ellos mismos a través del lenguaje escrito	Es consciente de la importancia de la biblioteca de la escuela como centro de recursos para leer, información y el aprendizaje permanente	-Es capaz de animar leyendo y animar a los estudiantes a expresarse ellos mismos a través del lenguaje escrito
	2	Le gustaría animar a los estudiantes leyendo motivarlos para expresarse ellos mismos por escrito en su idioma.	-Es capaz de relacionar la educación con el medio ambiente, así como cooperar con las familias y la comunidad.	-Es capaz de animar leyendo y animar a los estudiantes a expresarse ellos mismos a través del lenguaje escrito.	-Conoce la relación interdisciplinar de las áreas curriculares de educación primaria, los criterios de evaluación, así como la didáctica respecto a la enseñanza y procesos de aprendizaje.
	3	Conoce las dificultades de los estudiantes de otras lenguas aprendiendo el lenguaje oficial.		Conoce y es capaz de aplicar técnicas de información y comunicación en clase.	-Es capaz de relacionar la educación con el medio ambiente, así como cooperar con las familias y la comunidad.
	4	Conoce y debería conocer cómo usar	= -Conoce la relación interdisciplinar		

**INFORME DE COMPETENCIA LECTORA Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO. MAYO 2020**

	los recursos para estimular la lectura	de las áreas curriculares de educación primaria, los criterios de evaluación, así como la didáctica respecto a la enseñanza y procesos de aprendizaje.  = Es capaz de diseñar, planificar y evaluar la enseñanza y los procesos de aprendizaje, ambos individualmente y en colaboración con otros maestros y profesionales de el centro. = Es consciente de la importancia de la biblioteca de la escuela como centro de recursos para leer información y el aprendizaje permanente  =Conoce y es capaz de aplicar técnicas de información y comunicación en clase. = Conoce el proceso del aprendizaje del lenguaje escrito y su enseñanza. = Es capaz de identificar y planificar la resolución de		
5	Entiende las dificultades que los estudiantes pueden tener aprendiendo nuestro idioma oficial si no es su lengua materna.		-Conoce la relación interdisciplinar de las áreas curriculares de educación primaria, los criterios de evaluación, así como la didáctica respecto a la enseñanza y procesos de aprendizaje.	= Entiende los principios básicos del idioma y de las ciencias de comunicación = Es consciente de la importancia de la biblioteca de la escuela como centro de recursos para leer información y el aprendizaje permanente.

## INFORME DE COMPETENCIA LECTORA Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO. MAYO 2020

			<p>situaciones educativas que afecten a los estudiantes con diferentes habilidades y diferentes ritmos de aprendizaje.</p> <p>=Es capaz de analizar críticamente e incorporar problemas sociales que afectan a la familia y a la educación escolar.</p>		
--	--	--	---	--	--

<sup>5</sup> \* Indica que esta declaración también se identificó como fortaleza /debilidad en el informe de Grecia.

Cinco habilidades inferiores (debilidades)	1	Conoce y es capaz de ejercer las funciones de tutor y consejero en relación con la educación de las familias en el período 6-12.	Es capaz de hacer que sus alumnos se expresen oralmente, y escribiendo en un idioma extranjero .	Es capaz de hacer que sus alumnos se expresen oralmente, y escribiendo en un idioma extranjero .	Es capaz de hacer que sus alumnos se expresen oralmente, y escribiendo en un idioma extranjero
	2	=Es capaz de diseñar, planificar y evaluar la enseñanza y los procesos de aprendizaje, ambos individualmente y en colaboración con otros maestros y profesionales de el centro. =Conoce y es capaz de ejercer las funciones de tutor y consejero en	Es capaz de lidiar efectivamente con el aprendizaje del lenguaje en distintas situaciones y contextos multiculturales y multilingües. =Conoce la organización de primaria y escuelas primarias y la diversidad de acciones que comprenden su funcionamiento. =Conoce y es capaz de ejercer	Es capaz de lidiar efectivamente con el aprendizaje del lenguaje en distintas situaciones y contextos multiculturales y multilingües.	Es capaz de lidiar efectivamente con el aprendizaje del lenguaje en distintas situaciones y contextos multiculturales y multilingües.

## INFORME DE COMPETENCIA LECTORA Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO. MAYO 2020

	relación con la educación de las familias en el período 0-6. =Es capaz de hacer que sus alumnos se expresen oralmente, y escribiendo en un idioma extranjero.	las funciones de tutor y consejero en relación con la educación de las familias en el período 6-12.		
3	= Es capaz de identificar y planificar la resolución de situaciones educativas que afecten a los estudiantes con diferentes habilidades y diferentes ritmos de aprendizaje.		=Conoce las dificultades de aprender un idioma oficial para los estudiantes de otros idiomas.	=Conoce el proyecto educativo del colegio de idiomas y literatura.
4			=Conoce y es capaz de ejercer las funciones de tutor y consejero en relación con la educación de las familias en el período 6-12.	=Conoce y es capaz de ejercer las funciones de tutor y consejero en relación con la educación de las familias en el período 6-12.
5		=Conoce el proyecto educativo del colegio de idiomas y literatura.	=Conoce las propuestas de aprendizaje actuales y desarrollo basadas en las habilidades sociales.	=Conoce las propuestas de aprendizaje actuales y desarrollo basadas en las habilidades sociales.

Las habilidades o competencias identificadas como fortalezas por la mayoría de los grupos de estudiantes encuestados fueron:

- Es consciente de la importancia de la biblioteca de la escuela como un centro de recursos para la lectura para obtener información y el aprendizaje permanente. \* 5
- Le gustaría fomentar la lectura en los estudiantes y animarlos a expresarse a través del lenguaje escrito. \*
- Conoce las áreas curriculares de la educación primaria, la relación interdisciplinar entre ellas, los criterios de evaluación y el cuerpo de conocimientos didácticos en torno a los respectivos procedimientos de enseñanza y aprendizaje.

Las habilidades o competencias identificadas como debilidades por la mayoría de los grupos de estudiantes encuestados fueron:

- Conoce y puede ejercer las funciones de tutor y consejero en relación con la educación familiar en el período 6-12. \*
- Puede hacer que sus alumnos se expresen oralmente y por escrito en un idioma extranjero. \*

## INFORME DE COMPETENCIA LECTORA Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO. MAYO 2020

- Es capaz de afrontar con eficacia, situaciones de aprendizaje de idiomas en contextos multiculturales y multilingües. \*

### 3.3 Actividades realizadas por los alumnos en prácticas de Educación Infantil durante la formación

Portugal, Málaga, Italia y Granada preguntaron a los alumnos de Educación Infantil sobre las actividades que ellos y sus tutores habían realizado durante su formación 6. Las preguntas formuladas fueron similares en cada país o región. La siguiente tabla muestra los porcentajes promedio de los cuatro socios, así como el rango de porcentaje de respuestas 7.

Tabla 4: Actividades reportadas durante la formación de los primeros años

Enunciado	Tutores	Estudiantes	No hecho
Se establecen relaciones entre el lenguaje escrito y el lenguaje oral.	83.7% (70.3%-92.8%)	55.7% (29.7%-71.3%)	4.6% (0%-7.4%)
Se lleva a cabo una evaluación inicial al comienzo de la año escolar.	78.8% (48.2%-97.3%)	29.6% (0%-92.6%)	9.0% (0%-17.7%)
El aula se organiza de acuerdo con las necesidades de alumnos con diferentes rincones de aprendizaje y talleres.	79.8% (92.8%-70.4%)	34.1% (16.2%-50.0%)	9.8% (2.7%-18.0%)
Se utilizan enfoques creativos y divertidos para la lectura.	74.6% (67.6%-89.3%)	51.1% (27.0%-63.0%)	9.9% (0%-17.7%)
Hay un tiempo designado en clase para aprender a leer.	82.4% (79.6%-85.8%)	36.4% (13.5%-55.6%)	9.9% (5.4%-12.3%)
Las actividades de lectura se realizan en grupos grandes.	74.9% (61.1%-89.3%)	48.5% (18.9%-61.1%)	11.6% (2.7%-18.5%)
Se analizan momentos particulares en el aula para evaluar la lectura. desarrollo de mis alumnos.	79.6% (74.0%-92.8%)	20.6% (10.7%-37.0%)	13.3% (2.7%-22.2%)

## INFORME DE COMPETENCIA LECTORA Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO. MAYO 2020

Existe coordinación entre profesores para programar y / o realizar actividades de lectura con nuestros estudiantes.	78.6% (70.4%-83.8%)	18.8% (7.1%-31.5%)	15.0% (0%-25.9%)
Las actividades de lectura comienzan desde un proyecto, unidad didáctica y / o centro de interés.	75.4% (71.5%-78.4%)	27.7% (16.2%-40.7%)	16.6% (5.4%-21.4%)
Se utilizan diversos recursos TIC en clase para realizar actividades interactivas actividades de lectura	77.4% (67.8%-84.2%)	38.7% (10.8%-54.2%)	16.7% (13.3%-25.0%)
Las familias realizan actividades de alfabetización sugeridas en el aula con su hijo en casa.	67.0% (60.7%-73.0%)	17.3% (3.6%-24.1%)	18.9% (5.4%-39.3%)

6 Nuevamente, la encuesta también se realizó en Grecia, pero los resultados se informaron sólo como fortalezas y debilidades. Por lo tanto, no es posible incluirlos en la tabla, pero se reflejan en las conclusiones generales cuando es relevante.

7 Algunos socios incluyeron una opción de "ambos". Hemos combinado esto con las respuestas del tutor y del estudiante en la tabla de comparación para permitirnos incluir datos de los cuatro socios, pero debe tenerse en cuenta que los encuestados en algunos países pueden haber respondido de manera diferente ya que no se les dio las mismas opciones para elegir.

Se proporciona información a las familias para fomentar el aprendizaje para leer en casa.	76.3% (60.7%-89.2%)	16.9% (7.1%-33.4%)	19.7% (2.7%-39.3%)
Las actividades de lectura se realizan en grupos reducidos.	52.5% (37.8%-64.3%)	55.1% (48.9%-62.2%)	20.2% (0%-36.9%)
En momentos específicos durante el año escolar, mis alumnos son evaluados con una prueba de lectura.	73.2% (51.4%-89.3%)	21.9% (3.6%-31.5%)	21.4% (10.7%-45.7%)

## INFORME DE COMPETENCIA LECTORA Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO. MAYO 2020

Las actividades de lectura se realizan de forma individual.	52.0% (13.5%-71.4%)	53.6% (35.7%-81.1%)	21.8% (5.4%-29.6%)
Hay un lugar tranquilo en el aula dedicado a lectura individual	64.2% (54.1%-75.0%)	28.4% (10.7%-43.2%)	22.6% (2.7%-35.2%)
Los grupos se organizan según el nivel de lectura.	68.6% (52.1%-82.1%)	23.5% (10.7%-37.0%)	23.1% (2.7%-45.7%)
La planificación del aula se modifica de acuerdo con las necesidades de los estudiantes a lo largo del curso escolar	69.3% (25.0%-86.5%)	22.5% (7.2%-36.6%)	25.3% (2.7%-71.4%)
En mi aula, otros agentes del centro educativo u otros profesionales participan en acciones que apoyan el desarrollo de la lectura de mis alumnos.	65.3% (50.0%-94.6%)	15.3% (5.4%-26.0%)	30.7% (0%-44.5%)
Mis alumnos aprenden a leer siguiendo un libro de texto publicado.	54.9% (51.8%-59.3%)	24.5% (7.1%-35.2%)	33.9% (18.9%-43.9%)

Como demuestran las cifras para la variedad de respuestas, en muchos casos hubo una variación considerable entre los socios en términos de actividades realizadas por los estudiantes y sus tutores.

Sin embargo, en general, las actividades más comunes fueron:

- Se establecen relaciones entre el lenguaje escrito y el lenguaje oral. \* 8
- Se realiza una evaluación inicial al comienzo del año escolar.
- El aula se organiza según las necesidades de los alumnos con diferentes rincones de aprendizaje y talleres.
- Se establecen enfoques creativos y dinámicos de la lectura. \*
- Hay un tiempo designado en clase para aprender a leer. \*

Las actividades menos comunes incluyeron:

- La planificación del aula se modifica de acuerdo con las necesidades de los estudiantes a lo largo del año escolar

8 \* indica también como puntos fuertes / débiles en el informe griego.

## **INFORME DE COMPETENCIA LECTORA Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO. MAYO 2020**

- En mi aula, otros agentes del centro educativo u otros profesionales participan en acciones que apoyan el desarrollo lector de mis alumnos. \*
- Mis alumnos aprenden a leer siguiendo un texto publicado.

Sin embargo, si bien estas actividades fueron las más comunes en general, hubo diferencias entre las actividades realizadas por los tutores y los estudiantes. En el caso de los tutores, las actividades más habituales fueron, en general, las relacionadas con la gestión y organización global del aula:

- Se establecen relaciones entre el lenguaje escrito y el lenguaje oral (promedio 83,7%)
- Hay un tiempo designado en clase para aprender a leer (promedio 82,4%)
- El aula se organiza según las necesidades de los alumnos con diferentes rincones de aprendizaje y talleres (media 79,8%).
- Mientras que, para los estudiantes, las actividades más comunes estaban relacionadas con el apoyo a individuos y pequeños grupos de estudiantes:
- Se establecen relaciones entre el lenguaje escrito y el lenguaje oral (promedio 55,7%)
- Las actividades de lectura se realizan en grupos reducidos (media del 55,1%)
- Las actividades de lectura se realizan de forma individual (media 53,6%).

### **3.4. Actividades realizadas por los alumnos durante la formación en la enseñanza primaria**

Portugal, Málaga, Italia y Granada preguntaron a estudiantes y tutores de educación primaria sobre las actividades que habían realizado durante su formación 6. Las preguntas formuladas fueron similares en cada país o región. La siguiente tabla muestra los porcentajes promedio de los cuatro socios, así como el rango de porcentaje de respuestas.

# INFORME DE COMPETENCIA LECTORA Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO. MAYO 2020

**Tabla 5: Actividades reportadas durante la formación en educación primaria**

Enunciado	Tutor	Estudiante	Ninguno
A los alumnos se les hacen preguntas mientras leen textos para asegurar su comprensión.	69.6% (43.2%-82.2%)	50.0% (42.9%-73.3%)	3.4% (0%-6.9%)
Les hago preguntas a los alumnos antes, durante y / o después de leer un texto.	63.4% (29.7%-82.2%)	63.4% (39.3%-76.5%)	5.9% (0%-11.6%)
Los alumnos usan un libro de texto de idiomas.	74.5% (64.9%-86.6)	36.3% (14.3%-63.0%)	7.2% (2.7%-10.5%)
Las actividades de lectura se realizan en grupos grandes.	73.6% (68.2%-82.0%)	48.6% (27.0%-67.2%)	7.6% (0%-11.3%)

Se planifican actividades para que mis alumnos resuman y sintetizen el conocimiento después de la lectura	69.5% (54.1%-80.9%)	61.4% (49.5%-70.6%)	8.6% (0%-8.8%)
Las actividades de lectura se realizan de forma individual.	56.1% (5.4%-83.8%)	64.2% (46.4%-83.8%)	8.7% (7.1%-10.8%)
La planificación del aula se modifica de acuerdo con las necesidades de mis alumnos a lo largo del curso escolar.	76.3% (72.2%-83.8%)	30.4% (10.7%-47.9%)	9.6% (0%-15.8%)
En momentos específicos durante el año escolar, mis estudiantes son evaluados con una prueba de lectura.	68.9% (65.2%-74.8%)	25.6% (3.6%-39.5%)	16.0% (0%-30.9%)
Se utilizan diferentes técnicas de análisis de textos de lectura.	62.0% (59.7%-65.5%)	44.4% (32.2%-58.0%)	16.5% (0%-25.4%)
Las actividades de lectura se realizan en grupos reducidos.	56.3% (35.1%-67.8%)	53.4% (39.3%-62.7%)	18.8% (2.7%-32.9%)

## INFORME DE COMPETENCIA LECTORA Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO. MAYO 2020

Las TIC se utilizan para apoyar el desarrollo de la competencia lingüística.	61.8% (56.8%-66.9%)	43.6% (21.4%-71.4%)	18.8% (8.4%-28.6%)
Los grupos se organizan teniendo en cuenta los niveles de lectura.	67.7% (59.7%-83.8%)	28.7% (10.7%-45.4%)	19.5% (0%-34.0%)
Los alumnos reciben lecturas dirigidas para apoyar el desarrollo de habilidades sociales que ayudan a afrontar y resolver conflictos en el aula.	59.3% (54.1%-63.6%)	35.0% (3.6%-52.1%)	19.7% (0%-28.7%)
Los alumnos realizan actividades enfocadas a la velocidad de lectura en voz alta y en silencio.	56.4% (45.9%-68.1%)	40.2% (10.7%-60.5%)	20.5% (0%-35.7%)
Se fomenta la participación de las familias en la organización de las actividades de lectura.	67.2% (53.6%-86.5%)	14.7% (7.2%-28.6%)	21.8% (0%-29.8%)
Las actividades de lectura se basan en un proyecto conjunto con el resto de áreas curriculares.	68.3% (34.0%-94.6%)	27.6% (5.4%-37.8%)	22.3% (0%-39.0%)
Se realizan actividades para que los alumnos comparen textos por formato o género.	59.8% (46.2%-75.7%)	28.5% (21.4%-42.9%)	26.0% (2.7%-49.5%)
Los alumnos realizan actividades enfocadas a la velocidad de lectura en silencio.	51.8% (46.4%-58.8%)	34.4% (7.1%-52.1%)	26.5% (0%-43.9%)
Lectura amistosa mediante la cual los alumnos cuentan historias a alumnos de cursos inferiores.	53.1% (43.7%-70.3%)	19.2% (3.6%-34.4%)	35.1% (13.5%-44.8%)
Se lleva a cabo la lectura pareada	33.1% (24.3%-40.1%)	38.1% (21.5%-62.2%)	38.9% (13.5%-53.9%)

Una vez más, hubo una variación considerable entre los socios en términos de actividades realizadas por los aprendices y sus tutores. Sin embargo, en general, las actividades más comunes informadas por los aprendices primarios fueron:

## INFORME DE COMPETENCIA LECTORA Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO. MAYO 2020

- A mis alumnos se les hacen preguntas mientras leen textos para asegurar su comprensión. \* 9
- Les hago preguntas a mis alumnos antes, durante y / o después de leer un texto.
- Mis estudiantes usan libros de texto de idiomas.
- Las actividades de lectura se realizan en grupos grandes. \*
- Se planifican actividades para que mis alumnos resuman y sintetizen el conocimiento después de leer. \*

Las actividades menos comunes incluyeron:

- Los alumnos realizan actividades enfocadas a la velocidad de lectura en silencio.
- Lectura amistosa mediante la cual mis alumnos cuentan historias a alumnos de cursos inferiores. \*
- Tiene lugar la lectura por parejas.

Sin embargo, si bien estas actividades fueron las más comunes en general, hubo diferencias entre las actividades realizadas por los tutores y los estudiantes. Al igual que ocurre con la formación inicial, para los tutores, las actividades más habituales eran, en general, las relacionadas con la gestión y organización global del aula.

- La planificación del aula se modifica de acuerdo con las necesidades de mis alumnos a lo largo del año escolar (promedio 76,3%)
- Mis estudiantes usan un libro de texto de idiomas (promedio 74,5%)
- Las actividades de lectura se realizan en grupos grandes (promedio 73,6%).

Mientras que, para los estudiantes, las actividades más comunes estaban relacionadas con el trabajo directo con individuos y el apoyo a pequeños grupos de estudiantes:

- Las actividades de lectura se realizan de forma individual (media 64,2%)
- Le hago preguntas a mis alumnos antes, durante y / o después de leer un texto (promedio 63,4%)
- Se planifican actividades para que mis alumnos resuman y sintetizen el conocimiento después de la Lectura (promedio 61,4%).

9 \* indica también señalados como puntos fuertes / débiles en el informe griego.

#### **4. DESARROLLO PROFESIONAL CONTINUO (FORMACIÓN PERMANENTE) PARA PROFESORES**

Para los cinco socios de los que se dispone de datos (con la excepción de los profesores de escuela primaria en Italia 10), entre el 10,1% y el 17,5% de los profesores (es decir, aproximadamente uno de cada 6 a uno de cada 10) no habían asistido a ninguna formación sobre competencia lingüística en los últimos 5 años. En cada caso, el número modal de actividades de capacitación a las que asistió fue de 1-3.

La siguiente sección explora los enfoques adoptados para el desarrollo profesional continuo de los docentes en cada país socio.

##### **Inglaterra**

El apoyo para el desarrollo profesional de los maestros y el personal de apoyo ha cambiado rápidamente en los últimos años. Tradicionalmente, el desarrollo profesional continuo se brindaba mediante la asistencia a cursos de capacitación en el servicio y eventos de capacitación escolar. Sin embargo, en 2016, el gobierno del Reino Unido reconoció que se debe dar prioridad al desarrollo profesional de los profesores por el liderazgo escolar y destacó un nuevo estándar para el desarrollo profesional que consiste en cuatro objetivos clave:

1. El desarrollo profesional debe centrarse en mejorar y evaluar los resultados de los alumnos.
2. El desarrollo profesional debe estar respaldado por pruebas sólidas y experiencia.
3. El desarrollo profesional debe incluir la colaboración y el desafío de los expertos.
4. Los programas de desarrollo profesional deben mantenerse en el tiempo (DfE, 2016: 6)

Este nuevo estándar para el desarrollo profesional significa que las escuelas están aprovechando las muchas oportunidades diferentes para el DPC, incluido el uso de cursos cortos comerciales, que a menudo son costosos. Por lo tanto, las escuelas pueden enviar a su líder de la asignatura de alfabetización a la capacitación y luego transmitir esto en cascada al resto del personal durante las reuniones dedicadas del personal o los días de capacitación para integrar el enfoque en toda la escuela.

10 La cifra de profesores de primaria italianos fue del 56,6%. Esto no se incluye ya que es un valor atípico tan extremo del resto de los datos, pero sería interesante explorar las posibles razones de esto.

## **INFORME DE COMPETENCIA LECTORA Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO. MAYO 2020**

Todo el personal participa en la moderación de la fonética, las tareas de lectura y escritura y las evaluaciones en toda la escuela para garantizar la progresión de los alumnos. Este proceso se completa trimestral o anualmente y se considera un desarrollo profesional para el personal no especializado. Los profesores de las academias también trabajan en las escuelas del grupo para desarrollar su comprensión de la enseñanza y el aprendizaje en diferentes contextos sociales y compartir las mejores prácticas.

La Parte 2 del nuevo estándar ha dado lugar a que varias escuelas y profesores individuales opten por el CPD acreditado de posgrado en forma de maestrías o doctorados profesionales (EdD)

### **Grecia**

El desarrollo profesional continuo es opcional en Grecia. Los objetivos de la educación y formación en el servicio de profesores (INSET), en Grecia, son:

- Formación centrada en los nuevos planes de estudio en Educación Obligatoria
- Formación sobre formas de organizar e implementar Acciones y Proyectos Experimentales, basados en los principios del aprendizaje experimental y basado en la investigación.
- Formación especializada en TIC, teatro, música, artes y educación intercultural,
- Formación sobre el uso y aplicación de las TIC en la práctica docente.

No hay muchas iniciativas relacionadas con la mejora de la calidad de la enseñanza de la alfabetización, pero se presta cada vez más atención a las iniciativas para abordar las dificultades de lectura, como el programa "Detección de alumnos con dificultades de aprendizaje - Creación y estandarización de doce herramientas de evaluación" (Universidad de Patras) y el proyecto "Prevención primaria y secundaria de dificultades de aprendizaje y problemas del habla en edad preescolar y escolar para todos los niños" (Instituto Pedagógico). Esos programas son principalmente a nivel local, en colaboración con escuelas específicas, más que a nivel nacional. Otra iniciativa importante para el Desarrollo Profesional Continuo de los Docentes fue el programa Philanagnosia (amor por la lectura). Este programa se desarrolló durante tres años escolares (2011-2014) como parte del plan de estudios de alfabetización en las escuelas primarias, implementando "Filanagnosia" durante una hora por semana en cada grado. Incluyó la formación de profesores y seminarios, el apoyo de grupos de lectura en las escuelas bajo el lema "un grupo de lectura en cada escuela".

### **Portugal**

La escuela de hoy ya no es la "escuela de habilidades, ni la escuela de contenidos, es la escuela en la que se entrelazan contenidos, conocimientos, habilidades, actitudes y valores

## **INFORME DE COMPETENCIA LECTORA Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO. MAYO 2020**

en la construcción de competencias mucho más exigentes que la mera rutina repetitiva”, como establecido en el

Perfil del alumno y Decreto-ley 55/2018 (Pacheco, 2019, p. 5). “Los compromisos y desafíos educativos derivados, en gran medida, de la promulgación de los Decretos-leyes núm. 54/2018 y núm. 55/2018, han traído a las escuelas la urgente necesidad de formar a su personal para responder adecuadamente a las necesidades de la población escolar”

### **Italia**

La formación vinculada a las habilidades lingüísticas puede parecer menos urgente para los profesores que otras habilidades, por ejemplo, las competencias disciplinarias, de planificación / organización y relacionales. Entre las necesidades formativas más extendidas del profesorado de Educación Primaria se encuentran las relacionadas con las competencias didácticas que se basan en conocimientos pedagógicos, metodológico-didácticos, psicológicos, sociológicos y antropológicos. Entre ellas se incluye también la actualización útil de metodologías didácticas específicas para la aplicación de tecnologías educativas (por ejemplo, audiovisuales, TIC multimedia, etc.), que adquieren cada vez más relevancia.

Las competencias didácticas también implican el dominio de los procedimientos de evaluación. Por ejemplo, en el área de Valdarno, se organizan cursos de actualización escolar para el área temática común. Los profesores siguen muchos cursos de actualización sobre educación emocional, resolución de conflictos y uso de las TIC, pero pocos asistieron a cursos sobre competencias lingüísticas.

### **España**

En la década de los 80, los Centros de Formación del Profesorado se establecieron en Andalucía como plataformas estables de formación, innovación e intercambio de información pedagógica. Luego, a partir de 1992, surge el Primer Plan Andaluz de Formación, que concibe un marco para la organización y coordinación de los recursos humanos y económicos necesarios para la formación del profesorado.

Sin embargo, las necesidades y retos de la sociedad cambiaron con el tiempo, dando lugar al II Plan Andaluz de Formación Continuada del Profesorado (2003). Con el tiempo, las señas de identidad de los centros docentes cambiaron, implantándose diez años después el actual III Plan de Formación de Andalucía a través del Decreto 93/2013, que en la actualidad establece las líneas estratégicas centradas en:

- I. Mejora de las prácticas educativas, el desempeño y el éxito educativo.
- II. Mejora continua y formación del profesorado.
- III. Conocimiento, investigación e innovación compartidos.
- IV. Los centros educativos como entornos colaborativos de aprendizaje y formación.

## **INFORME DE COMPETENCIA LECTORA Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO. MAYO 2020**

### **V. Docencia de Régimen Especial (Artístico, Permanente e Idiomas) y Formación Profesional.**

La necesidad de formación de los profesionales de la educación no es solo como un derecho sino como una obligación, no solo del docente, sino de las Administraciones y centros educativos. Los planes de formación que responden a la promoción de la competencia lectora y comunicativa centran la atención en el uso de las bibliotecas y la promoción de la lectura, contando con un coordinador designado del Plan de Lectura y Biblioteca, así como un equipo que colabore con determinadas tareas administrativas y de gestión. Los Centros de Formación del Profesorado y determinados órganos internos de cada centro son capaces de detectar necesidades formativas, proponerlas a la comunidad de profesores y desarrollarlas. Además, la Junta de Andalucía ha diseñado el Plan de Fomento de la Lectura 2017-2020, bajo el lema "La lectura te da vidas extra", ofreciendo formación en tres rutas para los participantes (tareas técnicas y organizativas en la biblioteca escolar; el uso de la información y el aprendizaje). recursos; y selección de recursos digitales). Paralelamente, la Autoridad Educativa Local de Málaga ofrece dos opciones más: la cooperación bibliotecaria entre centros y la promoción de la lectura en una lengua extranjera (inglés, francés y alemán).

Las escuelas cuentan con asesoramiento técnico, documental y pedagógico en relación a la lectura que tienen a través de los servicios provinciales, así como del asesor de referencia. La inspección de educación también ofrece asesoramiento técnico. La Consejería de Educación y la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía llevan muchos años desarrollando planes de fomento de la lectura y las bibliotecas escolares, y la Autoridad Educativa Local cuenta con asesores en esta materia.

# INFORME DE COMPETENCIA LECTORA Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO. MAYO 2020

## CONCLUSIONES

A continuación, se indican las principales conclusiones obtenidas del análisis y síntesis de datos de los seis informes de socios.

- Enseñar las "habilidades" de la lectura, p. Ej. conciencia grafofónica, se priorizan en el grupo de edad de 3 a 7 años.
- Los niños de grupos socioeconómicos más bajos tienden a ingresar a la escuela con una comprensión reducida del concepto de lectura y los requisitos de la alfabetización escolar.
- Solo en Málaga y Granada tienen un tiempo obligatorio destinado a la enseñanza de la lectura.
- Las narrativas son el tipo de texto dominante, especialmente en los primeros años y en la escuela primaria inferior.
- El papel del maestro en motivar a los niños a leer por placer es una prioridad destacada por todos los socios.
- Las oportunidades para que los niños lean dentro y fuera de la escuela son comunes a todos los socios. p.ej. lectura patrocinada, visitas de autores, envío de libros / actividades a casa. Muchas de estas actividades se relacionan con las prácticas de alfabetización escolar que se llevan a cabo en el hogar.
- Los vínculos entre la escuela, el hogar y la comunidad sugieren que los maestros hacen suposiciones sobre los niños que leen en casa y hay pocos indicios de que los maestros valoren la lectura que los niños hacen fuera de la escuela que no esté directamente asociada con la escuela.
- La mayoría de los grupos de estudiantes encuestados destacan las debilidades de la formación inicial del profesorado. Esto sugiere que no se sienten lo suficientemente preparados para lidiar de manera efectiva con situaciones de aprendizaje de idiomas en contextos multiculturales y multilingües.
- Esto sugiere que esto debería ser una prioridad para las universidades y la formación del profesorado.

# INFORME DE COMPETENCIA LECTORA Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO. MAYO 2020

## REFERENCIAS

Bartlett, L. and Holland, D. (2002) 'Theorising the space of literacy practices.' *Ways of Knowing Journal*, Vol. 2, No. 1, pp 10-22.

Beard, R., Siegel, L. S., Leite, I. & Bragança, A. (2010). *¿Cómo se aprende a leer?* Porto: Porto Editora.

Benavente, A. (coord.), Rosa A., Costa A. F. & Ávila, P. (1996). *Literacia em Portugal. Uma pesquisa extensiva e monográfica.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Benavente, A.(coord.), Rosa A., Costa, A. F. & Ávila, P. (1995). *Estudo Nacional de Literacia: relatório preliminar.* Lisboa: Universidade do Minho.

Bradford, H. and Wyse, D. (2013) 'Writing and writers: the perceptions of young children and their parents.' *Early Years*, Vol. 33, No. 3, pp 252-265.

Cairney, T.H. and Ruge, J. (1998) *Community Literacy Practices and Schooling: Towards Effective Support for Students.* Canberra: Department of Employment, Education, Training and Youth Affairs.

Carrington, V. (2009) 'From blog to bebo and beyond: text, risk, participation.' *Journal of Research in Reading*, Vol. 32, No. 1, pp 6-21.

Colomer, T. (1993). *La enseñanza de la lectura.* Cuadernos de pedagogía, 216, 15-18.

Colomer, T. y Camps, A. (2000). *Enseñar a leer, enseñar a comprender.* Madrid: Celeste, D.L.

DES and the Welsh Office (1988) *English for Ages 5-11.* London: DES and Welsh Office  
DfE/Qualification and Curriculum Authority (1999) *The National Curriculum Handbook for*

*Primary Teachers in England.* Norwich: HMSO.

DfE (2011) *The National Strategies 1997–2011.* London: DfE

*A brief summary of the impact and effectiveness of the National Strategies* DfE (2013) *The National Curriculum in England.* London: DfE.

## **INFORME DE COMPETENCIA LECTORA Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO. MAYO 2020**

DfE, (2016) Standard for teachers' professional development Implementation guidance for school leaders, teachers, and organisations that offer professional development for teachers- July 2016. London: Department for Education

DfE, (2019) Initial Teacher Training (ITT) Census for 2019 to 2020, England. 28 November 2019, London: Department for Education.

Dowdall, C. (2009) 'Impressions, improvisations and compositions: reframing children's text production in social network sites.' *Literacy*, Vol 43, No 2, pp 91-99.

Dyson, A. H. (2013) *Rewriting the Basics: Literacy Learning in Children's Cultures*. New York: Teachers College Press

Gregory, E. and Williams, A. (2000) *City Literacies: Learning to Read Across Generations and Cultures*. London: Routledge.

Foster, D. (2019), Initial Teacher Training in England. House of Commons Briefing Paper, Number 6710, 16 December 2019

Heath, S.B. (1981) 'Oral and literate traditions--endless linkages,' in Humes, A., Cronnell, B., Lawlor, J. and Gentry, L. (eds) *Moving Between Practice and Research in Writing*. Los Alamitos, CA: SWRL, pp 19-34.

Kenner, C. (2004) *Becoming Biliterate: Young Children Learning Different Writing Systems*. Stoke on Trent: Trentham Books.

Lankshear, C. (1987) *Literacy, Schooling and Revolution*. London: New York and Philadelphia: Falmer Press.

Levy, R. (2008) 'Third spaces' are interesting places; applying 'third space theory' to nursery-aged children's constructions of themselves as readers.' *Journal of Early Childhood Literacy*, Vol. 8, No. 1, pp 43-66.

Levy, R. (2009) 'You have to understand words...but not read them'; young children becoming readers in a digital age.' *Journal of Research in Reading*, Vol. 32, No. 1, pp 75-91.

Lewis, C., and del Valle, A. (2009) 'Literacy and identity: Implications for research and practice,' in Christenbury, L., Bomer, R. and Smagorinsky, P. (eds) *Handbook of Adolescent Literacy Research*. Guilford, CT: Guilford Press, pp 307-322.

Lopes, J. (2005). *Dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita*. Porto: Edições Asa.

## **INFORME DE COMPETENCIA LECTORA Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO. MAYO 2020**

Marsh, J. (2003) 'The techno-literacy practices of young children.' *Journal of Early Childhood Research*, Vol. 2, No.1, pp 51-66.

McCarthy, S. J. (2001) 'Identity construction in elementary readers and writers.' *Reading Research Quarterly*, Vol. 36, No. 2, pp 122-151.

McCarthy, S.J. and Moje, E.B. (2002) 'Identity matters.' *Reading Research Quarterly*, Vol. 37, No. 2, pp 228-238. Marsh, J. (2003) 'The techno-literacy practices of young children.' *Journal of Early Childhood Research*, Vol. 2, No.1, pp 51-66.

Ong, W. J. (1987) Προφορικότητα και εγγραματοσύνη. Η εκτεχνολόγηση του λόγου. Translation. Ηράκλειο: πανεπιστημιακές εκδόσεις κρήτης. *Orality and Literacy. The technologizing of the world.* (London: Methuen).

Pahl, K. (2002) 'Ephemera, mess and miscellaneous piles: texts and practices in families.' *Journal of Early Childhood Literacy*, Vol. 2, No. 2, pp 145-166.

Silveira, T. (2013). *Cérebro e Leitura*. Lisboa: Bloco Editora.

Solé, I. (1987). Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora. *Infancia y Aprendizaje*, 39-40, 1-13.

Street, B.V. (1984) *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Street, B. and Lefstein, A. (2007) *Literacy: an Advanced Resource Book*. Abingdon: Routledge.

Viana, F. L., Ribeiro, I., & Baptista, A. (2014). *Ler para Ser*. Coimbra: Almedina.

# INFORME DE COMPETENCIA LECTORA Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO. MAYO 2020

## APÉNDICE A: EJEMPLOS DE BUENAS PRÁCTICAS PARA FOMENTAR LA LECTURA

### Italia

La experiencia "Bibliobus" realizada en Terranuova Bracciolini, consistente en una biblioteca itinerante que se detuvo no solo en los caseríos alejados del centro de la ciudad, sino también en los varios centros locales de agregación para traer y compartir los libros dentro de la comunidad local;

Visitas a bibliotecas públicas de la ciudad (incluidas las ludotecas), a imprentas o editoriales para mostrar también cómo "nace y crece" un libro (tanto para niños de preescolar como de primaria, según su nivel educativo correspondiente).

Actividades pioneras en educación mediática para niños en edad preescolar, promovidas por el Ayuntamiento de Florencia 8.

Estas actividades combinan el uso de algunas herramientas TIC con la lectura (por ejemplo, "I-Theatre", un narrador tecnológico para apoyar los procesos de pensamiento y la construcción colectiva de la narración en preescolar; el proyecto "Educación en imagen, educación en medios y ciudadanía digital", organizado en colaboración con la Universidad de Florencia (SCIFO PSI) y dirigido a los Coordinadores Pedagógicos de 0-6. Se han diseñado caminos específicos a implementar en Preescolar para el uso de textos multimedia y digitales para niños. Estos caminos tienen como objetivo resaltar de los textos tanto los aspectos emocionales y lúdicos como los problemáticos (para formar a los niños en la reflexión, planteamiento y resolución de problemas), y los creativos (storyboard, realización de dibujos animados sencillos, etc.).

- Talleres de lectura silenciosa: el aula está adecuadamente equipada con cojines y colchones, para maximizar el placer y la implicación en la lectura (tanto para niños de preescolar como de primaria, con las necesarias diferencias educativas y logísticas);
- La iniciativa "Presta Libro", para niños en edad preescolar: en un día definido de la semana, los niños eligen un libro de la selección propuesta por la maestra según los temas tratados en el aula, y lo pueden traer a casa para leerlo con sus padres y hermanos.
- El "cuaderno de lectura", para niños de primaria, para trabajar en el seguimiento de los libros leídos y de los pensamientos y emociones que despierta la lectura.
- Las "reseñas de libros" (para niños de primaria): bajo la guía del profesor, los niños escriben la reseña de los libros que leen entre los propuestos dentro de las actividades escolares normales. Las reseñas están disponibles para todos los compañeros y se

## **INFORME DE COMPETENCIA LECTORA Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO. MAYO 2020**

anima a los niños a leer un libro en lugar de otro, basando su elección en los consejos, sugerencias e impresiones de sus amigos y compañeros.

- Actividades de lectura creativa como el "book-talk", donde los niños cuentan a sus compañeros los libros que leen, representando la historia a través de artefactos inventados por ellos y elaborados según su propia sensibilidad e imaginación (para niños de primaria).
- El "Libro de citas rápidas", donde los niños le cuentan rápido a un compañero el libro que leyó, tratando de apasionarlo por la historia en pocos minutos, resaltando sus aspectos más atractivos, utilizando el método de la "cita rápida americana" (para primaria Niños de escuela).

La introducción en los catálogos de la biblioteca escolar de novelas gráficas y otros géneros que normalmente no están incluidos en la literatura escolar.

### **Portugal**

Concursos de promoción de la lectura como “Una aventura literaria” de la editorial Caminho; Niños que ven a un adulto leyendo;  
Narración de cuentos;  
Lectura diaria;  
Leer y escuchar historias diarias;  
Promover el contacto con dispositivos multimedia para crear historias o textos en formato digital para divulgarlos fuera de la comunidad escolar.

### **Málaga**

Apoyo a la lectura (alumnos mayores tutores en lectura a alumnos más jóvenes), taller de radio escolar, bibliografía, rincón de lectura, tráiler de libros, el árbol de lectura (cada hoja sale cuando un alumno ha leído un libro, corroborado por el profesor), libro de personas (estudiantes vestidos con su libro favorito, y leen a sus compañeros su fragmento favorito, explicando qué libro es, el autor), etc.

### **Reino Unido**

Día Mundial del Libro: Todas las escuelas primarias de Inglaterra, y algunas guarderías y escuelas secundarias, participan en el Día Mundial del Libro. Los profesores en formación conocen esta iniciativa benéfica y la mayoría participará mientras estén en prácticas. Otros participarán en actividades relacionadas con el libro en la universidad. Durante los últimos 25 años, ha reunido a niños de todas las edades en más de 100 países para que aprecien la lectura. El objetivo principal del Día Mundial del Libro en el Reino

## INFORME DE COMPETENCIA LECTORA Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO. MAYO 2020

Unido e Irlanda es animar a los niños a explorar los placeres de los libros y la lectura brindándoles la oportunidad de tener un libro propio. Las escuelas participantes reciben paquetes de fichas de libros y paquetes de recursos para el Día Mundial del Libro por edades (desde Guardería / Preescolar, Primaria y Secundaria) llenos de ideas y actividades, material de exhibición y más información sobre cómo participar en el Día Mundial del Libro.

Día mundial de la poesía: algunas escuelas primarias celebrarán el día mundial de la poesía participando en actividades como memorizar y recitar poemas, interpretar poemas y responder a los poemas a través del arte, la música y la danza.

Reading Passport: este es un documento pdf, disponible a través de <https://www.tes.com/teaching-resource/reading-passport-11623801>, que está listo para imprimir con 22 "destinos" o libros para ser leído, donde los niños tienen que llenar información muy simple sobre los libros que leen.

Semanas del libro: el formato de las semanas del libro puede variar para cada escuela, pero puede incluir una feria del libro, un día de disfraces, una visita del autor, etc. Consulte <https://www.booktrust.org.uk/books-and-reading/tips-and-advice/reading-in-schools/childrens-book-week/creative-ways-to-celebrate-at-schools-and-libraries/>

Reading Champions (una iniciativa que utiliza la influencia de los compañeros para dirigirse a los lectores reacios y aumentar su disfrute de la lectura [www.literacytrust.org.uk/reading\\_champions](http://www.literacytrust.org.uk/reading_champions) y la lectura en grupo

Listas de lecturas recomendadas: estas pueden ser creadas por profesores individuales, pero también hay muchos ejemplos disponibles en línea (por ejemplo, <https://schoolreadinglist.co.uk/>)

Listas de lecturas recomendadas: estas pueden ser creadas por profesores individuales, pero también hay muchos ejemplos disponibles en línea (por ejemplo, <https://schoolreadinglist.co.uk/>)

Grupos de Chatterbooks: Chatterbooks comenzó en 2001 y ahora es la red de grupos de lectura para niños más grande del Reino Unido. Casi 9.000 niños pertenecen a grupos de Chatterbooks, que se llevan a cabo en bibliotecas y escuelas para generar debate y animar a los niños a disfrutar de la lectura. Chatterbooks es un modelo flexible que se puede usar con niños de 4 a 12 años, para todas las diferentes habilidades y en grupos específicos o mixtos. <https://readingagency.org.uk/children/quick-guides/chatterbooks/>

Desafío de lectura de verano: El desafío anima a los niños de 4 a 11 años a disfrutar de los beneficios de la lectura por placer durante las vacaciones de verano, proporcionando mucha diversión e impidiendo que la lectura de verano "decaiga". Cada año, el Desafío motiva a más de 700.000 niños a seguir leyendo para desarrollar sus habilidades y confianza. (<https://summerreadingchallenge.org.uk/about-the-challenge>

**INFORME DE COMPETENCIA LECTORA Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO.  
MAYO 2020**