



CEIP ROSA DE GÁLVEZ



ISTITUTO COMPRENSIVO
GIOVANNI XXIII



EU PROGRAMME ERASMUS+ KA2 Strategic Partnerships

Project READ-COM

“Reading Communities from paper books to digital era”

Code 2019-1-ES01-KA201-063967

INFORME FINAL

EVALUACIÓN DE LAS PRÁCTICAS LECTORAS EN EDUCACIÓN INFANTIL

Universidad de Málaga-España

Málaga, 8 de Octubre de 2020

INDICE

1. Introducción	3
1.1. Estado de la cuestión	3
1.2. Descripción de participantes	8
1.2.1. Descripción docentes infantil	8
1.2.2. Descripción de las familias	12
2. La metodología docente en el aprendizaje lector	15
2.1. Metodologías docentes	17
2.2. Principios psicopedagógicos y metodología para el aprendizaje lector	23
2.3. Organización de las actividades (programación o planificación, experiencias de aprendizajes, agrupamiento del alumnado)	26
2.4. Espacios, materiales y recursos humanos	28
2.5. Evaluación	31
2.6. Tipos de texto	32
3. El rol de las familias en el aprendizaje lector	38
4. Conclusiones	46
Referencias bibliográficas	47

1. INTRODUCTION

Este informe final sintetiza los resultados del estudio realizado, por cada uno de los socios, sobre las prácticas lectoras en Educación Infantil. Para ello, se toma como punto de partida las principales ideas sobre el estado de la cuestión, es decir, de la situación del aprendizaje lector en cada uno los países participantes (España, Portugal, Italia, Grecia e Inglaterra)¹. Además, se presentan los datos sociodemográficos tanto del profesorado como de las familias participantes.

Posteriormente, se exponen, de manera comparativa, los datos obtenidos sobre las cuestiones analizadas respecto a la metodología docente (métodos, organización de actividades, recursos espaciales, materiales y humanos, evaluación y tipología de textos) y el rol de las familias en el aprendizaje lector.

1.1. ESTADO DE LA CUESTIÓN

En las siguientes líneas analizaremos los aspectos más destacados sobre el aprendizaje lector en la etapa de 0-6 años, en cada uno de los contextos donde se desarrolla este proyecto.

España (UMA-CEIP Rosa de Gálvez)

En el caso de España, tenemos dos realidades educativas claramente diferenciadas que determinan las metodologías y estrategias que llevan a cabo los docentes en sus aulas.

En los últimos años, el desarrollo de las políticas educativas toma como uno de los ejes de la calidad educativa la iniciación (aproximación) en la lectura y escritura en la Educación Infantil, principalmente en el último nivel de esta etapa (5 años).

La iniciación al conocimiento del código escrito se debe realizar a través de palabras y frases muy significativas como, por ejemplo, el nombre propio o título de cuentos. Los niños y niñas irán usando gradualmente, de forma autónoma, los diferentes soportes de la lengua escrita como libros, revistas, periódicos, folletos publicitarios, guías de viajes,

¹ España: Universidad de Málaga (UMA)-CEIP Rosa de Gálvez y Universidad de Granada (UGR-Campus de Melilla)

Portugal: Associação Jardim Escola João de Deus

Italia: Centro Machiavelli e Istituto Comprensivo Statale Giovanni XXIII

Grecia: Institutoo Technologias Ypologistonkai Ekdoseon Diofantos

Reino Unido: The Manchester Metropolitan University (MMU)

carteles, etiquetas de productos y, desde luego, las pantallas de los diversos instrumentos que nos ofrece la sociedad del conocimiento y las tecnologías. A través de la utilización del formato y del contenido de éstos, irán comprendiendo que cada texto suele presentarse en un soporte determinado. La experiencia en situaciones diarias de lectura en voz alta convertirá a los niños y niñas de esta etapa en partícipes de prácticas letradas compartidas, siendo ellos quienes realmente están leyendo, comprendiendo e interpretando el contenido del texto, vivenciando momentos mágicos donde las grafías del texto se convierten en lenguaje oral. Se ayuda de esta forma, a entender las funciones y estructura del lenguaje escrito, así como a la utilización gradual de las mismas. Estas lecturas, escuchadas con interés y atención, versarán sobre todo tipo de textos sociales, y responderán a los usos sociales y culturales del lenguaje escrito como medio de comunicación, información y disfrute ayudando progresivamente a entender la importante función que cumple.

Melilla: particulares de interés para este estudio (UGR)

Melilla cuenta con una elevada densidad de población, muy por encima de la media española y de la Unión Europea y ello se traduce en una ocupación de aulas de Educación Infantil del 100% para el segundo ciclo con una ratio de 28.7, la más alta de las comunidades españolas, conforme a lo recogido en la adenda, para Ceuta y Melilla, del Informe 2019 sobre el estado del sistema educativo (Consejo Escolar del Estado, 2019).

Otro rasgo distintivo de este enclave geográfico es su diversidad cultural, seña de identidad de la población de origen europeo, bereber, hindú, gitano y judío que la habita. Esta diversidad cultural lleva consigo una diversidad lingüística ya que las lenguas maternas son totalmente diferentes: español, tamazight, hindi, caló y haquitía, respectivamente. Si bien estas tres últimas no están tan extendidas y presentes en las correspondientes comunidades de habla, las dos primeras sí forman parte de la realidad lingüística de los dos colectivos mayoritarios, produciéndose transferencias e interferencias características del fenómeno lingüístico de lenguas en contacto, lo que provoca que el español evolucione de forma distinta (Marín Ortega y Molina-García, en prensa).

Esta diversidad de lenguas es, precisamente, la dificultad mayor a la que se enfrentan los docentes y, por ello, las autoridades competentes articulan vías para dotar

de un refuerzo complementario mediante un Programa de Inmersión Lingüística dirigido a Educación Infantil.

Normativa:

- Andalucía. Decreto 428/2008, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas correspondientes a la Educación Infantil en Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 164, 7-12.
- Andalucía. Orden de 5 de agosto de 2008, por la que se desarrolla el Currículo correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 169, 17-53.
- España. Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil. Publicado en BOE núm. 4, de 4 de enero de 2007.
- España. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Publicado en B.O.E. nº 106, de 4 de mayo.
- Melilla. Orden ECI 3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la educación infantil. *Boletín Oficial del Estado*. 5. 1016-1036.

Portugal (Associação Jardim Escola João de Deus)

En la actualidad, a la lectura se le atribuye un papel determinante en el aprendizaje y el éxito escolar.

También parece *consensuado* que la exposición a un entorno favorable propicio para la lectura desde una edad temprana no es sólo un facilitador, sino también un catalizador de este proceso. Cuanto antes y más frecuentes sean los niños que contacten con la lectura o, mejor dicho, con el placer de la lectura, más evidente será el progreso en el desarrollo de las habilidades de comunicación del individuo.

Por último, en el contexto comunicante actual, destacan el rol que deben jugar las tecnologías como herramienta educativa.

Normativa:

- Decreto-ley 281/09, de 6th de octubre, crea Sistema Nacional de Intervención Del Sistema de la Primera Infancia (SNIPI).

Italia (Centro Machiavelli - Istituto Comprensivo Statale Giovanni XXIII)

Uno de los elementos más significativos que afectan a los discentes que leen habitualmente es el papel de la familia. Los estudios revelan la fuerte conexión entre entorno familiar y la actitud hacia la lectura mostrada por los niños y jóvenes.

La familia es el detonante para despertar el gusto de los niños por la lectura, animar a leer y a ser apasionados por ella.

Teniendo en cuenta esta idea clave, las administraciones nacionales han desarrollado varios proyectos sobre la educación de la lectura para los padres, y se han convertido en prácticas estables y eficaces a lo largo del tiempo.

Si se compara con la relevancia del entorno familiar, la escuela parece desempeñar un papel secundario en alentar a los niños a tener una pasión saludable. Dentro del contexto educativo la lectura es percibida sustancialmente por los usuarios como un compromiso de estudio (especialmente por los adolescentes).

En relación con la situación legislativa actual, se está esbozando un sistema educativo integrando 0-6 que debe ser atendido íntegramente por el Ministerio nacional de Educación. De momento, los servicios para 0-3 años están regulados y gestionados por las regiones.

Normativa:

- D.M. 254 de 16/11/2012.
- Ley L.107/2015 y sus posteriores decretos de aplicación, con especial atención a la N. 65/2017. 7MIUR – Ministerio de Educación sobre Preescolar <https://www.miur.gov.it/web/guest/scuola-dell-infanzia>
- Ley Núm. 53, 23 de marzo de 2003.

Grecia (Institouto Technologias Ypologistonkai Ekdoseon Diofantos)

En el sistema educativo griego, se considera que los programas preescolares deben centrarse en el desarrollo de las habilidades emergentes de alfabetización de los niños a través de la experiencia lúdica en lugar de la formación sistemática en fonética o la enseñanza del alfabeto.

Por tanto, fomentar el desarrollo de habilidades de alfabetización emergentes a través de actividades lúdicas es una función importante de las instituciones preescolares,

proporcionando unas bases para la enseñanza formal del aprendizaje lector en la etapa posterior de Educación Primaria.

Normativa:

- Greek Cross-Thematic Curriculum Framework (2003). http://www.pi-schools.gr/programs/depps/index_eng.php

Reino Unido (Manchester Metropolitan University)

Early Years Foundation Stage Framework (EYFS) (DfE, 2017) establece estándares para el aprendizaje, desarrollo y cuidado de niños desde el nacimiento hasta los 5 años. Identifica siete áreas de aprendizaje, una de las principales es “Comunicación y Lenguaje” y una de las específicas es “Alfabetización”. El EYFS se basa en la teoría sociocultural y en el trabajo de Vygotsky.

- Comunicación y lenguaje: Deben ofrecerse oportunidades para que los niños puedan «experimentar un entorno de lenguaje rico; desarrollar su confianza y habilidades para expresarse; y hablar y escuchar en una serie de situaciones» (DfE, 2017: 8).
- Alfabetización: se debe animar a los niños a vincular sonidos y letras y a empezar a leer y escribir. Los niños deben tener acceso a una amplia gama de materiales de lectura (libros, poemas y otros materiales escritos) para que enciendan su interés» (DfE, 2017: 8).
- Lectura: los niños leen y entienden frases simples. Utilizan el conocimiento fonético para decodificar palabras regulares y leerlas en voz alta con precisión. También leen algunas palabras irregulares comunes. Demuestran comprensión cuando hablan con otras personas acerca de lo que han leído (DfE, 2017:11)

Normativa:

- Early Years Foundation Stage Framework (EYFS) (2017).
- Ley de cuidado infantil (2006).
- Ley de educación (2011).

1.2. DESCRIPCIÓN DE PARTICIPANTES

En este epígrafe se presentan las muestras tanto de docentes de infantil como de las familias que han participado en el trabajo a través de la cumplimentación de un cuestionario elaborado por el equipo de la Universidad de Málaga. Este instrumento, antes de su aplicación, fue validado por la técnica de juicio de expertos.

1.2.1. DESCRIPCIÓN DOCENTES INFANTIL

La muestra total de maestros de educación infantil es 655.

A continuación, se presentan las principales fortalezas y debilidades encontrados en la población participante de cada uno de los socios participantes.

España (UMA-CEIP Rosa de Gálvez)

Nº de docentes: 200

STRENGTH	WEAKNESSES
Teaching experience (25,6% con 21-25 años experiencia)	Few continue postgraduate training ((21,6%)
Bilingual centres (31%)	Teachers are mostly women (94%)
They do continuous training (31%)	Few educational compensation centers (18,5%)
They are tutors of their courses (80,8%)	Most urban centers (92%)

Melilla: particulares de interés para este estudio (UGR)

Nº de docentes: 19

STRENGTHS	WEAKNESSES
<p>Years of experience (72.3% are between 11 and 20 years of experience). the courses that they tutorise are varied: 0-4 years (22.2%), 5 years (38.9%), 3 years (16.7%).</p>	<p>It is insufficient that only 61% of teachers carried out between one and three actions, given the difficulties of communicative competences that many students of infant school have in Melilla.</p>
<p>Teachers use an eclectic methodology for reading learning: 1st, mixed method; 2nd, phonic and global; 3rd, alphabetic... varied reading resources: classroom library (100%); textbook (88.9%); book from classroom (83.3%); library of the city (50%); book from home (27.8%).</p>	<p>16.7% of teachers have not carried out any course related to linguistic competence in the last 5 years.</p>
<p>The 94.4% indicate that in their centre, teachers establish measures to promote access to reading (school & family): innovative practices and institutional projects of teaching reading; exchange reading experiences (66.7%).</p>	<p>Practical difficulties of students in: 1st oral and written comprehension (72.2%); 2nd reading technique (22.2%); 3rd improving the reading taste (11.1%).</p>
<p>Variety of coordinated actions childhood education-primary school: projects and curricular materials of joint action; and share objectives, methodology, routines, evaluation and resources (72.2%, both).</p>	<p>---</p>

Portugal (Associação Jardim Escola João de Deus)

Nº de docentes: 135

N = 135

Age	%	Working experience	%
Less than 26 years old	3,7%	From 0 to 5 years	23,7%
From 26 to 35 years old	23,0%	From 6 to 10 years	5,9%
From 36 to 45 years old	31,9%	From 11 to 15 years	15,6%
From 46 to 55 years old	23,0%	From 16 to 20 years	11,9%
More than 55 years old	18,5%	From 21 to 25 years	11,1%
		Counting more than 25 years	31,9%



STRENGTH	WEAKNESSES
Age distribution (Mode = 36 to 45)	Gender even distribution (8,9% = male)

Italia (Centro Machiavelli - Istituto Comprensivo Statale Giovanni XXIII)

Nº de docentes: 180

TEACHERS of public and private preschools from Florence and its metropolitan area, and from Arezzo and Valdarno area, including Terranuova Bracciolini

GENDER DISTRIBUTION: 97,8% are women

SCHOOL OF ORIGIN: Public school (63,9%), mainly located in the urban setting (23,3%), those from the rural areas are the 7,8%

QUALIFICATION TITLES: prescribed by Law, Childhood & Primary Education Degree- *Scienze della Formazione Primaria*" (Law N. 169, 30 October 2008, Art. 6); "*Magistrale*" or Socio-Psycho-Pedagogical High School Diplomas, achieved within the school year 2001-2002 (D.I. 10 March 1997)

Grecia (Instituto Technologias Ypologistonkai Ekdoseon Diofantos)

Nº de docentes: 121

All are women

62% are graduates

58% have more than 16 years of teaching experience

52% have attended 1-3 seminars in the last five years

56% are over 46 years old

Reino Unido (Manchester Metropolitan University)

Nº de docentes: Información recogida de Investigaciones y datos etnográficos.

1.2.2. DESCRIPCIÓN FAMILIAS

La muestra total de familias de educación infantil es 1.342.

Seguidamente, se detallan las principales singularidades de cada una de las muestras según socio.

España (UMA-CEIP Rosa de Gálvez)

Nº de familias: 218

STRENGTH	WEAKNESSES
Higher number of mothers with higher education (47%)	More mothers engaged in domestic work and/or no employed (16,97%)
We have single-parent families (12,84%)	Significant percentage of parents without studies.
Immigrant families (10% aprox.)	Most of them are spanish (90,8%)

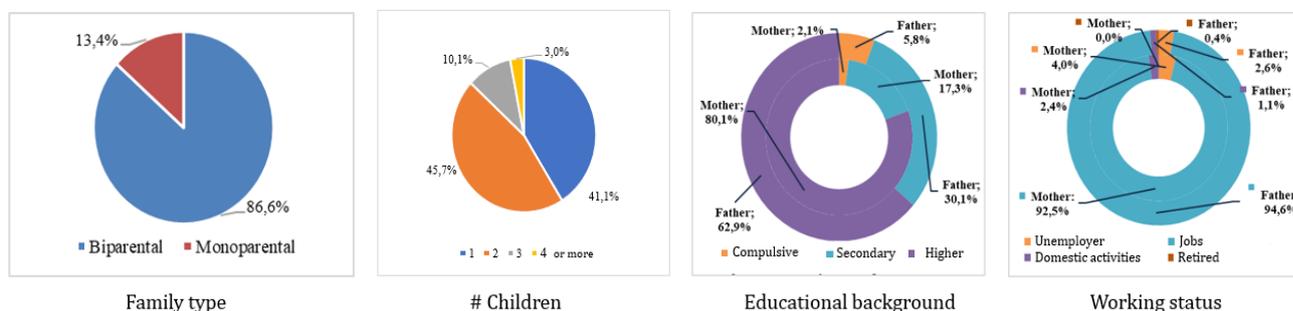
Melilla: particulares de interés para este estudio (UGR)

Nº de familias: 101

STRENGTHS	WEAKNESSES
90.3% of the families have children in the course of 5 years old: so they are supposed to have more family experiences with reading at early ages.	They do not read books (novels, stories, poems, comics...) (50%). No answer in relation to specialized magazines (43.4%).
Bilingual families spanish-tamazight (38.3%, high level) / english-fl (38.3%, medium level)	---
Their professions are very varied. it is the mothers who have a higher academic level.	---
57.6% of parents read in the paper format / 42.4% in the electronic format (mobile phone & tablet)	---
Reading motivation: reading for home activities (instructions or recipes) (57.4%), reading for fun and enjoyment (47.5%), for work reasons (40.6%) and for study (30.7%).	---
Preferred format-type of reading: reference books or school support books (encyclopaedias...)-electronic (48.7%); reading books-electronic (23,7%); daily press-paper.	---

Portugal (Associação Jardim Escola João de Deus)

Nº de famílias: 722



STRENGTH	WEAKNESSES
Structured and biparental families	Number of children per family (1 or 2)
Educational background	
Working status	

Italia (Centro Machiavelli - Istituto Comprensivo Statale Giovanni XXIII)

Nº de famílias: 178

FAMILIES from Florence and its metropolitan area, and from Arezzo and Valdarno area, including Terranuova Bracciolini
PARENTAL STATUS: <i>biparental families</i> (95,5%) with one or two children with at least one baby in the focused age spectrum (families of 3 children constitute the 7,9% and those of four children the 2,8%)
NATIONALITY: mainly Italian (95,50% of fathers; 96,62% of mothers), residual percentage of Moroccan, Tunisian, Dominican, Spanish, Indian, Peruvian (between 0,6% and 1,7%)
SPOKEN LANGUAGES: only the 5,6% has a different mother tongue (Spanish, Arabic, Indian) from Italian.

Grecia (Instituto Technologias Ypologistonkai Ekdoseon Diofantos)

Nº de famílias: 123

50% have two children

62% are graduates
58% have more than 16 years of teaching experience
52% have attended 1-3 seminars in the last five years
56% are over 46 years old

Reino Unido (Manchester Metropolitan University)

Nº de familias: Información recogida de Investigaciones y datos etnográficos.

2. TEACHING METHODOLOGY IN READING LEARNING

Este este apartado, cada socio ha revisado la literatura científica sobre las metodologías de enseñanza más utilizadas en la etapa de Educación Infantil del país, para posteriormente reflejar las que el profesorado encuestado emplea en sus aulas, la selección de principios metodológicos, organización de actividades y recursos, así como la forma de evaluar. También se ha considerado relevante incluir el aspecto sobre la coordinación entre la etapa de Infantil y la de Primaria.

A continuación, se presentan los resultados más significativos abordados a partir de los datos obtenidos por cada uno de los socios.

En cuanto a la revisión de la **literatura científica** en España (Universidad de Málaga-CEIP Rosa de Gálvez y Universidad de Granada) y Portugal (Associação Jardim Escola João de Deus) señalan diferentes métodos para enseñar a los niños a leer cuando comienzan la instrucción formal, éstos han sido clasificados tradicionalmente en dos grandes grupos: métodos sintéticos, con base fónica o silábica, métodos globales o analíticos, en los que prima la palabra en el proceso lector. Posteriormente, se les unió los métodos mixtos los cuales intentan conjugar la actividad analítica y la sintética, simultaneando la percepción global y el análisis fonológico. En los momentos actuales, estos enfoques han evolucionado hacia tendencias con mayor apertura de los presupuestos iniciales si bien se denota una inclinación por una u otra perspectiva, nos referimos a la enseñanza directa, el lenguaje integrado y el constructivismo.

A ello hay que sumarles diferentes estrategias que posibilitan una mejora en el aprendizaje como refleja el Informe italiano (Centro Machiavelli e Istituto Comprensivo Statale Giovanni XXIII) donde el aspecto lúdico juega un papel transversal en esta etapa educativa y en todos sus aprendizajes.

Tal como indica el Informe inglés (Manchester Metropolitan University), el aprender a leer se sustenta en un cuidado proceso de planificación (en que se tienen en cuenta los espacios, posibles experiencias de aprendizaje y juegos), basada en la evaluación continua del alumnado.

Las orientaciones metodológicas para el aprendizaje de la lectura requieren, como vienen expone el Informe griego (Instituto Technologias Ypologistonkai Ekdoseon Diofantos), de un conjunto de habilidades emergentes de alfabetización: conocimiento y comprensión del convencionalismo de la lengua escrita, conciencia fonológica, identificación/reconocimiento de palabras, conocimiento de la fonética y fluidez.

Dada la trascendencia del proceso educativo del lenguaje escrito, se hace necesario llegar a consensos entre el profesorado que abarca varias etapas educativas. Por ello, se precisan mecanismos que arbitren medidas para garantizar la continuidad de este aprendizaje a lo largo de la escolaridad.

Sobre la **coordinación entre las etapas educativas de Educación Infantil y Primaria**, hay una serie de actividades que realiza el profesorado para favorecer el aprendizaje lector en su centro educativo.

A tal efecto, se le preguntó al profesorado una serie de cuestiones relativas a la coordinación entre etapas (ver Tabla 1). Los resultados muestran que el sistema educativo portugués otorga una gran relevancia a la coordinación docente entre etapas educativas, habiendo obtenido puntuaciones superiores al 90%, seguidos de Italia, España y Grecia por este orden.

Si realizamos un análisis pormenorizado de las distintas cuestiones preguntada, podemos observar que el grado mayor de acuerdo lo obtienen en compartir objetivos, metodología de trabajo, agrupamientos, rutinas, evaluación y recursos (74,56%) seguidos de la relevancia de intercambiar experiencias lectoras entre niveles educativos (72,94%), diseño de proyectos y materiales curriculares basados en líneas de acción conjunta (69,74%), planificación de reuniones periódicas a lo largo del curso (68,3%) para unificar

criterios y actuaciones entre ambas etapas así como compartir entre el alumnado de diferentes niveles.

Tabla 1. Cuestiones cuestionario sobre coordinación docente

COORDINACIÓN	UGR	UMA	PORTUGAL	ITALIA	GRECIA
Diseñamos proyectos y materiales curriculares basados en líneas de acción conjunta	72.2	56.3	91.9	78.3	50
Compartimos objetivos, metodología de trabajo, agrupamientos, rutinas, evaluación y recursos	72.2	67	94.1	88.3	51
Planificamos periódicas a lo largo del curso para unificar criterios y actuaciones entre ambas etapas.	55.6	64.2	93.3	74.4	54
Intercambiamos experiencias lectoras de unos niveles con otros.	66.7	63.6	92.6	77.8	64
Realizamos actividades compartidas entre el alumnado de ambos niveles.	44.4	81.3	75.6	67.2	64

2.1. TEACHING METHODOLOGIES

Se ha diseñado tres cuestionarios ad hoc con los cuales poder recoger información sobre las metodologías docentes propias del aprendizaje lector, las experiencias de aprendizaje que fomentan el aprendizaje lector, así como los tipos de textos utilizados para el aprendizaje lector.

El primero de los instrumentos utilizados, denominado *Cuestionario sobre metodologías en la iniciación del aprendizaje lector*, está constituido por siete dimensiones que recogen una serie de estrategias docentes para desarrollar el aprendizaje lector del alumnado correspondiente a las tendencias metodológicas actuales. Las dimensiones corresponden al método alfabético (compuesto por 6 ítems), método alfabético (4 ítems), método silábico (5 ítems), método mixto (5 ítems), método global (11 ítems), metodología constructivismo (7 ítems) y conciencia fonológica (16 ítems).

Debido a que hay un mismo ítem dentro de las metodologías alfabético y fónico (el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura se ejercitan simultáneamente), así como en el método constructivista y global (parto de los conocimientos previos que tiene el alumnado en relación con el sentido y la funcionalidad

del aprendizaje del lenguaje escrito), el número de ítems que se presenta al profesorado es 52.

Antes de presentar los resultados, es interesante explicar brevemente la concepción de cada uno de estos métodos:

- **Alfabético:** es el método que se encarga del estudio de las letras, su forma, su valor, y por último la palabra. Este método va de la letra a la palabra haciendo énfasis en el nombre de la letra.
- **Fónico:** se centra en el reconocimiento y aprendizaje de los sonidos de las letras.
- **Silábico:** el método se define como el proceso mediante el cual se enseña la lectoescritura y consiste en la enseñanza de las vocales. Posteriormente la enseñanza de las consonantes se va cambiando con las vocales formando sílabas y luego palabras.
- **Mixto:** pretende conjugar la actividad analítica y la sintética, simultaneando la percepción global y el análisis fonológico. Proponen que el reconocimiento de palabras, la comprensión y el descubrimiento de las correspondencias grafema-fonema se produzcan de forma combinada y se realimentan entre sí.
- **Global:** preparación de las adquisiciones globales a partir de palabras vivenciadas y adquisiciones globales a partir del reconocimiento global de frases.
- **Constructivista:** propone que se presente situaciones de interés para los niños en las que hay un problema, un reto, e invita a los pequeños a buscar formas de solventar dicho reto o problema.
- **Conciencia fonológica:** Este método pone énfasis a una lectura mecánica y posteriormente a la expresiva y en último lugar, incide en la comprensión.

En relación con los métodos más demandados por el profesorado, estamos en condiciones de afirmar, como se indica en la tabla 2, la existencia de consenso que el método alfabético está desfasado y no corresponde sus estrategias a las demandas del alumnado.

Reino Unido es defensor del método fónico, ya que la metodología del aprendizaje lector está regulado rigurosamente por normativa estatal (Informe MMU, p. 7). Le sigue Portugal, Grecia y Melilla.

La muestra de UMA-CEIP Rosa de Gálvez aboga por una metodología constructivista enfatizando la conciencia fonológica, con claro predominio del método mixto.

Los defensores del método fonético correlacionan positivamente con la importancia de la conciencia fonológica entre sus rutinas de trabajo como bien indican las puntuaciones de los docentes griegos y portugueses.

Tabla 2. Metodologías aprendizaje lector más utilizadas

Métodos	UMA	UGR	PORTUGAL	ITALIA	GRECIA	UK
Alfabético	20.5	33.3	28.1	-	25	
Fónico	21.5	38.9	51.9	3.3	46	Curriculum Nacional Primario (2013)
Silábico	25.6	5.6	40.7	-	36	
Mixto	52.3	61.1	41.5	36.7	44	
Global	22.6	38.9	17.8	6.7	31	
Constructivista	47.7	22.2	11.1	11.10	13	
Conciencia fonológica	65.1	27.8	71.1	40	82	

A continuación, pasamos a detallar las estrategias metodológicas con más incidencia.

Como se puede apreciar en la tabla 3, Portugal, Italia, España (UMA-Rosa de Gálvez) y Grecia, es decir la mitad de los países implicados en este proyecto, comparten enfoque metodológico en el aprendizaje de la lectura: conciencia fonológica.

Las estrategias que con mayor frecuencia son utilizadas por los docentes europeos son las que corresponden al método global (ítems 26,27,20,22,25,21,22 y 25) seguidos de la metodología constructivista (ítems 31,35,30,32,34 y 33), conciencia fonológica (37,42,40 y 41) silábico (ítems 10 y 13) y método fónico (ítem 7).

En los informes de UMA-CEIP Rosa de Gálvez y UGR, socios españoles, se comparte la idea de que el profesorado utiliza gran diversidad de estrategias para desarrollar la iniciación al aprendizaje lector, aplicando principalmente un uso de metodologías ecléticas. Los resultados obtenidos por el socio portugués también van en la misma línea, verificando que los maestros de Educación Infantil utilizan varias estrategias para implicar a su alumnado en el proceso lector.

En Italia, el proceso educativo-también el de la lectura- se vive principalmente desde una dimensión emocional y afectiva, teniendo un papel principal la relación entre el niño y su educador. Partiendo de esta premisa, el profesorado propone a los niños diversas actividades relacionadas con el placer por la lectura, en el que es primordial el descubrimiento del libro como objeto y la palabra escrita.

Reino Unido en su normativa específica la metodología que debe llevarse a cabo: el método fónico (Informe MMU, p. 7).

Las estrategias menos utilizadas, como mencionamos con anterioridad, corresponden al método alfabético (ítems 1,6,3,2 y 4) seguido del método silábico (ítems 14,11 y 12).

Por último, especial atención merece la diversidad en las frecuencias de las puntuaciones en las estrategias correspondientes a la conciencia fonológica ya que, si bien, algunos ítems obtienen los valores más altos, también ocurre todo lo contrario en otros (véase los ítems 52,46,47,44,51,43,39,48 y 45) (Tabla 3).

Table 3. Reading methods

PART I. READING METHODS	UMA	UGR	PORTUGAL	ITALIY	GREECE	ALL
ALPHABETIC METHOD						
01. I follow the alphabetical order for learning to read.	20,5	16,7	87,6	20,0	20,0	33,0
02. Each letter is studied by pronouncing its name.	67,0	66,7	86,1	36,7	34,0	58,1
03. The teaching-learning process of reading and writing are exercised simultaneously.	79,0	94,4	73,6	36,7		56,7

04. Once the student has learned the alphabet, consonants are combined with vowels to make direct syllables first, then inverse and finally, mixed syllables.	68,5	77,8	71,4	40,0	88,0	69,1
05. I combine syllables to create words and then sentences.	64,0	77,8	52,0	73,3	-	66,8
06. To learn letters I use resources such as card games, mobile letters, iconic correspondence ...	91,5	94,4	14,4	0,9	70,0	54,2
Global	65,1	71,3	64,2	34,6	35,5	56,3
PHONE METHOD						
07. I begin by teaching the learning of the vowel sound, then the sounds of the diphthongs (two vowels together) and, finally, the sound of the consonants.	94,5	83,3	88,8	63,3		82,5
08. I combine the sound of phonemes with onomatopoeia, gestures and / or kinesthetics.	95,0	27,8	86,2	77,7	75,6	72,5
09. I combine syllables to create words and then sentences.	99,5	16,7	83,5	63,3		65,8
Global	96,3	42,6	86,2	68,1	25,2	63,7
SILLABYC METHOD						
10. I begin by learning the vowels while combining their sound and their spelling.	99,5	100,0	82,9	56,7		84,8
11. The students learn to combine the consonants of the alphabet for each of the vowels (ta-te-ti-to-tu...).	98,5	0,0	76,5	70,0		61,3
12. Students begin their learning with direct syllables, then locked, reverse, and finally, mixed syllables (diphthongs and locks).	93,0	66,7	71,6	30,0	70,0	66,3
13. Students begin by combining consonants with vowels (syllables) and then introduce the linguistic units with meaning (words, phrases...).	96,0	88,9	42,2	60,0	96,0	76,6
14. I carry out activities in which syllables can be added and / or deleted.	86,0		31,0	73,3		47,6
Global	94,6	51,1	60,8	58,0	55,3	67,3
MIXED METHOD						
15. The student learns the letters from a word whose initial is the one being learned (shown in alphabetical order), accompanied by their illustration.	95,5	94,4	83,9	70,0		86,0
16. To understand the sound of each letter we use onomatopoeic examples (e.g., for the letter "s" we use the sound of the wind "ssss").	97,0	77,8	72,6	90,0		84,4
17. Students know syllables from the analysis of a word that contains it.	90,5	83,3	71,6	36,7		70,5
18. I teach the syllable as a part of the word.	70,5	88,9	62,4	80,0	-	75,5
19. I show the words as well as the letters so that the students can recognize words and letters.	87,5	94,4	34,0	80,0	-	74,0

Global	88,2	87,8	64,9	71,3		78,1
GLOBAL METHOD						
20. I present various words and sentences that refer to the elements that surround them and are part of their environment and daily routines.	70,0	94,4	95,6	86,7	-	86,7
21. Start the first contact with the writing of words and phrases, working with them graphomotor skills.	81,5	72,2	94,5	86,7	-	83,7
22. I do syllable identification activities in the whole word.	89,5	93,4	92,1	80,0	50,0	81,0
23. I perform tasks to recognize phonemes isolated from the word.	73,0	77,8	77,8	66,7	-	73,8
24. Reinforce the linguistic field with vocabulary, grammatical structures, word order ...	85,5	88,9	75,0	30,0	-	69,9
25. Students identify and recognize playful texts (stories, songs ...).	63,0	83,3	74,7	93,3	-	78,6
26. Reinforce the intonation of stories, even as the rhythm of the songs.	99,0	100,0	73,6	93,3	-	91,5
27. I propose situations that favour student creativity.	94,0	100,0	68,2	100,0	-	90,6
28. I present texts to help students understand words and sentences, so that they are able to assimilate and understand what they are reading.	93,0	67,7	67,8	60,0	-	72,1
29. The tasks of written language are related to the development of oral language.	96,0	83,3	63,8	0,6	-	60,9
Global	84,5	86,1	78,3	69,7	50,0	79,6
CONSTRUCTIVE METHODOLOGY						
30. I use reading in situations of use so that they find their functionality (leisure, learning, news).	85,0	77,8	94,7	80,0	-	84,4
31. I use meaningful words for students (their own name, personal tastes ...).	80,5	100,0	93,6	96,7	-	92,7
32. Delivery of the previous knowledge that students have in relation to the meaning and functionality of learning written language.	92,0	83,3	88,3	73,3	-	84,2
33. I work different types of texts, such as enumeration (lists, menus ...), informative (notes, posters ...), literary (poems, songs, stories ...), expository (project dossiers, biographies...), prescriptive (recipes, instructions ...).	96,0	66,7	84,8	60,0	-	76,9
34. Development of educational experiences in the classroom through work projects on topics chosen by the students.	94,5	61,1	80,4	73,3	-	77,3
35. Promotion among students of their communicative abilities (active listening, empathy, dialogue, assertiveness, argumentation ...).	89,5	94,4	78,3	100,0	-	90,6
36. Promotion in students who use different types of language (body, gesture, music, plastic ...).	77,5	94,4	76,1	100,0	-	87,0

Global	87,9	82,5	85,2	83,3		84,7
PHONOLOGICAL AWARENESS						
37. I play syllables and phonemes counting games (with or without slap).	82,0	100,0	99,1	96,7	-	94,5
38. I propose rhyming games.	94,5	72,2	97,4	100,0	-	91,0
39. I do activities to learn to differentiate words from pseudo words.	89,5	44,4	90,4	46,7	-	67,8
40. I propose activities in which syllables are counted to learn to discriminate long and short words.	88,5	66,7	89,3	80,0	-	81,1
41. I propose activities for students to isolate and manipulate initial and final syllables.	90,5	66,7	86,8	56,7	-	75,2
42. I propose activities for students to isolate and manipulate the initial and / or final sound of a word.	94,0	66,7	86,7	83,3	-	82,7
43. I propose activities for students to pronounce the sound of each phoneme that contains a word.	64,5	83,3	86,7	86,7	13,3	66,9
44. I carry out activities related to adding, omitting, inverting and changing the order of syllables and phonemes.	87,5	55,6	86,0	0,6	43,3	54,6
45. I carry out activities in which the position of the phonemes within the words must be distinguished.	96,0	66,7	77,7	0,5	50,0	58,2
46. Students name loudly words that begin, contain or end with a specific syllable.	83,0	94,4	77,0	1,0	0,0	51,1
47. Students classify images according to their syllabic structure (number of syllables per word).	58,5	66,7	76,8	0,4	60,0	52,5
48. Students name the word of an image, omitting the Syllable that has been previously indicated (initial, middle or final).	82,0	27,8	71,7	53,3	46,7	56,3
49. I present words for the students to indicate if they start, contain or end with a given phoneme.	70,0	88,9	70,8	76,7	23,3	65,9
50. Students segment words into phonemes.	85,0	77,8	66,1	76,7	23,3	65,8
51. Students compare words that begin and / or end with a specific phoneme.	89,5	83,3	61,1	80,0	20,0	66,8
52. I teach two sentences for students to indicate which word has been added, changed and / or deleted.	95,0	50,0		46,7	53,3	49,0
Global	84,4	69,5	76,5	55,4	37,0	64,5

2.2. PSYCHOPEDAGOGICAL PRINCIPLES AND READING LEARNING

El segundo de los instrumentos utilizados, denominado *Cuestionario sobre experiencias de aprendizaje que fomentan el aprendizaje lector*, está constituido por cuatro dimensiones que recogen una serie de estrategias docentes para desarrollar el

aprendizaje lector del alumnado mediante un total de 37 ítems. Las dimensiones corresponden a los principios psicopedagógicos y metodología del aprendizaje lector (compuesto por 8 ítems), organización de las actividades dirigidas al aprendizaje lector (11 ítems), recursos espaciales, materiales y humanos utilizados para el aprendizaje lector (12 ítems) y evaluación del aprendizaje lector (6 ítems).

Acercas de los principios psicopedagógicos y metodología sobre el aprendizaje lector, presentamos en la tabla 4 la propuesta presentada al profesorado para conocer su práctica educativa sobre este aspecto esencial, así como los resultados obtenidos.

Tabla 4. Principios psicopedagógicos y metodología sobre el aprendizaje lector

PSICOPEDAGOGICAL PRINCIPLES AND READING LEARNING METHODOLOGY	UMA	UGR	PORTUGAL	ITALIA	GRECIA	ALL
02. I motivate children to interpret the text illustrations, even if they cannot read.	95,0	83,3	99,3	-	-	92,5
04. I exhibit in the classroom the work done by the children.	96,5	100,0	99,3			98,6
01. I ask children questions while they are reading the texts to ensure that they are understanding the content.	96,0	94,4	95,6		98,0	96,0
05. I introduce to children texts which contents are related to their past-experiences.	92,0	77,8	95,6			88,5
06. I take advantage of the inputs that children give while reading a text, even if they cannot relate to their lives the theme we have been addressing	75,5	83,3	92,6		97,0	87,1
03. I establish links between written language and oral language.	94,5	100,0	98,5	66,7	92,0	90,3
07. I establish dynamic reading animations (change of characters, change of endings, creation of short stories with images...)	85,0	94,4	96,3	100,0	98,0	94,7
08. I organise the classroom with different workshops and learning corners, according to childrens' needs.	66,0	72,2	93,3	100,0	-	82,9
GLOBAL	87,6	88,2	96,3	88,9	96,3	91,4

UMA-CEIP Rosa de Gálvez (España) expone que casi todos los docentes aplican los principios presentados. Se debe resaltar que los docentes suelen exponer en el aula los trabajos que realiza su alumnado (96,5%), anima a interpretar las ilustraciones de un texto, aunque no sepan leer (y hace preguntas durante la lectura de textos para garantizar la comprensión de éste (95%)). También organizan el aula en función de las necesidades del alumnado con distintos rincones de aprendizaje y talleres (66%), establece relaciones entre el lenguaje escrito y el lenguaje oral (94,5%) así como dinámicas de animación a la lectura (cambio de personajes, cambios de finales o creación de historias con imágenes, entre otros) (85%).

También la gran mayoría del profesorado de Melilla utiliza siempre o casi siempre la todos ellos, aunque destaca el hecho de establecer relaciones entre el lenguaje escrito y el lenguaje oral y de exponer los trabajos del alumnado por parte del 100% de la muestra.

De igual manera, está el profesorado portugués que presenta un alto porcentaje (por encima del 90%) de utilización de todos estos principios psicopedagógicos. Los utilizados prácticamente en todas las aulas de infantil son: Animo a mi alumnado a interpretar las ilustraciones de un texto, aunque no sepan leer y expongo en el aula los trabajos que realiza mi alumnado, ambos con un 99,3%. Establezco relaciones entre el lenguaje escrito y el lenguaje oral (98,5%).

En Italia los datos deben interpretarse teniendo en cuenta la dimensión lúdica e inmersiva que el profesorado utiliza para acercar a los niños a la palabra escrita y la experiencia de la lectura. Esto hace entender que sus puntos fuertes, con un 100% de la muestra, son los principios: Establezco dinámicas de animación a la lectura (cambio de personajes, cambios de finales, creación de historias con imágenes...) (ítem 7) y organizo el aula en función de las necesidades del alumnado con distintos rincones de aprendizaje y talleres (ítem 8). Aunque más de la mitad del profesorado participante (67,7%) promueve actividades para establecer relaciones entre el lenguaje escrito y el lenguaje oral es, con diferencia al resto y también discrepando de España, Portugal y Grecia, el menos empleado.

Los datos arrojados en Grecia indican un uso mayoritario de cuatro principios: hace preguntas durante la lectura de textos para garantizar la comprensión de este (98%), establecer dinámicas de animación a la lectura (98%), aprovechar los comentarios que durante las actividades de lectura realiza mi alumnado, aunque no tenga relación con lo

que estamos tratando (98%) y establecer relaciones entre el lenguaje escrito y el lenguaje oral (92%). Sin embargo, lo que España e Italia señala como uno de sus puntos fuertes, en el contexto griego es el principio menos utilizado: Organizo el aula en función de las necesidades del alumnado con distintos rincones de aprendizaje y talleres (ítem 8).

Para finalizar, el informe de Reino Unido señala que se anima a los niños a analizar y compartir experiencias y respuestas de lecturas, principalmente a través de la lectura compartida (todo el grupo clase) y guiada (en grupos de 4 a 6 niños). Se trabaja el vocabulario, la comparación de historias y relacionar textos con sus propias experiencias. En contextos desfavorecidos, se está adoptando un enfoque para favorecer la concentración basado en la utilización de pantallas y uso de colores neutros en las paredes de las aulas, además del uso de artículos reales para el juego y no juguetes de plástico (Informe MMU, p. 9).

Si tenemos en cuenta los resultados globales, resulta importante que el alumnado sea consciente que sus trabajos tienen una visualización en sus aulas (98,6%), al tiempo que nos aseguramos que comprenden lo que oyen o leen (96%) a través de dinámicas de animación lectora (94,74%) propiciando que interpreten las ilustraciones de los textos (92,53%).

A la hora de abordar el aprendizaje de la lengua es esencial que se relacione el lenguaje oral y el lenguaje escrito (90,34%) a través de contenidos relacionados con su experiencia (88,5%) aprovechando los comentarios del alumnado (87,1%).

Por último, y no por ello menos importante, debemos cuidar escrupulosamente la organización de nuestra aula creando ambientes de aprendizaje que propicien el aprendizaje autónomo, significativo y global de los discentes.

2.3. ORGANIZATION OF ACTIVITIES (PROGRAMMING OR PLANNING, TIMING, STUDENT GROUPING)

Con respecto al **agrupamiento del alumnado** se muestra una clara preferencia por las actividades en gran grupo (77,2%) seguidos de grupos pequeños (72,4%) y trabajo

individual (63,8%), organizando grupos en función de los distintos niveles lectores (65,8%).

Observando los datos de cada país, en España (Informe UMA- CEIP Rosa de Gálvez) las actividades de lectura en gran grupo son las más utilizadas en Grecia (81%). Al contrario que el profesorado de Melilla para que el porcentaje mayor es la forma individual (94,4%). Sin embargo, para el profesorado portugués (88,7%) e italiano (90%) la opción más elegida es la lectura en pequeños grupos (Tabla 5). En Reino Unido, principalmente las organizaciones son gran grupo y pequeños grupos (4-6 niños), la lectura individual suele ser utilizada en escuelas de contextos más favorecidos (Informe MMU, p. 10).

Tabla.5 Activity planning

ACTIVITY PLANNING	UMA	UGR	PORTUGAL	ITALIA	GRECIA	ALL
19. I have as daily routine a specific time for learning reading (assembly, corners ...).	58,5	94,4	94,8	90,0	87,0	84,9
16. I change the schedule according to the needs of children's needs throughout the school year.	96,0	83,3	92,6	93,3	-	91,3
14. I take advantage of situations rose by children in the classroom to perform reading activities.	87,5	94,4	88,1		-	67,5
10. I promote reading activities in small groups.	50,5	66,7	86,7	90,0	68,0	72,4
12. Children learn how to read by following a publisher's spelling reading.	89,0	-	85,2	13,3	6,0	48,4
11. Individual reading activities are carried out.	73,0	94,4	78,5	73,3		63,8
09. Reading activities are carried out in large groups.	67,0	83,3	77,8	76,7	81,0	77,2
17. I organise groups according to children's different levels of reading.	94,5	66,7	72,6	33,3	62,0	65,8
13. I reading activities with the group through a notebook that we prepare taking into consideration children's interests.	95,5	55,6	71,9		12,0	47,0

15. Activities begin from a project, teaching unit and/or centre of interest.	85,0	77,8	26,7	83,3	-	68,2
18. The subjects debated at the assembly help me to plan more meaningful and motivating reading activities.	49,0	94,4	15,6		-	53,0
Global	76,9	81,1	71,9	50,3	45,1	65,1

Sobre las **rutinas de clase**, el profesorado de educación infantil español (UMA-CEIP Rosa de Gálvez, 94,4% y UGR, 94,4%) y griego (87%) establece un tiempo dedicado al aprendizaje de la lectura, ya sea mediante asamblea, rincones u otro tipo de estrategias. Del mismo modo se ha considerado su relevancia por el profesorado portugués (94,8%) e italiano (93,3%) aunque cabe señalar que realizan cambios en la programación de acuerdo con las necesidades de los niños durante todo el curso escolar (Portugal, 92,6% e Italia, 90%).

En relación con los resultados totales, el horario debe ser flexible de forma que pueda ser variado en función de las necesidades del alumnado (91,3%) estableciendo unas rutinas con tiempos específicos para el aprendizaje de la lectura (84,9%) (Tabla 5).

Por lo concerniente a **las actividades de lectura**, los datos de España resaltan que son más los docentes que las realizan partiendo de un proyecto, unidad o centro de interés (85%). Sin embargo, este planteamiento es uno de los menos llevados a cabo por el profesorado portugués (solo el 26,7%) junto con el uso de temas debatidos en la asamblea para la planificación de actividades de lectura más significativas y motivadoras (15,6%).

En el análisis global de los datos, las actividades se recomiendan que comiencen con un proyecto, unidad didáctica o centro de interés (68,2%) aprovechando las temáticas que surgen en el aula (67,5%) en distintos momentos del día como la asamblea de clase (53%) (Tabla 5).

Antes de concluir, una idea que nos parece alentadora es que los docentes no son partidarios de elegir un libro de lectura para su aprendizaje (48,4%) aunque sea de elaboración propia (47%) dejando libertad al menor para que éste desarrolle el

aprendizaje sin presiones todo lo cual les pueda llevar a una frustración permanente por la lengua escrita (lectura y escritura).

2.4. SPACE, MATERIAL AND HUMAN RESOURCES (TYPE, ORGANIZATION, PARTICIPANTS, TYPE OF PARTICIPATION).

En consideración a los **recursos espaciales**, el profesorado español (UMA- CEIP Rosa de Gálvez (98,5%) ha subrayado contar con un lugar tranquilo dedicado a la lectura individual, en concreto, una biblioteca de aula (88%). Además de un rincón con actividades que utiliza su alumnado para favorecer el aprendizaje lector. Ambos espacios han sido también señalados en el contexto de Melilla, con 77,8% y 72,2% respectivamente, no siendo los porcentajes más altos sobre las cuestiones planteadas en este apartado. En Portugal, tanto el rincón (94,8%) como la biblioteca de aula (91,9%) son igualmente remarcados por su alto uso por parte del profesorado de infantil. La biblioteca está en el 100% de las aulas del profesorado italiano participante y en el 97% de las griegas (Tabla 6). Reino Unido expone que todas sus aulas cuentan con un área dedicada al libro/lectura (Informe MMU, p. 10).

Los resultados generales muestran la necesidad de contar en el aula con un rincón para actividades que promuevan el aprendizaje lector (92%) así como un lugar tranquilo (biblioteca de aula) para la lectura individual y/o pequeño grupo (88%) siendo necesario nutrirla con variabilidad de tipos de textos (85,4%) los cuales son utilizados en distintos momentos y/o rutinas diarias (74,9%).

Tabla 6. Physical, material and human resource

PHYSICAL, MATERIAL AND HUMAN RESOURCES	UMA	UGR	PORTUGAL	ITALIA	GRECIA	ALL
23. I use reading materials as an addition to reading learning (cards with images and/or words).	48,5	77,8	98,5	-	-	74,9
20. Children use a room corner for activities that promote reading learning.	98,5	77,8	94,8	-	97,0	92,0
21. The classroom has a quiet place dedicated to individual reading (classroom library).	88,0	72,2	91,9	100,0	-	88,0
22. I use several types of texts in the classroom (illustrated albums, short stories, newspapers,	74,0	77,8	91,9	-	98,0	85,4

magazines, cookbooks, encyclopedias, dictionaries...).							
30. I coordinate myself with other teachers to programme and/or perform activities with children about reading.	94,0	83,3	88,1	76,7	-	85,5	
28. I provide information to families to promote the learning of reading at home (workshops, quarterly meetings, tutorials, parents' school...).	90,5	66,7	85,9	56,0	65,0	73,6	
25. I use various ict resources to perform interactive reading activities (internet, interactive whiteboard/projector, ...).	82,5	83,3	80,7	36,7	78,0	72,2	
24. I use icts to create short stories.	95,5	33,3	78,5	26,7	70,0	60,8	
27. Families participate in activities connected to reading in the classroom.	86,5	50,0	77,8	40,0	76,0	66,1	
29. families carry out with their child at home suggested reading activities in the classroom.	92,0	66,7	77,8	86,7	-	80,8	
31. Other teachers of the educational center or other professionals participate in my classroom to perform actions that promote children's learning reading skills.	96,0	55,6	71,9	60,0	25,0	61,7	
26. I use the interactive whiteboard /projector to perform selected reading activities from the internet (videos, games, children's websites...).	97,5	88,9	54,8	23,3	17,0	56,3	
Global	87,0	69,5	82,7	56,7	65,8	72,3	

En cuanto a los **recursos materiales**, un elevado número de docentes españoles utilizan en clase recursos TICs para realizar actividades interactivas de lectura (como son internet, la pizarra digital, material del libro o creado, entre otros (97,5%). Este alto uso coincide con el profesorado de Portugal (80,7%) y de Melilla (83,3%), aunque en este último, también tiene una especial relevancia la utilización de la pizarra digital (vídeos, juegos, webs infantiles...) (88,9%) que es el menos utilizado por el profesorado portugués (54,8%). En Reino Unido, la pizarra interactiva se utiliza con bastante frecuencia para escribir/segmentar palabras durante la enseñanza de la fonética (Informe MMU, p. 10). Por el contrario, el uso de este tipo de recursos es bastante bajo en Italia (sólo el 36,7%). En Grecia es el uso de las TIC para la creación de historias el más empleado (70%).

También hacen uso de diversos tipos de textos en clase, coincide con el profesorado portugués, griego e inglés, como son los álbumes ilustrados, los cuentos, los periódicos, las revistas, los libros de cocina, las enciclopedias o los diccionarios.

Reino Unido explica como en contextos desfavorecidos, las escuelas proporcionan libros de lectura y juegos relacionados con la alfabetización para que los niños los lleven a casa y los usen con sus familias (Informe MMU, p. 10).

Dentro de los **recursos humanos**, el profesorado español (UMA- CEIP Rosa de Gálvez) ha priorizado el papel que juegan las familias en la escuela, es por ello por lo que se les facilita información para fomentar el aprendizaje lector en casa, ya sea a través de talleres, reuniones trimestrales, tutorías o escuela de familia, entre otros (90,5%). Asimismo, lo considera el profesorado italiano, del que el 86,7% sugiere a las familias actividades para llevar a cabo con su hijo en casa. Entre el profesorado griego, destaca la participación de la familia en actividades de lectura en el aula (76%). En Melilla, la relevancia la toma la coordinación entre docentes para programar y/o realizar actividades sobre lectura con el alumnado (83,3%). En el contexto portugués, ambos recursos son importantes con porcentajes superiores al 85%.

Resulta prioritario, así lo indican los resultados globales, como ya se mencionó en el apartado 2 de este informe, la coordinación entre los docentes que imparten el proceso educativo en esta etapa (85,5%) además de la inestimable ayuda y coordinación con las familias para que éstas inculpen el amor por la lectura con actuaciones en sus hogares (80,8%) y conozcan aspectos que impulsen su aprendizaje (73,6%).

También señalan que la participación de distintos agentes, tanto internos como externos, en los centros propicia el dinamismo y la motivación necesaria en los procesos de enseñanza-aprendizaje del alumnado, es por lo que es esencial la elaboración de una adecuada programación conjunta (61,7%).

2.5.EVALUATION

La finalidad básica de la evaluación en la Educación Infantil debería ser servir para intervenir, permitiendo tomar decisiones educativas, para saber en todo momento cual es la evolución del alumnado y poder plantear procedimientos adecuados para lograr el desarrollo máximo de sus capacidades.

Sobre la evaluación del aprendizaje lector del alumnado, el profesorado participante en el estudio español hace uso de diversos momentos. En concreto, llevan a cabo una evaluación inicial al comenzar el curso escolar (UMA- CEIP Rosa de Gálvez 89% y UGR 94,4%), analizan distintos momentos en el aula durante el curso para evaluar el aprendizaje lector de su alumnado (UMA- CEIP Rosa de Gálvez ,93,5% y UGR, 83,3%). Los resultados obtenidos por el socio de Portugal van en esta misma línea (87,4%, y 86,7% respectivamente), añadiendo un 86,7% del profesorado que después de una tarea de lectura, los niños piensan en lo que acaban de aprender. Este último ítem es el de mayor relevancia en Italia, con un 93,3% uso por parte del profesorado y Grecia (76%). Para el profesorado griego (83%), la evaluación al comienzo del curso es clave (Tabla 7). En Reino Unido, los maestros evalúan de manera regular y formativa, cada 5-6 semanas haciendo hincapié en las habilidades de decodificación. Está previsto introducir una nueva prueba de evaluación inicial, en otoño de 2020, cuya finalidad es proporcionar un punto de partida desde el cual medir el progreso del alumnado hasta el final de la etapa Primaria (Informe MMU, p. 12).

Tabla 7. Evaluation

EVALUATION	UMA	UGR	PORTUGAL	ITALIA	GRECIA	ALL
36. I evaluate the tasks done by children.	95,0	94,4	97,0	-	3,0	72,4
32. I make a first students'evaluation at the beginning of the school year (diagnostic evaluation).	89,0	94,4	87,4	53,3	12,6	67,3
33. I analyze different moments during the school year to evaluate the learning of children's reading.	93,5	83,3	86,7	60,0	13,3	67,4
37. After finish a reading task, children think about what they have just learned.	79,0	61,1	86,7	93,3	13,3	66,7
35. I use a specific rubric on reading skills to evaluate children.	94,0	55,6	49,6	-	50,4	62,4
34. I specific moments during the school year to evaluate children with a reading test.	96,0	61,1	48,9	26,7	51,1	56,8
Global	91,1	75,0	76,1	58,3	24,0	64,9

En el estudio de los socios españoles, el instrumento más utilizado es el análisis de las tareas del alumnado (UMA- CEIP Rosa de Gálvez 95% y UGR-94,4%). Este también es mayoritariamente el empleado en Portugal (97%) y Grecia (75%) (ver Tabla 7). En Reino Unido señalan como herramientas principales la observación y las preguntas, de cada niño además se elaborará un portafolios (Informe MMU, p. 11).

La evaluación constituye un elemento esencial en el proceso educativo. Para ello contamos con el análisis de las tareas del alumnado (72,4%) así como la autorreflexión al finalizar una tarea (66,7%).

Esta evaluación debe ser continua, analizando diferentes momentos durante el curso (67,4%) entre los que cabe resaltar una primera evaluación diagnóstica (67,3%) que posibilite la adaptación de los programas educativos a la realidad de cada alumnado. Entre los instrumentos contamos con la rúbrica (62,4%) y pruebas específicas lectoras (56,8%).

2.6. TYPES OF TEXT

Leer es comprender un texto escrito. Es un proceso activo donde cada lector tiene un objetivo determinado, un por qué leer, construyendo el significado al interactuar con el mismo, poniendo en juego sus conocimientos previos. La lectura, así entendida, genera pensamientos, sentimientos, ideas y emociones, potenciando la idea de lectura como un proceso de interpretación y comprensión, más que la asociación de sonidos a letras. Se trata, de esta forma, que los niños y niñas lean y escriban como un proceso de acercamiento progresivo al conocimiento del lenguaje escrito.

La cultura letrada de los niños de estas edades es un saber que se va generando en función de las oportunidades que tienen de interactuar en situaciones de la vida cotidiana, con los textos y con los conocimientos e interpretaciones que las personas adultas hacen de ellos. Para generar el conveniente ambiente alfabetizador, estas situaciones deben implicar a la mayoría de los textos de uso social, en diferentes soportes, como periódicos o revistas, anuncios publicitarios, instrucciones y, todo aquello que pueda y deba ser leído. Durante estas interacciones, alternar lectura y diálogo, o estimular las respuestas de los niños y niñas ante preguntas sobre el contenido y soporte del texto son estrategias que ayudan a centrar la atención de niños y niñas.

A partir de la variedad de tipología textual, los niños los niños pueden aprender que leemos y escribimos para:

- Recordar, identificar, localizar, registrar, almacenar, averiguar... datos.
- Comunicar o acceder a información.
- Disfrutar, comunicar emociones, acontecimientos, sueños...
- Estudiar, aprender, profundizar en conocimientos.
- Aprender a saber hacer... cómo se realizan algunas cosas.

Es por lo que consideramos esencial que el profesorado utilice diversos tipos de texto en el aula para desarrollar la iniciación al aprendizaje lector en su alumnado.

Para su estudio, se ha utilizado un tercer instrumento, denominado *Cuestionario sobre tipo de textos en el aprendizaje lector*, está constituido por cinco dimensiones que recogen una serie de tipología de textos que se utilizan en las aulas actuales para el aprendizaje de la lectura. Las dimensiones corresponden a los tipos de texto enumerativo (compuesto por 9 ítems), expositivo (5 ítems), prescriptivo (4 ítems), literario (7 ítems) e informativo (7 ítems).

Debido a que hay un mismo ítem dentro de los tipos de texto enumerativo y prescriptivo (recetas de cocina), el número de ítems que se presenta al profesorado es 31.

Tabla 8. Tipología textual

TIPO DE TEXTO	UMA	UGR	PORTUGAL	ITALY	GREECE	ALL
Enumerativo	76,7	26,5	67,7	27,8	73,9	54
Expositivo	71,7	40	61,5	34,7	72	54,4
Prescriptivo	53	52,8	73,3	65,6	92	65
Literario	66,1	77,8	87,1	78,6	93,8	79,2
Informativo	70	35,7	59,3	20,9	65	50
Global	67,5	46,6	69,8	50,0	79,3	60,5

Los docentes encuestados consideran esencial el uso de diversos tipos de texto en el aula. Los textos más utilizados por los docentes son los literarios (79,2%) seguido del prescriptivos (65%), expositivo (54,4%), enumerativo (54%), y, el menos demandado el informativo (50%) (ver Tabla 8).

Tabla 9. Textos literarios

TIPOS DE LITERARIO	UMA	UGR	PORTUGAL	ITALY	GREECE	ALL
Álbumes ilustración	22,5	72,2	91,1	100,0	100,0	77,2
Poesía	98,0	100,0	91,1	53,3	97,0	87,9
Comics o tebeos	82,0	27,8	63,7	40,0		53,4
Cuentos, narraciones o leyendas	45,0	100,0	96,3	93,3	82,0	83,3

Refranes, canciones o adivinanzas	58,0	100,0	97,0	100,0	100,0	91,0
Elaboración de libros de cuentos, poesías, canciones, refranero...	99,0	72,2	74,8	86,7	-	83,2
Teatro o dramatización	58,5	72,2	95,6	76,7	90,0	78,6
Global	66,1	77,8	87,1	78,6	93,8	79,2

Los textos literarios son los más preferidos por los docentes griegos (93,8%) y portugueses (87,1%), si bien, obtienen buenas puntuaciones por el resto de los docentes comunitarios.

Los refranes, canciones y adivinanzas son un recurso excepcional en las aulas (91%) así como la poesía (87,9%), los cuentos, narraciones o leyendas (83,3%), la elaboración de libros (83,2%), teatro y dramatización (78,6%), los álbumes ilustrados (77,2%) siendo los comic y tebeos los menos utilizados (53,4%) (Tabla 9).

Tabla 10. Textos prescriptivos

TEXTO PRESCRIPTIVO	UMA	UGR	PORTUGAL	ITALY	GREECE	ALL
Normas (de juego, de comportamiento...)	33,0	83,3	91,1	90,0	100,0	79,5
Prospectos de medicamentos infantiles	66,5	0%	77,8	20,0	-	54,8
Instrucciones	59,5	22,2	51,1	86,7	84,0	60,7
Global	53,0	52,8	73,3	65,6	92,0	65,0

Los textos prescriptivos son los segundos más utilizados tal como apuntan diversas investigaciones que es importante un trabajo didáctico con ellos por su presencia determinante en la sociedad (Domínguez Rivas, Molina García y Enrique Mirón, 2017; Enrique Mirón y Molina-García, 2017). Las normas son los más demandados (79,5%), seguidos de las instrucciones (60,7%) y los prospectos de medicamentos (54,8%) (Tabla 10).

Tabla 11. Textos expositivos

TIPO EXPOSITIVO	UMA	UGR	PORTUGAL	ITALY	GREECE	ALL
Dossier de los proyectos de trabajo	56,0	22,2	65,2	40,0	-	45,9
Reseñas biografías, salidas escolares, experimentos.	79,5	38,9	71,9	83,3	79,0	70,5

Libros de texto o escolares	71,0	72,2	31,9	3,3	60,0	47,7
Textos para el desarrollo de una exposición oral	61,0	27,8	74,8	0,0	77,0	48,1
Libros de consulta	91,0	38,9	63,7	46,7	-	60,1
Global	71,7	40,0	61,5	34,7	72,0	54,4

En relaciona los textos expositivos las reseñas bibliográficas, salidas y experimentos son los más populares (70,5%) seguidos de los libros de consulta (60,1%), textos para el desarrollo de exposiciones orales (48,1%), libros de textos (47,7%) y dossier de proyectos (45,9%). Cabe destacar el hecho que tanto en España (UMA 71%); UGR ,72,2%) como en Grecia (60%) muestren preferencia por los libros de textos en Educación Infantil a la elaboración de dossier de proyectos de trabajos (45,9%). Consideramos, sin embargo, que estos últimos son mucho más interesantes y adaptados a los interés y motivaciones de los niños (Tabla 11).

Tabla 12. Texto enumerativo

TIPOS DE TEXTO ENUMERATIVO	UMA	UGR	PORTUGAL	ITALY	GREECE	ALL
Listados (de compra, de juguetes, de clase, de títulos de cuentos...)	86,0	50,0	74,8	23,3	90,0	64,8
Menús (escolares, de restaurantes...)	57,5	5,6	61,5	76,6	45,0	49,2
Enciclopedias, diccionarios, atlas...	74,0	11,1	63,7	0,0	75,0	44,8
Horarios (de programas de TV, de actividades escolares, de casa...)	90,5	22,2	61,5	3,3	58,0	47,1
Índice (libros, revistas, cuentos...)	88,5	38,9	62,2	73,3	79,0	68,4
Etiquetas (de ropa, de alimentos...)	74,5	11,1	66,7	36,7	81,0	54,0
Folletos o carteles	90,0	38,9	87,4	13,3	95,0	64,9
Catálogos, guías telefónicas, agendas...	67,0	27,8	49,6	6,7	68,0	43,8
Recetas de cocina	62,0	33,3	82,2	16,7	-	48,6
Global	76,7	26,5	67,7	27,8	73,9	54,0

Los textos enumerativos más populares son los índices (68,4%), listados (64,8%) y folletos o carteles (64,9%) y etiquetas (54%). Los menos se utilizan son las enciclopedias,

diccionarios, atlas (44,8%), los horarios (47,1%), recetas de cocina (48,6%) y menús (49,2%) (Tabla 12).

Tabla 13. Textos informativos

TIPO INFORMATIVO	UMA	UGR	PORTUGAL	ITALY	GREECE	ALL
Diarios o revistas	73,5	50,0	83,7	13,3	89,0	61,9
Correspondencia (cartas)	84,5	27,8	56,3	6,7	61,0	47,3
Ilustraciones	52,5	88,9	89,6	96,7		81,9
Mapas conceptuales	66,0	16,7	27,4	23,3	67,0	40,1
Correos electrónicos o redes sociales	53,5	16,7	31,9	0,0	37,0	27,8
Anuncios publicitarios o propaganda	84,0	33,3	54,8	3,3	71,0	49,3
Libros de divulgación, folletos...	76,0	16,7	71,1	2,7		41,6
Global	70,0	35,7	59,3	20,9	65,0	50,0

Los textos informativos más frecuentes son las ilustraciones (81%) seguido de los diarios o revistas (61,9%), anuncios y propagandas (49,3%), cartas (47,3%), libros divulgativos (41,1) y mapas conceptuales (40,1%). A pesar de encontrarnos en la era de las nuevas tecnologías y el acceso al conocimiento a través de los recursos que ésta nos ofrece son los de menor periodicidad (27,8%) (Tabla 13).

Realizando un análisis pormenorizado de los resultados por países, el más utilizado por los docentes encuestados por UMA-CEIP Rosa de Gálvez (España) son los textos enumerativos (76,7%), siendo los más extendidos los folletos o carteles (90%), índices (88,5%) y listados (86%). Sin embargo, las puntuaciones más altas se obtienen dentro de los textos literarios, más concretamente la elaboración de cuentos, poesías, canciones y refraneros (99%) así como las poesías (98%) En Melilla, el profesorado muestra como más populares los textos literarios con un 100% en los refranes, canciones, adivinanzas, poesías, cuentos, narraciones y leyendas.

Entre el profesorado portugués, vuelve a ser el texto literario (87,1%) el primero en su uso. En este caso, los tipos con mayores porcentajes son coincidentes con los señalados por el español (UGR) anteriormente, aunque, en esta ocasión, se suma teatro y dramatización (95,6%) Y álbumes ilustrados (91,1%).

En el caso de Italia, el tipo de texto más utilizado es el expositivo (62,2%), específicamente las reseñas sobre biografías, salidas escolares, experimentos... (83,3%).

Los porcentajes del profesorado de Grecia señalan tanto el tipo literario (85%), determinado por el uso de los cuentos, narraciones o leyendas, así como los refranes, canciones o adivinanzas (100%), como el expositivo (71%) siendo el más empleado el ya señalado anteriormente por Italia.

Finalmente, Reino Unido determina que los profesionales de los primeros años deben proporcionar acceso a todo tipo de textos: phonics scheme books, libros de imágenes (ficción), libros de imágenes (no ficción), instrucciones (recetas, juegos, etc), informes, explicaciones, diccionarios, poesías, cómics, folletos, mapas, sitios webs en línea...(Informe MMU, p. 13).

3. THE ROLE OF FAMILIES IN READING LEARNING

La información se ha recogido con el instrumento construido ad hoc denominado *Cuestionario sobre actitudes y hábitos lectores familiares en Educación Infantil*. Se ha diseñado siguiendo un tipo de respuesta dicotómica (si/no), para conocer el grado de acuerdo que tienen las familias sobre 40 enunciados relacionados con sus actitudes y hábitos sobre la lectura y su implicación para desarrollar la iniciación del aprendizaje lector de sus hijos.

El instrumento está compuesto por cuatro dimensiones que contienen 10 ítems cada una de ellas. Dos dimensiones recogen información sobre sus actitudes y dos sobre sus hábitos. Las dos primeras abordan la actitud que tienen los progenitores hacia la lectura (dimensión 1), y la actitud que tienen sobre su implicación en actividades que realizar durante la vida cotidiana para favorecer la iniciación al aprendizaje lector de sus hijos (dimensión 2). Las dos siguientes tratan los hábitos que tienen los progenitores en el entorno familiar para desarrollar dicho aprendizaje mediante actividades cotidianas (dimensión 3), y los hábitos que tienen para desarrollar la iniciación del aprendizaje lector

en sus hijos, pero con actividades en las que se trabajen con iconos o letras, y, por tanto, que favorecen la lector-escritura (dimensión 4).

La actitud familiar hacia la lectura del conjunto de las familias, primera dimensión, encuestadas es favorable (ver Tabla 14). En este aspecto, es importante la percepción de la lectura en las familias como un medio que me ayuda a resolver las distintas situaciones familiares (99,1%), no pudiendo ser sustituido por la visualización de videos en internet (80,8%) ni el manejo de los aparatos por ensayo y error sin leer las instrucciones (78,5%).

Existe un pensamiento compartido de que leer no es una pérdida de tiempo (98,8%) en la vida cotidiana (95,6%) al tiempo que permite aprovechar los tiempos de ocio y entretenimiento (94,9%), intercambiando información con los demás sobre temas leídos en revistas, libros, internet... (92,6%) y encontrando diversidad de momento durante el día (69%) en función de nuestras obligaciones.

Un lugar excepcional para poder cultivar el amor por la lectura son las bibliotecas y librerías que proporcionan tranquilidad, así como una variabilidad de recursos y temáticas para todo tipo de público. (91%) (Tabla 14).

Tabla14. Family behaviour regarding reading

FAMILY BEHAVIOUR REGARDING READING	UMA	UGR	PORTUGAL	ITALY	GREECE	ALL
Q 1. I find pleasure going to a bookstore or to a library.	89,3	94,0	91,0	80,9	100,0	91,0
Q 2. I usually read the subtitles of television shows.	3,0	99,0	11,4	92,1	-	51,4
Q 6. Reading is essential in everyday life.	89,9	99,0	95,6	97,8	-	95,6
Q 14. Reading is a waste of time.	0,6	4,0	1,2	0,0	0,0	1,2
Q 15. I prefer to browse videos on the internet and to avoid the website pages that have many letters.	14,9	47,5	10,2	12,4	11,0	19,2
Q 18. Reading should be one of people's favorite entertainments.	94,1	98,0	92,5	-	-	94,9
Q 23. I like sharing information I have read on the internet, in books or in magazines.	92,3	96,0	89,6	-	-	92,6
Q 31. I take every moment to read throughout the day.	67,9	87,9	51,1	-	69,0	69,0
Q 39. Reading helps solving everyday situations (such as cooking or taking a medicine).	99,4	98,0	98,8	-	100,0	99,1
Q 40. When I am buying an electronic device, it is more useful	13,7	30,0	20,9	-	-	21,5

to use the device directly rather than reading its instructions.						
Global	56,5	75,3	56,2	56,6	67,3	63,5

Las familias españolas (Informe UMA-CEIP Rosa de Gálvez) destacan especialmente entender la lectura no como una pérdida de tiempo (99,4%) y como suplemento de la imagen icónica, por ello cuando están delante del televisor es interesante complementar la información visual que se recibe con la lectura de los textos que aparecen en la pantalla (97,02%). También consideran relevante la lectura como entretenimiento (94,05%). En el contexto de Melilla, las puntuaciones más altas han sido considerar la lectura como algo esencial en la vida diaria (99%) y leer el texto que aparece en pantalla cuando se visiona la televisión (99%). Sin embargo, llama la atención que, aunque un 98,0% asegure que la lectura ayuda a resolver situaciones cotidianas (como cocinar o tomar un medicamento), cerca de la mitad de la muestra (47,5%) prefiero ver videos en internet y evitar sitios web que tengan muchas letras y el 70% confiesa que, al comprar un electrodoméstico, es más útil usarlo directamente que leer las instrucciones.

Los resultados obtenidos con las familias portuguesas muestran claramente que un número significativo de padres colabora con el profesorado de la escuela para aumentar las habilidades de lectura de sus hijos. El dato más alto, con un 98,8%, ha sido considerar la lectura como una ayuda para resolver situaciones de la vida cotidiana. En el caso de las familias griegas, el porcentaje se incrementa hasta el 100%.

Para el 100% de las familias italianas y griegas los padres deben estar interesados en ayudar a sus hijos a aprender a leer y por supuesto, entienden que la lectura no es una pérdida de tiempo.

En Reino Unido los estudios han demostrado cómo el entorno de aprendizaje familiar tiene un papel importante en explicar cómo el contexto socioeconómico afecta a la capacidad de leer. Uno de los más recientes es el de Crampton and Hall (2017) (Informe MMU, p. 14).

Sobre la segunda dimensión, **actitudes que favorecen el aprendizaje de la lectura en sus hijos** (ver Tabla 15), la población española encuestada considera que es muy recomendable que las familias enseñen la utilidad de la lectura (99,7%), reconociendo que un libro es siempre un buen regalo para un niño (98,71%). La lectura debe ser una actividad importante que se haga en familia (98,7%) mostrando interés y

responsabilidad en su aprendizaje, (88,1%) dando respuesta a las demandas de sus hijos en cada momento evolutivo (98%).

Son muchos los momentos familiares que se pueden aprovechar para el fomento del gusto y placer lector como las comidas, viajes, la hora de dormir... (96,2%) siendo beneficioso un lugar físico en la casa dedicado al material impreso (biblioteca familiar) (92,8%) y un tiempo establecido como rutina para su uso (90,8%).

No podemos obviar la motivación intrínseca que las nuevas tecnologías tienen en el niño desde su nacimiento, siendo un buen recurso para aprovechar en familia, en beneficio del uso adecuado de los mismos (89,1%) seleccionando programas educativos en los dispositivos tecnológicos de cada hogar para favorecer el aprendizaje

Otro elemento que ayuda a los niños es la participación de sus familias en la vida de los centros educativos (72,4%) como segundo entorno de relación de los menores.

Tabla 15. Family attitudes to developing their children reading skills

FAMILY ATTITUDES TO DEVELOPING THEIR CHILDREN READING SKILLS	UMA	UGR	PORTUGAL	ITALY	GREECE	ALL
Q 5. Reading should be an important activity done in family.	97,2	98,0	99,2	98,9	100,0	98,7
Q 12. A book is always a good gift for children.	98,1	100,0	99,6	98,9	97,0	98,7
Q 19. It is advisable that family devote an established time per week to reading at home.	93,5	97,0	92,7	78,7	92,0	90,8
Q 24. It is advisable for parents to teach their children the advantage of reading.	99,0	100,0	99,3	100,0	100,0	99,7
Q 26. There are many moments in family life that are suitable to teach children how to read (at meal, on the go, in bed before they fall asleep...).	95,4	99,0	99,2	94,4	93,0	96,2
Q 29. Parents are not responsible for teaching their children's reading, because that what school is for.	10,7	13,0	12,9	-	11,0	11,9
Q 32. Parents should show some interest helping their children learn how to read.	96,3	99,0	98,8	-	-	98,0

Q 33. It is advisable to family to select or recommend educational programmes (television, mobile phone, computer) to their children to learn how to read.	88,5	98,0	85,0	78,7	92,0	88,4
Q 35. It is important to have a space at home dedicated to the use and maintenance of a family library.	88,0	95,0	88,9	93,3	99,0	92,8
Q 38. It is advisable that family encourage the correct use of readings performed with new technologies (computer, mobile phone, television...).	93,1	98,0	86,1	76,4	92,0	89,1
Q41. I participate in the activities of stimulating reading that the educational center organises.	76,6	95,7	70,2	59,6	60,0	72,4
Global	85,1	90,2	84,7	86,5	83,6	86,0

Alrededor del 10% de familias españolas y portuguesas siguen considerando que los padres no son los responsables de que los niños aprendan a leer, sino es la escuela.

Las familias de Italia (96,6%) encuentra aconsejable dedicar un tiempo determinado por semana para leer en casa.

También en el contexto griego, el 100% de las familias que han participado piensan que la lectura debe ser una actividad importante en el hogar, deben enseñar a sus hijos la utilidad de la lectura y debe ayudar y animar a sus hijos a aprender a leer. Sin embargo, solo el 40% participa en actividades de promoción de la lectura organizadas por la escuela. Esta participación es significativamente superior en España (UMA- CEIP Rosa de Gálvez 76,6% y UGR 95,7%) y Portugal (70,2%). El estudio de Reino Unido también indica que la mayoría de las familias participan en las actividades de lectura ofertadas por la escuela. De hecho, los padres son bastante competitivos y están interesados en comparar el progreso de sus hijos con otros de la clase (Informe MMU, p. 14).

Referente a la tercera dimensión, **actitudes familiares que inciden en el aprendizaje lector** (ver Tabla 16), las familias identifican como prioridades que los padres hablen con sus hijos sobre cosas que han hecho juntos (99,7%), realicen actividades conjuntas tales como leer un libro impreso o digital (94,1%), cantar canciones, recitar poesías acertijos (93,6%), contar o inventar historias (90,2%). Los hábitos y las actitudes se aprenden por imitación, de ahí la importancia de leer en lugares de la casa

donde los niños puedan verlo (89,5%), realizando actividades conjuntas (86;8%) que permitan dar respuesta a las cuestiones que éstos nos plantean (88,2%) y seleccionamos libros en las bibliotecas o librerías (79,6%).

La televisión (69%) a la par que los dispositivos móviles (60,6%) deben estar al servicio del aprendizaje de la lectura por lo que resulta interesante que la familia seleccione de forma conjunta los programas infantiles.

Tabla 16. Family behaviours to engage their children Reading through daily situations

FAMILY BEHAVIOURS TO ENGAGE THEIR CHILDREN READING THROUGH DAILY SITUATIONS	UMA	UGR	PORTUGAL	ITALY	GREECE	ALL
Q 3. I read at home in places where my children can see and follow my example.	89,2	89,1	85,2	91,0	93,0	89,5
Q 4. My kids and I talk about things we have recently done.	98,8	100,0	99,9	100,0	-	99,7
Q 7. My children and I flipped through a printed or digital book together (cookbook, a short story...)	88,6	95,0	97,4	95,5	-	94,1
Q 8. In case we come across with a different language from my children' mother tongue, I usually answer to their questions.	64,8	99,0	90,2	99,0	88,0	88,2
Q 11. I watch with my children children's programmes that teach them how to read (on television or on the internet)	64,8	87,0	70,8	38,2	84,0	69,0
Q 20. I do with my children some activities to engage them with reading habits.	76,6	95,0	86,6	88,8	-	86,8
Q 21. My children and I tell or make up oral short stories.	79,8	94,9	90,6	95,5	-	90,2
Q 25. My children and I sing songs or recite poetry, tongue-twisting, riddles together.	88,5	98,0	94,5	93,3	-	93,6
Q 28. I select educational reading programmes for my children to use on my mobilephone, televisio, tablet...	61,3	91,0	48,1	-	42,0	60,6
Q 36. I look at and/or select with my children books that are in the bookstore or in a library.	75,6	86,0	77,1	79,8	-	79,6
Global	78,8	93,5	84,0	86,8	76,8	85,1

Por parte de las familias de Portugal, al igual que las españolas encuestadas, su preferencia es hablar con sus hijos sobre cosas que hacen juntos (99,9%) señalando también ver juntos un libro impreso o digital (97,4%).

Las familias italianas muestran un alto nivel de atención al uso de dispositivos TIC y otros medios para acercar a sus hijos al aprendizaje lector: los padres subrayan su papel de liderazgo en el fomento de la correcta aplicación de las lecturas realizadas con las nuevas tecnologías como la informática, el móvil, la televisión (76,4%) o al seleccionar o recomendar programas educativos (TV, móvil, ordenador) a sus hijos para aprender a leer (78,7%). De todos modos, teniendo en cuenta el rango específico de edad focalizado de los niños (3-6), es muy probable que la aplicación de las TIC no constituya un recurso notable para ser utilizado/adoptado por las familias en el proceso de acercamiento a la lectura de sus hijos.

Las familias griegas han indicado 100% utilizar una estrategia poco valorada en otros contextos, responder al hijo cuando pregunta ¿qué significa esta palabra? Por el contrario, la menos aplicada es ver programas de televisión junto a los hijos que les enseñen a leer (42%).

Y por último, respecto a las **actividades en el entorno familiar que facilitan el aprendizaje de la lectura** (ver Tabla 17) son la lectura de libros o sitios webs infantiles con ilustraciones (91,7), juegos con el alfabeto (89,9%), lectura en voz alta de diversidad de textos como historietas, recetas de cocina, instrucciones (89,8%) o etiquetas de productos, logotipos de marcas conocidas, señales de tráfico (76,2%), identificación de imágenes en libros o webs(80,4%), así como leer y escribir notas (80,4%) exceptuando listado de la compra (57,8%).

Las actuaciones menos solicitadas son la lectura de la programación de televisión para elegir un programa o película (53,7%), los juegos de composición y descomposición de palabras (62,3%) y adivinar palabras que contengan una sílaba determinada (5,5%).

La población española encuestada ha obtenido puntuaciones más bajas en esta dimensión, siendo especialmente relevante leer juntos en voz alta (88,69%). En el estudio llevado a cabo en Melilla, las más utilizadas son jugar con su hijo con juguetes que tienen

el alfabeto (tapetes con letras y números ...) y leer en voz alta (una historia, la instrucción de un juguete, una receta ...) con mi hijo (ambas con un 96.0% de casos afirmativos).

Tabla 17. Family behaviour benefiting how to read and write

FAMILY BEHAVIOUR BENEFITING HOW TO READ AND WRITE	UMA	UGR	PORTUGAL	ITALY	GREECE	ALL
Q 9. My children and I read children's books or websites with illustrations for letting them to interpret the images.	87,5	92,9	89,6	96,6	-	91,7
Q 10. My children and I read or write notes (shopping list, messages, notes not to forget...).	79,2	87,1	74,8	-	-	80,4
Q 13. My kids and I play games that contains the alphabet.	82,1	96,0	90,4	91,0	-	89,9
Q 16. My children and I read television programming to choose a children's film, a contest...	51,2	88,1	46,7	-	29,0	53,7
Q 17. My kids and I play guessing or saying words that contain a syllable we choose.	62,4	91,1	57,3	91,1	-	75,5
Q 22. My children and I read aloud product labels, logos of well-known brands, road signs.	76,2	95,0	64,5	-	69,0	76,2
Q 27. My kids and I play composing and decomposing words.	51,8	84,0	51,0	-	-	62,3
Q 30. My children and I have identified images from a book, a website or a place (museum, library...).	78,6	89,1	87,4	-	-	85,0
Q 34. Me and my kids read together aloud (a short story, a game' instructions, a cooking recipe...).	88,7	96,0	84,8	-	-	89,8
Q 37. My children and I read or write together the shopping list with symbols/icons or words.	51,8	72,7	49,0	-	-	57,8
Global	70,9	89,2	69,6	92,9	49,0	76,2

Los datos del contexto portugués enfatizan, dado el mayor porcentaje de respuestas afirmativas, hacia una gran conciencia familiar con respecto al aprendizaje de

la lectura por parte de sus hijos. En este caso, la más utilizada coincide con la señalada anteriormente en primer lugar por las familias de Melilla.

Es interesante como en el entorno familiar italiano, las actividades prioritarias implican a los hijos a través de juego y ocio: jugar con los niños con juguetes que tienen alfabeto (91%) o contar o inventar historias oralmente (95,5%).

Leer libros con imágenes con los hijos para interpretarlas es la actividad realizada casi por todas las familias griegas (97%). La segunda más importante para estas familias es leer en voz alta las etiquetas de los productos (90%).

4. CONCLUSIONES

Los datos obtenidos en este acercamiento al objeto de estudio, el análisis y la reflexión sobre los mismos, nos han llevado a las siguientes conclusiones:

- ✓ La alfabetización en etapas tempranas facilita la consolidación de este aprendizaje en etapas posteriores.
- ✓ La coordinación entre los docentes es fundamental para garantizar un modelo educativo exitoso.
- ✓ Las metodologías eclécticas posibilitan la adaptación a la realidad de cada alumnado.
- ✓ Es esencial utilizar un enfoque lúdico partiendo de los intereses y motivaciones del alumnado, así como no olvidar la importancia de la dimensión emocional y afectiva del proceso educativo en la que tiene un papel protagonista la relación entre el niño y su educador.
- ✓ La lectura se recomienda que comiencen con un proyecto, unidad didáctica o centro de interés, aprovechando las temáticas que surgen en el aula, en distintos momentos del día como la asamblea de clase.
- ✓ En el aula es interesante contar con un rincón para actividades que promuevan el aprendizaje lector, así como un lugar tranquilo (biblioteca de aula) para la lectura individual y/o pequeño grupo.
- ✓ Las actividades lectoras serán nutridas con programas educativos, videos, juegos, webs infantiles a través de los recursos que nos ofrecen las tecnologías de la información y comunicación (pizarra interactiva, tabletas, ordenadores y móviles...).

- ✓ La formación del profesorado es una pieza clave por lo que es necesaria una adecuada oferta formativa que les permitan estar actualizados en cada momento.
- ✓ Es prioritario utilizar los distintos tipos de textos de uso social para que progresivamente dominen el lenguaje escrito, es decir, sean capaces de producir e interpretar textos incluyendo progresivamente los convencionalismos de la escritura.
- ✓ La familia como principal entorno actúa como facilitador del aprendizaje lector. Tratando de compensar desde las escuelas las dificultades del alumnado de entornos deprimidos.

REFERENCES

- Consejo Escolar del Estado (2019). *Informe 2019 sobre el estado del sistema educativo Ceuta y Melilla Curso 2017-2018*. Madrid: Secretaría General Técnica del MEFP. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:4f35ae94-f996-4ceb-b3f0-21b2e421ec26/i19cee-informe.pdf>
- Crampton, A. and Hall, J, (2017). Unpacking socio-economic risks for reading and academic self-concept in primary school: differential effects and the role of the pre-school home learning environment. *British Journal of Educational Psychology*, 87(3), 365-382.
- Departamento de Educación (2013). *Currículo Nacional Primario*. Londres: Departamento de Educación.
- DfE (2017) *Estándar para el desarrollo profesional de los maestros Orientación de implementación para líderes escolares, maestros y organizaciones que ofrecen desarrollo profesional para los maestros - Julio 2016*. Londres: Departamento de Educación.
- Domínguez Rivas, L., Molina García, M.J. y Enrique Mirón, C. (2017). Alimentación y cultura: análisis de textos gastronómicos (Trabajo Fin de Máster). Universidad de Granada. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/50394>
- Enrique Mirón, C. y Molina-García, M.J. (2017). Los Prospectos: Uso y Comprensión. Una Investigación intercultural con Ciudadanos Universitarios y no Universitarios. *Porta Linguarum, Monográfico II*,201-229

Martín Ortega, P. y Molina-García, M.J. (en prensa). Diversidad lingüística como input en estudiantes preuniversitarios. *Onomazéin*, 50, 274-294.