



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 PRIMARIA

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	13
1.2.1. Descripción de los docentes de Primaria	13
1.2.2. Descripción de las familias	17
2. Metodologías y estrategias lectoras para el desarrollo de la competencia lectora en el alumnado de Educación Primaria	20
2.1. Principios psicopedagógicos y metodología del aprendizaje lector	25
2.2. Organización de las actividades (programación o planificación, experiencias de aprendizajes, agrupamiento del alumnado)	27
2.3. Espacios, materiales y recursos humanos	30
2.4. Evaluación	32
2.5. Tipos de texto	33
3. El rol de las familias en el aprendizaje lector	36
4. Conclusiones	41
Referencias bibliográficas	42

1. INTRODUCCION

Este informe final sintetiza los resultados del estudio realizado, por cada uno de los socios, sobre las prácticas lectoras en Educación Primaria. Así pues, se toma como punto de partida las principales ideas sobre el estado de la cuestión, es decir, la situación del aprendizaje lector en cada uno los países participantes (España, Portugal, Italia, Grecia y Reino Unido)¹. Además, se presentan los datos sociodemográficos tanto del profesorado como de las familias que han participado.

Más adelante, se expondrán, de manera comparativa, los datos obtenidos sobre las cuestiones analizadas respecto a las metodologías y estrategias lectoras para el desarrollo de la competencia lectora en el alumnado de 6 a 12 años (principios psicopedagógicos, organización de actividades, recursos espaciales, materiales y humanos, evaluación y tipología de textos). Y, por último, se muestra las dimensiones investigadas relativas al rol de las familias en el aprendizaje lector.

1.1. ESTADO DE LA CUESTIÓN

España (UMA-CEIP Rosa de Gálvez)

La lengua debe ser tratada con un enfoque interdisciplinar y su principal objetivo será el desarrollo de las habilidades lingüísticas: escuchar, hablar y dialogar, leer y escribir. Y, de forma más específica, animar a la lectura y comprensión de textos literarios, que contribuirán significativamente a desarrollar la competencia lingüística o comunicativa. A su vez, desarrollará el conocimiento de la lengua favoreciendo la reflexión sobre su uso en cualquier contexto comunicativo. De la misma manera el lenguaje es un poderoso instrumento para ayudar a la convivencia, para expresar ideas, sentimientos y emociones y, en definitiva, para regular la propia conducta.

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: Institutouto Technologias Ypologistonkai Ekdoseon Diofantos

Reino Unido: The Manchester Metropolitan University (MMU)

Desarrollar la competencia comunicativa permite decidir no sólo cómo usar la lengua, sino para qué, dónde y con quién usarla. Desde este punto de vista reflexivo y funcional del aprendizaje de la lengua, se contribuye al desarrollo en el alumnado de un saber integral, no fragmentado, de conocimientos, destrezas y actitudes.

La competencia en comunicación lingüística constituye la base del aprendizaje y es vehículo canalizador del desarrollo competencial en todas sus facetas, destacando las competencias: Aprender a aprender, Social y cívica, Digital, Conciencia y expresiones culturales y Matemática y ciencia y tecnología.

En Andalucía, con la finalidad de mejorar la competencia comunicativa en los centros educativos, se promueven programas educativos como:

- Proyecto Lingüístico de Centro, de carácter plurianual (se desarrolla a lo largo de tres cursos académicos) ofrece a los centros estrategias metodológicas, materiales y recursos para la construcción del proyecto lingüístico, así como el asesoramiento necesario mediante actuaciones formativas y entornos colaborativos. Requiere una participación numerosa del claustro de profesorado;
- ComunicA articulado en cuatro líneas transversales de intervención: oralidad, lectura-escritura funcional, lectura-escritura creativa y alfabetización audiovisual. En este programa se apuesta por la inclusión de alfabetizaciones múltiples así como la incidencia de las familias, la importancia de los clásicos literarios y las bibliotecas escolares.

Otro aspecto relevante son las Bibliotecas escolares, presentes en todos los centros educativos andaluces como recursos para la enseñanza y el aprendizaje.

En relación con las evaluaciones internacionales, y más concretamente con el informe PISA, en la actualidad España sigue situada por debajo de la OCDE-24 (540) y del total de la Unión Europea (539). El alumnado andaluz obtiene 525 puntos siendo un resultado inferior, aunque no significativamente diferente, de la media española.

Melilla: particulares de interés para este estudio (UGR)

En el ámbito de Melilla, ciudad con unas características sociolingüísticas muy particulares –población de 86 487 habitantes, de diferentes culturas, siendo las mayoritarias la de origen europeo y lengua materna española, y la bereber de lengua materna predominantemente mazigio o tamazight, con uso familiar y social, no oficial-, los resultados en las evaluaciones nacionales e internacionales son peores que los de otras autonomías españolas, por ejemplo, en el Informe 2016 sobre el estado del sistema educativo español o en el informe PISA de 2009, donde aparece el último estudio en el que participó la ciudad, cuyo puesto fue el último de España (Rico-Martín y Mohamedi-Amaruch, 2019).

Consecuencia de estos continuos resultados encontramos un alto índice de fracaso escolar junto a la Ciudad Autónoma de Ceuta, dado a conocer por un informe encargado por el mismo Ministerio de Educación a investigadores de la Universidad de Granada (Sánchez-Fernández, 2010), fruto del "Convenio de colaboración entre el MEPSYD y la Universidad de Granada para la puesta en marcha de iniciativas conjuntas dirigidas a la mejora de la calidad de la atención educativa de las personas con escasa titulación, a la reducción del abandono temprano de la escolarización y al perfeccionamiento de la formación del profesorado no universitario en las ciudades de Ceuta y Melilla”.

A partir del mencionado informe se detectó que el perfil del alumno que abandona sus estudios corresponde a una persona, sin distinción de sexo, de entre 16 y 17 años de edad, de origen bereber y nivel socioeconómico bajo, bilingüe español-tamazight, con preferencia de esta segunda lengua en el contexto familiar. Escolarizado desde los 3 o 4 años, una de las asignaturas que frecuentemente no supera es la de Lengua española, repite curso más de una vez, sobre todo en el primer ciclo de la ESO, y abandona sus estudios con el fin de trabajar. Respecto a sus capacidades lingüísticas, su hábito lector es muy escaso, lo que podría generar dificultades de comprensión lectora y de comprensión oral de las explicaciones de los profesores (Jiménez-Jiménez, Rico-Martín y Sánchez-Fernández, 2015).

Ante tal situación de fracaso y abandono, el Ministerio de Educación en Melilla lleva a cabo una serie de programas (Programa de Inmersión Lingüística,

Programa de Apoyo Educativo y Programa de Refuerzo Escolar para los distritos IV y VI), junto a un plan de educación compensatoria que se realiza en los centros educativos para desarrollar las competencias lingüísticas comunicativas del alumnado con bajo dominio del español. Mohamedi-Amaruch (2018) detalla cada una de estas acciones tanto vigentes como las llevadas a cabo años anteriores. De esta forma, se trabaja por que desaparezcan las desventajas de algunos miembros de este colectivo bilingüe.

Normativa:

- Andalucía. Decreto 97/2015, de 3 de marzo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 50, 11-22.
- Andalucía. Orden de 17 de marzo de 2015, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 60, 9-696.
- España. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Publicado en B.O.E. nº 106, de 4 de mayo.
- España. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Publicado en B.O.E. nº 295 de 10 de diciembre.
- España. Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. Publicado en BOE núm. 25, de 29 de enero de 2015, 6986-7003.
- España. Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. Publicado en BOE núm. 52, de 1 de marzo de 2014, 19349-19420.

Portugal (Associação Jardim Escola João de Deus)

Los estudios afirman que teniendo en cuenta que el sistema alfabético se basa en fonemas (sonidos), ser consciente de ello desde una edad temprana es un requisito extremadamente importante para una relación más positiva entre los

procesos de lectura y escritura. Por lo tanto, aprender a leer y escribir se desarrolla de una manera jerárquica. Por lo tanto, para aprender a leer y escribir, el niño primero necesita dominar un conjunto de pre-habilidades, adquiridas en el período educativo de la primera infancia.

Durante el período del primer ciclo de educación primaria, los niños asocian la ortografía de cada palabra, compuesta por una secuencia organizada de grafemas, con su propia forma fonológica. A lo largo del proceso de aprendizaje de la lectura, estas asociaciones se consolidan, permitiendo el acceso al significado de la palabra simple a través de su ortografía, es decir, sin necesidad de mediación fonológica (Morais, 1994). Existen dos fases durante el período del primer ciclo de educación básica:

- *Fase estrictamente alfabética*: en la que los niños ya poseen un conocimiento extensivo del sistema de correspondencias de grafemas y fonemas que les permite decodificar palabras desconocidas. Al comienzo de esta fase, la lectura de palabras es lenta, pero aumenta gradualmente en velocidad. Esta fase también se caracteriza por un significativo incremento de palabras memorizadas. Los niños también adquieren la habilidad de leer nuevas palabras comparándolas con palabras fonéticamente similares. Esta fase requiere educación formal para la mayoría de los estudiantes.
- *Fase Alfabética Consolidada*: se caracteriza por el sistema de relación de grafemas y fonemas de consolidación. La cantidad de palabras memorizadas aumenta rápidamente, y los niños memorizan palabras más largas más fácilmente porque pueden establecer una conexión con grupos similares de letras. La lectura de palabras mediante la decodificación también evoluciona, adquiriendo un conocimiento más complejo sobre la influencia lectora que un cierto conjunto de letras tiene sobre el siguiente conjunto de letras. La identificación de secuencias de letras que representan unidades grafo-fonéticas y morfemas predomina sobre la identificación grafo-fonema.

Italia (Centro Machiavelli - Istituto Comprensivo Statale Giovanni XXIII)

La práctica de la lectura ayuda a los niños a tener una actitud positiva y abierta hacia el mundo que los rodea, el conocimiento y la cultura. Aquellos que

leen a temprana edad desarrollan buenas habilidades de escritura y también su pensamiento creativo. Entre 0 y 10 años, la experiencia de la lectura compartida es muy importante: leer con un adulto (maestro o padre) es muy diferente a la lectura individual.

La pedagogía actual nos enseña que no hay aprendizaje sin implicación emocional, por esta razón la lectura compartida es más eficaz: compartir significa permanecer cerca, de hecho, la complicidad, la emocionalidad y la afectividad se fortalecen junto con la capacidad de leer e interpretar el texto.

Además, cabe destacar, que el formato de lectura actual ha cambiado mucho, no sólo existe el formato de papel, también hay libros electrónicos y aplicaciones relacionadas con la lectura, que permiten a los niños interactuar con el libro con otros sentidos además de la vista. La tecnología, sin embargo, no puede reemplazar el valor de la presencia de un adulto en la complicidad de la lectura compartida.

Los datos más recientes que tenemos sobre la lectura en Italia son los recopilados por ISTAT (Instituto Nacional de Estadística) en diciembre de 2019, relacionados con el año 2018. Entre los datos más destacados encontramos los siguientes:

- El público más aficionado a la lectura son las niñas de entre 11 y 19 años.
- La lectura está mucho más extendida en las regiones del norte de Italia.
- Una de cada diez familias ni siquiera tiene un libro en casa.

Esta última información en particular pone de manifiesto la necesaria conexión entre el entorno escolar y las familias para aumentar el hábito de la lectura en los niños.

Normativa:

- Indicazioni nazionali D.M. 254/2012.
- Curricolo nazionale scuola primaria.

Grecia (Instituto Tecnologías Ypologistonkai Ekdoseon Diofantos)

En griego existe un término específico para la promoción de la Lectura por placer: “Filanagnosia”. Se define como la relación definida positivamente

del lector con el libro como tipo y expresión preeminente del material escrito y al mismo tiempo incluye las actividades educativas especializadas, que tienen como objetivo modelar esta relación a través del desarrollo de habilidades cognitivas necesarias principalmente pero también habilidades sociales y criterios estéticos (Markidis, 2011).

El cultivo de la lectura por placer se relaciona con el uso polifacético del libro en la escuela a través de diversas actividades educativas, por parte de profesores que se encuentran en constante desarrollo profesional adquiriendo conocimientos científicos y competencias didácticas en el campo de la Lectura por Placer (Givalou, 2008).

Según las investigaciones, la familia, pero también la escuela, el maestro, juega un papel importante en la promoción de la lectura por placer.

El papel del profesor en el desarrollo de la lectura por placer es diferente del papel tradicional de un transmisor de conocimientos sino debe proponer actividades creativas y actuar como mediador y co-lector (Givalou, 2008), como asistente y colaborador, intentando crear motivación lectora en el alumnado (Malafantis, 2008), en un momento en el que las condiciones no son particularmente favorables con la prevalencia de la televisión y los juegos electrónicos en la vida de los niños (Papadatos, 2012).

Los dos pasos dados en este contexto hacia la mejora del aprendizaje lector, desde el enfoque del placer de leer, son los nuevos Currículos para la Enseñanza de la Lengua y Literatura Griega Moderna en la Escuela Primaria (Curriculum, 2011), que fomentan el desarrollo de prácticas y actividades relacionadas con el libro y especialmente con la literatura y el programa «Acciones innovadoras para fortalecer la lectura por placer de los estudiantes» e iniciativas en curso del Centro Nacional del Libro.

Además, ha crecido el interés de las editoriales o las librerías por los libros infantiles que ayuda a crear un clima de lectura por placer. Los medios de comunicación, principalmente los periódicos y algunas revistas con presentaciones de libros, reseñas de libros, etc., pero también la televisión estatal con programas dedicados al libro, participan activamente en la configuración de ese clima.

En el contexto de la escuela griega, la lectura y, en consecuencia, la lectura por placer se promueve a través del Marco Unificado Interdisciplinario de Currículos-Currículos [Δ.Ε.Π.Σ.Σ.- Α.Π.Σ. (2002)] del Ministerio de Educación.

En 2011, el Ministerio lanzó un nuevo plan de estudios para la enseñanza de la lengua y la literatura griegas modernas en la escuela primaria. [NSRF 2007-13 / OP. "Nueva escuela" MIS: 295450). Por primera vez, el nuevo plan de estudios prevé un tiempo separado durante el cual los estudiantes entran en contacto con textos literarios completos y no con extractos.

La piedra angular del curso de literatura es la lectura, un fenómeno cultural relacionado con casi todos los aspectos de la vida y la cultura. El deseo de leer se transmite a través de las relaciones humanas: las relaciones de los alumnos con el profesor, los alumnos entre sí, los alumnos con su familia. El nuevo plan de estudios para la asignatura de literatura no está centrado en el texto, sino en el alumno.

A pesar de los antecedentes descritos anteriormente, la posición de la lectura en el sistema educativo griego viene marcada por la falta de formación sistemática y actualización de los docentes en Lectura para el Placer y prácticas metodológicas en el proceso educativo, así como la no institucionalización de la Lectura para el Placer de forma semanal, hacen ocasional el cultivo de la Lectura para el Placer en la escuela (Givalou, 2008). Sin embargo, como objetivo, Leer por placer es uno de los principales del Currículum de la Lengua Griega para la Escuela Primaria (Givalou, 2008). Así, mientras que por un lado se reconoce la contribución del cultivo de la Lectura por Placer en el desarrollo integral de las habilidades mentales y psicosomáticas de los niños (Dermitzakis, 2008), por otro, el Currículum no contempla la enseñanza autónoma de la literatura textos en momentos específicos y semanalmente (Givalou, 2008).

Desde 2018, las escuelas primarias públicas forman parte de la red de bibliotecas escolares. En cada unidad escolar que forma parte del Sistema en Red de Bibliotecas de la Escuela Primaria, al comienzo de cada año escolar, por decisión de la Asociación de Maestros, se designa a un maestro como Jefe de la Biblioteca Escolar.

Normativa:

- Circular of the Ministry of Education (2016) Restructuring and streamlining of the curriculum for the language course in Primary School. 19-9-2016.
- Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων των Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) υποχρεωτικής εκπαίδευσης [A cross thematic curriculum framework for compulsory education] (2003) [Online] www.pi-schools.gr/programs/depps/index_eng.php
- Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και το αναλυτικό πρόγραμμα της Ελληνικής γλώσσας για το δημοτικό σχολείο [The cross thematic curriculum framework and the language curriculum for primary school] (2003) [Online] <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>

Reino Unido (Manchester Metropolitan University)

Una revisión del Estudio Internacional PIRLS (2016) identifica a Inglaterra como «uno de los países con mejores resultados de Europa» (McGrane et al, 2017:12) con una puntuación media de 559. Esto es significativamente mayor que la puntuación promedio de 539. PIRLS 2016 marcó el primer ciclo de ser capaz de evaluar la conexión entre los resultados en la Comprobación de la Fuerza de la Fonidad del Año 1 (introducida en 2012) y los resultados en PIRLS. El Examen de Fonética del Año 1 y otras pruebas nacionales estatutarias se discutirán con más detalle en esta sección, sin embargo, los hallazgos han demostrado que existe una correlación directa entre los logros en la Comprobación de Examen de Fonética y el desempeño PIRLS.

Las pruebas legales nacionales de 2019 (SATS), que se publican anualmente, muestran que el 73% de los alumnos alcanzaron el estándar esperado. Esto ha bajado un 2% con respecto a 2018. La brecha de género en la lectura sigue siendo que el 69% de los niños cumplen con el estándar esperado en comparación con el 78% de las niñas. La brecha entre los alumnos desfavorecidos y otros sigue siendo estable. También indica una brecha de lectura para los niños cuyo primer idioma no es el inglés (EAL): 69% de los

niños EAL alcanzaron el estándar esperado en comparación con el 74% de los niños para los que el inglés es un primer idioma.

Por otra parte, el Currículo Nacional Primario en Inglaterra es de 1988, su versión más reciente es de 2013. Cada área temática en el NC tiene su propio Programa de Estudio. Los programas de estudio para inglés se establecen año a año para la etapa clave 1 (años 1 y 2) y se dos años para la etapa clave 2 (años 3 y 4; Años 5 y 6). Cada Programa de Estudio tiene requisitos legales relacionados tanto con la lectura (reconocimiento de palabras y comprensión) como con la escritura (transcripción y composición). Además, establece que a los alumnos se les debe enseñar a leer con fluidez, entender la prosa extendida (tanto ficción como no ficción) y ser alentados a leer por placer. Las escuelas deben hacer todo lo posible para promover una lectura más amplia... y establecer expectativas ambiciosas para la lectura en casa.

Normativa:

- Department for Education, (2013). *Primary National Curriculum*. London: Department for Education.
- Department for Education, (2019a). *Schools, Pupils and their Characteristics*. London: Department for Education.
- Department for Education, (2019b). *National Curriculum Assessments at Key Stage 2 in England, 2019 (provisional)*. London: Department for Education.
- Standards and Testing Agency, (2018). *Teacher assessment frameworks at the end of key stage 1 for use from the 2018/19 academic year onwards*. London: Standards and Testing Agency.
- Standards and Testing Agency, (2019). *Guidance - Phonics Screening Check: Structure and Content of the Check*. <https://www.gov.uk/government/publications/phonics-screening-check-sample-materials-and-training-video/phonics-screening-check-structure-and-content-of-the-check>

1.2. DESCRIPCIÓN PARTICIPANTES

En este epígrafe se presentan las muestras tanto de docentes de Educación Primaria 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 a través de la técnica de expertos.

1.2.1. DESCRIPCIÓN DOCENTES EDUCACIÓN PRIMARIA

La muestra total de maestros de educación infantil es 744.

A continuación, se presentan las principales características de los participantes en este estudio por cada uno de los socios.

España (UMA-CEIP Rosa de Gálvez)

Nº de docentes: 240

STRENGTH	WEAKNESSES
Teaching experience (14,87 años media de servicio)	Few continue postgraduate training (30%)
Bilingual centres (32,92%)	Teachers are mostly women (76,3%)
They do continuous training (84%)	Few educational compensation centers (15,42%)
We have a high percentage of educational support teachers (21,7%)	

Melilla: particulares de interés para este estudio (UGR)

Nº de docentes: 47

STRENGTHS	WEAKNESSES
<ul style="list-style-type: none"> - Years of experience (53.2% of the teachers got 11 and 25 years of experience). - 83% perform a function of tutoring in varied courses: 1st to 6th. - 36.2% support teachers and 72.3% specialist teachers in different mentions: Foreign Language, Speech-language therapist and Music, Therapeutic Pedagogy. 	<p>12.8% of teachers have not carried out any training activity about linguistic competence, and 46.8% have carried out 3 activities or less. It is insufficient given the difficulties of communicative competences that many students of Primary Ed. have in Melilla.</p>
<p>Teachers use an eclectic methodology for reading learning: 1st. mixed method (51.1%); 2nd. Global (34%); 3rd. syllabic and constructivism (23.4%)... Varied reading resources: textbook; classroom library; classroom library material; school library material; books from home.</p>	<p>Practical difficulties of students in: 1st, written (72.3%) and oral (44.7%) comprehension; 2nd, improving the reading taste (53.2%); 3rd, reading technique (29.8%).</p>
<p>100% indicate that in their centre, teachers establish measures to promote access to reading (school & try in family): innovative practices (55.3%) and projects of teaching reading (42.6%).</p>	
<p>Variety of coordinated actions Childhood Education-Primary School: exchanging reading experiences between different levels (66%); share objectives, methodology, routines, evaluation and resources (68.1%); projects and materials of joint action (63.8%).</p>	---

Portugal (Associação Jardim Escola João de Deus)

Nº de docentes: 119

N = 119

Age	%	Working experience	%
Less than 26 years old	13,4%	From 0 to 5 years	9,2%
From 26 to 35 years old	27,7%	From 6 to 10 years	13,4%
From 36 to 45 years old	35,3%	From 11 to 15 years	16,8%
From 46 to 55 years old	14,3%	From 16 to 20 years	17,6%
More than 55 years old	9,2%	From 21 to 25 years	36,1%
		Counting more than 25 years	6,7%



STRENGTH	WEAKNESSES
Age distribution (Mode = 36 to 45)	Gender distribution (2,6% = male)

Italia (Centro Machiavelli - Istituto Comprensivo Statale Giovanni XXIII)

Nº de docentes: 166

STRENGTH	WEAKNESSES
High qualification (53 % deegree)	Only 27,27% serves as support teacher
Long experience in the world of school (28,9 % more than 21 years of experience)	Low percentage of very young teachers (under 26 years 4,8 %)
Average age fairly low	Low number of language skills lessons (56,6 %)

Grecia (Instituto Technologias Ypologistonkai Ekdoseon Diofantos)

Nº de docentes: 172

83% are women

52% are graduates 45% Master's, 3% PhD

77% are 36-55 years old

67% have more than 16 years of teaching experience

51% have attended 1-3 seminars in the last five years

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 1.556.

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

España (UMA-CEIP Rosa de Gálvez)

Nº de familias: 315

STRENGTH	WEAKNESSES
Higher number of mothers with higher education (41%)	More mothers engaged in domestic work and/or no employed (20%)
We have single-parent families (12,84%)	Significant percentage of parents without studies (6% aprox.)
Immigrant families (10% aprox.)	Most of them are spanish (90,8%)

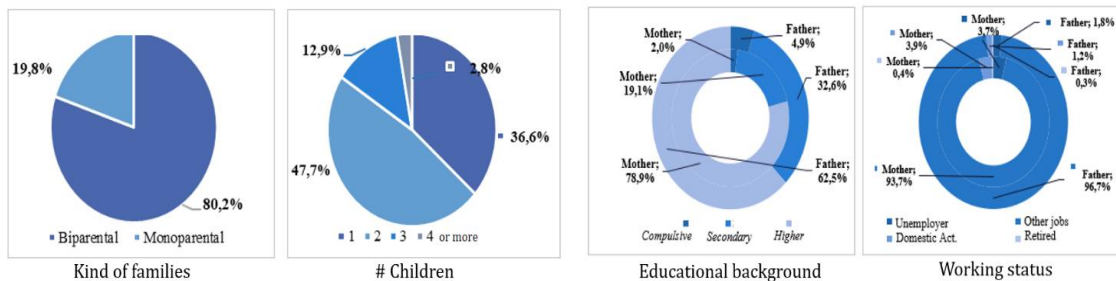
Melilla: particulares de interés para este estudio (UGR)

Nº de familias: 101

STRENGTHS	WEAKNESSES
<p>The ages of their children are very varied (the most frequent being 11 years old followed by children of 8 years old, but there are children of all ages), so they are supposed that the sample presents very diverse family experiences.</p>	<p>15.8% parents with Moroccan nationality, in their homes the Spanish language is not usually predominant and their children find it difficult to follow the rhythm of their class group.</p>
<p>Bilingual families Spanish (98.9%)-Tamazight (28.1%, high level) / English-FL (10.1%, medium level) / French-FL (4.5%, low level).</p>	<p>They do not read books (novels, stories, poems, comics...) (48.3%).</p>
<p>Their professions are very varied. It is the mothers who have a higher academic level.</p>	<p>---</p>
<p>46.1% of parents read in the paper format / 53.9% in the electronic format (mobil phone, tablet and computer).</p>	<p>---</p>
<p>Reading motivation: reading for fun and enjoyment, and for study (69.3% both),reading for home activities (instructions or recipes) (61.4%), for work reasons (55.4%).</p>	<p>---</p>
<p>Preferred format-type of reading: Reference or school support books (encyclopaedias...)-electronic (48.3%); reading books-electronic (32.6%); daily press-paper (62.9%).</p>	<p>---</p>

Portugal (Associação Jardim Escola João de Deus)

Nº de famílias: 703



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: 223

STRENGTH	WEAKNESSES
The level of families that participated is medium – high (36 % of mothers with graduation, 15% of fathers)	Some families, living in the area, of a low socio-economic level did not answer the questionnaire
Most of the families are of Italian origin (93,2 % fathers, 88,7 % mothers)	Foreign families, living in the area, did not answer the questionnaire
Most parents have a job.	Only some women are engaged in domestic work

Grecia (Instituto Tecnologías Ypologistonkai Ekdoseon Diofantos)

Nº de familias: 214

62% have two children
97% are monolingual Greek (99% Greek nationality)
100% can write and read in Greek
91% are not single-parent families
91% of the mothers are university graduates
78% of the fathers are university graduates
82% are employed

Reino Unido (Manchester Metropolitan University)

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

2.METODOLOGÍAS Y ESTRATEGIAS LECTORAS PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA LECTORA EN EL ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA (6-12 ANOS)

Este este apartado, cada socio ha revisado la literatura científica sobre las metodologías y estrategias lectoras para el desarrollo de la competencia lectora más utilizadas en la etapa de Educación Primaria del país.

Posteriormente, para constatar dicha revisión con la práctica del profesorado, centrándonos en la selección de principios metodológicos, la organización de actividades, los recursos y la forma de evaluar. Para recopilar dicha información sobre la práctica docente, se han diseñado dos cuestionarios ad hoc. También se ha considerado relevante incluir el aspecto sobre la coordinación entre la etapa de Educación Infantil y la de Primaria.

El primero de los instrumentos utilizados, denominado *Cuestionario sobre experiencias de aprendizaje que fomentan la comprensión lectora*, está

constituido por cuatro dimensiones que recogen una serie de estrategias docentes para desarrollar el aprendizaje lector del alumnado mediante un total de 46 ítems. Las dimensiones corresponden a los principios psicopedagógicos y metodología del aprendizaje lector (compuesto por 12 ítems), organización de las actividades dirigidas al aprendizaje lector (22 ítems), recursos espaciales, materiales y humanos utilizados para el aprendizaje lector (7 ítems) y evaluación del aprendizaje lector (5 ítems).

Y el segundo, 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.

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

Respecto a la revisión de la literatura científica, Informe UMA-CEIP Rosa de Gálvez incide en que las situaciones de aprendizaje deben responder a necesidades comunicativas reales y significativas del alumnado, partiendo de situaciones comunicativas verdaderas, favoreciendo el diálogo, etc. Además, de resalta como fundamental que se estimule la motivación y el interés por la lectura en cualquier contexto y con finalidades diferentes.

La aportación educativa que desde el contexto melillense (Informe UGR) se desprende es el alto porcentaje de diversidad que existe en un aula, siendo la más común la diversidad lingüística. Esta gran diversidad en el aula, hace que el ritmo de aprendizaje sea más lento respecto a otros contextos, ya que un alto porcentaje de alumnado habla el español en la escuela y su lengua materna en la familia.

El profesorado de Educación Primaria que se encuentra en Melilla, en un elevado porcentaje, parece aplicar en sus aulas las metodologías y estrategias

innovadoras propuestas en los foros científicos actuales, puede ser debido a la diversidad lingüística que hallan en el aula.

En la perspectiva dada sobre este tema en el Informe de Portugal (Associação Jardim Escola João de Deus), se defiende el valor de que el alumnado debe entender la importancia de la lectura y deben saber que "la lectura es necesaria [...] educarse a sí mismos, documentar e informar, interactuar, o simplemente es una forma de disfrute y evasión" (Silva, Bastos, Duarte y Veloso, 2011, p. 6). La familia, la escuela y la sociedad deben trabajar en proyectos conjuntos con el propósito de ayudar a desarrollar lectores fluidos y calificados.

También enfatizan la necesidad de desarrollar actividades de comprensión lectora multidimensionales y que relacionan la representación semántica del texto con los factores afectivos, intelectuales y experienciales del lector (Sá & Veiga, 2010). Además, las estrategias de lectura son esenciales para facilitar el proceso de comprensión de un texto. Las estrategias bien definidas ayudan a entender el mecanismo de apropiación de un texto (Silva, Bastos, Duarte y Veloso, 2011).

Por su parte, el Informe de Italia (Centro Machiavelli e Instituto Comprensivo Giovanni XXIII), reflexiona sobre sus datos entendiendo que en la escuela primaria la atención se centra en el aprendizaje la lectura y la escritura, por el contrario, las indicaciones nacionales no se centran en el placer y el descubrimiento de la lectura, con la intención de entretenimiento y diversión. Esta actitud puede llevar a los niños a asociar la lectura con un momento de obligación e imposición, alejándose del papel de entretenimiento y personal que debe tener. Hoy en día la culpa de la mala aptitud para la lectura suele enfocarse en la llegada de los videojuegos y las redes sociales, sin embargo, señalan que este tipo de problema ya estaba presente en la década de 1960, cuando la implicación del mundo digital estaba lejos.

En cuanto a el contexto de Grecia (Instituto Tecnologías Ypologistonkai Ekdoseon Diofantos), el informe de la Red Europea de Política de Alfabetización en este país muestra la limitada instrucción de la fonética en los primeros años de la escuela primaria se debe a la evidencia que ha demostrado que las habilidades de decodificación de palabras de los niños

griegos se desarrollan antes en niños que aprenden a leer en ortografías menos consistentes que el griego y que las habilidades fonológicas no contribuyen a las últimas etapas de decodificación de palabras en griego. Según este informe, existe un amplio acuerdo en que la conciencia fonológica, es decir, la capacidad del niño para identificar y manipular fonemas y sílabas en palabras es altamente predictiva del desarrollo de la lectura.

Por último, el socio de Reino Unido (The Manchester Metropolitan University) destaca que durante el período 2006-2013 se ha modificado la política gubernamental en relación con la enseñanza de la lectura, y el período 2010-2013 ha experimentado un cambio acelerado. La publicación del Informe Rose (2006) titulado "Revisión independiente de la enseñanza de la lectura temprana", hizo una serie de recomendaciones que dieron lugar a cambios importantes en la enseñanza de la lectura en las escuelas infantiles y primarias en Inglaterra. El informe proponía el "Simple View of Reading" como modelo del proceso de lectura, con sus dos ejes de reconocimiento de palabras y procesos de comprensión del lenguaje. El modelo sugiere que los niños primero deben 'romper el código y descifrar las marcas extrañas... [antes de pasar] comprender los muchos significados que transmiten las palabras' (Fisher, 2006: 3). El informe concluyó que el enfoque más eficaz de la enseñanza de la lectura temprana es a través de un programa estructurado y sistemático de fonética sintética. La comprensión del Código Alfabético Inglés es esencial, ya que la enseñanza fonética sintética moderna está arraigada en el código (Hepplewhite, 2012). Esto comienza en los primeros años y continúa en la Educación Primaria.

También en este apartado se ha abordado la coordinación entre las etapas educativas de Educación Infantil y Primaria. En este proyecto se ha considerado crucial prestar atención especial de aquellos momentos que supongan un cambio de etapa educativa, ya que son situaciones en las que es preciso prever mecanismos que faciliten el tránsito de forma que las personas que intervienen en este proceso, lo vivencien como algo progresivo, continuado y paulatino. A tal efecto, se le preguntó al profesorado una serie de cuestiones relativas a la coordinación entre etapas (Ver Tabla 1), en este caso, enfocadas a favorecer el aprendizaje lector en su centro educativo.

Tabla 1.	UMA-CEIP ROSA DE GÁLVEZ	UGR	PORTUGAL	ITALIA	GRECIA	ALL
Acciones de coordinación entre las etapas de Infantil y Primaria en el mismo centro						
Diseñamos proyectos y materiales curriculares basados en líneas de acción conjunta.	58.3	63.8	80.7	86.7	50.0	67.9
Compartimos objetivos, metodología de trabajo, agrupamientos, rutinas, evaluación y recursos.	77.9	68.1	91.6	77.1	51.0	73.1
Planificamos reuniones periódicas a lo largo del curso para unificar criterios y actuaciones entre ambas etapas.	76.3	57.4	84.0	73.4	54.0	69.0
Intercambiamos experiencias lectoras de unos niveles con otros.	74,6	66.0	91.6	63.8	64.0	72.0
Realizamos actividades compartidas entre el alumnado de ambos niveles (apadrinamiento lector, visitas al aula y dependencias, compartir el recreo o las asambleas en clase, contar experiencias el alumnado de 1º al de 5 años).	84.2	46.8	76.5	73.4	64.0	69.0
GLOBAL	74.3	60.4	84.9	74.9	56.6	70.2

Reflexionando sobre los resultados obtenidos, son especialmente significativos los altos porcentajes del profesorado de Portugal (84.9%), que denotan una clara conciencia sobre la importancia del tránsito, en contraposición llama la atención los bajos datos obtenidos en Grecia. Pero es importante señalar, para una correcta interpretación, que la normativa griega no exige a las escuelas implementar acciones para la transición suave del alumnado de Educación Infantil a la etapa de Primaria.

En el Informe UMA-CEIP Rosa de Gálvez la realización de actividades compartidas entre alumnado de ambas etapas es la de mayor porcentaje, sin embargo, es la menos llevada a cabo en el contexto de Melilla (Informe UGR).

El diseño de proyectos y materiales es en Italia es el más efectuado, pero en España (UMA-CEIP Rosa de Gálvez) y Grecia son los menos ejercidos.

El Informe del socio de Reino Unido expone que el Gobierno ha establecido una política clara sobre cómo llevar a cabo el tránsito entre ambas etapas educativas (p.9).

Los resultados totales manifiestan la necesidad de una adecuada coordinación entre etapas (70.2%) compartiendo objetivos, metodologías, espacios y evaluación (73.1%) que posibilite el intercambio de experiencias lectoras de unos niveles educativos con otros (72.0%) a través de actividades como apadrinamiento lector, asambleas y recreo conjuntos (69%).

Para ello se necesita de una adecuada planificación con reuniones periódicas (69%) donde se diseñe un plan de actuación que incluya proyecto y materiales conjuntos (67.9%).

2.1. PRINCIPIOS PSICOPEDAGÓGICOS Y METODOLOGIA DEL APRENDIZAJE LECTOR

El profesorado de Educación Primaria se sustenta en una serie de principios y metodologías del aprendizaje lector para facilitar el desarrollo de esta competencia a su alumnado (ver Tabla 2).

Tabla 2. Psichopedagogical principles and reading learning methodology	UMA-CEIP ROSA DE GÁVEZ	UGR	PORTUGAL	ITALIA	GRECIA	ALL
01. Hago preguntas a mi alumnado durante la lectura de textos para garantizar la comprensión de los mismos.	97.9	97.9	98.3	94.7	97	97.2
03. Promuevo que el alumnado exponga en el aula los trabajos que ellos/as realizan.	98.3	97.9	98.3	97.6	100	98.4
10. Mi alumnado contesta cuestiones para identificar información explícita e implícita del texto.	93.3	100.0	99.2	87.9		95.1

11. Aprovecho situaciones que surgen en el aula para realizar actividades de lectura.	93.8	97.9	92.4	97.6	87.0	95.1
20. Mi alumnado realiza lectura para resolver un propósito definido en el aula.	76.0	100.0	91.6	68.6	76.0	82.6
31. Hago preguntas orales sobre el contenido literal del texto que el alumnado ha leído en silencio.	87.5	100.0	96.6	97.6		95.4
32. El alumnado aprende las convenciones de la escritura (reglas ortográficas y gramaticales).	95.0	100.0	98,3	100.0	94.0	97.5
33. Propongo actividades para que mi alumnado pueda discutir en grupos pequeños diversos aspectos del texto leído.	64.2	91.5	64.7	75.9	57.0	70.7
34. Mientras leo en voz alta, y el alumnado leen en silencio, detengo la lectura para preguntarles	77.5	97.9	47.9	93.9		63.4
38. Me coordino con otros docentes para programar y/o realizar actividades con nuestro alumnado sobre lectura.	82.1	95.7	73.9	66.2	37.0	71.0
43. Propongo a mi alumnado lecturas dirigidas a favorecer el desarrollo de habilidades sociales que ayuden a afrontar y resolver los conflictos en el aula.	84.2	93.7	86.6	97.4		90.5
46. Al finalizar una tarea sobre lectura en el aula, el alumnado reflexiona sobre lo aprendido.	90.8	100.0		83.0	87.0	90.2
GLOBAL	86.0	97.7	86.2	88.4	79.4	87.1

Como puede observarse en la tabla anterior (Tabla 2), el profesorado de Melilla realiza todas las actuaciones planteadas en el apartado con porcentajes muy altos, lo que lleva a deducir que practica cada una de las mismas en sus aulas.

Ahora bien, analizando los datos, desde un enfoque global y comparativo, las estrategias especialmente relevantes para el profesorado de todos los países participantes han sido dos: promover que el alumnado exponga en el aula los trabajos que realizan (98.4%) y que aprendan las convenciones de la escritura (reglas ortográficas y gramaticales) (97.5%).

Siguiendo el orden de prioridades indicado por el profesorado, destaca el hacer preguntas al alumnado durante la lectura de textos para garantizar la

comprensión de estos (97.2%) así como al finalizar para que éstos reflexionen sobre lo aprendido (90.2%) contestando a cuestiones que les permita identificar la información explícita e implícita del texto (95.1%) aprovechando situaciones que surgen en el aula (93.7%), especialmente aquellas que favorecen el desarrollo de habilidades sociales que ayuden a afrontar y resolver los conflictos del aula (90.5%).

Como ya se mencionó, la coordinación entre docentes es prioritario en un centro educativo para programar y realizar experiencias lectoras especialmente en grupos pequeños que facilite la comprensión sobre los aspectos del texto leído (70.7%).

En el Informe de Reino Unido, con un enfoque etnográfico, los principios más importantes que el profesorado lleva a cabo son sesiones de lecturas compartidas y guiadas. Además, planifican sesiones de enseñanza dialógica en las que se anima a los niños y las niñas a enmarcar sus propias preguntas (Informe MMU, p.9).

Finalmente, los docentes de España, Portugal e Italia también plantean, de manera significativa, que el alumnado conteste cuestiones para identificar información explícita e implícita en el texto (95.1%).

2.2. ORGANIZACIÓN DE LAS ACTIVIDADES (PROGRAMACIÓN O PLANIFICACIÓN, EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJES, AGRUPAMIENTO DEL ALUMNADO)

En este apartado el profesorado ha respondido cuestiones relacionadas con la programación o planificación didáctica y las experiencias de aprendizaje que se ofrecen al alumnado (ver Tabla 3). Así como lo relativo a cómo organizan los agrupamientos del alumnado en el aula (Ver Tabla 4).

Table 3. Organización de actividades	UMA-CEIP ROSA DE GÁLVEZ	UGR	PORTUGAL	ITALIA	GRECIA	ALL
04. Propongo actividades para que mi alumnado resuma y sintetice el conocimiento después de una lectura.	94.1	100	98.3	100		98.1
12. Las actividades de lectura que	54.58	93.6	78.2	63.8	41	66.2

organizo con mi alumnado parten de un proyecto conjunto con el resto de las áreas curriculares.						
13. La programación de aula la modifiko en función de las necesidades de mi alumnado a lo largo del curso.	94.58	95.7	98.3	100		97.1
15. Mi alumnado lleva a cabo actividades enfocadas a la velocidad de lectura en voz alta.	68.75	100	90.8	100	42	80.3
16. Mi alumnado lleva a cabo actividades enfocadas a la velocidad de lectura en silencio.	59.17	97.9	59.7	63.8		70.1
17. Mi alumnado discute en grupos pequeños diversos aspectos del texto leído.	66.25	97.9	72.3	75.9		78.1
18. Realizo preguntas para conocer que le sugiere al alumnado el título al empezar una lectura.	92.92	100	97.5	43.3	97	86.1
19. Fomento actividades en las que el alumnado pueda corroborar sus predicciones a partir del contenido del texto	77.50	97.9	91.6	48.1	85	80
21. Solo hago preguntas después de que han leído el texto.	16.25	89.4	32.1	24.1		40.5
22. Realizo actividades para que el alumnado identifique los personajes principales y secundarios en un texto.	90	100	94.1	89.1	92	93
23. Realizo actividades para que el alumnado identifique la idea principal en un texto.	96.67	100	97.5	93.9	95	96.6
24. Realizo actividades para que el alumnado elabore cambios en la trama de un texto.	73.33	93.6	76.5	81.9	94	83.9
25. Realizo actividades para se reconozca algunas partes del texto que contengan la información más importante.	87.92	100	95	93.9	91	93.6
26. Realizo actividades para que el alumnado analice y exprese ideas sobre el texto.	95.42	100	95.8	80.7	98	94
27. Realizo actividades para que el alumnado compare textos por formato o género.	57.92	91.5	87.4	63.8	63	72.7
28. Realizo actividades para que el alumnado lea en voz alta.	98.33	100	99.2	97.6	92	97.4
29. Pregunto a mi alumnado antes, durante y/o después de haber leído un texto.	94.17	100	95	100	88	95.4
GLOBAL	72.0	97.5	85.9	77.6	81.5	83.7

Sobre la **programación de aula**, según el profesorado, excepto el griego del que no se dispone del dato, se modifica en función de las necesidades del alumnado a lo largo del curso (97.1%). Por tanto, se concibe como un documento vivo y abierto.

Referente a las **experiencias de aprendizaje**, el profesorado coincide señalando como las más utilizadas, con altos porcentajes, la realización de actividades para el que el alumnado identifique la idea principal en un texto (96.6%) y de lectura en voz alta (97.4%). Seguidamente, son preguntar antes, durante y después de haber leído un texto (95.4%), analizar y expresar ideas sobre un texto (94%), actividades para que el alumnado reconozca algunas partes del texto que contengan la información más importante (93.6) y actividades para identificar los personajes principales y secundarios en un texto (93%).

Otra sintonía de interés se ha producido en las actividades de realizar preguntas para conocer que le sugiere al alumnado el título al empezar una lectura (86.1%), corroborar predicciones a partir del contenido de un texto (80%), elaborar de cambios en la trama de un texto (83.9%), comparar textos por formato o género (72.7%) así como actividades enfocadas en la velocidad lectora en voz alta (80.3%) y en silencio (70.1%).

Los docentes reconocen como experiencia relevante las actividades para que el alumnado resuma y sintetice el conocimiento de una lectura (98.1%).

Para finalizar, son escasamente utilizadas por el profesorado de España (excepto en Melilla que el porcentaje ha sido del 89.4%), Portugal e Italia las actividades en las que solo se pregunta después de que el alumnado haya leído el texto (40.5).

Un aspecto que consideramos esencial y, por tanto, a tenor de los resultados, debe ser mejorado tiene que ver con la organización de las actuaciones lectora a partir de proyectos conjuntos donde se impliquen las distintas áreas curriculares (66.2%).

En cuanto a la **organización del alumnado** (ver Tabla 4), el profesorado encuestado muestra una clara preferencia por la lectura de forma individual (98.8%), seguida de pequeño grupo (86.9%) y grupo clase (81.9%). Las puntuaciones más bajas se obtienen en la lectura por parejas (69.8%).

Para concluir, es interesante reseñar la importancia de crear en las clases grupos heterogéneos teniendo siempre presente que debe haber distintos niveles lectores para que podamos realizar un adecuado andamiaje y fomentar la cooperación y solidaridad entre los menores desde edades tempranas (81.4%).

Tabla 4. Agrupamiento alumnado	UMA- CEIP ROSA DE GÁLVEZ	UGR	PORTUGAL	ITALIA	GRECIA	ALL
05. Realizo actividades de lectura en gran grupo.	93.33	100	84.9	49.3	-	81.9
06. Realizo actividades de lectura en pequeño grupo.	82.93	100	88.2	75.9	-	86.8
08. Realizo lecturas en parejas.	51.67	89.4	72.3	68.6	67	69.8
07. Realizo actividades de lectura de forma individual.	97.50	100	97.5	100	-	98.8
14. Organizo grupos teniendo en cuenta que haya alumnado con distinto nivel lector.	79.17	100	59.7	87.9	80	81.4
GLOBAL	82.7	93.9	84.9	58.8	73.5	78.4

Por su parte, el Informe del socio de Reino Unido expone que el aprendizaje lector contempla la lectura compartida, guiada e individual. Además, cuentan con un lector de clase y un grupo de intervención en el que se incluye el alumnado con necesidades de apoyo (Informe MMU, pp.9-10).

2.3. ESPACIOS, MATERIALES Y RECURSOS HUMANOS

Los espacios, los materiales y los recursos humanos son medios fundamentales para tener en cuenta a la hora de planificar cualquier proceso educativo, también en el del aprendizaje lector. Por ello, se han planteado cuestiones en relación con los mismos (Ver tabla 5).

Tabla 5. Espacios, materiales y recursos humanos	UMA- CEIP ROSA DE GÁLVEZ	UGR	PORTUGAL	ITALIA	GRECIA	ALL
02. Fomento la participación de las familias en la organización de actividades de fomento de la lectura (semana cultural, representación de obras...).	73.75	91.5	84.9	100	77	85.4
09. Mi alumnado utiliza un libro de texto en el área de lengua.	93.33	97.9	83.2	97.6	98	94
35. En clase utilizo la pizarra digital para realizar actividades de lectura.	73.33	95.7	79	56.5	42	69.3
36. Utilizo las TICs para favorecer el desarrollo de la competencia lingüística.	85.42	100	70.6	57.8	62	75.2
37. Llevamos a cabo en el centro apadrinamiento lector donde mi alumnado cuenta historias o cuentos al alumnado de	74.17	78.7	56.3	39.8	21	54

cursos inferiores.						
39. En mi aula participan otros agentes del centro educativo u otros profesionales en acciones que favorecen el desarrollo de la competencia lingüística de mi alumnado.	68.33	95.7	73.9	60.2	20	63.6
44. Utilizo diferentes técnicas de análisis de un texto leído (mapas conceptuales, dramatizaciones, murales, portafolios, opinión, debates...).	78.75	100		100	80	71.8
GLOBAL	78.2	94.2	64	73.1	57.1	73.3

En cuanto a los **recursos materiales**, en todos los países destaca el uso del libro de textos del área de lengua (94%). A pesar de ello, consideramos relevante el uso de diferentes técnicas de análisis de un texto leído como mapas conceptuales, dramatizaciones, murales, portafolios, opinión, debates...lo cual es prioritario para fomentar un aprendizaje significativo que potencie las capacidades del alumnado (71.8%).

Además, teniendo en cuenta los datos obtenidos, las TICs (75.2%) y la pizarra digital (69.3%) son recursos primordiales en las aulas, especialmente en España y Portugal. En este mismo sentido, Reino Unido aporta que incluso en las zonas más desfavorecidas en las aulas se cuenta con Tablet, ordenadores portátiles y pizarras interactivas. También, el 85% de escuelas primarias cuentan con biblioteca (Informe MMU, p.12).

Dentro de los **recursos humanos**, el profesorado de todos los países impulsa la participación de las familias en la organización de actividades de fomento de la lectura (85.4%). Por otra parte, es interesante para el profesorado español y portugués contar con la colaboración de otros agentes del centro educativo u otros profesionales (95.7 y 73.9). Tan sólo los docentes españoles, aunque con porcentajes menores (UMA-CEIP Rosa de Gálvez-74.17% y UGR-78.7%), tienen en consideración la actividad de apadrinamiento lector donde el alumnado cuenta historias o cuentos al alumnado de cursos inferiores.

2.4. EVALUACIÓN

Las cuestiones planteadas en relación con la evaluación han obtenido muy altos porcentajes en todos los ítems en el profesorado de Melilla, en contraposición a los resultados arrojados por los docentes de Italia y Grecia (ver Tabla 6).

Tabla 6. Evaluación	UMA-CEIP ROSA DE GÁLVEZ	UGR	PORTUGAL	ITALIA	GRECIA	ALL
30. Realiza una prueba escrita (cuestionario, resumen...) después de que el alumnado lee en silencio	69.58	93.6	75.6	48.1		71.7
40. Utilizo momentos concretos durante el curso para evaluar a mi alumnado con una prueba lectora.	77.92	97.9		50	56	70.5
41. Analizo las tareas que hace el alumnado para evaluarlos.	97.50	100				98.8
42. Utilizo una rúbrica específica sobre competencia lectora para evaluar a mi alumnado	48.75	91.5	59.7	53.2	31	56.8
45. Recupero evidencias escritas de la lectura que realizan el alumnado (una comparación, un relato...).	73.33	97.9			43	7.4
GLOBAL	73.4	96.2	67.7	50.4	43.3	73.8

La evaluación en Educación Primaria en España (UMA-CEIP Rosa de Galvez- 97.5% y UGR 100%) se realiza preferentemente a través del análisis de las tareas que realiza el alumnado. La prueba escrita después de que el alumnado lea en silencio es la opción más utilizada por el profesorado de Portugal (75.6%). Sin embargo, es la menos ejercida por los docentes italianos (48.1%). El profesorado griego, se inclina por utilizar momentos concretos a lo largo del curso escolar para evaluar al alumnado a través de una prueba lectora (56%).

Es también interesante señalar la coincidencia de los docentes españoles (UMA-CEIP Rosa de Gálvez), portugueses y griegos sobre el poco uso de la rúbrica específica sobre competencia lectora para llevar a cabo la evaluación de su alumnado. Que en cambio si ha obtenido un alto porcentaje por parte del profesorado de Melilla (91.5%).

Los docentes de Reino Unido realizan la evaluación de la lectura siguiendo los estándares establecidos para cada uno de los cursos escolares. En los primeros años de la etapa, estos indicadores están centrados en la detección de la fonética y la capacidad de lectura del alumnado (Informe MMU, p.12-14).

2.5. TIPOS DE TEXTO

El uso diverso de diferentes textos en las aulas de Primaria puede fomentar el aprendizaje lector. La tipología de textos se presentan en la Tabla 7.

Tabla 7	Usos
Tipología textual	
ENUMERATIVO	Se utilizan para localizar, clasificar y /o recordar información concreta, anunciar acontecimientos diversos, comunicar resultados.
EXPOSITIVO	Permite intercambiar los objetivos de los hechos, las ideas o los conceptos. Su finalidad es ayudar a comprender información de temas de interés general para un público no especializado y sin conocimientos previos.
PRESCRIPTIVO	Posibilita la regulación del comportamiento para la consecución de una meta precisa. Desde esta perspectiva, se utiliza para indicarle a un interlocutor qué es lo que debe hacer.
LITERARIO	Introduce sentimientos y emociones en sus textos diversos. Ayuda a la diversión, el entretenimiento, hechos fantásticos buscando la belleza, la sorpresa y la imaginación del lector.
INFORMATIVO	Permite al lector transmitir, explicaciones e informaciones sobre un acontecimiento actual o pasado o cualquier otra temática. Su objetivo es el de comprender, o comunicar, las características principales del tema, sin mayor profundización.

Al analizar los datos obtenidos sobre los tipos de textos podemos observar que los más utilizados son los textos literarios (88.9%), seguidos de los expositivos (76.8%), prescriptivos (69%), informativos (65.2%) y, por último, los enumerativos (59.3%) (ver Tabla 8).

Los maestros de Reino Unido deben ofrecer todo tipo de textos (ficción, no ficción, explicaciones, instrucciones, poesía, normas de juegos, literatura contemporánea, libros de imágenes, poesía, textos de medios de comunicación, folletos, textos de películas...) tal y como recoge el Currículum Nacional (Informe MMU, 14-15).

Tabla 8.	UMA-CEIP ROSA DE GÁLVEZ	UGR	PORTUGAL	ITALIA	GREECE	ALL
Tipos de texto						
Enumerativo	62.85	88.2	54	16.6	72.3	59.3
Expositivo	75.2	90.6	69.3	75.7	73.3	76.8
Prescriptivo	61.25	87.2	76.7	47.3	72.5	69.0
Literario	87.7	97.9	77.6	89.5	91.8	88.9
Informativo	71.72	89.4	67.1	25.8	72.2	65.2
GLOBAL	72.3	90.7	68.9	50.9	76.4	71.8

Seguidamente se detallan los subtipos de cada uno que más se emplean en el aula.

En relación con los textos enumerativos (ver Tabla 9), es la receta de cocina el más común (UGR-95.7%, Portugal-95.8% y Grecia-90%). El profesorado de Melilla indica igual porcentaje al uso de los listados (de compra, de juguetes, de clase, de títulos de cuentos,) (95.7%) y el griego, a los índices (90%).

Folletos y carteles la opción preferente del profesorado de España (UMA-CEIP Rosa de Gálvez 87.50%), las enciclopedias, diccionarios, atlas es la de los docentes italianos.

Tabla 9. Texto enumerativo	UMA-CEIP ROSA DE GÁLVEZ	UGR	PORTUGAL	ITALIA	GREECE	ALL
01. Listados (de compra, de juguetes, de clase, de títulos de cuentos...).	83.75	95.7	78.2	11.4	80	69.8
02. Etiquetas (de ropa, de alimentos)	66.67	87.2	61.3	4.8	63	56.6
03. Horarios (de programas de TV, de actividades escolares, de casa...).	61.25	89.4	10.1	18	-	35.8
04. Índice (libros, revistas, cuentos...).	72.92	83	79.8	3.7	90	65.9
05. Enciclopedias, diccionarios, atlas...	66.7	80.9	13.4	43.4	65	42.58
06. Folletos y carteles.	87.50	91.5	6.7	11.4	79	55.2
07. Menús (escolares, de restaurantes...)	68.75	89.4	82.4	26.4	48	63
08. Catálogos, guías telefónicas, agendas...	57.8	80.9	58	2.6	63	52.31
09. Recetas de cocina.	85	95.7	95.8	27.6	90	78.8
GLOBAL	62.85	88.2	54	16.6	72.3	58.8

Es común la diversidad de textos expositivos que utiliza el profesorado (ver Tabla 10) siendo el libro de texto es más empleado en las aulas de todos los países participantes.

En Italia, de igual modo, se utiliza en todas las aulas las reseñas sobre biografías, salidas escolares, experimentos...

Tabla 10. Texto expositivo	UMA-CEIP ROSA DE GÁLVEZ	UGR	PORTUGAL	ITALIA	GREECE	ALL
10. Dossier de los proyectos de trabajo.	45.83	74.5	60.5	26.4	34	48.2
11. Reseñas sobre biografías, salidas escolares, experimentos...	77.08	87.2	86.6	100	83	86.8
12. Libros de texto o escolares.	95.83	100	98.3	100	99	98.6
13. Textos para el desarrollo de una exposición oral.	72.92	97.9	89.1		77	84.2

14. Libros de consulta.	84.17	93.6	11.8	76.4	-	66.5
GLOBAL	75.2	90.6	69.3	75.7	73.3	76.8

Los textos prescriptivos parecen tener menos uso que los anteriores, pero cuando se emplean el más utilizado es normas (de juego, de comportamiento,) en las aulas de España (UMA-CEIP Rosa de Gálvez- 92.92% y UGR-100%), Italia (1000%) y Grecia (94%). En Portugal, vuelve a ser la receta de cocina la preferencia del profesorado ahora en este tipo de texto (ver Tabla 11).

Tabla 11. Texto prescriptivo	UMA-CEIP ROSA DE GÁLVEZ	UGR	PORTUGAL	ITALIA	GREECE	ALL
09. Recetas de cocina.	85	95.7	95.8	27.6	90	78.8
15. Instrucciones.	82.50	95.7	91.6	48.6	92	82.1
16. Normas (de juego, de comportamiento...)	92.92	100	92.4	100	94	95.9
17. Prospectos de medicamentos infantiles.	16.25	57.4	26.9	12.8	14	25.52
GLOBAL	61.25	87.2	76.7	47.3	72.5	70.6

En contraposición al anterior tipo, el uso de textos literarios está más extendido. Son los cuentos, narraciones y leyendas los más utilizados en todos los países. Ligeremente seguidos de los refranes, canciones y adivinanzas (ver Tabla 12).

También resaltar, como contrapunto, el carente uso en las aulas portuguesas del comics y tebeos (0.8%).

Tabla 12. Texto literario	UMA-CEIP ROSA DE GÁLVEZ	UGR	PORTUGAL	ITALIA	GREECE	ALL
18. Cuentos, narraciones y leyendas.	99.17	100	100	100	98	99.4
19. Refranes, canciones y adivinanzas.	98.33	97.9	99.2	100	97	98.5
20. Álbumes ilustrados.	62.92	95.7	74.8	62.8	90	
21. Elaboración de libros de cuentos, poesías, canciones, refranero,...	84.17	97.9	72.3	100	-	88.6
22. Poesía.	94.58	100	98.3	97.4	94	96.9
23. Teatro y dramatización.	88.75	97.9	97.5	97.4	82	92.7
24. Comics y tebeos.	85.83	95.7	0.8	68.8	90	68.2
GLOBAL	87.7	97.9	77.6	89.5	91.8	89.9

El texto informativo tiene un uso menos común que los expositivos y literarios, descritos anteriormente. El más utilizado en las aulas son las ilustraciones (UMA-CEIP Rosa de Gálvez- 83.75%, UGR-95.7% e Italia 86.3%), seguidas de los diarios y revistas (Portugal 91.6% y Grecia-81%) (ver Tabla 13).

Tabla 13. Texto informativo	UMA-CEIP ROSA DE GÁLVEZ	UGR	PORTUGAL	ITALIA	GREECE	ALL
25. Diarios y revistas.	75.42	85.1	91.6	26.4	81	71,9
26. Anuncios publicitarios y propaganda.	75.42	91.5	25.2	4.2	77	54,7
27. Correspondencia (cartas).	70	93.6	75.6	1.8	75	63,2
28. Mapas conceptuales.	79.58	89.4	62.2	48	68	69,4
29. Ilustraciones.	83.75	95.7	89.9	86.3	-	88,9
30. Libros de divulgación, folletos	67.92	85.1	73.1	12	-	59.53
31. Correo electrónico y redes sociales	50	85.1	52.1	1.8	60	49,8
GLOBAL	71.72	89,4	67,1	25,8	72,2	65.24

3.EL ROL DE LAS FAMILIAS EN EL APRENDIZAJE LECTOR

La información se ha recogido con el instrumento construido ad hoc denominado *Cuestionario sobre actitudes y hábitos lectores familiares en Educación Primaria*. Se ha diseñado siguiendo un tipo de respuesta dicotómica (sí/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 lectoescritura (dimensión 4).

En relación con la primera, **actitud familiar hacia la lectura**, el conjunto de la muestra encuestada manifiesta tener una actitud altamente favorable, puesto que los datos

obtenidos indican que las familias parecen estar concienciadas de la importante que tiene la lectura (92.23%) si excluimos los dos ítems que están en negativo (ítems 11 y 26) (ver Tabla 14).

La lectura ayuda a resolver situaciones cotidianas (99%) resultando una actividad provechosa (98,6%9 e imprescindible en la vida diaria (96.7%).

También destaca la importancia que las familias dan a conocer distintas lenguas en la actualizada (98.9%) En este sentido, el Informe del socio de Reino Unido indica que desde la escuela se alienta a los padres a usar su lengua materna en casa.

Igualmente la lectura debe ser uno de los entretenimientos favoritos de las personas (96.7%) al tiempo que posibilita compartir información leída con los demás (91.3%).

Otro aspecto relevante aportado por las familias en todos los países es el disfrute cuando van a una librería o una biblioteca (91.7%). También este aspecto es recogido en el Informe de Reino Unido (Informe MMU, p. 15).

Por último, tres informes recogen que para las familias es imprescindible la lectura en la vida diaria (ítem 6).

Tabla 14. Actitud familiar hacia la lectura en general	UMA-CEIP ROSA DE GÁLVEZ	UGR	PORTUGAL	ITALIA	GREECE	ALL
1. Disfruto cuando voy a una librería o una biblioteca.	79.7	100	89.3	98.7	91	9..7
2. Suelo leer el texto que aparece en pantalla cuando veo la televisión.	93.9	98	90.2			94
6. La lectura es imprescindible en la vida diaria.	93.9	99	97.2			96.7
11. Leer es una pérdida de tiempo.	1,08	2	1	0	0	1.4
13. La lectura debería ser uno de los entretenimientos favoritos de las personas.	94.6	100	95.2		97	96.7
16. Me gusta compartir con los demás información que he leído (internet, libros o revistas).	91.3	95	89		90	91.3
21. A lo largo del día aprovecho cualquier momento para leer.	62.1	97	50.4		69	69.6
25. La lectura ayuda a resolver situaciones cotidianas (como pueden ser cocinar o tomar un medicamento).	98.2	100	98.9			99.0
26. Al comprar un aparato eléctrico, es más útil utilizarlo directamente que leer las instrucciones.	11.9	26.7	16.5		94	37.3
27. Conocer distintas lenguas es imprescindible en nuestros tiempos.	96.4	100	99		100	98.9
GLOBAL	72.3	81.8	72.7	98.7	90.2	77.7

Sobre la segunda dimensión, **actitudes que favorecen el aprendizaje de la lectura en sus hijos**, los datos obtenidos evidencian (ver Tabla 15) que es recomendable que las familias enseñen a sus hijos la utilidad de la lectura (99.3%) por lo que se considera una actividad importante en la familia (99.1%) resultando aconsejable que en el contexto familiar se dedique tiempo a la semana para la lectura en casa (95.4%).

Asimismo, identifican que en la vida familiar hay muchos momentos que pueden servir para leer en familia (95.2%) por lo que un libro es siempre un buen regalo para un niño (97.6%)

En esta dimensión se incluían dos ítems (20 y 30) de especial interés, por la visión que las familias aportarían en cuanto a sentir una responsabilidad compartida, o no, con la escuela en el aprendizaje de la lectura y de otras lenguas. En este sentido, los datos recopilados dar a entender que se sienten comprometidos junto con la escuela en este tipo de aprendizajes, aunque no parece que ese compromiso sea en el contexto escolar ya que los datos obtenidos en la cuestión sobre la participación en las actividades que el colegio organiza para fomentar la lectura (60.4%) son, en comparación con el resto de las cuestiones planteadas, bastantes bajos. Para las familias de Reino Unido, es importante el papel que la escuela juega en el aprendizaje lector y la mayoría de las familias participan en las actividades ofrecidas por la escuela para apoyar la lectura de sus hijos (noches de padres, obras de teatro, actuaciones, asambleas y registros de lectura en casa-escuela, etc).

Tabla 15. Actitudes familiares que favorecen el aprendizaje de la lectura en sus hijos	UMA-CEIP ROSA DE GÁLVEZ	UGR	PORTUGAL	ITALIA	GREECE	ALL
5. La lectura debe ser una actividad importante en la familia.	96.8	100	99	99.6	100	99.1
10. Un libro es siempre un buen regalo para una niña/niño.	96.5	100	97.4	97.3	97	97.6
14. Es aconsejable que la familia dedique un tiempo establecido a la semana para la lectura en casa.	94.9	99	92.7	98.2	92	95.4
17. Es recomendable que la familia enseñe a sus hijos/as la utilidad de la lectura (entretenimiento, estudios, actividades del hogar...).	97.7	99	99.7	100	100	99.3
18. Hay muchos momentos de la vida familiar que pueden servir para leer en familia (vacaciones, fines de semanas...).	94.2	100	97	91.9	93	95.2
20. La familia no es responsable de que los/as niños /as lean, porque	11.1	18.8	6.1	36	11	16.6

para eso está la escuela.						
22. Es importante que en los hogares se tenga un espacio dedicado al uso y cuidado de una biblioteca familiar.	82.5	99	86.5	88.8		89.2
24. Es recomendable que la familia anime al uso correcto de las lecturas realizadas con aparatos tecnológicos (ordenador, móvil, televisión...).	90.6	99	89.2		92	92.7
30. La enseñanza de las lenguas que se aprenden en la escuela es responsabilidad de ella, y no de las familias.	13	30.7	12.4		28	21
32. Es importante que las familias conozcan las lenguas extranjeras que estudia sus hijos/as para ayudarles en su formación.	94.2	98.7	95.3	94.6		95.7
33. El aprendizaje de las lenguas extranjeras que se aprenden en la escuela, se debería iniciar desde edades tempranas.	98.1	100	99.7		79	94.2
38. Participo en las actividades que el colegio organiza para fomentar la lectura.	53.6	86.7	63.7	38.1	60	60.4
GLOBAL	76.9	85.9	78.2	82.7	75.2	7.,8

Referente a la tercera dimensión, **actitudes familiares que inciden en el aprendizaje lector**, los datos ponen especialmente de relevancia que las familias muestran interés por las tareas que sus hijos-as llevan a casa, y ayudarlos cuando lo necesitan (99.1%), leyendo con ellos la agenda de clase (81.3%) para que sientan que les interesa lo que hacen en clase.

Las familias responden cuando sus hijos le preguntan ante dudas surgidas del estudio de lenguas diferentes a la materna (92.83%) e intentan leer en lugares de la casa donde los menores puedan verlos e imitarlos (89.1%) y seleccionar libros en biblioteca o librerías (66.7%).

Los padres, excepto Italia, suelen responder a su hijo-a cuando le preguntan qué significa una palabra o expresión (76.7%).

Tabla 16. Actividades familiares que inciden en la lectura a través de situaciones cotidianas	UMA-CEIP ROSA DE GÁLVEZ	UGR	PORTUGAL	ITALIA	GREECE	ALL
3. Leo en lugares de la casa donde mi hija/o me pueda ver y/o imitar.	87.7	96	84.9	83.9%	93	89.1
4. Leemos juntos la agenda de clase con frecuencia, para conocer lo que hace mi hija/o en el colegio.	78.7	94.7	64.4	83.9	85	81.3
8. Suelo responder a mi hija/o cuando me pregunta "¿qué significa esta palabra o	97.1	99	98.9		8	76.7

expresión?"						
9. Me intereso por las tareas que lleva mi hija/o a casa, y le ayudo cuando lo necesita.	96.8	100	99.4	99.1	100	99.1
19. Selecciono programas educativos lectores para que mi hija/o los utilice en mi móvil, la televisión, la tableta...	55.8	93.1	42.8	44.4	42	55.6
23. Veo y/o selecciono con mi hija/o libros que hay en una librería o una biblioteca.	72.5	97	80.8		83	66.7
28. Utilizo aparatos tecnológicos (tableta, aplicaciones del móvil, ordenador) para fomentar la lectura en distintas lenguas.	53	89.3	59.9	54.3		51.3
29. Suelo responder cuando me pregunta "¿qué pone aquí?" cuando se trata de lenguas diferentes a la lengua materna.	84.8	100	93.7			55.7
35. Ayudo a mis hijos/as a seleccionar las obras y a preparar las sesiones que en el centro educativo utilizan con alumnado de cursos inferiores (padrinos y madrinas lectoras...).	25.9	74.7	51.2			30.4
37. Participo con la clase de mis hijos/as en experiencias de lecturas compartidas (pasajes de este, sentimientos, contestar a preguntas sobre la lectura...).	36.1	72	37	15.2		32.1
GOBAL	68.8	91.6	71.3	63.5	81.8	75.4

Y, por último, respecto a las **actividades en el entorno familiar que facilitan el aprendizaje de la lectura**, la población encuestada ha obtenido puntuaciones más bajas en esta dimensión y existe mayor discrepancia entre las más realizadas por cada uno de los países (ver Tabla 17).

Las familias españolas (UMA-CEIP Rosa de Gálvez- 86.28% y UGR-95%) y griegas (69%) coinciden en priorizar momentos cotidianos para leer con sus hijos en voz alta (80.77%).

Para las portuguesas la principal actividad es grabar historias inventadas en familias para posteriormente mostrarlas en clase de sus hijos-as (92.6%).

Y en Italia, las familias prefieren intercambiar lecturas, tanto en papel como en formato electrónico para después comentarlos (63.2%).

Tabla 17. Actividades en el entorno familiar que facilitan el proceso lector	UMA-CEIP ROSA DE GÁLVEZ	UGR	PORTUGA L	ITALIA	GREECE	ALL
7. Mi hija/o y yo intercambiamos lecturas (libros, cómic, tebeos...), tanto en papel como en formato electrónico para después comentarlos en casa.	40.43	84	36.3	63.2	59	56.6
12. Mi hija/o y yo leemos la programación de televisión para elegir un programa (infantil, una película, un concurso...).	62.09	82.2	59.2	56.5	29	57.8

15. En momentos cotidianos, mi hija/o y yo leemos en voz alta (etiquetas de productos, el logo de marcas conocidas, señales de tráfico...).	86.28	95	72.8		69	80.77
31. Hacemos uso de una lengua distinta a la materna para comprender los textos que nos rodean (etiquetas de ropa, instrucciones, películas subtituladas...)	48.57	88	57.3	36.3		57.54
34. Nos escribimos en distintas lenguas con personas de otros países.	17.69	52	45.9		31	36.64
36. Grabamos historias inventadas en familia para posteriormente mostrarlas en clase de mis hijos/as.	7.22	49.3	92.6			49.7
GLOBAL	43.7	75.1	60.7	52	47	55.7

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 lectura se inculca como fuente de conocimiento, entretenimiento y diversión que posibilita al alumnado resolver las situaciones cotidianas.
- ✓ Familia, escuela y sociedad deben trabajar en proyectos para la lectura con la finalidad de ayudar en el desarrollo de lectores competenciales y, por tanto, autónomos.
- ✓ La conciencia fonológica se potenciará paralelamente a la comprensión lectora en el aprendizaje de una lengua.
- ✓ La alfabetización en una lengua (1º, 2º y/o 3º lengua) comenzará desde edades tempranas ya que mejores los resultados en las etapas posteriores.
- ✓ La coordinación entre docentes es primordial en un centro educativo, planeando actuaciones conjuntas.
- ✓ La programación de aula se entiende como un documento vivo y abierto, susceptible de mejora en el transcurso del curso, en función de la demanda del alumnado.
- ✓ En el aula es interesante crear grupos lectores heterogéneos, potenciando el andamiaje y la cooperación entre iguales.
- ✓ Las técnicas de análisis de un texto (mapas conceptuales, murales, portafolios, dramatizaciones...) son muy relevantes para promover las competencias lectoras del alumnado.

- ✓ Deben realizarse mejoras en la inclusión y uso de las tecnologías de la información y comunicación en las aulas a través de programas educativos en pizarras interactivas, tabletas, ordenadores y móviles.
- ✓ Las bibliotecas de aula y/o centro es un recurso educativo fundamental en las escuelas.
- ✓ La promoción de las familias en las actividades de los centros educativos es un recurso fundamental y necesario para el desarrollo armónico del discente.
- ✓ Se debe ofertar al alumnado todo tipo de textos de uso social que les permita valorar la utilidad y funcionalidad en su día a día.
- ✓ La actividad familiar hacia la lectura influye en las actitudes de sus hijos e hijas.
- ✓ Es recomendable que las familias enseñen la utilidad de la lectura.
- ✓ Las familias deben mostrar interés por las tareas escolares de sus hijos y ayudarles a resolverlas cuando éstos se lo demandan.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Dermitzakis, M. (2008). Keynote speech. In A. Katsiki-Givalou, T. Kalogirou & A. Chalkiadaki (eds) *Reading for Pleasure and School*, Athens: Patakis.
- Fisher R., (2006, 2013). *Stories are for thinking: creative ways to share reading in*
Fisher, R. and Williams, M., *Unlocking Literacy* (2nd edn). Abingdon:
Routledge.
- Givalou, A. et al. (2008). *Filanagnosia sto Scholio*. Athens: Pataki.
- Hepplewhite, D. (2012). Phonics international alphabetic code chart. *Phonics International*. Recuperado de:
http://www.phonicsinternational.com/new_free_resources.html
- Jiménez-Jiménez, M. A., Rico-Martín, A. M. y Sánchez-Fernández, S. (2015). Estudio del perfil lingüístico de los jóvenes que abandonan prematuramente la escuela. *Publicaciones de la Facultad de Educación y Humanidades. Campus de Melilla*, 45, 65-82.
- Katsiki-Givalou, A. (2008). Literature in Education. From the boundaries of teaching to the cultivation of reading for pleasure. In A. Katsiki-Givalou,

- T. Kalogirou & A. Chalkiadaki (eds) *Reading for Pleasure and School*, Athens: Patakis.
- Malafantis, K. D. (2008). "Preferences of children and adolescents to poetry: Annotated bibliography of researches and pedagogical implications". In: *Nea Paideia*, n. 125, pp. 92-115
- Markidis K. (2011). *Social literacy in school contexts: concepts and research instruments*. Report for the National Book Center of Greece. Athens.
- McCane, J., Siff, J., Baird, J., Lenkeit, J. and Hopfenbeck, T. (2017). *Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS): National Report for England*. London: DfE.
- Mohamedi-Amaruch, A. (2018). *La comprensión lectora en alumnos bilingües mazigio-español al término de la Educación Primaria*. Melilla: UNESCO-C.A.M.
- Morais, J. (1994). *El arte de leer*. París: Jacob Odile.
- Papadatos, G. (2012) Student, teacher and reading, 45 pathways of reading for pleasure. In N.B.C Innovative Actions for the Promotion of Reading for Pleasure by Students, pp. 96-125, Athens: National Book Center
- Rico-Martín, A. M. y Mohamedi-Amaruch, A. (2019). Evaluación de la comprensión lectora en un contexto diglósico. Assessment of Reading Comprehension in a Diglossic Context. *Revista de Educación*, 385, 219-244. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2019-385-423
- Rose, J. (2006). *Independent Review of the Teaching of Early Reading*. London: Department for Education and Skills, <https://dera.ioe.ac.uk/5551/>
- Sá, C. M., & Veiga, M. J. (2010). *Estrategias de lectura e intercomunicación*. Aveiro: Centro de Investigación Didáctica y Tecnología en la Formación de Entrenadores.
- Sánchez-Fernández, S. (Dir.). (2010). *El abandono escolar temprano en las ciudades de Ceuta y Melilla*. Madrid: Ministerio de Educación.

Silva, E., Bastos, G., Duarte, R., & Veloso, R. (2011). *Secuencia de comandos de implementación del Programa Básico Portugués*. Lisboa: Ministerio de Educación - Dirección General de Innovación y Desarrollo Curricular.