



UNIVERSIDAD  
DE GRANADA



## EVALUACIÓN DE LAS PRÁCTICAS LECTORAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA\_ESPAÑA\_MAYO 2020

### 1. INTRODUCCIÓN

En el caso de la Ciudad Autónoma de Melilla, si bien su legislación educativa atiende directamente a la del Ministerio de Educación y de Formación Profesional de España en el ámbito de su territorio (RD 126/2014 y Orden ECD/65/2015), los intereses de los docentes y del sistema educativo en general son los mismos que los que se pueden dar en cualquier Autonomía, como es el caso de la Andaluza.

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 de edad, 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.

### **1.1. Descripción de los docentes de Educación Primaria**

Se seleccionó una muestra de 47 docentes de Educación Primaria de Melilla, con una mayoría de mujeres (78.7%) y 21.3% de hombres. El mayor porcentaje de docentes, 42.6%, tiene una edad de entre 46 y 55 años de edad, seguido por los que tienen de 36 a 45 años (27.7%) y de 26 a 35 años (14.9%). Aquellos maestros más jóvenes, menores de 26 años, solo representan el menor porcentaje (2.1%).

Los docentes más numerosos son los que llevan más de 25 años en activo (29.8%), seguidos por los que tienen entre 11 y 15 años de experiencia (23.4%), mientras que solo 8.5% ha ejercido entre 6 y 10 años. Los más noveles, en activo menos de 5 años, son un 14.9% de la muestra. El número promedio de años de servicio en la Educación Primaria es del 15.21. La mayoría (83%) realiza la función de tutoría, mientras que el 17% no tutoriza ningún curso. Los tutores se distribuyen de la forma siguiente: 1.º curso (14.9%), 2.º (12.8%), 3.º (14.9%), 4.º (10.6%), 5.º (10.6%) y 6.º (19.1%).

A continuación, se analizará la formación del profesorado desde dos dimensiones diferentes: la especialidad docente y el número de actividades de formación que ha llevado a cabo en los últimos 5 años. Hay 36.2% de maestros de apoyo y 72.3% de docentes especialistas en diferentes menciones: Lenguas Extranjeras (Inglés: 19.1%; Francés: 6.4%), Pedagogía Terapéutica (8.5%), Audición y Lenguaje (21.3%), y Música (2.1%).

En cuanto al número de actividades formativas relacionadas con el desarrollo de la

competencia lingüística en los últimos 5 años, el 12.8% no ha realizado ninguna actividad formativa, el 46.8% ha realizado entre 1 y 3 actividades, el 29.8% ha realizado entre 4 y 6, y 10.6% informó de haber participado en más de 6 actividades.

Los maestros utilizan una metodología ecléctica de diversos métodos para el aprendizaje de la lectura, todos emplean más de una. El método más frecuente es el mixto (51.1%), seguido del método global (34%), y menos empleado es el centrado en la conciencia fonológica (14.9%), véase la Figura 1.

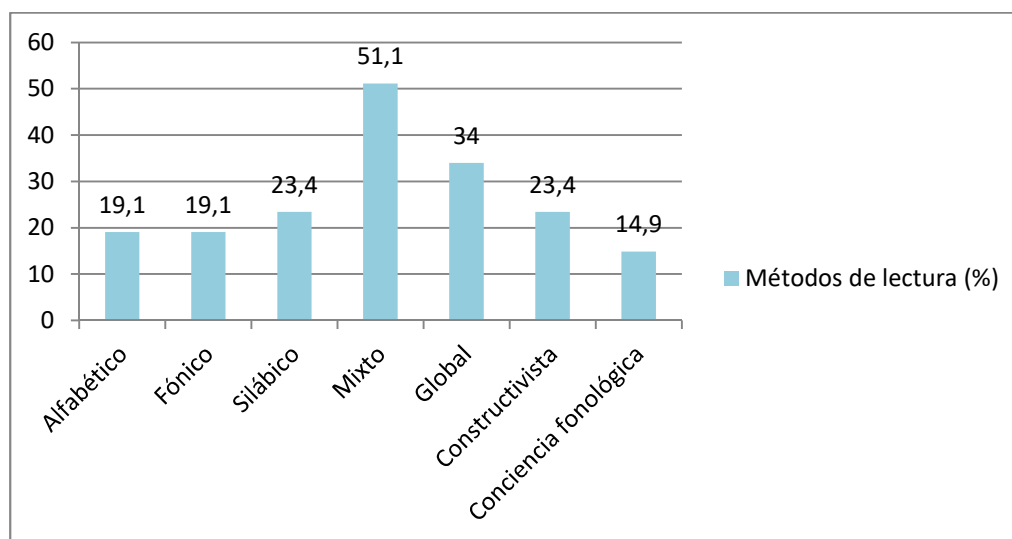


Figura 1. Metodologías para la enseñanza de la lectura (%).

Para ello, muchos docentes confían en una gran diversidad de textos, siendo los más utilizados los del tipo expositivo (80.9%), seguidos por el literario (78.7%), el informativo (63.8%), el enumerativo (51.1%) y el prescriptivo (46.8%).

En relación con las dificultades prácticas encontradas en la lectura, se ocasionan principalmente en la comprensión escrita (72.3%) y oral (44.7%). A continuación, se señalan aspectos relacionados con el fomento del gusto por la lectura (53.2%) y la técnica de lectura (29.8%). De esta forma, para promover la lectura, los materiales que más usan en clase son las lecturas de los libros de texto (91.5%), los libros de la biblioteca del aula (85.1%), el material de la biblioteca del aula (72.3%), el material de la biblioteca escolar (57.4%) y libros traídos de casa (42.6%).

Respecto a los tipos de centros de los docentes participantes según su ubicación, todos pertenecen a centros urbanos. La propiedad de ellos es en un 78.7% pública y en un 17%, concertada. Solo el 19.1% de los maestros está en un centro bilingüe y el 2.1% en centros de compensatoria educativa. El 100% de los docentes indica que, en su centro, los

docentes establecen medidas para promover el acceso a la lectura, sobre todo en la escuela, pero también lo intentan en las familias

El 55.3% indica haber trabajado en centros con prácticas innovadoras y el 42.6% ha participado en proyectos institucionales o de la Administración relacionados con la enseñanza de la lectura. El 42.6% informa de la existencia de un método de lectura prescrito por la escuela, ya sea en el centro donde trabaja actualmente o donde hubiera trabajado con anterioridad.

With regard to the coordinated actions between the Infant School stage and the first year of Primary School at the same center in order to encourage reading, Table 1 reflects the variety of actions taken. Note how those aimed at developing projects in common (action 1) with all the elements that can be worked on in any action or didactic proposal (action 2) stand out.

Acerca de las acciones coordinadas entre la etapa de Ed. Infantil y el primer curso de Ed. Primaria del mismo centro con el fin de favorecer el aprendizaje lector, la Tabla 1 refleja la variedad de acciones tomadas, obsérvese cómo destacan las encaminadas a desarrollar proyectos en común (Acción 1) con todos los elementos susceptibles de trabajar en cualquier acción o propuesta didáctica (Acción 2).

*Tabla 1.*

Acciones de coordinación entre las etapas de Infantil y Primaria en el mismo centro

ACCIONES	Sí
1. Diseñamos proyectos y materiales curriculares basados en líneas de acción conjunta.	63.8%
2. Compartimos objetivos, metodología de trabajo, agrupamientos, rutinas, evaluación y recursos.	68.1%
3. Planificamos reuniones periódicas a lo largo del curso para unificar criterios y actuaciones entre ambas etapas.	57.4%
4. Intercambiamos experiencias lectoras de unos niveles con otros.	66%
5. 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).	46.8%

## 1.2. Descripción de las familias de Educación Primaria

Constituyeron la muestra participante 101 familias de alumnos de la etapa de Educación Primaria en los centros de la ciudad de Melilla. Respondieron a los cuestionarios un 79.2% de madres y un 20.8% de padres.

Para comprender mejor la naturaleza de los resultados, se describen seguidamente las características de estas familias participantes. 88.5% son familias biparentales, mientras que 11.5% son monoparentales. Respecto al número de miembros de la unidad familiar, las respuestas son variadas, siendo más numerosas las familias que tiene dos hijos (55.4%), seguidas por las que tienen tres (25.7%); un 11.9% tiene un único hijo y el 6.9% es familia numerosa con cuatro o cinco hijos. Además, las edades de los hijos son también muy variadas, la más frecuente es de 11 años (24.8%), seguidos por hijos de 8 años (22.8%), en cambio, solo encontramos un 2% de familias con hijos de 6, 13 y 15 años, cada una.

La nacionalidad de los progenitores se muestra en la Figura 2. La mayoría de ellos son españoles, independientemente del grupo cultural de origen. Como ocurre con las familias de alumnos de Educación Infantil que participan en este proyecto, no es difícil encontrar padres de alumnos que tienen la nacionalidad marroquí aunque residan en la ciudad, en este caso encontramos porcentajes pequeños, algo más alto entre las madres. En esos hogares no suele predominar la lengua española, por lo que, en ocasiones, al principio a sus hijos les cuesta seguir el ritmo de su grupo de clase. Es muy habitual que españoles melillenses de origen bereber tengan familia marroquí y su contacto es constante, suelen visitarse muy a menudo e, incluso, padres de Melilla tienen una segunda residencia en territorio marroquí, esto hace que el flujo de ciudadanos bereberes de uno y otro país sea frecuente y que el uso del español pueda percibirse también en las poblaciones marroquíes cercanas a Melilla. Encontramos un solo caso de una madre con nacionalidad francesa, como refleja el gráfico.

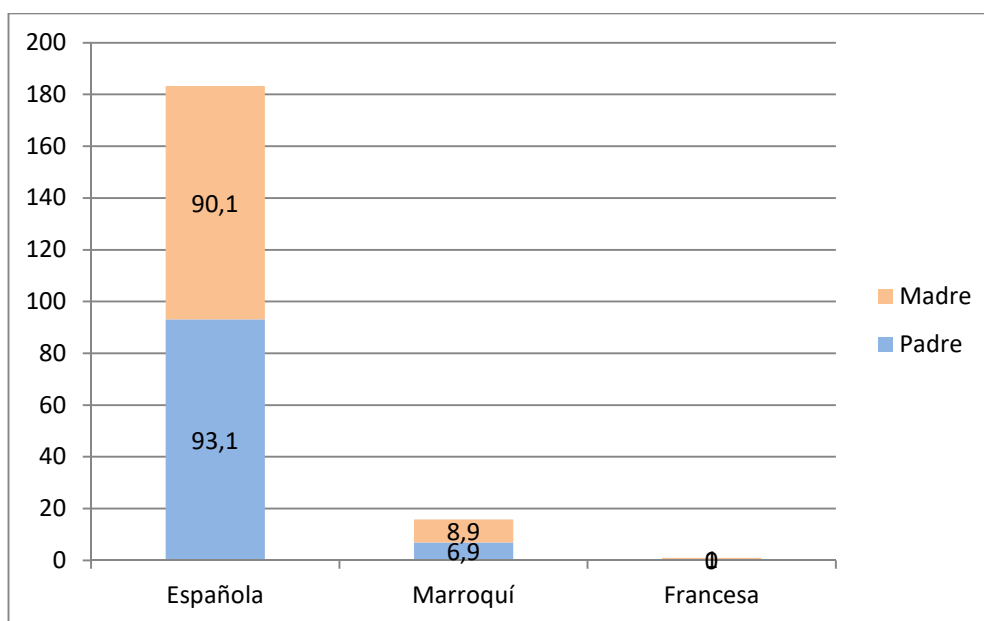


Figura 2. Nacionalidad de los padres (%).

Cuando se les pregunta a las familias por su lengua materna, como se señala en el informe de Educación Infantil, resulta curioso que 84.2% de las familias señalan la lengua española, aunque el origen cultural de muchas de ellas sea bereber, cuya lengua materna característica es el *tamazight*, señalado solo por un 9.9% de la muestra, junto a 5% que tiene el árabe (ambos porcentajes algo mayores que en las familias de Infantil) y 1% de habla francesa.

Aparte de estas lenguas maternas, se les pidió a las familias que informaran si en casa se habla alguna otra lengua, los resultados reflejan que, aparte de la lengua oficial (español) (98.9%) y la otra predominante de la ciudad (*tamazight*) (28.1%), la presencia de otras lenguas es muy escasa, solo 10.1% menciona el inglés y 4.5% el francés.

De todas estas lenguas señaladas por las familias, el nivel de cada una, exceptuando la oficial, se muestra en la Figura 3. Obsérvese cómo destaca con nivel más alto la segunda lengua de la ciudad, el *tamazight*, señalado por el 38.3% de las familias. Le sigue el árabe (23.6%) y el inglés, la lengua extranjera más frecuente, la conocen, sobre todo, con un nivel medio (46.1%). La lengua más desconocida es el alemán para el 93.3% de las familias participantes.

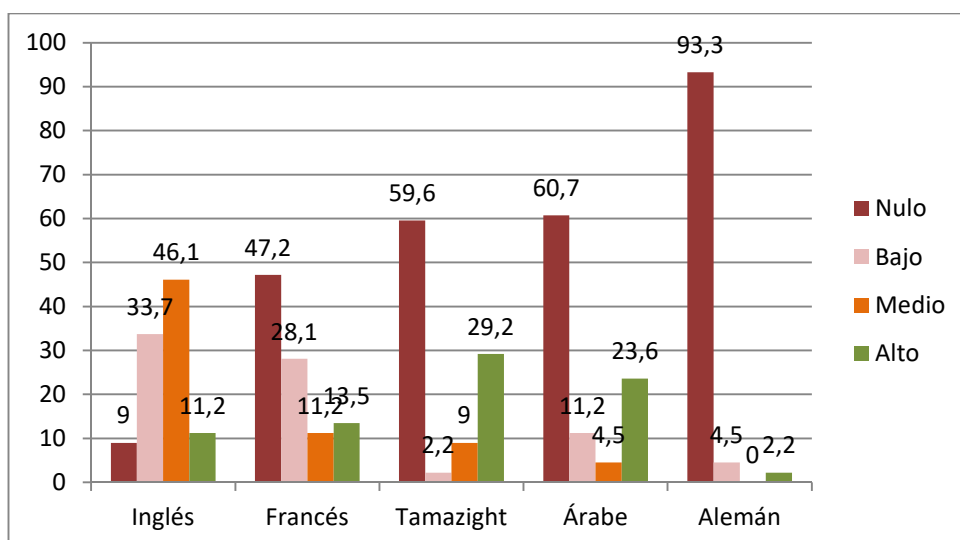


Figura 3. Nivel de idiomas de las familias (%).

En lo que concierne a la ocupación de las madres, son más numerosas las que trabajan fuera del hogar (66.3%), les siguen las que están desempleadas (18%) y 14.6% se dedica a labores domésticas. La profesión que predomina en ellas es la docente (42.1%), seguida por las que tienen una profesión relacionada con el ámbito jurídico (23.7%) y las del sector empresarial o de gestión (15.8%), un mismo porcentaje hay de las pertenecientes a las fuerzas de seguridad y las que trabajan en turismo o transporte (7.9%).

Respecto a los padres, solo el 1% señala que trabaja en el hogar, el 91% está en activo, 4.5% está jubilado y 3.4% parado. Sus profesiones son mucho más variadas que las de las madres, destacando las relacionadas con el sector empresarial o de gestión (27.5%), la educación (20%), las fuerzas de seguridad, y el turismo y transporte, en igual número (12.5%) y las menos señaladas han sido las del sector sanitario (7.5%).

En lo que concierne a la formación académica de los progenitores, la Figura 6 contrasta la de madres y padres, es de destacar que son las madres las que tienen un nivel académico más alto, como ocurre con las madres de los alumnos de Infantil, predominan las universitarias (63.6%) frente a los padres con esa misma formación (43.8%). El porcentaje de los hombres que tienen estudios secundarios es mayor que el de las mujeres (47.2% frente a 34.1%), y con educación básica también (padres: 7.9%; madres: 1.1%), en cambio, 1.1% de ellos y ellas no tienen estudios.

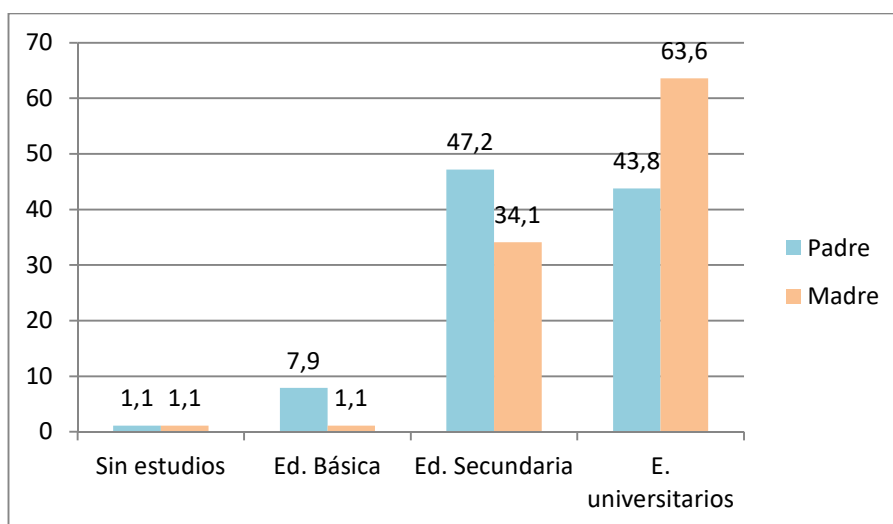


Figura 4. Nivel educativo de los padres (%).

Además de todos estos datos sociodemográficos, interesaba conocer en este proyecto las preferencias y hábitos lectores de las familias de alumnos que cursan la etapa de Primaria. El 46.1% de los padres señala que en casa se lee en el formato del papel, mientras que el 53.9% opta por el electrónico. Entre esta última opción, el medio menos utilizado es el libro electrónico (9.2%), mientras que los otros instrumentos tienen un empleo muy similar en las familias: el teléfono móvil (53.7%), seguido por la tableta (53.6%) y el ordenador (52.4%). La motivación lectora de los padres se distribuye de forma parecida y de mayor a menor elección: la lectura realizada por diversión y disfrute, y por estudio (69.3% ambas), les sigue la lectura necesaria para actividades del hogar, como la de instrucciones o recetas de cocina, (61.4%) y, en último lugar, la realizada por razones laborales (55.4%).

Los tipos de lectura del hogar también fueron preguntados a las familias, en la Tabla 2 se reflejan las distintas lecturas y su formato preferido.

Tabla 2

Formato preferido según el tipo de lectura (%)

LECTURA	NS/NC	No leen	Papel	Electrónico
Libros de consulta o de apoyo escolar (enciclopedias, diccionarios, manuales...).	2.2	16.9	32.6	48.3
Libros de lectura (novelas, relatos, poemas, cómics...).	1.1	48.3	18	32.6
Prensa diaria (periódicos).	2.2	10.1	62.9	24.7



Revistas especializadas ( <i>QUO</i> , <i>National Geographic</i> ...).	20.2	22.5	38.2	19.1
Revistas no especializadas (información sobre famosos, programación televisiva...).	41.6	11.2	37.1	10.1

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

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 que sea como una necesidad a la diversidad lingüística que hallan en el aula, donde deben atender el ritmo de aprendizaje de cada alumno. La aportación educativa que desde el contexto melillense se desprende es el alto porcentaje de diversidad que existe en un aula, siendo la más común la diversidad lingüística.

Así, es frecuente encontrar alumnos que son españoles y solo hablan español, pasando por aquellos que son españoles y hablan otra lengua en el hogar (siendo el *tamazight* la lengua materna de muchos de ellos), o incluso, alumnado de origen bereber pero de lengua materna española, a pesar de que en casa también hablen *tamazight*. Pero, asimismo, se escolariza en los colegios melillenses alumnado procedente de Marruecos que, por motivos familiares, comienzan a vivir en Melilla. Dicho alumnado presenta como dificultad su desconocimiento de la lengua oficial, que, a fin de cuentas, es el vehículo de aprendizaje de todas las competencias que se recogen en la legislación educativa española. A ello se suma el poco apoyo lingüístico que puedan ofrecer las familias por desconocer o no dominar el español. Por esta razón, no pueden ayudar habitualmente en la realización de las tareas de casa que deben realizar sus hijos. Y finalmente, se encuentra aquel alumnado que se escolariza de manera temporal, al encontrarse como refugiados que están acogidos junto sus familiares en un centro especializado para ello, a la espera de ser trasladados a la Península Ibérica.

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.

Es por ello, que dicha tendencia docente se aplica como facilitador del desarrollo de la competencia lectora de su alumnado y, como consecuencia, para potenciar su motivación hacia el aprendizaje.

### 2.1. Principios psicopedagógicos y metodología para el aprendizaje lector

El profesorado de Educación Primaria se apoya en una serie de principios y metodologías del aprendizaje lector para facilitar este proceso en su alumnado (véase *Tabla 3*). Así, es común en todas las aulas que el alumnado lea para resolver un propósito definido en clase (100%); también el que conteste cuestiones para identificar información que se encuentra en el texto (explícita o implícita en este); sin olvidar el hecho de aprender las convenciones de la escritura (reglas ortográficas y gramaticales) (100%). Y tal como se recoge en los últimos foros científicos, el alumnado reflexiona sobre lo aprendido una vez finalizada la tarea sobre lectura (metacognición) (100%).

Se destaca que todo el profesorado hace preguntas orales a su alumnado sobre el contenido literal del texto, cuando el alumnado realiza la lectura en silencio (100%). El planteamiento de preguntas sobre la lectura se reduce a un 97.9% del profesorado, pudiendo ser estas sobre el contenido literal o relacionadas con el texto, cuando es el docente quien realiza en alto la lectura (mientras el alumnado lee en silencio). Asimismo, no todos preguntan con el fin de conocer si el alumnado sigue la comprensión de la lectura realizada (el 97.9% así lo afirma).

*Tabla 3.*

#### Principios psicopedagógicos

PRINCIPIOS PSICOPEDAGÓGICOS	No	Sí
01. Hago preguntas a mi alumnado durante la lectura de textos para garantizar la comprensión de los mismos.	2.1%	97.9%
03. Promuevo que el alumnado exponga en el aula los trabajos que ellos/as realizan.	2.1%	97.9%
10. Mi alumnado contesta cuestiones para identificar información explícita e implícita del texto.	0%	100%
11. Aprovecho situaciones que surgen en el aula para realizar actividades	2.1%	97.9%

de lectura.		
20. Mi alumnado realiza lectura para resolver un propósito definido en el aula.	0%	100%
31. Hago preguntas orales sobre el contenido literal del texto que el alumnado ha leído en silencio.	0%	100%
32. El alumnado aprende las convenciones de la escritura (reglas ortográficas y gramaticales).	0%	100%
33. Propongo actividades para que mi alumnado pueda discutir en grupos pequeños diversos aspectos del texto leído.	8.5%	91.5%
34. Mientras leo en voz alta, y el alumnado leen en silencio, detengo la lectura para preguntarles	2.1%	97.9%
38. Me coordino con otros docentes para programar y/o realizar actividades con nuestro alumnado sobre lectura.	4.3%	95.7%
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.	6.4%	93.6%
46. Al finalizar una tarea sobre lectura en el aula, el alumnado reflexiona sobre lo aprendido.	0%	100%

Casi en su mayoría, siendo común en el 97.9% de las aulas consultadas, el profesorado aprovecha situaciones que surgen en el aula para realizar actividades de lectura y promueve que su alumnado exponga allí los trabajos que realizan. Reduciendo ligeramente su incidencia en las aulas, los docentes se coordinan con otros para programar y/o realizar actividades sobre lectura dirigidas a su alumnado (95.7%). También proponen a este lecturas que favorezcan el desarrollo de habilidades sociales que les facilite afrontar y resolver conflictos en el aula (93.6%). Y por último, proponen actividades en las que su alumnado pueda discutir en pequeño grupo diversos aspectos del texto leído (91.5%).

## 2.2. Experiencias de aprendizaje

Las experiencias de aprendizaje son actividades que realiza el docente dentro de su aula con el fin de favorecer la competencia lectora (véase *Tabla 4*). En concreto, todos los docentes de Melilla realizan actividades en las que el alumnado debe leer en voz alta (100%). También es común que se realicen actividades para desarrollar la velocidad lectora, siendo más extendidas las que se hacen en voz alta (100%) que las que se hacen en silencio (97.9%).

En otro sentido, es habitual que en las aulas se realicen preguntas al alumnado antes, durante y/o después de la lectura de un texto (100%). Sin embargo, si bien es cierto que al empezar una lectura, todo el profesorado pregunta a su alumnado sobre qué le sugiere el título (100%), un 89.4% formula preguntas una vez finalizada la lectura. Asimismo, casi todo el profesorado fomenta actividades para que su alumnado corrobore sus predicciones a partir del contenido de la lectura (97.9%).

*Tabla 4.*

Experiencias de aprendizaje

EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE	No	Sí
15. Mi alumnado lleva a cabo actividades enfocadas a la velocidad de lectura en voz alta.	0%	100%
16. Mi alumnado lleva a cabo actividades enfocadas a la velocidad de lectura en silencio.	2.1%	97.9%
18. Realizo preguntas para conocer que le sugiere al alumnado el título al empezar una lectura.	0%	100%
19. Fomento actividades en las que el alumnado pueda corroborar sus predicciones a partir del contenido del texto	2.1%	97.9%
21. Solo hago preguntas después de que han leído el texto.	10.6%	89.4%
22. Realizo actividades para que el alumnado identifique los personajes principales y secundarios en un texto.	0%	100%
23. Realizo actividades para que el alumnado identifique la idea principal	0%	100%

en un texto.		
24. Realizo actividades para que el alumnado elabore cambios en la trama de un texto.	6.4%	93.6%
25. Realizo actividades para que el alumnado reconozca algunas partes del texto que contengan la información más importante.	0%	100%
26. Realizo actividades para que el alumnado analice y exprese ideas sobre el texto.	0%	100%
27. Realizo actividades para que el alumnado compare textos por formato o género.	8.5%	91.5%
28. Realizo actividades para que el alumnado lea en voz alta.	0%	100%
29. Pregunto a mi alumnado antes, durante y/o después de haber leído un texto.	0%	100%
04. Propongo actividades para que mi alumnado resuma y sintetice el conocimiento después de una lectura (tema, ideas principales, protagonistas, acontecimientos, inferencias...).	0%	100%
17. Mi alumnado discute en grupos pequeños diversos aspectos del texto leído.	2.1%	97.9%

También es habitual realizar en todas las aulas actividades en las que se identifique en el texto la idea principal, la información más relevante, así como los personajes principales y secundarios (100%).

Finalmente, en todas las aulas se realizan actividades en las que se debe analizar y expresar ideas sobre el texto (100%), elaborar cambios en la trama de un texto (93.6%) y comparar textos por formato o género (91.5%).

### 2.3. Organización de actividades (programación o planificación, experiencias de aprendizajes, agrupamiento del alumnado)

La organización de las actividades es básica para el buen desarrollo de los aprendizajes en el aula (véase *Tabla 5*). Así, el tipo de agrupamiento del alumnado o la planificación pueden mejorar las competencias lingüísticas.

En relación con el tipo de agrupamiento del alumnado, todos los docentes de Melilla lo organizan de modo que se mezclen alumnos con distinto nivel lector (100%). Además, también realizan actividades de lectura en gran y pequeño grupo, así como de forma individual (100%). Y en menor proporción, un 89.4%, además, las realiza en parejas.

*Tabla 5.*

#### Organización de actividades

ORGANIZACIÓN DE ACTIVIDADES	No	Sí
05. Realizo actividades de lectura en gran grupo.	0%	100%
06. Realizo actividades de lectura en pequeño grupo.	0%	100%
08. Realizo lecturas en parejas.	10.6%	89.4%
07. Realizo actividades de lectura de forma individual.	0%	100%
14. Organizo grupos teniendo en cuenta que haya alumnado con distinto nivel lector.	0%	100%
13. La programación de aula la modifico en función de las necesidades de mi alumnado a lo largo del curso.	4.3%	95.7%
09. Mi alumnado utiliza un libro de texto en el área de lengua.	2.1%	97.9%
12. Las actividades de lectura que organizo con mi alumnado parten de un proyecto conjunto con el resto de las áreas curriculares.	6.4%	93.6%

En relación con los recursos materiales, en el 97.9% de las aulas el alumnado utiliza un libro de texto específico para el área de Lengua. También, un 95.7% es también flexible, porque modifica a lo largo del curso la programación de aula en función de las necesidades de su alumnado. Y además, en el 93.6% de las aulas las actividades de lectura que se realizan en clase parten de un proyecto conjunto en coordinación con el resto de las áreas curriculares.

## 2.4. Espacios, materiales y recursos humanos

Los docentes se pueden apoyar en diversos recursos para facilitar el desarrollo de los aprendizajes de la lectura en el alumnado, como son los recursos espaciales, materiales y personales (ver *Tabla 6*). Así, todos los docentes utilizan diferentes técnicas de análisis de un texto leído, como son los mapas conceptuales, dramatizaciones, murales, portafolios, opiniones o debates (100%).

En relación a los recursos TIC, todo el profesorado los utiliza para favorecer el desarrollo de la competencia lingüística (100%), aunque el 95.7% utiliza la pizarra digital para realizar actividades de lectura.

Tabla 6.

*Espacios, materiales y recursos humanos*

ESPACIOS, MATERIALES Y RECURSOS HUMANOS	No	Sí
36. Utilizo las TICs para favorecer el desarrollo de la competencia lingüística.	0%	100%
35. En clase utilizo la pizarra digital para realizar actividades de lectura.	4.3%	95.7%
44. Utilizo diferentes técnicas de análisis de un texto leído (mapas conceptuales, dramatizaciones, murales, portafolios, opinión, debates...).	0%	100%
02. Fomento la participación de las familias en la organización de actividades de fomento de la lectura (semana cultural, representación de obras...).	8.5%	91.5%
37. Llevamos a cabo en el centro apadrinamiento lector donde mi alumnado cuenta historias o cuentos al alumnado de cursos inferiores.	21.3%	78.7%
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.	4.3%	95.7%

Respecto a los recursos personales, es común la participación de otras personas para favorecer la competencia lingüística del alumnado. Por ejemplo, el propio alumnado (el cual, al ser un agente productor del aprendizaje, se motiva al sentirse protagonista de dicho proceso), la familia (que hace de nexo de unión de los dos contextos principales del alumnado, es decir, la escuela y el ámbito familiar), u otros profesionales especializados (orientación por servicios). En el caso concreto de Melilla, en el 95.7% de las aulas participan otros agentes del centro educativo. Y en un 91.5%, participan las familias en la organización de actividades, como son la semana cultural o la representación de obras. Además, en un

78.7%, también se realizan actividades de apadrinamiento lector en el centro, donde el alumnado cuenta historias o cuentos al de cursos inferiores.

## 2.5. Evaluación

La evaluación en un contexto multicultural, como es Melilla, puede dificultar el conocimiento real de los aprendizajes adquiridos. Sin embargo, el profesorado melillense parece utilizar diversos recursos para evaluar a su alumnado (ver *Tabla 7*). En concreto, todos analizan las tareas que hace el alumnado para evaluarlos (100%). Ligeramente menos profesores también utilizan una prueba lectora en distintos momentos del curso, así como evidencias escritas de la lectura que realiza el alumnado como puede ser una comparación o un relato (97.9%). Un poco menos de docentes, además, utiliza una prueba escrita como es un cuestionario o un resumen, que es respondida por el alumno después de leer un texto en silencio (93.6%). Y reduciéndose poco más el porcentaje, pero siendo todavía una gran mayoría, utiliza también una rúbrica específica sobre competencia lectora (91.5%).

*Tabla 7.*

Evaluación

EVALUACIÓN	No	Sí
30. Realiza una prueba escrita (cuestionario, resumen...) después de que el alumnado lee en silencio	6.4%	93.6%
40. Utilizo momentos concretos durante el curso para evaluar a mi alumnado con una prueba lectora.	2.1%	97.9%
41. Analizo las tareas que hace el alumnado para evaluarlos.	0%	100%
42. Utilizo una rúbrica específica sobre competencia lectora para evaluar a mi alumnado	8.5%	91.5%
45. Recupero evidencias escritas de la lectura que realizan el alumnado (una comparación, un relato...).	2.1%	97.9%

## 2.6. Tipos de textos

Como se adelantó en el apartado 1.1 de este informe, el uso diverso de diferentes textos en las aulas de Primaria de Melilla puede fomentar el aprendizaje lector, de esta forma, los docentes recurren preferentemente al tipo expositivo (80.9%), seguido del literario (78.7%), el informativo (63.8%), el enumerativo (51.1%) y el prescriptivo (46.8%).



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

### ***I. Texto enumerativo***

Una gran mayoría de docentes hace uso de diversos textos enumerativos (ver *Tabla 8*), siendo los más comunes los listados de compra, juguetes o títulos de cuentos; así como las recetas de cocina (95.7%). Seguidamente están los folletos y carteles (91.5%) los menús y los horarios (89.4%), las etiquetas (87.2%), y los índices (83%). Finalmente, también hacen uso de textos del tipo de enciclopedias, diccionarios o atlas (80.9%), así como de textos de tipo catálogos, guías telefónicas o agendas (80.9%).

*Tabla 8.*

Texto enumerativo

TEXTO ENUMERATIVO	No	Sí
01. Listados (de compra, de juguetes, de clase, de títulos de cuentos...).	4.3%	95.7%
02. Etiquetas (de ropa, de alimentos...).	12.8%	87.2%
03. Horarios (de programas de TV, de actividades escolares, de casa...).	10.6%	89.4%
04. Índice (libros, revistas, cuentos...).	17%	83%
05. Enciclopedias, diccionarios, atlas...	19.1%	80.9%
06. Folletos y carteles.	8.5%	91.5%
07. Menús (escolares, de restaurantes...)	10.6%	89.4%
08. Catálogos, guías telefónicas, agendas...	19.1%	80.9%
09. Recetas de cocina.	4.3%	95.7%

### ***II. Texto expositivo***

Es común la diversidad de textos expositivos que utiliza el profesorado (ver *Tabla 9*), siendo el libros de texto o escolar el único utilizado en todas las aulas (100%). Sin embargo, casi todos también hacen uso de textos para el desarrollo de una exposición oral (97.9%) y los libros de consulta (93.6%). En menor proporción, hay docentes que también hacen uso de reseñas sobre biografías, salidas escolares o experimentos (87.2%); así como de un dossier de los proyectos de trabajo (74.5%).

Tabla 9.

## Texto expositivo

TEXTO EXPOSITIVO	No	Sí
10. Dossier de los proyectos de trabajo.	25.5%	74.5%
11. Reseñas sobre biografías, salidas escolares, experimentos...	12.8%	87.2%
12. Libros de texto o escolares.	0%	100%
13. Textos para el desarrollo de una exposición oral.	2.1%	97.9%
14. Libros de consulta.	6.4%	93.6%

**II. Texto prescriptivo**

Los textos prescriptivos parecen tener menos uso que los anteriores tipos (ver *Tabla 10*), siendo utilizados por todos las normas de juego u otras similares (100%). Seguidamente, se encuentran las recetas de cocina y las instrucciones (95.7%). En el caso de prospectos de medicamentos infantiles, poco más de la mitad el profesorado lo utiliza en sus aulas (57.4%).

Tabla 10.

## Texto prescriptivo

TEXTO PRESCRIPTIVO	No	Sí
09. Recetas de cocina.	4.3%	95.7%
15. Instrucciones.	4.3%	95.7%
16. Normas (de juego, de comportamiento...)	0%	100%
17. Prospectos de medicamentos infantiles.	42.6%	57.4%

**III. Texto literario**

En contraposición al anterior tipo, el uso de textos literarios está más extendido en las aulas (véase *Tabla 11*). En concreto, todos utilizan la poesía, los cuentos, las narraciones y las leyendas (100%). Ligeramente menos son utilizados los textos de teatro y dramatización, los refranes, las canciones y adivinanzas, así como la elaboración de libros de cuentos, poesías, canciones o un refranero (97.9%). Finalmente, aunque sigue siendo en casi todas las aulas, se utilizan álbumes ilustrados, cómics y tebeos para fomentar el aprendizaje lector (95.7%).

Tabla 11.

## Texto literario

TEXTO LITERARIO	No	sí
18. Cuentos, narraciones y leyendas.	0%	100%
19. Refranes, canciones y adivinanzas.	2.1%	97.9%
20. Álbumes ilustrados.	4.3%	95.7%
21. Elaboración de libros de cuentos, poesías, canciones, refranero,...	2.1%	97.9%
22. Poesía.	0%	100%
23. Teatro y dramatización.	2.1%	97.9%
24. Cómic y tebeos.	4.3%	95.7%

**IV. Texto informativo**

Este tipo de texto es también muy utilizado (ver *Tabla 12*), aunque menos común que los expositivos y los literarios, descritos anteriormente. El más utilizado en las aulas son las ilustraciones (95.7%), seguidas de la correspondencia por cartas (93.6%), los anuncios publicitarios y la propaganda (91.5%), y los mapas conceptuales (89.4%). Finalmente, en la misma proporción son utilizados los diarios y revistas, los correos electrónicos y las redes sociales, así como los libros de divulgación o los folletos (85.1%).

Tabla 12.

## Texto informativo

TEXTO INFORMATIVO	No	Sí
25. Diarios y revistas.	14.9%	85.1%
26. Anuncios publicitarios y propaganda.	8.5%	91.5%
27. Correspondencia (cartas).	6.4%	93.6%
28. Mapas conceptuales.	10.6%	89.4%
29. Ilustraciones.	4.3%	95.7%
30. Libros de divulgación, folletos...	14.9%	85.1%
31. Correos electrónicos y redes sociales.	14.9%	85.1%

### 3. EL ROL DE LAS FAMILIAS EN EL APRENDIZAJE LECTOR

#### 3.1. Actitudes familiares hacia la lectura en general

La actitud que presentan las familias hacia la lectura es altamente positiva, puesto que parecen estar concienciadas de la importancia que tiene (ver *Tabla 13*). Casi el 100% indica que es imprescindible en la vida diaria (99%) y que leer no es una pérdida de tiempo (98%).

Así, todas las familias creen que la lectura ayuda a resolver situaciones que transcurren durante las rutinas diarias, como puede ser al cocinar o al tomar un medicamento, y que debería ser uno de los entretenimientos favoritos (100% de las familias). De hecho, disfrutan cuando van a una librería o a una biblioteca. En otro sentido, consideran que el conocimiento de diversas lenguas es necesario en la actualidad (100%).

*Tabla 13.*

Actitudes familiares hacia la lectura en general

ACTITUDES FAMILIARES HACIA LA LECTURA EN GENERAL	No	Sí
1. Disfruto cuando voy a una librería o una biblioteca.	0%	100%
2. Suelo leer el texto que aparece en pantalla cuando veo la televisión.	2%	98.0%
6. La lectura es imprescindible en la vida diaria.	1%	99%
11. Leer es una pérdida de tiempo.	98%	2%
13. La lectura debería ser uno de los entretenimientos favoritos de las personas.	0%	100%
16. Me gusta compartir con los demás información que he leído (internet, libros o revistas).	5%	95%
21. A lo largo del día aprovecho cualquier momento para leer.	3%	97%
25. La lectura ayuda a resolver situaciones cotidianas (como pueden ser cocinar o tomar un medicamento).	0%	100%
26. Al comprar un aparato eléctrico, es más útil utilizarlo directamente que leer las instrucciones.	73.3%	26.7%
27. Conocer distintas lenguas es imprescindible en nuestros tiempos.	0%	100%

También se destaca que dicho disfrute y utilidad de la lectura hace que aprovechen cualquier momento del día para leer (97%), por ejemplo, el texto que aparece en pantalla del televisor (98%) o las instrucciones de un aparato eléctrico recién comprado (73.3%). De la

misma manera, el gusto por la lectura les hace querer compartir con otras personas la información leída, ya sea en internet, libros o revistas (95%).

### 3.2. Actitudes familiares que favorecen el aprendizaje de la lectura en sus hijos

De manera más concreta, al indagar sobre la actitud que tienen las familias hacia el aprendizaje lector de sus hijos, todos los progenitores consideran la lectura como una actividad importante en la familia (100%). Así, hay muchos momentos de la vida familiar que sirven para leer en familia, como son las vacaciones o los fines de semanas (100%). Es aconsejable que semanalmente la familia dedique momentos específicos a la lectura en casa, entre los cuales, se encuentre el uso y cuidado de una biblioteca familiar (99%). Y un libro siempre es un buen regalo para una niña o un niño (100%) (véase *Tabla 14*).

La familia desempeña un papel importante, puesto que debe contraer responsabilidades propias del aprendizaje lector. Así, la familia debe enseñar la utilidad de la lectura y el uso correcto de los soportes tecnológicos cuando se hace uso de ellos para leer (99%). También es responsable del aprendizaje lector de sus hijos, no siendo exclusivo de la escuela (81.2%). De hecho, la gran mayoría participa en las actividades que el colegio organiza para fomentar la lectura (86.7%).

*Tabla 14.*

Actitudes familiares que favorecen el aprendizaje de la lectura en sus hijos

ACTITUDES FAMILIARES QUE FAVORECEN EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA EN SUS HIJOS	No	Sí
5. La lectura debe ser una actividad importante en la familia.	0%	100%
10. Un libro es siempre un buen regalo para una niña/niño.	0%	100%
14. Es aconsejable que la familia dedique un tiempo establecido a la semana para la lectura en casa.	1%	99%
17. Es recomendable que la familia enseñe a sus hijos/as la utilidad de la lectura (entretenimiento, estudios, actividades del hogar...).	1%	99%
18. Hay muchos momentos de la vida familiar que pueden servir para leer en familia (vacaciones, fines de semanas...).	0%	100%
20. La familia no es responsable de que los/as niños /as lean, porque para eso está la escuela.	81.2%	18.8%
22. Es importante que en los hogares se tenga un espacio dedicado al uso y cuidado de una biblioteca familiar.	1%	99%

24. Es recomendable que la familia anime al uso correcto de las lecturas realizadas con aparatos tecnológicos (ordenador, móvil, televisión...).	1%	99%
30. La enseñanza de las lenguas que se aprenden en la escuela es responsabilidad de ella, y no de las familias.	69.3%	30.7%
32. Es importante que las familias conozcan las lenguas extranjeras que estudia sus hijos/as para ayudarles en su formación.	1.3%	98.7%
33. El aprendizaje de las lenguas extranjeras que se aprenden en la escuela, se debería iniciar desde edades tempranas.	0%	100%
38. Participo en las actividades que el colegio organiza para fomentar la lectura.	13.3%	86.7%

En lo que concierne a las lenguas extranjeras, los padres creen que se deberían aprender en la escuela desde edades muy tempranas (100%). Para mejorar el aprendizaje son conscientes de que las familias deben conocer las lenguas extranjeras que estén estudiando sus hijos, para así poderles ayudar en su formación (98.7%). De hecho, consideran que la responsabilidad de dicho aprendizaje se debe tanto a la implicación de la escuela como de la familia (69.3%). Si bien es verdad que en el contexto de la ciudad de Melilla, hay muchos hogares donde es difícil que los padres puedan atender estas necesidades lingüísticas de los hijos.

### 3.3. Actividades familiares que inciden en la lectura a través de situaciones cotidianas

En relación con los hábitos que presentan las familias como acciones que favorecen el aprendizaje de sus hijos, todos indican que se interesan por las tareas que lleva su hija/o a casa, ayudándoles en caso de necesitarlo (100%). Sin embargo, parecen tener un poco más de predisposición a ayudarles cuando su hijo les pregunta por lenguas extranjeras (véase *Tabla 15*). Así, el 100% le explica a su hijo qué significa algo que está escrito en una lengua extranjera frente al 99% que lo hace cuando está en español. De hecho, utilizan aparatos tecnológicos como la tableta, aplicaciones del móvil o el ordenador para fomentar la lectura en distintas lenguas (89.3%).

En cuanto a los hábitos más comunes que realizan de forma colaborativa las familias con sus hijos, se incluyen aquellas que se desarrollan dentro de las rutinas del hogar, así como las tareas propuestas por el centro educativo. A modo de ejemplo, ven o seleccionan libros que se encuentran en una librería o una biblioteca (97%), leen juntos la agenda de clase para conocer lo que hace su hijo en el colegio (94.7%), ayudan a sus hijos a seleccionar las obras y a preparar las sesiones que en el centro educativo utilizan con alumnado de cursos inferiores

para desarrollar el apadrinamiento lector (74.7%). Incluso participan en experiencias de lecturas compartidas en la clase de su hijo (72%).

Tabla 15.

Actividades familiares que inciden en la lectura a través de situaciones cotidianas

ACTIVIDADES FAMILIARES QUE INCIDEN EN LA LECTURA A TRAVÉS DE SITUACIONES COTIDIANAS	No	Sí
3. Leo en lugares de la casa donde mi hija/o me pueda ver y/o imitar.	4%	96%
4. Leemos juntos la agenda de clase con frecuencia, para conocer lo que hace mi hija/o en el colegio.	5.3%	94.7%
8. Suelo responder a mi hija/o cuando me pregunta "¿qué significa esta palabra o expresión?"	1%	99%
9. Me intereso por las tareas que lleva mi hija/o a casa, y le ayudo cuando lo necesita.	0%	100%
19. Selecciono programas educativos lectores para que mi hija/o los utilice en mi móvil, la televisión, la tableta...	6.9%	93.1%
23. Veo y/o selecciono con mi hija/o libros que hay en una librería o una biblioteca.	3%	97%
28. Utilizo aparatos tecnológicos (tableta, aplicaciones del móvil, ordenador) para fomentar la lectura en distintas lenguas.	10.7%	89.3%
29. Suelo responder cuando me pregunta "¿qué pone aquí?" cuando se trata de lenguas diferentes a la lengua materna.	0%	100%
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...).	25.3%	74.7%
37. Participo con la clase de mis hijos/as en experiencias de lecturas compartidas (pasajes de este, sentimientos, contestar a preguntas sobre la lectura...).	28%	72%

También realizan actividades que favorecen el aprendizaje lector de sus hijos. Por ejemplo, las familias procuran leer en lugares de la casa donde sus hijos las pueda ver y/o imitar (96%). Y para potenciar el aprendizaje lector, seleccionan programas educativos lectores para que su hijo los pueda utilizar en soportes electrónicos, como son el móvil, la televisión o la tableta (93.1%).

### 3.4. Actividades en el entorno familiar que facilitan el proceso lector

En el ámbito familiar acontecen diversos momentos en los cuales se puede favorecer el gusto por la lectura (consúltese *Tabla 16*). Así, es común que en los hogares las familias lean en voz alta con sus hijos en diversos momentos cotidianos, como puede ser etiquetas de productos, el logo de marcas conocidas o señales de tráfico (95%). También intercambian lecturas con el fin de comentarlas posteriormente, como pueden ser libros o cómics, tanto en formato papel como electrónico (84%). Leen la programación de televisión para elegir un programa infantil, una película o un concurso (82.2%). Y aunque se reduce a casi la mitad de las familias, también graban historias inventadas en familia para posteriormente mostrarlas en la clase (49.3%).

*Tabla 16.*

Actividades en el entorno familiar que facilitan el proceso lector

ACTIVIDADES EN EL ENTORNO FAMILIAR QUE FACILITAN EL PROCESO LECTOR	No	Sí
7. Mi hija/o y yo intercambiamos lecturas (libros, cómic, tebeos...), tanto en papel como en formato electrónico para después comentarlos en casa.	16%	84%
12. Mi hija/o y yo leemos la programación de televisión para elegir un programa (infantil, una película, un concurso...).	17.8%	82.2%
15. En momentos cotidianos, mi hija/o y yo leemos en voz alta (etiquetas de productos, el logo de marcas conocidas, señales de tráfico...).	5%	95%
31. Hacemos uso de una lengua distinta a la materna para comprender los textos que nos rodean (etiquetas de ropa, instrucciones, películas subtituladas...)	12%	88%
34. Nos escribimos en distintas lenguas con personas de otros países.	48%	52%
36. Grabamos historias inventadas en familia para posteriormente mostrarlas en clase de mis hijos/as.	50.7%	49.3%

En relación a la lectura en una lengua diferente a la materna, una gran mayoría leen textos propios del entorno cercano, como son etiquetas de ropa, instrucciones o películas subtituladas (88%). Sin embargo, poco más de la mitad de las familias se escribe con otras personas en una lengua diferente a la materna (52%).



**REFERENCES**

- 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.
- Mohamedi-Amaruch, A. (2018). *La comprensión lectora en alumnos bilingües mazigio-español al término de la Educación Primaria*. Melilla: UNESCO-C.A.M.
- 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*. (BOE núm. 25, de 29 de enero de 2015, 6986-7003).
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria*. (BOE núm. 52, de 1 de marzo de 2014, 19349-19420).
- 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
- Sánchez-Fernández, S. (Dir.). (2010). *El abandono escolar temprano en las ciudades de Ceuta y Melilla*. Madrid: Ministerio de Educación.