



UNIVERSIDAD  
DE MÁLAGA



## **EVALUACIÓN DE PRÁCTICAS LECTORAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA ESPAÑA**

### **1. INTRODUCCIÓN**

Los cambios que ha experimentado la sociedad en el último tiempo no han sido indiferentes para el sistema educativo. Al contrario, han influido notoriamente, modificando las formas de aprender y de facilitar el aprendizaje. Específicamente, en el área de la lectura, los hábitos se han transformado, el contexto y las posibilidades que éste ofrece son otros, y han exigido ajustar las prácticas pedagógicas.

La generación actual de niños y niñas han perdido el camino hacia el placer de la lectura, haciendo necesario encontrar un modo de regreso. Una buena manera de conseguirlo es no permutar este placer en carga manteniendo, por encima de todo, ese goce hasta que, sin darse cuenta, tanto los individuos de toda edad lo conviertan en un deber. Pennac (1993), desde su experiencia docente, subraya la importancia de entusiasmar al alumnado para que comiencen a leer por puro placer.

A nivel normativo nacional, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, modificada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, dispone que la comprensión lectora y la expresión oral y escrita constituyen un objeto de interés que se debe desarrollar en todas las etapas educativas. Asimismo, promueve el desarrollo de hábitos de lectura y la iniciación al estudio de la literatura, con el fin de lograr el aprovechamiento eficaz del aprendizaje.

En el desarrollo legislativo de Andalucía, diversas normas apoyan el papel desatacadado de la lectura. Desde el 2002, año de aparición del Plan Andaluz de Fomento de la Lectura, numerosas han sido las iniciativas puestas en marcha. En este sentido, un hito supuso el Plan de Lectura y de Bibliotecas Escolares del año 2007 que pretendía potenciar el uso.

El 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, establece que la finalidad de esta etapa educativa es

*“proporcionar a todos los alumnos y alumnas una educación que permita afianzar su bienestar y su desarrollo personal, adquirir la capacidad de ejercer el pensamiento crítico, las nociones básicas de nuestra cultura y las habilidades relativas a la expresión y comprensión oral, a la lectura, a la escritura (...) con el fin de garantizar una formación integral que contribuya al pleno desarrollo de la personalidad y a prepararlos para cursar con aprovechamiento la educación secundaria obligatoria”*(p.13).

Esta finalidad, se concreta en la Orden de 17 de marzo de 2015, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía determina que, a lo largo de la etapa en el área de Lengua castellana y literatura, los niños y las niñas deben adquirir un saber reflexivo sobre las prácticas comunicativas necesarias para vivir en la sociedad del siglo XXI.

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.

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. Se consideran un factor clave de compensación social, ya que posibilitan el acceso a los recursos informativos y culturales a quienes carecen de ellos. Y, además, se conciben como espacios físicos, digitales y sociales abiertos a toda la comunidad educativa y a eventos culturales y profesionales. Entre sus tareas destacan la articulación de programas de alfabetización informacional y digital, así como de programas de fomento de la lectura.

En relación con las evaluaciones internacionales, y más concretamente con el informe PISA 2016, España consigue una puntuación media de 496. Esta puntuación es ligeramente superior a la de la OCDE (493) y a la de la Unión Europea (494). Aunque cabe señalar que en Andalucía (479) es ligeramente inferior a la media nacional. Esta información es refrendada por el informe PIRLS 2016, en el que el alumnado de 4º de Educación Primaria ha obtenido 528 puntos en comprensión lectora. Si comparamos con la puntuación fijada en 500 puntos, la puntuación está por encima del promedio. En el último ciclo de PIRLS, los estudiantes españoles han experimentado una mejora significativa de 15 puntos en la escala de rendimiento (de 513 a 528 puntos). Esta progresión es la segunda más alta de entre todos los países y regiones OCDE seleccionados, tan solo superada por Australia (17 puntos). En este mismo periodo, el promedio OCDE, sin embargo, solo se ha visto aumentado en 2 puntos.

A pesar de los buenos resultados señalados anteriormente, 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.

### **1.1.Descripción de los docentes de primaria**

Se ha seleccionado una muestra formada por 240 docentes de Educación Primaria de la provincia de Málaga. En su mayoría son mujeres, concretamente un 76,3 % frente a un 23,8 % de hombres. El mayor porcentaje de docentes, el 43,3 % se sitúa en la franja de edad de 36 a 45 años, seguido de docentes con edades comprendidas entre 46 a 55 años.

En cuanto a los docentes más jóvenes, de menos de 26 años, existe un porcentaje muy escaso (0,8 %).

La media de años de servicios docentes es de 14,87 y en su gran mayoría (80,8 %) (n=194) realizan algún tipo de función (tutoría o profesor de apoyo).

En cuanto a la tutorización, el 30,83 % no es tutor de ningún curso (n=74) y el resto se reparte llevando su tutoría del siguiente modo: 1.º curso (n=30), 2.º (n=30), 3.º (n=23), 4.º (n=33), 5.º (n=21) y 6.º (n=20) (Figura 1).

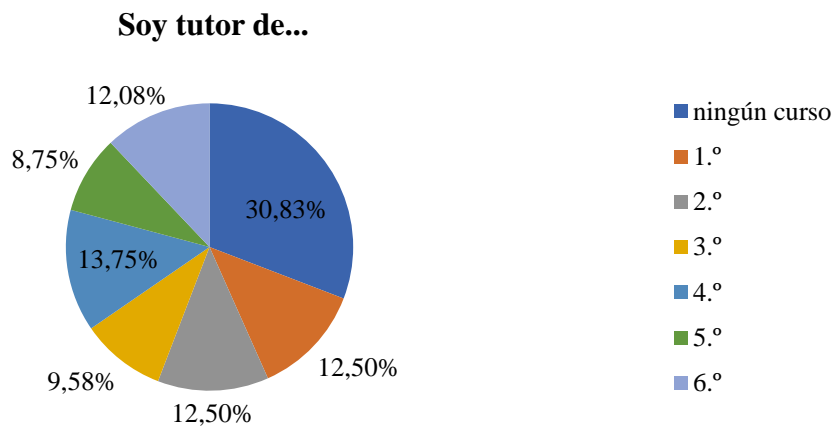


Figura 1. Tipo de docente: tutor/a Educación Infantil o docente de apoyo.

Y respecto al desarrollo de labores de apoyo, se idéntica el 21,7 % (n=52) del profesorado participante. De ellos, sólo el 46,2 % (n= 24) realizan labores de tutorización. Por tanto, un 10 % del total de la muestra ejercen su trabajo como docente de apoyo y tutoría.

A continuación, se analizará la formación del profesorado desde dos dimensiones diferentes: la formación académica y el número de actividades formativas que ha realizado en los últimos 5 años. La *titulación más alta de estudios* que tienen, en su mayoría, corresponde a una diplomatura (58,33%) y una licenciatura (30%), sólo un 3,33% posee la actual titulación de grado. Dichas titulaciones, les han permitido ser maestros especialistas en diferentes menciones: Educación Primaria (41,67 %), Lengua Extranjera (Inglés) (17,9%), Educación Física (11,25%), Pedagogía Terapéutica (6,25 %), Música (5,83 %), Lengua Extranjera (Francés) (4,17%), Bilingüe (3,33 %) y otras (6,66%).

En cuanto al número de actividades formativas, el 16 % no ha realizado ninguna actividad de formación, el 53 % ha realizado entre 1 y 3 actividades, el 13,5 % ha realizado entre 4 y 6 y 17,5 % más de 6 actividades (Figura 2).

### Actividades formativas

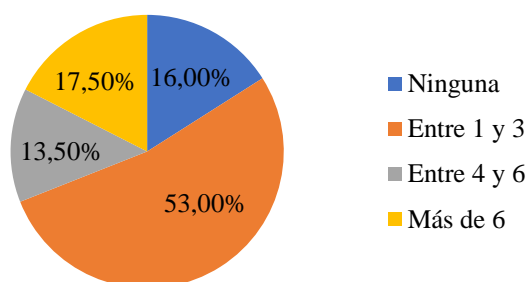


Figura 2. Diagrama de sectores de las actividades formativas

El profesorado utiliza una *metodología ecléctica de las diversas metodologías propias para el aprendizaje lector*, ya que indican utilizar más de una de ellas, aunque cabe apuntar que un 8,33 % no ha contestado a la pregunta. La metodología más frecuente es el método mixto (41,25%), seguido de la conciencia fonológica (38,33 %), el método global (33,33 %), el constructivismo (25,42 %), el método silábico (22,50 %), el método alfabético (20,44 %) y finalmente, el método fónico (17,92 %).

Para ello, muchos se apoyan de una gran *diversidad de textos*, siendo los más utilizados los de tipo expositivo (76,67 %), seguidos del literario (72,92 %), el informativo (72,50 %), el enumerativo (53,33 %) y el prescriptivo (45 %).

En relación con las *dificultades prácticas que se encuentran en la lectura* estas son debidas principalmente a la comprensión escrita (71,67 %) y oral (37,50 %). Seguidamente, se señalan aspectos relacionados con el despertar el gusto por la lectura (30 %) y la técnica lectora (14,58 %).

En la misma línea, para promover la lectura, los *materiales* que más utilizan en clase es material (fichas, juegos, pasaportes lectores, mascotas, marionetas.) de la biblioteca de aula (90,83 %), libro de texto de lectura (76,67 %), material de la biblioteca del centro escolar (73,33 %), libros de biblioteca de aula (67,92 %) y libros que traen de casa (50,42 %).

En relación con el *tipo de centro* donde se encuentran los docentes participantes, la mayoría están en entornos urbanos (94,6 %) y la minoría, en rurales (5,4 %). La titularidad es pública en un 96,3 % y privado-concertado, un 3,3 %. El 32,92 % de los docentes se encuentran en un centro bilingüe, el 15,42 % en centros de compensación educativa y un 15 % en centros de difícil desempeño.

El 98,8 % de los docentes indican que en su centro el profesorado establece medidas para favorecer el acceso a la lectura, tanto en la escuela como en la familia, para proporcionar un ambiente que motive e invite al niño a leer en ambos contextos. El 52,9 % indica haber estado en centros con prácticas innovadoras y el 62,9 % haber participado en Proyectos Institucionales o de la Administración relacionados con la enseñanza de la lectura. El 63,2 % informa de la existencia, bien en el centro donde trabaja en la actualidad o ha trabajado, de método de lectura prescrito por el colegio.

## 1.2 Descripción de las familias de primaria

La muestra está formada por 315 familias de alumnado escolarizados en la etapa de Educación Primaria en centros educativos de la provincia de Málaga, de los cuales 306 pertenecen a centros públicos (97,1 %) y 9 centros privados-concertados (2,9 %). La Figura 3 muestra que la mayoría de los centros (74,60 %) no han establecido ninguna medida de compensación educativa, mientras que el 15,24 % son de compensatoria y el 10 % están catalogados como centros de difícil desempeño. En la Figura 4 se observa que el porcentaje de centros con enseñanza bilingüe es del 40,95 %.

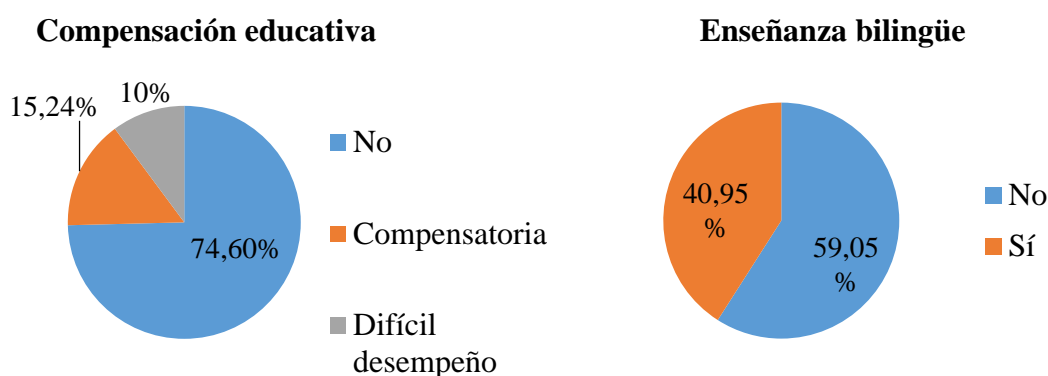


Figura 3. Centros Compensación Educativa

Figura 4. Centros Enseñanza Bilingüe

Para comprender mejor la naturaleza de los resultados, vamos a describir las características de las familias participantes. El 87,16 % de las familias son biparentales mientras que un 12,84 % son monoparentales. En cuanto al número de miembros de la unidad familiar, la media de hijos por familia es de 1,95. Y la edad del hijo mayor se sitúa en un promedio de 10,17 años. De las 315 familias, 211 tienen dos o más hijos y solo 8 tienen cinco o más hijos.

Con respecto a la nacionalidad de los progenitores, pueden consultarse las tablas 1 y 2.

Tabla 1. Nacionalidad de la madre

Nacionalidad de la madre		
	Frecuencia	%
Española	293	93,02
Alemana	1	0,32
Árabe	2	0,63
Colombiana	2	0,63
Francesa	1	0,32
Holandesa	1	0,32
Marroquí	6	1,90
Paraguaya	3	0,95
Polaca	1	0,32
Rumana	1	0,32
Ucraniana	2	0,63
Nigeriana	1	0,32
Venezolana	1	0,32
Total	315	100,00

Tabla 2. Nacionalidad del padre

Nacionalidad del padre		
	Frecuencia	%
Española	285	90,48
Árabe	4	1,27
Argentina	1	0,32
Australiana	1	0,32
Colombiana	2	0,63
Estonia	1	0,32
Francesa	2	0,63
Marroquí	8	2,54
Paraguaya	1	0,32
Ucraniana	2	0,63
Estadounidense	1	0,32
Nigeriana	1	0,32
Venezolana	1	0,32
No contesta	5	1,59
Total	315	100,00

Además, se observa que existen más padres de origen extranjero que madres. Al preguntar por la lengua materna, el porcentaje de familias que afirman que su lengua materna es el español es de 90,79 %.

En cuanto a la ocupación, interesaba conocer la proporción de personas que se dedicaban a labores domésticas, que estaban en paro o que estaban trabajando. Como era de esperar, el porcentaje de madres que se dedican a labores domésticas (20 %) es muy superior al de los padres (1,27 %).

Nivel de estudios de la madre

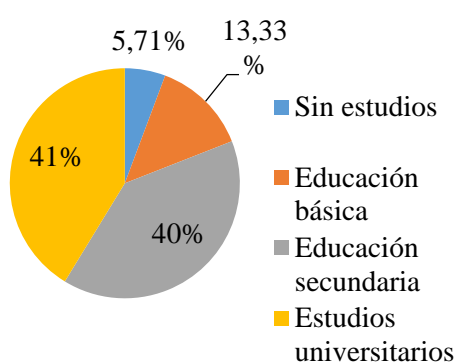


Figura 5. Nivel educativo de la madre

Nivel de estudios del padre

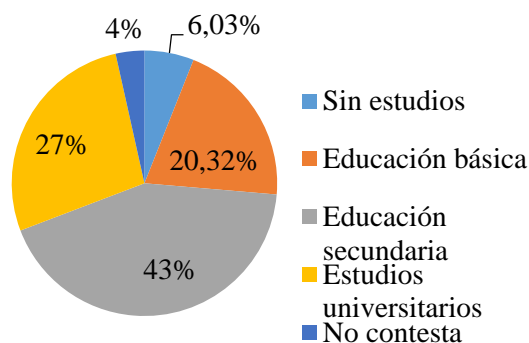


Figura 6. Nivel educativo del padre

A pesar de que el porcentaje de madres en activo es inferior al de padres, los datos en la formación indican que existe una mayor proporción de madres (41 %) con estudios

superiores al de los padres (27 %). En el lado opuesto, la proporción de progenitores sin estudios es muy similar en ambos casos (5,71 % de las madres y 6,03 % de los padres).

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

La lengua es un medio de comunicación que facilita el aprendizaje de todas y cada una de las áreas curriculares. En este sentido, la comunicación oral y escrita en la etapa de Educación Primaria ha de abordarse de forma integrada, con proyectos globalizadores que contengan los saberes de las distintas disciplinas y que las implique a todas. Contando con las familias, el profesorado y a la sociedad en esta necesaria Educación Lectora.

Las situaciones de aprendizaje deben responder a necesidades comunicativas reales y significativas del alumnado, partiendo de situaciones comunicativas verdaderas, favoreciendo el diálogo, los acuerdos, los debates, etc.

Igualmente, estas situaciones deben favorecer el trabajo cooperativo y el aprendizaje entre iguales, atendiendo los distintos ritmos y estilos de aprendizaje. Son los grupos heterogéneos interactivos los que mejor atienden estos principios y conllevan aprendizajes funcionales por lo que se hace necesaria la organización del aprendizaje en diferentes tipos de agrupamientos, por parejas, en pequeño grupo y en gran grupo.

También es importante, en el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura, la selección de textos. Estos deben ser textos tanto literarios como no literarios, de diferente tipología: informativos, argumentativos, narrativos, descriptivos, etc., que formen parte del entorno social de la comunicación del alumnado y puedan ser de su interés, tanto en la escuela como en otros contextos (lectura en casa con la familia y/o en biblioteca, museos, librerías, etc.).

Además, es fundamental que se estimule la motivación y el interés por la lectura en cualquier contexto y con finalidades diferentes. Para facilitararlo, las tareas de lectura deberán buscar acercar al alumnado a la lectura desde el disfrute y el placer, incorporando los gustos e intereses de éste y configurándolas tanto de forma individual como en grupos.

Asimismo, se debe hacer uso dinámico de la biblioteca como lugar de placer y disfrute de la lectura, convirtiendo este espacio en un recurso para el aprendizaje y de consulta, reflexión y búsqueda de información. De igual modo, es adecuado disponer de biblioteca de aula.



El uso de las tecnologías de la información y la comunicación potencia el uso de la lengua con fines comunicativos, favoreciendo la adquisición de destrezas orales y escritas: vocabulario, ortografía correcta, redacción de textos, presentaciones adecuadas, relaciones interpersonales, etc. En este sentido, los recursos que nos ofrecen son un medio para la construcción del conocimiento a la par de herramientas motivadoras en la elaboración de tareas y proyectos de creación, investigación, análisis, selección y tratamiento de la información.

Dentro del proceso educativo del alumnado, se hace necesario prestar especial atención a aquellos momentos que supongan la incorporación a nuevas situaciones dentro del sistema, sobre todo cuando dichas situaciones implican un cambio de etapa educativa. Son situaciones en las que es preciso prever mecanismos que faciliten el tránsito de forma que las personas que intervienen en este proceso, lo vivan como algo progresivo, continuado y paulatino. Los profesionales del ámbito educativo deben facilitar este proceso con la finalidad de lograr una adecuada evolución personal e integración social. Esta necesidad se encuentra reflejada normativamente, así la Ley Orgánica de Educación (Art.3.1), afirma que *“el sistema educativo se organiza en etapas, ciclos, grados cursos y niveles de enseñanza de forma que asegure la transición entre los mismos y, en su caso, dentro de cada uno de ellos (p. 17165)”*. Por su parte, la Ley de Educación de Andalucía (Art.54.1), señala la *“necesaria conexión entre los centros de educación primaria y los que imparten educación secundaria obligatoria, con objeto de garantizar una adecuada transición de alumnado entre las dos etapas”* (p. 16). Y el 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 (Art.2.d) establece *“se coordinará con la educación infantil y con la educación secundaria obligatoria, con objeto de garantizar una adecuada transición del alumnado entre ellas y facilitar la continuidad de su proceso educativo”* (p. 13). Por último, la Orden de 16 de noviembre de 2007, en la que se regula la organización de la orientación y la acción tutorial en los centros públicos que imparten las enseñanzas de Educación Infantil y Primaria, en su preámbulo, alude a que *“la orientación y la tutoría colaborarán en el desarrollo de acciones que favorezcan una adecuada transición entre etapas educativas, asegurando el establecimiento de cauces de comunicación entre centros que garanticen la coherencia de actuaciones entre las distintas etapas educativas”* (p. 28), que se concreta en la inclusión, en el Plan de Acción Tutorial, de las líneas generales para la acogida y el tránsito entre etapas educativas y

medidas de acogida e integración para el alumnado con necesidades educativas especiales (Art. 5) y en la elaboración de Programas de acogida y tránsito entre etapas (Art. 12).

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en este apartado.

En relación con la coordinación entre etapas educativas, así como entre niveles educativos, los docentes consideran que se comparten objetivos, metodologías de trabajo, rutinas, evaluación, así como recursos (77,92%) en sus centros educativos. Son muy comunes, para favorecer el aprendizaje lector, establecer actuaciones compartidas entre el alumnado de ambos niveles (84,17%) para llevarlas a la práctica se planifican reuniones periódicas para unificar criterios entre ambas etapas (76,25%). De la misma manera, se realizan intercambios lectores (74,58%) y en menor medida, se diseñan proyectos y materiales curriculares (58,33%).

### **2.1. Principios psicopedagógicos y metodología aprendizaje lector**

El profesorado establece actuaciones para favorecer el aprendizaje lector teniendo en cuenta una serie de principios pedagógicos adecuados al desarrollo de esta competencia. Con objeto de favorecer el gusto e interés por la lectura, el 93,75% de los docentes aprovechan las situaciones que surgen en el aula para realizar actividades de lectura, a la vez que muestran los trabajos que éstos realizan para decorar el aula y sentirla suya (98,33%).

Para apoyar el desarrollo de la comprensión lectora en el alumnado, los maestros formulan preguntas durante la lectura (97,92%) para garantizar que éstos entienden, tanto explícita como implícita, la información (93,33%). Además, se invita a reflexionar sobre lo aprendido al finalizar (90,83%). Es importante que el discente conozca las convenciones, tanto las reglas ortográficas como gramaticales, de la escritura (95%) para que les permita expresarse con claridad y ser entendido. Para el profesorado es primordial la coordinación, por lo que programan actividades de lectura, en sus respectivas áreas, para garantizar un buen aprendizaje lecto-escritor (82,08%). Cuando la lectura se realiza en silencio, el docente realiza preguntas de forma oral sobre el contenido literal del texto leído (87,5%). Para estas lecturas, el profesorado selecciona aquellas que favorezcan las habilidades sociales de su alumnado y les ayuden a resolver conflictos (84,17%). Así como, todas aquellas que surgen o que se propongan en el aula, para ayudar a resolver un propósito definido por esta misma (76,67%) (Tabla 3).

Tabla 3. Principios psicopedagógicos

PRINCIPIOS PSICOPEDAGÓGICAS	No %	Sí %
Hago preguntas a mi alumnado durante la lectura de textos para garantizar la comprensión de los mismos.	2,08	97,92
Promuevo que el alumnado exponga en el aula los trabajos que ellos/as realizan.	1,67	98,33
Mi alumnado contesta cuestiones para identificar información explícita e implícita del texto.	6,67	93,33
Aprovecho situaciones que surgen en el aula para realizar actividades de lectura.	6,25	93,75
Mi alumnado realiza lectura para resolver un propósito definido en el aula.	23,33	76,67
Hago preguntas orales sobre el contenido literal del texto que el alumnado ha leído en silencio.	12,50	87,50
El alumnado aprende las convenciones de la escritura (reglas ortográficas y gramaticales).	5,00	95,00
Propongo actividades para que mi alumnado pueda discutir en grupos pequeños diversos aspectos del texto leído.	35,83	64,17
Mientras leo en voz alta, y el alumnado leen en silencio, detengo la lectura para preguntarles	22,50	77,50
Me coordino con otros docentes para programar y/o realizar actividades con nuestro alumnado sobre lectura.	17,92	82,08
Propongo a mi alumnado lecturas dirigidas a favorecer el desarrollo de habilidades sociales que ayuden a afrontar y resolver los conflictos en el aula.	15,83	84,17
Al finalizar una tarea sobre lectura en el aula, el alumnado reflexiona sobre lo aprendido.	9,17	90,83

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

La **programación** de aula se modifica en función de las necesidades del alumnado a lo largo del curso (94,58%), tomando como criterio para formar los agrupamientos que haya alumnado con distinto nivel lector (79,17%).

Las orientaciones metodológicas de la etapa aconsejan que se realice una programación con un enfoque globalizador en el que haya nexos entre las distintas áreas del currículo, a través de proyectos que surjan del interés de los niños y las niñas. A pesar de ello, parece que no existe esta necesidad entre los docentes encuestados al responder sólo el 54,58% que las actividades de lectura parten de un proyecto conjunto.

Referente a las **experiencias de aprendizaje**, los docentes se centran en actividades como la detección de ideas claves, velocidad lectora, análisis del contenido del texto y el fomento de la creatividad en su mayoría, aunque este último en menor medida (Tabla 4).

Tabla 4. Experiencias de aprendizaje

EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE	No %	Sí %
Mi alumnado lleva a cabo actividades enfocadas a la velocidad de lectura en voz alta.	31,25	68,75
Mi alumnado lleva a cabo actividades enfocadas a la velocidad de lectura en silencio.	40,83	59,17

Realizo preguntas para conocer que le sugiere al alumnado el título al empezar una lectura.	7,08	92,92
Fomento actividades en las que el alumnado pueda corroborar sus predicciones a partir del contenido del texto	22,50	77,50
Solo hago preguntas después de que han leído el texto.	83,75	16,25
Realizo actividades para que el alumnado identifique los personajes principales y secundarios en un texto.	10,00	90,00
Realizo actividades para que el alumnado identifique la idea principal en un texto.	3,33	96,67
Realizo actividades para que el alumnado elabore cambios en la trama de un texto.	26,67	73,33
Realizo actividades para que el alumnado reconozca algunas partes del texto que contengan la información más importante.	12,08	87,92
Realizo actividades para que el alumnado analice y exprese ideas sobre el texto.	4,58	95,42
Realizo actividades para que el alumnado compare textos por formato o género.	42,08	57,92
Realizo actividades para que el alumnado lea en voz alta.	1,67	98,33
Pregunto a mi alumnado antes, durante y/o después de haber leído un texto.	5,83	94,17

Haciendo referencia a las actividades relacionadas con el análisis del contenido del texto leído resaltan su vinculación con la lectura en voz alta (98,33%). En este sentido, se destaca la necesidad de organizar actividades que permiten al alumnado la detección de la idea principal (96,67%), analizar y expresar ideas (95,42%) a la vez que ayuda a identificar los personajes principales y secundarios en un texto (90%). Mayoritariamente, se realizan preguntas antes, durante y/o después de haber leído un texto (94,17%). Si bien hay acuerdo en un 83,75% de sólo hacerlas después de la lectura. Ello le permite conocer, por ejemplo, qué le sugiere al alumnado el título al empezar una lectura (92,92%) y /o reconocer algunas partes de texto, cuya información sea, la más importante (87,92%). Las actuaciones que fomentan la creatividad del alumnado son menos demandadas por el profesorado, acciones como pedir que elabore cambios en la trama de un texto (73,33%) o corroborar predicciones a partir del contenido (77,50%). Tampoco son utilizadas las comparaciones que puedan llegar a hacer, en cuanto al formato o al género del texto (57,92%). Concerniente a la velocidad lectora encontramos que un 68,75% del profesorado realiza actividades para alcanzar este objetivo en voz alta frente a un 59,17% que intenta alcanzar este objetivo con una lectura en silencio.

En cuanto a la **organización del alumnado**, muestran clara preferencia por la realización de las actividades de forma individual (97,50%) o bien en gran grupo (93,33%). Consideran provechosa la lectura en pequeño grupo (82,93%) y las técnicas de oralidad, por ejemplo, el debate o la discusión sobre aspectos leídos en el texto (66,25%).

El menor acuerdo lo encontramos en los agrupamientos por parejas (51,67%), puede deberse a la excesiva ratio en los centros educativos andaluces (hasta 27 ó 28 alumnos por aula), y las dimensiones de éstas en las que no se garantiza las condiciones idóneas para este tipo de agrupamiento.

### 2.3. Espacios, materiales y recursos humanos

El espacio en los centros educativos constituye un recurso de suma importancia que debemos tener muy presente a la hora de planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta planificación se realizará en función de una serie de criterios: acogedor e inclusivo para considerar las necesidades educativas del alumnado; interactivo para fomentar el aprendizaje colaborativo y la interacción entre ellos para que puedan reflexionar, debatir, aprender entre iguales favoreciendo la inclusión, la socialización y el enriquecimiento mutuo; fomentador del valor del aula como espacio pedagógico que permite múltiples posibilidades para la presentación y exposición de trabajos, experimentación, la puesta en común de ideas de distintas maneras (visual, oral, escrita...); que invite a que la manipulación de distintos objetos de aprendizaje de manera autónoma (libros, microscopio, inventos o proyectos...); que permita el contacto con la naturaleza, mediante el cuidado de plantas o animales en el aula.

Los medios materiales son facilitadores del aprendizaje, no tienen entidad en sí mismos y están íntimamente relacionados con todos los elementos de la acción educativa y, de forma especial, con las experiencias que se van a llevar a cabo. Por ello, debe buscarse el contexto metodológico en el que los queremos incorporar, para dar sentido y significatividad al aprendizaje.

Los recursos humanos que nos ofrece la escuela deben ser tenidos en cuenta tanto en la planificación, como en la puesta en acción y evaluación. El equipo docente que atiende al alumnado debe estar estrechamente coordinado y ser partícipe de las decisiones que repercuten, de forma directa e indirecta, en el proceso educativo. También, debe estarlo el resto del profesorado de la etapa y el centro educativo, en su conjunto, ya que pueden influir en una u otra dirección. Familias y docentes están comprometidas a entenderse ya que son dos contextos principales en los que tiene lugar el desarrollo del niño y la niña junto con su grupo de iguales.

Los **materiales** que destacan por su uso, facilitadores de los procesos de lectura y escritura, en Educación Primaria son: el libro de texto del área de Lengua (93,33%), TICs

(85,42%), pizarra digital (73,33%) y técnicas de análisis de un texto como mapas conceptuales, dramatizaciones, murales, portafolios, opinión o debates (78,75%).

En cuanto los **recursos humanos**, el 73,75% considera a la familia como agente facilitador del aprendizaje de sus hijos e hijas, por ello las invitan a participar en actividades de fomento de la lectura. Otra opción de las más valoradas (74,17%), es llevar a cabo actuaciones como apadrinamiento lector a alumnado de cursos inferiores, convirtiéndose en rutinas dentro del plan semanal, quincenal o mensual del mismo. En menor medida (68,33%), consideran importante que participen otros agentes del centro educativo u otros profesionales en acciones que puedan favorecer el desarrollo de la competencia lingüística de su alumnado.

#### 2.4. Evaluación

La evaluación se realiza preferentemente (97,50%) a través del análisis de las tareas. También son especialmente relevantes las pruebas lectoras en momentos concretos del curso (77,92%), las evidencias escritas de la lectura como comparación, un relato... (73,33), las pruebas escritas después de lecturas en silencio (69,58%). Por último, resulta menos utilizada la rúbrica específica sobre la competencia lectora (48,75%) frente a un (51,25%) que reconoce no usarla.

#### 2.5. Tipos de texto

Los textos utilizados por los docentes de Educación Primaria encuestados, siguiendo el orden de importancia, son: literarios (87,68%), expositivos (73,17%), enumerativos (72,2%), informativos (71,72%) y prescriptivos (63,9%).

Dentro de los **textos enumerativos** los más usados son los folletos y carteles (87,50%), seguidos de las recetas de cocina (85%), los listados para ir a la compra, en clase, de títulos de cuentos, programas educativos (83,75%) e índices (libros, revistas, cuentos...) (72,92%). Con más de la mitad de acuerdo, nos encontramos los menús escolares (68,75%), etiquetas de ropa, de alimentos (66,67%) y los horarios de programas de tv, de actividades escolares (61,25%). Analizando los **textos expositivos**, los más requeridos son los libros de textos o escolares (95,83%), los libros de consulta (84,17%), las reseñas sobre biografías, salidas escolares o experimentos (77,08%) y textos para el desarrollo de una exposición oral (72,92%). Por otra parte, resulta significativo, que a pesar de que las orientaciones metodológicas de la etapa aconsejan la estructuración de

las áreas a través de unidades didácticas integradas, que la elaboración de un dossier del trabajo realizado, sea utilizada por menos de la mitad de la población encuestada (45,83%). Sobre los **textos prescriptivos**, los más demandados por los docentes son las normas de juegos o de comportamiento, (92,92%) siendo ésta una práctica habitual en las aulas, seguidos de las instrucciones (82,50%). Pasando a los **textos literarios**, los más empleados, son: los cuentos, narraciones y leyendas (99,17%), los refranes, canciones y adivinanzas (98,33%), las poesías (94,58%), el teatro y las dramatizaciones (88,75%) o los comics y tebeos (85,83%). Destacamos, por lo revelador que resulta para el alumnado al tiempo que favorece su iniciativa personal, creatividad, interés e imaginación, las elaboraciones propias de libros de cuentos, poesías, canciones y refraneros (84,17%). Por último, los **textos informativos**, más extendidos son: ilustraciones, (83,75%), mapas conceptuales, (79,58%), anuncios publicitarios y propaganda (75,42%), diarios y revistas (75,42%) y correspondencia (70%). A pesar de vivir en la era de la comunicación digital, sólo la mitad han señalado el uso de correos electrónicos y redes sociales ya que la mitad de ellos señalan no utilizarlos.

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

El proceso lector requiere de múltiples habilidades que el niño debe alcanzar en el transcurso de su escolaridad. El desarrollo tanto cognitivo como emocional influye, en uno u otro sentido, dependiendo de factores como la motivación, la exposición temprana a prácticas lectoras, la fortaleza en las relaciones entre los adultos que rodean al alumnado. Numerosos estudios (Armstrong et al., 2017; Bazán, Sánchez y Castañeda, 2007; Eslava et al. 2016; Fajardo et al., 2017; Hamilton et al. 2016; McKean et al., 2015; Rugerio y Guevara, 2015; Suárez et al., 2011; Treiman et al., 2017) han contrastado la influencia de la familia en las competencias que sus hijos e hijas alcanzan a nivel cognitivo, social y emocional cuando participan de prácticas alfabetizadoras relacionadas con el lenguaje como lectura compartidas, espacios lectores en casa, visitas a bibliotecas, librerías, teatros,...y todo un sinfín de actuaciones dependiendo del momento y la edad del discente.

El estudio llevado a cabo por Mora- Figueroa, Galán y López-Jurado (2016a) sobre la implicación familiar en estudiantes con riesgo de dificultad lectora, observó diferencias en aspectos como la percepción que tenían los padres de la actitud hacia la lectura de sus hijos, la forma que tiene cada familia de apoyar la comprensión lectora y

el tiempo de lectura o la frecuencia y el modo con el que leen a los hijos. Estas diferencias dependen tanto de ciertas percepciones de la familia (la motivación para ayudar a sus hijos o el sentimiento de autoeficacia como educadores), como de determinados condicionantes objetivos (horarios laborales o número de hermanos, entre otros). Los equipos docentes y directivos, siendo conscientes de estas diferencias, deben compensarlas con acciones dirigidas a las familias que ayuden a crear un entorno de aprendizaje positivo en los centros escolares.

Sin duda, la participación de los padres en la educación de sus hijos tiene un efecto positivo en el rendimiento académico y en otros factores decisivos como el desarrollo de habilidades sociales que le permitan conductas proactivas o unas buenas relaciones entre sus iguales que influyen en su desarrollo personal y social (Castro et al., 2015, Sheridan et al., 2012; Garbacz et al., 2018; Vázquez-Cano et al., 2020 y Wang y Sheikh-Khalil, 2014). Esta participación en la escuela puede darse de diferentes formas: ayudar en las tareas escolares, debates educativos, participando en la vida de los centros (consejos escolares, asociaciones de padres y madres, escuelas de familia, en el aula (talleres, semanas culturales, asambleas, debates, ...), interesándose por el progreso de su hijo o hija estableciendo tutorías con sus profesores, debates escolares constructivos (Larocque et al., 2011).

Para analizar la participación de los padres en las actividades del centro escolar se preguntó a los directores sobre la proporción de familias que participaban, de forma directa e indirecta, en la vida de las escuelas. En la media de países OCDE, aproximadamente el 41% de los padres cooperó en el progreso de sus hijos por voluntad propia y el 57% lo hizo por iniciativa de los docentes. Sin embargo, apenas el 17% de los padres participaron en la gestión del centro y tan sólo el 12% se ofreció como voluntario para actividades físicas o extracurriculares, mantenimiento de edificios, deportes o excursiones. En España, estos datos son notablemente más altos, siendo el 50% el contacto de familia-escuela por iniciativa de los padres (50%) y el 68% por iniciativa de los docentes. También es ligeramente más alta en España, la participación de los padres en la gestión del centro (20%), aunque su participación en actividades físicas y extraescolares es ligeramente más baja (10%).

Las complicaciones que las familias encuentran para dar apoyo a sus hijos requieren el desarrollo de programas educativos que ofrezcan pautas de orientación educativa a los padres, con el objetivo de crear entornos que generen actitudes positivas



hacia la lectura como competencia de gran interés formativo y académico (Mora-Figueroa, Galán y López-Jurado, 2016b).

Seguidamente, se exponen los resultados en nuestro estudio.

La **actitud familiar hacia la lectura** del conjunto de las familias encuestadas es favorable (ver Figura 7) ya que han considerado que la lectura no es una pérdida de tiempo (98,92%), es relevante como entretenimiento (94,58%) y medio de interacción con los demás a través de intercambio de información leída (91,34%).

Además, ayuda a resolver situaciones que se plantean en la vida cotidiana (98,19%) A modo de ejemplo, cuando vamos a la compra, para conocer la cartelera de cine, programación de televisión, planificación diaria laboral, desglose de la nómina, instrucciones cuando compran un aparato eléctrico (88,9%) y/o consultar las webs en lugar de visualizar videos (91,34%). Sin embargo, la sociedad actual ha propiciado que vivamos nuestro día a el día al límite, con multitud de actividades desde que nos levantamos, cuidado de los hijos/as, trabajo, quehaceres domésticos, ...no encontrando demasiados momentos para una lectura pausada y tranquila. Esta situación puede haber motivado que puntúen más bajo a cuestiones como disfrutar cuando van a un establecimiento como una librería o biblioteca (79,68%) o encontrar cualquier momento del día para leer (62,09%). Coincide (93,86%) la visión de la lectura como complemento de la imagen icónica, por ello cuando estamos delante del televisor se debe complementar la información que se recibe de manera visual, con la lectura de los textos que aparecen en pantalla.

Sobre la relevancia del aprendizaje de otras lenguas, las familias son plenamente conscientes (96,39%) por lo que, en la actualidad, los centros bilingües son los más demandados por las posibilidades que les brindan a sus hijos e hijas desde edades tempranas.

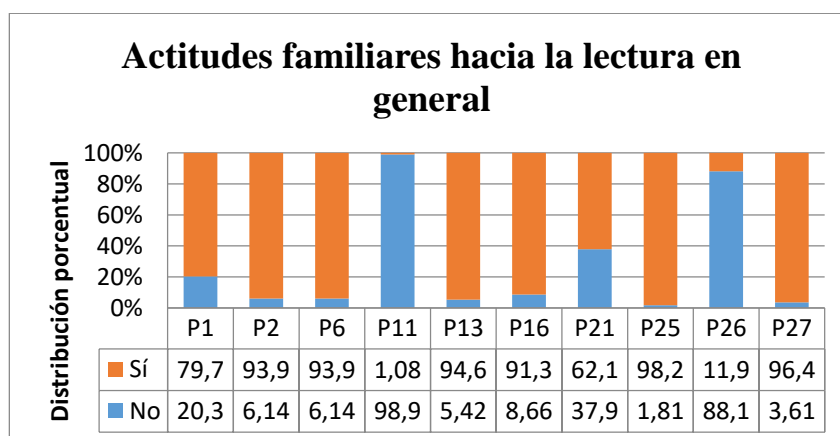


Figura. 7. Actitudes familiares hacia la lectura en general

En relación con las **actitudes familiares que favorecen el aprendizaje de la lectura en sus hijos e hijas**, casi la totalidad de la población encuestada considera muy recomendable enseñar la utilidad de la lectura (97,78%) al tiempo que la valoran como una actividad importante (96,83%). Reconocen que un libro es siempre un buen regalo para un niño (96,51%).

De nuevo, en atención al aprendizaje de las lenguas extrajeras se opina que debe comenzar desde edades tempranas (98,18%), siendo importante que las familias promocionen actuaciones que lo favorezca (94,29%). Esto último, implica la necesidad de un buen nivel de competencia lingüística por parte de las familias, así podrán ayudar a sus hijos en esta formación (94,29%).

Se cree recomendable dedicar en casa un tiempo semanal para la lectura (94,92%), contar con distintos momentos como viajes, fines de semana, vacaciones (94,29%) y con espacios destinados al uso y cuidado de una biblioteca familiar (82,54%).

Los recursos electrónicos como tablet, móvil, ordenador y televisión son altamente gratificantes para el niño en la sociedad actual. Esta motivación se debe aprovechar, con un uso sensato, para animar a su uso convirtiéndolos en un aliado (90,61%).

A pesar que las familias consideran, en un 88,81%, que la educación en general, y el aprendizaje de la lengua escrita en particular, es una responsabilidad compartida entre escuela-familia, el porcentaje baja cuando éstos deben participar en las actividades que organiza el colegio para fomentar la lectura (53,65%) (Figura 8).

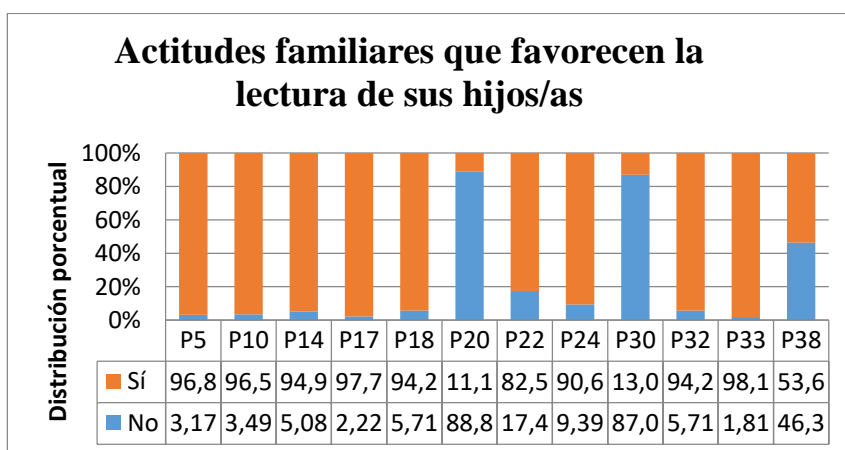


Figura 8. Actitudes familiares que favorecen la lectura de sus hijos/as

Por lo concerniente a las **actitudes familiares que inciden en la lectura a través de situaciones cotidianas**, los padres se interesan por las tareas que llevan sus hijos/as y

les ayudan cuando lo necesitas (96,83%). Opinan que es una buena estrategia leer juntos la agenda de clase (78,73%) y ayudarles proporcionando respuesta cuando preguntan ¿qué significa esta palabra o expresión? (97,11%) y/o ¿qué pone aquí? cuando se trata de lenguas diferentes a la materna (84, 84%).

Los niños tienden a imitar a sus mayores en sus actuaciones, resultando un medio favorecedor que fomenta el gusto e interés por la lectura, por ello las familias estiman su realización en espacios compartidos en sus hogares para que puedan ser visto por sus hijos/as (87,73%), así como seleccionar y/o ver los libros que encuentran en librerías o biblioteca (72,56).

En los momentos actuales, no podemos obviar el enorme atractivo que las nuevas tecnologías tienen para los niños y niñas, por ello, resulta interesante que las familias seleccionen programas educativos lectores en dispositivos móviles (55,87%) por lo tanto, el 53,02% utiliza los aparatos tecnológicos para fomentar la lectura en distintas lenguas.

Dos de las actuaciones consideradas menos relevantes tienen que ver con su participación en el centro educativo: experiencias de lectura compartida en las clases de sus hijos (36,19%) y ayudar a seleccionar las obras y a preparar sesiones donde sus hijos apadrinen a niños de cursos inferiores en lecturas (25,99%) (Figura 9.)

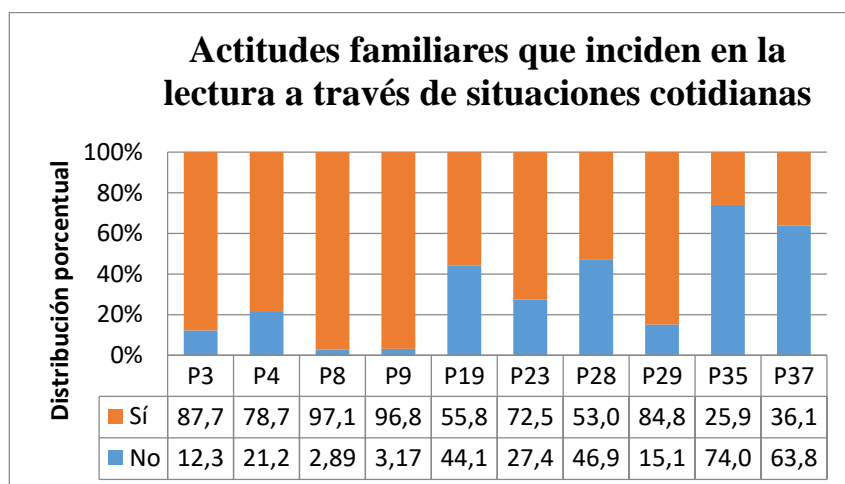


Figura 9. Actitudes familiares que inciden en la lectura a través de situaciones cotidianas

Por último, en las **actividades en el entorno familiar que facilitan el proceso lector** se han obtenido, desde la comparativa con las anteriores, puntuaciones más bajas. Las actividades más realizadas son: leer en voz alta en momentos cotidianos como revisar una etiqueta de un producto, logos conocidos, señales de tráfico... (86,28%), elegir un programa de televisión (62,09%) y/o intercambiar lecturas con sus hijos en formato papel como electrónico para después comentarlas (40,43%).

A pesar de la importancia que las familias manifiestan por aprender otras lenguas, no resulta tan favorable cuando se trata de darle utilidad en el contexto familiar. Al preguntar el uso de una lengua diferente a la materna para comprender textos que nos rodean (como las etiquetas de ropa, las instrucciones o las películas subtituladas) sólo un 48,57% responde positivamente hasta llegar a un 17,69%, los que facilitan que sus hijos escriban en distintas lenguas con personas de otros países.

Para concluir, las familias deben tener una relación cercana con los centros educativos y, no solo, como intercambio de información, fiscalización y entregas de notas sino también en el día a día, con distintas actuaciones que permiten acercarse al núcleo más cercano del niño que, no es otro, que su grupo-clase. Un medio ideal es hacerlos partícipes de sus inquietudes, emociones y afectos a través de experiencias tan sencillas y, a su vez tan gratificantes, como grabar historias inventadas para posteriormente mostrarlas en clases de sus hijos/as (Figura 10).

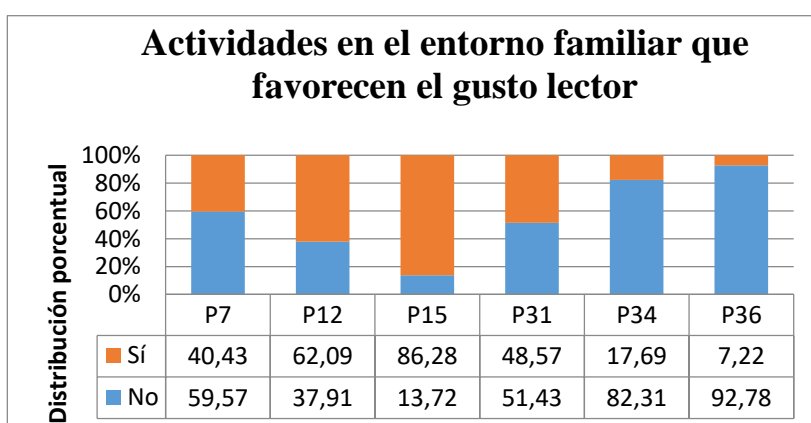


Figura.10 Actividades en el entorno familiar que favorecen el gusto lector

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Armstrong, R., Scott, J., Whitehouse, A., Copland, D., McMahon K., & Arnott, W. (2017). Late talkers and later language outcomes: Predicting the different language trajectories. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 19 (3), 237-250.
- Andalucía. Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 252, 5-37.
- Andalucía. Orden de 16 de noviembre de 2007, por la que se regula la organización de la orientación y la acción tutorial en los centros públicos que imparten las

- enseñanzas de Educación Infantil y Primaria. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 246, 28-32.
- 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.
- Bazán, A., Sánchez, B., & Castañeda, S. (2007). Relación estructural entre apoyo familiar, nivel educativo de los padres, características del maestro y desempeño en lengua escrita. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12, 701-729. Disponible en: <https://www.redalyc.org/comocitar.ou?id=14003312>
- Castro, M. et al., (2015). Parental involvement on student academic achievement: A metaanalysis. *Educational Research Review*, 14, 33-46.
- Eslava, A., Deaño, M., Alfonso, S., Conde, A., & García-Señorán, M. (2016). Family context and preschool learning. *Journal of Family Studies*, 22(2), 182-201.
- 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.
- Fajardo, F., Maestre, M., Felipe, E., León, B., & Polo, M. (2017). Análisis del rendimiento académico de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria según las variables familiares. *Educación XXI*, 20 (1), 209-232.
- Garbacz, S. et al., (2018). Parent Educational Involvement in Middle School: Longitudinal Influences on Student Outcomes. *The Journal of Early Adolescence*, 38 (5), 629-660.
- Hamilton, L., Hayiou-Thomas, M., Hulme, C., & Snowling, M. (2016). The home literacy environment as a predictor of the early literacy development of children at family-risk of dyslexia. *Scientific Studies of Reading*, 20 (5), 401-419.

- Instituto de Nacional de Evaluación Educativa (2016). PIRLS 2006. *Estudio internacional de progreso en comprensión lectora de la IEA. Informe español*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaria General de Educación, Secretaria General Técnica, Subdirección General de Información y Publicaciones.
- LaRocque, M., I. Kleiman and S. Darling (2011). Parental Involvement: The Missing Link in School Achievement. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 55(3),115-122,
- McKean, C., Mensah, F. K., Eadie, P., Bavin, E. L., Bretherton, L., Cini, E., & Reilly, S. (2015). Levers for language growth: Characteristics and predictors of language trajectories between 4 and 7 years. *PLoS One*, 10, e0134251. DOI: 10.1371/journal.pone.0134251
- Mora- Figueroa, J., Galán, A., & López-Jurado, M. (2016a). Efectos de la implicación familiar en estudiantes con riesgo de dificultad lectora. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 15, 7-21. DOI 10.18239/ocnos\_2016.15.1.866
- Mora- Figueroa, J., Galán, A., & López-Jurado, M. (2016b). Eficacia de un programa de implicación familiar en el alumnado de 1ª de Educación Primaria. *Revista de Psicodidáctica*, en prensa.
- OECD (2016). PISA 2015 Results. *Excellence and Equity in Education* (Vol. I), PISA. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2016). PISA 2015 Results. *Policies and Practices for Successful Schools* (Vol. II), PISA. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2017). PISA 2015 Results. *Students' Well-Being* (Vol. III), PISA. Paris: OECD Publishing.
- Pennac, D. (1993). *Como una novela*. Barcelona: Anagrama.
- Ruggerio, J.P. & Guevara, Y. (2015). Alfabetización inicial y su desarrollo desde la educación infantil. Revisión del concepto e investigaciones aplicadas. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, (13),25-42. DOI 10.18239/ocnos\_2015.13.02
- Suárez, N., Tuero-Herrero, E., Bernardo, A., Fernández, E., Cerezo, R., González-Pienda, J. & Núñez, J. (2011). El fracaso escolar en Educación Secundaria: Análisis del

papel de la implicación familiar. *Magister: Revista misceláneas de investigación*, 24, 49-64.

Treiman, R., Decker, K., Robins S., Ghosg, D., & Rosales, N. (2017). Parent-child conversations about literacy: a longitudinal, observational study. *Journal Child Language*, 45 (2), 1-15. DOI: 10.1017/S0305000917000307

Vázquez-Cano, E., De la Calle, A.M., Hervás-Gómez, C.y López-Meneses, E. (2020). El contexto sociofamiliar y su incidencia en el rendimiento lector del estudiante en PISA. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 19 (1), 43-54. DOI: 10.18239/ocnos\_2020.19.1.2122

Wang, M. & Sheikh-Khalil, S. (2014). Does Parental Involvement Matter for Student Achievement and Mental Health in High School? *Child Development*, Vol. 85 (2), 610-625.