



Policy Brief

Contenidos

Resumen	1
Implicaciones legislativas	1
Introducción	2
Datos	2
Resultados	3
Conclusiones	10
Referencias	11

¿Leer es contagioso? Examinando las actitudes y comportamientos en lectura de progenitores y niños

MARIA STEPHENS, EBRU ERBERBER, YEMURAIT SOKODAYI, TERESA KROEGER Y SHARLYN FERGUSON
The American Institutes for Research

RESUMEN

Cuando los niños y niñas (a partir de aquí usaremos el masculino genérico "niños" para referirnos a ambos) tienen actitudes y comportamientos de lectura positivos, generalmente también demuestran fuertes habilidades de lectura. Las habilidades de lectura permiten a los niños acceder y aprender contenido de muchas materias y cosechar una gran cantidad de otros beneficios académicos y no académicos. Por lo tanto, es fundamental garantizar que los niños estén motivados para leer desde una edad temprana. Una influencia especialmente fuerte en la vida de los niños son sus progenitores. Este informe examina si los niños comparten las actitudes y comportamientos de lectura de los progenitores. Se ve específicamente en qué medida los niños disfrutan leyendo o leer con frecuencia por diversión cuando sus progenitores también lo hacen y si es más común que algunos niños (niños o niñas, o niños con progenitores más o menos educados) compartan con sus padres actitudes y comportamientos positivos. Aunque no podemos decir con certeza si los progenitores transmiten sus actitudes y comportamientos positivos en lectura a sus vástagos o cómo los transmiten, nuestros resultados dan cierta credibilidad a la idea de que el "error en lectura" podría ser contagioso. Basándose en datos de estudiantes de 4.º grado (4.º de primaria) del Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora del 2011 (PIRLS, por sus siglas en inglés), este informe puede mostrar qué tipos de políticas legislativas son necesarias para promover actitudes y comportamientos positivos de lectura en los niños.



IMPLICACIONES LEGISLATIVAS

1. Los niños tienden a replicar las actitudes y comportamientos positivos de lectura de sus progenitores. En la mayoría de los 50 sistemas educativos estudiados, es más común que los niños disfruten de leer y lean con frecuencia para divertirse cuando sus progenitores también lo hacen. A la luz de esto, las políticas y programas de lectura podrían considerar las actitudes y comportamientos de lectura de los progenitores como posibles palancas para fomentar el interés y la participación de sus hijos en la lectura.
2. Es más común que las niñas disfruten leer y lean con más frecuencia que los niños, entre aquellos vástagos cuyos progenitores tienen actitudes y comportamientos de lectura positivos. Esto es cierto en al menos las tres cuartas partes de los sistemas educativos estudiados. Los legisladores podrían considerar si los niños se beneficiarían de políticas o programas específicos para promover su interés y participación en la lectura.
3. En comparación con las diferencias en el disfrute de la lectura y su frecuencia entre niños y niñas, las diferencias basadas en el nivel de educación de los progenitores no son tan comunes o consistentes. En solo alrededor de la mitad de los sistemas educativos estudiados, es más común que los niños cuyos progenitores tienen un nivel educativo alto disfruten de la lectura y la lean con más frecuencia, que entre aquellos niños cuyos progenitores tienen actitudes y comportamientos de lectura positivos. En estos sistemas, los legisladores pueden considerar políticas o programas dirigidos a niños con progenitores con menos nivel educativo, incluso cuando los progenitores tienen actitudes y comportamientos de lectura positivos.
4. Es más común que tanto los progenitores como los niños que disfruten más de la lectura que leer con frecuencia. Esto sugiere que se necesita trabajo adicional para determinar estrategias que puedan traducir pensamientos positivos sobre la lectura en acciones de lectura positivas.

INTRODUCCIÓN

La lectura por placer y el disfrute de la lectura se consideran ampliamente como requisitos previos para el logro en lectura y otros resultados académicos y no académicos, como el éxito en otras materias, mejores habilidades de comunicación, menor tendencia a la depresión y una mayor creatividad (The Reading Agency, 2015). Con todos estos beneficios, especialmente aquellos relacionados con el rendimiento académico, un enfoque común de las políticas educativas ha sido encontrar maneras de motivar a los niños a leer desde una edad temprana.

La investigación muestra que, desde una edad temprana, una contribución significativa a la motivación de los niños para leer y su rendimiento en lectura son las actitudes y comportamientos de sus progenitores hacia esta. Por ejemplo, los estudios han demostrado que el disfrute de la lectura por parte de los progenitores y su realización por placer están relacionados con la motivación de los niños para leer (Baker & Scher, 2002), con la lectura por placer (Mullan, 2010; Wollscheid, 2013) y el logro en lectura de los niños. (Mullis, Martin, Foy y Drucker, 2012b). Además, se ha encontrado que la importancia que den los progenitores y el estímulo de la lectura están positivamente relacionados con los comportamientos de lectura de los niños (Neuman, 1986; Strommen y Mates, 2004). Las propias actitudes y comportamientos de los estudiantes hacia la lectura también juegan un papel importante. Como ejemplo, el Estudio Internacional de Progreso en Lectura (PIRLS, por sus siglas en inglés) de 2011 mostró que a mayor disfrute y frecuencia de lectura que informaban los estudiantes, mayores puntuaciones de rendimiento en lectura (Mullis et al., 2012b).

Un área específica de exploración, sugerida por dicha investigación, es la siguiente: ¿comparten los niños los pensamientos y acciones de sus progenitores con respecto a la lectura? Además, ¿el patrón difiere para los diferentes grupos de niños?

Por ejemplo, algunos estudios han encontrado que las niñas están más influenciadas por los comportamientos de lectura de sus progenitores que los niños, pero que los niños tienden a estar más influenciados por sus padres que sus madres (Mullan, 2010; Wollscheid, 2013).

Al menos un estudio (Wollscheid, 2013) también encontró una relación positiva entre los comportamientos de lectura de los niños y el nivel de educación de sus progenitores (aunque no tan fuerte como la relación con los comportamientos de lectura de sus padres).

Sin embargo, la mayoría de estos estudios se basaron en uno o en un pequeño número de sistemas educativos sin datos representativos a nivel nacional, o analizaron actitudes y comportamientos por separado. En este informe, examinamos la relación entre las actitudes y comportamientos de lectura de los progenitores y los de sus hijos utilizando datos internacionales a gran escala de 50 sistemas educativos, y consideramos las actitudes y comportamientos de lectura simultáneamente. Específicamente, este informe tiene como objetivo explorar si las actitudes y comportamientos positivos de lectura de los progenitores son "contagiosos", proporcionando una imagen descriptiva valiosa, a través de numerosos y diversos sistemas educativos, de la medida en que las actitudes y comportamientos de lectura de los niños reflejan los de sus progenitores. Este informe puede orientar los esfuerzos de los legisladores para elaborar políticas diseñadas para motivar a los niños a leer

DATOS

Este informe utiliza datos del ciclo 2011 de PIRLS, que se llevó a cabo bajo los auspicios de la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA, por sus siglas en inglés) y se ha administrado cada cinco años desde 2001. Es un programa internacional a gran escala de evaluación del rendimiento de lectura de los estudiantes de cuarto grado (4.º de primaria), y también recopila una amplia información de antecedentes sobre los estudiantes participantes y sus progenitores, centros educativos y docentes. Principalmente utilizamos los datos de antecedentes recopilados por los cuestionarios de estudiantes y progenitores para explorar los patrones entre las actitudes y comportamientos de lectura de los progenitores y sus hijos. Específicamente, examinamos el disfrute de la lectura y la frecuencia de esta. También utilizamos las puntuaciones de logro en lectura, pero, de manera más complementaria, para proporcionar contexto para nuestros resultados. Los resultados representan alrededor de 270 000 estudiantes en los 50 sistemas educativos que administraron los cuestionarios para familias y estudiantes en PIRLS 2011.¹



RESULTADOS

Para explorar la relación entre las actitudes y comportamientos de lectura de los progenitores y los niños, analizamos los datos de dos preguntas superpuestas de los cuestionarios PIRLS 2011 para estudiantes y progenitores. La primera pregunta, centrada en las actitudes lectoras, pidió a los estudiantes y a los progenitores que identificaran hasta qué punto estaban de acuerdo con la afirmación "Me gusta leer". En este informe, los niños y los progenitores que "disfrutan leer" son los que están muy de acuerdo con la afirmación; los que "no disfrutan leer" son aquellos que discrepan un poco o no con la afirmación.

La segunda pregunta se centró en los comportamientos de lectura, y se preguntó a los progenitores "Cuando estás en casa, ¿con qué frecuencia lees para tu propio disfrute?" y a los estudiantes se les hace una pregunta similar "¿Con qué frecuencia lees para divertirte fuera del centro?" Los niños y padres que "leen con frecuencia" son aquellos que respondieron todos los días o casi todos los días a sus respectivas preguntas; los que "no leen con frecuencia" son los que respondieron nunca o casi nunca.

En las gráficas adjuntas, informamos de los porcentajes de progenitores e hijos en las diversas categorías, con progenitores representados por barras y niños por rombos. A lo largo del informe, la positividad (p.ej., progenitores positivos) se refiere a aquellos que disfrutaban leyendo o que leen con frecuencia y la negatividad (p.ej., progenitores negativos) a aquellos que no lo hacen. En el anexo 1, los sistemas educativos de alto rendimiento (es decir, aquellos que tuvieron una puntuación promedio igual o superior a los 550 puntos de PIRLS 2011) se resaltan en azul.

¿Disfrutan de la lectura y leen con frecuencia progenitores y estudiantes?

El anexo 1 proporciona una imagen descriptiva de las actitudes y comportamientos de lectura informados por los diferentes sistemas educativos. Muestra los porcentajes de progenitores y estudiantes que, según las definiciones anteriores, disfrutaban de la lectura y no disfrutaban la lectura (en el primer panel) y que leen con frecuencia y que no leen con frecuencia (en el segundo panel).

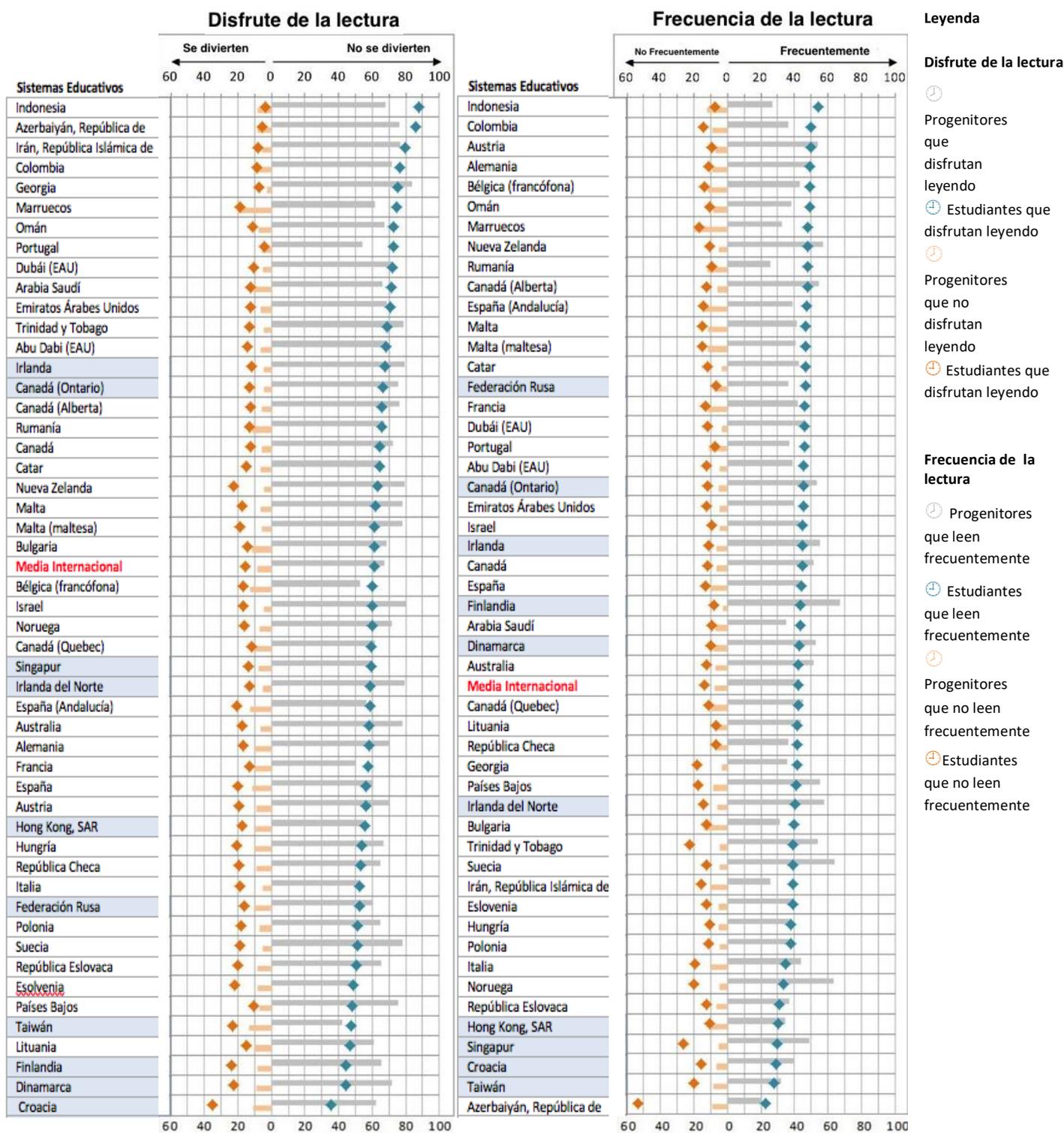
En todos menos uno de los 50 sistemas educativos estudiados², los porcentajes de progenitores y estudiantes que disfrutaban leyendo es más altos que de los que no disfrutaban leyendo; en otras palabras, las actitudes positivas hacia la lectura son más comunes que las negativas (Anexo 1)³. De media internacionalmente, el 68 por ciento de los progenitores y el 61 por ciento de los estudiantes disfrutaban de la lectura, en comparación con el 8 por ciento de los progenitores y el 16 por ciento de los niños que no disfrutaban leyendo. La tendencia en el disfrute de la lectura también es cierta para la frecuencia de lectura o los

comportamientos de lectura. Nuevamente, en todos menos uno de los sistemas educativos estudiados, los comportamientos positivos de lectura son más comunes que los negativos⁴. De media internacionalmente, el 43 por ciento de los progenitores y el 42 por ciento de los estudiantes leen con frecuencia, en comparación con el 8 por ciento de los padres y el 14 por ciento de los niños que no.

Los sistemas educativos varían ampliamente en los porcentajes de progenitores y estudiantes que disfrutaban leyendo y que leen con frecuencia, pero como indican los resultados anteriores, la frecuencia de lectura generalmente va a la zaga del disfrute de la lectura. De media internacionalmente, un porcentaje más alto de progenitores y vástagos informan que disfrutaban leyendo (68 y 61 por ciento, respectivamente) y que leen con frecuencia (43 y 42 por ciento, respectivamente). El porcentaje de progenitores que disfrutaban de la lectura varía del 42 por ciento en Taiwán al 84 por ciento en Georgia, mientras que el porcentaje de los que leen con frecuencia varía del 21 por ciento en Azerbaiyán al 67 por ciento en Finlandia. El porcentaje de estudiantes que disfrutaban de la lectura varía del 35 por ciento en Croacia al 88 por ciento en Indonesia, mientras que el porcentaje de los que leen con frecuencia varía del 23 por ciento en Azerbaiyán al 54 por ciento en Indonesia. Azerbaiyán es un ejemplo extremo; allí, al menos las tres cuartas partes de los padres y los niños disfrutaban la lectura, en comparación con menos de la cuarta parte de cada uno que lee con frecuencia.

Otra diferencia interesante entre las actitudes y los comportamientos de lectura es la divergencia en términos de quién es más positivo: progenitores o estudiantes. Los progenitores disfrutaban más comúnmente de la lectura que sus vástagos; esto es cierto en más de la mitad de los sistemas educativos. En estos sistemas, los progenitores tienen actitudes más positivas que los niños, con una diferencia entre el porcentaje de progenitores y estudiantes que disfrutaban de la lectura, que van desde cuatro puntos porcentuales en España hasta 27 puntos porcentuales en Croacia, Dinamarca y los Países Bajos. En aproximadamente una quinta parte de los sistemas educativos, los porcentajes de niños que disfrutaban de la lectura son más altos que los porcentajes de los progenitores, con la mayor diferencia en Indonesia (20 puntos porcentuales). Sin embargo, en términos de frecuencia de lectura, los resultados favorecen a los progenitores en aproximadamente el mismo número de países que favorecen a los estudiantes. En casi dos quintos de los sistemas educativos, no encontramos porcentajes más altos de progenitores que leen con mayor frecuencia que sus vástagos (hasta 30 puntos porcentuales más para los padres en Noruega); y, en otras dos quintas partes de los sistemas educativos, porcentajes más altos de estudiantes que leen con mayor frecuencia que sus progenitores (hasta 27 puntos porcentuales más para niños en Indonesia).

Figura 1. Porcentaje de progenitores y estudiantes que disfrutan, y no disfrutan, de la lectura y quién lee, y no lee, frecuentemente: PIRLS 2011.



Fuente: Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA), Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora (PIRLS) 2011.

Nota: los sistemas educativos se ordenan en el primer panel según el porcentaje de estudiantes que disfrutan de la lectura. El disfrute de la lectura se define como aquellos encuestados que estuvieron de acuerdo con la afirmación "Me gusta leer". Los encuestados que no disfrutan de la lectura son aquellos que discrepan un poco o mucho con la afirmación. El segundo panel del anexo está ordenado por el porcentaje de estudiantes que leen con frecuencia. Leer con frecuencia se define como aquellos progenitores / vástagos que respondieron "todos los días" o "casi todos los días" cuando se les preguntó con qué frecuencia leen para divertirse en casa / leer por diversión fuera del centro. Los progenitores / vástagos que no leen con frecuencia son los que respondieron nunca o casi nunca cuando se les hicieron las mismas preguntas. Los sistemas educativos resaltados en azul son aquellos con una puntuación media de rendimiento en lectura de al menos 550 (ver mullis et al. 2012b, p.65 para detalles adicionales), que es el punto de corte de referencia internacional de lectura PIRLS 2011. EEA significa Emiratos Árabes Unidos. SAR significa Región Administrativa Especial de la República Popular de China.

Finalmente, lo que quizás sea más interesante es que la gran mayoría de los sistemas educativos que tienen un alto rendimiento en PIRLS 2011 se encuentran entre aquellos sistemas en los que más progenitores que estudiantes tienen actitudes y comportamientos de lectura positivos. En al menos siete de los 10 sistemas educativos de alto rendimiento, tenían porcentajes más altos de progenitores que de estudiantes que disfrutaban leyendo y leían con más frecuencia. Este resultado puede, en parte, ser impulsado por los porcentajes relativamente bajos de niños con actitudes y comportamientos positivos en estos sistemas educativos (particularmente con respecto al disfrute de la lectura), que algunas investigaciones especulan que pueden deberse a diferencias culturales y quizás porque los niños en estos los sistemas experimentan entornos de aprendizaje más desafiantes (Mullis, Martin, Foy y Arora, 2012a).

¿Comparten los estudiantes las actitudes y comportamientos de lectura de sus progenitores?

El análisis previo proporcionó una imagen descriptiva del disfrute de la lectura y su frecuencia en todos los sistemas educativos. Sin embargo, debido a que analiza a los progenitores y a los estudiantes en general, no proporciona una idea de hasta qué punto se comparten las actitudes y comportamientos de lectura porque no sabemos si los estudiantes que respondieron corresponden directamente con las respuestas de sus progenitores (por ejemplo, algunos estudiantes con actitudes y comportamientos positivos podrían tener progenitores con actitudes y comportamientos negativos).

En cambio, para examinar en qué medida se comparten las actitudes y comportamientos de lectura, examinamos si los porcentajes de estudiantes que informan actitudes y comportamientos positivos difieren según las actitudes y comportamientos informados de sus padres. ¿Es más común que los estudiantes informen de actitudes y comportamientos de lectura positivos si sus progenitores también lo hacen? El anexo 2 muestra el porcentaje de niños de diferentes grupos de progenitores (es decir, aquellos con actitudes y comportamientos de lectura positivos y negativos) tanto para el disfrute como para la frecuencia de lectura. Las diferencias más grandes entre los grupos de estudiantes indican una mayor tendencia para que los niños tengan actitudes y comportamientos de lectura positivos cuando sus progenitores son positivos que cuando son negativos.

Mirando primero al disfrute de la lectura, en la gran mayoría de los sistemas educativos, es más común que los estudiantes tengan una actitud positiva cuando sus progenitores también tienen esa actitud. De media a nivel internacional, aproximadamente dos tercios de los niños disfrutaban leyendo cuando sus padres también disfrutaban leyendo, pero solo la mitad de ellos disfrutaban leyendo cuando sus progenitores no lo hacen, una diferencia de aproximadamente 14 puntos porcentuales. En ocho sistemas educativos, tales diferencias son 20 puntos porcentuales o más.

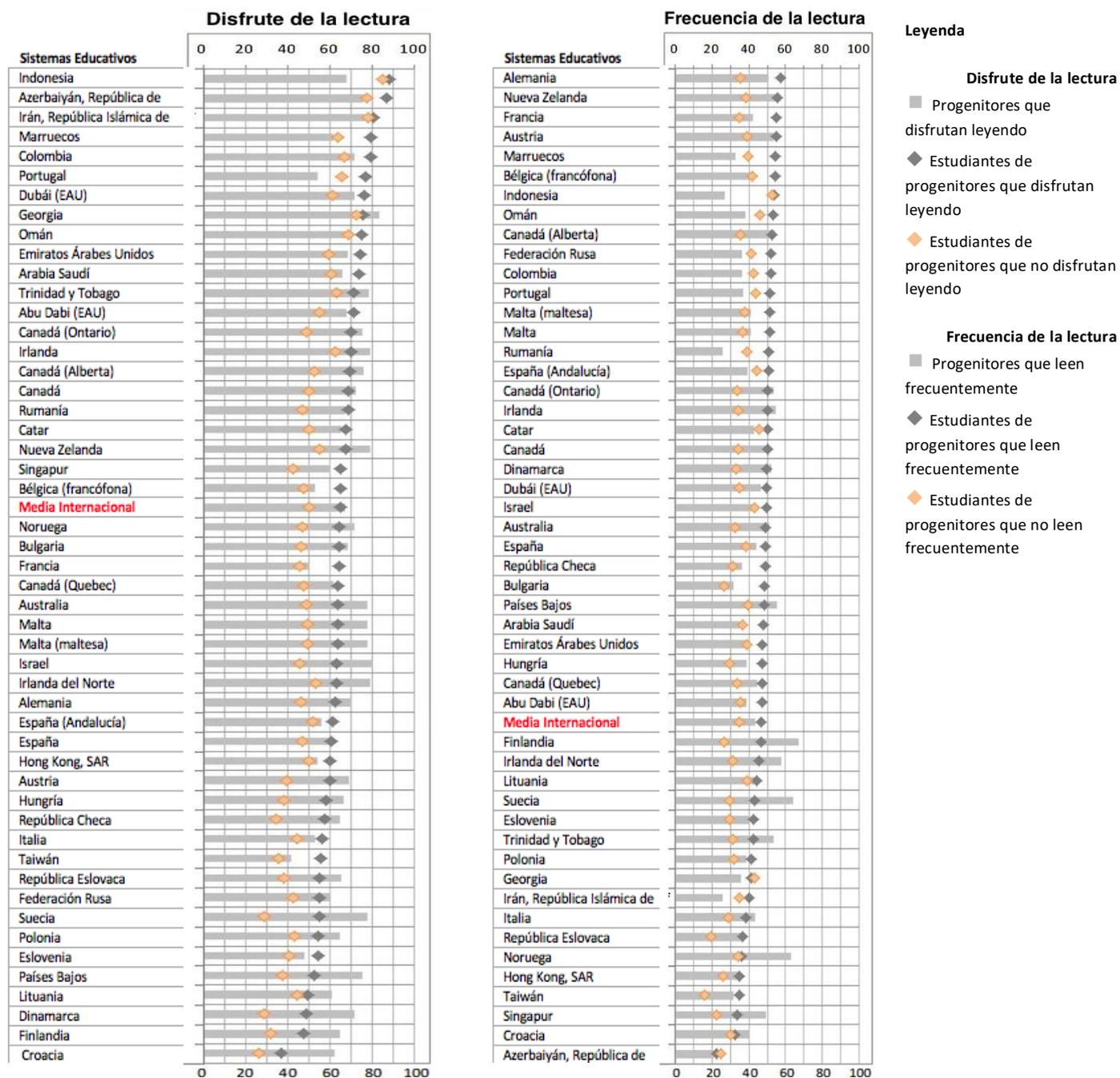
El patrón es similar para la frecuencia de lectura, donde, en la mayoría de los sistemas educativos, es más común que los estudiantes lean con frecuencia cuando sus progenitores también leen con frecuencia. De media a nivel internacional, aproximadamente la mitad de los estudiantes leen con frecuencia cuando sus progenitores también leen con frecuencia, pero solo un tercio de ellos leen con frecuencia cuando sus progenitores no lo hacen. En Bulgaria, Francia, Finlandia y Alemania, el porcentaje de estudiantes que leen con frecuencia es al menos 20 puntos porcentuales más alto para aquellos cuyos progenitores leen con frecuencia que para aquellos que no lo hacen.

Curiosamente, este análisis muestra que las actitudes y comportamientos positivos de lectura de los progenitores y sus vástagos no siempre se comparten; a saber, todavía hay porcentajes sustanciales de estudiantes con progenitores "negativos" que, sin embargo, mantienen actitudes "positivas" hacia la lectura. Sin embargo, los resultados muestran que es más común que los niños tengan actitudes y comportamientos de lectura positivos cuando sus padres también tienen actitudes y comportamientos de lectura positivos que cuando no los tienen.

¿Comparten algunos estudiantes más que otros las actitudes y comportamientos de lectura de sus progenitores?

El análisis anterior observó a los estudiantes con actitudes y comportamientos de lectura positivos de dos grupos de progenitores, es decir, aquellos con actitudes y comportamientos positivos y negativos con respecto a la lectura. El siguiente conjunto de análisis se enfoca solo en aquellos estudiantes que tienen progenitores con actitudes y comportamientos positivos, pero examina diferentes grupos de estudiantes. Nuestro objetivo es responder a la pregunta: ¿compartir las actitudes y comportamientos positivos de lectura de sus progenitores difiere según el sexo de los estudiantes o el nivel de formación de los progenitores?

Figura 2. Porcentaje de estudiantes que disfrutan de la lectura y leen frecuentemente, según el nivel de disfrute y frecuencia de lectura en sus progenitores: PIRLS 2011.



Fuente: Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA), Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora (PIRLS) 2011.

Nota: los sistemas educativos se ordenan en el primer panel según el porcentaje de estudiantes que disfrutan de la lectura. El disfrute de la lectura se define como aquellos encuestados que estuvieron de acuerdo con la afirmación "Me gusta leer". Los encuestados que no disfrutan de la lectura son aquellos que discrepan un poco o mucho con la afirmación. El segundo panel del anexo está ordenado por el porcentaje de estudiantes que leen con frecuencia. Leer con frecuencia se define como aquellos progenitores / vástagos que respondieron "todos los días" o "casi todos los días" cuando se les preguntó con qué frecuencia leen para divertirse en casa / leer por diversión fuera del centro. Los progenitores / vástagos que no leen con frecuencia son los que respondieron nunca o casi nunca cuando se les hicieron las mismas preguntas. EAU significa Emiratos Árabes Unidos. SAR significa Región Administrativa Especial de la República Popular de China.

Chicos y chicas

El Anexo 3 muestra, entre aquellos niños cuyos progenitores que informan de actitudes y comportamientos de lectura positivos, el porcentaje de niños versus el porcentaje de niñas que informan que disfrutaban leyendo (primer panel) y leen con frecuencia (segundo panel).

En términos de disfrute de la lectura, en los 50 sistemas educativos, un mayor porcentaje de niñas disfrutaban de la lectura más que los niños cuando sus progenitores también disfrutaban de la lectura (Anexo 3). Las diferencias que favorecen a las niñas sobre los niños van desde seis puntos porcentuales en Dubái de Emiratos Árabes Unidos (EAU) hasta 24 puntos porcentuales en Finlandia.

En términos de frecuencia de lectura, existe un patrón similar que favorece a las niñas, aunque en menos sistemas educativos. En aproximadamente las tres cuartas partes de los sistemas educativos, un mayor porcentaje de niñas que niños leen con frecuencia cuando sus padres también leen con frecuencia. Las diferencias que favorecen a las niñas sobre los niños van desde seis puntos porcentuales en los EAU a 19 puntos porcentuales en Bulgaria. En los sistemas educativos restantes, no existe una diferencia apreciable entre la frecuencia de lectura de niñas y niños.

Nivel educativo de los progenitores

El Anexo 4 muestra, entre los estudiantes cuyos padres informan de actitudes y comportamientos de lectura positivos, el disfrute de lectura (primer panel) y la frecuencia de lectura (segundo panel) de estudiantes por el nivel educativo más alto alcanzado por sus padres (título universitario o superior versus ningún grado universitario)⁵.

En comparación con el sexo de los niños, el nivel de educación de los progenitores no es un factor tan frecuente en el disfrute de la lectura y su frecuencia entre los estudiantes cuyos progenitores tienen actitudes y comportamientos de lectura positivos (Anexo 4). En términos de disfrute de la lectura, en aproximadamente la mitad de los sistemas educativos, el patrón es el esperado, con porcentajes más altos de estudiantes que disfrutaban de la lectura cuando sus progenitores tienen un título universitario en comparación cuando no lo tienen. Sin embargo, en Bulgaria, Colombia, Georgia, Israel y Rumania, son los vástagos cuyos progenitores no tienen un título universitario quienes reportan con mayor frecuencia disfrutar de la lectura que aquellos cuyos progenitores sí tienen un título. La relación también es más débil, con diferencias que favorecen a los vástagos de progenitores más educados, por ejemplo, que van desde tres puntos porcentuales en los EAU hasta 16 puntos porcentuales en Alemania. (Recuerde que el rango era de seis a 24 puntos porcentuales entre niños y niñas).

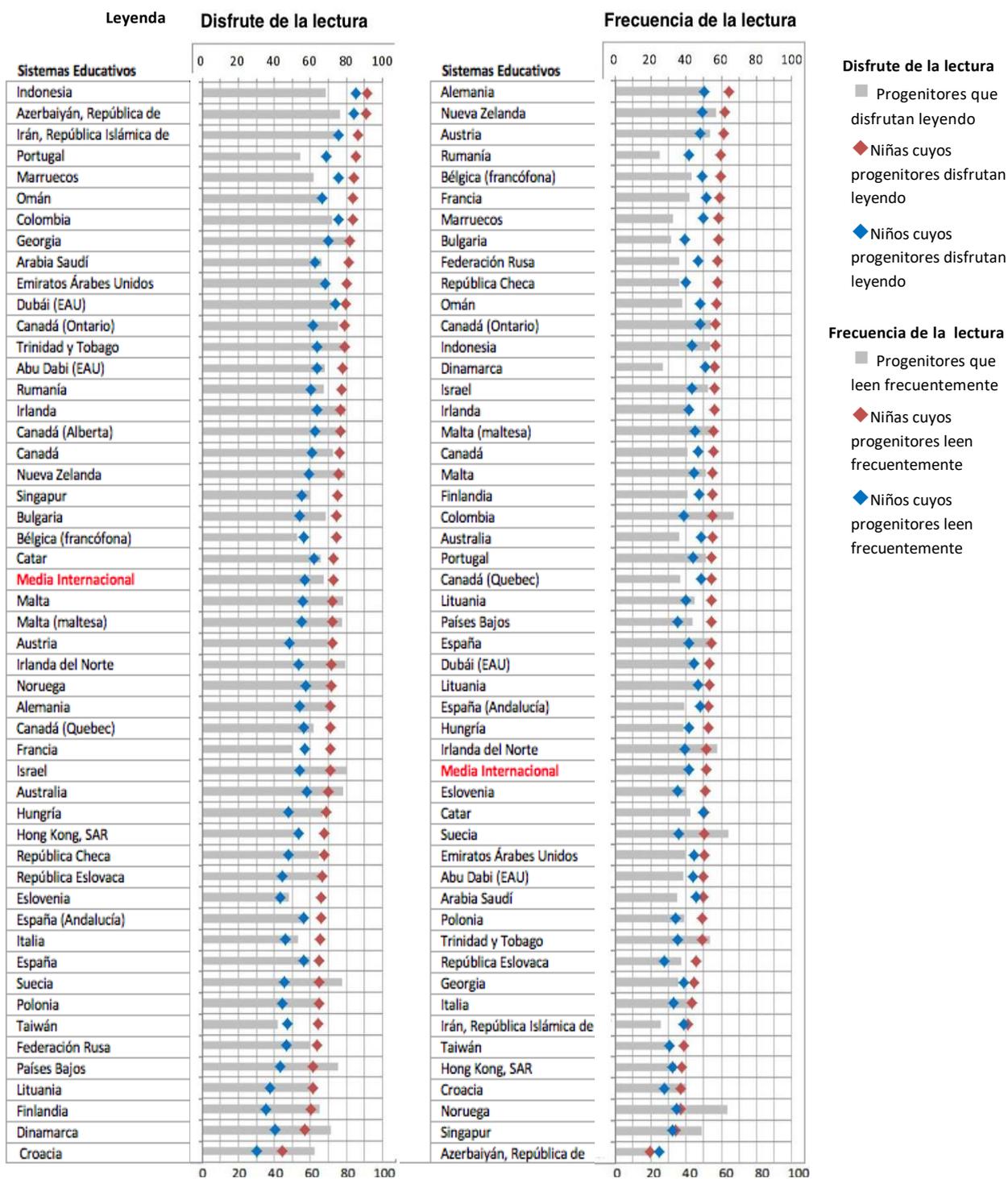
En términos de frecuencia de lectura, el patrón esperado (es decir, porcentajes más altos entre los vástagos de progenitores con más nivel educativo) se ve en algo más de la mitad de los sistemas educativos; lo contrario por su parte se hace realidad en Colombia y Georgia. Colombia y Georgia son ejemplos de valores atípicos tanto para el disfrute como para la frecuencia de lectura, con Colombia mostrando las mayores diferencias en ambas medidas (es decir, 10 y 18 puntos porcentuales más altos en disfrute de lectura y frecuencia de lectura, respectivamente, para estudiantes con progenitores sin un título universitario en comparación a aquellos de progenitores con un título).



Notas

- 1 Tres sistemas educativos adicionales participaron en PIRLS 2011 pero no administraron el cuestionario de la familia y, por lo tanto, no se incluyen en los análisis: Inglaterra, Estados Unidos y Florida (EE. UU.).
- 2 La única excepción fue Croacia, donde no hubo una diferencia apreciable entre el porcentaje de niños que disfrutaban leyendo y los que no.
- 3 En este resumen, solo describimos diferencias que son estadísticamente significativas en el nivel 0.05. Las tablas suplementarias que proporcionan todas las estimaciones y los errores estándar asociados para los resultados en este resumen se proporcionan en la página de la IEA <http://www.iea.nl>
- 4 La única excepción fue Azerbaiyán, donde el porcentaje de niños que leían con frecuencia era 31 puntos porcentuales menos que el porcentaje de los que no leían con frecuencia.
- 5 Aquí, un título universitario o superior es equivalente al Nivel 5A o superior de la Clasificación Internacional Estándar de Educación (CINE).

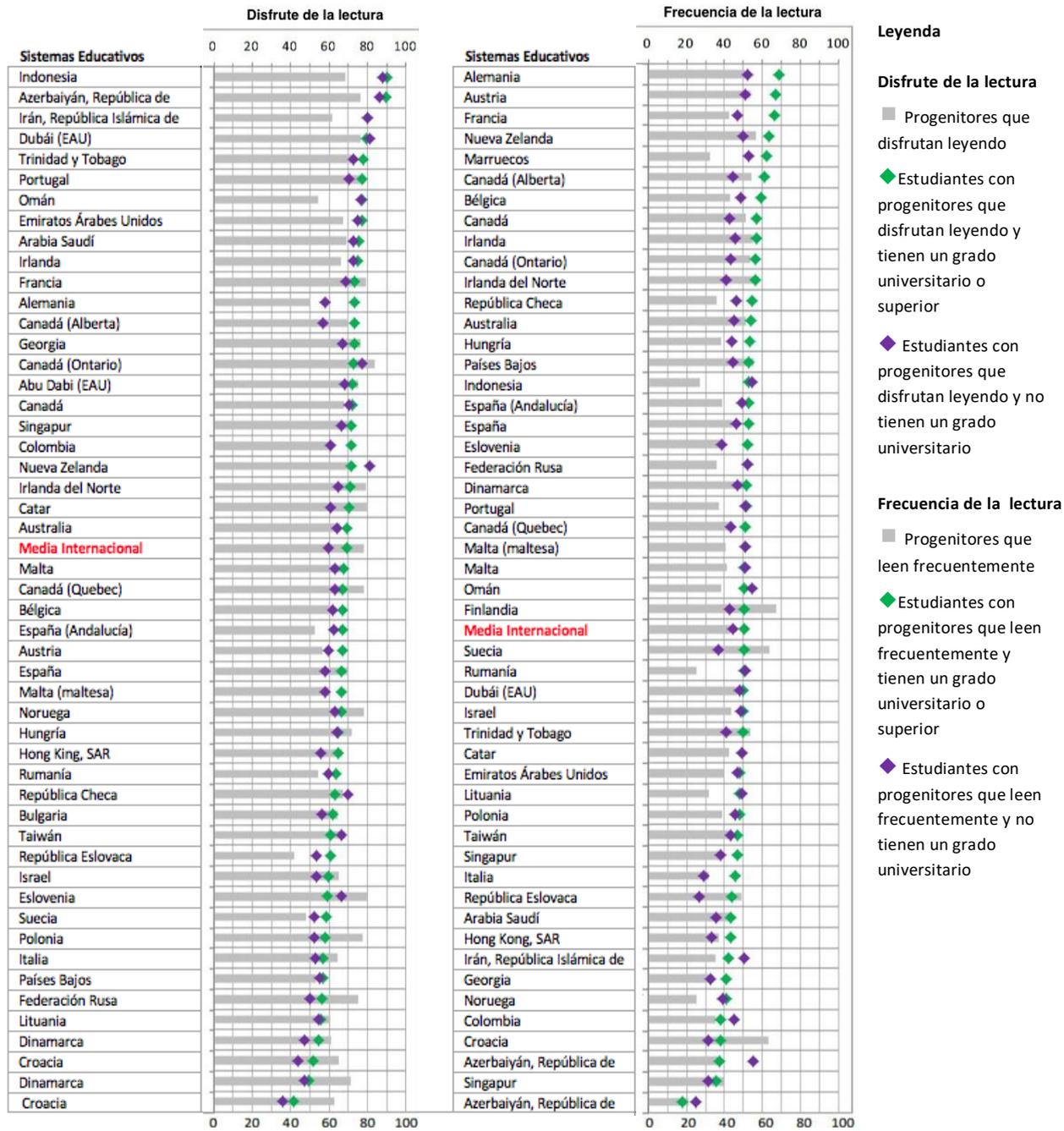
Figura 3. Entre los estudiantes cuyos progenitores disfrutaban de la lectura o leen frecuentemente, porcentaje de estudiantes que disfrutaban de la lectura o leen frecuentemente, por sexo. PIRLS 2011.



Fuente: Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA), Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora (PIRLS) 2011.

Nota: los sistemas educativos se ordenan en el primer panel según el porcentaje de estudiantes que disfrutaban de la lectura. El disfrute de la lectura se define como aquellos encuestados que estuvieron de acuerdo con la afirmación "Me gusta leer". Los encuestados que no disfrutaban de la lectura son aquellos que discrepan un poco o mucho con la afirmación. El segundo panel del anexo está ordenado por el porcentaje de estudiantes que leen con frecuencia. Leer con frecuencia se define como aquellos progenitores / vástagos que respondieron "todos los días" o "casi todos los días" cuando se les preguntó con qué frecuencia leen para divertirse en casa / leer por diversión fuera del centro. Los progenitores / vástagos que no leen con frecuencia son los que respondieron nunca o casi nunca cuando se les hicieron las mismas preguntas. EAU significa Emiratos Árabes Unidos. SAR significa Región Administrativa Especial de la República Popular de China.

Figura 4. Entre los estudiantes cuyos padres disfrutan de la lectura o leen frecuentemente, el porcentaje de estudiantes que disfrutan leyendo o leen frecuentemente, según el nivel educativo de sus progenitores. PIRLS 2011.



Fuente: Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA), Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora (PIRLS) 2011.

Nota: los sistemas educativos se ordenan en el primer panel según el porcentaje de estudiantes que disfrutan de la lectura. El disfrute de la lectura se define como aquellos encuestados que estuvieron de acuerdo con la afirmación "Me gusta leer". Los encuestados que no disfrutan de la lectura son aquellos que discrepan un poco o mucho con la afirmación. El segundo panel del anexo está ordenado por el porcentaje de estudiantes que leen con frecuencia. Leer con frecuencia se define como aquellos progenitores / vástagos que respondieron "todos los días" o "casi todos los días" cuando se les preguntó con qué frecuencia leen para divertirse en casa / leer por diversión fuera del centro. Los progenitores / vástagos que no leen con frecuencia son los que respondieron nunca o casi nunca cuando se les hicieron las mismas preguntas. EAU significa Emiratos Árabes Unidos. SAR significa Región Administrativa Especial de la República Popular de China.

CONCLUSIONES

Nuestra pregunta inicial era: ¿Son contagiosas las actitudes y comportamientos positivos de lectura de los progenitores? La respuesta es "posiblemente", aunque no podemos decirlo con certeza debido a algunas limitaciones inherentes a los datos como se explica a continuación en el contexto de nuestras conclusiones:

1. Los estudiantes tienden a compartir las actitudes y comportamientos positivos de sus progenitores hacia la lectura.

En la mayoría de los 50 sistemas educativos estudiados, es más común que los estudiantes disfruten de leer y lean con frecuencia para divertirse cuando sus progenitores también lo hacen. En algunos sistemas educativos, por ejemplo, los porcentajes de estudiantes que disfrutaban leyendo o leen con frecuencia son más de 20 puntos porcentuales más altos para aquellos cuyos progenitores también disfrutaban leyendo o leen con frecuencia que aquellos cuyos progenitores no lo hacen. Esto respalda la idea de que las actitudes y comportamientos positivos de lectura de los progenitores pueden ser un factor en las actitudes y comportamientos de sus vástagos, que tales actitudes y comportamientos pueden ser "contagiosos". Sin embargo, debido a que PIRLS es un estudio correlacional, no un estudio experimental, podemos notar y resaltar tales relaciones, pero no podemos atribuir causalidad. También es posible que la relación progenitor-vástago tenga un aspecto bidireccional, con el interés y la participación del estudiante en la lectura alentando al progenitor a disfrutar también de ella. Teniendo en cuenta estas advertencias, las políticas y los programas podrían explorar aún más las actitudes y comportamientos de lectura de los progenitores como posibles palancas para fomentar el interés y la participación de los niños pequeños en la lectura.

2. Aunque es más común que los estudiantes tengan actitudes y comportamientos de lectura positivos cuando sus progenitores comparten tales actitudes y comportamientos, algunos vástagos de progenitores con actitudes y comportamientos negativos de lectura también informan que disfrutaban leyendo y leen con frecuencia.

Por lo tanto, se deben considerar otros factores al tratar de comprender la formación de las actitudes y comportamientos de lectura de los estudiantes. Algunos niños pueden tener una inclinación natural a leer, o pueden compartir otros atributos, tales como aspiraciones educativas o contextos geográficos; y también existe la contribución de la escolarización y los compañeros en el fomento de actitudes y comportamientos de lectura positivos. Nuevamente, destacamos la posibilidad de relaciones bidireccionales.

3. Es más común que las niñas disfruten leyendo y lean con frecuencia más que los niños, entre aquellos estudiantes cuyos progenitores tienen actitudes y comportamientos positivos.

Esto es cierto en al menos las tres cuartas partes de los sistemas educativos estudiados.

La diferencia que favorecía a las chicas era 16 puntos porcentuales en promedio para el disfrute en lectura y 10 puntos porcentuales en promedio para la frecuencia de lectura. Aunque la naturaleza del cuestionario para familias PIRLS (es decir, completado por uno o ambos progenitores en conjunto) impidió dicho análisis, sería interesante explorar más a fondo si estas diferencias están relacionadas con el sexo del progenitor, como han sugerido algunas investigaciones anteriores. Como mínimo, los legisladores podrían considerar si los estudiantes se beneficiarían de un mayor estímulo e intervenciones específicas para promover su interés y participación en la lectura más allá del beneficio que puede resultar de tener un progenitor con actitudes y comportamientos de lectura positivos.

4. En comparación con las diferencias en el disfrute de la lectura y la frecuencia entre niños y niñas, las diferencias basadas en el nivel de educación de los progenitores no son tan comunes o consistentes en todos los sistemas educativos.

Solo en aproximadamente la mitad de los sistemas educativos es el patrón esperado, es decir, porcentajes más altos de estudiantes que disfrutaban leyendo o leen con frecuencia cuando sus progenitores tienen un título universitario en comparación cuando sus progenitores no tienen uno, incluso cuando ambos grupos tienen progenitores que disfrutaban leyendo o leen con frecuencia. En estos sistemas, los legisladores podrían considerar enfocarse en las intervenciones de los estudiantes en función de esta característica de fondo, incluso cuando los progenitores tienen actitudes y comportamientos de lectura positivos.

5. Es más común que tanto los progenitores como los estudiantes disfruten de la lectura que lean con frecuencia.

De media internacionalmente, hay un porcentaje más alto de progenitores y vástagos que informan disfrutaban leyendo (68 y 61 por ciento, respectivamente) que leer con frecuencia (43 y 42 por ciento, respectivamente). Si bien es posible que un segundo progenitor obtenga diferentes respuestas al completar el cuestionario (como cualquiera de los hallazgos), las diferencias son lo suficientemente grandes como para sugerir que se necesita trabajo adicional para estudiar las causas y determinar estrategias que puedan traducir sentimientos positivos sobre lectura en acciones positivas de lectura.

Referencias

- Baker, L., & Scher, L. (2002). Beginning readers' motivation for reading in relation to parental beliefs and home reading experiences. *Reading Psychology, 23*(4), 239-269.
- Mullan, K. (2010). Families that read: a time-diary analysis of young people's and parents' reading. *Journal of Research in Reading, 33*(4), 414-430.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., & Arora, A. (2012a). *TIMSS 2011 international results in mathematics*. Chestnut Hill, MA, USA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., & Drucker, K. T. (2012b). *PIRLS 2011 international results in reading*. Chestnut Hill, MA, USA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Neuman, S. B. (1986). The home environment and fifth-grade students' leisure reading. *The Elementary School Journal, 86*(3), 334-343.
- Strommen, L. T., & Mates, B. F. (2004). Learning to love reading: interviews with older children and teens. *Journal of Adolescent and Adult Literacy, 48*(3), 188-200.
- The Reading Agency (2015). Literature review: the impact of reading for pleasure and empowerment. London, UK: BOP Consulting. Retrieved from <https://readingagency.org.uk/news/The%20Impact%20of%20Reading%20for%20Pleasure%20and%20Empowerment.pdf>
- Wollscheid, S. (2013). Parents' cultural resources, gender and young people's reading habits. Findings from a secondary analysis with time-survey data in two-parent families. *International Journal About Parents in Education, 7*(1), 69-83.

Copyright © 2015 Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA)
Todos los derechos reservados. Ninguna parte de esta publicación podrá ser reproducida, almacenada en un sistema de recuperación ni transmitida de forma alguna por ningún medio, ya sea electrónico, electroestático, cinta magnética, mecánico, fotocopia, grabación o cualquier otro sin la autorización del titular de los derechos.
ISSN: 2215-0196

Edición: Paula Wagemaker Editorial Services, Oturehua, Central Otago, Nueva Zelanda
Diseño original by Becky Bliss Design and Production
Maquetación: Kory Chisholm
Créditos de las fotos: ©123RF.com

Se pueden obtener copias de esta publicación en: The Secretariat International Association for the Evaluation of Educational Achievement
Herengracht 487
1017 BT Amsterdam
The Netherlands
By email:
secretariat@iea.
nl mail@iea-
dpc.de
Website:
www.iea.nl

About the IEA



La Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo, conocida como IEA, por sus siglas en inglés, es un consorcio Internacional Independiente integrado por instituciones nacionales de investigación y organismos estatales que tiene su sede en Ámsterdam. Su objetivo principal es la realización de estudios comparativos a gran escala sobre el rendimiento educativo, a fin de comprender mejor los efectos de las políticas y prácticas dentro de y entre los sistemas educativos.

Anne-Berit Kavli

IEA Chair

Dirk Hastedt

IEA Executive Director

Paulína Koršňáková

Director of the IEA Secretariat

Gillian Wilson

IEA Secretariat, Publications Officer

Editores de este informe para la política educativa

Tom Loveless

Publications and Editorial Committee

David Rutkowski

Publications and Editorial Committee

Traducido al castellano por: Manuel Miranda Bolaños

Por favor cite esta publicación como:

Stephens, M., Erberber, E., Tsokodayi, Y., Kroeger, T., & Ferguson, S. (2015, December).

Is reading contagious? Examining parents' and children's reading attitudes and behaviors.

(Policy Brief No. 9). Amsterdam, The Netherlands: IEA. <https://www.iea.nl/publications/series-journals/iea-compass-briefs-education-series>

I



TRADUCCIÓN: Esta traducción no ha sido realizada por la IEA y, por lo tanto, no se considera una traducción oficial de la IEA. La calidad de la traducción y su coherencia con el texto original de la obra son responsabilidad exclusiva del autor o autores de la traducción. En caso de discrepancia entre la obra original y la traducción, solo se considerará válido el texto de la obra original.



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN
Y FORMACIÓN PROFESIONAL

SECRETARÍA DE ESTADO
DE EDUCACIÓN
DIRECCIÓN GENERAL DE EVALUACIÓN
Y COOPERACIÓN TERRITORIAL



Instituto Nacional de Evaluación Educativa

Ministerio de Educación y Formación Profesional

Paseo del Prado, 28 • 28014 Madrid • España

INEE en Blog: <http://blog.intef.es/inee/> | INEE en Twitter: @educaINEE

NIPO: 847-20-191-8

