



Policy Brief

Contenidos

Resumen	1
.....	
Introducción	1
.....	
Datos y Métodos	2
.....	
Hallazgos	3
.....	
Debate	5
.....	
Recomendaciones	6
.....	
Referencias	6
.....	
Apéndice	7
.....	

Usando los datos de PIRLS para investigar la relación entre el tipo de enseñanza del profesorado y los comportamientos de lectura de los estudiantes fuera del centro.

Resumen

La investigación demuestra claramente la importancia de los comportamientos de lectura de los estudiantes para la predicción de sus logros tanto a corto plazo como a largo plazo. Mientras que el tipo de enseñanza que proporcionan los docentes puede afectar a esos comportamientos de lectura (y por lo tanto indirectamente al éxito académico), sabemos poco entre la relación de las prácticas docentes en el aula con el comportamiento de sus estudiantes fuera del aula. En este informe, recogemos los datos del Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora (PIRLS por sus siglas en inglés) del año 2011 para examinar las relaciones de diferentes prácticas educativas con diversas medidas de lectura de los estudiantes fuera del aula. Encontrando un amplio rango de variación entre países y bastantes asociaciones significativas, terminamos con las implicaciones políticas para los legisladores, docentes, familias e investigadores.

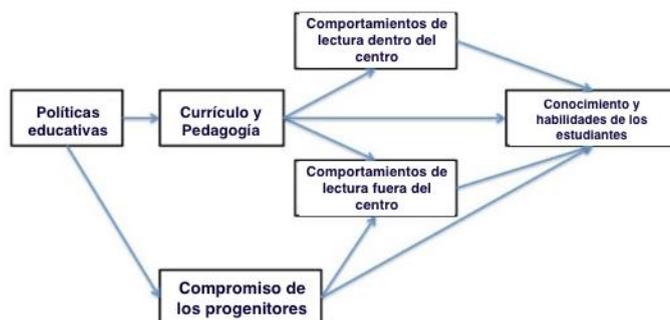
Introducción

Aprender a leer a una edad temprana es un importante dato para predecir futuros logros educativos (Cunningham & Stanovich, 1997; Duncan *et al.*, 2007; McGee, Prior, Williams, Smart, & Sanson, 2002), e incluso el estatus socioeconómico en la edad adulta (Ritchie & Bates, 2013). Uno de los mayores contribuidores al logro en lectura de los estudiantes es la cantidad de las lecturas que hacen (tanto la frecuencia como la variedad en los géneros; véase, por ejemplo; Cox & Guthrie, 2001). Además de afectar directamente al éxito en lectura, la cantidad (en este caso medida por el conocimiento de autores populares) beneficia a los estudiantes enriqueciendo su conocimiento sobre el mundo (p. ej., Stanovich & Cunningham, 1993).

Las actividades de lectura de los estudiantes están directamente relacionadas con los métodos de enseñanza de los docentes, las cuales están a su vez en relación directa con las políticas educativas definidas por las autoridades locales, autonómicas o nacionales. Por el contrario, la bibliografía muestra que las políticas afectan de manera marginal al comportamiento en lectura de los estudiantes fuera de las aulas. Sin embargo, las políticas educativas podrían tener efectos indirectos en el comportamiento de lectura fuera del centro si estas políticas afectaran a la práctica docente o al comportamiento familiar, lo cual tendría influencia tanto fuera como dentro del centro educativo. La Figura 1 proporciona un modelo conceptual simplificado de esas influencias.



Figura 1: Modelo conceptual simplificado de la influencia de las políticas educativas en el conocimiento y habilidades de lectura de los estudiantes.



En este estudio examinamos un método por el cual las políticas educativas podrían influir en el éxito en lectura de los estudiantes—a través de la influencia de los métodos educativos docentes (currículo y pedagogía) en los comportamientos de lectura de sus estudiantes fuera del centro (p. ej., probamos la relación existente indicada por la flecha en esos dos recuadros de la Figura 1). Nuestro estudio usa los datos de los participantes de 4.º grado (4.º de primaria en España) en el Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora (PIRLS 2011).

Tres preguntas guían nuestra investigación:

1. ¿Hasta qué punto varía la consecución en lectura de los estudiantes fuera del centro, tanto su propio país como entre países?
2. ¿Hasta qué punto varían las prácticas educativas entre países asociadas a la lectura?
3. ¿Cuáles son las relaciones entre los métodos usados en el aula con los comportamientos de lectura fuera del centro?

Nuestros descubrimientos sugieren una hipótesis que tiene de ser probada a través de diseños más rigurosos con respecto a la influencia de la enseñanza en los comportamientos de lectura y por lo tanto del logro en lectura. En la medida en que las prácticas educativas se ven afectadas por las políticas educativas, los resultados también señalan el camino hacia políticas que pueden influir positivamente en los comportamientos de lectura de los estudiantes.

Datos y Métodos

PIRLS 2011 evaluó sobre 50 sistemas educativos (Foy, 2013). Nuestra muestra de estudio excluyó regiones de evaluación comparativa¹ y países que no evaluaron en 4.º grado² (4.º de primaria en España). Nuestra muestra final tiene 44 sistemas educativos y 244 411 estudiantes.

Las variables dependientes (4 en total) que usamos para medir la lectura fuera del centro vienen de las evaluaciones PIRLS. La variable 1 es la cantidad de estudiantes que leen fuera del aula cada día, medida en horas. Las tres variables restantes se centran en los propósitos de lectura fuera del centro

medidas en unidades por día (p. ej., 1 = cada día, 5 = cada dos días). La variable 2 es la frecuencia de lectura por diversión, la variable 3 es la frecuencia de lectura de libros escogidos por el alumno, y la variable 4 es la frecuencia de lectura por aprendizaje.

Para los métodos en el aula hemos creado cinco variables basadas en cuestionario del profesorado de PIRLS. Para montar estas escalas usamos principalmente análisis de componentes con rotación máxima de variables con el fin de identificar factores comunes. Cada escala tiene un rango de 0 a 1 donde 1 = cada día. Las cinco variables son 1) uso de textos de ficción o no ficción (tipo de texto), (2) lectura en voz alta a la clase o pedir a los estudiantes que lean en voz alta, (3) pedir a los estudiantes que lean los libros elegidos o que lean en silencio en el aula (lectura independiente) (4) otro tipo de actividades de lectura (actividad de lectura), y (5) desarrollo de estrategias de lectura.

Algunas de estas escalas tienen una fiabilidad relativamente baja debido al pequeño número de ítems en ellas. Si la fiabilidad de esas escalas es baja debido a un error en las medidas, tenderá a rebajar las correlaciones de esas medidas con nuestros resultados. Así que, consideremos los resultados y estimaciones de este informe de manera prudente hasta que se puedan crear escalas más comprensivas. A pesar de ello, los resultados son más consistentes que si hubiéramos usado solo un ítem para construir los indicadores, que tendrían por supuesto menos fiabilidad que nuestras escalas.

Para las preguntas 1 y 2 de la investigación, usamos estadísticas descriptivas para comparar las medias entre países. También dividimos la varianza en esas medidas dentro de los países y entre los países usando un modelo simple de dos niveles (estudiantes o aula por países). Para la pregunta 3 de la investigación llevamos a cabo un análisis de regresión multinivel para examinar las relaciones entre los métodos de enseñanza de los docentes y nuestras cuatro variables de lectura fuera del aula.

El análisis de regresión nos permite controlar las características del alumno, la familia, la clase y el centro que también pueden afectar los hábitos de lectura de los estudiantes. Utilizamos modelos de tres niveles, con estudiantes en clases o centros en diferentes países. Nuestros modelos utilizan efectos aleatorios para las clases porque nuestras variables independientes focales (p. ej., prácticas de enseñanza) son variables a nivel de clase. También utilizamos efectos fijos por país (es decir, variables ficticias, una para cada país) para controlar todas las predicciones a nivel de país de los estudiantes que leen fuera del centro. Por lo tanto, nuestros resultados de regresión se basan en las relaciones promedio de instrucción dentro del país con la lectura fuera del centro.

Hallazgos

¿Hasta qué punto varía la consecución en lectura de los estudiantes fuera del centro, tanto su propio país como entre países?

La Tabla 1 (véase Tabla 1; Todas las tablas están en el apéndice) muestra las medias a nivel de país de las cuatro variables de lectura fuera del centro. De media, los estudiantes de 4.º de grado (4.º de primaria en España) en los 44 participantes informan gastar 0.84 horas (unos 50 minutos) leyendo fuera del centro cada día. Las medias a nivel de país varían algo. Los estudiantes en Irán informan que pasan la mayor parte del tiempo, 1.28 horas por día, leyendo fuera del centro, casi media hora más que la media internacional. En contraste, los estudiantes de países del norte de Europa, como Dinamarca, Noruega y Suecia, pasan cerca de 0.6 horas leyendo todos los días. Los estudiantes de los Estados Unidos gastan 0,78 horas por día, ligeramente por debajo de la media internacional.

Los alumnos de cuarto grado (4.º de primaria en España) de la mayoría de los sistemas educativos informan que leen cada dos días por diversión o para aprender, y leen un libro de su elección en dos de cada tres días de media. Sin embargo, encontramos algunas excepciones interesantes a estos promedios. Por ejemplo, los estudiantes azerbaiyanos informan que leen fuera del centro escolar por diversión un poco más de un cuarto de los días (0.28 veces / día) y leen para aprender en tres cuartos de los días (0.75 veces / día). En el otro extremo, los estudiantes de países del norte de Europa como los Países Bajos y Finlandia informan que leen para aprender en solo un tercio de los días (0,32 y 0,33 veces / día). Los estudiantes de algunos países de Asia oriental y sudoriental, como Hong Kong, el Taipéi Chino y Singapur, también se encuentran entre los que leen con menos frecuencia por diversión (0,44, 0,41 y 0,39 veces / día, respectivamente). Los estudiantes de los EE. UU. son ligeramente más propensos que la media internacional a leer un libro de su elección y un poco menos propensos a leer para aprender.

La tabla 2 divide la variación en los hábitos de lectura en dentro de los países y entre países basadas en un modelo simple de dos niveles (estudiantes por países). Muestra que la mayoría de la variación en estas medidas de lectura fuera del centro escolar ocurre dentro de los países (92 % a 98 %, dependiendo de la medida). Esto significa que los estudiantes de diferentes países no son muy diferentes entre sí en sus hábitos de lectura fuera del centro educativo. También sugiere que las variables a nivel de país probablemente no sean los principales impulsores de las diferencias en los comportamientos de lectura fuera del centro escolar.

¿Hasta qué punto varían las prácticas educativas entre países asociadas a la lectura?

Ahora pasamos a un examen descriptivo de la enseñanza de la lectura en todos los países. La tabla 3 muestra la media a nivel de país de las variables de enseñanza. La variación en las prácticas de enseñanza entre países es mucho mayor que la variación en los comportamientos de lectura de los estudiantes fuera del centro educativo. Por ejemplo, los docentes de cuarto grado (4.º de primaria en España) en Irán y Bélgica informan que gastan menos de un día de cada seis usando materiales de ficción o no ficción en la enseñanza de lectura (ambos 0,15 veces / día), mientras que el profesorado en Suecia y los Estados Unidos informan que usan textos de ficción o no ficción aproximadamente el 150 por ciento más a menudo (0.36 y 0.37 veces / día).

Leer en voz alta es la actividad educativa más común entre las medidas en nuestro estudio. En promedio en los 44 países, los docentes de cuarto grado (4º de primaria en España) informan que leen en voz alta en la clase cuatro de cada cinco días (0.75 veces / día). En la mitad de los sistemas educativos, los docentes leen en voz alta casi todos los días (más de 0.75 veces / día). El profesorado en solo unos pocos países (es decir, Austria, Taipéi Chino y Dinamarca) informan que leen en voz alta menos que cada dos días.

En términos de lectura independiente en clase, el profesorado de Australia, Canadá, Nueva Zelanda y los EE. UU. informan que les permiten a los estudiantes leer de forma independiente con mayor frecuencia en clase, aproximadamente 9 de cada 10 días. En contraste, los estudiantes en Irán y la República Checa tienen considerablemente menos oportunidades de leer de forma independiente en clase, menos de dos de cada cinco días.

Los docentes de cuarto grado (4.º de primaria en España) de Dinamarca, Finlandia, Suecia y Bélgica se encuentran entre los menos propensos a usar otras actividades de lectura. Informan que realizan otras actividades de lectura solo uno de cada cinco días. En el otro extremo, los estudiantes azerbaiyanos experimentan otras actividades de lectura casi todos los días.

Finalmente, los países también varían en términos de desarrollo en clase de estrategias de lectura. De media, los docentes informan que han ayudado a sus estudiantes de cuarto grado (4.º de primaria en España) a desarrollar estrategias de lectura cada dos días (0.56 veces / día). Sin embargo, en el extremo superior, el profesorado de Georgia e Israel dicen que los estudiantes participan en actividades diseñadas para desarrollar estrategias de lectura en aproximadamente el 80 por ciento de los días de clase; docentes de Suecia y Bélgica, por otro lado, dicen que usan tales actividades entre un cuarto y un tercio de los días (0.29 y 0.27 veces / día).

Los resultados de nuestro modelo de dos niveles también confirman una variación sustancial en las variables de enseñanza informadas por los docentes entre países, mucho más que por los comportamientos de lectura informados fuera del centro de los estudiantes. El profesorado de cuarto grado (4.º de primaria en España) de diferentes sistemas educativos difieren notablemente en cuanto a ayudar a los estudiantes a desarrollar estrategias de lectura, con un 31.53 por ciento de la variación en esta variable que proviene de las diferencias a nivel de país (véase tabla 4). Para las otras variables de enseñanza, la proporción de la varianza encontrada a nivel de país varía de 16.55 por ciento a 26.72 por ciento

¿Cuáles son las relaciones entre los métodos usados en el aula con los comportamientos de lectura fuera del centro?

La tabla 5 muestra los coeficientes de las variables de práctica educativa de los docentes a partir de análisis de regresión multinivel. Aparecen los resultados completos en el suplemento en línea 3,4. En esta sección, discutimos brevemente los resultados estadísticamente significativos ($p < 0,05$).

Con respecto al tiempo dedicado a la lectura, solo una de las cinco variables es un predictor estadísticamente significativo. Los estudiantes de cuarto grado (4.º de primaria en España) en las clases donde los docentes informan que usan textos de ficción o no ficción son los estudiantes que probablemente pasen más tiempo leyendo fuera del centro educativo. Sin embargo, estos coeficientes son bastante pequeños. La diferencia entre los países más altos y más bajos en el uso de textos de ficción o no ficción en clase es de 22 puntos porcentuales. Nuestro modelo predice que esta diferencia estaría asociada con una diferencia de aproximadamente cinco minutos a la semana en la cantidad de tiempo que los estudiantes en esos países pasan leyendo fuera del centro escolar.

Dos predictores instructivos estadísticamente significativos son evidentes con respecto a la variable de resultado "frecuencia de los alumnos de cuarto de Primaria que leen por diversión". Específicamente, leer textos de ficción y no ficción en clase se asocia positivamente con los estudiantes que leen por diversión fuera del centro educativo, pero el desarrollo de estrategias de lectura en clase se asocia negativamente con la lectura por diversión fuera del centro educativo. Para leer textos de ficción y no ficción, la diferencia entre los países más altos y más bajos de

22 puntos porcentuales predice una diferencia de 0.4 por ciento en la frecuencia de lectura por diversión. El coeficiente para las estrategias de lectura es aproximadamente del mismo tamaño, pero en la dirección opuesta

Cuando la variable de resultado es "frecuencia de lectura de un libro de su elección", el único predictor estadísticamente significativo es, como es lógico, la frecuencia de lectura independiente de los estudiantes en la clase. De hecho, este es el predictor más fuerte (en términos de significación estadística) de cualquiera de nuestros modelos. La diferencia entre los países más altos y más bajos en lectura independiente en centro escolar es de aproximadamente 53 puntos porcentuales, por lo que nuestro modelo predice que esta diferencia está asociada con una diferencia de aproximadamente 1.1 puntos porcentuales en la frecuencia de lectura de libros elegidos fuera del centro educativo.

Para el resultado final, "leer para aprender fuera del centro educativo", el único predictor estadísticamente significativo es la frecuencia de las actividades de lectura en clase. Nuevamente, el coeficiente es de una magnitud similar. Dado que la diferencia entre los países más altos y más bajos en esta medida fue bastante grande (67 puntos porcentuales), el coeficiente sugiere que esta diferencia predice una diferencia de 1,1 puntos porcentuales en la frecuencia de lectura para aprender entre estos dos países.

En resumen, nuestros resultados de regresión sugieren varias relaciones intuitivas de tipos de enseñanza en clase con conductas de lectura fuera del centro entre alumnos de cuarto de Primaria. Por ejemplo, los estudiantes informaron que leían con mayor frecuencia libros elegidos fuera de clase cuando los docentes incorporan con mayor frecuencia lectura independiente en clase. Este hallazgo es consistente con investigaciones anteriores en los EE. UU. (Gambrell, 1996; Guthrie, Wigfield y Perencevich, 2004; Wigfield y Guthrie, 2000). Además, es más probable que los estudiantes informen sobre la lectura para aprender cuando están expuestos a más actividades de lectura en clase. Por otro lado, la enseñanza de estrategias de lectura se asocia con una lectura menos frecuente por diversión entre los alumnos de cuarto grado (4.º de primaria en España).

Debate

Nuestro estudio encuentra, en general, que los estudiantes de cuarto grado (4.º de primaria en España) de PIRLS 2011 en todo el mundo no difieren drásticamente en términos de sus hábitos de lectura fuera del centro escolar. En contraste, los docentes de cuarto grado (4.º de primaria en España) en los 44 países de nuestra muestra difieren considerablemente con respecto a sus prácticas educativas. Este hallazgo sugiere que las políticas tienen una influencia más fuerte en las prácticas de los docentes que en el comportamiento de los estudiantes. Aun así, la mayor parte de la variación tanto en las prácticas como en los hábitos de lectura de los estudiantes se encuentra dentro de los países, lo que sugiere una posible fuente de desigualdad, que los responsables de políticas educativas deben considerar cuidadosamente.

También encontramos varias relaciones entre las conductas de enseñanza de los docentes y los comportamientos de lectura de los estudiantes fuera de del centro educativo. Estas asociaciones deben investigarse más a fondo utilizando diseños más rigurosos, pero sugieren que las políticas educativas pueden influir en los comportamientos de lectura fuera del centro escolar de los estudiantes si pueden afectar las prácticas de los docentes. Si creemos que la lectura fuera del centro educativo es importante, este trabajo podría conducir a hipótesis sobre cómo mejorar la lectura de los estudiantes en ese contexto.

Además de los hallazgos anteriores, nuestro trabajo también demuestra un uso novedoso de los datos PIRLS. Al combinar los datos a nivel de estudiantes y docentes ofrecidos a través de la base de datos PIRLS, pudimos responder una pregunta interesante que no se puede responder mediante el uso de muchas otras fuentes de datos, y pudimos hacerlo en un contexto internacional que puede promover hipótesis para futuras investigaciones. Si bien estos conjuntos de datos tienen varias limitaciones (por ejemplo, la ausencia de datos longitudinales a nivel del alumno y la relativa tosquedad de las medidas de instrucción), a menudo incluyen una gran cantidad de variables importantes que los investigadores podrían usar para análisis descriptivos y para desarrollar y luego probar hipótesis a través de diseños más rigurosos.



Notas

- 1 Las entidades de evaluación comparativa incluyeron Alberta, Ontario, Quebec, África meridional, Malta (maltesa), Abu Dabi (EAU), Dubái (EAU) y España (Andalucía).
- 2 Botsuana, Honduras, Marruecos y Kuwait encuestaron a estudiantes de sexto grado.
- 3 A pesar del gran número de variables independientes, hay poca evidencia de que la multicolinealidad sea un problema, especialmente para nuestras variables independientes focales. Por ejemplo, el factor de inflación de varianza (VIF) para nuestras cinco variables de prácticas educativas no es mayor que dos. Una regla general común es que el VIF debe estar por encima de 10 antes de que la multicolinealidad sea una preocupación. Las únicas variables independientes con un VIF alto son aquellas que indican la ubicación del centro escolar (urbana, suburbana, pueblo, ciudad mediana y rural). Esto no es sorprendente, ya que los conjuntos de variables ficticias a menudo están altamente correlacionados entre sí y el efecto de la multicolinealidad.
- 4 Se puede encontrar una tabla de regresión adicional en el Suplemento 1 en línea en: <https://www.iea.nl/>

Recomendaciones

Concluimos con recomendaciones breves y no exhaustivas para investigadores, legisladores, docentes, ciudadanos interesados, progenitores y otros.

Legisladores

- Considere las formas en que las políticas educativas pueden influir en los resultados además de los logros de lectura, o considere las formas en que las políticas pueden afectar indirectamente los resultados deseados.
- Diseñe bases de datos para medir el grado de desigualdad en los comportamientos dentro y fuera del centro educativo que pueden contribuir al rendimiento de los estudiantes.

Docentes

- En la medida en que estos resultados estén respaldados por una investigación más rigurosa, considere incorporar una lectura más independiente en clase para ayudar a los estudiantes a establecer el hábito de leer de forma libre.
- Realice actividades de enseñanza que estimulen el interés de los estudiantes en la lectura y hagan que la lectura en clase sea una actividad más agradable que fomente la lectura fuera de clase.

Investigadores

- Considere la posibilidad de incorporar medidas más completas de conductas educativas teóricamente importantes en futuros estudios nacionales e internacionales.
- Explore modelos conceptuales / teóricos más completos de la influencia de las políticas educativas o las prácticas de enseñanza en los comportamientos y resultados de los estudiantes, quizás utilizando modelos de ecuaciones estructurales u otros enfoques de modelado sofisticados.
- Diseñe estudios para probar las asociaciones identificadas aquí, utilizando metodologías más rigurosas que puedan identificar relaciones causales

Progenitores y ciudadanos interesados

- Asegúrese de que los estudiantes tengan acceso a los materiales (por ejemplo, libros, tecnología) que necesitan para tener la misma oportunidad de leer en casa.
- Considere las formas en que los progenitores y los agentes no escolares pueden apoyar los esfuerzos educativos que realizan los centros educativos para mejorar los comportamientos de lectura de los estudiantes.

Referencias

Cox, K. E., & Guthrie, J. T. (2001). Motivational and cognitive contributions to students' amount of reading. *Contemporary Educational Psychology, 26*(1), 116–131.

Cunningham, A. E., & Stanovich, K. E. (1997). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology, 33*(6), 934.

Denham, C., & Lieberman, A. (Eds.). (1980). *Time to learn*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

Duncan G. J., Dowsett C. J., Claessens A., Magnuson K., Huston A. C., Klebanov P., Duckworth K. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology, 43*, 1428–1446. doi:10.1037/0012-1649.43.6.1428

Foy, P. (2013). *TIMSS and PIRLS 2011 user guide for the fourth grade combined international database*. Chestnut Hill, MA: Boston College and International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).

Gambrell, L. B. (1996). Creating classroom cultures that foster reading motivation. *Reading Teacher, 50*, 14–25.

Guthrie, J. T., Wigfield, A., & Perencevich, K. C. (Eds.). (2004). *Motivating reading comprehension: Concept-oriented reading instruction*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

McGee, R., Prior, M., Williams, S., Smart, D., & Sanson, A. (2002). The long-term significance of teacher-rated hyperactivity and reading ability in childhood: Findings from two longitudinal studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 43*(8), 1004–1017.

Ritchie, S. J., & Bates, T. C. (2013). Enduring links from childhood mathematics and reading achievement to adult socioeconomic status. *Psychological Science, 24*(7), 1301–1308.

Stanovich, K. E., & Cunningham, A. E. (1993). Where does knowledge come from? Specific associations between print exposure and information acquisition. *Journal of Educational Psychology, 85*(2), 211.

Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (2000). Engagement and motivation in reading. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3, pp. 403–422). New York: Erlbaum.



Apéndice

Tabla 1: Media porcentual de estudiantes que leen fuera de casa por países

País	Tiempo invertido en lectura fuera del centro (horas/día)	Leer por diversión (veces/día)	Leer para aprende (veces/día)	Leer libros escogidos (veces/día)
Azerbaiyán	0.89	0.28	0.75	0.63
Australia	0.79	0.54	0.43	0.70
Austria	0.95	0.60	0.61	0.73
Bulgaria	0.99	0.52	0.65	0.64
Canadá	0.78	0.54	0.46	0.73
China (Taiwán)	0.82	0.41	0.38	0.51
Colombia	0.84	0.57	0.77	0.68
Croacia	0.81	0.42	0.55	0.49
República Checa	0.88	0.55	0.54	0.65
Dinamarca	0.64	0.55	0.42	0.58
Finlandia	0.80	0.56	0.32	0.64
Francia	0.83	0.56	0.51	0.70
Georgia	1.08	0.51	0.85	0.74
Alemania	0.97	0.59	0.52	0.71
Hong Kong SAR	0.79	0.44	0.40	0.50
Hungría	0.88	0.51	0.58	0.61
Indonesia	0.65	0.65	0.77	0.66
Irán	1.28	0.50	0.67	0.59
Irlanda	0.87	0.56	0.51	0.71
Israel	0.95	0.57	0.58	0.67
Italia	0.70	0.46	0.60	0.60
Lituania	0.88	0.54	0.60	0.71
Malta	0.81	0.56	0.64	0.72
Omán	0.82	0.59	0.63	0.60
Países Bajos	0.80	0.52	0.33	0.63
Nueva Zelanda	0.82	0.58	0.49	0.73
Noruega	0.61	0.45	0.42	0.64
Polonia	0.84	0.50	0.57	0.53
Portugal	0.60	0.59	0.69	0.74
Qatar	0.91	0.57	0.63	0.62
Rumanía	0.94	0.58	0.71	0.68
Federación Rusa	0.91	0.58	0.63	0.68
Arabia Saudí	0.80	0.56	0.56	0.59
Singapur	0.93	0.39	0.54	0.66
República Eslovaca	0.84	0.45	0.55	0.57
Eslovenia	0.84	0.50	0.59	0.69
España	0.79	0.56	0.66	0.70
Suecia	0.62	0.52	0.43	0.65
Trinidad y Tobago	0.87	0.50	0.70	0.66
Emiratos Árabes Unidos	0.91	0.56	0.66	0.64
Estados Unidos	0.78	0.49	0.49	0.69
Inglaterra	0.81	0.49	0.38	0.67
Irlanda del Norte	0.88	0.52	0.43	0.69
Bélgica (zona francófona)	0.84	0.58	0.55	0.70
Media	0.84	0.52	0.56	0.65

Tabla 2: Porcentaje de la varianza en los comportamientos de lectura fuera del centro

	Variación entre países (%)	Variación dentro del país (%)
Tiempo de lectura	2.91	97.41
Lectura por diversión	2.64	97.78
Leer un libro elegido	2.70	97.46
Leer para aprender	8.84	92.29

Tabla 3: Media en el grado de uso de prácticas de enseñanza relacionadas con la lectura por país (veces/día)

País	Ficción y no ficción	Leer en voz alta	Leer libros elegidos individualmente	Actividad de Lectura	Desarrollo de estrategias de lectura
Azerbaiján	0.22	0.89	0.43	0.86	0.75
Australia	0.35	0.72	0.89	0.47	0.49
Austria	0.23	0.45	0.60	0.31	0.37
Bulgaria	0.21	0.96	0.58	0.59	0.76
Canadá	0.33	0.71	0.88	0.37	0.51
China (Taiwán)	0.19	0.40	0.56	0.33	0.34
Colombia	0.28	0.72	0.41	0.53	0.54
Croacia	0.17	0.89	0.42	0.51	0.67
República Checa	0.18	0.60	0.38	0.43	0.43
Dinamarca	0.24	0.38	0.65	0.23	0.36
Finlandia	0.24	0.62	0.58	0.19	0.35
Francia	0.22	0.79	0.66	0.31	0.38
Georgia	0.18	0.86	0.42	0.69	0.83
Alemania	0.18	0.55	0.53	0.31	0.41
Hong Kong SAR	0.16	0.74	0.52	0.54	0.48
Hungría	0.25	0.73	0.57	0.46	0.71
Indonesia	0.23	0.62	0.41	0.41	0.55
Irán	0.15	0.72	0.37	0.48	0.45
Irlanda	0.28	0.82	0.72	0.41	0.55
Israel	0.31	0.86	0.68	0.68	0.79
Italia	0.24	0.82	0.44	0.59	0.59
Lituania	0.19	0.76	0.50	0.73	0.76
Malta	0.23	0.79	0.57	0.39	0.43
Omán	0.17	0.92	0.44	0.50	0.60
Países Bajos	0.35	0.75	0.83	0.38	0.34
Nueva Zelanda	0.33	0.64	0.90	0.46	0.56
Noruega	0.31	0.70	0.73	0.29	0.36
Polonia	0.35	0.87	0.49	0.63	0.70
Portugal	0.30	0.89	0.64	0.66	0.75
Qatar	0.27	0.84	0.50	0.54	0.61
Rumanía	0.18	0.87	0.61	0.55	0.72
Federación Rusa	0.31	0.82	0.64	0.75	0.76
Arabia Saudí	0.19	0.90	0.48	0.46	0.58
Singapur	0.20	0.60	0.69	0.35	0.51
República Eslovaca	0.20	0.72	0.44	0.51	0.61
Eslovenia	0.25	0.64	0.52	0.39	0.47
España	0.32	0.90	0.60	0.50	0.56
Suecia	0.36	0.59	0.82	0.20	0.29
Trinidad y Tobago	0.32	0.89	0.79	0.51	0.58
Emiratos Árabes Unidos	0.25	0.83	0.42	0.49	0.58
Estados Unidos	0.37	0.77	0.89	0.53	0.71
Inglaterra	0.26	0.64	0.77	0.37	0.45
Irlanda del Norte	0.27	0.74	0.72	0.46	0.43
Bélgica (zona francófona)	0.15	0.69	0.58	0.19	0.27
Media	0.26	0.75	0.61	0.49	0.56

Tabla 4: Porcentaje de la varianza en prácticas de enseñanza relacionadas con la lectura

	Variación entre países (%)	Variación dentro del país (%)
Ficción y no ficción	16.55	83.45
Leer en voz alta	22.66	77.34
Leer libros elegidos	24.94	75.06
Actividad de lectura	26.72	73.28
Desarrollo de estrategias de lectura	31.52	68.48

Tabla 5: Regresiones multinivel de prácticas de enseñanza en lectura fuera del centro educativo

	Tiempo dedicado a la Lectura	Leer por diversión	Leer un libro elegido por uno mismo	Leer para Aprender
Ficción y no ficción	0.053*	0.019*	0.012	0.013
Leer en voz alta	-0.009	-0.003	-0.004	-0.002
Leer libros elegidos	-0.011	0.003	0.021***	-0.008
Actividad de lectura	0.001	0.010	-0.002	0.016**
Desarrollo de estrategias de lectura	0.009	-0.016*	0.001	-0.004

Nota: $p = * < 0.05$, $** < 0.01$, $*** < 0.001$. Valor de los coeficientes de las regresiones multinivel.

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
Países Bajos
IEA Data Processing and Research Center
Mexikoring 37
22297 Hamburgo
Alemania
Por correo electrónico: department@iea.nl
mail@iea-dpc.de

Sitio web:
www.iea.nl

Este informe para la política educativa ha sido elaborado con la colaboración de:

Universidad del Sur de California

Morgan S. Polikoff

Nan Zhou

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.

Sobre la 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
Dirk Hastedt

Presidenta de la IEA
Director ejecutivo de la IEA

Editores del informe para la política educativa

Tom Loveless

Presidente del Comité Editorial y de Publicaciones

David Rutkowski

Miembro del Comité Editorial y de Publicaciones

Gillian Wilson

Secretario de la IEA, Director de Publicaciones

Paulína Koršňáková

Directora del Secretariado de la IEA

Andres Sandoval-Hernandez
DPC, Jefe de la Unidad de Investigación y Análisis

Traducido a castellano por: Manuel Miranda Bolaños

Por favor cite esta publicación como:

Polikoff, M, S, Zhou, N. (2015, October). Using PIRLS Data to Investigate the Relationship of Teachers' Instruction with Students' Out-of-School Reading Behaviours. *Policy Brief*, No. 8, Amsterdam, IEA, <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/publicaciones/publicaciones-periodicas/policy-brief-series.html>



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
NIPO: 847-20-191-8