



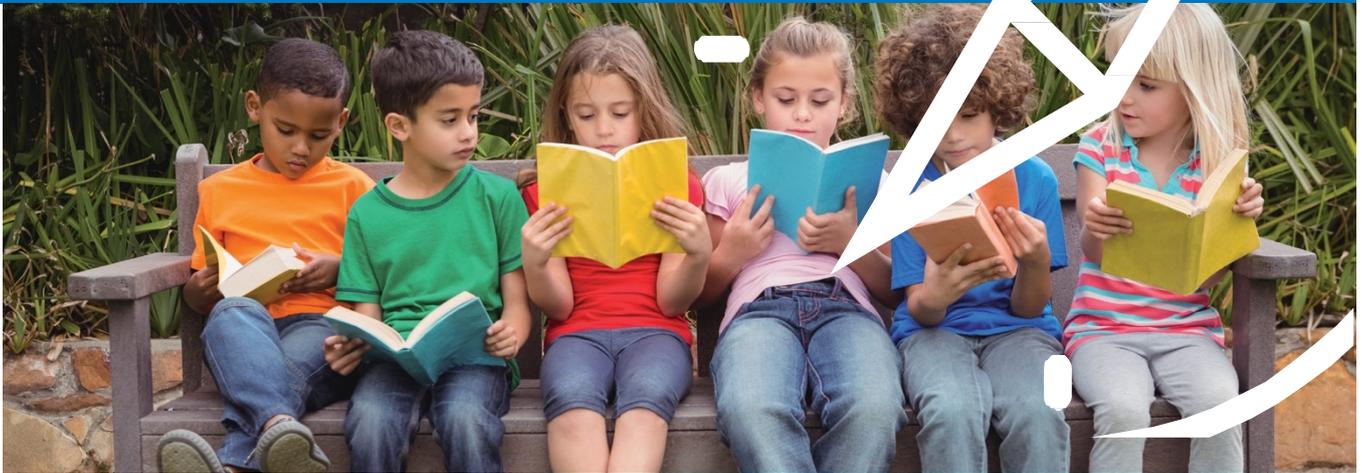
IEA

COMPASS

BOLETINES DE EDUCACIÓN

Researching education, improving learning

NÚMERO 4 NOVIEMBRE 2018



¿Cambia la forma de enseñar comprensión lectora en función del idioma o cultura?

Semejanzas y diferencias entre sistemas educativos de habla inglesa, alemana y francesa del estudio PIRLS 2016

RESUMEN

- Para analizar si la forma de enseñar comprensión lectora variaba entre el profesorado perteneciente a tres grupos lingüísticos diferentes (inglés, alemán y francés) se utilizaron los datos del Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora (PIRLS, por sus siglas en inglés) 2016 de ocho sistemas educativos.
- Entre las prácticas más utilizadas por los tres grupos se incluyeron actividades tradicionales del nivel superficial como la lectura en silencio o en voz alta, y la localización de información en un texto narrativo breve.
- En los sistemas educativos analizados se observaron patrones diferentes respecto a la implicación del alumnado en las tareas más complejas de construcción e integración de la lectura conducentes a una mejor comprensión textual.
- Los métodos para enseñar a leer variaron considerablemente entre los tres grupos lingüístico-culturales, sin embargo, resultaron bastante similares con respecto al extenso grupo de sistemas educativos de habla inglesa que participó en el estudio PIRLS 2016.
- En función del sistema educativo, los estudiantes estuvieron expuestos a considerables diferencias en lo referente a las actividades relacionadas con la lectura y a los métodos de enseñanza.

IMPLICACIONES

- La comprensión lectora puede reforzarse mediante diferentes prácticas pedagógicas, siendo la enseñanza explícita de estrategias de comprensión lectora la que ha demostrado ser más eficaz para mejorar dicha capacidad.
- En los sistemas anglófonos, las prácticas eficaces encaminadas a desarrollar la comprensión lectora parecen estar bien implantadas, pero todavía hay margen para mejorar su aplicación sistemática en los sistemas educativos de los países de habla alemana y francesa.

Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA, por sus siglas en inglés), Ámsterdam. Sitio web: www.iea.nl
Síguenos en:

 @iea_education

 IEAResearchInEducation

 IEA

INTRODUCCIÓN

En el ámbito de la lectura, la mayor parte de la atención está dirigida a la enseñanza temprana de la misma, es decir, en los métodos para enseñar técnicas de descodificación en el primer y el segundo curso. Los resultados de las investigaciones sobre la enseñanza eficaz de la comprensión lectora son menos conocidos, especialmente entre los profesionales, los responsables de las políticas educativas y la opinión pública en general. A pesar de ello, se dispone de numerosas evidencias empíricas que demuestran que la enseñanza explícita de estrategias de lectura (incluyendo el modelado, *modeling*, y el andamiaje, *scaffolding*) es eficaz en la mejora de las habilidades de comprensión lectora del alumnado además de ser especialmente beneficiosa para los lectores con dificultades (Duke *et al.*, 2011; McLaughlin & DeVoogd, 2018; McNamara, 2007; RAND Reading Study Group, 2002).

Como señalaron McLaughlin y DeVoogd (2018, pág. 95), los encargados de la alfabetización pueden y deben desempeñar un papel activo en la enseñanza de diversas estrategias de comprensión lectora al estudiante, entre ellas "la predicción, el cuestionamiento, la visualización, las conexiones, el seguimiento, el resumen y la evaluación". Sin embargo, las investigaciones han revelado que, incluso cuando se tiene conocimiento de una enseñanza eficaz de las estrategias de comprensión lectora, dichas estrategias rara vez se aplican en la mayoría de las aulas (Duke *et al.*, 2011). Dicho esto, solo se han realizado algunas indagaciones sobre la forma en que los diferentes grupos lingüísticos aplican y enseñan esas estrategias.

Según el modelo de Kintsch (2004), que ha surgido como el paradigma fundamental para conceptualizar tanto los procesos cognitivos que intervienen en la comprensión lectora como las prácticas pedagógicas que favorecen dicha comprensión, los lectores experimentados construyen representaciones textuales a tres niveles: un nivel superficial centrado en palabras y expresiones, un nivel de construcción, "en el que la información textual activa el conocimiento de fondo del lector", y un modelo de integración, en el que el conocimiento activado y la información del texto "se integran en una representación mental coherente del texto" (McLaughlin & DeVoogd, 2018, pág. 86). Por ello, la comprensión del texto se considera, a menudo, el resultado de la interacción entre el lector, el texto y el contexto (RAND Reading Study Group, 2002).

Afortunadamente, las prácticas y actividades pedagógicas examinadas en los cuestionarios del Estudio PIRLS de la IEA pueden relacionarse con estos niveles de superficie, construcción e integración. A partir de los datos del estudio PIRLS, este boletín tiene como objetivo analizar las diferencias en las estrategias de lectura y sus resultados en sistemas educativos de habla inglesa, francesa y alemana. En concreto, se abordan las siguientes cuestiones:

- ¿Se aplica mejor la enseñanza explícita de estrategias de lectura en algunos sistemas educativos?
- ¿Qué tipo de materiales se utilizan para la lectura?
- ¿Qué actividades se utilizan para evaluar la comprensión lectora?
- ¿Difiere la enseñanza de la comprensión lectora entre los distintos grupos de sistemas educativos?

DATOS Y ANÁLISIS

El estudio PIRLS es una evaluación cíclica realizada bajo la supervisión de la IEA, que analiza cada cinco años la comprensión lectora del alumnado en su cuarto curso de escolarización (ver www.iea.nl/pirls). En este caso, se han analizado los datos resultantes del cuestionario del profesorado de PIRLS 2016 (ver https://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/questionnaires/downloads/P16_TQ.pdf). En cada ciclo del estudio PIRLS se recoge información detallada sobre los contextos de aprendizaje, como son, por ejemplo, las prácticas pedagógicas, las oportunidades de aprendizaje, la distribución del tiempo o la formación inicial de los docentes y su posterior participación en actividades de desarrollo profesional.

El objetivo de este análisis consiste en investigar las semejanzas y diferencias en las prácticas de enseñanza y de evaluación de la comprensión lectora en tres grupos de sistemas educativos. Cada grupo compartía idioma y características culturales, incluyendo sus tradiciones pedagógicas en un amplio sentido. La investigación incluyó todos los sistemas educativos en los que el inglés, el francés o el alemán era el principal idioma de instrucción. Por cuestiones de claridad, y dado que había siete sistemas educativos de habla inglesa, aquí solo se presentan los resultados de tres sistemas educativos anglófonos.¹ Estos tres sistemas educativos de habla inglesa seleccionados obtuvieron buenos resultados en PIRLS 2016 (Irlanda con 567 puntos, Ontario con 544 y EE. UU. con 549), al igual que la zona francófona de Quebec (547) y la zona germanófona de Austria (541) y Alemania (537). Por el contrario, los sistemas educativos francófonos de Francia (511) y Bélgica (497) obtuvieron un rendimiento inferior a la media en comparación con otros sistemas de Europa occidental.

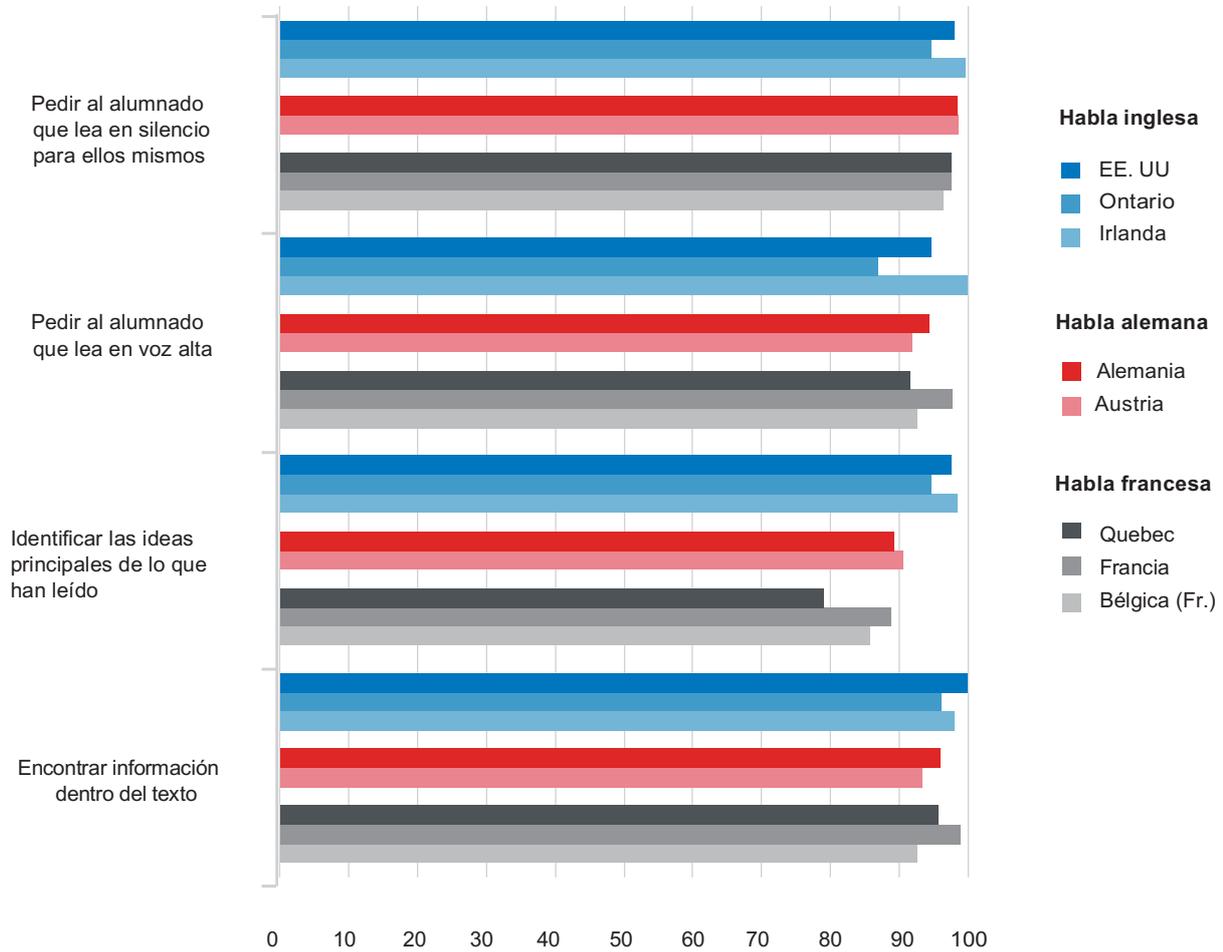
Las preguntas analizadas versaron sobre estrategias de enseñanza, tipos de materiales de lectura y actividades o evaluaciones de lectura. Únicamente se utilizaron estadísticas descriptivas (frecuencias) para establecer los porcentajes de estudiantes expuestos de forma frecuente (es decir, al menos una vez a la semana) a las actividades o prácticas de enseñanza referidas.

RESULTADOS ENSEÑANZA DE LA COMPRENSIÓN LECTORA

Algunas actividades de lectura fueron utilizadas habitualmente en los tres grupos (ver Figura 1), concretamente "Identificar las ideas principales", "Encontrar información dentro del texto", "Pedir al alumnado que lea en silencio para ellos mismos" y "Pedir al alumnado que lea en voz alta". Estas actividades están arraigadas en la tradición pedagógica, siendo mayoritariamente ejercicios o prácticas. No pueden considerarse parte de una enseñanza exhaustiva de las técnicas de comprensión lectora, y la mayoría se describen preferiblemente como actividades de nivel superficial.

¹ Los datos y cifras de todos los sistemas educativos de habla inglesa están disponibles en el Apéndice, al final de este boletín.

Figura 1: Porcentaje de estudiantes expuestos al menos una vez a la semana a las siguientes actividades de lectura



Fuente: Base de datos internacional de PIRLS 2016

(<https://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/international-database/index.html>)

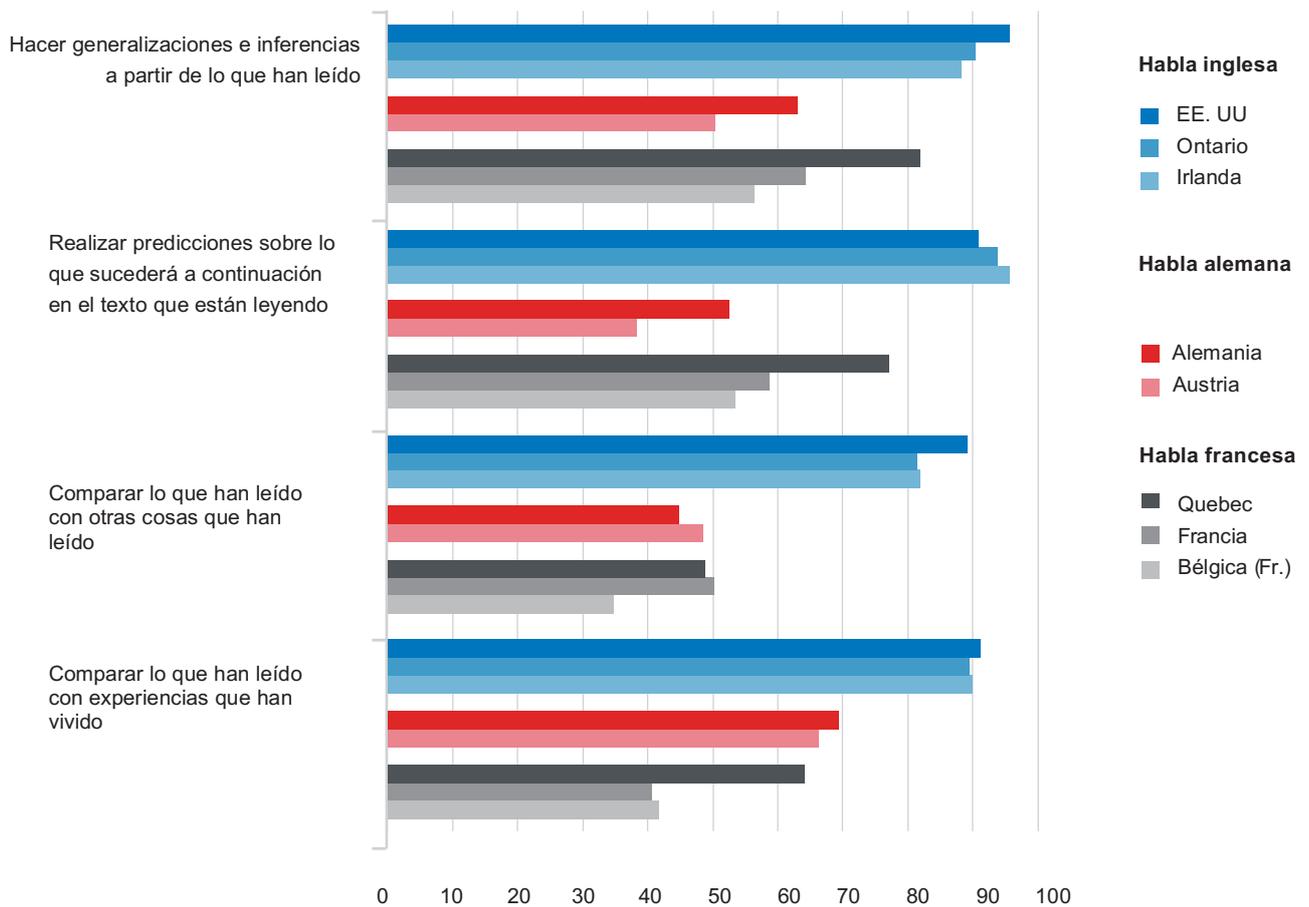
Copyright © 2017 IEA.



Otras tareas, como "hacer inferencias" o "realizar predicciones", y "comparar con experiencias o con otras cosas" son actividades de lectura más complejas que requieren del lector al menos alguna

construcción o integración de los conocimientos previos y de la información del texto (Figura 2).

Figura 2: Porcentaje de estudiantes expuestos al menos una vez a la semana a actividades de lectura que requieran procesos de construcción e integración de la lectura



Fuente: Base de datos internacional de PIRLS 2016
<https://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/international-database/index.html>
 Copyright © 2017 IEA.

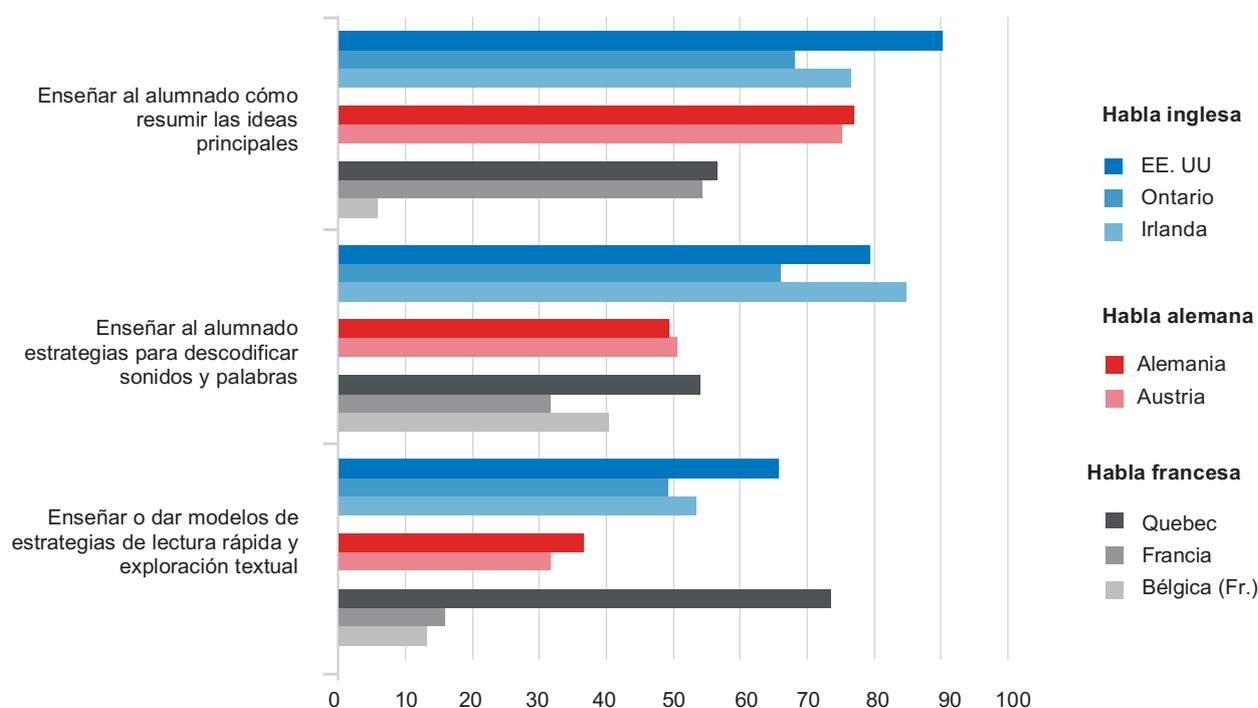


“LA COMPRESIÓN LECTORA NO ES SOLO UNA CUESTIÓN DE INTELIGENCIA O DE PRÁCTICA. PUEDE MEJORARSE MEDIANTE DIVERSOS MÉTODOS DE ENSEÑANZA”

Por último, tres apartados, concretamente: "Enseñar o dar modelos de estrategias de exploración", "Enseñar al alumnado cómo resumir las ideas principales" y "Enseñar al alumnado estrategias para descodificar sonidos y palabras" se refieren

explícitamente a métodos de enseñanza y/o técnicas, lo cual supone que el alumno ha recibido una formación en destrezas o estrategias de lectura (Figura 3).

Figura 3: Porcentaje de estudiantes expuesto al menos una vez a la semana a una enseñanza explícita de estrategias de lectura



Fuente: Base de datos internacional de PIRLS 2016 (<https://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/international-database/index.html>)
 Copyright © 2017 IEA.

En las actividades de lectura más complejas y en la enseñanza explícita de estrategias de lectura se observaron diferencias sustanciales entre los respectivos grupos de sistemas educativos (Figuras 2 y 3). En el grupo de los sistemas anglófonos, el alumnado se vió expuesto con gran frecuencia (entre el 80 y el 100 % de estudiantes al menos una vez a la semana) a actividades de lectura complejas como "Hacer generalizaciones e inferencias", "Realizar predicciones sobre lo que sucederá a continuación", "Comparar lo que han leído con otras cosas que han leído" y "Comparar lo que han leído con su experiencia". En otros sistemas educativos, se comprobó que estos tipos de actividades de lectura eran mucho menos frecuentes, con menos de la mitad del alumnado expuesto una vez a la semana, e incluso en algunos sistemas y en ciertos apartados, a tasas mucho más bajas. Además, la variación no era aleatoria: el alumnado de los sistemas anglófonos participaba sistemáticamente con mayor frecuencia en actividades complejas de lectura y en la enseñanza explícita que en los sistemas educativos de habla alemana y francesa. Curiosamente, Quebec se situó entre ambos grupos, estando más cerca de los sistemas francófonos en algunos aspectos o de los sistemas educativos estadounidenses (Ontario y EE. UU.) en otros. Esta situación ambivalente puede deberse a que, en Quebec, el idioma y la cultura no están en consonancia: desde el punto de vista lingüístico, el francés es la lengua de instrucción en Quebec, pero desde el punto

de vista cultural, podría afirmarse que la cultura y las influencias de Quebec son más americanas.

El apartado de "Enseñar al alumnado estrategias para descodificar sonidos y palabras" merece especial atención: si bien esta enseñanza explícita resultó ser una práctica común en los tres sistemas anglófonos (Irlanda, Ontario y Estados Unidos), no lo fue en los sistemas francófonos, especialmente en la Comunidad Francesa de Bélgica (40 % del alumnado), en Francia (30 %) y en los sistemas germanófonos (alrededor del 50 % del alumnado de Austria y Alemania). Debido a que el alemán tiene una ortografía mucho más clara que el inglés y el francés, se podría argumentar que en 4.º grado (4.º de Educación Primaria en España) la mayoría del alumnado ya no necesita este aprendizaje sistemático. Sin embargo, en francés, al igual que en inglés, hacer coincidir sonidos y letras puede ser problemático; muchos estudiantes de 4.º grado todavía carecen de las habilidades de descodificación necesarias y requieren ayuda. En los sistemas anglófonos, es evidente que el alumnado recibe una enseñanza explícita hasta 4.º grado, mientras que no parece ser el caso de los sistemas francófonos.

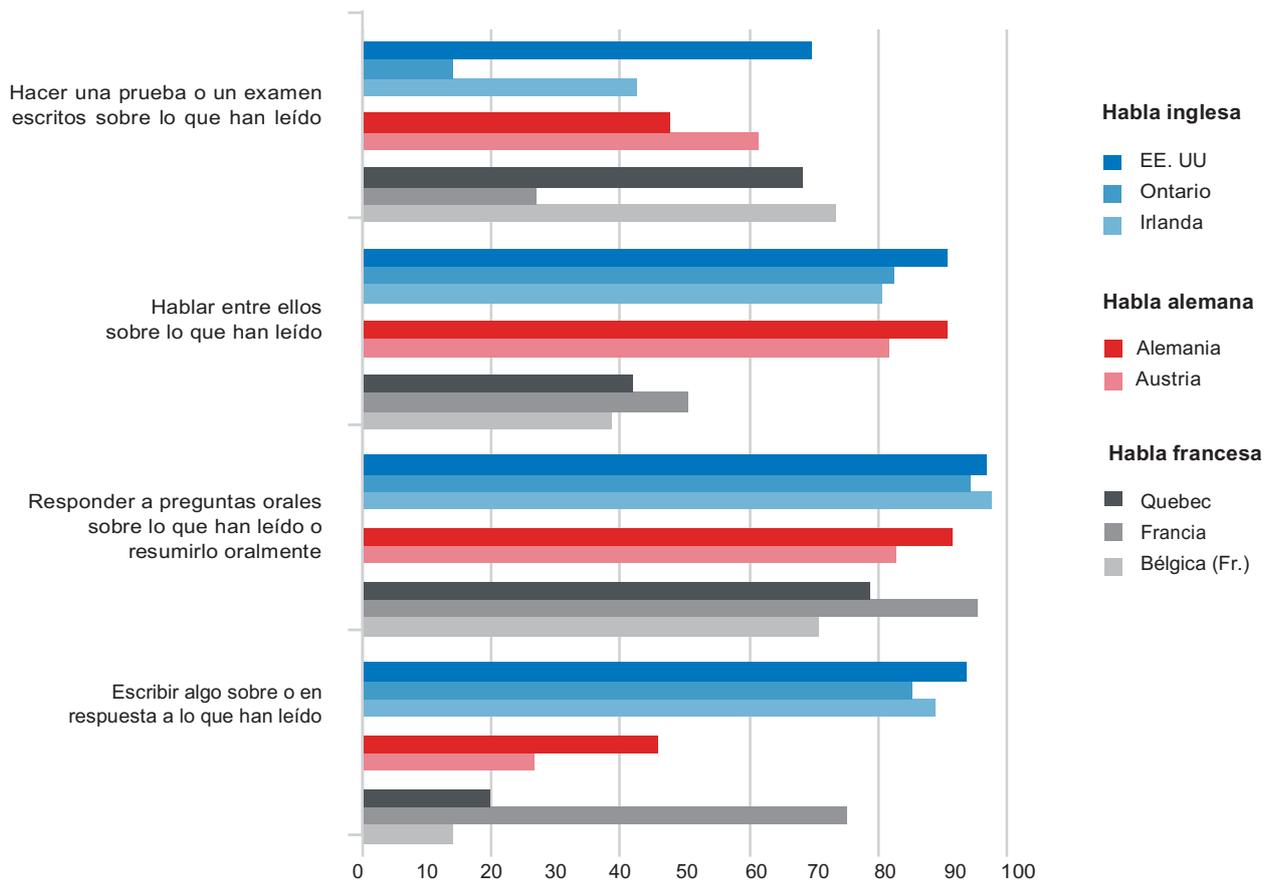
MÉTODOS DE EVALUACIÓN

En la prueba cognitiva del estudio PIRLS, casi la mitad de las preguntas son de opción múltiple, mientras que la otra mitad son de respuesta abierta. El nivel de experiencia del estudiante con ambos tipos de preguntas puede influir en el modo en que realice las tareas de lectura y en el resultado que obtenga en la evaluación.

Nuevamente se observaron patrones contrapuestos en relación a los métodos de evaluación (Figura 4). En los tres grupos, a la mayoría del alumnado se le pidió con frecuencia responder a "preguntas orales o resumir oralmente".

En cuanto a las otras tres formas de evaluación, se registraron variaciones sustanciales: la actividad participativa de "hablar entre ellos" se realizó frecuentemente en los sistemas de habla inglesa y alemana ($\geq 80\%$ del alumnado), pero fue menos frecuente en los sistemas de habla francesa (solo 40-50% del alumnado). Entre las evaluaciones escritas, la "prueba o examen escritos" fueron muy inusuales en Ontario y en Francia, algo más habituales en Irlanda y en los sistemas de habla alemana, y frecuentes en la Comunidad Francesa de Bélgica, Estados Unidos y Quebec.

Figura 4: Porcentaje de estudiantes al que se le pidió que hiciera lo siguiente al menos una vez a la semana tras haber leído un texto



Fuente: Base de datos internacional de PIRLS 2016

(<https://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/international-database/index.html>)

Copyright © 2017 IEA.



Por el contrario, el método de "escribir algo sobre o en respuesta al texto" fue habitual en los sistemas de habla inglesa y en Francia, menos habitual en Alemania (alrededor del 50 %), poco frecuente en Austria y Quebec, y aún menos en la Comunidad Francesa de Bélgica.

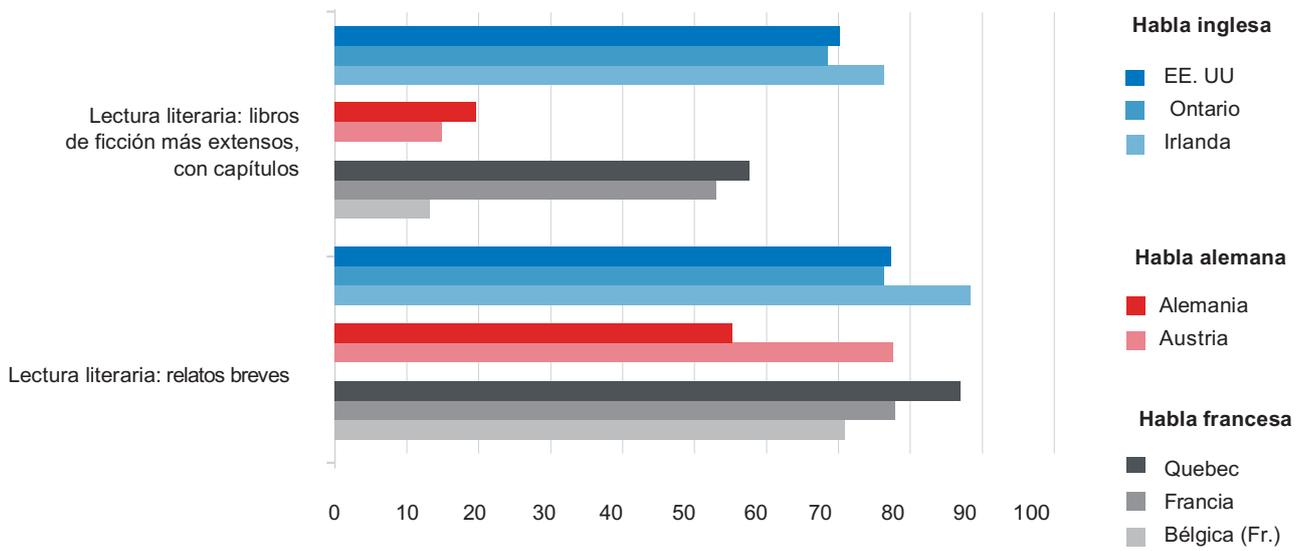
La utilización de la escritura para desarrollar las habilidades lectoras aparece con mayor frecuencia en los sistemas de habla inglesa; siendo esta una práctica muy recomendada, no solo como método de evaluación sino como una forma eficaz de estimular la comprensión lectora (McLaughlin & DeVoogd, 2018).

MATERIALES DE LECTURA

Los textos literarios breves se utilizaron habitualmente (> 70 % del alumnado) en todos los sistemas, excepto en Alemania. En cambio, en los tres sistemas de habla inglesa el alumnado fue expuesto frecuentemente a textos de ficción más extensos ($\geq 70\%$ del alumnado), moderadamente expuesto en Francia y Quebec (alrededor de la mitad del alumnado), pero fueron escasamente utilizados en Austria, Bélgica y Alemania (10-20 % del alumnado).

Una característica de la evaluación PIRLS es que todos los textos están diseñados con la misma longitud. Aunque los textos de alrededor de 1000 palabras no se pueden considerar muy extensos para este grupo de edad, los criterios pueden variar entre sistemas educativos. En algunos, es evidente que los estudiantes están mucho más familiarizados con la lectura de textos más extensos en el contexto escolar que en otros (Figura 5).

Figura 5: Porcentaje de estudiantes que leyeron los siguientes tipos de texto al menos una vez a la semana



Fuente: Base de datos internacional de PIRLS 2016

(<https://timssandpirs.bc.edu/pirls2016/international-database/index.html>)

Copyright © 2017 IEA.



DISCUSIÓN

Esta investigación revela que existe un limitado número de prácticas pedagógicas compartidas por los ocho sistemas educativos sobre los que se centró el estudio. Generalmente las más comunes fueron las más tradicionales: leer en silencio, leer en voz alta, responder a preguntas orales, localizar información y leer textos de ficción breves. Este conjunto de actividades no requiere que el alumnado practique una lectura estratégica y orientada a lograr objetivos. Además, la realización de dichas actividades en las aulas no debe relacionarse con una enseñanza explícita de las estrategias de lectura. En conclusión, estas actividades no implican que el lector se interese por el texto, conecte sus conocimientos previos con el texto, alcance una comprensión profunda del mismo o revise su comprensión, que son los procesos fundamentales de los actuales modelos interactivos de lectura (McLaughlin & DeVoogd, 2018).

En cuanto a las actividades de lectura más complejas o a la enseñanza explícita de estrategias, se observaron algunas diferencias inequívocas entre los sistemas educativos. Por ejemplo, las prácticas pedagógicas más próximas a la enseñanza explícita de estrategias de lectura eran más comunes en los sistemas educativos de habla inglesa y, en cierta medida, en los de Quebec, que en los de habla alemana o francesa. En los tres sistemas anglófonos, los estudiantes parecen tener más oportunidades de aprender, o de estar expuestos a textos más extensos y a prácticas pedagógicas destinadas a desarrollar una comprensión profunda, que vaya más allá de lo superficial. En estos sistemas, se alienta a los estudiantes a hacer inferencias, a comparar textos con otros materiales de lectura o a relacionar la lectura con su experiencia, con el fin de realizar predicciones y aprender a examinar un texto. En comparación, en el sistema educativo de menor puntuación que se analizó (Bélgica francófona), los alumnos tenían una escasa exposición a la enseñanza eficaz de estrategias de lectura y una experiencia reducida con textos más complejos.

No se esperaba la magnitud de las diferencias encontradas en los enfoques de la enseñanza de la lectura entre los tres grupos lingüístico-culturales, ni las semejanzas en las prácticas dentro de los grupos, especialmente dentro de los anglófonos y francófonos (con la excepción variable de Quebec). Análisis adicionales realizados en otros sistemas educativos indicaron, curiosamente, que todos los sistemas anglófonos, sin excepción, mostraban el mismo patrón de prácticas pedagógicas con gran consistencia. En tanto que, en el caso de otros grupos, como los países de "lenguas romances", los países nórdicos o los de Europa oriental, se observó que las variaciones en las prácticas de enseñanza dentro del mismo grupo eran importantes; lo cual es un interesante resultado que merece una investigación más a fondo.

IMPLICACIONES EN LAS POLÍTICAS

Este análisis ilustra cómo los estudios comparativos internacionales pueden proporcionar información pertinente a los responsables de las políticas educativas que va más allá de las simples clasificaciones. Se ha constatado que, según el sistema educativo, el alumnado estaba expuesto a diferencias sustanciales en cuanto a las actividades de lectura o a las estrategias de enseñanza utilizadas. Hacer comparaciones con lo que se hace en otros sistemas educativos pueden servir de inspiración a los responsables de las políticas nacionales o regionales.

La comprensión lectora no es solo una cuestión de inteligencia o práctica. Puede mejorarse mediante diversos métodos de enseñanza, como lo demuestran décadas de investigación sobre la enseñanza de la lectura. Los enfoques más eficaces y prometedores son los que enseñan explícitamente a los estudiantes a ir más allá de la superficie del texto, y a construir e integrar sus conocimientos previos con la información del texto. Entre ellos se incluyen:

- La enseñanza explícita de estrategias de comprensión lectora, que implican el modelado, el andamiaje y la liberación gradual de responsabilidades para lograr la autonomía del alumnado.
- Las prácticas interactivas, como la enseñanza recíproca y los círculos de lectura, en los que el alumnado comparte y discute su comprensión textual.

REFERENCIAS

Duke, N. K., Pearson, P. D., Strachan, S. L., & Billman, A. K. (2011). Essential elements of fostering and teaching reading comprehension. En A.E. Farstrup & S. J. Samuels (eds.). *What research has to say about reading instruction* (pp. 51-93). Newark: International Reading Association.

Kintsch, W. (2004). The construction-integration model of text comprehension and its implications for instruction. En R. B. Ruddell & N. J. Unrau (eds.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 1270-1328). Newark: International Reading Association.

McNamara, D.-S. (2007). *Reading comprehension strategies*. New York: Lawrence Erlbaum.

McLaughlin, L. & DeVoogd, G. (2018). Reading comprehension, critical understanding: research-based practice. En D. Lapp & D. Fisher (eds.). *Handbook of research in teaching the English language arts*. (pp. 85-110). New York: Taylor and Francis.

RAND Reading Study Group (2002). *Reading for understanding. Toward and R&D program in reading comprehension*. Santa Monica: RAND.

LECTURAS Y RECURSOS ADICIONALES

National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read. An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. NIH Pub. No. 00-4769. Rockville, MD: National Institute of Child Health and Human Development. Recuperado de <https://www1.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/documents/report.pdf>

Pearson, P., Kamil, M., Mosenthal, P., & Barr, R. (eds.). (2002). *Handbook of Reading Research*. New York: Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/books/9781351779715>

Barr, R., Kamil, M., Mosenthal, P., & Pearson, P. (eds.). (1996). *Handbook of Reading Research, Volume II*. New York: Routledge. Recuperado de <https://www.taylorfrancis.com/books/9781351796743>

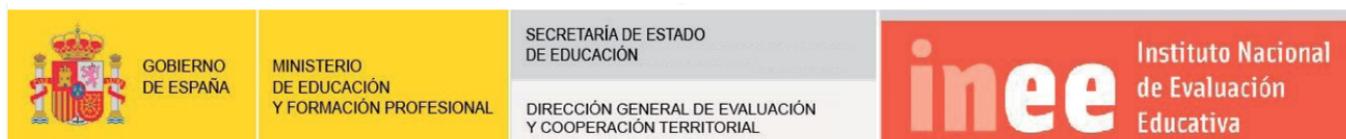
Kamil, M., Mosenthal, P., Pearson, P., & Barr, R. (eds.). (2000). *Handbook of Reading Research, Volume III*. New York: Routledge. Recuperado de <https://www.taylorfrancis.com/books/9781351779593>

Kamil, M., Pearson, P., Birr Moje, E., & Afflerbach, P. (eds.). (2011). *Handbook of Reading Research, Volume IV*. New York: Routledge. Recuperado de <https://www.taylorfrancis.com/books/e/9781136891427>

International Literacy Association (<https://www.literacyworldwide.org/>) publicaciones y recursos (<https://www.literacyworldwide.org/get-resources/journals>).

Recursos de European Literacy Network (<http://www.eli-net.eu/>).

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.



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 IBD: 847-20-046-8

NIPO línea: 847-20-047-3

RESPECTO A LOS AUTORES

DOMINIQUE LAFONTAINE, UNIVERSIDAD DE LIEJA (BÉLGICA)

La profesora Dominique Lafontaine es catedrática de Ciencias de la Educación en la Universidad de Lieja y directora del Research Centre for Analysis of Systems and Practices in Education (aSPe). Ha participado en evaluaciones a gran escala desde principios de los años noventa, tanto a nivel nacional como internacional. Ha sido coordinadora nacional de investigación del estudio IEARL 1991 y miembro del Grupo de Expertos en Lectura de PIRLS 2006, del Grupo de Expertos en Lectura del Programa de Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés) desde 1998 y del Grupo de Expertos en Cuestionarios en PISA 2018.



VIRGINIE DUPONT, UNIVERSIDAD DE LIEJA (BÉLGICA)

La Dra. Virginie Dupont es investigadora sénior en el Research Centre for Analysis of Systems and Practices in Education (aSPe) de la Universidad de Lieja. Ha participado como analista de datos en PIRLS 2011 y 2016. Su tesis doctoral versó sobre la repercusión de las variables individuales y coyunturales en las perspectivas profesionales, a partir de datos nacionales e internacionales de PISA.

PATRICIA SCHILLINGS, UNIVERSIDAD DE LIEJA (BÉLGICA)

La Dra. Patricia Schillings es profesora del departamento de Educación y Formación en la Universidad de Lieja (Bélgica), donde enseña en el área de alfabetización y formación del profesorado. Sus proyectos de investigación abarcan el desarrollo profesional de los docentes en el área de la alfabetización emergente, los procesos de comprensión lectora y la alfabetización disciplinar. Ha participado en la evaluación nacional e internacional de la comprensión lectora PIRLS 2011 y PIRLS 2016 y en la elaboración de preguntas de lectura digital en PISA 2018. Actualmente está a cargo de un estudio longitudinal que tiene como objetivo analizar los efectos de un programa de educación compensatoria francés de alfabetización temprana sobre la descodificación y adquisición de habilidades lectoras.





SOBRE LA IEA La Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo, conocida como IEA, 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 y entre los sistemas educativos.

Copyright © 2018 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, electrostático, cinta magnética, mecánico, fotocopia, grabación o cualquier otro sin la autorización por escrito del titular de los derechos.

Citar esta publicación así:

Lafontaine, D., Dupont, V., & Schillings, P. (2018, November). *Does reading literacy instruction vary according to language or culture? Similarities and differences in English-, German- and French-speaking education systems in PIRLS 2016*. IEA Compass: Briefs in Education No. 4. Amsterdam, The Netherlands: IEA.

ISSN: 2589-70396
Foto crédito: Shutterstock
Se pueden obtener copias de esta publicación en:
IEA Amsterdam
Keizersgracht 311
1016 EE Amsterdam
Países Bajos

Por correo electrónico:
secretariat@iea.nl
Sitio web: www.iea.nl

Traducción:
Rocío Carrascosa Sestines

Anne-Berit Kavli
Presidenta de la IEA

Dirk Hastedt
Director Ejecutivo de la IEA

Andrea Netten
Directora de la IEA en Ámsterdam

Gillian Wilson
Responsable Sénior de Publicaciones de la IEA

Editor del Compass
David Rutkowski
Universidad de Indiana

Síguenos en :
 @iea_education
 IEAResearchInEducation
 IEA

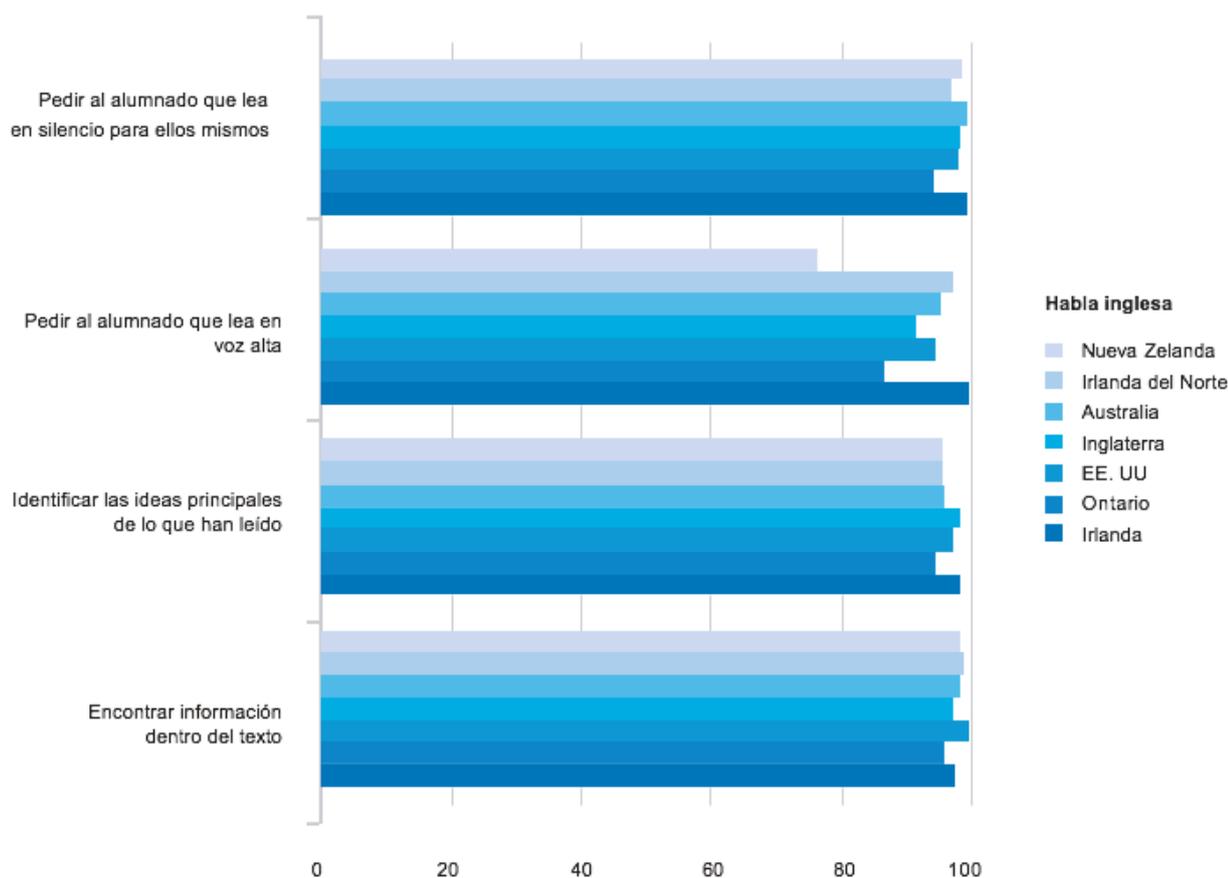
APÉNDICE

¿Cambia la forma de enseñar comprensión lectora en función del idioma o cultura? Semejanzas y diferencias entre sistemas educativos de habla inglesa, alemana y francesa del estudio PIRLS 2016

DOMINIQUE LAFONTAINE, VIRGINIE DUPONT & PATRICIA SCHILLINGS (UNIVERSIDAD DE LIEJA (BÉLGICA))

En este apéndice se presentan los resultados de los siete sistemas educativos de habla inglesa que participaron en el estudio PIRLS 2016. Se concluye que la inclusión de un mayor número de sistemas educativos de habla inglesa no ha modificado el patrón descrito en el boletín: las prácticas del profesorado en materia de comprensión lectora han sido extraordinariamente coherentes entre los siete sistemas educativos de habla inglesa. Únicamente se registraron variaciones muy pequeñas, a excepción en la prueba o examen escritos, que fue la única práctica en la que la variabilidad se debió en gran medida a cada país o sistema educativo a nivel individual.

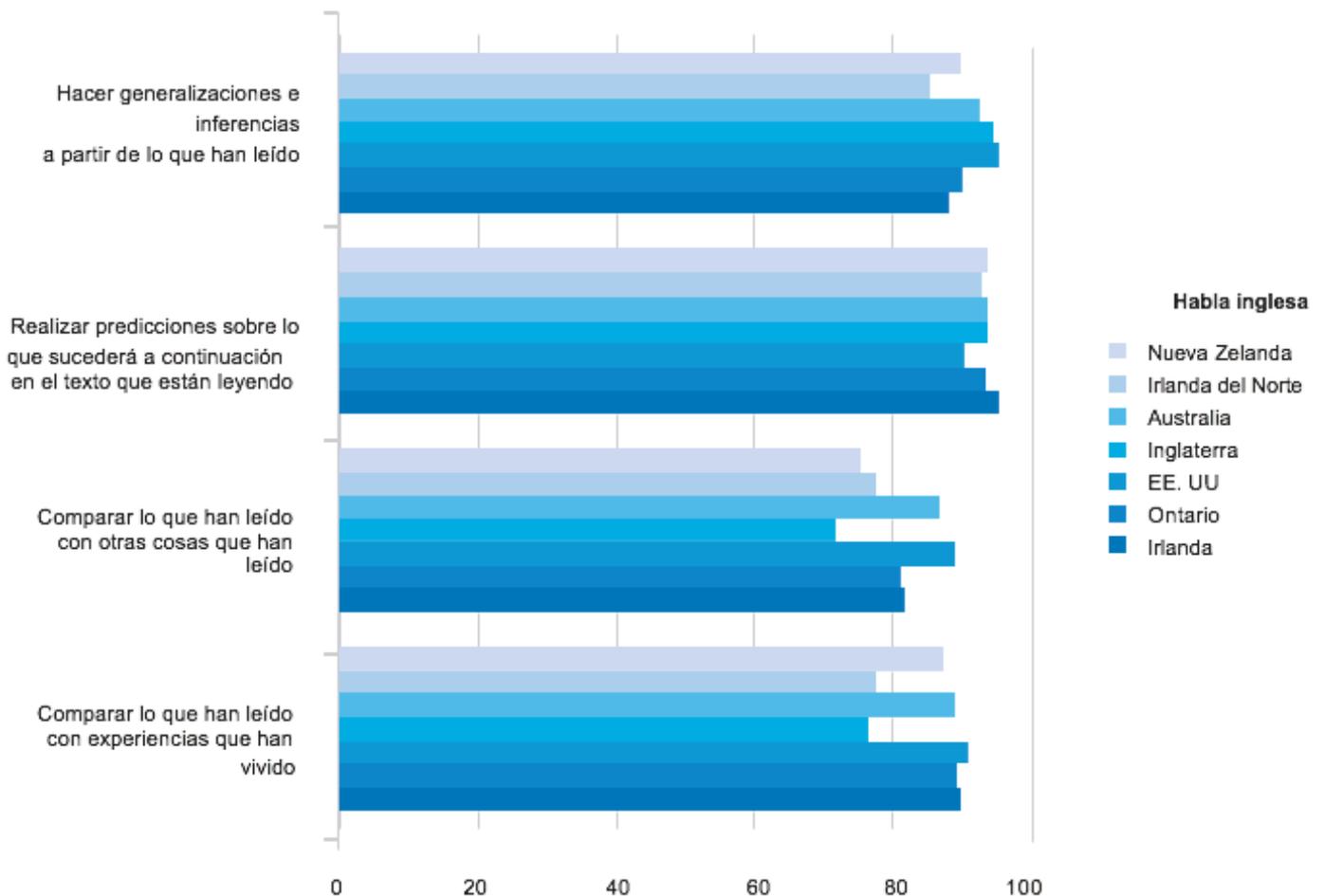
Figura A1: Porcentaje de estudiantes expuestos al menos una vez a la semana a las siguientes actividades de lectura en los países anglófonos



Fuente: Base de datos internacional de PIRLS 2016 (<https://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/international-database/index.html>)

Copyright © 2017 IEA.

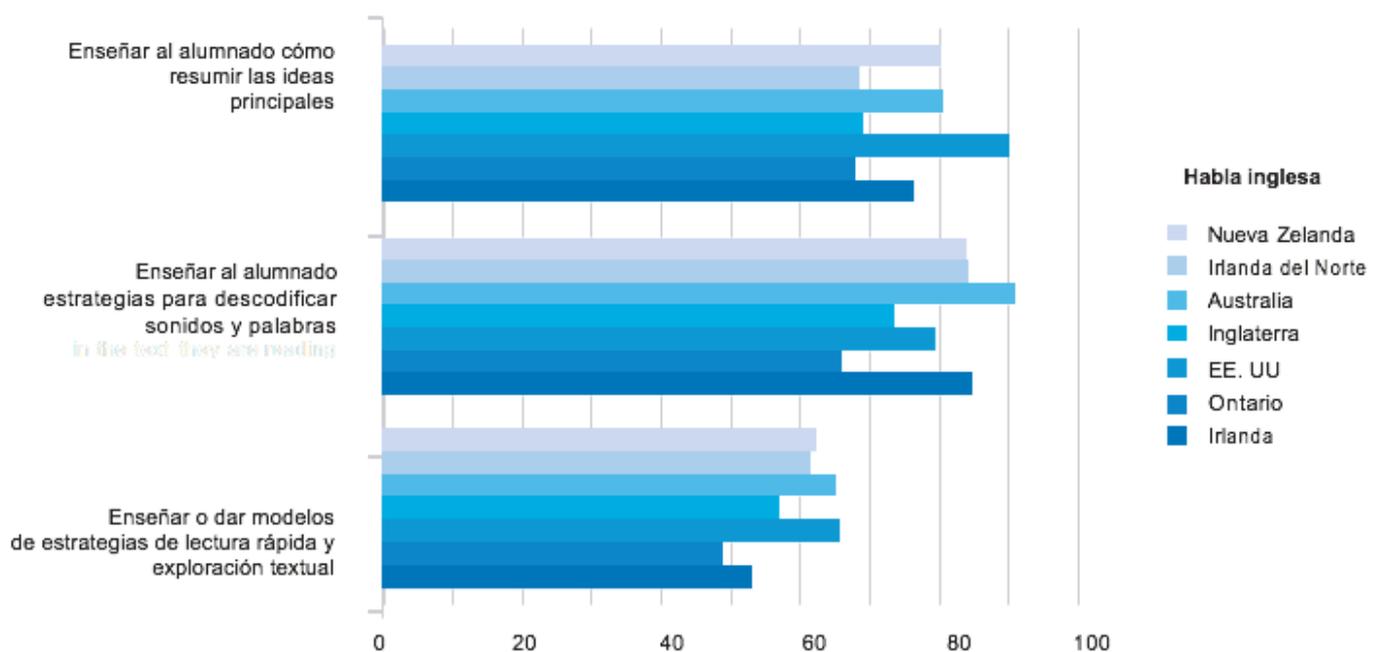
Figura A2: Porcentaje de estudiantes expuestos al menos una vez a la semana a actividades de lectura que requieran procesos de construcción e integración de la lectura en los países anglófonos



Fuente: Base de datos internacional de PIRLS 2016 (<https://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/international-database/index.html>)

Copyright © 2017 IEA.

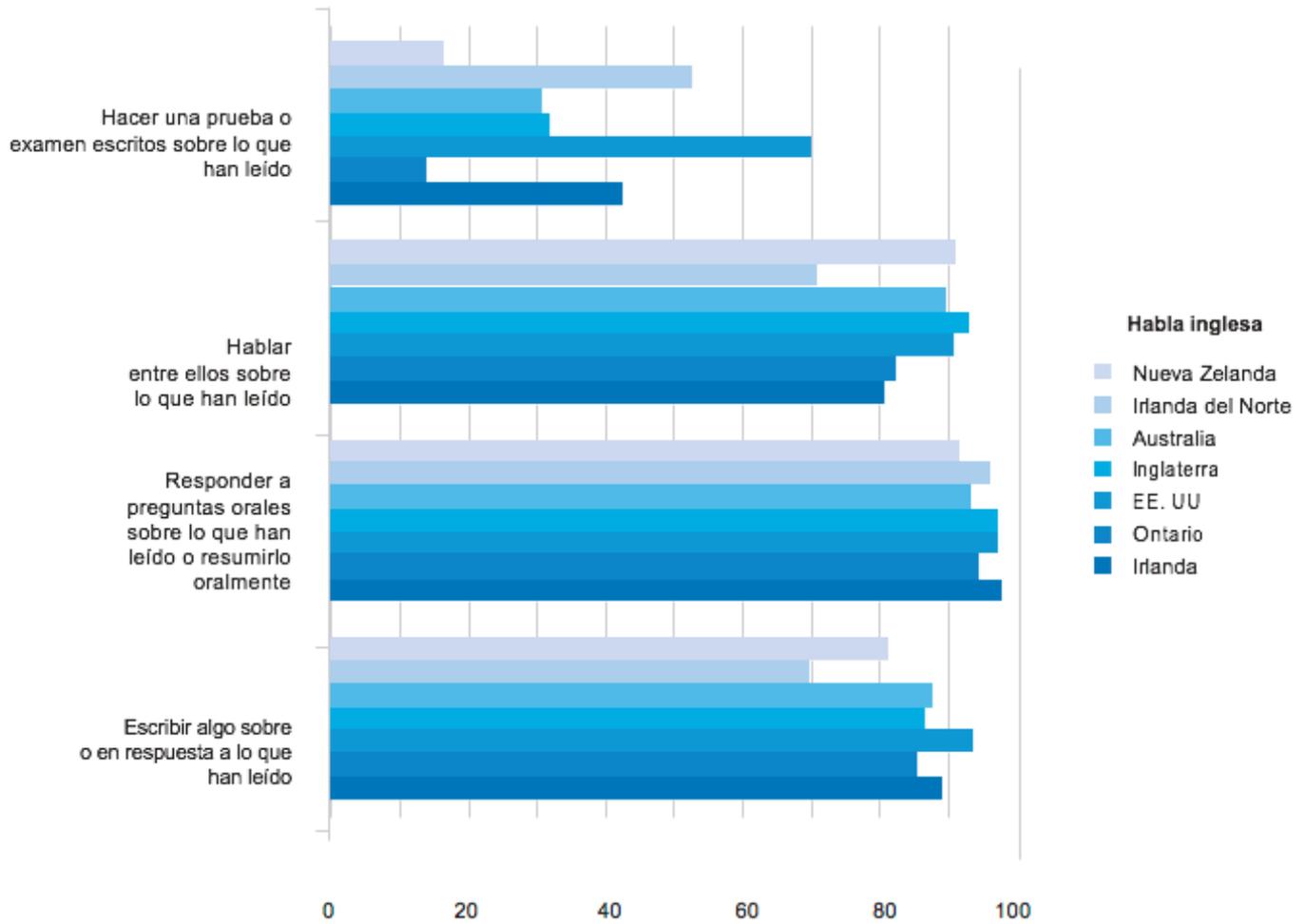
Figura A3: Porcentaje de estudiantes expuesto al menos una vez a la semana a una enseñanza explícita de estrategias de lectura en los países anglófonos



Fuente: Base de datos internacional de PIRLS 2016 (<https://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/international-database/index.html>)

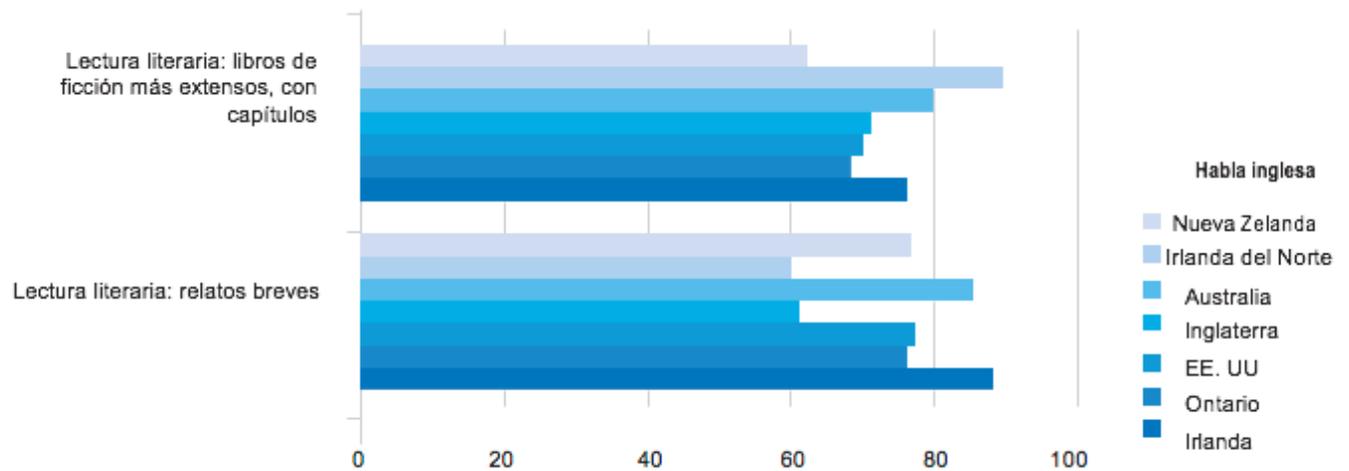
Copyright © 2017 IEA.

Figura A4: Porcentaje de estudiantes al que se le pidió que hiciera lo siguiente al menos una vez a la semana tras haber leído un texto en los países anglófonos



Fuente: Base de datos internacional de PIRLS 2016 (<https://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/international-database/index.html>)
 Copyright © 2017 IEA.

Figura A5: Porcentaje de estudiantes que leyeron los siguientes tipos de texto al menos una vez a la semana en los países anglófonos



Fuente: Base de datos internacional de PIRLS 2016 (<https://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/international-database/index.html>)