

EL PAPEL DEL GÉNERO EN COMPRENSIÓN LECTORA. EVIDENCIAS DESDE PISA Y PIRLS

Silvia Fuentes De Frutos.

Universidad Internacional de la Rioja. silvia.fuentes@unir.net

Víctor Renobell Santaren.

Universidad Internacional de la Rioja. victor.renobell@unir.net

Diana Ribes Fortanet.

Universidad Rovira i Virgili. diana.ribes@urv.cat

Resumen: Existe evidencia empírica sobre la influencia del factor género en el proceso de adquisición y consolidación de la comprensión lectora a nivel internacional. El presente trabajo analiza si dicho fenómeno se reproduce también en el caso español. Para ello, se valora la existencia y evolución de una brecha de género en el rendimiento en comprensión lectora en España, en base a los resultados de todas las ediciones PISA y PIRLS en las que España ha participado. Se examina también el rendimiento en comprensión lectora del alumnado español (sin distinción de sexo) en dichas evaluaciones. La metodología mixta utilizada en el presente estudio se basa en una revisión bibliográfica de los últimos 25 años y en un análisis multisectorial de los datos proporcionados por los informes PISA y PIRLS. Los resultados de nuestro trabajo indican una mejor comprensión lectora en alumnas que en alumnos prolongada en el tiempo y observable en todas las ediciones, además de una mejora en el resultado global del alumnado español en comprensión lectora.

Palabras clave: Evaluación educativa, Comprensión lectora, Género, PISA, PIRLS .

Abstract: There is empirical evidence on the influence of gender factor in the process of acquisition and consolidation of reading comprehension at an international level. This paper analyzes whether this phenomenon is also reproduced in the Spanish case. The existence and evolution of a gender gap in reading comprehension in Spain is assessed, on the basis of the results of all PISA and PIRLS editions in which Spain has participated. Reading comprehension performance of Spanish students (regardless of sex) in various assessments is also examined. The mixed methodology used in this study is based on a bibliographic review of the last 25 years and a multisectorial analysis of the data provided by the PISA and PIRLS reports. The results of our work indicate a better reading comprehension in girls than in boys prolonged in time and observable in all editions. In addition, improvement in the overall result of Spanish students in reading comprehension is also observed.

Key words: Educational evaluation, Reading Comprehension, Gender, PISA, PIRLS

1. Introducción

El objetivo del presente estudio es valorar si existen diferencias en comprensión lectora en función del género en alumnos españoles de Educación primaria (10 años) y Educación secundaria (15 años). Además, se valorará también la evaluación del alumnado español (sin distinción de sexo) en comprensión lectora en las mismas etapas. Para ello se recurre al análisis de los resultados españoles en lectura en dos pruebas internacionales: PISA (Programme for International Student Assessment) y PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study). Este estudio se basa en el uso de una metodología mixta. Se diferencian en él dos partes que se detallan a continuación. En un primer lugar, se recurre a una revisión bibliográfica de los estudios realizados durante los últimos 25 años, a partir de varias bases de datos (WOS, SCOPUS, Google Académico y Dialnet). En base a la misma, se introduce el concepto actual de comprensión lectora y se presentan los factores influyentes más estudiados en relación a la comprensión lectora, haciendo especial hincapié en el género, cuestión central en nuestro trabajo. A continuación, se recurre al análisis multisectorial de los resultados de los alumnos españoles en PISA y PIRLS. Los datos que se analizan han sido facilitados por PISA, OCDE Y PIRLS.

Leer y comprender bien lo que se ha leído forma parte de la base educativa más esencial y necesaria para el sujeto. La correcta comprensión de un texto favorece todo proceso de aprendizaje en cualquier contexto educativo y supone un medio de acceso al nivel máximo de expresión simbólica. La comprensión lectora implica, del mismo modo, la adquisición de habilidades metalingüísticas, al generar esta consciencia sobre los fenómenos lingüísticos en el lector (Bohórquez, Cabal y Quijano, 2014).

El propio concepto de comprensión lectora ha evolucionado a lo largo de las últimas décadas. Partiendo de una concepción restrictiva, a mediados del siglo XX, que definía la comprensión lectora como un proceso de simple decodificación, se llega a concebir, en la actualidad, la comprensión lectora como un proceso de elaboración de significado, por parte del lector, en base a su interacción con el texto. En este proceso entrarían en juego las expectativas y la experiencia previa del lector, entre otros fenómenos (Arroyo, 2009 ; Rodríguez y Clemente, 2013; Zorrilla, 2005).

La comprensión lectora, por lo tanto, se identifica en la actualidad con saber utilizar y reflexionar sobre aquello que se lee, así como con aprender y poder participar de manera más activa en la vida social (León, Olmos, Sanz y Escudero, 2010). Y es que leer implica tener acceso a la cultura y al entorno que nos rodea, también a través las tecnologías de la información y la comunicación, cuyo uso depende, en gran medida, de la comprensión de lo escrito (Catalá, 2001).

Se han descrito diferencias en comprensión lectora en función de determinadas características del entorno del individuo y del propio sujeto. A continuación se referirán, de manera breve, los factores más comúnmente abordados para explicar las diferencias observadas en comprensión lectora entre alumnos. Se finaliza la exposición abordando la cuestión del género, la más relevante en nuestro trabajo.

Los condicionantes familiares, sociales y económicos han demostrado ser influyentes en el nivel de comprensión lectora del alumno (MECD, 2017). El tipo de experiencias previas a la escolarización, proporcionadas por el contexto familiar, puede llegar a facilitar considerablemente el rendimiento en comprensión lectora (Martín, 2000). Los alumnos que viven en hogares con un mayor número de libros tienden a mostrar un mejor nivel en comprensión lectora y a mostrar un mayor nivel de resiliencia en lectura (MECD, 2017). Otra variable a la que se recurre de forma amplia para explicar las diferencias observadas es la titularidad del centro educativo. En dicho sentido, los alumnos que acuden a centros privados presentan un mejor rendimiento en comprensión lectora que los alumnos que acuden a centros públicos (MECD, 2017).

En referencia a las características individuales del sujeto, destaca el papel de la inteligencia como una variable con una importante incidencia en la comprensión lectora (Blázquez – Garcés, Fernández, Sanz, Tijeras, Vélez y Pastor, 2015). Se ha descrito una correlación positiva entre un nivel de CI alto y un buen nivel de comprensión lectora (Bohórquez, 2014; León, Amaya y Orozco, 2012). Se ha apuntado también hacia la existencia de una relación estrecha entre el rendimiento escolar en las diferentes materias (no solamente las lenguas) y la habilidad lectora (Blázquez – Garcés 2015; Elosúa, García-Madruga, Gómez-Veiga, López-Escribano, Pérez, y Orjales, 2012; Moje, Stockdill, Kim y Kim, 2011). Como ejemplo, se ha señalado que la relación entre comprensión lectora y ciencias es más fuerte que la existente entre comprensión lectora y matemáticas (MECD, 2017).

El propio interés y facilidad por la lectura, por parte del alumno, parecen facilitar también el rendimiento en comprensión lectora. Cuanto mayor es el interés relatado de los alumnos por la lectura, mejor es su rendimiento en comprensión lectora. Del mismo modo, el poseer un autoconcepto lector elevado mejora la ejecución en comprensión lectora (MEC, 2007), (MECD, 2017). La confianza en la lectura se muestra como una variable que coadyuva a la resiliencia lectora (MECD, 2017).

Por último, hacemos especial mención al factor género. El género es un factor que se contempla de manera recurrente en relación al rendimiento en comprensión lectora. Señalar que son varios los estudios y trabajos internacionales que indican una mejor competencia lectora en alumnas, en comparación sus compañeros chicos, tanto en educación primaria (Torres y Granados, 2014; Mullis, Martin, González y Kennedy, 2003), como en educación secundaria y pre-universitaria (Corpas, 2013; Julià, 2016), incluso en lengua extranjera (Corpas, 2013). También las diferentes evaluaciones internacionales (PISA y PIRLS) describen frecuentemente ventaja femenina en comprensión lectora respecto a sus compañeros (Julià, 2016).

Tal y como se ha apuntado, se trataría de una tendencia que se inicia desde los primeros años de aprendizaje, según describen algunos autores (American Psychiatric Association, 2000; Roselli, Matute y Ardila, 2006). Durante la fase de aprendizaje de la lectura, se ha descrito que las niñas superan a los niños en el ejercicio de pruebas basadas en la precisión y velocidad al leer y en saber distinguir los sonidos y las letras que forman las palabras (Roselli et al, 2006).

Además de en comprensión lectora, la ventaja femenina en habilidad verbal está referenciada internacionalmente (Mullis et al., 2003), lo mismo ocurre con la ventaja en habilidad para escribir (Bae, Choy, Geddes, Sable y Snyder, 2000).

Se ha subrayado la importancia de la atención, como aspecto cognitivo, y de la motivación, la persistencia en la tarea, la autonomía, la disciplina, la auto-eficacia o las habilidades organizativas, como aspectos no-cognitivos, como factores que ayudan a explicar las diferencias detectadas entre sexos en determinados trabajos. En los diferentes factores aquí mencionados, las alumnas presentan mejores puntuaciones (Duckworth y Seligman, 2006; Jacob, 2002; Julià 2016).

Para profundizar en la comprensión de estos datos, resulta interesante el trabajo de Heckman et al. (2006), en el que se cuantifica el valor relativo de las habilidades cognitivas y las no-cognitivas en el desarrollo del individuo. Algunos de los hallazgos que este trabajo indican que poseer un buen nivel de habilidades no-cognitivas a edades tempranas aumenta la probabilidad de tener un mayor desarrollo personal y social.

Existe, del mismo modo, una importante relación entre el rendimiento académico del alumnado y el disfrute de la lectura (Mol y Jolles, 2014; OECD, 2015). Según se ha indicado, disfrutar de la lectura es requerimiento para alcanzar una lectura eficaz, lo que conlleva una mejora de la competencia lectora. En este sentido, se ha demostrado que las alumnas disfrutaban más de la lectura que sus compañeros y que acuden a la misma como fuente de placer (MECD, 2019), eligiendo temas distintos a los elegidos por sus compañeros (McGeown, 2012). Las alumnas también muestran un mayor interés por la escuela y los estudios que los alumnos (Jacob, 2002; Rosenbaum, 2001).

Los alumnos, en comparación con las alumnas, se muestran menos persistentes en las tareas académicas y son menos disciplinados que las alumnas (Jacob, 2002; Skiba et al., 2002). Además, estos suelen mostrar peores competencias sociales y comunicativas. Se ha demostrado que poseen más posibilidades de presentar comportamientos anti-sociales (Moffitt, 2001), de ser castigados (Cooley, 1995; Gregory, 1996), y de repetir curso que las alumnas (Freeman, 2004). Tal y como se ha constatado, todo ello estaría relacionado con el hecho de poseer menor habilidad lectora (Trzesniewski, Moffitt, Caspi, Taylor y Maughan, 2006).

Resulta interesante destacar que, hasta la segunda mitad de los años 90, toda problemática en relación al rendimiento educativo y el género se centraba en el análisis de las problemáticas en el género femenino. A partir de ese momento, se comienza a problematizar también los resultados educativos en alumnos (Goldin, et al., 2006). Para explicar las diferencias observadas en algunos trabajos en comprensión lectora, en función del género, se ha aludido a los efectos del tipo de crianza y del ambiente social, a los itinerarios escolares, al contexto social y cultural (que podría, por ejemplo, propiciar el logro educativo de un género más que del otro), a las prácticas y políticas educativas, y a las actitudes de alumnos y alumnas con respecto a diferentes áreas (las alumnas presentarían mayor compromiso frente a la lectura que los alumnos, pero mayor ansiedad que ellos frente a las matemáticas) (OCDE: 2002, 2004, 2008, 2010). Todos

estos aspectos estarían relacionados con la cultura de género y la transmisión de estereotipos, de manera continua, a través de los diferentes agentes socializadores.

Según Weiner (2009), históricamente se esperó que hombres y mujeres desempeñaran diferentes roles en la sociedad, cediendo el protagonismo a los hombres en esfera pública y limitando a las mujeres al dominio privado. La adscripción de género ha colocado históricamente a hombres y mujeres en diferentes posiciones de poder. Esta perspectiva se ha seguido manteniendo hasta la actualidad. Se considera que los hombres son mejores en habilidades espaciales, numéricas y mecánicas y que las mujeres desarrollan habilidades verbales (saber escuchar, hablar, leer y escribir) más competentes y de manera más precoz. Además, las mujeres estarían más intrínsecamente motivadas por la lectura que los varones (McGeown, Goodwin, Henderson y Wright, 2011).

Esta perspectiva conservadora sobre las diferencias de sexo influye en la educación, ya que se considera un medio para socializar y educar a los niños y niñas en sus roles "naturales" como hombres y mujeres. Algunos trabajos etnográficos subrayan que la escuela posee un papel determinante en la generación de las identidades de género y cómo esas identidades influyen en las actitudes y comportamientos hacia la educación (Francis, 2000; Skelton, 1997).

Cabe destacar que, sin embargo, no todo el cuerpo de conocimiento relativo a la cuestión apunta hacia dicha dirección. Existe una serie de estudios y trabajos que niega la existencia de diferencias en función del sexo en comprensión lectora, tanto en educación primaria (Blázquez-Garcés, 2015), como en educación secundaria y pre-universitaria (Koban, 2016 ; Yazdanpanah, 2007). También se ha descrito que la percepción de la auto-eficacia lectora en educación primaria no depende del género (Olivares, Fidalgo y Torrance, 2016). Por otra parte, hay trabajos que refieren ventajas por parte de los alumnos, en comparación con sus compañeras, en comprensión oral (Velarde, Canales y Meléndez, 2013).

A continuación se valorará el caso español en alumnado de primaria (10 años) y secundaria (15 años) analizando, por separado, la evolución de los alumnos sin distinción de sexo para proseguir a continuación con el análisis en base a tal factor. Todo ello en base a los resultados obtenidos por el alumnado español en la evaluaciones internacionales PISA y PIRLS.

2. Resultados de los alumnos españoles en comprensión lectora en PISA y PIRLS

En la actualidad, varias pruebas internacionales prestigiosas valoran el rendimiento de los alumnos en comprensión lectora. Los países que se adhieren a dichas pruebas obtienen una información importante sobre las diferencias académicas existentes entre países y, en ocasiones, también dentro de un mismo país, al llevarse también a cabo, en determinados países, los análisis por regiones. Los resultados obtenidos por los estudiantes pueden concebirse como resultado de las políticas educativas, así como una herramienta para dilucidar qué estrategias educativas tienen mayor éxito (Takayama, 2008).

Sin embargo, cabe destacar que resulta siempre aconsejable tratar los resultados con cautela y precaución, debido a que son muchas las variables y los factores ajenos al ámbito de la política educativa los que influyen en los resultados. Entre estos, se ha destacado que no se trata de una

prueba adaptada a las necesidades económicas y sociales de cada país. Por otro lado, es cuestionable la selección de materias valoradas en el informe PISA. A pesar de analizar en profundidad tres materias muy relevantes, prescinde de otros conocimientos y habilidades esenciales para el desarrollo de los alumnos (Cadenas y Huertas, 2013). Otro aspecto negativo sería el hecho de que se generen presiones por querer igualar a los países con rendimiento académico más alto y que, en consecuencia, se adopten prácticas educativas de estos países que pueden no ser extrapolables por diferentes razones (Takayama, 2008).

El informe PISA (Programme for International Student Assessment) es un estudio de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) que mide los conocimientos y destrezas de alumnos de 15 años en Lectura, Matemáticas y Ciencias. Esta evaluación internacional se realiza cada 3 años y es la encuesta educativa más amplia a día de hoy. En su edición más reciente, en 2018, participaron 79 países. El indicador que suele recibir más atención es el lugar ocupado por cada país según la puntuación media. España participa en esta evaluación desde el año de inicio, el 2000.

Por su parte, el estudio PIRLS, es una evaluación de la IEA (Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo) que pone a prueba la comprensión lectora de los alumnos en 4º de Primaria cada cinco años desde el 2001. Se trata de una evaluación que se centra de manera exclusiva, a diferencia de PISA, en la comprensión lectora. PIRLS proporciona también información sobre el apoyo en el hogar y el ambiente escolar durante el proceso de aprendizaje de la lectura. España participa en este estudio desde 2006.

A continuación, se presentan, en la Tabla 1, los datos de PISA, en sus diferentes ediciones, en relación al rendimiento en lectura de los alumnos españoles (sin y con diferencia de sexo). Más adelante, se deja constancia de los resultados de los alumnos españoles (sin y con diferencia de sexo) en las tres ediciones PIRLS, ediciones en las que España participó (Tabla 2).

Tabla 1: Media de resultados de PISA en España y por sexo

PISA	2000	2003	2006	2009	2012	2015
España	493	481	461	481	488	495
Alumnas	505	500	- *	496	503	506
Alumnos	481	461	- *	467	474	485
<i>Diferencia neta entre alumnas y alumnos (en puntos)</i>	24	39	35	29	29	21

La diferencia observada en las diferentes ediciones resulta significativa ($p=0.005$)

Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

PISA 2000

En PISA 2000 participaron 32 países, entre ellos España. La lectura fue el principal objeto de evaluación en esta edición. Se valoró la competencia lectora a través de tres sub-escalas diferentes: recuperación de información, interpretación de lo leído y capacidad de reflexión sobre

lo leído. Los resultados generales, sin distinción de género, muestran que los alumnos españoles tuvieron mayor problema en recuperar la información (483 puntos, posición número 20 en la clasificación) que para interpretar la información (491 puntos, posición número 19 en la clasificación) o reflexionar sobre la misma (506 puntos, posición número 13 en la clasificación). En global, los resultados de los alumnos españoles en lectura se acercan a la media de la OCDE (500 puntos).

En relación a las diferencias observadas por sexo, las alumnas mostraron un rendimiento superior (505 puntos) que sus compañeros (481 puntos). Esta constatación está en consonancia con lo observado en el resto de países participantes.

España mejora la desviación típica del conjunto de países de la OCDE (100) en 9 puntos, lo que vendría a indicar equidad e igualdad en las oportunidades ofrecidas al alumnado español. Según este dato, las diferencias observadas en el alumnado derivarían sobretodo de las características familiares y personales del alumno, pero no del centro en el que el alumnado estudia.

PISA 2003

En la edición de 2003 participaron 41 países y en España se analizaron por separado las competencias de Castilla y León, País Vasco y Cataluña. La materia principal fue las Matemáticas. España, con 481 puntos, ocupa en esta edición el puesto 26 en Lectura. La nota media fue significativamente inferior a la de la edición previa (493 puntos) y se aleja de la media de la OCDE (494 puntos). Las comunidades autónomas que ampliaron su muestra quedan por encima de la media española - no siempre de un modo significativo - en competencia lectora. Castilla y León obtiene 499 puntos, País Vasco 497 y Cataluña 483 puntos.

De nuevo, se observan diferencias entre sexos y en el mismo sentido que la edición anterior. Las alumnas presentan un rendimiento superior (500 puntos) que los alumnos (461 puntos), la diferencia es especialmente relevante en el País vasco. En todos los países participantes las alumnas resultan ser mejores lectoras.

De nuevo, España sigue posicionándose bien respecto a la equidad de los resultados, tal y como muestra la escasa dispersión de los datos .

PISA 2006

En la edición de 2006 participaron 57 países. En España se analizaron por separado las competencias de Castilla y León, País Vasco, Cataluña, Galicia, Asturias, Cantabria, La Rioja, Aragón, Andalucía y Navarra. La competencia principal evaluada fue Ciencias. En esta edición se observó un descenso en los resultados de manera generalizada en los diferentes países participantes, en el caso español el empeoramiento fue especialmente acusado (31 puntos por debajo del promedio de la OCDE). La competencia lectora en España obtiene un promedio de 461 puntos. El resultado es también bajo en el conjunto de las Comunidades Autónomas analizadas, La Rioja obtiene 492 puntos, el País Vasco 487 puntos, Aragón 483 puntos, Navarra 481 puntos, Galicia 479 puntos, Castilla y León 478 puntos, Asturias y Cataluña 477 puntos, Cantabria 475 puntos y Andalucía 445 puntos. Tan solo La Rioja logra igualar el promedio de la

OCDE (492 puntos), también se aproxima el País Vasco (487). El resto de las Comunidades Autónomas analizadas, salvo Andalucía, se sitúan entorno al Total OCDE (484). Estas puntuaciones contrastan con los resultados obtenidos en ciencias y matemáticas en la mayoría de Comunidades Autónomas. En estas materias, el alumnado español obtiene resultados claramente superiores al promedio de la OCDE.

Tal y como ocurre en el resto de los países evaluados, los resultados de las alumnas en Lectura siguen siendo superiores en España en su conjunto (diferencia de 35 puntos) y en todas las diferentes Comunidades Autónomas analizadas. La diferencia, en el caso español, es muy similar la diferencia promedio en el conjunto de los países de la OCDE (38 puntos). Respecto a las Comunidades Autónomas, las diferencias resultan más importantes en Aragón y Galicia, por encima de los 40 puntos. En cambio, en Cataluña, Andalucía y Castilla y León, las diferencias a favor de las alumnas se sitúan en torno a los 25 puntos, a casi 10 puntos de la media española. El resto de Comunidades Autónomas analizadas se hallan cercanas a la media estatal.

La equidad en los resultados volvería a mostrarse como un punto fuerte del sistema educativo español, se trata de un nivel próximo al de los países nórdicos.

PISA 2009

En su edición de 2009, PISA vuelve a centrarse en comprensión lectora, tal y como hizo en el año 2000. En esta edición, se incorpora la lectura de textos electrónicos y se analizan el compromiso por la lectura, el interés por la lectura y la metacognición como constructos. En 2009 se analizaron 65 países y en España se analizaron las competencias, por separado, de Castilla y León, País Vasco, Cataluña, Galicia, Asturias, Cantabria, La Rioja, Aragón, Andalucía, Navarra Baleares, Canarias, Madrid, Murcia y las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla. En su conjunto, y sin distinción de género, España obtiene un promedio de 481 puntos, mejorando la media de la edición anterior (20 puntos más) y situándose de nuevo en el resultado obtenido en la edición del 2003. El porcentaje de alumnos en los niveles más bajos de rendimiento se sitúa en el 19%, en el promedio de la OCDE. Madrid, Castilla y León y Cataluña tiene un 13% de alumnos en esos niveles, cifra similar a la de Japón. Entre el 14% y el 17% se encuentran Navarra, País Vasco, Aragón y la Rioja, además de los Países Bajos. En el 18% se sitúan Cantabria, Asturias y Galicia, por un lado, y Suecia, Estados Unidos, Portugal, Reino Unido y Alemania, por otro. Murcia, con un 19%, se sitúa cerca del promedio de la OCDE. Por encima del 25% se hallan Andalucía, Baleares y Canarias. Por otro lado, el promedio de alumnos de la OCDE en los niveles altos de rendimiento es un 6%. Castilla y León, La Rioja y Madrid poseen un 6% de alumnos en dicha franja, el 5% de los alumnos se sitúa en estos niveles en Aragón, Asturias y Navarra, el 4% de los alumnos se sitúa en estos niveles en Cantabria, Cataluña y País Vasco y en el 3% se sitúa, junto al promedio español, Galicia. El resto de las Comunidades Autónomas presenta un 2% de alumnos en esta franja de rendimiento.

Los resultados de las alumnas (496 puntos) siguen siendo mejor que los de los alumnos (467 puntos), tal y como sucede en las diferentes Comunidades Autónomas y en el resto de países

analizados. La diferencia, en el caso español, no es tan abultada como en otros países, la diferencia promedio en el conjunto de los países de la OCDE es de 39 puntos, en el caso español, la diferencia es de 29 puntos. En relación a las Comunidades Autónomas analizadas, las diferencias oscilan entre los 17 puntos en Murcia y los 36 puntos en Madrid, Navarra y La Rioja. De todos modos, las diferencias en lectura a favor de las alumnas son, como puede comprobarse, de menor magnitud que el promedio de la OCDE.

Los resultados volverían a avalar la homogeneidad del sistema educativo español. La variación entre centros es del 20%, la segunda menor tras Finlandia.

PISA 2012

En PISA 2012 participaron 65 países y en España se analizó por separado los resultados de Andalucía, Aragón, Principado de Asturias, Illes Balears, Cantabria, Castilla y León, Cataluña, Extremadura, Galicia, La Rioja, Madrid, Región de Murcia, C. Foral de Navarra y País Vasco. Se evalúa como competencia principal el rendimiento matemático. La puntuación media del alumnado español (sin distinción de sexo) en comprensión lectora es 488 puntos, resultado comparable a la media de la UE (489 puntos), pero 8 puntos inferior a la media de los países de la OCDE (496 puntos), lo que sitúa a España en el puesto 23 de los 34 países de la OCDE. Asturias, Madrid, C. Foral de Navarra, Castilla y León, Cataluña, Galicia y País Vasco cuentan con puntuaciones medias que superan el promedio de la OCDE. Extremadura, La Rioja, Región de Murcia e Illes Balears, Cantabria y Andalucía obtienen resultados inferiores a la media de la OCDE en comprensión lectora.

Se sigue confirmando la tendencia observada en las ediciones anteriores, existe también en esta edición predominio de las alumnas (503 puntos) respecto a los alumnos en competencia lectora (474 puntos). La diferencia entre alumnas y alumnos vuelve a situarse en 29 puntos, 9 puntos menor que el promedio de la OCDE. En Castilla y León, las chicas logran de media 15 puntos más en comprensión lectora que los chicos, mientras que en Asturias esta diferencia llega a los 46 puntos. En tres Comunidades Autónomas la diferencia es mayor que el promedio de la OCDE, en dos es parecido y en el resto de las Comunidades Autónomas, la diferencia es más pequeña que en la mayoría de los países de la OCDE.

Respecto a la equidad, cabe destacar que la mayor parte de la variabilidad de los resultados se asocia a las características individuales de los alumnos y no a las características de los diferentes centros, lo que apunta a que el sistema educativo español sigue siendo equitativo, a niveles comparables a los de los países nórdicos, tal y como se había constatado anteriormente.

PISA 2015

En la edición de 2015 participaron 72 países. En España se analizaron por separado la competencia matemática, lectora y científica de todas las comunidades autónomas. La competencia principal vuelve a ser la científica. En el caso español, la media en comprensión lectora, sin distinción de sexo, se sitúa en 495 puntos, lo que nos sitúa dos puntos por encima

de la media de la OCDE (493 puntos). En relación al desempeño de las diferentes Comunidades Autónomas, las puntuaciones más elevadas en comprensión lectora corresponden a Castilla y León (522 puntos), Comunidad de Madrid (520 puntos), Comunidad Foral de Navarra (514 puntos) y Galicia (509 puntos), sus resultados son significativamente superiores al promedio de la OCDE (493 puntos).

La diferencia según el sexo de los resultados en lectura es inferior al promedio de la OCDE, al obtener las alumnas una media de 505,7 puntos y los alumnos una media de 485,4 puntos. Esta diferencia de 20 puntos, a favor de las alumnas, es 7 puntos menor que el promedio de la OCDE. En todos los países analizados el rendimiento femenino es significativamente superior al masculino. Las diferencias más altas, siempre con predominio femenino, se dan en Extremadura (25 puntos) y en Cantabria y Castilla y León (23 puntos) y las más bajas, en la Comunidad de Madrid (13 puntos) y la Comunidad Foral de Navarra (14 puntos). Señalar que las estas últimas presentan, del mismo modo, buenos resultados en el área de lectura.

Tal y como se observa, los datos obtenidos en PISA 2015 son los mejores a lo largo de las seis ediciones, tanto de manera conjunta, como en función del sexo.

España sigue situándose entre los países más equitativos. El impacto del índice social, económico y cultural se cifra netamente por debajo del impacto en el conjunto de países OCDE.

PISA 2018

En la edición de 2015 participaron 79 países, los alumnos evaluados fueron un total de 600000. En España se analizaron por separado las competencias matemáticas, de lectura y científicas de todas las comunidades autónomas. En nuestro país se contabilizó un total de 1000 centros participantes y 35000 alumnos con edades comprendidas entre los 15 y 16 años. La competencia principal en esta edición fue la lectora, tal y como ya ocurrió en las ediciones de los años 2000 y 2009. En esta edición se hace un mayor hincapié en los textos múltiples, se incluye un nivel de dificultad muy bajo y se incorpora una prueba adaptativa en lectura. Cabe destacar la aplicación digital de la prueba. A fecha de redacción de este artículo, los datos concretos sobre comprensión lectora no habían sido publicado aún, a diferencia de los resultados sobre competencia matemática y competencia científica. Sin embargo, sí que ha trascendido que no ha existido un cambio de tendencia respecto a las ediciones pasadas y las alumnas siguen mostrando un mejor nivel en comprensión lectora respecto a sus compañeros.

En relación al desempeño según el sexo, y en base a los resultados publicados, se observa que los alumnos obtienen 6 puntos más en los resultados de matemáticas que las alumnas, frente a los 5 puntos de diferencia de los países vinculados a la OCDE. En referencia a las ciencias, destacar que uno de cada tres chicos españoles espera trabajar como ingeniero o en alguna profesión vinculada a la ciencia, mientras que en las chicas ocurre en uno de cada cinco casos. Estos datos señalan la existencia de una brecha de género, superior a la hallada en otros países, en matemáticas y ciencias.

En lo que se refiere al índice de equidad, el índice de impacto alcanza el 12 % en matemáticas y el 10 % en ciencias, frente al 14 % y el 13 % de media de las economías de la OCDE. España

sigue mostrando unos resultados en relación a la equidad favorables, es decir, la influencia socioeconómica y cultura es menos determinante que en otros países de nuestro entorno.

Se procede a continuación a comentar los resultados obtenidos por los alumnos españoles en las ediciones PIRLS en las que el país participó.

Tabla 2: Media de resultados de PIRLS en España y por sexo.

PIRLS	2006	2011	2016
España (media)	513	513	528
Alumnas	515	515	532
Alumnos	511	511	524
<i>Diferencia neta entre alumnas y alumnos (en puntos)</i>	4	4	8

La diferencia observada en las diferentes ediciones resulta significativa ($p=0.005$)

Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

PIRLS 2006

Se trata de la primera participación de España en esta prueba internacional. En total, participaron 40 países, la mayoría de ellos europeos. En España no se analizaron por separado las competencias de las comunidades autónomas.

La puntuación media, obtenida por los alumnos sin distinción de género, es de 513 puntos. Esta se sitúa en un nivel ligeramente superior al promedio internacional, pero sitúa a los alumnos españoles lejos de las mejores puntuaciones europeas. De hecho, la mayor parte de los países europeos participantes obtienen una mejor puntuación que España.

Las niñas presentan un mejor rendimiento en comprensión lectora (515 puntos) que los niños (511 puntos). España es el segundo país con menos diferencia entre niños y niñas: sólo de 4 puntos, 13 puntos menos que el promedio internacional.

Según PIRLS en su edición del años 2006, el sistema educativo español no posee resultados de equidad equiparables a los de los países más equitativos de Europa, pero se muestra, a su vez, lejos de los países con sistemas escolares menos equitativos.

PIRLS 2011

En la edición de 2011 se analiza el rendimiento lector de un total de 48 países. En España fueron evaluados 8.580 alumnos de 312 centros, la muestra internacional alcanzó los 255.000 estudiantes. En esta ocasión, el informe proporciona datos complementarios de Andalucía y Canarias. En su conjunto, España obtiene 513 puntos (la misma puntuación que en la edición del 2006). Los 25 países de la OCDE alcanzan 538 puntos en promedio mientras que los de la UE logran 534. Andalucía obtiene 515 puntos y Canarias 505, en ninguno de los dos casos la diferencia es significativa.

Las alumnas españolas obtienen, en promedio, 515 puntos de puntuación, en el caso de los alumnos el promedio se sitúa en 511. La diferencia entre sexos (en rendimiento lector) es la misma que en la edición anterior, en la que la diferencia de puntuación se estableció en 4 puntos. La edición de PIRLS 2011 confirma que España es uno de los países en donde menos influye el nivel socio-económico de la familia en el rendimiento académico de los hijos. Además, es uno de los países que cuenta con menor diferencia entre centros.

PIRLS 2016

En este caso, los datos españoles se completaron con el análisis de las siguientes comunidades autónomas: Andalucía, Asturias, Castilla y León, Cataluña, La Rioja, Madrid y País Vasco. Los alumnos españoles, en su conjunto, han obtenido 528 puntos en comprensión lectora, por encima del promedio PIRLS (500 puntos). El alumnado español muestra en esta edición una mejora significativa de 15 puntos en la escala de rendimiento (de 513 a 528 puntos). España, sin embargo, sigue por debajo del promedio de los países OCDE-24 (540 puntos) y del Total UE (539 puntos). En relación al análisis por Comunidades Autónomas, Madrid (549 puntos), Asturias (548 puntos), La Rioja (546 puntos) y Castilla y León (546 puntos) presentan resultados significativamente superiores a la media del alumnado español, al promedio OCDE-24 y al Total UE. Por otra parte, las puntuaciones medias de Andalucía (525 puntos) y Cataluña (522 puntos) son inferiores, aunque no son significativamente diferentes de la puntuación media de España. En cambio, el rendimiento medio del alumnado del País Vasco (517 puntos) es significativamente menor que el promedio de España.

Con referencia a las diferencias por género, el rendimiento de las alumnas es mayor, significativamente, tanto en España como en el resto de los países y regiones analizados, con excepción de Portugal. Las medias de las alumnas y alumnos españoles son 532 puntos y 524 puntos respectivamente. En cuanto al análisis de las Comunidades Autónomas que amplían muestra, el rendimiento de las alumnas ha sido mejor en todas ellas, aunque la diferencia solo ha resultado significativa en el caso de Castilla y León (14 puntos), Asturias (11 puntos) y Madrid (7 puntos).

El sistema educativo español presenta, de nuevo, diferencias de las más bajas de todos los sistemas, mostrando uno de los mayores niveles de equidad entre los diferentes países y sistemas educativos analizados por el estudio.

3. Análisis de los resultados

El análisis de los datos en su conjunto evidencia que las alumnas, de forma sostenida a través de las diferentes ediciones en las dos pruebas valoradas, obtienen mejores resultados en comprensión lectora que los compañeros. Según los resultados aportados por PISA, la brecha de género se ha reducido en magnitud (- 8 puntos) en la edición PISA 2015 (últimos datos disponibles) respecto a la edición previa. Tras un repunte en la edición del 2003 y el 2006, ediciones en las que la magnitud de la brecha de género fue más abultada, en PISA 2015 se reduce la diferencia en el rendimiento entre alumnas y alumnos, hasta llegar a los 21 puntos, dato que se asemeja a los 24 datos observados en la primera edición y que supone la diferencia

más pequeña en rendimiento lector, entre sexos, desde el inicio de la prueba.

En relación a los datos proporcionados por PIRLS, la brecha de género se ha visto acrecentada, respecto a la primera y segunda edición, en 4 puntos de diferencia, siempre en beneficio femenino. Las dos primeras ediciones en las que España participó (años 2006 y 2011) dejaron constancia de una diferencia entre alumnas y alumnos de 4 puntos, menor que la observada en la última edición (8 puntos de diferencia). Cabe destacar que las diferencias entre sexos halladas en PIRLS, en comparación con las halladas en PISA, resultan menos abultadas (6 puntos de media en las 3 ediciones en comparación a los 29.5 puntos de media en PISA, en 6 ediciones). A pesar de que los resultados no sean equiparables al tratarse de dos pruebas distintas (metodologías y edades de los sujetos diferentes), es un dato que podría ser potencialmente interesante.

En referencia a los datos en comprensión lectora sin distinción de sexo, los resultados obtenidos por el alumnado español participante en las seis ediciones PISA deja constancia de una mejoría en la última edición (2015) en relación a las cinco ediciones previas. Las alumnas y alumnos españoles, en su conjunto, obtienen una mejor nota global en las ediciones en las que la diferencia entre el rendimiento femenino y masculino fue menor (PISA 2000: 24 puntos de diferencia y PISA 2015: 21 puntos de diferencia).

Por su parte, los últimos datos facilitados por PIRLS señalan también una mejoría en el rendimiento de las alumnas y alumnos españoles tomando los datos de manera global. A diferencia de lo observado en PISA, no se observa que la mejora de la media global vaya aparejada a una disminución en la magnitud de la brecha de género.

Según PISA, el último dato de rendimiento lector nos sitúa ligeramente por encima del promedio OCDE, no ocurre lo mismo según PIRLS. Según esta evaluación, el último dato sobre rendimiento lector nos sigue situando por debajo de la media OCDE, a pesar de la mejora ya relatada.

4. Conclusiones

En relación con los objetivos planteados en el presente estudio, subrayar que el análisis de las ediciones PISA y PIRLS, en las que España participó, demuestra la existencia de una brecha de género en comprensión lectora en España. En consonancia con lo observado en los países analizados a través de las seis ediciones PISA y las tres ediciones PIRLS valoradas en el presente estudio, las alumnas españolas presentan mejores puntuaciones que los alumnos españoles en porcentajes que varían en función de la edición. El análisis efectuado por Comunidades Autónomas revela que dicha tendencia se repite en todas ellas a lo largo de las diferentes ediciones. Las dos pruebas se realizan en edades diferentes, PISA en alumnado de 15 años y PIRLS en alumnado de 10 años, lo que demostraría que se trata de un fenómeno que se mantiene a lo largo del final de la infancia y principio de la adolescencia.

Hay que destacar que, según los resultados en las diferentes ediciones PISA, la brecha de género se habría reducido en la última edición (2015), algo no corroborado por la última edición

PIRLS (2016). Quedaría por valorar, a través del análisis de las futuras ediciones PISA y PIRLS, cuál es la tendencia predominante a corto y medio plazo. Del mismo modo, el análisis de las futuras ediciones corroborará si la mejora de los datos en comprensión lectora globales (sin distinción de sexo) va aparejado a una disminución en la magnitud de la brecha de género, o viceversa. Cabe subrayar que se trata de un fenómeno observado en PISA que no ha sido replicado por PIRLS. Cara a investigaciones futuras, del mismo modo, resultaría muy interesante valorar también las razones por las que PISA y PIRLS arrojan datos distintos en lo que se refiere a la magnitud de la brecha de género y a las tendencias en la evolución de la misma. La edad de pasación de las pruebas (PISA 15 años) y (PIRLS 10 años) podría significar un dato que contribuya a esclarecer la cuestión.

Por otra parte, los datos más actuales revelan una mejora en comprensión lectora en el alumnado español (sin distinción de sexo) en relación con ediciones previas. Dicha mejora se ve refrendada tanto por PISA como por PIRLS. Tanto PISA como PIRLS revelan, en su última edición, el mejor resultado desde el comienzo de la participación de España en dichas evaluaciones. Cabe destacar, como contrapunto, la heterogeneidad en los resultados observada al analizar los datos por Comunidades Autónomas. Otras líneas de trabajo interesantes serán valorar los condicionantes que han propiciado la mejora en los datos globales (con y sin distinción de sexo) en comprensión lectora, por un lado, y determinar, por otro, cuáles son los factores que inciden en las diferencias detectadas entre Comunidades Autónomas en el nivel de comprensión lectora y que provocan tal heterogeneidad.

Si bien a nivel individual, el rendimiento lector parece estar influido por factores en parte biológicos, como la inteligencia y determinados rasgos de la personalidad, los elementos expuestos en el presente trabajo permiten poner el acento en los factores contextuales para explicar las diferencias de género en comprensión lectora. Destacan la importancia de los estereotipos y la existencia de limitaciones socioculturales.

La equidad de género se muestra como un valor muy deseable en todo sistema educativo, para alcanzar esa equidad serán necesarios cambios sociales importantes y hacer efectivas políticas adecuadas. Un sistema educativo es equitativo cuando el rendimiento de sus estudiantes depende de su potencial y no de circunstancias definidas por su contexto social, económico y cultural (Sicilia & Simancas, 2018).

Deconstruir el género socialmente para poder dar más opciones igualitarias y disminuir así la brecha discriminatoria entre el alumnado resulta una medida a tener en cuenta (Calvo, 2018). Para ello será necesario profundizar en la comprensión del autoconcepto interno e ir más allá de las propias construcciones sociales. Se ha propuesto el trabajo del autoconcepto como medida para incidir en el desarrollo de una autoestima más ajustada que estimule a los alumnos y

alumnas de manera positiva (Timmerman, Toll, y van Luit, 2017) y como medida que, más allá del plano individual, pudiese acelerar los cambios sociales (Charles, 1999).

En los últimos años, las campañas para favorecer los estudios científicos y matemáticos para el público femenino han aumentado, habiéndose incrementado también la cuantía económica destinada a dicho efecto (González de San Román y Rica, 2012). Debería iniciarse el mismo tipo de acción con el objeto de limar diferencias entre géneros en comprensión lectora. Tal y como se ha comentado, poseer un buen nivel de comprensión lectora resulta imprescindible para que el individuo pueda manejarse en sociedad.

Del mismo modo, La mejora de la comprensión lectora del alumnado español debería convertirse en un objetivo del conjunto de la sociedad, en el que se impliquen, además de las autoridades y los agentes educativos, las familias, las instituciones y los medios de comunicación.

5. Referencias bibliográficas

American Psychiatric Association (2000). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (4th ed., rev.) Washington DC: American psychiatric press.

Arroyo González, R. (2009). Desarrollo metacognitivo y sociocultural de la comprensión escrita. Nativola. Granada.

Asgarabadi, Y., Rouhi, A., y Jafarigohar, M. (2015). Learners' Gender, Reading Comprehension, and Reading Strategies in Descriptive and Narrative Macro-genres. *Theory and Practice in Language Studies*. 5. 2557. DOI: 10.17507/tpls.0512.17

Baey Choy, S., Geddes, C., Sable, J., y Snyder, T. (2000). Trends in Educational Equity of Girls & Women. National Center for Education Statistics. (ED), Washington, DC. Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED440210.pdf>

Blázquez-Garcés, J. , Fernandez, I. , Sanz, P. , Tijeras, A., Vélez, X. y Pastor, G. (2015). COMPRENSIÓN LECTORA Y ORAL: RELACIONES CON CI, GÉNERO Y RENDIMIENTO ACADÉMICO DE ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. 1. 307-314.

Bohórquez, L.F., Cabal, M.A., y Quijano, M.C. (2014). Verbal Comprehension and Reading in Children with Reading Delay. *Pensamiento Psicológico*, 12 (1), 169-182. DOI: 10.11144/Javerianacali.PPSI12-1.cvl

Cadenas, C y Huertas, J. (2013). Informe PISA en España. Un análisis al detalle. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 17 (2), 243-262.

Calvo, G. (2018). Las identidades de género según las y los adolescentes. Percepciones, desigualdades y necesidades educativas. *Contextos educativos: Revista de educación*, 21. DOI: [10.18172/con.3311](https://doi.org/10.18172/con.3311)

Catalá, G., Català, M., Molina, E., Monclús, R. (2001). Evaluación de la comprensión lectora. Graó. Barcelona.

Charles Creel, M. (1999). Comunicación, educación y construcción de género. En *Signo y pensamiento*, 18, (34), 65-76. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2848509>

Cooley, Sid (1995). Suspension/Expulsion of Regular and Special Education Students in Kansas: A Report to the Kansas State Board of Education. Topeka, Kansas: Kansas State Board of Education.

Corpas Arellano, M.D. (2013). Gender differences in reading comprehension achievement in English as a foreign language in Compulsory Secondary Education. *Tejuelo*, nº 17 (2013), págs. 67-84.

Duckworth, A. L., & Seligman, M. E. P. (2006). Self-discipline gives girls the edge: Gender in self-discipline, grades, and achievement test scores. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 198–208. DOI: [10.1037/0022-0663.98.1.198](https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.198)

Elosúa, M.R., García-Madruga, J.A., Gómez-Veiga, I., López-Escribano, C., Pérez, E., y Orjales, I. (2012). Habilidades lectoras y rendimiento académico en 3º y 6º de Primaria: aspectos evolutivos y educativos. *Estudios de Psicología*, 33(2), 207-218. DOI: [10.1174/021093912800676411](https://doi.org/10.1174/021093912800676411)

Francis, B. (2000). *Boys, Girls and Achievement: Addressing the Classroom Issues*. London: Routledge Falmer.

Freeman, C. E. (2004). Trends in Educational Equity of Girls and Women: 2004. NCES 2005-016, U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. Washington, D.C.: GPO.

Goldin, C., Katz, L. F., y Kuziemko, I. (2006). The Homecoming of American College Women: The Reversal of the College Gender Gap. *Journal of Economic Perspectives*, American Economic Association, 20(4), 133-156. DOI: [10.3386/w12139](https://doi.org/10.3386/w12139)

Gregory, James F. (1996). The Crime of Punishment: Racial and Gender Disparities in the Use of Corporal Punishment in the U.S. Public Schools. *Journal of Negro Education*, 64: 454-462. DOI: 10.2307/2967267

Heckman, J. J., Stixrud, J. y Urzua, S. (2006). The Effects of Cognitive and Noncognitive Abilities on Labor Market Outcomes and Social Behavior. *Journal of Labor Economics*, 24(3): 411-482. DOI: 10.3386/w12006

Jacob, Brian A. (2002). Where the Boys Aren't: Noncognitive Skills, Returns to School and the Gender Gap in Higher Education. *Economics of Education Review*, 21(6): 589-598. DOI: 10.3386/w8964

Julià , Albert (2016). Contexto escolar y desigualdad de género en el rendimiento de comprensión lectora.. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 156: 41-58. DOI: [10.5477/cis/reis.156.41](https://doi.org/10.5477/cis/reis.156.41)

Koban, Didem. (2016). The Role of Gender in Reading Comprehension: An Analysis of College-level EFL Students' Comprehension of Different Genres. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*. 3. 218-227.

León, J.A., Olmos, R., Sanz, M.M., Escudero, I. (2010) . Comprensión lectora. Universidad Autónoma de Madrid. *Padres y Maestros*, 333. Recuperado de: <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/1206/1026>

León, A., Amaya, S., y Orozco, D. (2012). Relación entre comprensión lectora, inteligencia y desempeño en pruebas Saber Pro en una muestra de estudiantes universitarios. *CULTURA EDUCACIÓN Y SOCIEDAD*, 3 (1). Recuperado de: <https://revistascientificas.cuc.edu.co/culturaeducacionysociedad/article/view/964>

Martín, E. (2010). *La escuela sin funciones*. Barcelona: Edicions Bellaterra.

McGeown, S., Goodwin, H., Henderson, N. y Wright, P. (2011). Gender differences in reading motivation: Does sex or gender identity provide a better account?. *Journal of Research in Reading*, 35 DOI: 10.1111/j.1467-9817.2010.01481.x.

McGeown, S. (2012). Sex or gender identity? Understanding children's reading choices and motivation. *Journal of Research in Reading*. DOI: [10.1111/j.1467-9817.2012.01546.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2012.01546.x)

Ministerio de Educación y Ciencia (2007). PIRLS 2006. Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora de la IEA. Informe español. Recuperado de:

<https://www.educacionyfp.gob.es/inee/dam/jcr:01b7dbb0-9944-4c30-ab73-2fffaadd8703/pirls2006.pdf>

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013). PIRLS - TIMSS 2011. Estudio Internacional de progreso en comprensión lectora, matemáticas y ciencias. IEA. Volumen I. INFORME ESPAÑOL . Recuperado de: <http://www.educacionyfp.gob.es/inee/dam/jcr:536b9019-936b-4eb6-a466-15459c87f1a9/pirlstimss2011vol1-1.pdf>

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2017). PIRLS 2016 Estudio internacional de progreso en comprensión lectora. Informe español. Recuperado de: [http://www.educacionyfp.gob.es/inee/dam/jcr:64541373-26c2-4e0f-b66c-79168c44bbec/PIRLS%202016%20INFORME%20NACIONAL ONLINE 20dic.pdf](http://www.educacionyfp.gob.es/inee/dam/jcr:64541373-26c2-4e0f-b66c-79168c44bbec/PIRLS%202016%20INFORME%20NACIONAL%20ONLINE%2020dic.pdf)

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019). Informe PISA 2018. Recuperado de: <https://drive.google.com/file/d/1QOkG8vq1GzhAuNP7mHLtQm3iCqt8wC8G/view>

Moffitt, Terrie E. (ed.) (2001). Sex Differences in Antisocial Behavior: Conduct Disorder, Delinquency, and Violence in the Dunedin Longitudinal Study. Cambridge: Cambridge University Press. Recuperado de: https://assets.cambridge.org/97805218/04455/frontmatter/9780521804455_frontmatter.pdf

Moje, E.B., Stockdill, D., Kim, K. y Kim, H.J. (2011). The Role of Text in Disciplinary Learning. En M. L. Kamil, P. D. Pearson, E. B. Moje y P. P. Afflerbach (Eds.), Handbook of Reading Research, 453-486. Nueva York: Routledge.

Mol, S. E. y Jolles, J. (2014). Reading enjoyment amongst non-leisure readers can affect achievement in secondary school. *Frontiers in Psychology*. DOI: 10.3389/fpsyg.2014.01214

Mullis, I., Martin, M. González, E. & Kennedy, A. (2003). PIRLS 2001 International Report. IEA's Study of Reading Literacy Achievement in Primary Schools in 35 countries. International Association for the Evaluation of Educational Achievement - International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.

OCDE (2002) Conocimientos y aptitudes para la vida. Primeros resultados del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes PISA (2000) de la OCDE. Aula XXI : México.

OCDE (2004) Informe PISA 2003. Aprender para el mundo del mañana. Santillana: España.

OCDE (2008) Informe PISA 2006. Competencias científicas para el mundo del mañana. Santillana, Ministerio de Educación y Ciencia: España.

OECD (2010), PISA 2009 Results: Overcoming Social Background: Equity in Learning Opportunities and Outcomes (Volume II), OECD Publishing.

OCDE (2010a). PISA 2009. Vol II. Overcoming Social Background.

OCDE (2010b). PISA 2009. Vol. III. Learning to learn.

OCDE (2010c). PISA 2009: What Students Know and Can Do. Vol. I.

OECD. (2015). The ABC of gender equality in education: aptitude, behaviour, confidence. París: OECD Publishing.

Olivares, F., Fidalgo, R. Y Torrance, M. (2016). Diferencias en la auto-eficacia lectora entre cursos en la escolaridad y en función del género. *Revista de psicodidáctica*. Vol. 21, Nº. 1, 2016, págs. 45-63. DOI: 10.1387/RevPsicodidact.13832

Rodríguez, I. y Clemente, L. (2013). Las tareas de enseñanza de la alfabetización inicial en las prácticas docentes. Estudio de caso. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(1),41-54. DOI:10.6018/reifop.16.1.179431

Rosenbaum, James E. (2001). *Beyond College for All: Career Paths for the Forgotten Half*. New York: Russell Sage.

Rosselli, M., Matute, E., y Ardila, A. (2006). Predictores neuropsicológicos de la lectura en español. *Revista de Neurología*, 42 (4), 202-21. Recuperado de: <https://pdfs.semanticscholar.org/ffec/0d12dc85a1b2c209f3160c14ee473f034967.pdf>

Sicilia, G. y Simancas, R. (2018). EQUIDAD EDUCATIVA EN ESPAÑA: COMPARACIÓN REGIONAL A PARTIR DE PISA 2015. Fundación Ramón Areces. Recuperado de: <https://www.fundacionareces.es/recursos/doc/portal/2018/03/20/equidad-educativa-en-espana.pdf>

Skelton, Christine (1997). Primary Boys and Hegemonic Masculinities *British Journal of Sociology of Education*, 18(3), 349-369. DOI:10.1080/014256997018030

Skiba, R.J., Michael, R.S., Nardo, A.C. et al. *The Urban Review* (2002) 34: 317. DOI: [10.1023/A:1021320817372](https://doi.org/10.1023/A:1021320817372)

Takayama, K. (2008). The politics of international league tables: PISA in Japan's achievement crisis debate, *Comparative Education*, 44 (4), 387-407. DOI: [10.1080/03050060802481413](https://doi.org/10.1080/03050060802481413)

Timmerman, H.L., Toll, S.W.M., van Luit, J.E.M. (2017). The relation between math self-concept, test and math anxiety, achievement motivation and math achievement in 12 to 14-year-old typically developing adolescents. *Psychology, Society, & Education*, 9(1), 89-103. DOI: 10.25115/psye.v9i1.465

Torres, P. y Granados, D.E. (2014). Procesos cognoscitivos implicados en la comprensión lectora en tercer grado de educación primaria. *Psicogente*, 17 (32), 452-459. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/psico/v17n32/v17n32a16.pdf>

Trzesniewski KH, Moffitt TE, Caspi A, Taylor A, Maughan B. (2006). Revisiting the association between reading achievement and antisocial behavior: new evidence of an environmental explanation from a twin study. *Child Dev.* 2006 Jan-Feb;77(1):72-88. DOI:10.1111/j.1467-8624.2006.00857.x

Velarde, E., Canales, R., y Meléndez, M. (2013). Procesos psicológicos de la lectura en estudiantes de primaria del callao, según nivel socioeconómico y género. *Revista de Investigación en Psicología*, 16(1), 153-170.

Weiner, G. "Gender and education in Europe: a literatura overview". *Gender Differences in Educational Outcomes*. Ed. Eurydice, Bruselas, 2010, 15 - 32.

Yazdanpanah, Lilly K.. (2007). The Effect of Background Knowledge and Reading Comprehension Test Items on Male and Female Performance. *The Reading Matrix*. 7.

Zorrilla, María. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. *Revista de educación*, ISSN 0034-8082, Nº 1, 2005 (Ejemplar dedicado a: Sociedad lectora y educación), 121-138.