



Original

## Determinantes escolares y de los estudiantes en el rendimiento lector: un análisis multinivel con estudiantes portugueses


 João Lopes<sup>a,\*</sup>, Célia Oliveira<sup>b</sup>, y Patrícia Costa<sup>c</sup>
<sup>a</sup> Universidad de Minho<sup>b</sup> Universidad Lusófona de Oporto, HEI-Lab (Digital Human-Environment Interaction Lab)<sup>c</sup> European Commission, Joint Research Centre, Human Capital and Employment Unit

### INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

#### Historia del artículo:

Recibido el 12 de enero de 2021

Aceptado el 12 de mayo de 2021

On-line el 18 de julio de 2021

#### Palabras clave:

Competencia en lectura

Predictores de lectura

Cuarto curso

PIRLS

Modelado jerárquico

### R E S U M E N

La lectura es fundamental para el aprendizaje en general. Empezar con la lectura en educación primaria es, por tanto, vital para el rendimiento académico. El presente estudio tiene como objetivo probar si los factores de los estudiantes predicen mejor el rendimiento en lectura que los factores escolares y determinar qué factores del alumnado y de la escuela predicen el rendimiento en lectura. La muestra del estudio consta de 4.118 estudiantes de cuarto curso de educación primaria que participan en el Estudio Internacional para el Progreso de la Comprensión Lectora (PIRLS, por sus siglas en inglés), 2016. Han sido utilizados tres cuestionarios para recopilar datos: un cuestionario para directores de escuela, un cuestionario para estudiantes y un cuestionario para padres. Se ha utilizado un modelo lineal jerárquico para estudiar la relación de las variables a nivel de la escuela y del alumnado con el rendimiento de los estudiantes en lectura. La confianza de los estudiantes en la lectura y los recursos del hogar para el aprendizaje son los mejores predictores del rendimiento lector. A nivel escolar, el mejor indicador del rendimiento lector es el énfasis de la escuela en el éxito académico. Los resultados proporcionan pistas sobre lo que podrán hacer las escuelas para mejorar los resultados de lectura.

© 2021 Universidad de País Vasco. Publicado por Elsevier España, S.L.U. Todos los derechos reservados.

### School and student determinants of reading performance: A multilevel analysis with Portuguese students

#### A B S T R A C T

Reading is crucial for learning, in general. Starting right with reading in primary grades is, therefore, vital for school achievement. The present study aims to test whether students' factors best predict reading performance than school factors and determine what student and school factors predict reading performance. The study sample includes 4,118 fourth-grade students participating in IEA PIRLS 2016. Three questionnaires were used to collect data: one for school principals, one for students, and one for parents. Hierarchical linear modeling was used to study the relation of school and student-level variables to students' reading performance. Students' confidence in reading and home resources for learning are the best predictors of reading performance at the student level. At the school level, school emphasis on academic success is the best predictor of reading performance. The results provide clues as to what schools might do to improve reading results.

© 2021 Universidad de País Vasco. Published by Elsevier España, S.L.U. All rights reserved.

#### Keywords:

Reading achievement

Reading predictors

Fourth-graders

PIRLS

Hierarchical modeling

\* Autor para correspondencia.

Correo electrónico: [joaols@psi.uminho.pt](mailto:joaols@psi.uminho.pt) (J. Lopes).

## Introducción

En las últimas décadas, estudios internacionales a gran escala como el Estudio Internacional para el Progreso de la Comprensión Lectora (PIRLS, por sus siglas en inglés) o el Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés) han proporcionado información valiosa sobre las habilidades de comprensión lectora de niños y jóvenes. En el caso de Portugal, los resultados de varios ciclos de PISA (OCDE, 2009, 2012, 2016) generalmente reflejan que el país ha progresado significativamente en cuanto a las habilidades y conocimiento de los estudiantes de 15 años. PIRLS (Martin y Mullis, 2013; Mullis y Martin, 2017), que es un amplio estudio internacional que evalúa el rendimiento en lectura de los niños después de cuatro años de escolarización, muestra un patrón diferente. Aunque, en 2016, los estudiantes portugueses (528 puntos) están muy por encima del punto central de la escala PIRLS (500 puntos), se ha producido una importante caída de 13 puntos de 2011 a 2016. Portugal es uno de los 11 países que, en 2016, ha obtenido resultados considerablemente peores que en 2011 (21 países han obtenido resultados considerablemente mejores), bajando del puesto diecinueve al treinta y uno. El cincuenta por ciento de los estudiantes portugueses ha obtenido una puntuación superior a 530 puntos y el 5% ha obtenido 633 puntos o más (percentil 95), pero un 5% ha obtenido una puntuación inferior a 500 puntos.

Aunque el progreso de los países ahora está bien documentado en los estudios internacionales, sigue vivo entre los investigadores el debate sobre los factores que más probablemente influyen en el logro en lectura. Sigue siendo difícil para los responsables políticos decidir qué políticas adoptar y a qué nivel deben funcionar dichas políticas (p. ej., nivel curricular, desarrollo docente, enseñanza presencial, compromiso del estudiante con la lectura). El presente estudio tiene por objeto identificar factores individuales y escolares que afectan al logro en lectura de estudiantes de cuarto curso de educación primaria, para lo cual se han empleado datos de múltiples niveles a gran escala de PIRLS 2016. PIRLS aporta a estudios previos la solidez de las muestras y la sofisticación metodológica que permite probar modelos multinivel de manera fiable.

## Factores determinantes individuales del rendimiento en lectura

### Recursos domésticos

Un número importante de factores influye en el rendimiento en lectura de los estudiantes. Algunos de estos factores están relacionados con el entorno doméstico (Gutiérrez-Fresneda, 2019; Hemmerichs et al., 2017). El estatus socioeconómico (SES, por sus siglas en inglés) de las familias, por ejemplo, es uno de los predictores o indicadores más importantes del rendimiento en lectura y del rendimiento escolar (p. ej., Diuk et al., 2019). Sin embargo, la literatura hace referencia a algunos mediadores o moderadores que explican la relación entre el SES y el rendimiento en lectura del estudiante. Por ejemplo, Wang et al. (2017, p. 1) han descubierto que “el afecto negativo bajo, un elevado *effortful control* y la baja surgencia mitigan las asociaciones negativas entre los riesgos del SES y el desarrollo en lectura y matemáticas en esta etapa del desarrollo”. Cheng y Wu (2017) han comprobado que el SES ejerce un efecto indirecto en la comprensión lectora de frases mediante el efecto mediador del conocimiento de la morfología y el vocabulario. Además, (Chesters y Daly, 2017) han descubierto que la escuela a la que se acude modera la relación entre el SES y el logro en comprensión.

A finales de la década de 1970, Bourdieu y Passeron (1977) introdujeron el concepto del capital cultural de las familias (la fami-

liaridad con los principales códigos culturales de la sociedad) para explicar las diferencias en el rendimiento académico de los niños. El modelo del capital cultural ha sido probado bajo diversas circunstancias. Huang y Liang (2016), por ejemplo, han descubierto que la expectativa de los padres (el capital cultural incorporado) predice mejor el rendimiento del estudiante que la educación de los padres (el capital cultural institucionalizado) o la posesión de libros (el capital cultural objetivado).

IRLS 2016 tiene en cuenta muchos factores domésticos (p. ej., SES, actividades de los padres, recursos domésticos) que afectan al logro en lectura de los estudiantes. Algunos de estos factores son recursos educativos por naturaleza. Aún así, PIRLS separa los recursos domésticos digitales (p. ej., acceso a Internet) de los recursos domésticos educativos generales (p. ej., número de libros). Otros factores se refieren a las condiciones domésticas (p. ej., mesa de estudio para uso personal) o a la supervisión de los deberes del niño por parte de los padres (p. ej., “¿Aproximadamente, con qué frecuencia hace los deberes tu hijo/a?”).

### Actitudes de los estudiantes hacia la lectura

Otro factor individual que podría afectar al rendimiento en lectura es el de las actitudes hacia la lectura (AHL). Las AHL abarcan un amplio espectro de conceptos y modelos y aglutinan a diferentes tradiciones investigadoras. Hace más de dos décadas, Pressley (1998) señalaba que los académicos normalmente abordaban las actitudes hacia la lectura empleando conceptos del ámbito de la motivación como, por ejemplo, la eficacia lectora, el reto de lectura, la curiosidad por la lectura, el valor de la lectura, los objetivos de lectura, cumplimiento (lectura para cumplir obligaciones académicas) o calificaciones en lectura (lectura para obtener calificaciones). Más recientemente, Petscher (2010) ha llevado a cabo un meta-análisis sobre la relación entre las actitudes hacia la lectura y el logro en lectura y ha concluido que la relación es moderada pero más fuerte en los estudiantes de primaria que en los de secundaria.

El estudio PIRLS de 2016 no conceptualiza ni define claramente las actitudes hacia la lectura. Aún así, PIRLS plantea tres aspectos de las actitudes hacia la lectura de los estudiantes: compromiso lector de los estudiantes, el gusto por la lectura de los estudiantes y la seguridad de los estudiantes en la lectura. Wantchekon y Kim (2019) han descubierto que el compromiso lector predice el 4% de la comprensión lectora al final del curso de los participantes de tercer y cuarto curso de educación primaria y que la relación entre el compromiso lector y la comprensión lectora es más débil en el caso de los lectores que se encuentran por debajo de la media. Otros estudios (p. ej., Hamed et al., 2020; Lin et al., 2021) con diferentes participantes han descubierto correlaciones moderadas a sólidas entre el compromiso lector y la comprensión lectora. No obstante, hay estudios (Bautista et al., 2018) que sugieren que la relación no es directa y que el dominio de la lectura podría mediar en la relación.

El apartado de “el gusto por la lectura de los estudiantes” de PIRLS 2016 suele estar descrito en la literatura como la lectura por placer (LpP). Varios estudios (Sullivan y Brown, 2015; Whitten et al., 2016) han encontrado relaciones positivas entre la LpP y resultados de nivel alto en lectura, beneficios en matemáticas o vocabulario y un desarrollo social y emocional positivo. Aún así, Reedy y De Carvalho (2021) se plantean “la posibilidad de que un deseo de leer por placer pueda ser el resultado de una mayor fluidez lectora ya existente y la consiguiente autoconfianza en dicha fluidez lectora, en lugar de a la inversa” (p. 135). Reedy y De Carvalho (2021) también señalan que se emplean indistintamente varios términos o expresiones además de la LpP (el gusto por la lectura, por ejemplo) y que la motivación del niño es clave para entender la LpP.

También se ha considerado la autoconfianza en lectura como un buen indicador del logro en lectura. Por ejemplo, Melero et al. (2020) han estudiado la relación de diversas variables

motivacionales con la lectura de palabras y la comprensión lectora y han descubierto que la competencia percibida es el único indicador motivacional significativo. Además, [Cho et al. \(2018\)](#) han descubierto una relación positiva entre la autoconfianza en lectura y la comprensión lectora en estudiantes de segundo curso de primaria y señalan que es fundamental promover la implicación de las familias en la adquisición de la lectura de los niños con el fin de mantener la autoconfianza de los estudiantes.

### Factores determinantes de la escuela de cara al rendimiento en lectura

La literatura sobre la eficacia de la escuela ha estudiado muchos factores escolares relacionados con el logro de los estudiantes como, por ejemplo, la presión por el logro en asignaturas básicas, las expectativas altas de los directores y profesores, el liderazgo educativo, el ambiente escolar, el nivel socioeconómico medio de la escuela o la oportunidad de aprender ([Biesta, 2019](#)). [Marzano \(2003\)](#) afirma que la oportunidad de aprender, el tiempo de aprendizaje, la supervisión y la presión para lograr un objetivo son los factores más relevantes con relación al rendimiento escolar. PIRLS 2016 evalúa específicamente el énfasis de la escuela en el éxito académico, las habilidades de alfabetización previas de los estudiantes y el tiempo de enseñanza como factores de la escuela relacionados con el rendimiento en lectura.

#### Énfasis de la Escuela en el Éxito Académico (EEEA)

El EEEA guarda relación con poner el foco en el contenido académico y el logro de los estudiantes. También puede describirse como el deseo de los estudiantes de hacer las cosas bien, hacer los deberes, las expectativas de los profesores con relación al éxito del estudiante e incluso la seguridad de la escuela ([Badri, 2019](#)). La variabilidad del constructo genera diferencias en la medición y hace que las comparaciones entre diferentes estudios resulten complejas ([Nilsen y Gustafsson, 2014](#)). Además, el concepto del éxito académico lleva mucho tiempo siendo controvertido. Según [Garbarino \(1976\)](#), el nivel educativo, es decir, el número de años de escolarización completados, podría ser un mejor índice que el éxito académico (no muy relacionado con la vida fuera de la escuela) o el estatus social en la escuela (no académico). [Hattie \(2009\)](#), al sintetizar más de 800 meta-análisis relacionados con el rendimiento académico, ha descubierto que los años de escolarización están relacionados con los resultados positivos de la salud mental en la vida adulta. Pese a estas afirmaciones, la mayoría de autores y el público en general parecen concebir las calificaciones escolares como el mejor indicador del éxito académico ([Cachia et al., 2018](#)). Desde esta perspectiva, la escuela que promueve las calificaciones académicas de los estudiantes debería obtener mejores lectores de promedio. PIRLS 2016 concibe el énfasis de la escuela en el éxito académico como un conjunto de profesores, administraciones, estudiantes y conductas de los padres que favorecen un ambiente escolar positivo, sano y productivo.

#### Habilidades de alfabetización al entrar en la educación primaria

Una vez ya en la educación primaria, parece que las habilidades de alfabetización contribuyen significativamente a la adquisición de la lectura y el rendimiento lector. El conocimiento fonológico y fonémico, el conocimiento del lenguaje escrito o el vocabulario son algunas de estas habilidades ([Gutiérrez-Fresneda, 2018](#); [Kjeldsen et al., 2019](#); [Pfof et al., 2019](#)). Aunque los participantes son estudiantes de cuarto curso de educación primaria, PIRLS 2016 solo mide las habilidades de alfabetización tempranas (p. ej., “¿Cuántos alumnos reconocen la mayoría de las letras del alfabeto?” al entrar en primer curso de primaria), y lo hace desde la perspectiva de la

escuela, no la individual. PIRLS 2016 estudia la posibilidad de que las escuelas y las aulas con más estudiantes que comienzan primer curso de primaria con habilidades de alfabetización obtengan mejores resultados en lectura en cuarto curso, no solo al empezar a leer.

Aunque la literatura es clara acerca de las ventajas de las habilidades de alfabetización tempranas para la lectura, puede haber algunas salvedades. Por ejemplo, [Pinto y Lopes \(2017\)](#) han comparado las habilidades de alfabetización y lectura de tres grupos al comienzo y al final del primer y segundo curso. Un grupo ya puede leer al comenzar el curso, otro grupo ha recibido formación fonológica sistemática durante un curso y el tercer grupo no ha recibido formación especial. Los autores no han encontrado ninguna superioridad en lectura al finalizar el primer curso de primaria en el grupo que ha recibido formación fonológica. Los lectores anteriores han tenido un rendimiento lector bastante superior en los cuatro momentos y durante la formación fonológica (en este caso, solo en el primer momento). Esta conclusión sugiere que la lectura favorece las habilidades fonológicas más que a la inversa y que la lectura es el mejor predictor de la propia lectura. Si esto es cierto, la lectura en cuarto curso probablemente dependerá más de la formación en lectura durante la educación primaria que de habilidades de alfabetización tempranas ([Hirsch, 2003](#)).

#### Tiempo de enseñanza

El tiempo de enseñanza es un concepto relacionado con la oportunidad de aprender (OdA). [Elliott \(2015\)](#) define la OdA como “. . . la medida en que el profesor dedica tiempo de enseñanza y cobertura de contenidos para cumplir los objetivos curriculares previstos. . .” (p. 58). [Elliott \(2015\)](#) también incide en que los investigadores llevan mucho tiempo estudiando varios índices OdA como la calidad de la enseñanza, el contenido y el tiempo. Aunque está ampliamente reconocido que el efecto del tiempo de enseñanza es relevante para el rendimiento académico (p. ej., [Locher y Pfof, 2020](#)), el efecto en el rendimiento de los estudiantes es complejo, principalmente debido a la calidad del tiempo ([Mullis y Martin, 2017](#)). Aún así, algunos autores cuestionan la creencia de que cuanto más tiempo pasan los estudiantes en el aula, más aprenden. [López-Agudo y Marcenaro-Gutiérrez \(2020\)](#) sostienen que la mayoría de estudios son correlacionales y, por tanto, no fiables. Los autores han estudiado la influencia del tiempo de enseñanza en el rendimiento académico de los estudiantes de cuarto curso de educación primaria de 24 países utilizando datos del Estudio Internacional de Enseñanza y Aprendizaje (TALIS, por sus siglas en inglés) y el Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias (TIMMS, por sus siglas en inglés) de 2011. Concluyen que el tiempo de enseñanza “no parece estar asociado positivamente al rendimiento académico de los estudiantes en ninguno de los países analizados, aunque los estudiantes sigan dedicados a la lección durante el tiempo de enseñanza” (p. 1).

#### Composición de la escuela según el entorno del estudiante

Los estudios sobre la relación entre la composición de la escuela y el logro no son concluyentes. Por ejemplo, [Boonen et al. \(2014\)](#) no han encontrado efectos directos de la composición de la escuela según logros previos, SES, origen étnico y sexo en el rendimiento en matemáticas de estudiantes de segundo curso de educación primaria de Flandes. Los autores concluyen que la composición general de la escuela en los primeros años de educación primaria apenas importa. [Wenger et al. \(2020\)](#) han descubierto, en un estudio realizado en escuelas de educación primaria de Berlín, que la relación entre las características de la composición de la escuela y la mayoría de componentes de calidad de la escuela es próxima a cero. Por el contrario, [Costa y Araújo \(2018\)](#), empleando el estudio PIRLS 2011,

informan de la existencia de principios universales domésticos/del estudiante (p. ej., prácticas y habilidades de alfabetización de la escuela, ambiente escolar y composición de la escuela) y singularidades de la escuela que explican la variación en logro en lectura en Dinamarca, Suecia y Francia. Sciffer et al. (2020) defienden que las críticas de los efectos de la composición socioeconómica (SEC, por sus siglas en inglés) se deben a métodos que probablemente no detecten los efectos del SES.

## El presente estudio

Hay un debate abierto en Portugal y en otros países sobre las mejores estrategias y contextos para fomentar la lectura en los niños o para solucionar problemas de lectura. Algunos académicos, gobiernos o entidades defienden que el currículo, las escuelas o las familias son contextos críticos en los que hay que intervenir (p. ej., Verdasca, 2018). Otros (p. ej., Hattie, 2009) opinan que actuar en dichos contextos es una quimera y que los esfuerzos y recursos deben destinarse a las aulas. En Portugal (y quizá en otros países), el debate rara vez está respaldado por datos a gran escala. Nuestro estudio pretende llenar este gran vacío investigando los factores del estudiante y de la escuela que afectan al logro en lectura de los estudiantes portugueses y, para ello, se emplean datos de PIRLS 2016.

PIRLS es un estudio a gran escala que lleva a cabo la International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA, por sus siglas en inglés). El principal objetivo del estudio es analizar las tendencias internacionales en lectura de estudiantes de cuarto curso de educación primaria. En total, 50 países y 11 entidades dedicadas a la evaluación comparativa han participado en PIRLS 2016. Los datos de PIRLS son especialmente idóneos para establecer modelos de los factores individuales y organizativos y probar modelos que explican el logro en lectura de los estudiantes.

Concretamente, nuestro estudio tiene como finalidad (1) probar si los factores de los estudiantes predicen mejor el rendimiento en lectura que los factores de la escuela y (2) determinar qué factores del estudiante y de la escuela son indicadores importantes del rendimiento en lectura. Se conservará el modelo multinivel de rendimiento en lectura más parsimonioso.

## Método

### Participantes

Los participantes portugueses han sido elegidos aplicando un diseño de muestreo de probabilidad multifásico y estratificado (Martin et al., 2017). Según la “Nomenclatura de unidades territoriales estadísticas” (NUTS III, por sus siglas en francés), el país ha sido estratificado en regiones en la primera fase. En la segunda fase, han sido seleccionadas 220 escuelas siguiendo un procedimiento sistemático de muestreo. En una tercera fase, se ha extraído una muestra aleatoria de una o dos clases de cuarto curso de primaria teniendo en cuenta el número y tamaño de las clases. Después de tener en cuenta los datos faltantes, la muestra portuguesa incluye 203 escuelas y 4118 estudiantes (49% niñas, 51% niños, edad media = 9.8, E.E. = 0.01; mín. = 8.3; máx. = 14.5), que representan a las 25 unidades territoriales nacionales a efectos estadísticos (NUTS III). Aproximadamente el 9% ( $n = 19$ ) de las escuelas son privadas y el 91% ( $n = 199$ ) son públicas. Sin embargo, las primeras representan el 31.3% de estudiantes y las segundas, el 68.5%. Se ha utilizado el

IDB Analyzer de la IEA para poder trabajar con el sofisticado diseño de PIRLS 2016<sup>i</sup>.

### Instrumentos

En nuestro estudio, se han utilizado tres cuestionarios de PIRLS 2016: un cuestionario para los directores de escuela (para recopilar datos sobre la escuela), un cuestionario para estudiantes (para recopilar datos sobre la vida de los estudiantes en la escuela y en el hogar, además de información demográfica, recursos domésticos para el aprendizaje y actitudes hacia la lectura), y un cuestionario para los padres (para recopilar datos sobre las habilidades de alfabetización temprana de los estudiantes y el nivel educativo y ocupaciones de los padres). En Portugal, el Instituto de Evaluación Educativa (IAVE, por sus siglas en portugués) ha desarrollado las tres herramientas de evaluación que se exponen a continuación.

### Variables de los estudiantes

*Logro en lectura.* El logro en lectura es el fruto del presente estudio. Según Martin et al. (2017), “acorde con el objetivo de una visión integral de la comprensión lectora, toda la evaluación PIRLS consta de 12 pasajes de lectura y unas preguntas que los acompañan (conocidas como ítems)... “En cada evaluación, seis pasajes evalúan la lectura como experiencia literaria y otros seis evalúan la lectura en cuanto a la adquisición y uso de información. Para reducir al mínimo la presión de la evaluación en el estudiante, a este se le entregan solo dos pasajes según un cuadernillo de estructura sistemática y siguiendo un procedimiento de rotación...” (p. 56). Los textos, ítems de respuesta y codificación de las contestaciones de los estudiantes se encuentran en [https://iave.pt/wpcontent/uploads/2019/08/Unidades\\_Avaliacao\\_PIRLS\\_ePIRLS\\_2016.pdf](https://iave.pt/wpcontent/uploads/2019/08/Unidades_Avaliacao_PIRLS_ePIRLS_2016.pdf). El porcentaje de varianza explicada por las escalas de logro de PIRLS 2016 es del 81% en Portugal.

Según la métrica de PIRLS, la media internacional de esta variable es 500 y la desviación estándar es 100. En los modelos, se han utilizado cuatro escalas que miden diferentes conceptos. La International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA, por sus siglas en inglés) ha construido las variables y mediciones de PIRLS 2016 siguiendo un método compuesto. Según el modelo Rasch de la teoría de respuesta al ítem, la mayoría de ítems han sido combinados “...en escalas que miden un único constructo latente subyacente” (Martin et al., 2017, p. 14). Además, en la mayoría de las escalas, los datos ordinales originales han sido transformados en una escala de intervalo con un punto central de 10 mediante un procedimiento de escalado.

*Estudiantes con Seguridad en la Lectura (ESL).* La escala de ESL se basa en el grado de acuerdo de los estudiantes (de “muy de acuerdo” a “muy en desacuerdo”) con seis afirmaciones (p. ej., Suelo leer bien; Me resulta fácil leer). Un resultado inferior a 8.2 en ESL indica que el estudiante no tiene seguridad en la lectura, los resultados entre 8.2 y 10.3 sugieren que el estudiante tiene cierta seguridad en la lectura y un resultado superior a 10.3 indica que el estudiante tiene mucha seguridad en la lectura.

*Escala de Estudiantes Dedicados a Leer lecciones (EDL).* La escala EDL representa el grado de acuerdo de los estudiantes (de “muy de acuerdo” a “muy en desacuerdo”) con nueve afirmaciones (p. ej., Me gusta lo que leo en la escuela; El profesor me da cosas interesantes para leer). Un resultado inferior a 7.1 en EDL sugiere que el estudiante se dedica menos a la lectura, los resultados entre 7.1 y 9.5

<sup>i</sup> IDB Analyzer “...es un software independiente desarrollado originalmente por el IEA Data Processing and Research Center (IEA DPC) para su uso en estudios a gran escala de la IEA...” (Becker et al., 2013, p. 28). Además, realiza un análisis directo de datos combinados (p. ej., datos de la escuela y datos de los estudiantes).

indican que el estudiante se dedica algo a la lectura y un resultado superior a 9.5 indica que el estudiante se dedica mucho a la lectura.

*Escala de Estudiantes a los que les Gusta Leer (EGL).* La escala EGL representa el grado de acuerdo de los estudiantes (de “muy de acuerdo” a “muy en desacuerdo”) con ocho afirmaciones (p. ej., Me gusta leer; Aprendo mucho leyendo). Un resultado inferior a 8.1 en EGL sugiere que al estudiante no le gusta leer, los resultados entre 8.1 y 10.5 indican que al estudiante le gusta un poco leer y un resultado superior a 10.5 indica que al estudiante le gusta mucho leer.

*Recursos Domésticos para Aprender (RDA).* Esta escala ha sido creada tomando como base las respuestas de los padres y los estudiantes sobre la disponibilidad de cinco recursos: número de libros que hay en casa, número de libros infantiles que hay en casa, número de elementos de apoyo al estudio en casa, el máximo nivel educativo de uno de los progenitores y el máximo nivel de ocupación laboral de uno de los progenitores. Un resultado inferior a 7.5 denota la presencia de pocos recursos, los resultados entre 7.5 y 11.8 denotan la presencia de algunos recursos y los resultados por encima de 11.8 indican la presencia de muchos recursos.

#### Variables relacionadas con la escuela

*Énfasis de la escuela en el éxito académico.* Esta escala ha sido creada a partir de las respuestas de los directores a cómo la escuela pone énfasis en el éxito académico (p. ej., expectativas de los profesores en cuanto al éxito escolar; el deseo de los estudiantes de rendir bien en la escuela). Un resultado inferior a 9.2 denota un énfasis medio, los resultados entre 9.2 y 12.9 denotan un énfasis alto y los resultados por encima de 12.9 indican un énfasis muy alto.

*Escala de estudiantes que comienzan los cursos de educación primaria con habilidades de alfabetización tempranas.* Esta escala hace referencia al porcentaje de niños que llegan a la escuela con habilidades de alfabetización (p. ej., lee algunas palabras; escribe letras del alfabeto) Un resultado inferior a 9.2 indica que menos del 25% de los niños ha entrado con habilidades, los resultados entre 9.2 y 12.9 indican que el 25-75% ha entrado con habilidades y los resultados por encima de 12.9 indican que más del 75% entra con habilidades<sup>iii</sup>.

*Tiempo de enseñanza.* Según el director de escuela, es el número total de horas al año dedicadas a la enseñanza de lengua y lectura.

*Composición de la escuela según el entorno del estudiante.* (1) el porcentaje de estudiantes procedentes de hogares económicamente desfavorecidos y (2) el porcentaje de estudiantes que proceden de hogares acomodados, según el director de escuela. Las respuestas han sido recogidas en una escala de cuatro niveles (de 0 al 10% y a más del 50%) para (1) y (2). Los resultados han sido transformados en una clasificación con tres niveles: más acomodados ( $n = 606$ , 13.2%); ni más acomodados ni más desfavorecidos ( $n = 2006$ , 43.7%); más desfavorecidos ( $n = 1982$ , 43.1%). Al haber tres niveles, hemos codificado de manera ficticia esta variable.

PIRLS 2016 proporciona la fiabilidad media de los coeficientes de alfa de Cronbach de todos los cuadernillos de evaluación de PIRLS 2016. En el caso de Portugal, el coeficiente de la prueba es de 0.87. Además, en Portugal, el porcentaje de varianza explicada por las escalas de logro de PIRLS 2016 es del 81%.

<sup>iii</sup> En Martin et al. (2017), se puede consultar información sobre las escalas y valores de ESL, EDL, EGL, RDA, Énfasis de la Escuela en el Éxito Académico, y Estudiantes que comienzan los cursos de educación primaria con habilidades de alfabetización tempranas.

#### Procedimiento

Siendo objetivo nacional, PIRLS 2016 ha sido implementado por un organismo de educación nacional, el Instituto de Evaluación Educativa (IAVE). El IAVE se ha encargado de muestrear escuelas, contar con su colaboración (incluida la obtención del consentimiento informado (de escuelas, estudiantes y padres), contactar con las escuelas y muestrear clases para recopilar datos, y gestionar la administración de la evaluación de PIRLS 2016. A cada clase muestreada se le ha asignado un administrador o administradores de la prueba que han entregado a los estudiantes los cuadernillos sobre el logro. El estudiantes debe responder a las dos partes de los cuadernillos en 80 minutos (40 minutos para cada una, con un intervalo de 30 minutos). Los estudiantes también deben responder a un cuestionario demográfico y personal.

#### Análisis de datos

El modelado multinivel ha sido utilizado teniendo en cuenta dos niveles jerárquicos: el primer nivel está compuesto por variables del estudiante y el segundo nivel representa las características de la escuela. Para crear el modelo, se han seguido varios pasos. El primer paso ha sido crear un modelo nulo o incondicional (modelo ANOVA de efectos aleatorios unidireccional con ningún indicador de nivel 1 o nivel 2) para saber si hay variación entre escuelas en cuanto al logro en lectura en general. En este primer paso, se aborda la cuestión de “¿qué cantidad de la variación en el rendimiento en lectura del estudiante es explicado por las escuelas?”. Ello conlleva calcular el coeficiente de correlación intraclass (ICC, por sus siglas en inglés), la estadística de desviación (-2LL) y el efecto del diseño. En un segundo paso, se ha incorporado un modelo de coeficiente aleatorio para probar las relaciones significativas entre los indicadores de nivel 1 y el logro en lectura, así como para analizar cómo las características de los estudiantes explican las diferencias en el logro en lectura. Por último, un tercer modelo que combina variables de nivel 1 y de nivel 2 ha probado la relevancia de las variables de ambos niveles para predecir el logro en lectura. El modelo contiene indicadores de nivel 1 y de nivel 2. La intersección de nivel 1 y las pendientes de nivel 1 se predicen como efectos aleatorios. En los modelos parcial y totalmente condicionales, los indicadores de nivel 1 y de nivel 2 están centrados en la media total. Se han empleado los modelos no lineal y lineal jerárquico HLM 7 (Raudenbush et al., 2013) para ajustar los modelos. El análisis evalúa los cinco valores plausibles de lectura y los coeficientes de ponderación del estudiante y de la escuela.

#### Resultados

En la **Tabla 1**, se muestra la estadística descriptiva de las variables de los estudiantes y de la escuela.

Las estadísticas descriptivas demuestran que a los estudiantes portugueses les gusta leer y que se dedican a la lectura pero solo tienen un poco de seguridad en sus habilidades lectoras. Los recursos domésticos de los estudiantes para aprender son razonables. Las escuelas ponen un énfasis moderado en el éxito académico y la mayoría de estudiantes no poseen muchas habilidades de alfabetización al comenzar el primer curso de educación primaria.

#### Modelo incondicional

En la **Tabla 2**, se muestra el modelo incondicional o nulo (en el modelo, no se incluye ningún indicador). La finalidad de este modelo es probar si hay variación entre escuelas en cuanto al logro en lectura de los estudiantes (LLE) en general. Este es el modelo:

$$\text{Modelo de nivel 1} \\ \text{LLE}_{ij} = \beta_{0ij} + r_{ij}$$

**Tabla 1**  
Estadística descriptiva de los estudiantes (n = 4118; 49% niñas, 51% niños)

|                                                                      | M      | De     | Mín.   | Máx.  |
|----------------------------------------------------------------------|--------|--------|--------|-------|
| Estudiantes dedicados a leer                                         | 11.19  | 1.79   | 2.54   | 13.13 |
| Estudiantes a los que les gusta leer                                 | 11.47  | 2.00   | 2.55   | 14.58 |
| Estudiantes con seguridad en la lectura                              | 9.62   | 1.79   | 2.96   | 13.47 |
| Recursos domésticos para aprender                                    | 10.05  | 1.60   | 4.03   | 14.80 |
| Estadística descriptiva de las escuelas (n = 203)                    |        |        |        |       |
|                                                                      | M      | DE     | Mín.   | Máx.  |
| Énfasis de la escuela en el éxito académico                          | 9.04   | 1.74   | 5.58   | 15.36 |
| Estudiantes que comienzan el curso con habilidades de alfabetización | 9.26   | 1.89   | 7.11   | 14.77 |
| Composición de la escuela                                            | 2.31   | 0.69   | 1.00   | 3.00  |
| Tiempo de enseñanza                                                  | 894.62 | 188.13 | 673.75 | 2000  |

**Tabla 2**  
Modelo lineal, jerárquico e incondicional

| Parámetro                            | Efectos fijos estimados |         |     |          |       |
|--------------------------------------|-------------------------|---------|-----|----------|-------|
|                                      | Coficiente              | EE      | GL  | t        | p     |
| Intersección                         | 525.22                  | 2.02    | 202 | 149.20   | 0.000 |
| Efectos aleatorios estimados         |                         |         |     |          |       |
| Parámetro                            | DE                      | CV      | GL  | $\chi^2$ | p     |
| $u_0$ (variación entre escuelas)     | 25.02                   | 625.50  | 202 | 872.23   | 0.000 |
| r (variación dentro de las escuelas) | 59.53                   | 3543.50 |     |          |       |

Nota. EE – Error estándar; GL – Grados de libertad; CV – Componente de varianza

**Modelo de nivel 2**

$$\beta_{0ij} = \gamma_{00} + u_{0j}$$

LLE<sub>ij</sub> corresponde a la puntuación de la prueba de lectura del estudiante i de la escuela j.

$\beta_{0ij}$  representa el término de intersección de nivel 1, que es una función de un término de intersección de nivel 2 ( $\gamma_{00}$ ) y de un término residual de nivel 1 ( $r_{ij}$ ). El término de intersección de nivel 1 ( $\beta_{0ij}$ ) es una función de la media total ( $\gamma_{00}$ ) de escuelas, más un término aleatorio ( $u_{0j}$ ), lo que significa que la intersección está modelada como efecto aleatorio.

El modelo incondicional o nulo (Tabla 2) muestra una media de 525.22 para LLE, casi 27 puntos por encima del punto medio de la escala. La varianza dentro de la escuela del logro en lectura percibido por los estudiantes es  $\sigma^2 = 3543.50$  y la varianza entre escuelas es  $t = 625.50$ ,  $p < 0.001$ . La correlación intraclase es 0.15 ( $625.50/[3543.5+625.50]$ ). Por tanto, el 15% de la variabilidad del logro en lectura de los estudiantes se explica por las diferencias entre escuelas. Las diferencias entre estudiantes individuales explican el 85% de la variabilidad en logro en lectura. La importante variación entre escuelas ( $\chi^2 = 872.23$ ,  $p < .001$ ) en cuanto al logro en lectura demuestra que aún hay una variación residual considerable que queda pendiente de explicación y que hace falta un modelo con indicadores adicionales. El efecto del diseño<sup>iiiiii</sup> (Efecto del diseño =  $1 + [n_c - 1]ICC$ ) es 3.98 ( $n_c$  es el número de estudiantes por escuela). Según algunos autores (p. ej., Muthén y Satorra, 1995), un efecto de diseño superior a 2.0 indica la necesidad de un modelado lineal jerárquico.

**Modelado lineal jerárquico teniendo en cuenta las variables relacionadas con el estudiante**

Una vez establecido que existe una importante variación entre escuelas en cuanto al logro en lectura, el segundo paso ha consistido en probar en qué medida las variables relacionadas con el estudiante explican la varianza en logro en lectura (modelo de

<sup>iiiiii</sup> “El efecto de diseño cuantifica el efecto de las violaciones del supuesto de independencia en las estimaciones del error estándar y es una estimación del multiplicador que debe aplicarse a errores estándar para corregir el sesgo negativo resultante de los datos anidados” (Peugh, 2010, p. 91).

promedios como productos (means-as-outcomes model)) (véase la Tabla 3). El modelo de nivel 1 incluye a los estudiantes dedicados a leer (EDL), estudiantes a los que les gusta leer (EGL), estudiantes con seguridad en la lectura (ESL) y recursos domésticos para aprender (RDA). Las variables están centradas en la media total.

**Modelo de nivel 1**

$$LLE = \beta_0 + \beta_1*(EDL) + \beta_2*(EGL) + \beta_3*(ESL) + \beta_4*(RDA) + r$$

**Modelo de nivel 2**

$$\beta_1 = \gamma_{00} + u_{00}$$

$$\beta_2 = \gamma_{10}$$

$$\beta_3 = \gamma_{20}$$

$$\beta_4 = \gamma_{40}$$

Los resultados demuestran que todos los indicadores del nivel del estudiante parecen afectar al logro en lectura. En particular, la relación entre “el gusto por la lectura” y el logro en lectura es negativa. La seguridad en la lectura es, con diferencia, el mejor indicador del logro en lectura. Un aumento de un punto en la seguridad en la lectura predice un aumento medio de 12 puntos en el logro en lectura. Los recursos domésticos para aprender también son un sólido indicador del logro en lectura.

Se ha producido un importante aumento en el ajuste de modelos desde el modelo incondicional (desviación = 45632.63) a este segundo modelo (desviación = 44568.22), representado por una reducción significativa de la desviación del modelo ( $45545.55 - 44607.28 = 1064.41$ ,  $p < .001$ ).

**Modelado lineal jerárquico que combina variables relacionadas con el estudiante y relacionadas con la escuela como indicadores del logro en lectura de los estudiantes**

Por último, hemos probado un tercer modelo que incluye tanto las variables relacionadas con el estudiante como las variables relacionadas con la escuela como indicadores del logro en lectura de los estudiantes. A nivel de la escuela, el modelo incluye el énfasis de la escuela en el éxito académico (ÉnfExi), estudiantes que comienzan el curso con habilidades de alfabetización (ComAlfabet), tiempo de enseñanza (TieEns) y composición de la escuela según el entorno del estudiante (CompEsc) (véase la Tabla 4). Las variables de nivel 1 y de nivel 2 están centradas en la media total. Este es el modelo:

**Modelo de nivel 1**

$$LLE = \beta_0 + \beta_1*(EDL) + \beta_2*(EGL) + \beta_3*(ESL) + \beta_4*(RDA) + r$$

**Tabla 3**  
Modelo lineal jerárquico que tiene en cuenta las variables relacionadas con el estudiante sin indicadores a nivel de escuela

| Efectos fijos estimados                   |            |         |      |                |       |
|-------------------------------------------|------------|---------|------|----------------|-------|
| Parámetro                                 | Coficiente | EE      | GL   | t              | p     |
| Intersección                              | 526.056    | 1.55    | 202  | 338.41         | 0.000 |
| Estudiantes dedicados a leer              | 2.67       | 0.64    | 3911 | 4.18           | 0.000 |
| Estudiantes a los que les gusta leer      | -3.26      | 0.59    | 3911 | -5.56          | 0.000 |
| Estudiantes con seguridad en la lectura   | 12.18      | 0.654   | 3911 | 22.58          | 0.000 |
| Recursos domésticos para aprender         | 10.30      | 0.60    | 3911 | 17.12          | 0.000 |
| Efectos aleatorios estimados              |            |         |      |                |       |
| Parámetro                                 | DE         | CV      | GL   | χ <sup>2</sup> | p     |
| u <sub>0</sub> (variación entre escuelas) | 18.35      | 336.65  | 202  | 668.07         | 0.000 |
| r (variación dentro de las escuelas)      | 52.69      | 2776.67 |      |                |       |

Nota. EE – Error estándar; DE – Desviación estándar; CV – Componente de varianza; GL – Grados de libertad

**Tabla 4**  
Modelo lineal jerárquico que tiene en cuenta las variables relacionadas con el estudiante y los indicadores a nivel de escuela como indicadores del logro en lectura de los estudiantes

| Efectos fijos estimados                                              |            |         |      |                |       |
|----------------------------------------------------------------------|------------|---------|------|----------------|-------|
| Parámetro                                                            | Coficiente | EE      | GL   | t              | p     |
| Intersección                                                         | 525.86     | 1.48    | 198  | 356.41         | 0.000 |
| <i>Variables a nivel del estudiante</i>                              |            |         |      |                |       |
| Estudiantes dedicados a leer                                         | 2.66       | 0.56    | 3911 | 4.76           | 0.000 |
| Estudiantes a los que les gusta leer                                 | -3.23      | 0.50    | 3911 | -6.49          | 0.000 |
| Estudiantes con seguridad en la lectura                              | 12.16      | 0.49    | 3911 | 24.70          | 0.000 |
| Recursos domésticos para aprender                                    | 10.00      | 0.58    | 3911 | 17.22          | 0.000 |
| <i>Variables a nivel de la escuela</i>                               |            |         |      |                |       |
| Énfasis de la escuela en el éxito académico                          | 4.38       | 1.47    | 198  | 4.64           | 0.000 |
| Estudiantes que comienzan el curso con habilidades de alfabetización | -0.88      | 0.94    | 198  | -1.10          | 0.797 |
| Tiempo de enseñanza                                                  | -0.003     | 0.01    | 198  | 0.34           | 0.450 |
| Composición de la escuela según el entorno del estudiante            | -0.89      | 2.29    | 198  | -0.39          | 0.970 |
| <i>Efectos aleatorios estimados</i>                                  |            |         |      |                |       |
| Parámetro                                                            | DE         | CV      | GL   | χ <sup>2</sup> | p     |
| u <sub>0</sub> (variación entre escuelas)                            | 16.87      | 284.76  | 198  | 587.72         | 0.000 |
| r (variación dentro de las escuelas)                                 | 52.69      | 2776.75 |      |                |       |

**Modelo de nivel 2**

$$\beta_0 = \gamma_{00} + \gamma_{01}*(\text{ÉnfÉxi}) + \gamma_{02}*(\text{ComAlfabet}) + \gamma_{03}*(\text{TieEns}) + \gamma_{04}*(\text{CompEsc}) + u_0$$

$$\beta_1 = \gamma_{10}$$

$$\beta_2 = \gamma_{20}$$

$$\beta_3 = \gamma_{30}$$

$$\beta_4 = \gamma_{40}$$

En este modelo, los resultados muestran que las variables a nivel del estudiante son buenos indicadores del logro en lectura a pesar de la introducción de variables del nivel de la escuela en el modelo. A nivel de la escuela, la única variable que explica claramente la varianza en el logro en lectura es el énfasis de la escuela en el éxito académico.

Se ha producido un importante aumento en el ajuste de modelos desde el modelo incondicional (desviación = 45632.63) al modelo completo (desviación = 44543.22), representado por una reducción significativa de la desviación del modelo (45632.63- 44543.22 = 1089.41,  $p < .001$ ). Aún así, todavía no hay una explicación para una parte considerable de la varianza.

**Discusión**

En general, los resultados demuestran que las variables del estudiante predicen el logro en lectura (LLE) mejor que las variables de la escuela. A nivel individual, los recursos domésticos para aprender (RDA) y la seguridad en la lectura son, con diferencia, los mejores indicadores del logro en lectura. Los RDA han sido medidos de muchas maneras diferentes (incluyendo el entorno socio-psicológico y la estimulación intelectual). Hattie (2009) ha descubierto un efecto medio del 0.57 de los recursos domésticos en

el logro, siendo la implicación de la madre, la variedad y los materiales de juego los indicadores más consistentes. Conviene destacar que los estudiantes portugueses se encuentran aproximadamente en el punto central de la escala de RDA pero muy por encima de la media en logro en lectura. Este hallazgo sugiere que las escuelas portuguesas aumentan los recursos domésticos de los estudiantes, aparentemente persiguiendo la equidad social, uno de los objetivos de la escolarización más críticos (Dadon-Golan et al., 2019). En cambio, el 18% de estudiantes con muchos recursos domésticos han obtenido una media de 568 puntos frente a los tan solo 487 puntos del 6% de estudiantes con unos pocos recursos domésticos. Esta aparente contradicción en los resultados sugiere que la escolarización y la enseñanza realmente favorecen el nivel educativo de toda la población pero no llenan fácilmente el vacío del logro ni reducen los efectos de los recursos domésticos (Kim et al., 2019; Murillo y Hernández-Castilla, 2020).

Las actitudes hacia la lectura de los estudiantes (compromiso lector, gusto por la lectura, seguridad en la lectura de los estudiantes) también predicen el LLE, pero a niveles muy diferentes. La seguridad en la lectura (ESL) es, con diferencia, el mejor indicador del LLE. El compromiso lector (EDL) es un indicador marginal y el gusto por la lectura es, sorprendentemente, un indicador negativo del LLE. Los datos reflejan que los tres constructos solo están parcialmente relacionados. Estos resultados son relevantes porque curiosamente sugieren que los estudiantes con mejor rendimiento se sienten seguros con sus habilidades lectoras pero no necesariamente informan que sienten mayor placer por la lectura o que dedican tiempo a ello. Además, los resultados indican que, en general, a los lectores con bajo rendimiento les gusta leer más que a los lectores con mayor rendimiento. Este hallazgo contrasta con los

resultados de muchos otros estudios (p. ej., Vaknin-Nusbaum et al., 2018), que muestran una caída del autoconcepto como lectores y de la motivación general de los estudiantes con bajo rendimiento frente a los estudiantes con alto rendimiento.

Estos resultados aparentemente extraños con relación al compromiso lector y al gusto por la lectura derivan muy probablemente de la aceptación social (AS), es decir, “la tendencia de las personas a presentarse de forma positiva hablando en exceso de las conductas positivas culturalmente aceptadas y sin hablar demasiado de las conductas negativas” (Miller et al., 2015, p. 85). Se ha descubierto que los individuos que tienen problemas de lectura se puntúan más favorablemente que sus padres o profesores en las habilidades cognitivas y académicas y en la aceptación social de sus iguales (Nelson y Liebel, 2018). Job y Klassen (2012) clasifican este desajuste como efecto de descalibración entre las competencias académicas percibidas y reales. Además, Bou Malham y Saucier (2016) señalan que incluso la información sobre la lectura recibida de los niños pequeños puede verse afectada por la aceptación social (AS) y que la AS es un fenómeno sólido en el que la normatividad cultural juega un papel importante. Asimismo, Schwanenflugel y Knapp (2016) sostienen que las medidas autoinformadas, incluidas las del ámbito de la motivación para la lectura, están “notoriamente sujetas al sesgo de la aceptación social” (p. 255).

En general, los resultados de las actitudes hacia la lectura indican que un estudiante con alto rendimiento en PIRLS 2016 es un lector hábil, es decir, alguien que puede leer y, por tanto, tiene más seguridad en su competencia lectora que un estudiante al que le gusta leer o un estudiante que se dedica a ello. Esta conclusión puede ofrecer algunas claves sobre el foco de la enseñanza de la lectura, tanto si el objetivo es el logro en lectura o no.

Por último, contrariamente a nuestras expectativas, solo el énfasis de la escuela en el éxito académico predice el logro en lectura a nivel de la escuela. Quizá los profesores y directores piensan que deben poner énfasis en el éxito académico presionados por la tendencia social de hacer que las escuelas se hagan responsables del progreso de los estudiantes (Paletta, 2019). La idea de la eficacia escolar basada en los resultados académicos puede ser cuestionable o incómoda para muchos profesores y administradores (Keddie, 2016), pero las escuelas difícilmente pueden evitarla (Goddard et al., 2019). Aunque el movimiento de la eficacia escolar puede percibirse como si las escuelas son empresas, puede impulsar el compromiso escolar con el progreso de los estudiantes, especialmente en lectura (Valenzuela et al., 2016).

PIRLS 2016 sugiere que una escuela eficaz es, en última instancia, una escuela orientada al éxito académico en el logro en lectura. PIRLS también sugiere que el énfasis de la escuela en el éxito académico puede reducir el efecto de la composición de la escuela o de las habilidades de alfabetización al entrar en la escuela.

### Limitaciones

Conviene mencionar dos limitaciones. Una es que es probable que algunos ítems de PIRLS 2016 no representen los constructos con precisión (p. ej., la Escala del Énfasis de la Escuela en el Éxito Académico). La segunda y principal limitación del presente estudio es la probabilidad de la presencia de la aceptación social en las respuestas de los estudiantes al cuestionario sobre lectura y su tendencia a ofrecer respuestas definitivas y utilizar los extremos superiores de las escalas.

### Conclusiones y repercusiones

La contribución más significativa de nuestro estudio es que este vislumbra los objetivos y estrategias organizativos que podrían generar efectos significativos en el rendimiento en lectura de los estudiantes y los que probablemente no lo harán, según los resul-

tados de PIRLS 2016. En primer lugar, las escuelas deben poner el énfasis en el dominio de la lectura antes que en el compromiso lector o en el disfrute de la lectura. En segundo lugar, las escuelas deben asumir el éxito académico como un objetivo organizativo. En tercer lugar, las escuelas no deben centrarse en los recursos domésticos de los estudiantes (un indicador importante del logro en lectura) porque es un factor no controlable. En general, nuestro estudio sugiere que las escuelas, como organizaciones que son, deben propiciar un ambiente escolar que valore el éxito en lectura y fomentar la enseñanza centrada en la competencia lectora de los estudiantes. Cuando se pide a las escuelas que desempeñen múltiples funciones y enseñen innumerables contenidos (con el riesgo de perder el enfoque que ello supone), es importante asumir la primacía de la lectura y mostrar las mejores fórmulas para fomentarla.

### Referencias

- Badri, M. (2019). School emphasis on academic success and TIMSS science/math achievements. *International Journal of Research in Education and Science*, 5(1), 176–189. <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85077144357&partnerID=40&md5=4c851405511b85a2400da07f4ab2ba9f>.
- Bautista, A., Toh, G. Z., y Wong, J. (2018). Primary school music teachers' professional development motivations, needs, and preferences: Does specialization make a difference? *Musicae Scientiae*, 22(2), 196–223. <https://doi.org/10.1177/1029864916678654>
- Becker, A., Dumais, J., LaRoche, S., y Mirazchyski, P. (2013). *TALIS user guide for the international database*. OECD.
- Biesta, G. (2019). What kind of society does the school need? Redefining the democratic work of education in impatient times. *Studies in Philosophy and Education*, 38(6), 657–668. <https://doi.org/10.1007/s11217-019-09675-y>
- Boonen, T., Speybroeck, S., De Bilde, J., Lamote, C., Van Damme, J., y Onghena, P. (2014). Does it matter who your schoolmates are? An investigation of the association between school composition, school processes and mathematics achievement in the early years of primary education. *British Educational Research Journal*, 40(3), 441–466. <https://doi.org/10.1002/berj.3090>
- Bou Malham, P., y Saucier, G. (2016). The conceptual link between social desirability and cultural normativity. *International Journal of Psychology*, 51(6), 474–480. <https://doi.org/10.1002/ijop.12261>
- Bourdieu, P., y Passeron, J. C. (1977). *Reproduction in education, society and culture*. Sage.
- Cachia, M., Lynam, S., y Stock, R. (2018). Academic success: Is it just about the grades? *Higher Education Pedagogies*, 3(1), 434–439. <https://doi.org/10.1080/23752696.2018.1462096>
- Cheng, Y., y Wu, X. (2017). The relationship between SES and reading comprehension in Chinese: A mediation model. *Frontiers in Psychology*, 8(APR), 672. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00672>
- Chesters, J., y Daly, A. (2017). Do peer effects mediate the association between family socio-economic status and educational achievement? *Australian Journal of Social Issues*, 52(1), 65–77. <https://doi.org/10.1002/ajs4.3>
- Cho, E., Lee, M., y Toste, J. R. (2018). Does perceived competence serve as a protective mechanism against performance goals for struggling readers? Path analysis of contextual antecedents and reading outcomes. *Learning and Individual Differences*, 65, 135–147. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.05.017>
- Costa, P., y Araújo, L. (2018). Skilled students and effective schools: Reading achievement in Denmark, Sweden, and France. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62(6), 850–864. <https://doi.org/10.1080/00313831.2017.1307274>
- Dadon-Golan, Z., BenDavid-Hadar, I., y Klein, J. (2019). Revisiting educational (in)equity: Measuring educational Gini coefficients for Israeli high schools during the years 2001–2011. *International Journal of Educational Development*, 70, 102091. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2019.102091>
- Diuk, B., Barreiro, J. P., Ferroni, M., Mena, M., y Serrano, F. (2019). Reading difficulties in low-SES children: A study of cognitive profiles. *Journal of Cognition and Development*, 20(1), 75–95. <https://doi.org/10.1080/15248372.2018.1545656>
- Elliott, S. N. (2015). Measuring opportunity to learn and achievement growth: Key research issues with implications for the effective education of all students. *Remedial and Special Education*, 36(1), 58–64. <https://doi.org/10.1177/0741932514551282>
- Garbarino, J. (1976). The meaning and implications of school success. *The Educational Forum*, 40(2), 157–167. <https://doi.org/10.1080/00131727609336435>
- Goddard, Y. L., Goddard, R. D., Bailes, L. P., y Nichols, R. (2019). From school leadership to differentiated instruction a pathway to student learning in schools. *Elementary School Journal*, 120(2), 198–219. <https://doi.org/10.1086/705827>
- Gutiérrez-Fresneda, R. (2018). Longitudinal study on the development of literacy skills during literacy. *Revista de Psicodidáctica*, 23(2), 137–143. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2017.09.002>
- Gutiérrez-Fresneda, R., & Effect of the interactive groups in the learning of the reading by means of familiar collaboration. (2019). *Revista de Psicodidáctica*, 24(2), 138–144. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2019.02.001>
- Hamed, S. M., Pishghadam, R., y Fadardi, J. S. (2020). The contribution of reading emotions to reading comprehension: the mediating effect of reading engagement using a structural equation modeling

- approach. *Educational Research for Policy and Practice*, 19(2), 211–238. <https://doi.org/10.1007/s10671-019-09256-3>
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hemmerechts, K., Agirdag, O., y Kavadias, D. (2017). The relationship between parental literacy involvement, socio-economic status and reading literacy. *Educational Research*, 69(1), 85–101. <https://doi.org/10.1080/00131911.2016.1164667>
- Hirsch, E. D. (2003). Reading comprehension requires knowledge—of words and the world. *American Educator*, Spring, 10–29.
- Huang, H., y Liang, G. (2016). Parental cultural capital and student school performance in mathematics and science across nations. *Journal of Educational Research*, 109(3), 286–295. <https://doi.org/10.1080/00220671.2014.946122>
- Job, J. M., y Klassen, R. M. (2012). Predicting performance on academic and non-academic tasks: A comparison of adolescents with and without learning disabilities. *Contemporary Educational Psychology*, 37(2), 162–169. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.05.001>
- Keddie, A. (2016). School autonomy as 'the way of the future': Issues of equity, public purpose and moral leadership. *Educational Management Administration and Leadership*, 44(5), 713–727. <https://doi.org/10.1177/1741143214559231>
- Kim, S. W., Cho, H., y Kim, L. Y. (2019). Socioeconomic status and academic outcomes in developing countries: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 89(6), 875–916. <https://doi.org/10.3102/0034654319877155>
- Kjeldsen, A. C., Educ, L., Saarento-Zaprudin, S. K., y Niemi, P. O. (2019). Kindergarten training in phonological awareness: Fluency and comprehension gains are greatest for readers at risk in grades 1 through 9. *Journal of Learning Disabilities*, 52(5), 366–382. <https://doi.org/10.1177/0022219419847154>
- Lin, J., Li, Q., Sun, H., Huang, Z., y Zheng, G. (2021). Chinese secondary school students' reading engagement profiles: Associations with reading comprehension. *Reading and Writing*, <https://doi.org/10.1007/s11145-021-10139-4>
- Locher, F., y Pfof, M. (2020). The relation between time spent reading and reading comprehension throughout the life course. *Journal of Research in Reading*, 43(1), 57–77. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12289>
- Lopez-Agudo, L. A., y Marcenaro-Gutierrez, O. D. (2020). Instruction time and students' academic achievement: A cross-country comparison. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, <https://doi.org/10.1080/03057925.2020.1737919>
- Martin, M. O., y Mullis, I. V. S. (2013). *Relationships among reading, mathematics, and science achievement at the fourth grade—Implications for early learning*. TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Martin, M. O., Mullis, I. V. S., y Hooper, M. (2017). *Methods and procedures in Pirls 2016*. IEA.
- Marzano, R. J. (2003). *What works in schools*. ASCD.
- Melero, A., Villalón, R., y Izquierdo-Magaldi, B. (2020). Attitudes toward reading, reading self-confidence, family involvement and reading comprehension in the second grade. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 18(50), 159–182. <https://doi.org/10.25115/EJREP.V18I50.2780>
- Miller, P. H., Baxter, S. D., Royer, J. A., Hitchcock, D. B., Smith, A. F., Collins, K. L., Guinn, C. H., Smith, A. L., Puryear, M. P., Vaadi, K. K., y Finney, C. J. (2015). Children's social desirability: Effects of test assessment mode. *Personality and Individual Differences*, 83, 85–90. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.03.039>
- Mullis, I. V. S., y Martin, M. O. (2017). *PIRLS 2016 international results in reading*. TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Murillo, F. J., y Hernández-Castilla, R. (2020). Does parental involvement matter in children's performance? A Latin American primary school study. *Revista de Psicodidáctica*, 25(1), 13–22. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2019.10.002>
- Nelson, J. M., y Liebel, S. W. (2018). Socially desirable responding and college students with dyslexia: Implications for the assessment of anxiety and depression. *Dyslexia*, 24(1), 44–58. <https://doi.org/10.1002/dys.1563>
- Nilsen, T., y Gustafsson, J.-E. (2014). School emphasis on academic success: Exploring changes in science performance in Norway between 2007 and 2011 employing two-level SEM. *Educational Research and Evaluation*, 20(4), 308–327. <https://doi.org/10.1080/13803611.2014.941371>
- OECD. (2009). *PISA (Programme for International Student Assessment) 2009*. OECD.
- OECD. (2012). *PISA 2012 Results in Focus: What 15-year-olds know and what they can do with what they know*. OECD.
- OECD. (2016). *PISA 2015 Results: Excellence and equity in education*. OECD.
- Paletta, A. (2019). How do school leaders respond to the growing intrusiveness of accountability policies? Evidence from Italy. *Journal of Educational Administration and History*, 51(4), 381–401. <https://doi.org/10.1080/00220620.2019.1607266>
- Petscher, Y. (2010). A meta-analysis of the relationship between student attitudes towards reading and achievement in reading. *Journal of Research in Reading*, 33(4), 335–355. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2009.01418.x>
- Peugh, J. L. (2010). A practical guide to multilevel modeling. *Journal of School Psychology*, 48(1), 85–112. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2009.09.002>
- Pfost, M., Blatter, K., Artelt, C., Stanat, P., y Schneider, W. (2019). Effects of training phonological awareness on children's reading skills. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 65, 101067. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2019.101067>
- Pinto, P., y Lopes, J. (2017). Literacia Pré-Escolar e desempenho na leitura na Instrução Primária. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 32(4), 1–9. <https://doi.org/10.1590/0102.3772e324210>
- Pressley, M. (1998). *Reading instruction that works: The case for balanced teaching*. Guilford Press.
- Raudenbush, S. W., Bryk, A. S., y Congdon, R. (2013). *HLM 7.01 for Windows [Computer software]*. In Scientific Software International, Inc.
- Reedy, A., y De Carvalho, R. (2021). Children's perspectives on reading, agency and their environment: what can we learn about reading for pleasure from an East London primary school? *Education 3-13*, 49(2), 134–147. <https://doi.org/10.1080/03004279.2019.1701514>
- Schwanenflugel, P. J., y Knapp, N. F. (2016). *The psychology of reading: Theory and applications*. Guilford.
- Sciffer, M. G., Perry, L. B., y McConney, A. (2020). Critiques of socioeconomic school compositional effects: are they valid? *British Journal of Sociology of Education*, 41(4), 462–475. <https://doi.org/10.1080/01425692.2020.1736000>
- Sullivan, A., y Brown, M. (2015). Reading for pleasure and progress in vocabulary and mathematics. *British Educational Research Journal*, 41(6), 971–991. <https://doi.org/10.1002/berj.3180>
- Vaknin-Nusbaum, V., Nevo, E., Brande, S., y Gambrell, L. (2018). Developmental aspects of reading motivation and reading achievement among second grade low achievers and typical readers. *Journal of Research in Reading*, 41(3), 438–454. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12117>
- Valenzuela, J. P., Bellei, C., y Allende, C. (2016). Measuring systematic long-term trajectories of school effectiveness improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(4), 473–491. <https://doi.org/10.1080/09243453.2016.1150861>
- Verdasca, J. L. C. (2018). *Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar: linhas gerais de enquadramento*, <http://hdl.handle.net/10174/23241>.
- Wang, Z., Soden, B., Deater-Deckard, K., Lukowski, S. L., Schenker, V. J., Willcutt, E. G., Thompson, L. A., y Petrill, S. A. (2017). Development in reading and math in children from different SES backgrounds: The moderating role of child temperament. *Developmental Science*, 20(3), e12380. <https://doi.org/10.1111/desc.12380>
- Wantchekon, K., y Kim, J. S. (2019). Exploring heterogeneity in the relationship between reading engagement and reading comprehension by achievement level. *Reading & Writing Quarterly*, 35(6), 539–555. <https://doi.org/10.1080/10573569.2019.1594474>
- Wenger, M., Gärtner, H., y Brunner, M. (2020). To what extent are characteristics of a school's student body, instructional quality, school quality, and school achievement interrelated? *School Effectiveness and School Improvement*, 31(4), 548–575. <https://doi.org/10.1080/09243453.2020.1754243>
- Whitten, C., Labby, S., y Sullivan, S. (2016). The impact of pleasure reading on academic success. *The Journal of Multidisciplinary Graduate Research*, 2(4), 48–64.