



Informes de Evaluación 39

Octubre de 2025

Aspectos que repercuten en el rendimiento en lectura en Educación Primaria

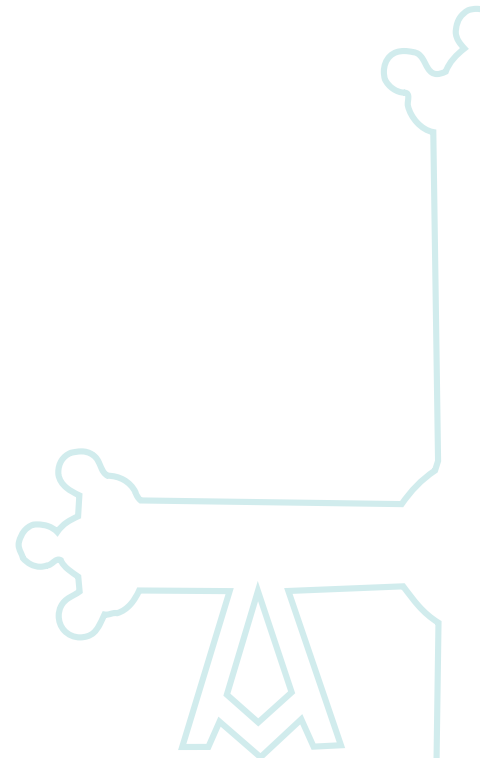
1. Introducción

Las evaluaciones de los sistemas educativos constituyen una herramienta fundamental para describir el desarrollo competencial del alumnado y el modo en que los centros educativos ayudan en la mejora de los aprendizajes (García Sanz, 2003). Identificar los determinantes contextuales del proceso de enseñanza con mayor impacto sobre el rendimiento académico previene el fracaso escolar y orienta las decisiones políticas para la mejora continua del sistema educativo (Barragán, et al., 2016; Carrillo, Cívís, Blanch, Longás, & Riera, 2018). Debido a su utilidad, cada vez mayor número de países participan en los estudios de comparación de los sistemas de educativos promovidos por instituciones internacionales como la OECD o la IEA (Cordero & Manchón, 2014). En este contexto, los aspectos intrínsecos o extrínsecos que impactan en el rendimiento académico suscitan un interés creciente en la investigación educativa.

Los estudios coinciden en señalar que el rendimiento académico está fuertemente conectado con dos grandes vectores de personalidad. En primer lugar, las variables socioafectivas vinculan a las *self*, tales como el autoconcepto y las expectativas académicas, las atribuciones causales y la confianza en la propia capacidad (Erberber, Stephens, Mamedova, Ferguson, & Kroeger, 2015). Igualmente, existe un amplio consenso al señalar que el rendimiento académico está muy relacionado con variables motivacionales tales como el esfuerzo, la persistencia y el tesón; la fortaleza personal; la capacidad de trabajo autónomo, el afán por aprender y el gusto o confianza por la lectura; los niveles de ansiedad (Jacob, 2002; Kobasa, Maddi, & Kahn, 1982; Martin & Marsh, 2003).

Por su parte, el contexto familiar también aparece asociado al rendimiento académico. La investigación sobre los estilos de implicación familiar en el hogar ha mostrado su potencial. Estudios como el de Cheung et al. (2014) observan que aquellos alumnos que tenían apoyo familiar, tendían a un mejor bienestar psicológico y tenían más posibilidades de obtener un mejor rendimiento académico.

El rendimiento académico está fuertemente conectado con las variables socioafectivas y motivacionales



Por otro lado, la investigación educativa ha acumulado bastantes evidencias que relacionan el contexto de aprendizaje de los centros docentes y los resultados educativos en general. Erberber et al. (2015) señalan que, entre los factores de los centros docentes mejor vinculados con altos rendimientos académicos en las materias científico-matemáticas, se encuentran el clima de seguridad y disciplina. En esa misma línea, García-Crespo et al. (2019) informan de que un clima escolar favorable incrementa considerablemente la probabilidad de obtener un buen rendimiento escolar.

Ante estos antecedentes, el objetivo principal de este trabajo es analizar las variables personales, familiares y del contexto escolar asociadas a los rendimientos del alumnado.

2. Análisis y resultados

Centraremos nuestro trabajo en el alumnado del 4.º año de escolaridad obligatoria de los países o regiones de la Unión Europea (4.º de Educación Primaria, en España) participantes en PIRLS 2021. Dentro de cada país, el muestreo, que fue realizado de acuerdo con los estándares internacionales de la prueba (Martin, Mullis, & Hooper, 2017), está integrado por 120.896 estudiantes de la Unión

Europea, de los cuales 8.550 son de España y 825, del Principado de Asturias. Representan a 4.000.000, 450.000 y 8.000 estudiantes de la Unión Europea, de España y del Principado de Asturias, respectivamente. La aplicación de la prueba PIRLS 2021 se realizó en un único día y se estructuraba en dos sesiones de 40 minutos cada una, separadas por un descanso de 30 minutos. Cada sesión consistía en la lectura de un texto literario y otro informativo (no necesariamente en este orden) y la respuesta a una serie de ítems sobre ellos. La especificación de la prueba se ajustó al

marco teórico establecido en Mullis and Martin (2015). Finalizada la aplicación, tanto el alumnado como las familias respondieron a sendos cuestionarios de contexto.

Los resultados de Asturias en el último estudio internacional PIRLS son especialmente llamativos y susceptibles de analizar

Análisis

Rendimiento en comprensión lectora

En la Figura 1 se presentan los rendimientos medios estimados para la UE (528 puntos), España (521 puntos) y Principado de Asturias (550 puntos) en comprensión lectora en PIRLS 2021. En la Figura 1, se observan diferencias estadísticamente significativas en todas las comparaciones entre entidades de este trabajo. Siendo especialmente llamativos los 22 y 29 puntos más, de rendimiento que presenta el Principado de Asturias respecto del Total UE y España respectivamente. A la vista de estos resultados se pretende analizar el contexto del alumnado en tres vertientes (intrínseco, familiar y escolar), para evaluar que antecedentes contextuales potencian el rendimiento académico en lectura del alumnado de 4.º de EP y así poder tomar iniciativas en política educativa para mejorar la competencia en comprensión lectora de los y las estudiantes.

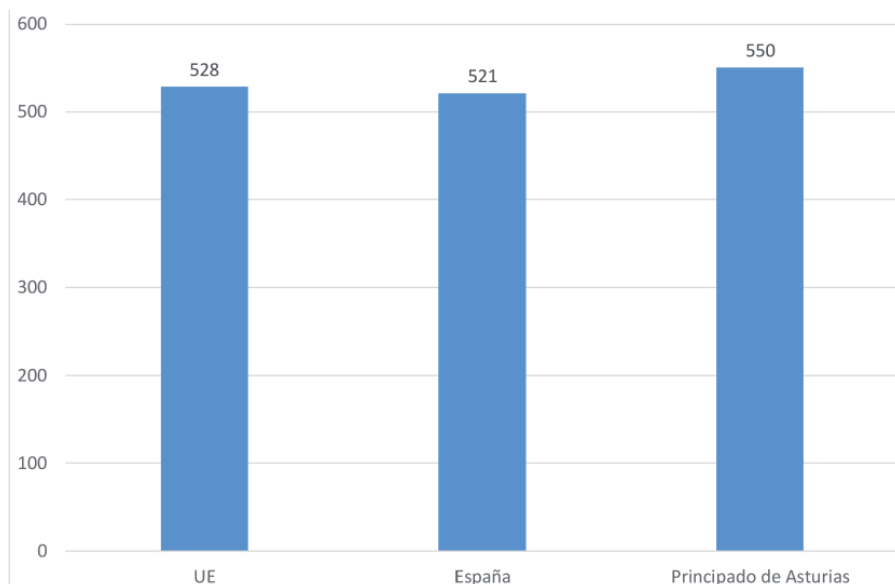


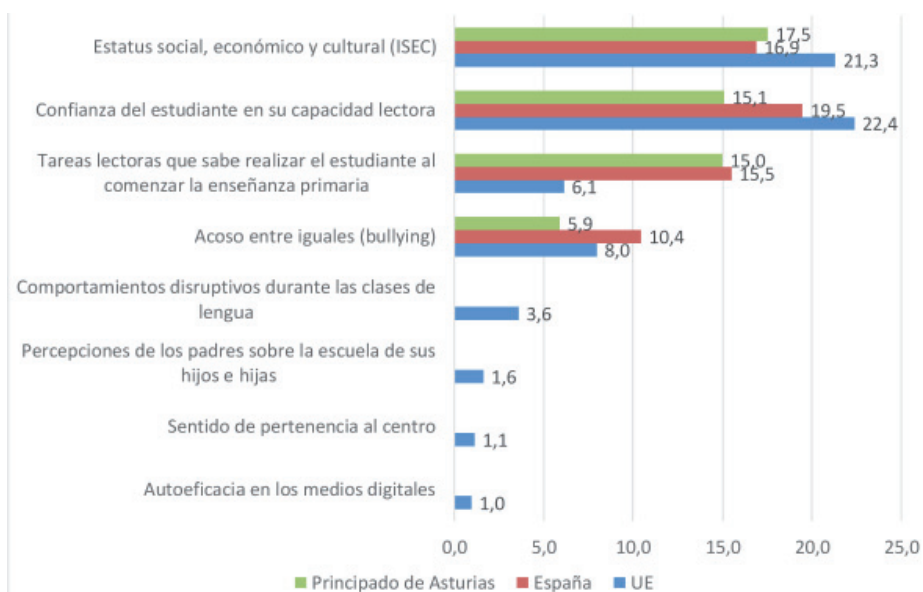
Figura 1. Rendimiento en comprensión lectora PIRLS 2021

Impacto del contexto en el rendimiento

Para analizar el impacto de los aspectos contextuales sobre el rendimiento académico en lectura se ha utilizado un modelo de regresión lineal múltiple. Téngase en cuenta que se trata de determinar cómo las denominadas «variables independientes» influyen en una única «variable dependiente». Así:

- a) La *variable dependiente (criterio)*, en este caso, es el rendimiento académico en comprensión lectora estimado a partir del estudio PIRLS 2021.
- b) *Las variables independientes (predictoras)* -todas ellas estandarizadas- serían:
 - 1- El estatus social, económico y cultural.
 - 2- La confianza del o de la estudiante en su capacidad lectora.
 - 3- Las tareas lectoras que sabe realizar el o la estudiante al comenzar la Educación Primaria.
 - 4- El acoso entre iguales (bullying).
 - 5- Los comportamientos disruptivos durante las clases de Lengua Castellana y Literatura.
 - 6- Las percepciones de los padres sobre la escuela de sus hijos e hijas.
 - 7- El sentido de pertenencia al centro docente.
 - 8- La autoeficacia en los medios digitales.

Figura 2. Puntos de rendimiento en comprensión lectora por punto adicional en cada variable contextual controlada por el resto



En la figura 2 se muestra cuántos puntos adicionales en rendimiento en comprensión lectora se consiguen por cada punto en cada uno de los índices analizados, siempre que se controle por el resto de índices y especialmente por el ISEC. La primera conclusión que se extrae es que la autoeficacia en los medios digitales reportada por el alumnado tiene un impacto menor en el contexto de la Unión Europea y no significativo ni en España ni en el Principado de Asturias. Situación similar presentan las variables de contexto del centro docente, es decir, el sentido de pertenencia al centro, las percepciones de los padres sobre la escuela de sus hijos e hijas o que haya o no comportamientos disruptivos durante las clases de Lengua Castellana y Literatura. Otros aspectos que sí son reseñables y que se observan en la figura 2 son:

La confianza del estudiante en su capacidad lectora es el indicador que más peso adquiere

a) Acoso entre iguales. No sufrir *bullying* (por cada punto adicional del índice) mejora el rendimiento en lectura en 5,9 puntos en el Principado de Asturias, 8,0 puntos en la Unión Europea y hasta 10,4 en el promedio de España.

b) Saber realizar determinadas tareas lectoras al comenzar la Educación Primaria puede mejorar el rendimiento en lectura en 6,1 puntos en la Unión Europea y 15,0 o 15,5 en el Principado de Asturias y España, respectivamente.

c) Sin embargo, la confianza del estudiante en su capacidad lectora es el indicador que más peso adquiere. Un estudiante con un punto más de confianza en su capacidad lectora presenta de media 15,1 puntos más en rendimiento en comprensión lectora en el Principado de Asturias, 19,5 en España y hasta 22,4 en la Unión Europea.

Para poder interpretar con más certeza el impacto que un índice puede tener sobre el rendimiento académico en una determinada competencia es imprescindible desagregar las componentes de dicho índice y analizar con más profundidad cada una de ellas.

Acoso entre iguales (bullying)

El índice de acoso entre iguales (bullying) resume las respuestas de los estudiantes sobre la frecuencia con la que fueron acosados en la escuela. Los estudiantes fueron clasificados según sus respuestas a la frecuencia con la que experimentaron diez conductas de acoso en la escala de acoso estudiantil. La frecuencia fue evaluada como «nunca», «unas cuantas veces al año», «una o dos veces al mes» y «al menos una vez a la semana» (Mullis, et al., 2023). Las diez conductas de acoso son las siguientes:

- Burlarse de mí o ponerme motes.
- Dejarme fuera de sus juegos o actividades.
- Difundir mentiras sobre mí.
- Robarme algo.
- Estropear algo más aposta.
- Golpearme o hacerme daño.
- Obligarme a hacer cosas que no quería.
- Enviarme mensajes hirientes o desagradables online.
- Compartir información hiriente o desagradable sobre mi online.
- Amenazarme.

En función de las respuestas a estas conductas se clasificó al alumnado en tres categorías según el acoso sufrido: nunca, mensualmente y semanalmente.

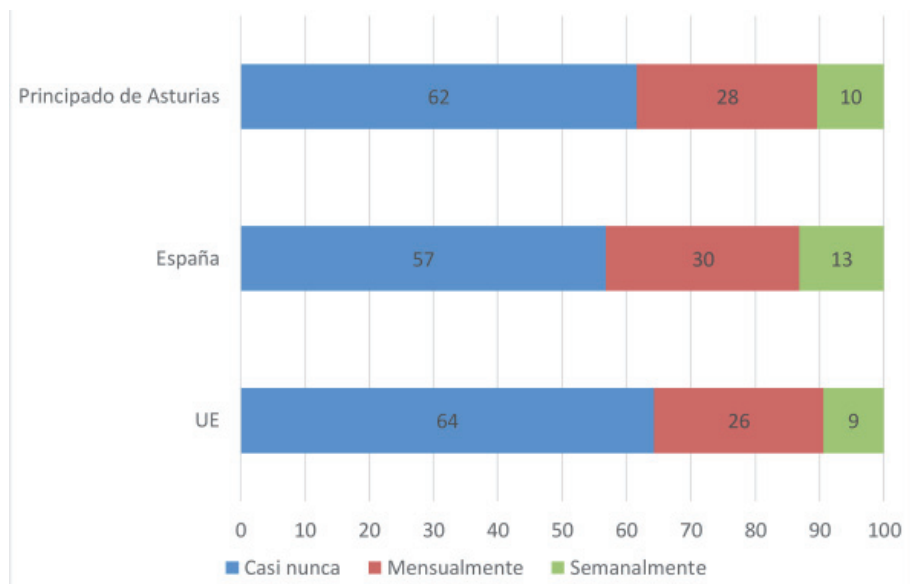


Figura 3. Porcentaje de alumnado que sufre acoso: semanalmente, mensualmente o casi nunca

La figura 3 muestra el porcentaje de alumnado perteneciente a cada grupo en función del acoso sufrido. En promedio, en PIRLS 2021, la mayoría de los estudiantes de 4.º grado en la Unión Europea (62%) informaron de que casi nunca habían sido

acosados. Sin embargo, el 28% informó haber sido intimidado mensualmente y el 10%, semanalmente. En España, los porcentajes estimados no son mejores que los de la Unión Europea (57%, 30% y 13%, respectivamente). El Principado de Asturias presenta porcentajes similares a los de la Unión Europea y sensiblemente mejores que los de España (62%, 28% y 10%, respectivamente).

Las respuestas de los estudiantes de 4.º curso de Educación Primaria sobre haber sido intimidados se han mostrado directamente relacionadas con su rendimiento promedio en lectura y cada categoría sucesiva de mayor acoso se ha relacionado con una disminución en el rendimiento promedio en lectura (figura 4).

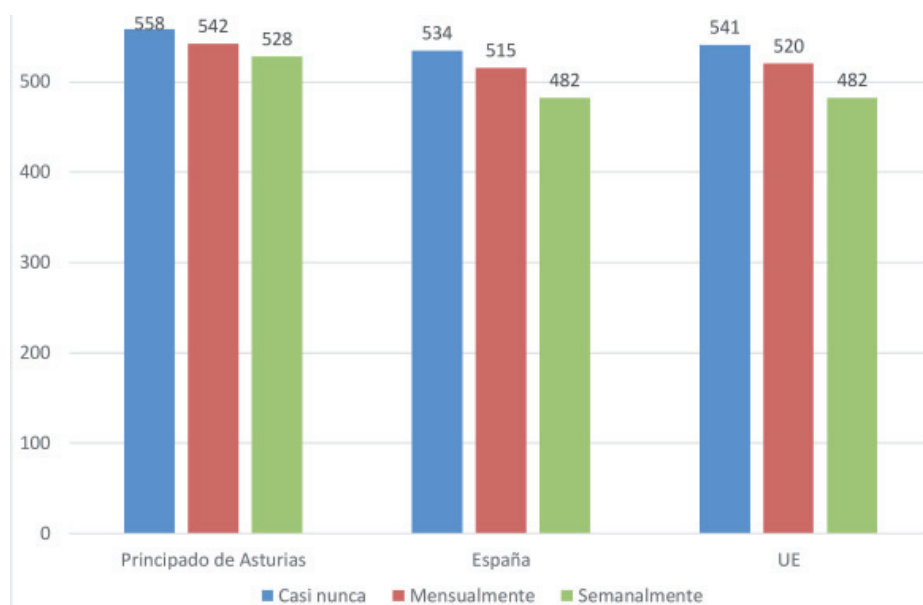


Figura 4. Promedio de puntuación por grupo de alumnado según el acoso sufrido

A partir de la figura 4 se observa que el rendimiento estimado de la Unión Europea presenta un promedio de 541 puntos para «casi nunca», 520 para «mensualmente» y 482 para «semanalmente», para una disminución de 59 puntos en total, similares a los rendimientos estimados para el alumnado español (534, 515 y 482, con una diferencia de 52 puntos entre los grupos extremos). Sin embargo, el patrón para el Principado de Asturias no se mantiene, o al menos con la misma amplitud, presentándose casi la mitad (30 puntos) de brecha entre el alumnado que declara haber sufrido acoso semanalmente y el que declara no sufrirlo casi nunca.

Tareas lectoras que sabe realizar el estudiante al comenzar la enseñanza primaria

Tener una alfabetización previa al comenzar la EP se asocia con un mayor rendimiento en lectura en 4.º de EP

La escala que mide si el o la estudiante podría realizar tareas de alfabetización temprana al comenzar la Educación Primaria se basa en las repuestas del cuestionario de las familias valorando en qué medida su hijo o hija podía realizar seis tareas de alfabetización cuando comenzó el primer curso de la Educación Primaria. Por ejemplo, se preguntó a los padres en qué medida podían sus hijos leer oraciones, leer cuentos o escribir palabras.

De acuerdo con los análisis de los resultados de PIRLS 2021, los estudiantes con un inicio temprano en el aprendizaje de la alfabetización tuvieron un mejor rendimiento promedio de lectura en 4.º de Educación Primaria.

Para crear la escala, se utilizaron las siguientes preguntas del cuestionario de las familias:

- a) Reconocer la mayoría de las letras del alfabeto.
- b) Leer algunas palabras.
- c) Leer oraciones.
- d) Leer una historia.
- e) Escribir letras del alfabeto.
- f) Escribir otras palabras además de su nombre.

El alumnado asturiano que realiza muy bien ciertas tareas lectoras antes de comenzar la EP dobla al alumnado de la UE

Las puntuaciones de corte dividen la escala en tres categorías. Los estudiantes que podían hacer las tareas «muy bien» obtuvieron una puntuación igual o superior a la puntuación de corte correspondiente a que sus padres informaron que los estudiantes podían hacer tres de las seis tareas "muy bien" y las otras tres "moderadamente bien", en promedio. Los estudiantes que pudieron hacer las tareas "Nada bien" obtuvieron una puntuación igual o inferior a la puntuación de corte correspondiente a que sus padres informaron que los estudiantes podían hacer tres de las seis tareas "nada bien" y las otras tres "moderadamente bien", en promedio. Todos los demás estudiantes pudieron realizar las tareas de alfabetización temprana "Moderadamente bien" cuando comenzaron la escuela primaria.

La Figura 5 presenta los porcentajes de estudiantes que podían realizar tareas de alfabetización temprana "muy bien", "moderadamente bien" y "nada bien" cuando comenzaron 1.º de EP según las respuestas de sus padres.

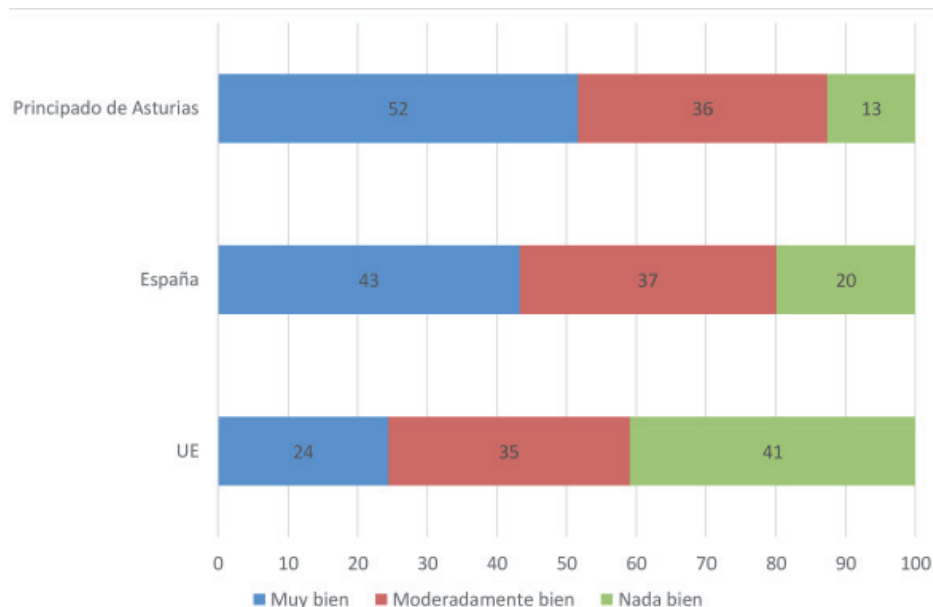


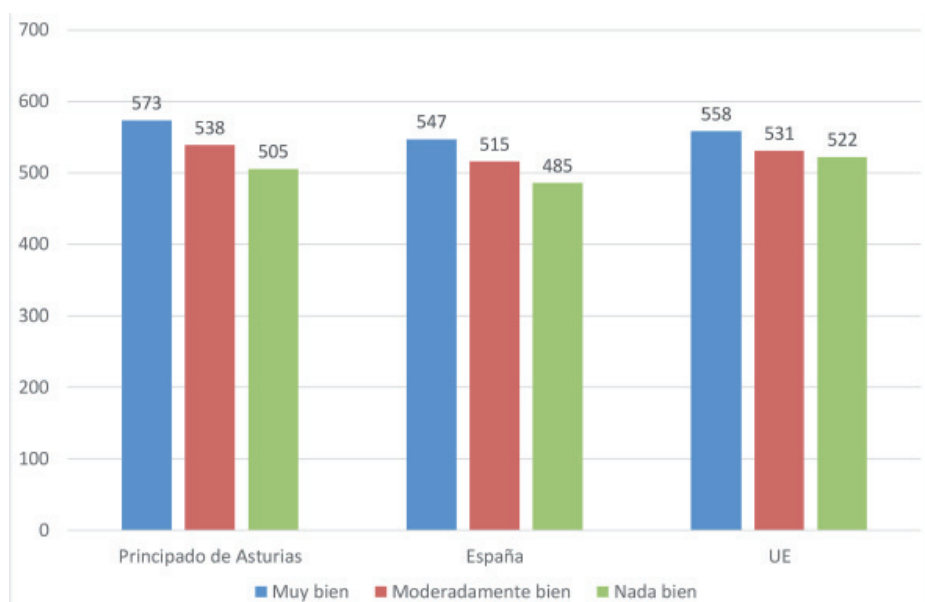
Figura 5. Porcentaje de alumnado que realiza ciertas tareas lectoras antes de comenzar La Educación Primaria: muy bien, moderadamente bien o nada bien

En el Principado de Asturias el 52% del alumnado de 4.º de EP realiza muy bien ciertas tareas lectoras antes de comenzar Educación Primaria, más del doble del alumnado de la UE (24%) y significativamente más que el promedio de España (43%). Mientras que tan solo, apenas uno de cada diez estudiantes de 4.º de EP

no hace “nada bien” estas tareas lectoras antes de EP en el Principado de Asturias, más de cuatro de cada 10 no lo hacen “nada bien” en la UE.

Como se desprende de la Figura 6, tener una alfabetización previa al comenzar la Educación Primaria se asocia con un mayor rendimiento en lectura en 4.º de EP. En la UE, los estudiantes que podían realizar las tareas de alfabetización temprana “muy bien” cuando comenzaron la Educación Primaria tuvieron un rendimiento promedio en lectura más alto en 4.º de EP (558 puntos) que los estudiantes que podían realizar las tareas de alfabetización temprana “moderadamente bien” (531 puntos). Los estudiantes de la categoría “nada bien” tuvieron el rendimiento promedio más bajo (522). Esto supone una brecha de 36 puntos entre las categorías extremas.

Figura 6. Promedio de puntuación por grupo de alumnado según realiza ciertas tareas lectoras antes de comenzar la Educación Primaria



Para el caso de España los rendimientos fueron 547, 515 y 485 puntos respectivamente, 62 puntos de brecha. Esta brecha (68 puntos) es ligeramente superior en el Principado de Asturias, en donde el alumnado que realizaba ciertas tareas de alfabetización antes de comenzar la EP, obtenía 573 puntos de rendimiento en comprensión lectora en 4.º de EP (Figura 6).

Confianza del estudiante en su capacidad lectora

Para construir la escala que mide la confianza del estudiante en su capacidad lectora, PIRLS 2021 preguntó a los mismos cuánto estaban de acuerdo con seis afirmaciones sobre cómo de bien podían leer. Según sus respuestas, los estudiantes fueron clasificados en virtud del grado de confianza que tenían en su propia capacidad de lectura: “Con mucha confianza”, “Con algo de confianza” o “Sin ninguna confianza”. Para construir este índice se utilizaron las siguientes seis cuestiones:

- Normalmente me va bien en lectura.
- Leer es fácil para mí.
- Tengo problemas para leer textos con palabras difíciles.
- Leer es más difícil para mí que para muchos de mis compañeros.

e) La lectura es más difícil para mí que cualquier otra materia.

f) Simplemente no soy bueno leyendo.

Las puntuaciones se dividen en tres categorías. Los estudiantes “Con mucha confianza” en lectura obtuvieron una puntuación correspondiente a “Muy de acuerdo” con tres de las seis afirmaciones y “Un poco de acuerdo” con las otras tres, en promedio. Los estudiantes que no tenían confianza en su capacidad de lectura obtuvieron una puntuación correspondiente a “estar un poco en desacuerdo” con tres de las seis afirmaciones y “estar un poco de acuerdo” con los otros tres, en promedio. Todos los demás estudiantes tenían “algo de confianza” en la lectura.

Los estudiantes de 4.º de EP tienen una autoevaluación precisa de su propio nivel de habilidades de lectura según lo medido por PIRLS

La Figura 7 muestra, para la UE, España y el Principado de Asturias, los porcentajes de estudiantes en cada una de las tres categorías de confianza en la lectura. A nivel Unión Europea, en promedio, el 47 por ciento de los estudiantes informaron tener “mucha confianza en la lectura”, el 36 por ciento de los estudiantes tenían “algo de confianza en la lectura” y el 17 por ciento restando “no tenían ninguna confianza” en su capacidad lectora. Porcentajes similares presenta el Principado de Asturias (47%, 37% y 16% respectivamente), mejores que los que se dan en España en promedio (39%, 41% y 20%).

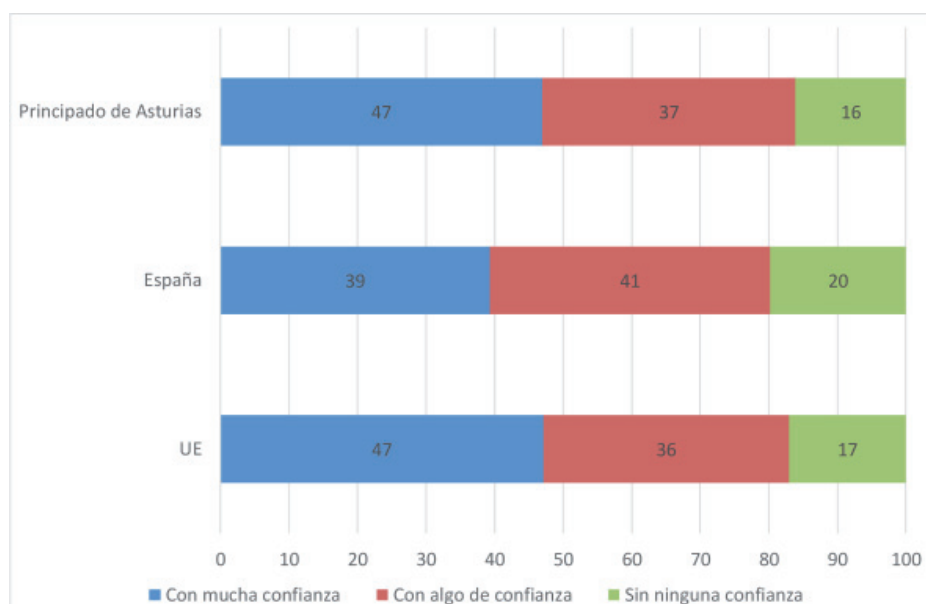
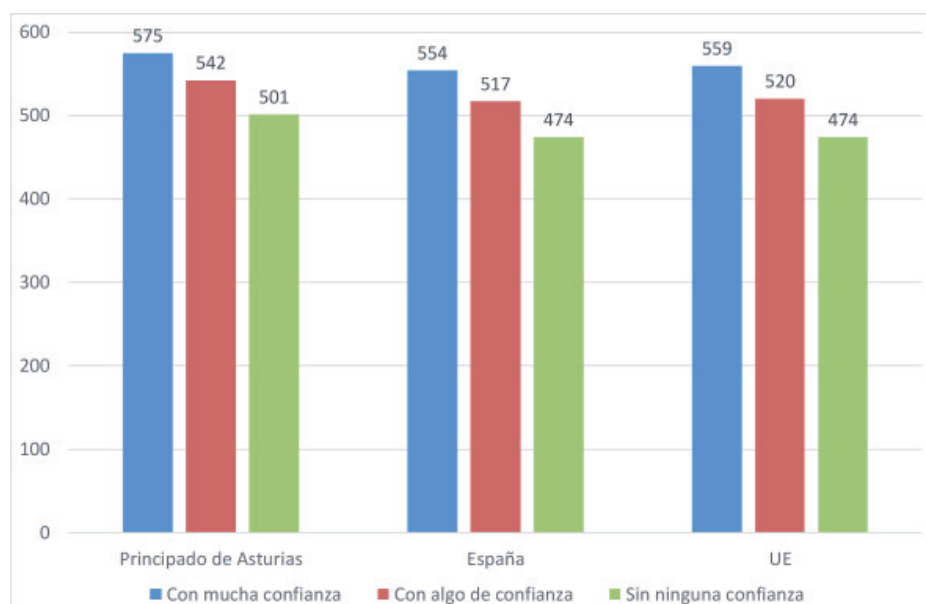


Figura 7. Porcentaje de alumnado según la confianza en su capacidad lectora: con mucha confianza, con algo de confianza o sin ninguna confianza

Los resultados de la escala de confianza del estudiante en su capacidad lectora en PIRLS 2021 muestran que los estudiantes de 4.º de Educación Primaria tienen una autoevaluación precisa de su propio nivel de habilidades de lectura según lo medido por PIRLS (Ver Figura 8). Los estudiantes de la UE de 4.º de EP que informaron tener “mucha confianza en la lectura” tuvieron un rendimiento promedio relativamente alto (559 puntos). Aquellos que tenían “algo de confianza en la lectura” obtuvieron un rendimiento medio en promedio (520 puntos), y aquellos que “no tenían ninguna confianza en la lectura” tuvieron un rendimiento promedio de 474 puntos. Resultados significativamente mejores se presentan en el Principado de Asturias, en donde el alumnado con “mucha confianza en lectura” obtuvo un ren-

dimiento medio estimado de 575 puntos, mientras que aquel que informaba “no tener ninguna confianza en lectura”, tan solo obtenía 501 puntos de rendimiento, 74 menos.

Figura 8. Promedio de puntuación por grupo de alumnado según su confianza en su capacidad lectora



Conclusiones

La variable del contexto del estudiante, descontando el Estatus social, económico y cultural, que en mayor medida determina el rendimiento en comprensión lectora es la confianza en la capacidad de lectura, es significativa y positiva tanto para la UE (85 puntos de diferencia entre el alumnado con mucha confianza y el que declara no tener ninguna confianza en su capacidad lectora) como en España (80 puntos de diferencia) y el Principado de Asturias (74 puntos de brecha), resultado en la línea de Martin & Marsh (2003). Después de la autoconfianza en la lectura, la variable personal con mayor efecto es el realizar ciertas tareas de alfabetización antes de comenzar la Educación Primaria, pues también es relevante para los estudiantes de la UE (59 puntos), España (62 puntos) y el Principado de Asturias (68 puntos entre los grupos extremos). A su vez, otras variables contextuales del estudiante, como haber sufrido bullying, también tienen un potente impacto sobre el rendimiento en la comprensión lectora, presentándose en el Principado de Asturias 30 puntos de diferencia entre el alumnado que declara sufrir bullying semanalmente y el que declara no sufrirlo casi nunca.

Medidas educativas orientadas al aumento de la confianza, implicación de las familias y clima escolar seguro aumentan el rendimiento en comprensión lectora

Así pues, medidas educativas orientadas a aumentar la confianza de los estudiantes en su capacidad lectora, implicar a las familias en la realización de tareas de alfabetización temprana antes de comenzar la Educación Primaria y estudiar en entornos seguros (ausentes de bullying) aumentarían el rendimiento en comprensión lectora.

Referencias

- Barragán, A. B., Pérez-Fuentes, M. C., Martos, Á., Simón, M. M., Molero, M. M., Martínez-Sánchez, A., . . . Gázquez, J. J. (2016). Intervención y variables del personal docente y el centro escolar que modulan el rendimiento académico del alumno [Intervention and variables in the teaching staff and the school which modulate student academic performance]. *European Journal of Child Development, Education and Psychopathology*, 4(2), 89-97. doi:10.1989/ejpad.v4i2.37
- Carrillo, E., Cívís, M., Blanch, T. A., Longás, E., & Riera, J. (2018). Condicionantes del éxito y fracaso escolar en contextos de bajo nivel socioeconómico [Determinants of school success and failure in low socioeconomic contexts]. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 2, 75-94. doi:10.21703/rexe.Especial2_201875944
- Cheung, K., Sit, P., Soh, K., Leong, M., & Mak, S. (2014). Predicting Academic Resilience with Reading Engagement and Demographic Variables: Comparing Shanghai, Hong Kong, Korea, and Singapore from the PISA Perspective. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 23(4), 895-909.
- Cordero, J. M., & Manchón, C. (2014). Factores explicativos del rendimiento en educación primaria: un análisis a partir de TIMSS 2011. [Explanatory Factors for Achievement in Primary Education: An Analysis Using TIMSS 2011]. *Estudios sobre evaluación*, 27, 9-35. doi:10.15581/004.27.9-35
- Erberber, E., Stephens, M., Mamedova, S., Ferguson, S., & Kroeger, T. (2015). Socioeconomically disadvantaged students who are academically successful: Examining academic resilience crossnationally. *IEA'S Policy Brief Series*, 5. Retrieved from http://www.iea.nl/policy_briefs.html
- García Sanz, M. (2003). *La evaluación de programas en la intervención socioeducativa. [The evaluation of programs in socio-educational intervention]*. Murcia: DM. Retrieved from <http://www.redined.mec.es/oai/index.php?registro=018200420021>
- García-Crespo, F. J., Galián, B., Fernández-Alonso, R., & Muñiz, J. (2019). Educational resilience in reading comprehension: Determinant factors in PIRLS-Europe. *Revista de Educación*, 384, 65-89. doi:10.4438/1988-592X-RE-2019-384-413
- Jacob, B. 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.
- Kobasa, S. C., Maddi, S. R., & Kahn, S. (1982). Hardiness and health: A prospective study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42(1), 168-177. doi:10.1037/0022-3514.42.1.168
- Martín-Lagos, M. D. (2018). Educación y desigualdad: una metátesis tras el 50 aniversario del Informe Coleman [Education and inequality: a meta-synthesis after the 50th anniversary of Coleman's report]. *Revista de Educación*, 380, 186-209.
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2003). Academic resilience and the four Cs: Confidence, control, composure, and commitment. *Joint AARE/NZARE Conference*. Auckland, New Zealand.
- Martin, M. O., Mullis, I., & Hooper, M. (2017). *Methods and Procedures in PIRLS 2016*. Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center. Retrieved from <https://timssandpirls.bc.edu/publications/pirls/2016-methods.html>
- Mullis, I., & Martin, M. O. (2015). *PIRLS 2016 Assessment Framework (2nd ed.)*. Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center. Retrieved from <http://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/framework.html>
- Mullis, I. V. S., von Davier, M., Foy, P., Fishbein, B., Reynolds, K. A., & Wry, E. (2023). *PIRLS 2021 International Results in Reading*. Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center. <https://doi.org/10.6017/lse.tpisc.tr2103.kb5342>

Edita: Consejería de Educación del Gobierno del Principado de Asturias. Dirección General de Inclusión Educativa y Ordenación. Servicio de Ordenación Académica y Evaluación Educativa.
Autoría: Francisco Javier García-Crespo. Departamento de Estadística e Investigación Operativa, Universidad Complutense de Madrid.
D. Legal: AS-02424-2025