

Diferencias entre sexos en comprensión lectora en Educación primaria y Educación secundaria.

Resumen: Se han descrito diferencias entre sexos en comprensión lectora en base a estudios realizados en todos los niveles educativos en varios países. El presente trabajo tiene como objetivo valorar si dicho fenómeno se reproduce en el alumnado español en Educación primaria y Educación secundaria. La metodología utilizada en este estudio es mixta, se parte de un análisis bibliográfico, que abarca los últimos 25 años, y se analizan, a continuación, los datos obtenidos por las alumnas y los alumnos españoles en comprensión lectora en PISA y PIRLS. Los resultados indican que las alumnas poseen mejor comprensión lectora que sus compañeros. A pesar de que los resultados de ambas pruebas muestran un predominio femenino, existen diferencias en la evolución de la brecha de género en PISA y PIRLS.

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

Abstract: Differences between the sexes in reading comprehension have been described based on studies carried out at all educational levels in several countries. This paper aims to assess whether this phenomenon is reproduced in Spanish students in Primary Education and Secondary Education. The methodology used in this study is mixed, based on a bibliographic analysis, which covers the last 25 years, and then the data obtained by Spanish students and students in reading comprehension in PISA and PIRLS are analyzed. The results indicate that girls show better reading comprehension than their classmates. Although the results of both tests show a female predominance, there are differences in the evolution of the gender gap in PISA and PIRLS.

Key words: Educational evaluation; Reading comprehension; Gender; PISA; PIRLS.

Introducción

El objetivo del presente estudio es valorar si existen diferencias en comprensión lectora en función del sexo en el alumnado español de Educación primaria (10 años) y Educación secundaria (15 años). Para ello se recurre al análisis de los resultados españoles en lectura en dos pruebas internacionales: PISA (Programme for International Student Assessment) y PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study).

Este estudio se basa en el uso de una metodología mixta. Se diferencian en él dos partes que se detallan a continuación. En un primer lugar, se recurre a una revisión bibliográfica

de los estudios realizados durante los últimos 25 años, a partir de varias bases de datos (WOS, SCOPUS, Google Académico y Dialnet). A continuación, se recurre al análisis multisectorial de los resultados de los alumnos españoles en PISA y PIRLS. Los datos que se analizan han sido facilitados por PISA, OCDE y PIRLS.

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

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

Se ha subrayado la importancia de la atención, como aspecto cognitivo, y de la motivación, la persistencia en la tarea, la autonomía, la disciplina, la auto-eficacia o las habilidades organizativas, como aspectos no-cognitivos, como factores que ayudan a explicar las diferencias detectadas entre géneros en determinados trabajos. En los diferentes factores aquí mencionados, las alumnas presentan mejores puntuaciones (Duckworth y Seligman, 2006; Jacob, 2002; Julià, 2016). Para profundizar en la comprensión de estos datos, resulta interesante el trabajo de Heckman et al. (2006), en el que se cuantifica el valor relativo de las habilidades cognitivas y las no-cognitivas en el desarrollo del individuo. Algunos de los hallazgos de este trabajo indican que poseer un buen nivel de habilidades no-cognitivas a edades tempranas aumenta la probabilidad de tener un mayor desarrollo personal y social.

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

Para explicar las diferencias observadas en algunos trabajos en comprensión lectora, en función del género, se ha aludido a los efectos del tipo de crianza y del ambiente social, a los itinerarios escolares, al contexto social y cultural (que podría, por ejemplo, propiciar el logro educativo de un género más que del otro), a las prácticas y políticas educativas, y a las actitudes de alumnos y alumnas con respecto a diferentes áreas. De esta manera las alumnas presentarían mayor compromiso frente a la lectura que los alumnos, pero mayor ansiedad que ellos frente a las matemáticas (OCDE, 2002, 2004, 2008, 2010). Todos estos aspectos estarían relacionados con la cultura de género y la transmisión de estereotipos, de manera continua, a través de los diferentes agentes socializadores.

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

Esta perspectiva conservadora sobre las diferencias de sexo influye en la educación, ya que se considera un medio para socializar y educar a los alumnos y alumnas en sus roles "naturales" como hombres y mujeres. Algunos trabajos etnográficos subrayan que la escuela posee un papel determinante en la generación de las identidades de género y cómo

esas identidades influyen en las actitudes y comportamientos hacia la educación (Francis, 2000; Skelton, 1997).

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

Resultados

En la actualidad, varias pruebas internacionales prestigiosas valoran el rendimiento de los alumnos en comprensión lectora. Los resultados obtenidos por los estudiantes pueden concebirse como resultado de las políticas educativas, así como una herramienta para dilucidar qué estrategias educativas tienen mayor éxito. Sin embargo, cabe destacar que resulta siempre aconsejable tratar los resultados con cautela y precaución, debido a que son muchas las variables y los factores ajenos al ámbito de la política educativa los que influyen en los resultados (Takayama, 2008).

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

Por su parte, el estudio PIRLS, es una evaluación de la IEA (Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo) que pone a prueba la comprensión lectora de los alumnos en 4º de Primaria cada cinco años desde el 2001. Se trata de una evaluación que se centra de manera exclusiva, a diferencia de PISA, en la comprensión lectora. PIRLS

proporciona también información sobre el apoyo en el hogar y el ambiente escolar durante el proceso de aprendizaje de la lectura. España participa en este estudio desde 2006.

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

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

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

*Los datos referentes al 2006 no constan en el informe de la OCDE.

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

Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y OCDE.

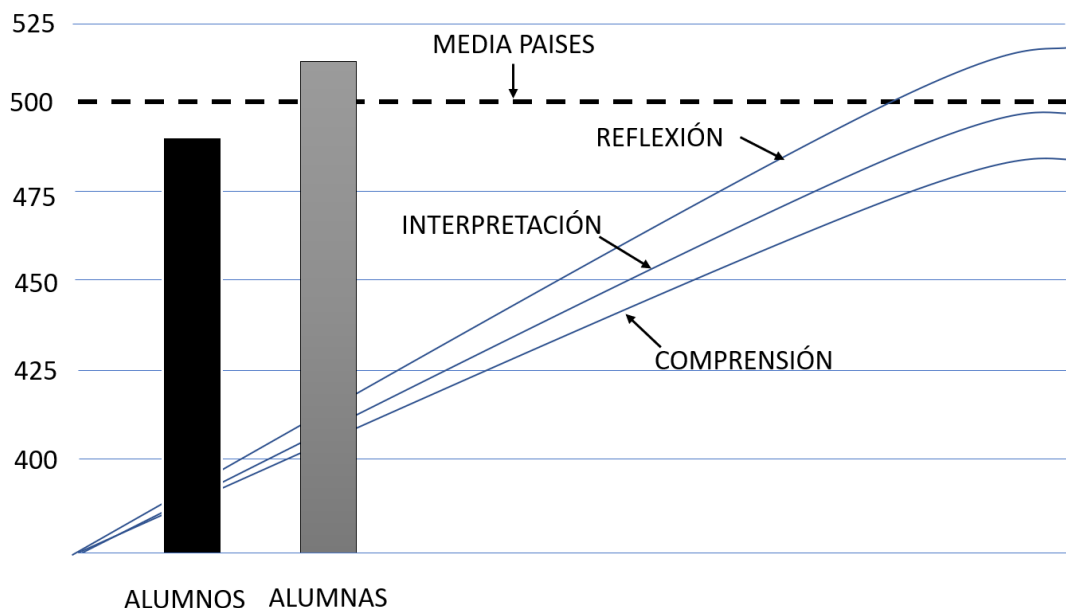
Resultados PISA (Programme for International Student Assessment)

PISA 2000

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

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

Gráfico 1: Proyección de la comprensión lectora PISA 2000 y diferencias por sexo



Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y OCDE.

En el gráfico 1 puede observarse como la puntuación media de las alumnas se sitúa por encima de la media de los países de la OCDE, mientras que la puntuación media de los alumnos se sitúa por debajo. Tanto alumnas como alumnos muestran una mejor tendencia y mejores resultados en “reflexión”, en comparación con “interpretación” y “comprensión”. Es significativo que la variable “comprensión” se distancie tanto de la variable “reflexión”, pues la primera variables es necesaria para poder obtener unos buenos resultados de la segunda.

PISA 2003

En la edición de 2003 participaron 41 países, y en España se analizaron por separado las competencias de Castilla y León, País Vasco y Cataluña. La materia principal fue las Matemáticas. España, con 481 puntos, ocupa en esta edición el puesto 26 en Lectura. La nota media (sin distinción de sexo) fue significativamente inferior a la de la edición previa (493 puntos) y se aleja de la media de la OCDE (494 puntos).

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

PISA 2006

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

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

PISA 2009

En su edición de 2009, PISA vuelve a centrarse en comprensión lectora, tal y como hizo en el año 2000. En esta edición, se incorpora la lectura de textos electrónicos y se analizan el compromiso por la lectura, el interés por la lectura y la metacognición como constructos. En 2009 se analizaron 65 países y en España se analizaron las competencias, por separado, de Castilla y León, País Vasco, Cataluña, Galicia, Asturias, Cantabria, La Rioja, Aragón, Andalucía, Navarra Baleares, Canarias, Madrid, Murcia y las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla. En su conjunto, y sin distinción de sexo, España obtiene un promedio de 481 puntos, mejorando la media de la edición anterior (20 puntos más) y situándose de nuevo en el resultado obtenido en la edición del 2003.

Los resultados de las alumnas (496 puntos) siguen siendo mejor que los de los alumnos (467 puntos), tal y como sucede en las diferentes Comunidades Autónomas y en el resto de los países analizados. La diferencia, en el caso español, no es tan abultada como en otros países, la diferencia promedio en el conjunto de los países de la OCDE es de 39

puntos, en el caso español, la diferencia es de 29 puntos. En relación a las Comunidades Autónomas analizadas, las diferencias oscilan entre los 17 puntos en Murcia y los 36 puntos en Madrid, Navarra y La Rioja. De todos modos, las diferencias en lectura a favor de las alumnas son, como puede comprobarse, de menor magnitud que el promedio de la OCDE.

PISA 2012

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

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

PISA 2015

En la edición de 2015 participaron 72 países. En España se analizaron por separado la competencia matemática, lectora y científica de todas las comunidades autónomas. La competencia principal vuelve a ser la científica. En el caso español, la media en comprensión lectora, sin distinción de sexo, se sitúa en 495 puntos, lo que nos sitúa dos puntos por encima de la media de la OCDE (493 puntos).

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

PISA 2018

En la edición de 2015 participaron 79 países, los alumnos evaluados fueron un total de 600000. En España se analizaron por separado las competencias matemáticas, de lectura y científicas de todas las comunidades autónomas. La competencia principal en esta edición fue la lectora, tal y como ya ocurrió en las ediciones de los años 2000 y 2009. A fecha de redacción de este artículo, los datos concretos sobre comprensión lectora no habían sido publicado aún. Sin embargo, sí que ha trascendido que no ha existido un cambio de tendencia respecto a las ediciones pasadas y las alumnas siguen mostrando un mejor nivel en comprensión lectora respecto a sus compañeros.

Resultados PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study)

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

PIRLS	2006	2011	2016
España (media)	513	513	528

Alumnas	515	515	532
Alumnos	511	511	524
<i>Diferencia neta entre alumnas y alumnos (en puntos)</i>	4	4	8

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

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

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

Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y la IEA (Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo).

PIRLS 2006

Se trata de la primera participación de España en esta prueba internacional. En total, participaron 40 países, la mayoría de ellos europeos. En España no se analizaron por separado las competencias de las comunidades autónomas. La puntuación media, obtenida por los alumnos sin distinción de género, es de 513 puntos. Esta se sitúa en un nivel ligeramente superior al promedio internacional, pero sitúa a los alumnos españoles lejos de las mejores puntuaciones europeas. De hecho, la mayor parte de los países europeos participantes obtienen una mejor puntuación que España.

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

PIRLS 2011

En la edición de 2011 se analiza el rendimiento lector de un total de 48 países. En España fueron evaluados 8.580 alumnos de 312 centros, la muestra internacional alcanzó los 255.000 estudiantes. En esta ocasión, el informe proporciona datos complementarios de Andalucía y Canarias. En su conjunto, España obtiene 513 puntos (la misma puntuación que en la edición del 2006).

Las alumnas españolas obtienen, en promedio, 515 puntos de puntuación, en el caso de los alumnos el promedio se sitúa en 511. La diferencia entre sexos (en rendimiento lector) es la misma que en la edición anterior, en la que la diferencia de puntuación se estableció en 4 puntos.

PIRLS 2016

En este caso, los datos españoles se completaron con el análisis de las siguientes comunidades autónomas: Andalucía, Asturias, Castilla y León, Cataluña, La Rioja, Madrid y País Vasco. Los alumnos españoles, en su conjunto, han obtenido 528 puntos en comprensión lectora, por encima del promedio PIRLS (500 puntos). El alumnado español muestra en esta edición una mejora significativa de 15 puntos en la escala de rendimiento (de 513 a 528 puntos).

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

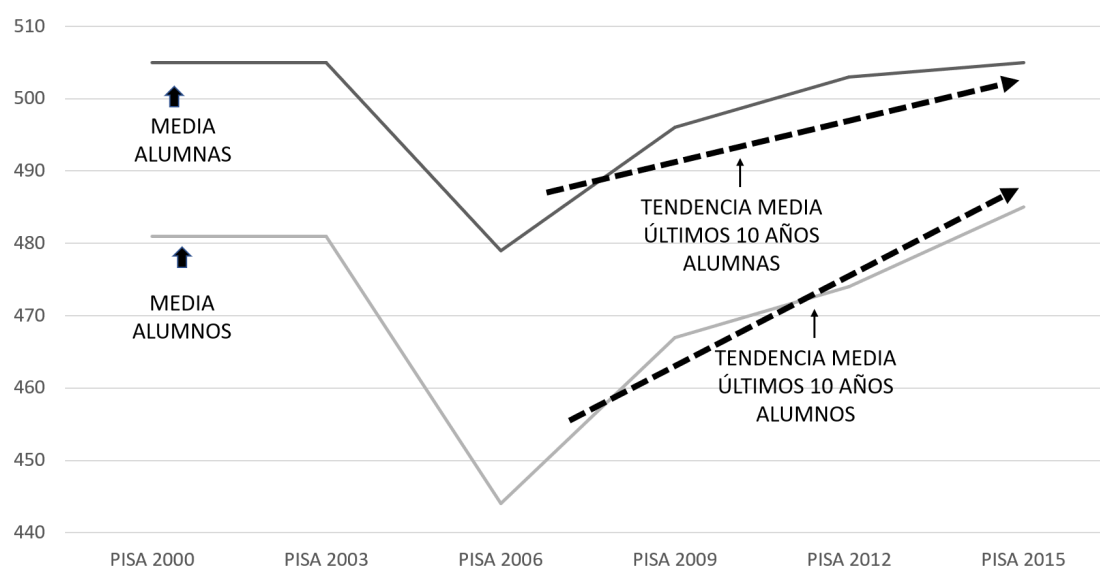
Comparación brecha de género PISA y PIRLS

El análisis conjunto de los datos en función del sexo, pone en evidencia que las alumnas, de forma sostenida a través de las diferentes ediciones PISA y PIRLS, obtienen mejores resultados en comprensión lectora que los alumnos. Sin embargo, se observa una cierta diferencia entre pruebas en las tendencias constatadas (Tabla 1 y Tabla 2).

Así, según los resultados aportados por PISA, la brecha de género se ha reducido en magnitud (- 8 puntos) en la edición PISA 2015 (últimos datos disponibles) respecto a la edición previa. Tras un repunte en la edición del 2003 y el 2006, ediciones en las que la magnitud de la brecha de género fue más abultada, en PISA 2015 se reduce la diferencia en el rendimiento entre alumnas y alumnos, hasta llegar a los 21 puntos, dato que se asemeja a los 24 datos observados en la primera edición y que supone la diferencia más pequeña en rendimiento lector, entre sexos, desde el inicio de la prueba.

Siguiendo con PISA, puede observarse, además, que la tendencia al alza del alumnado español es más pronunciada en el caso masculino, se trata de una tendencia con una diferencia porcentual del 3% superior a la femenina. Es decir, los alumnos presentan una progresión al alza mayor que las alumnas en comprensión lectora. Este hecho lleva a pensar que, si continuase la misma tendencia, las diferencias entre alumnos y alumnas tenderán a disminuir en el futuro (Gráfico 2).

Gráfico 2: Evolución Lectura por género. PISA 2000-2015.

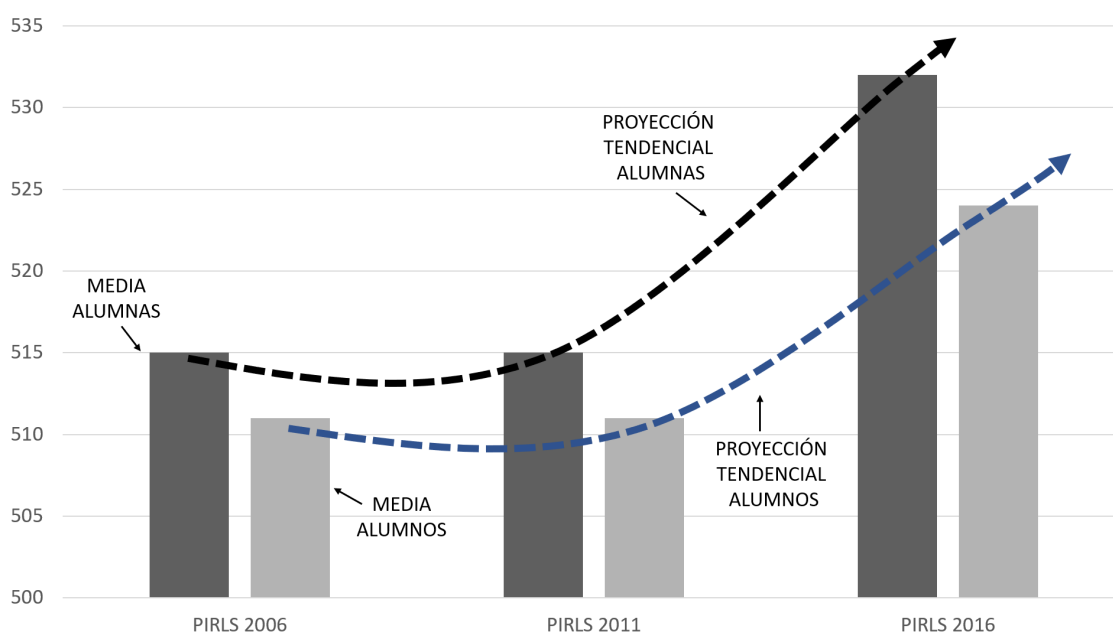


Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y OCDE.

En cambio, y en relación a los datos proporcionados por PIRLS, la brecha de género se ha visto acrecentada, respecto a la primera y segunda edición, en 4 puntos de diferencia, siempre en beneficio femenino. Las dos primeras ediciones en las que España participó (años 2006 y 2011) dejaron constancia de una diferencia entre alumnas y alumnos de 4 puntos, menor que la observada en la última edición (8 puntos de diferencia).

Según los datos observados en PIRLS, la tendencia de los resultados medios de las alumnas tiende a aumentar progresivamente en mayor magnitud que la tendencia de aumento progresivo de los alumnos (Gráfico 3). Se trata de un fenómeno inverso al constatado, y ya comentado, en PISA. No se trata de grandes diferencias entre las dos tendencias, pero muestra resultados en cierto grado diferentes a los de PIRLS.

Grafico 3: Evolución y tendencias PIRLS España (2006-2016)



Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y la IEA (Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo)

Cabe destacar que las diferencias entre sexos halladas en PIRLS, en comparación con las halladas en PISA, resultan menos abultadas (6 puntos de media en las 3 ediciones en comparación a los 29.5 puntos de media en PISA, en 6 ediciones). A pesar de que los resultados no sean equiparables al tratarse de dos pruebas distintas (metodologías y edades de los sujetos diferentes), es un dato que podría ser potencialmente interesante.

CONCLUSIONES

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

que demostraría que se trata de un fenómeno que se mantiene a lo largo del final de la infancia y principio de la adolescencia.

Hay que destacar que, según los resultados en las diferentes ediciones PISA, la brecha de género se habría reducido en la última edición (2015), algo no corroborado por la última edición PIRLS (2016). Quedaría por valorar, a través del análisis de las futuras ediciones PISA y PIRLS, cuál es la tendencia predominante a corto y medio plazo. Del mismo modo, el análisis de las futuras ediciones corroborará si la mejora de los datos en comprensión lectora globales (sin distinción de sexo) va aparejado a una disminución en la magnitud de la brecha de género, o viceversa. Cabe subrayar que se trata de un fenómeno observado en PISA que no ha sido replicado por PIRLS. Cara a investigaciones futuras, del mismo modo, resultaría muy interesante valorar también las razones por las que PISA y PIRLS arrojan datos distintos en lo que se refiere a la magnitud de la brecha de género y a las tendencias en la evolución de la misma. La edad de pasación de las pruebas (PISA 15 años) y (PIRLS 10 años) podría significar un dato que contribuya a esclarecer la cuestión.

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

Deconstruir el género socialmente para poder dar más opciones igualitarias y disminuir así la brecha discriminatoria entre el alumnado resulta una medida a tener en cuenta (Calvo, 2018). En los últimos años, las campañas para favorecer los estudios científicos y matemáticos para el público femenino han aumentado, habiéndose incrementado también la cuantía económica destinada a dicho efecto (Román y Rica, 2012). Debería iniciarse el mismo tipo de acción con el objeto de limar diferencias entre géneros en comprensión lectora. Tal y como se ha comentado, poseer un buen nivel de comprensión lectora resulta imprescindible para que el individuo pueda manejarse en sociedad.

Del mismo modo, La mejora de la comprensión lectora del alumnado español debería convertirse en un objetivo del conjunto de la sociedad, en el que se impliquen, además de

las autoridades y los agentes educativos, las familias, las instituciones y los medios de comunicación.

Referencias bibliográficas

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

Blázquez-Garcés, J. , Fernandez, I. , Sanz, P. , Tijeras, A., Vélez, X. y Pastor, G. (2015). Comprensión lectora y oral: Relaciones con CI, género y rendimiento académico de estudiantes de educación primaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. 1. 307-314.

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

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

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

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

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

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

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

Hanna, G. (2003). Reaching Gender Equity in Mathematics Education”. *The Educational Forum*, 67 (3), 204-214. DOI: <https://doi.org/10.1080/00131720309335034>.

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

- Jacob, Brian A. (2002). Where the Boys Aren't: Noncognitive Skills, Returns to School and the Gender Gap in Higher Education. *Economics of Education Review*, 21(6): 589-598. DOI: 10.3386/w8964
- Julià , Albert (2016). Contexto escolar y desigualdad de género en el rendimiento de comprensión lectora. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 156: 41-58. DOI: [10.5477/cis/reis.156.41](https://doi.org/10.5477/cis/reis.156.41)
- Koban, Didem. (2016). The Role of Gender in Reading Comprehension: An Analysis of College-level EFL Students' Comprehension of Different Genres. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*. 3. 218-227.
- McGeown, S., Goodwin, H., Henderson, N. y Wright, P. (2011). Gender differences in reading motivation: Does sex or gender identity provide a better account?. *Journal of Research in Reading*, 35 DOI: 10.1111/j.1467-9817.2010.01481.x.
- Ministerio de Educación y Ciencia (2007). *PIRLS 2006. Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora de la IEA*. Informe español. Recuperado de: <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/dam/jcr:01b7dbb0-9944-4c30-ab73-2fffaadd8703/pirls2006.pdf>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013). *PIRLS - TIMS 2011. Estudio Internacional de progreso en comprensión lectora, matemáticas y ciencias*. IEA. Volumen I. INFORME ESPAÑOL. Recuperado de: <http://www.educacionyfp.gob.es/inee/dam/jcr:536b9019-936b-4eb6-a466-15459c87f1a9/pirlstimss2011vol1-1.pdf>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2017). *PIRLS 2016 Estudio internacional de progreso en comprensión lectora. Informe español*. Recuperado de: http://www.educacionyfp.gob.es/inee/dam/jcr:64541373-26c2-4e0f-b66c-79168c44bbec/PIRLS%202016%20INFORME%20NACIONAL_ONLINE_20dic.pdf
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019). *Informe PISA 2018*. Recuperado de: <https://drive.google.com/file/d/1QOkG8vq1GzhAuNP7mHLtQm3iCqt8wC8G/view>
- Moffitt, Terrie E. (ed.) (2001). *Sex Differences in Antisocial Behavior: Conduct Disorder, Delinquency, and Violence in the Dunedin Longitudinal Study*. Cambridge: Cambridge University Press. Recuperado de: https://assets.cambridge.org/97805218/04455/frontmatter/9780521804455_frontmatter.pdf
- Mullis, I., Martin, M. González, E. & Kennedy, A. (2003). *PIRLS 2001 International Report. IEA's Study of Reading Literacy Achievement in Primary Schools in 35 countries*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement - International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.

- OCDE (2002) *Conocimientos y aptitudes para la vida. Primeros resultados del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes PISA (2000) de la OCDE*. Aula XXI: México.
- OCDE (2004) *Informe PISA 2003. Aprender para el mundo del mañana*. Santillana: España.
- OCDE (2008) *Informe PISA 2006. Competencias científicas para el mundo del mañana*. Santillana, Ministerio de Educación y Ciencia: España.
- OECD (2010), *PISA 2009 Results: Overcoming Social Background: Equity in Learning Opportunities and Outcomes (Volume II)*, OECD Publishing.
- OCDE (2010a). *PISA 2009. Vol II. Overcoming Social Background*.
- OCDE (2010b). *PISA 2009. Vol. III. Learning to learn*.
- OCDE (2010c). *PISA 2009: What Students Know and Can Do. Vol. I*.
- OECD. (2015). *The ABC of gender equality in education: aptitude, behaviour, confidence*. París: OECD Publishing.
- Olivares, F., Fidalgo, R. y Torrance, M. (2016). Diferencias en la auto-eficacia lectora entre cursos en la escolaridad y en función del género. *Revista de psicodidáctica*. Vol. 21, Nº. 1, 2016, págs. 45-63. DOI: 10.1387/RevPsicodidact.13832
- Román, Ainara y Rica, Sara. (2012). Gender Gaps in PISA Test Scores: The Impact of Social Norms and the Mother's Transmission of Role Attitudes. IZA Institute for the Study of Labor Discussion Paper Series. 34.
- Rosselli, M., Matute, E., y Ardila, A. (2006). Predictores neuropsicológicos de la lectura en español. *Revista de Neurología*, 42 (4), 202-21. Recuperado de: <https://pdfs.semanticscholar.org/ffec/0d12dc85a1b2c209f3160c14ee473f034967.pdf>
- Sicilia, G. y Simancas, R. (2018). *Equidad educativa en España: comparación regional a partir de PISA 2015*. Fundación Ramón Areces. Recuperado de: <https://www.fundacionareces.es/recursos/doc/portal/2018/03/20/equidad-educativa-en-espana.pdf>
- Skelton, Christine (1997). Primary Boys and Hegemonic Masculinities *British Journal of Sociology of Education*, 18(3), 349-369. DOI:10.1080/014256997018030
- Skiba, R.J., Michael, R.S., Nardo, A.C. et al. *The Urban Review* (2002) 34: 317. DOI: [10.1023/A:1021320817372](https://doi.org/10.1023/A:1021320817372)
- Takayama, K. (2008). The politics of international league tables: PISA in Japan's achievement crisis debate, *Comparative Education*, 44 (4), 387-407. DOI: [10.1080/03050060802481413](https://doi.org/10.1080/03050060802481413)

- Torres, P. y Granados, D.E. (2014). Procesos cognoscitivos implicados en la comprensión lectora en tercer grado de educación primaria. *Psicogente*, 17 (32), 452-459. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/psico/v17n32/v17n32a16.pdf>
- Trzesniewski KH, Moffitt TE, Caspi A, Taylor A, Maughan B. (2006). Revisiting the association between reading achievement and antisocial behavior: new evidence of an environmental explanation from a twin study. *Child Dev.* 2006 Jan-Feb;77(1):72-88. DOI:10.1111/j.1467-8624.2006.00857.x
- Velarde, E., Canales, R., y Meléndez, M. (2013). Procesos psicológicos de la lectura en estudiantes de primaria del callao, según nivel socioeconómico y género. *Revista de Investigación en Psicología*, 16(1), 153-170.
- Weiner, G. “*Gender and education in Europe: a literatura overview*”. *Gender Differences in Educational Outcomes*. Ed. Eurydice, Bruselas, 2010, 15 - 32.
- Yazdanpanah, Lilly K.. (2007). *The Effect of Background Knowledge and Reading Comprehension Test Items on Male and Female Performance*. The Reading Matrix. 7.