

In partnership with



unesco

IEA COMPASS: BRIEFS IN EDUCATION

POR QUÉ LOS CHICOS PUEDEN NECESITAR MÁS APOYO PARA AUMENTAR SU MOTIVACIÓN EN LECTURA



RESUMEN

A partir de los datos de los ciclos 2016 y 2021 de PIRLS (Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora), este informe examina las disparidades de género de los estudiantes de 4.º de Educación Primaria en el gusto, confianza y compromiso con la lectura. Explora cómo los hábitos de lectura de los padres/madres influyen en el rendimiento en lectura de sus hijos. Nuestros resultados indican que, en general, las chicas disfrutaban más de la lectura que los chicos y muestran una mayor confianza en sus capacidades lectoras. Tanto el gusto como la confianza en lectura muestran correlaciones positivas con el rendimiento académico en lectura, aunque es difícil determinar la dirección de la relación. Además, las chicas suelen leer con más frecuencia fuera del centro educativo que los chicos. También observamos que el gusto por la lectura por parte de los padres/madres se relaciona positivamente con el éxito en lectura de sus hijos, y que las cuidadoras suelen disfrutar más de la lectura que los cuidadores hombres. Esto significa que los chicos tienen menos probabilidades de tener un modelo masculino de lectura en casa. La mayoría de los docentes de lengua son mujeres, lo que sugiere que es probable que los chicos carezcan de mentores de lengua varones en su centro educativo. Este boletín concluye discutiendo las posibles implicaciones de estos resultados, proponiendo medidas para mejorar la competencia lectora de los chicos e identificando áreas para futuras investigaciones.

IMPLICACIONES

- ▶ Aumentar la motivación, la confianza y el compromiso de los chicos con la lectura es esencial y debería ser una prioridad en las políticas educativas para fomentar su desarrollo lector.
- ▶ La formación inicial y continua del profesorado debe concienciar de los retos específicos a los que se enfrentan los chicos y de cómo las normas de género afectan a sus prácticas lectoras.
- ▶ Para abordar el bajo rendimiento de los chicos en lectura en una etapa temprana, hay que empezar por un apoyo integral en la educación infantil. Tanto los docentes como los padres/madres y cuidadores desempeñan un papel fundamental en este esfuerzo.
- ▶ Proporcionar a los chicos acceso a referentes y mentores masculinos puede ayudar a romper los estereotipos imperantes, fomentando su interés por la lectura.

Autores

Matthias Eck, *Especialista de Programa, Educación para la Inclusión y la Igualdad de Género, UNESCO*

Juliane Hencke, *Directora, IEA Hamburgo*

Alec Kennedy, *Investigador de la Unidad de Investigación y Análisis, IEA*

Sabine Meinck, *Codirectora de la Unidad de Investigación y Análisis, IEA*

Justine Sass, *Jefa de Educación para la Inclusión y la Igualdad de Género, UNESCO*

INTRODUCCIÓN

El dominio de la lectura es una competencia fundamental para que los niños y niñas progresen académicamente, alcancen sus objetivos personales, aumenten sus conocimientos y participen plenamente en la sociedad. La comprensión lectora empodera a las personas ampliando sus capacidades, lo que a su vez reduce la pobreza, aumenta la participación en el mercado laboral y tiene efectos positivos sobre la salud. Sin embargo, el 89 % y el 94 % de los jóvenes no alcanzan los niveles de competencias básicas en Asia Meridional y África Subsahariana, respectivamente (Gust, *et al.*, 2024).

En cuanto a los países de ingresos altos y medios, PIRLS 2021 reveló que en la mayoría de los sistemas educativos participantes¹, el 85 % de los estudiantes eran capaces de leer textos literarios e informativos fáciles. Aunque se trata de un porcentaje relativamente alto, deja un número considerable de estudiantes en los países de ingresos altos y medios que aún no son capaces de leer dichos textos, es decir, el 15 % restante e incluso más en los países que no alcanzan este umbral. Además, la pandemia de la COVID-19 repercutió negativamente en el rendimiento en lectura (Jakubowski *et al.*, 2023; Patrinos *et al.*, 2022). También se observó que los chicos tenían, por lo general, un nivel de lectura inferior al término de la educación primaria. Este es un hallazgo casi universal que no ha cambiado en los últimos 20 años. En PIRLS 2021, las chicas obtuvieron mejores resultados en lectura en 51 de los 57 sistemas educativos que participaron en PIRLS, con una diferencia media de 19 puntos, lo que supone una diferencia significativa (Mullis *et al.*, 2023). Sigue observándose una brecha de género cuando se analiza el rendimiento en función de los distintos propósitos de la lectura; sin embargo, es mayor en el caso de la lectura para tener una experiencia literaria (22 puntos) que en el de la lectura para adquirir y usar la información (15 puntos). Según la OCDE (2023), las diferencias de género en lectura suelen persistir en la adolescencia tardía, una tendencia que se observó en múltiples ciclos del informe PISA (Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes).

La literatura sostiene que el rendimiento en lectura ha demostrado estar impulsado por las actitudes y la confianza en lectura y viceversa (Petscher, 2010). Investigaciones anteriores han demostrado que las chicas manifiestan actitudes hacia la lectura más positivas que los chicos (Nonte *et al.*, 2018). Los hallazgos de McGeown *et al.* (2015) muestran que el gusto por la lectura se desarrolla a una edad temprana. Esto resalta la importancia de la exposición a actividades de lectura en la primera infancia para estimular las actitudes positivas hacia la lectura tanto de chicas como de chicos. Tales actividades pueden tener lugar en entornos de educación y atención tempranas, y en el contexto familiar. La participación de los padres y madres en actividades de alfabetización con sus hijos es importante, sobre todo porque ellos mismos pueden dar un ejemplo positivo leyendo con frecuencia.

Además, se ha demostrado que los estereotipos de género relacionados con la lectura que tienen los progenitores y que favorecen a las chicas (como las creencias de que las chicas leen mejor, más y se divierten más haciéndolo) afectan especialmente a la confianza y la motivación de sus hijos varones por la lectura y, a su vez, a su rendimiento de forma negativa (Muntoni y Retelsdorf, 2019).

Dada la importancia de la competencia en lectura para el éxito académico y los resultados sociales en general, el menor rendimiento en lectura de los chicos es una importante preocupación de política educativa.

Utilizando los datos del informe PIRLS de la IEA, este boletín aborda las siguientes preguntas:

- ▶ ¿Existen diferencias de género en la confianza y el gusto por la lectura?
- ▶ ¿Existen diferencias de género en los hábitos de lectura?
- ▶ ¿Existen diferencias de género en el gusto por la lectura por parte de los padres/madres?

DATOS

Al examinar los resultados de los 57 sistemas educativos participantes en la evaluación de lectura de los estudiantes de 4.º de Educación Primaria de PIRLS 2021, nuestros análisis se basan en las respuestas de los estudiantes sobre sus actitudes y hábitos de lectura. Además, utilizamos información sobre las actitudes lectoras

de los padres obtenida de 45 sistemas educativos que administraron el cuestionario para las familias en PIRLS 2016. Este cuestionario durante el ciclo de 2016 ofrece respuestas desglosadas por género del cuidador². Esta distinción no fue posible en el ciclo PIRLS 2021.

RESULTADOS

► **Las actitudes y los hábitos de lectura fuera del centro educativo son importantes indicadores del rendimiento en lectura, y los chicos suelen quedarse rezagados en estos aspectos.**

La Figura 1 presenta el rendimiento medio en lectura en función de los distintos niveles de actitudes lectoras o del tiempo dedicado a actividades de lectura. Los resultados se presentan tanto para chicos como para chicas y están conectados por líneas para simplificar la lectura del gráfico.

La Figura 2 muestra el porcentaje de chicos y chicas que responden a la categoría más alta de actitudes lectoras o de tiempo dedicado a realizar actividades de lectura. Los promedios de ambas figuras, presentados por género, se han calculado para los 57 sistemas educativos participantes en PIRLS 2021. En primer lugar, examinamos el entusiasmo que sienten los estudiantes por la lectura. La escala *A los estudiantes les gusta leer* utiliza las respuestas de los estudiantes a ocho preguntas que recogen sus pensamientos sobre

¹ La palabra sistemas educativos se utiliza aquí para facilitar la lectura y describir un país o un territorio o un determinado subgrupo de un país que participa en PIRLS.

² En la versión internacional del Cuestionario para las familias de PIRLS 2016, «cuidador» se refería a la madre/padre, madrastra/padrastro, abuela/abuelo o tutor/a legal.

la lectura y las actividades de lectura fuera del centro educativo. Los estudiantes a los que *les gusta mucho leer* tienen un rendimiento medio en lectura superior al de los que *les gusta un poco o no les gusta nada leer* (Figura 1). Esta relación es válida tanto para los chicos como para las chicas. Sin embargo, nuestro análisis en la Figura 2 muestra que a menos chicos (37 %) que chicas (46 %) *les gusta mucho leer*. Este patrón general se mantiene después de comparar chicos y chicas con un rendimiento similar en lectura. La diferencia es estadísticamente significativa en general, así como en 55 de los 57 sistemas educativos participantes.

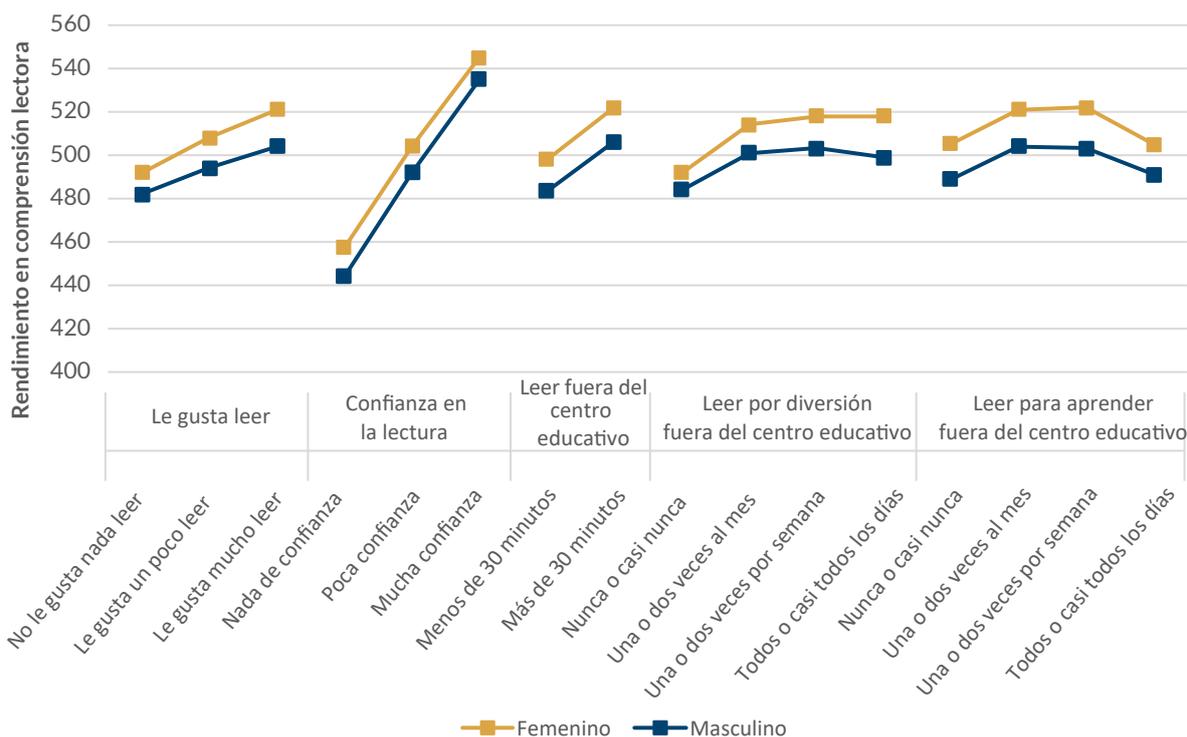
A continuación analizamos la confianza de los estudiantes en lectura. La escala de *Confianza de los estudiantes en lectura* recoge información basada en el grado de acuerdo de los estudiantes con seis afirmaciones relativas a lo bien que leen. De nuevo, encontramos una relación positiva entre la confianza y el rendimiento medio en lectura (Figura 1). Los estudiantes que tienen *mucha confianza* en lectura obtienen, por lo general, mejores resultados que los estudiantes que tienen *poca o nada de confianza* en lectura. Obsérvese que la dirección de la relación no puede determinarse a partir de este análisis (es decir, ¿tienen más confianza debido a su mayor rendimiento o tienen un mayor rendimiento porque tienen más confianza?) Hay buenas razones para suponer que es bidireccional. Esta relación es consistente tanto para chicos como para chicas, lo que indica que los estudiantes tienden a ser bastante buenos juzgando su propia capacidad lectora medida en la evaluación PIRLS. También encontramos diferencias de género en la confianza en lectura. El porcentaje de chicas (46 %) que tienen *mucha confianza* en su capacidad lectora es mayor que el de chicos (40 %). Este patrón se mantiene incluso después de comparar chicos y chicas con un rendimiento similar en lectura. Esta diferencia es estadísticamente significativa en 42 de los 57 sistemas educativos participantes.

Otras medidas reflejan los hábitos de lectura de los estudiantes fuera del centro educativo: minutos dedicados a la lectura en un día normal de clase, frecuencia de lectura por diversión y frecuencia de lectura para aprender. El tiempo dedicado a la lectura fuera del centro educativo se relaciona positivamente con el rendimiento en lectura. Concretamente, los estudiantes que pasan *más de 30 minutos* leyendo fuera del centro educativo en un día normal tienen un rendimiento medio en lectura superior a aquellos que leen *menos de 30 minutos* (Figura 1). Los estudiantes que leen para divertirse al menos *una o dos veces al mes* tienen un rendimiento medio en lectura superior al de los estudiantes que realizan estas actividades *nunca o casi nunca*.

La relación entre leer para aprender parece tener una relación no lineal con el rendimiento en lectura. Parece existir una relación en forma de «U» en la que los estudiantes que leen esporádicamente para aprender (*nunca o casi nunca*) o los que declaran hacerlo con más frecuencia (*todos los días o casi todos los días*) obtienen, de media, puntuaciones más bajas que los que lo hacen *una o dos veces por semana/mes*. Entre los estudiantes que afirman leer *todos o casi todos los días* podría haber lectores con dificultades que se proponen mejorar en lectura dedicando más tiempo a leer para aprender fuera del centro educativo.

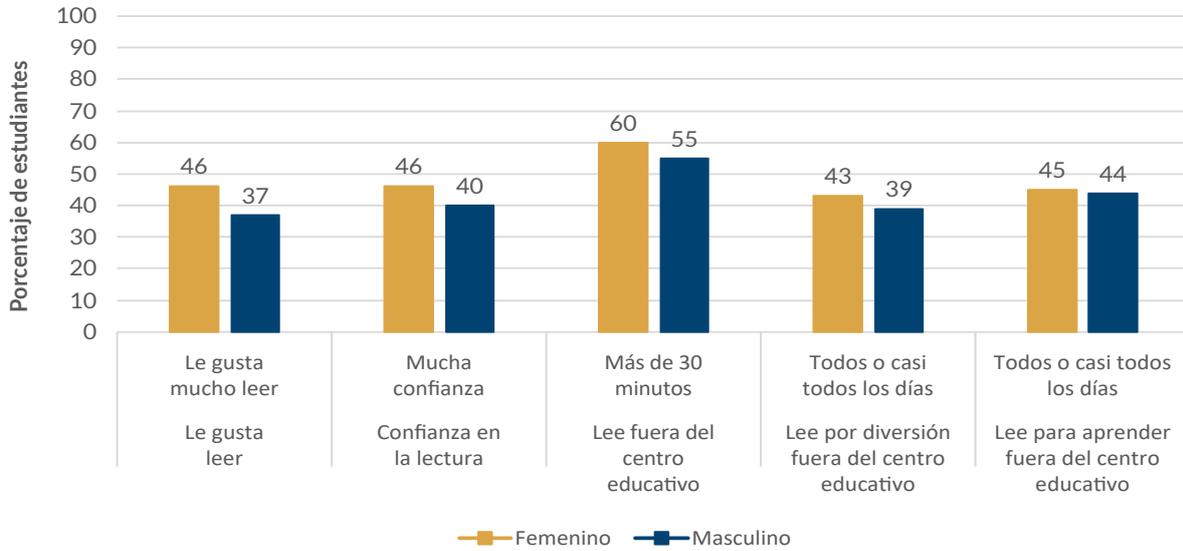
A la luz de estas relaciones, es interesante observar que las chicas afirman realizar actividades de lectura fuera del entorno escolar con más frecuencia que los chicos (véase la Figura 2). Esta diferencia es significativa en 43 de los 57 sistemas educativos para la lectura fuera del centro educativo y en 36 de los 57 sistemas educativos para la lectura por diversión. Sin embargo, casi no hay diferencias en la frecuencia con que chicos y chicas leen para aprender fuera del centro educativo.

Figura 1: Rendimiento medio en lectura por categoría en relación con las actitudes y hábitos de lectura de los estudiantes por género



► Fuente: Respuestas al cuestionario de contexto del alumnado de PIRLS 2021

Figura 2: Porcentaje de estudiantes según sus actitudes y hábitos de lectura específicos, por género



- ▶ Nota: Todas las diferencias presentadas aquí son estadísticamente significativas.
- ▶ Fuente: Respuestas al cuestionario de contexto del alumnado de PIRLS 2021

► **¿Un efecto modelo? Los cuidadores disfrutan menos de la lectura que las cuidadoras**

Según las respuestas de PIRLS 2016, el gusto por la lectura por parte de los cuidadores está relacionado con el rendimiento de los estudiantes. La escala *A los padres/madres o tutores legales les gusta leer* se basa en las respuestas del cuestionario para las familias a preguntas relacionadas con la lectura, así como en la frecuencia con la que los cuidadores leen por diversión.

La *Figura 3* muestra el rendimiento medio en lectura de los estudiantes en función del gusto por la lectura de sus cuidadores. Los estudiantes a cuyos cuidadores les gusta mucho leer tienen, por lo general, un rendimiento en lectura significativamente mayor que aquellos con cuidadores a los que les gusta un poco o no les gusta nada leer. La *Figura 3* no se centra en las diferentes relaciones de las distintas categorías de la escala *A los padres/madres o tutores legales les gusta leer* según el género de los estudiantes; sin embargo, un análisis separado indica que los patrones son similares para chicos y chicas.

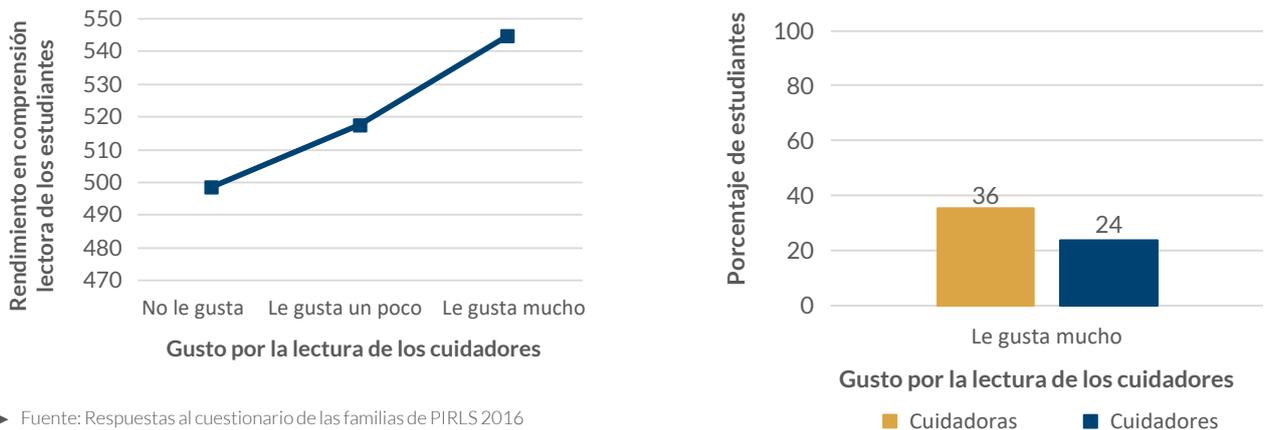
Si se analizan las respuestas en función del género de los cuidadores, se observa que el porcentaje de estudiantes con un cuidador varón, que declara disfrutar mucho de la lectura en el cuestionario de las familias, es menor que el de aquellos cuyo cuidador era una mujer (24 % frente a 36 % que afirmaron que les gusta mucho leer). Esta

diferencia se observa y es significativa en 39 de los 44 sistemas educativos participantes en PIRLS 2016. Esto sugiere que los chicos tienen menos probabilidades que las chicas de tener un modelo masculino en casa al que le guste la lectura.

Cabe señalar que solo el 15 % de los estudiantes tenía un cuidador que se identificaba como hombre que respondía al cuestionario para las familias, lo que significa que para casi seis de cada siete estudiantes las cuidadoras eran mujeres. Si bien esto es un indicio de que los roles tradicionales de género siguen siendo dominantes en los sistemas educativos participantes en PIRLS, ya que las madres o las cuidadoras suelen ocuparse de los asuntos escolares de sus hijos, también tiene cierto potencial de sesgo. Es posible que en el hogar hubiera otros miembros varones que sirvan de modelos de conducta y que no hayan sido reflejados en el cuestionario.

Otro posible modelo de lectura para los estudiantes podría ser su profesor de lengua. Sin embargo, al examinar los datos de PIRLS 2021, en 54 de 57 sistemas educativos, más de cuatro de cada cinco estudiantes de educación primaria recibieron clases de lengua por parte de una profesora. Muchos chicos en el centro educativo no tienen un docente varón que pueda servir como modelo positivo de su mismo género para fomentar los hábitos de lectura.

Figura 3: Rendimiento medio en lectura del alumnado y porcentaje de estudiantes según el gusto por la lectura por parte del cuidador



▶ Fuente: Respuestas al cuestionario de las familias de PIRLS 2016

DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

Nuestros resultados confirman investigaciones anteriores que muestran que las actitudes positivas hacia la lectura y la confianza son importantes predictores del rendimiento en lectura, y que las chicas tienen actitudes más positivas, más compromiso y mayor confianza en lectura (Mullis *et al.*, 2017 y McGeown *et al.*, 2015). A pesar de las marcadas brechas de género en lectura y competencias en detrimento de los chicos, los marcos normativos y los programas rara vez abordan las dimensiones de género de este problema (UNESCO, 2022). Fomentar la motivación, el compromiso y la confianza de los chicos en lectura para ayudarles a desarrollar su competencia en comprensión lectora debe convertirse en una prioridad política. Trabajar estrechamente con los docentes, los padres y las comunidades será clave para lograrlo.

Los programas de formación inicial y continua del profesorado deben proporcionar a los docentes la pedagogía pertinente para aumentar las competencias lectoras de los niños y niñas y motivar tanto a las chicas como a los chicos. Existen programas exitosos de comprensión lectora que mejoran las competencias lectoras de este colectivo, pero a menudo no abordan específicamente la dimensión de género. Algunos programas se comprometen de forma crítica con el género. El programa *Läsflyttet* (Impulso para el desarrollo de la lectura y la escritura) se aplicó en Suecia de 2015 a 2020, con el objetivo de aumentar las competencias de lectura y escritura de los niños y niñas y reforzar la calidad de la educación. Las tareas se implementaron en forma de actividades adicionales e incluían la revisión crítica de textos, prestando atención al poder y al género (OCDE, 2015). Los futuros programas deberían sensibilizar a los docentes sobre las necesidades específicas de los chicos, como estar más comprometidos con la lectura y motivados para leer, y tener en cuenta cómo los estereotipos de género relacionados con la lectura pueden favorecer a las chicas. Estos enfoques deben desarrollar el amor de los chicos por la lectura. Un ejemplo es el programa *Boys, Blokes, Books & Bytes* de Australia, que integra a los hombres como modelos positivos y compañeros de lectura para desarrollar una cultura de la lectura entre los adolescentes del género masculino. Este programa tuvo resultados positivos en las competencias y hábitos de lectura de los participantes (OCDE, 2015).

La relación entre las competencias lectoras de los niños y niñas y su gusto por la lectura se establece a una edad temprana, y las diferencias de género en las actividades de aprendizaje temprano pueden tener un impacto en el desarrollo de la competencia lectora (Muntoni y Retelsdorf, 2019). La investigación sugiere que los chicos y las chicas generalmente tienen capacidades cognitivas similares, pero las diferencias en las experiencias de aprendizaje temprano, incluidas las actividades de lectura, pueden contribuir a las variaciones en la competencia lectora entre géneros (McGinnity *et al.*, 2022).

Las creencias y actitudes de los padres/madres sobre el género pueden influir en las actitudes y resultados en lectura de los hijos (Muntoni y Retelsdorf, 2019). Además, como ha demostrado nuestra propia investigación anterior, los padres tienden a implicar más a las chicas en las actividades de lectura que a los chicos (Hencke *et al.*, 2023). Los estereotipos relacionados con la lectura y las prácticas sexistas no solo afectan directamente a los resultados de los chicos en materia de lectura, sino también a través de la mediación de sus propias creencias de su competencia y motivación.

Los programas que implican a las familias proporcionándoles materiales de lectura y animándoles a que lean a sus hijos pueden mejorar sus competencias lectoras. La lectura temprana por ocio

ha demostrado tener un efecto duradero en las competencias lectoras de los niños en 14 sistemas educativos de todo el mundo, independientemente de su género (OCDE, 2012). En el Reino Unido, el programa *Bookstart* ofrece material de lectura gratuito a los padres/madres de bebés durante sus revisiones médicas y a los de niños de tres años en guarderías y centros de Educación Infantil. Los estudiantes que se beneficiaron del programa obtuvieron mejores resultados en las pruebas de lectura (EU Read, 2021; OCDE, 2012). En Alemania, el programa *Lesestart* (Empieza a leer) coopera con bibliotecas locales y pediatras para distribuir libros y guías de lectura a los padres de niños de 1 a 3 años. Una evaluación demostró que el 62 % de los padres/madres que reciben el material de los pediatras aumentan el tiempo que leen a sus hijos y el 72 % de las bibliotecas participantes adquirieron nuevos libros para niños de 1 a 3 años (Lesestart, 2021; OCDE, 2015). Otro ejemplo es el programa *We Love Reading* en Jordania, cuyo objetivo es fomentar actitudes positivas hacia la lectura entre los jóvenes y sus padres mediante la creación de bibliotecas dirigidas por mujeres de la comunidad en cada barrio. La participación de los padres ha demostrado ser beneficiosa para la implicación de todos los jóvenes en lectura y para el desarrollo de una masculinidad positiva en los chicos, además de para que aprendan a respetar a las mujeres en posiciones de liderazgo (UNESCO-UIL, 2021). Más programas deberían sensibilizar a las familias sobre las dimensiones de género de la lectura y dirigirse a los cuidadores varones, dada su importante función de modelo para los chicos, al tiempo que se sensibiliza a las madres sobre las necesidades específicas de los hijos varones.

La exposición a modelos y mentores masculinos también puede desmontar los estereotipos y aumentar la motivación de los chicos para aprender. Los chicos que no se ajustan a las normas rígidas relativas a la identidad masculina se enfrentan a una discriminación que puede repercutir en su participación y aprendizaje (GLSEN, 2019). Por ejemplo, un estudio de caso sobre una escuela en Chile (Olavarría *et al.*, 2015) descubrió que los jóvenes consideran que la lectura es una actividad inadecuada y femenina para los hombres, y los chicos que muestran interés por la lectura a menudo son objeto de burlas, lo que les disuade de hacerlo. En el Caribe, las actividades académicas pueden considerarse «femeninas», y si el éxito en determinadas asignaturas (como la lectura) no se ajusta a las normas y expectativas masculinas, los chicos pueden rechazarlas, lo que repercute negativamente en su rendimiento (Jha y Pouzevara, 2016). Las intervenciones eficaces deben cuestionar estas normas. En Inglaterra se puso en marcha el programa *Premier League Reading Stars*, que utiliza modelos futbolísticos para que los jóvenes interesados en el fútbol se aficionen a la lectura y mejoren su capacidad para leer y escribir. Administrado por docentes y bibliotecarios escolares, las estrellas del fútbol compartieron su pasión por la lectura durante 10 semanas. El programa mejoró la confianza en lectura de los participantes y tuvo un impacto significativo en la autonomía, frecuencia, competencia y rendimiento en lectura. (Wood *et al.*, 2016).

Los cuidadores y docentes varones también pueden desempeñar un papel importante en la formación de los hábitos de lectura de los chicos. Investigaciones recientes sugieren que los chicos modelan su masculinidad y comportamiento según el de sus cuidadores varones (Perales *et al.*, 2023). Si los cuidadores y docentes del género masculino transmiten su interés por la lectura e implican a los chicos, podría aumentar su confianza en lectura y su disfrute de la misma. En resumen, resultaría beneficioso realizar intervenciones a varios niveles que abordasen la preparación del profesorado, los factores relacionados con el centro educativo y los docentes, así como la participación de las familias.

Este boletín plantea importantes cuestiones para futuras investigaciones. ¿Cómo pueden adaptarse eficazmente los programas de lectura a las necesidades específicas de los chicos? Además, nuestro análisis no se centró en áreas específicas de la lectura, como los medios digitales. ¿Les gusta más a los chicos

leer contenidos digitales? ¿Tienen más confianza con el uso de dispositivos digitales para leer? En lo que respecta a los docentes, ¿los chicos con docentes varones en lengua obtienen mejores resultados en lectura?

RECURSOS ADICIONALES

UNESCO. (2022). *Leave no child behind: Boys' disengagement from education*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381105>

Hencke, J., Eck, M., Sass, J., Hastedt, D., Meinck, S., Kennedy, A. y Liu, T. (2023, Junio). *Early learning activities matter for girls' and boys' mathematics and science achievement*. IEA Compass: Briefs in Education No. 21. IEA. <https://www.iea.nl/publications/series-journals/iea-compass-briefs-education-series/june-2023-early-learning>

OCDE. (2012). *PISA - Let's read them a story! The parent factor in education*. OCDE. <https://doi.org/10.1787/9789264176232-en>

UNESCO. (2022). *Global Education Monitoring Report - Gender Report: Deepening the debate on those still left behind*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381329>

REFERENCIAS

EU Read. (2021). *Bookstart outcomes*. Mainz, EU Read.

Gust, S., Hanushek, E.A., Woessmann, L. (2024). Global universal basic skills: Current deficits and implications for world development. *Journal of Development Economics*, 166, 103-205. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jdevco.2023.103205>

GLSEN. (2019). *The 2019 National School Climate Survey*. GLSEN. https://www.glsen.org/sites/default/files/2021-04/NSCS19-FullReport-032421-Web_0.pdf

Jakubowski, M., Gajderowicz, T., Patrinos, H.A. (2023). Global learning loss in student achievement: First estimates using comparable reading scores, *Economics Letters*, 232, 111-313. <https://doi.org/10.1016/j.econlet.2023.111313>

Jha, J., y Pouezevara, S. (2016). *Measurement and research support to education strategy goal 1: Boys' underachievement in education: A review of the literature with a focus on reading in the early years*. Prepared for USAID under the Education Data for Decision Making (EdData II) project. Research Triangle Park. RTI International. https://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PBAAF451.pdf

Lesestart. (2021). *Begleitforschung und Evaluation [Accompanying research and evaluation]*. Lesestart website. <https://www.lesestart.de/ueber-lesestart/forschung/>

McGeown, S. P., Johnston, R. S., Walker, J., Howatson, K., Stockburn, A., y Dufton, P. (2015). The relationship between young children's enjoyment of learning to read, reading attitudes, confidence and attainment. *Educational Research*, 57(4),389-402. <https://doi.org/10.1080/00131881.2015.1091234>

McGinnity, F., McMullin, P., Murray, A., Russell, H., Smyth, E. (2022). Understanding differences in children's reading ability by social origin and gender: The role of parental reading and pre- and primary school exposure in Ireland. *Research in Social Stratification and Mobility*, 81,100-729. <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2022.100729>

Molina Olavarria, Y. (2015). Necesidades educativas especiales, elementos para una propuesta de inclusión educativa a través de la investigación acción participativa: El caso de la Escuela México. *Estudios pedagógicos*, 41,147-167. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000300010>

Mullis, I.V.S., von Davier, M., Foy, P., Fishbein, B., Reynolds, K.A., y Wry, E. (2023). *PIRLS 2021 International Results in Reading*. TIMSS & PIRLS International Study Center. <https://doi.org/10.6017/lse.tpisc.tr2103.kb5342>

Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., y Hooper, M. (2017). *PIRLS 2016 International Results in Reading*. TIMSS & PIRLS International Study Center website: <http://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/international-results/>

Muntoni, F, and Retelsdorf, J. (2019). At their children's expense: How parents' gender stereotypes affect their children's reading outcomes. *Learning and Instruction*, 60, 95-103. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.12.002>

Nonte, S., Hartwich, L., y Willems, A. S. (2018). Promoting reading attitudes of girls and boys: a new challenge for educational policy? Multi-group analyses across four European countries. *Large-Scale Assessments in Education*, 6(1), 1-22. <https://doi.org/10.1186/s40536-018-0057-y>

OCDE. (2023). *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>

OCDE. (2015). *The ABC of gender equality in education: aptitude, behaviour, confidence*. OCDE. https://www.oecd-ilibrary.org/education/the-abc-of-gender-equality-in-education_9789264229945-en

Patrinos, H.A., Vegas, E., Carter-Rau, R. (2022). *An analysis of COVID-19 student learning loss*. Policy Research Working Paper 10033. World Bank. [World Bank Document](#)

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>

Perales, F., Kuskoff, E., Flood, M. et al. (2023). Like father, like son: Empirical insights into the intergenerational continuity of masculinity ideology. *Sex Roles* 88, 399-412. <https://doi.org/10.1007/s11199-023-01364-y>

Piper, B. y Korda, M. (2010). *EGRA Plus: Liberia. Program evaluation report*. RTI International.

Hanemann, U. (Ed.). *We Love Reading, Jordan*. UNESCO Institute for Lifelong Learning. <https://web.archive.org/web/20211002233044/https://uil.unesco.org/case-study/effective-practices-database-litbase-0/we-love-reading-jordan>

Wood, C., Pillinger, C., Stanley, D., Williams, G., Adie, J., y Sage, L. (2016). *Premier league reading stars evaluation report 2015-2016*. Coventry University and National Literacy Trust.

IEA COMPASS: BRIEFS IN EDUCATION

Sobre este boletín

Esta edición especial de *IEA Compass: Briefs in Education* se ha creado en colaboración con la UNESCO. En esta edición especial, nuestro objetivo es trasladar los resultados del estudio PIRLS en el ámbito educativo, tanto para los responsables políticos como para los docentes y otros profesionales del sector educativo.

Síguenos en:

 [@iea_education](https://twitter.com/iea_education)

 [@UNESCO](https://twitter.com/UNESCO)

 [IEAResearchInEducation](https://www.facebook.com/IEAResearchInEducation)

 [UNESCO](https://www.facebook.com/UNESCO)

 [IEA](https://www.linkedin.com/company/iea)

 [UNESCO](https://www.linkedin.com/company/unesco)

Thierry Rocher
Presidente de la IEA

Dirk Hastedt
Director ejecutivo de la IEA

Andrea Netten
Directora de la IEA Ámsterdam

Laura Cheeseman
Responsable de Comunicación de la IEA

David Rutkowski
Editor del Compass
Universidad de Indiana

Copyright © 2024 Stichting IEA Secretariaat Nederland. Este trabajo está disponible bajo la licencia Creative Commons Attribution-Share Alike 3.0 IGO license (CC BY SA 3.0 IGO); <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/>.

Se ruega citar la publicación de la siguiente manera:

Eck, M., Hencke, J., Kennedy, A., Meinck, S., & Sass, J. (2024, Septiembre). *Why boys may need more support in building their reading, motivation, confidence, and engagement*. IEA Compass: Briefs in Education No 25. IEA

ISSN: 2589-70396

Se pueden obtener copias de esta publicación en:

IEA Ámsterdam
Keizersgracht 311
1016 EE Ámsterdam
Países Bajos

Correo electrónico: secretariat@iea.nl
Página web: www.iea.nl

TRADUCCIÓN: Esta traducción no ha sido realizada por la IEA y, por lo tanto, no se considera una traducción oficial de la IEA. La calidad de la traducción y su coherencia con el texto original de la obra son responsabilidad exclusiva del autor o autores de la traducción. En caso de discrepancia entre la obra original y la traducción, solo se considerará válido el texto de la obra original.



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL
Y DEPORTES

SECRETARÍA DE ESTADO DE EDUCACIÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE EVALUACIÓN
Y COOPERACIÓN TERRITORIAL

inee

Instituto Nacional
de Evaluación
Educativa



Instituto Nacional de Evaluación Educativa

Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes
Paseo del Prado, 28 • 28014 Madrid • España
INEE en Blog: <http://blog.intef.es/inee/> | INEE en X: @educalNEE
NIPO línea: 164-24-144-9

In partnership with



unesco



IEA

Researching education, improving learning