



PIRLS
2026



PIRLS 2026

MARCOS DE EVALUACIÓN

Matthias von Davier
y Ann Kennedy,
editores

PIRLS 2026

Marcos de evaluación



MINISTERIO DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL Y DEPORTES

SECRETARÍA DE ESTADO DE EDUCACIÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE EVALUACIÓN Y COOPERACIÓN TERRITORIAL

Instituto Nacional de Evaluación Educativa

Madrid 2025

Catálogo de publicaciones del Ministerio: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa>
Catálogo general de publicaciones oficiales: <https://cpage.mpr.gob.es>

PIRLS 2026
Marcos de evaluación



MINISTERIO DE EDUCACIÓN,
FORMACIÓN PROFESIONAL
Y DEPORTES
SECRETARÍA DE ESTADO DE EDUCACIÓN

Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial
Instituto Nacional de Evaluación Educativa
<https://www.libreria.educacion.gob.es/>

Edita:
© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
Subdirección General de Atención al Ciudadano,
Documentación y Publicaciones

Edición: 2025

NIPO (línea) 164-25-103-0



Copyright © 2024
Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA)

Marcos de Evaluación PIRLS 2026
Matthias von Davier y Ann Kennedy, editores

Cita sugerida:

von Davier, M. & Kennedy, A., Editors (2024). (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, Trans.). *PIRLS 2026 Assessment Frameworks*. Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center. <https://doi.org/10.6017/lse.tpisc.tr2103.kb4199>

Para más información sobre el contacto de PIRLS:
Boston College: TIMSS & PIRLS International Study Center,
Lynch School of Education and Human Development Boston College
Chestnut Hill, MA 02467 Estados Unidos

Número de teléfono: +1-617-552-1600
Correo electrónico: timssandpirls@bc.edu
timssandpirls.bc.edu

Boston College es un empleador que ofrece igualdad de oportunidades y discriminación positiva.

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.

Contenidos

Prólogo	6
Introducción	9

CAPÍTULO 1 Marco de evaluación lectora PIRLS 2026

Resumen	11
Una definición de la comprensión lectora	12
El marco PIRLS para la evaluación del rendimiento en competencia lectora	14
Puntos clave del Marco de evaluación de PIRLS	14
Propósitos de la lectura	15
Procesos de comprensión	18
Selección de textos para PIRLS 2026	23
Referencias	26

CAPÍTULO 2 Marco de los cuestionarios de contexto de PIRLS 2026

Resumen	34
Contextos para el desarrollo de la competencia lectora del alumnado	37
Contextos del entorno familiar	38
Contextos del centro educativo	41
Contextos del aula	44
Características, actitudes y comportamientos del alumnado	49
Contextos nacionales	52
Referencias	55

CAPÍTULO 3 Diseño de la evaluación PIRLS 2026

Población objetivo de estudiantes evaluada	69
Informar del rendimiento en competencia lectora	70
Diseño adaptativo por grupo de PIRLS 2026	71
Asignación de cuadernillos en los países	74
Tiempo para la realización de la prueba	76
Referencias	77

Agradecimientos

Desarrollo de los Marcos de la evaluación PIRLS 2026 en el Centro de Estudios Internacionales TIMSS y PIRLS del Boston College	78
Grupo de Expertos en Lectura de PIRLS 2026	79
Grupo de Expertos en Cuestionarios de PIRLS 2026	80
Coordinadores Nacionales del Proyecto de PIRLS 2026	81

Prólogo

La Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA, por sus siglas en inglés) lleva a cabo evaluaciones a gran escala junto con organizaciones con las que colabora en todo el mundo para obtener un mejor entendimiento de las prácticas, los procesos y las medidas educativas, así como de su impacto en la educación. A través del conocimiento especializado, el espíritu de innovación constante y la mejora de la investigación de calidad dentro de su comunidad global en expansión, los estudios de la IEA sientan las bases del conocimiento en materia educativa entre estos sistemas y dentro de ellos. La IEA aspira a mejorar la calidad de la enseñanza y del aprendizaje en todo el mundo mediante la recopilación y la difusión de datos fiables, válidos y comparables sobre distintas áreas de conocimiento.

Las primeras investigaciones llevadas a cabo por la IEA acerca de la comprensión lectora se remontan a 1960, puesto que fue una de las cinco áreas temáticas evaluadas dentro del *Estudio piloto* de los doce países. Este trabajo siguió evolucionando en 1970 y 1971 inscribiéndose dentro del Estudio de *las seis áreas de conocimiento*, el cual evaluó a estudiantes de catorce años acerca de dos competencias educativas relacionadas con la lectura: una continuación de la comprensión lectora, así como la competencia adicional de la enseñanza de la literatura. De igual forma, la IEA apoyó a la Facultad de Educación de la Universidad de Hamburgo en 1990 y 1991 a investigar la competencia lectora de estudiantes de catorce años en el *Estudio de comprensión lectora*.

Se demostró claramente que la necesidad de contar con datos que reflejasen el grado de comprensión lectora era esencial para la utilidad de los datos en educación, y se apoyó la idea de hacer crecer este tipo de datos de forma que se pudieran medir las tendencias a lo largo del tiempo de manera coherente y fiable. Esta idea tuvo como resultado PIRLS (el Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora, *Progress in International Reading Literacy* en inglés) que se inició en 2001 y que contó con la participación de 35 países repartidos por cinco continentes. A diferencia de sus predecesores, este estudio se centró en alumnos de 4.º de primaria, un momento crítico en el que los estudiantes pasan de aprender a leer a utilizar la lectura como una herramienta de aprendizaje.

Desde sus orígenes, PIRLS ha evaluado los procesos cognitivos implicados en la comprensión, los múltiples propósitos que motivan la lectura, e investigado los comportamientos y las actitudes que subyacen a la comprensión lectora. El análisis de la comprensión lectora hace hincapié en el grado en el que los estudiantes procesan la información escrita y las razones por las que interactúan con los textos. Por otro lado, el cuestionario del alumnado se centra en los hábitos de lectura del estudiante. Además, los cuestionarios a las familias, al profesorado y a los centros

proporcionan información de utilidad acerca del entorno familiar y escolar y en qué grado apoyan u obstaculizan el desarrollo de la comprensión lectora.

PIRLS ha continuado midiendo el progreso de la competencia lectora una vez cada cinco años desde 2001, y cuenta con un índice de participación creciente a escala global, el cual alcanzó los 65 sistemas educativos en 2021. El diseño en evolución del estudio es un ejemplo de innovación y de las actualizaciones que hacen que cada ciclo se mantenga en la vanguardia de la investigación educativa al mismo tiempo que se conserva la capacidad de análisis de tendencias. Un ejemplo de este cambio es el paso de la prueba en papel a la prueba en formato digital, la cual empezó en algunos países en la edición de PIRLS 2016 y se hará extensible por completo a todos los participantes del ciclo 2026.

Con independencia de la modalidad de evaluación y del ciclo, PIRLS sigue proporcionando datos comparables a nivel internacional sobre el grado de comprensión lectora de los estudiantes a través de la evaluación del rendimiento en competencia lectora de estudiantes de 4.º de primaria y ofrece información relevante desde el punto de vista de las políticas educativas para mejorar la enseñanza y el aprendizaje.

Los resultados de PIRLS 2021 ofrecieron información de utilidad acerca del estado de la competencia lectora en estudiantes de 4.º de primaria en todo el mundo. Aunque la mayoría de los estudiantes alcanzó una competencia lectora básica a nivel mundial, el impacto negativo de la pandemia de la COVID-19 en la educación se hizo claramente visible. Las tendencias presentaron una caída en cuanto al rendimiento en competencia lectora en 21 de los 32 países con datos comparables entre 2016 y 2021. Las interrupciones causadas por la pandemia afectaron negativamente el aprendizaje para dos tercios de los estudiantes de media, de acuerdo con sus familias.

A pesar de estos obstáculos, el ciclo de PIRLS 2021 subrayó hallazgos positivos. Los resultados destacaron la importancia de las actividades de alfabetización temprana y un ambiente propicio a la lectura en el hogar. La mayoría de los estudiantes iban a centros en los que existían espacios de refuerzo que daban importancia a los logros académicos y hacían por atajar la escasez de recursos o los problemas disciplinarios.

A medida que vamos aprendiendo de estos resultados mediante informes temáticos y análisis de tendencias para próximos ciclos, es crucial abordar los efectos de la pandemia y continuar promoviendo un acceso equitativo a la calidad educativa en todo el mundo. La prueba de PIRLS 2026, que se realiza completamente de forma digital, prevé la participación de 58 sistemas educativos y ofrece una perspectiva amplia y global sobre la comprensión lectora en estudiantes de 4.º de primaria.

Debido a que PIRLS 2026 va a culminar la transición a una modalidad de evaluación totalmente digital, todos los estudiantes de los sistemas educativos participantes colaborarán en una evaluación de lectura atractiva e interactiva. Este sistema permitirá que los estudiantes participen en una evaluación de lectura unificada que refleje sus distintas experiencias con la lectura tanto dentro como fuera del centro. El entorno digital también brinda la oportunidad de recoger datos del proceso que pueden resultar de gran utilidad acerca de la forma en la que los estudiantes interactúan con la prueba digital. Esto genera oportunidades a la hora de hacer

inferencias sobre las estrategias de respuesta y los mecanismos utilizados por los estudiantes. También podemos apreciar la innovación en PIRLS en el uso de un modelo de diseño adaptativo por grupo, así como en el uso de la codificación automática.

Estos marcos proporcionan información contextual detallada sobre los distintos aspectos de PIRLS 2026. Estos sirven para enmarcar el contexto de la investigación y los datos que se recogerán durante el desarrollo de la prueba. Los estudios de la IEA desarrollan sus marcos de evaluación en colaboración con los países, lo que constituye la piedra angular en el refuerzo de su participación, al igual que una forma de seguir produciendo contenido relevante para todos los participantes. Esto también refleja los esfuerzos de colaboración que hay detrás de estudios como PIRLS. Agradezco especialmente a los Coordinadores Nacionales del Proyecto y a sus equipos por sus esfuerzos, al igual que por el trabajo que llevan a cabo en otros aspectos relacionados con el ciclo de evaluación PIRLS.

Estos esfuerzos cuentan con el gran apoyo del trabajo pionero e innovador del Centro de Estudios Internacionales TIMSS y PIRLS con sede en la Facultad de Educación y Desarrollo Humano Lynch del Boston College y en especial de los autores del marco de evaluación: Matthias von Davier, Ann Kennedy, Erin Wry, John Sabatini, Katherine A. Reynolds, Audrey Gallo, Maya Komakhidze, Liqun Yin, y Pierre Foy. También me gustaría agradecer a los compañeros de las representaciones de la IEA en Ámsterdam y en Hamburgo, quienes continúan apoyando este estudio durante nuestra trayectoria de veinticinco años de datos de tendencia.

También quiero expresar mi agradecimiento por la alta calidad de la creación de los ítems de evaluación y los cuestionarios de contexto de PIRLS 2026, dirigidos por el equipo de PIRLS en el Boston College y apoyados por la extraordinaria experiencia de los socios internacionales de desarrollo, así como por el Grupo de Expertos de Lectura y el Grupo de Expertos en Cuestionarios de PIRLS 2026. El Expertisecentrum, de los Países Bajos, así como los expertos en competencia lectora de la Universidad de Memphis, EE. UU., prestaron una gran ayuda para los textos de PIRLS, y agradezco igualmente el apoyo tan valioso en materia de muestreo del Research Triangle Institute International.

El Comité Editorial y de Publicaciones de la IEA, presidido por Seamus Hegarty, se encargó de revisar y orientar el proceso de redacción, revisión y publicación, mientras que el Grupo Ejecutivo Técnico de la IEA siguió siendo una importante fuente de consulta sobre los aspectos técnicos del estudio para garantizar un diseño y una ejecución sólidos.

La información de alta calidad de los *Marcos de evaluación de PIRLS 2026* se ve respaldada por el esfuerzo colaborativo de muchos equipos y personas del mundo entero. Gracias por vuestras aportaciones, vuestros análisis y por vuestro duro esfuerzo. Estoy especialmente agradecido a todos los países que decidieron participar en este estudio. El compromiso por recoger datos fiables desde el punto de vista científico acerca de las experiencias de los estudiantes, profesores, familias, directores y centros sigue siendo el núcleo de un trabajo de esta relevancia. Gracias a todas y cada una de las personas que se embarcaron en esta aventura y formaron parte del intrincado mundo que son los datos de PIRLS 2026.

Dirk Hastedt,
director ejecutivo de la IEA

Introducción

El Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora (*Progress in International Reading Literacy Study*, PIRLS, por sus siglas en inglés) lleva 25 años analizando las tendencias internacionales en el rendimiento en lectura en estudiantes de 4.º de primaria. El cuarto año de escolarización, que supone un momento de vital importancia en la educación de los alumnos, establece los cimientos de la alfabetización, y la lectura se convierte de forma progresiva en un aspecto fundamental para el aprendizaje en todas las asignaturas.

El trabajo de PIRLS se ve complementado por el Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias (*Trends in International Mathematics and Science Study*, TIMSS, por sus siglas en inglés) realizado en 4.º de primaria. Ambos estudios están dirigidos por el Centro de Estudios Internacionales TIMSS y PIRLS, en el Boston College, que trabaja en estrecha cooperación con la IEA de Ámsterdam y Hamburgo.

PIRLS es un referente de gran importancia en lo que respecta a la evaluación de la competencia lectora en alumnos de 4.º de primaria y proporciona un punto de referencia crucial para entender el rendimiento lector de los jóvenes alumnos en un panorama mundial en constante cambio. En 2021, PIRLS introdujo un diseño adaptado de la prueba con el objetivo de fomentar la adaptabilidad de la dificultad de la prueba en función del rendimiento en lectura de los estudiantes en los países participantes. Esta transición también supuso integrar formatos de lectura digitales e interactivos a través de los bloques ePIRLS que simulan la lectura en línea. Más de la mitad de los participantes dio el salto al formato digital, mientras que una muestra actuó de enlace entre modalidades y facilitó la transición.

PIRLS 2026 representa un hito importante en la historia de la prueba al haber realizado por completo la transición al modelo digital. Esta decisión es un reflejo del compromiso de PIRLS a la hora de ser líder en su campo y de mantener su relevancia en una era en la que la competencia digital es esencial para la educación de cualquier niño. Con la adopción del formato digital de la prueba de lectura, PIRLS 2026 se propone crear una experiencia auténtica e interactiva similar a las prácticas digitales de lectura a la que están acostumbrados los jóvenes alumnos. Además, la tecnología mejora las prácticas de evaluación: incorpora métodos de recogida de datos más eficientes, así como diseños de pruebas innovadores y sistemas de codificación automatizados.

Los Marcos de evaluación PIRLS 2026 están formados por tres capítulos que abarcan los principales componentes de la evaluación:

1. Marco de evaluación de lectura (Capítulo 1): Describe los aspectos de la comprensión lectora evaluados en PIRLS.
2. Marco contextual (Capítulo 2): Engloba las cuestiones tratadas en los cuestionarios de contexto de PIRLS 2026 y en la *Enciclopedia*.
3. Diseño de la evaluación (Capítulo 3): Presenta el razonamiento y los procedimientos para el diseño adaptativo por grupo.

Las actualizaciones de los capítulos del marco de PIRLS 2026 incorporaron las aportaciones de los Coordinadores Nacionales del Proyecto (*National Research Coordinators*, NRC, por sus siglas en inglés) de los países participantes y de los expertos de instituciones colaboradoras que ayudaron a la elaboración de borradores de ítems y de los capítulos del marco. Sus aportaciones revelaron nuevas áreas de interés para los cuestionarios, asegurándose de que los marcos siguen siendo pertinentes para medir e informar sobre el rendimiento en lectura con el paso del tiempo. Los expertos del comité, miembros del Grupo de Expertos en Lectura (*Reading Development Group*, RDG, por sus siglas en inglés), junto con el Grupo de Expertos en Cuestionarios (*Questionnaire Development Group*, QDG en inglés) llevaron a cabo revisiones basándose en teorías en evolución y en investigaciones centradas en medidas políticas.

CAPÍTULO 1

Marco de evaluación lectora PIRLS 2026

John Sabatini, Ann Kennedy, Erin Wry, Matthias von Davier

Resumen

En 2026, el Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora (*Progress in International Reading Literacy Study*, PIRLS, por sus siglas en inglés) de la IEA lleva a cabo su sexto ciclo, que ofrecerá datos sobre 25 años de tendencias en materia de competencia lectora comparativa en distintos países. La comprensión lectora es la base del éxito académico y el crecimiento personal de los estudiantes y PIRLS es un valioso instrumento para estudiar si las políticas nuevas o revisadas afectan al rendimiento. El *Marco de evaluación lectora PIRLS 2026* y los instrumentos desarrollados para evaluar este marco reflejan el compromiso de la IEA con la mejora continua y la innovación.

Para la realización de PIRLS 2026, se ha completado la transición del formato de cuadernillos en papel al formato digital. La presentación de los textos e ítems de lectura de PIRLS a través del ordenador constituye una experiencia interactiva y visualmente atractiva que motivará a los estudiantes. Aumenta la eficiencia operativa en la realización de las tareas, al igual que el registro y la codificación de las respuestas de los estudiantes. De igual forma, el *Marco de evaluación PIRLS 2026* ha integrado a partir de ahora lo que previamente se denominó ePIRLS^a, poniendo de manifiesto que entender el rendimiento en lectura en el siglo XXI requiere que aprendamos cómo los alumnos procesan, aíslan, comprenden y evalúan la información de los textos cuando se presenta en un formato digital, como es el caso de las páginas web u otros formatos que habitualmente se presentan en ordenador.^{1,2} Sin embargo, a pesar de que PIRLS 2026 es una evaluación realizada de forma completamente digital, no se trata de una prueba que evalúe las competencias digitales o de uso de Internet: sigue siendo un estudio centrado en el análisis de la comprensión lectora, tal y como se describe en este marco de evaluación.

PIRLS se basa en una noción amplia de lo que implica la capacidad de leer: una noción que incluye no solo leer por el placer que genera, sino también por la forma en la que permite a uno adentrarse en distintos mundos, otras culturas y multitud de nuevas ideas, lo que amplía la

a ePIRLS, que se puso en marcha por primera vez en 2016, fue una evaluación por ordenador de lectura en línea realizada en un entorno de simulación de Internet.

asimilación de distintas perspectivas y puntos de vista de los niños. También abarca la reflexión acerca de textos de distinta tipología y características textuales como herramientas para alcanzar objetivos individuales y sociales, también conocidos como «leer para hacer».³ Esta visión es cada vez más relevante en la sociedad actual, donde sigue haciéndose mayor hincapié en la capacidad de los estudiantes para poner en uso la información que obtienen leyendo.^{4,5,6,7} Se está produciendo un cambio según el cual hemos pasado de demostrar que los alumnos son capaces de leer de forma fluida y entender mínimamente la información a incorporar su capacidad para aplicar lo que aprenden a nuevas situaciones u objetivos (véase igualmente [PIRLS 2021 Encyclopedia](#)).^{8,9,10,11,12}

El marco de PIRLS para la evaluación del rendimiento en lectura se desarrolló para la primera aplicación en 2001 utilizando el *Estudio de competencia lectora* como modelo para definir la competencia lectora y para sentar las bases de los aspectos de la comprensión lectora que debían ser analizados.^{13,14,15} Desde ese momento, el marco de la evaluación PIRLS se ha actualizado sucesivamente con cada ciclo de evaluación, al igual que ahora en PIRLS 2026.

^{16,17,18,19,20}

Una definición de la comprensión lectora

La definición de comprensión lectora de PIRLS se fundamenta en el estudio de la IEA elaborado en 1991, en el que la comprensión lectora se definía como «la habilidad para comprender y utilizar las formas lingüísticas escritas requeridas por la sociedad y/o valoradas por el individuo».

En ciclos sucesivos, esta definición se ha perfeccionado a fin de mantener su aplicabilidad a lectores de todas las edades y a una amplia gama de formas de lenguaje escrito, aunque hace referencia explícita a aspectos de la experiencia lectora de los estudiantes más jóvenes a medida que se convierten en lectores competentes, destaca la importancia generalizada de leer en el colegio y en la vida diaria y reconoce la creciente variedad de textos en el mundo tecnológico actual. En la actualidad, la definición de comprensión lectora de PIRLS es la siguiente:

«La competencia lectora es la habilidad para comprender y utilizar las formas lingüísticas escritas requeridas por la sociedad y/o valoradas por el individuo. Los lectores son capaces de construir significado a partir de una variedad de textos. Leen para aprender, para participar en las comunidades de lectores del ámbito escolar y de la vida cotidiana, y para su disfrute personal».

Esta visión de la lectura refleja la idea sustentada por numerosas teorías a través de la cual la competencia lectora se concibe como un proceso interactivo y constructivo.^{21,22,23,24,25,26,27,28,29} El significado se construye a través de las interacciones entre los lectores, los textos y sus propósitos o tareas en un contexto que implica una experiencia lectora específica. Se considera a los lectores como agentes de construcción del significado capaces de entrar en un diálogo con los textos, acceder e incorporar conocimientos previos, aplicar y conocer estrategias eficaces de lectura y reflexionar sobre lo que leen.^{32,33,34,35,36} Antes, durante y después de la lectura, los lectores utilizan un repertorio de competencias lingüísticas, así como otras estrategias cognitivas y metacognitivas para construir el significado.^{37,38,39,40,41,42} Además, las circunstancias o la situación

b Esto puede incluir productos visuales asociados como fotos, ilustraciones, tablas, gráficas y otra iconografía típica de los instrumentos de lectura tanto actuales como más antiguos.

en la que se encuentran los lectores pueden reforzar la construcción del significado haciendo que la lectura sea más atractiva e impulsando su motivación a leer, o puede distraer o impedir que se construya ese proceso.

Para adquirir conocimiento sobre el mundo y sobre ellos mismos, los lectores pueden utilizar

A lo largo del marco, se hace referencia a varias fuentes que han proporcionado una base de investigación y académica para el marco. Estas referencias representan los volúmenes de literatura y de investigación que han conformado el marco de PIRLS, incluida una investigación sustancial por parte de los países participantes en PIRLS.

distintas tipologías textuales procedentes de diversas fuentes. Cualquier tipo de texto puede adoptar muchos formatos y combinaciones de formatos. Entre ellos, se encuentran libros, revistas, documentos y periódicos. Leer en formatos digitales implica en muchas ocasiones interactuar con el texto y con materiales multimedia en páginas web o en recursos offline almacenados localmente.

La lectura y el aprendizaje a partir de fuentes de Internet se han convertido de forma progresiva en un aspecto clave en los currículos y una de las formas de adquirir información fuera y dentro del centro más importantes. Las competencias en materia de lectura y las estrategias adaptadas o adquiridas para leer y desplazarse por textos en línea con sus características correspondientes y estructuras, son necesarias para una lectura satisfactoria.^{50,51,52,53,54} En muchas ocasiones, los sitios web contienen varias páginas o pestañas, así como vínculos incrustados que permiten a los usuarios desplazarse por los textos y otra información de forma no lineal. Este entorno en línea puede presentar

desafíos únicos relativos a la lectura y el aprendizaje.^{55,56,57,58} Por ejemplo, la eficiencia a la hora de ubicar y comprender información dentro de un sitio web o en distintas páginas web requiere en muchas ocasiones niveles más altos de autorregulación y competencias de evaluación para determinar si la información es apropiada teniendo en cuenta las necesidades del lector.

Por consiguiente, la construcción del significado en entornos en línea requiere aunar nuevas competencias junto con los procesos fundamentales de comprensión lectora.^{59,60,61,62,63,64,65,66,67,68,69}

A medida que los estudiantes más jóvenes empiezan a expandir los contextos en los que emplean la lectura para aprender, en muchas ocasiones, construyen un significado de mayor trascendencia cuando se les ofrece la oportunidad de hablar o compartir lo que han leído con otros grupos de personas. Las interacciones sociales que implican la lectura en una o más de una comunidad de lectores pueden ser cruciales para ayudar a los jóvenes alumnos a comprender y valorar los textos, las diferentes perspectivas, las nuevas fuentes de información y las interpretaciones alternativas del significado.^{70,71,72,73,74,75,76} Los entornos que se han generado socialmente pueden estar situados físicamente dentro o fuera del aula (ya sea en colegios o bibliotecas públicas) u organizarse a distancia a través de herramientas de comunicación en línea o por ordenador o a través de plataformas.

Tanto las oportunidades oficiales como las informales de interacción social entre los estudiantes jóvenes pueden expandir sus horizontes y ayudarlos a concebir la lectura como una

experiencia compartida con sus compañeros de clase y otras personas. Estas actividades pueden ampliarse a comunidades externas al entorno escolar dado que los estudiantes hablan con sus familias y amigos sobre las ideas, historias o información adquiridas a partir de la lectura. A pesar de que se destaca el aspecto social de la comprensión lectora en la definición de lectura, PIRLS no evalúa este aspecto directamente en la parte de rendimiento de la prueba. Sin embargo, se aborda en los cuestionarios de contexto como un factor importante para entender los entornos familiar y escolar en el aprendizaje.

El marco PIRLS para la evaluación del rendimiento en competencia lectora

Este documento sienta las bases para PIRLS, la evaluación internacional de comprensión lectora de estudiantes en su cuarto año de escolarización. El marco se centra en los dos propósitos globales que justifican la mayoría de las lecturas por parte de los estudiantes, tanto dentro como fuera del colegio: por tener una experiencia literaria y para adquirir y usar información. Además, la evaluación PIRLS integra cuatro procesos de comprensión amplios dentro de cada uno de los dos propósitos de la lectura: localización y obtención de información explícita, extracción de conclusiones directas, interpretación e integración de ideas e informaciones, y análisis y evaluación del contenido y los elementos textuales.

Es preciso reconocer que los propósitos de la lectura y los procesos de comprensión no funcionan aislados unos de otros ni del contexto en el que los estudiantes viven y aprenden. Los procesos describen operaciones cada vez más exigentes con las que los estudiantes tienen que familiarizarse para entender textos de distinta complejidad; los propósitos describen una clasificación de textos en dos amplias categorías en las que se aplican estos procesos. Es digno de mencionar igualmente que estos propósitos y procesos se han ampliado y elaborado con el objetivo de incluir entornos de lectura en línea.⁷⁷

Puntos clave del Marco de evaluación de PIRLS

Los dos propósitos de la lectura y los cuatro procesos de comprensión constituyen la base para evaluar la lectura en PIRLS. La Tabla 1 presenta los porcentajes de los propósitos de lectura y los porcentajes aproximados de las tareas correspondientes a cada proceso evaluado por PIRLS.

Tabla 1: Porcentajes de las evaluaciones de lectura de PIRLS dedicados a cada propósito de la lectura y proceso de comprensión

Propósitos de la lectura	
Tener una experiencia literaria	50 %
Adquirir y usar información	50 %
Procesos de comprensión	
Localización y obtención de información explícita	20 %
Extracción de conclusiones directas	30 %
Interpretación e integración de ideas e informaciones	30 %
Análisis y evaluación del contenido y los elementos textuales	20 %

El rendimiento en lectura en PIRLS se evalúa globalmente, así como por subescalas de propósitos de lectura y procesos de comprensión. Los procesos de comprensión se combinan

para proporcionar información sobre dos subescalas: obtención y extracción de conclusiones directas; e interpretación, integración y evaluación. Se describen más detalles sobre cómo proporcionar información sobre el rendimiento en lectura en el capítulo 3.

Propósitos de la lectura

En todo el mundo, la comprensión lectora está directamente relacionada con los motivos por los que la gente lee; a grandes rasgos, estos motivos incluyen la lectura por placer o por interés personal, para aprender y para participar en la sociedad. La lectura también puede implicar la interactividad comunicativa social, puesto que los lectores hablan sobre lo que han leído con los demás para compartir experiencias y perspectivas. La lectura temprana de la mayoría de los jóvenes estudiantes suele incluir la lectura de textos narrativos que cuentan una historia (p. ej., libros de cuentos o libros ilustrados) o textos informativos que hablan a los estudiantes del mundo que les rodea. Esta lectura se realiza cada vez más en dispositivos digitales (p.ej. ordenadores, tabletas o móviles), con todas las funcionalidades y desafíos que presenta la adquisición de competencias de navegación a partir de formatos de texto en movimiento, de sus funciones, características y acciones. A medida que los jóvenes estudiantes desarrollan sus aptitudes de alfabetización y se les exige que lean para poder aprender a lo largo de todo el currículo, se vuelve más importante la lectura para adquirir información a partir de libros, otros materiales impresos y otras fuentes digitales, como por ejemplo Internet.⁷⁸

A la par con estos propósitos de la lectura, PIRLS se centra en leer para tener una experiencia literaria y leer para adquirir y usar información. Dado que ambos propósitos para leer son importantes para los estudiantes jóvenes, PIRLS contiene la misma proporción de material que evalúa cada propósito. Los textos de PIRLS están clasificados en dos grandes categorías, literarios e informativos, y las preguntas que los acompañan cubren las características del texto en consonancia con cada uno de los propósitos de lectura específicos. Esto quiere decir que los textos clasificados como literarios poseen preguntas que abordan el tema, la trama, los personajes y el escenario, y aquellos clasificados como informativos están acompañados por preguntas sobre la información contenida en los textos. Aunque los textos hacen distinciones entre los diferentes propósitos de lectura, los procesos de comprensión que emplean los lectores se asemejan más de lo que se diferencian en ambos propósitos; por tanto, los procesos de comprensión se evalúan en todos los textos de PIRLS.

Las dos categorías de textos utilizados en la prueba de PIRLS, literarios e informativos, son coherentes con los tipos de textos asociados a propósitos de lectura específicos. Por ejemplo, la experiencia literaria suele conseguirse a través de la lectura de ficción, mientras que la adquisición y el uso de información suele asociarse con artículos informativos y textos didácticos. No obstante, los propósitos de la lectura no siempre coinciden exactamente con los tipos de textos. Por ejemplo, las biografías o autobiografías pueden variar en cuanto a las características que cumplen tanto con los propósitos literarios como informativos. Además, el propósito individual de lectura a la hora de leer estos o cualquiera de estos tipos de textos puede ser por placer o por interés personal; para aprender, para conseguir hacer algo, o una combinación de propósitos.

Los distintos tipos de textos suelen diferir sistemáticamente en la manera en que las ideas se organizan y presentan, lo que genera una variedad de formas de construir significado. La organización y el formato del texto pueden afectar al orden secuencial del material escrito o a fragmentos de palabras y frases dispuestos en datos pictóricos y tabulares. Por ejemplo, en los textos informativos, los autores describen, explican, comparan y contrastan o presentan un argumento expuesto con el objetivo de convencer al lector. El contenido, la organización o el estilo del contenido de los textos pueden tener implicaciones para el enfoque del lector para entender el texto.^{79,80,81,82}

Como se ha mencionado, es en la interacción entre los lectores, los textos y los objetivos o las tareas donde se construyen los significados y se logran los propósitos. Al seleccionar los textos para PIRLS, la finalidad es presentar una amplia gama de tipos de textos dentro de cada propósito de lectura. El objetivo es crear una experiencia lectora para los estudiantes que participan en la prueba que sea lo más similar posible a las experiencias de lectura auténticas que puedan tener dentro y fuera del colegio.

Leer por la experiencia literaria

En la lectura de textos literarios, los lectores interactúan con el texto para participar en acontecimientos, escenarios, acciones, consecuencias, personajes, ambientes, sentimientos e ideas y para disfrutar del propio lenguaje. Para poder entender y apreciar la literatura mejor, cada lector debe aportar al texto sus propias experiencias, sentimientos, apreciación del lenguaje y conocimiento de las formas literarias. En el caso de los lectores jóvenes, la literatura puede ofrecerles la posibilidad de explorar situaciones y sentimientos que aún no han experimentado, lo que los ayuda a entender y analizar perspectivas y puntos de vista alternativos.⁸³

Los acontecimientos, acciones y consecuencias descritos en la ficción narrativa permiten a los lectores vivirlos de forma indirecta y reflexionar sobre situaciones que, aunque imaginarias, reflejen las de la vida real. El texto puede presentar la perspectiva del narrador o de un personaje principal, y un texto más complejo podría tener incluso varios puntos de vista. La información y las ideas pueden describirse de forma directa o a través del diálogo y de acontecimientos. En algunas ocasiones, las historias o novelas cortas narran hechos de forma cronológica y, en otras, hacen un uso más complejo del tiempo, con vueltas al pasado o saltos temporales. Las ilustraciones que acompañan a los textos literarios enriquecen la experiencia lectora y desempeñan su papel a la hora de atraer a los lectores y de hacer que la conexión con el texto sea más fuerte.

La forma principal de los textos literarios usados en PIRLS es la ficción narrativa. Dadas las diferencias en los currículos y las culturas de los países participantes, es difícil que PIRLS incluya ciertas formas de textos literarios. Por ejemplo, la poesía es difícil de traducir, por lo que se evita.

Leer para adquirir y usar información

Los textos informativos se leen y escriben con una amplia variedad de funciones. Aunque la función principal de un texto informativo es facilitar información, los escritores suelen abordar el tema en cuestión con distintos objetivos. Los textos informativos que se les presenta a los estudiantes en los centros se seleccionan normalmente de fuentes creíbles y fiables como empresas editoriales de contenido educativo. Este tipo de textos tienen por objetivo expresar

información basada por lo general en hechos o que al menos no induzca al error de forma deliberada. Por ejemplo, los autores podrían elegir transmitir hechos y explicaciones por medio de un resumen divulgativo, un ensayo persuasivo o una argumentación equilibrada.⁸⁴ Sin embargo, incluso cuando se emplean fuentes fiables, los lectores deben aportar una mirada crítica a este tipo de textos para formar su propia opinión o visión, lo que tendrá un impacto en la forma en la que construyen o actualizan su significado con la información presente en los textos.⁸⁵

Cuando los lectores abandonan sus fuentes habituales, sus competencias de evaluación y análisis crítico deben agudizarse aún más y encargarse del procesamiento de la comprensión. Hay todo un universo de información útil y válida que se puede encontrar en Internet. También existen páginas web y fuentes de textos que pueden parecer verídicas, pero parte de la información o incluso toda ella puede no serlo. Todos los textos de PIRLS provienen de fuentes fiables.

Para poder abordar mejor las distintas funciones de los textos, la información puede presentarse de distintas maneras, tales como variando el contenido, la organización y la forma. Los estudiantes jóvenes podrían leer textos informativos que cubran una variedad de contenidos, incluidos científicos, históricos, geográficos o sociales.⁸⁶ Estos textos también pueden variar en la organización del contenido transmitido. Por ejemplo, los hechos históricos pueden organizarse de forma cronológica, las instrucciones o procedimientos se ordenan paso a paso y una argumentación se presenta de forma lógica (p. ej., estableciendo estructuras textuales de causa y efecto o comparación y contraste).

La información puede presentarse en muchos formatos diferentes. Tanto los textos estáticos (manuales y periódicos) como las páginas web presentan una cantidad de información considerable que se plasma por medio de listas, tablas, gráficos, diagramas, vídeos y otros formatos multimodales.^{87,88} Además, hay una amplia selección de enfoques a la hora de estructurar información complementaria o de apoyo, como anuncios, publicidad, ejes cronológicos o barras laterales.

Como ya se ha mencionado, la información en línea se suele representar de forma multimodal. Las páginas web pueden incluir características interactivas y experimentales imposibles de replicar en formato papel. Los textos multimodales emplean múltiples modos comunicativos que el lector integra a fin de extraer el significado del texto. Por ejemplo, las presentaciones de texto en línea pueden integrar elementos dinámicos de interés visual, ilustraciones o integrarlos como fuentes principales de información. Entre los elementos que pueden tener en común se encuentran los vídeos, fragmentos de audio, gráficos animados, enlaces y ventanas emergentes. Los textos en línea pueden utilizar toda una serie de indicaciones visuales, como por ejemplo información que aparece y desaparece, da vueltas o cambia de color.

Buscar y aprender a partir de fuentes de textos escritos en Internet implica comprender la información dispuesta dentro de este tipo de entornos complejos de lectura. Un aprendizaje eficaz cuando se lee en línea requiere la integración de múltiples textos que podrían contener puntos de vista diferentes o contradictorios o información incompleta. Los elementos y atributos textuales, tales como la fuente de información, la relevancia para la tarea asignada y las relaciones con otras fuentes, deben reconocerse y evaluarse para integrar textos de forma satisfactoria. Los textos

informativos usados en PIRLS reflejan las experiencias auténticas de los estudiantes al leer textos informativos dentro y fuera del colegio. Algunos textos informativos de PIRLS incluyen gráficos animados, enlaces y ventanas emergentes. Por lo general, estos textos y páginas web han sido redactados por autores que entienden cómo se escribe para un público joven. Además, muchos de los textos proporcionados por los países participantes son representativos de los materiales informativos que sus estudiantes leen.

Un componente fundamental de una búsqueda y una comprensión eficaces en Internet es la capacidad de localizar la información que satisfaga los objetivos individuales. Los lectores deben ser capaces de evaluar una o más fuentes para seleccionar las páginas web que proporcionan la información deseada, aislar las páginas web relevantes y seguir enlaces a nuevo contenido. Evaluar fuentes requiere exigencias adicionales de comprensión para inferir la posible utilidad de textos aún desconocidos (p. ej., cuando se evalúan los resultados o enlaces de motores de búsqueda). Una vez dentro de una página web, los lectores deben continuar para inferir la relevancia de los distintos tipos de información y textos presentados a la vez que ignoran un aluvión de publicidad, así como otros elementos que pueden hacer que se distraigan. Esto puede suponer procesos de autorregulación para mantener la atención en la tarea que nos ocupa a fin de evitar distracciones provocadas por otros temas interesantes o por publicidad.

De hecho, el proceso de encontrar información en línea puede ser distinto en función de las herramientas utilizadas y el volumen de las fuentes disponibles. Sin embargo, en términos del objetivo de la búsqueda, no es diferente de buscar un libro o un artículo en una biblioteca, revisando estanterías y catálogos ubicados en un edificio físico de ladrillo y cemento. A pesar de que las complejidades adicionales de buscar información forman parte de la experiencia del lector y requieren competencias relacionadas con la experiencia lectora, estas no son el objetivo de la evaluación PIRLS.

Procesos de comprensión

PIRLS evalúa cuatro procesos de comprensión amplios usados normalmente por lectores de 4.º de primaria: 1) Localización y obtención de información explícita; 2) Extracción de conclusiones directas; 3) Interpretación e integración de ideas e informaciones; 4) Análisis y evaluación del contenido y los elementos textuales. Más allá de estos procesos se encuentran los procesos y estrategias metacognitivos que permiten a los lectores examinar su comprensión y ajustar su enfoque y sus objetivos de lectura.^{89,90,91,92,93} Además, los conocimientos y experiencias previas que los lectores aportan a la lectura les dotan de una comprensión del lenguaje, los textos y el mundo, a través de los cuales filtran su comprensión del material.

En PIRLS, estos cuatro procesos de comprensión se usan como cimientos para elaborar las preguntas de comprensión, que se basan en cada texto (o conjunto de textos) o tarea. A lo largo de los textos, la variedad de preguntas que miden el alcance de los procesos de comprensión permite a los estudiantes demostrar una serie de capacidades y aptitudes en la construcción de significado a partir de textos escritos. Además, las preguntas incluidas en PIRLS 2026 aprovechan la plataforma digital para utilizar formatos de respuesta que van más allá de los formatos estándar de opción múltiple y respuesta escrita (por ejemplo, arrastrar y soltar, emparejamiento).

Al pensar en las preguntas de evaluación, existe, por supuesto, una interacción sustancial entre la longitud y la complejidad del texto y la sofisticación o complejidad de los procesos de comprensión necesarios para la tarea de lectura. De forma general, se espera que la localización y extracción de información enunciada de forma explícita sea menos difícil, por ejemplo, que hacer interpretaciones a lo largo de todo un texto e integrar esas interpretaciones con ideas y experiencias externas. No obstante, los textos y las tareas pueden variar en su longitud, complejidad sintáctica, abstracción de las ideas, estructura organizativa y demanda cognitiva. Es cierto que la localización y la extracción de información de una página web que cuenta con varias páginas y frases complejas, por ejemplo, son procesos más exigentes desde el punto de vista cognitivo que si se lleva a cabo a través de una narración corta con una estructura sintáctica sencilla. Eso explica que la naturaleza de los textos afecte a la complejidad de las preguntas planteadas en los cuatro tipos de procesos de comprensión.^{94,95}

Localización y obtención de información explícita

La atención que los lectores prestan a la información enunciada de forma explícita en el texto varía. Algunas ideas del texto pueden suscitar un mayor interés que otras. Por ejemplo, los lectores podrían centrarse en ideas que confirmen o contradigan las predicciones que han hecho sobre el significado del texto, sentirse atraídos por un detalle interesante o hacer una lectura superficial de un texto para identificar información que haga referencia a su propósito de lectura general. En las tareas de lectura de sus respectivos centros, a los lectores se les exige o suelen necesitar extraer información enunciada de forma explícita en el texto a fin de contestar a una pregunta que plantean en la tarea de lectura o para comprobar su desarrollo del entendimiento de algún aspecto del significado del texto.^{96,97}

Una obtención de información eficaz requiere un nivel de comprensión de palabras, frases u oraciones relativamente inmediato o automático, así como el reconocimiento de que son elementos pertinentes para localizar la información deseada.⁹⁸ A la hora de clasificar los ítems de PIRLS, es esencial examinar la raíz del ítem y la respuesta correcta en relación con el texto. Si tanto la raíz este como la respuesta correcta usan palabras exactas del texto y están situadas a una distancia de una o dos oraciones entre ellas, el ítem se clasifica como «Localización y obtención».

Si se usan sinónimos, el ítem sigue siendo «Localización y obtención». A medida que la relación se vuelve menos literal, se puede clasificar el ítem como que requiere una conclusión directa.

Las tareas de lectura que ejemplifican este tipo de procesamiento de textos incluyen las siguientes:

- identificar y obtener información que sea relevante para el objetivo concreto de la lectura;
- buscar ideas concretas;
- buscar definiciones de palabras o frases;
- identificar el escenario de una historia (p. ej., el tiempo y el lugar);
- buscar la temática o la idea principal (cuando se enuncie de forma explícita);

- identificar información concreta en un gráfico o en una página web (p. ej., gráfico, tabla o mapa).

Extracción de conclusiones directas

A medida que los lectores construyen significado a partir del texto, extraen conclusiones directas sobre ideas o información no enunciada de forma explícita. Hacer inferencias permite a los lectores profundizar en los textos y rellenar las lagunas en el significado que suelen producirse en los textos. Algunas de estas inferencias son directas en el sentido de que están basadas principalmente en información que está contenida en un lugar en el texto: los lectores únicamente necesitarían conectar dos o más ideas o fragmentos de información. Las propias ideas pueden enunciarse de forma explícita, pero la conexión entre ellas no, y debe, por tanto, inferirse. Además, a pesar de que la inferencia no se enuncie de forma explícita en el texto, el significado del texto sigue quedando relativamente claro.^{99,100}

Los lectores con mayor experiencia extraen este tipo de conclusiones de forma automática. Son capaces de relacionar dos o más datos de forma inmediata, lo que los lleva a identificar los vínculos existentes a pesar de que no se indican en el texto de forma explícita.^{101,102,103} En muchos casos, el autor ha construido un texto para conducir a los lectores a una inferencia obvia o directa. Por ejemplo, las acciones de un personaje en determinado momento de la historia podrían indicar claramente un rasgo concreto de personalidad y la mayoría de los lectores llegarían a la misma conclusión sobre la personalidad o el punto de vista de ese personaje.

Con este tipo de procesamiento, los lectores, por lo general, suelen centrarse en algo más que el significado a nivel de palabras, frases u oraciones; centrándose en el significado local que se encuentra en una parte específica del texto. En la lectura en línea, esto suele suponer hacer inferencias sobre cuáles son los mejores enfoques en la búsqueda de información. En Internet, los lectores también pueden inferir si es necesario o útil seguir un enlace a una definición o a otra página.^{106,107}

Al clasificar ítems, si la raíz del ítem y la respuesta correcta usan paráfrasis de las frases u oraciones originales en el texto, el ítem se clasifica como «Extracción de conclusiones directas». Asimismo, si las respuestas correctas al ítem están situadas en distintos lugares dentro del texto, pero tanto la raíz del ítem como la respuesta correcta usan las palabras exactas del texto, el ítem se clasifica como extracción de conclusiones directas.

Las tareas de lectura que ejemplifican este tipo de procesamiento de textos incluyen las siguientes:

- inferir que un hecho causó otro hecho;
- ofrecer razones para las acciones de un personaje;
- describir la relación entre dos personajes;
- identificar qué fragmento del texto o página web podría ayudar en un propósito concreto.

Interpretación e integración de ideas e informaciones

Como ocurre con la extracción de conclusiones directas, los lectores que realicen la interpretación e integración de ideas e informaciones en el texto podrían centrarse en significados locales o globales o bien pueden relacionar detalles con los temas e ideas generales. En

cualquier caso, estos lectores probablemente estén interpretando la intención del autor y se vean implicados en un entendimiento más completo de todo el texto.^{108,109}

A medida que los lectores interpretan e integran, su objetivo se convierte en construir una comprensión del texto más específica o completa a través de la reflexión y de la incorporación de información personal y experiencia significativa que reside en el texto y quizá ir más allá reflexionando sobre otras posibles interpretaciones del significado. Por ejemplo, los lectores podrían ir más allá del contenido literal del texto y basarse en su propia experiencia para extraer las motivaciones subyacentes de un personaje o construir una imagen mental de la información transmitida.^{110,111}

Cuando los lectores se implican en este proceso interpretativo, están estableciendo conexiones que no solo son implícitas, sino que pueden variar entre las distintas personas en función de las diferencias de sus puntos de vista. Por esta razón, es probable que el significado que se construye mediante la interpretación y la integración de ideas e informaciones varíe en función del lector y de las experiencias y el conocimiento que este aporte a la tarea de lectura.^{112,113} El aprendizaje consiste en la adquisición de nuevo conocimiento, así como en la actualización y la revisión de los conocimientos previos basándose en las justificaciones presentes en el texto de forma implícita o explícita. Sin embargo, las interpretaciones individuales que dependen únicamente de las perspectivas personales o de las experiencias individuales no son adecuadas para la evaluación de la competencia lectora. En PIRLS, las interpretaciones que se obtengan a través de preguntas de comprensión deben emanar del texto y proporcionar explicaciones plausibles de aspectos descritos en el texto y que presenten una justificación pertinente.

El uso de Internet requiere la capacidad de leer y asimilar información de numerosas fuentes en línea. La integración y síntesis de información en los textos supone un reto con independencia de la fuente del contenido porque los lectores no solo necesitan entender un texto, sino consolidar información de dos o más textos. En un entorno en línea, esto supone integrar información escrita pertinente en las páginas web entre la que puede figurar gráficos, animaciones, vídeos, así como ventanas emergentes, texto que se desplaza fuera de la pantalla y gráficos.^{114,115}

Los ítems clasificados como «Interpretación e integración de ideas e informaciones» usan conceptos y generalizaciones no enunciados de forma explícita en el texto, pero que aun así están presentes. Las nuevas ideas o las conclusiones extraídas podrían basarse en información que apareciese en la raíz del ítem, en el texto o en ambos. Una respuesta completa requiere demostrar la comprensión de todo el texto o al menos de fragmentos sustanciales del mismo, así como proporcionar ideas o informaciones que van más allá del contenido literal del texto.

Las tareas de lectura que ejemplifican este tipo de procesamiento de textos incluyen las siguientes:

- discernir el mensaje o tema general de un texto;
- considerar una alternativa a las acciones de los personajes;
- comparar y contrastar la información textual;
- inferir el tono de una historia;

- interpretar una aplicación en el mundo real de la información textual;
- comparar y contrastar información presentada dentro de uno o varios textos o páginas web.

Análisis y evaluación del contenido y los elementos textuales

A medida que los lectores evalúan el contenido y los elementos de un texto, el enfoque pasa de construir significado a analizar de manera crítica el propio texto. Los lectores que participan en este proceso se distancian del texto para poder evaluarlo y analizarlo.

El contenido o significado del texto puede evaluarse y analizarse desde una perspectiva personal o con una visión objetiva. Este proceso puede exigir a los lectores que hagan un juicio justificado a partir de sus interpretaciones y sopesando su entendimiento del texto respecto a su entendimiento del mundo: rechazando, aceptando o manteniéndose neutral respecto a la representación del texto. Por ejemplo, los lectores podrían rebatir o confirmar afirmaciones realizadas en el texto o hacer comparaciones con ideas e información encontradas en otras fuentes.

Al evaluar o analizar elementos de la estructura y el lenguaje textual, los lectores recurren a su conocimiento del uso del lenguaje, las características relativas a la presentación y las características textuales generales o específicas del género.¹¹⁶ El texto se considera como una forma de transmitir ideas, sentimientos e información.

Los lectores pueden reflexionar sobre las elecciones de lenguaje del autor y sus recursos para transmitir significado y juzgar su idoneidad. Basándose en su entendimiento de las convenciones lingüísticas, los lectores pueden encontrar debilidades en la forma de escribir el texto o reconocer el uso eficaz de la destreza del autor. Además, los lectores pueden evaluar el modo empleado para impartir información, tanto características visuales como textuales, y explicar sus funciones (p. ej., cajas de texto, imágenes o tablas). Al evaluar la organización de un texto, los lectores recurren a su conocimiento del género y la estructura de este. La magnitud de la experiencia lectora pasada y la familiaridad con el lenguaje son esenciales para cada paso de este proceso.

En lo que respecta a las fuentes de textos en entornos como Internet, las competencias de evaluación y de análisis crítico son las que desempeñan un rol central, a medida que se busca y moviliza la información pertinente que concuerda con el lector o los propósitos de la tarea. Debido a que las fuentes de Internet son muy variadas en lo relativo al propósito e intención de los elaboradores del recurso web, los lectores deben valorar la pertinencia de la fuente de información, determinar cuál es la perspectiva, el punto de vista y el posible sesgo del contenido escrito por parte de los elaboradores del recurso web. Los alumnos deben aprender a identificar, evaluar e integrar la información contenida en diversos textos y a través de ellos, los cuales pueden contener mensajes que se solapan, únicos o contradictorios. No solo tendrán que emplear sus recursos en identificar la información pertinente y las fuentes fiables, sino que además deberán formar esquemas mentales de textos individuales y conexiones entre los textos. Las características visuales, textuales y multimodales de las páginas web pueden ser más variadas que las que se encuentran en textos escritos estáticos. Por consiguiente, los procesos de evaluación y análisis crítico son una parte importante de la lectura en línea.^{117,118}

Para que un ítem se clasifique como «Análisis y evaluación», una respuesta aceptable a dicho ítem implica una valoración justificada sobre algún aspecto del texto. Por ejemplo, la raíz del ítem puede presentar más de un punto de vista, por lo que es posible que los estudiantes argumenten cada punto de vista (o ambos) conforme al texto. O la raíz del ítem puede requerir un juicio y unas pruebas para apoyarlo.

Las tareas de lectura que ejemplifican este tipo de procesamiento de textos incluyen las siguientes:

- juzgar la exhaustividad o claridad de la información del texto;
- evaluar la probabilidad de que los hechos descritos puedan ocurrir en realidad;
- evaluar la probabilidad de que la argumentación de un autor pueda cambiar lo que la gente piensa y hace;
- juzgar en qué grado el título del texto refleja el tema principal;
- describir el efecto de las características lingüísticas, tal como las metáforas o el tono;
- describir el efecto de los elementos gráficos del texto o la página web;
- determinar el punto de vista o sesgo del texto o página web;
- determinar la perspectiva del autor sobre el tema central.

Selección de textos para PIRLS 2026

A pesar de que una gran parte del contenido del ciclo anterior se mantiene para medir las tendencias en el rendimiento en lectura, cada ciclo de PIRLS trae consigo nuevos desarrollos. La etapa inicial del proceso de desarrollo se centra en la selección de textos impulsada por el diseño de la prueba (véase el capítulo 3), así como una batería de criterios respecto a la selección de textos basados en el marco de evaluación de lectura de PIRLS y en los principios fundamentales del desarrollo de la prueba. El proceso de selección de textos para PIRLS 2026 sigue haciendo hincapié en la importancia de incluir un amplio abanico de tipologías textuales, así como contenido que de pie a preguntas que miden de forma adecuada los procesos de comprensión definidos en este marco.

Los textos de PIRLS experimentan una exhaustiva revisión por parte del Grupo de Expertos en Lectura y los Coordinadores Nacionales del Proyecto. Se realizan considerables esfuerzos para garantizar que los textos tengan las siguientes características:

- adecuación al curso escolar analizado dentro de la población educativa de PIRLS;
- claridad y coherencia;
- contenido apropiado en los distintos países y culturas;
- contenido interesante y atractivo para gran diversidad de estudiantes;
- una base adecuada para evaluar el amplio espectro de procesos de comprensión.

Los textos de PIRLS replican los mismos que leen los estudiantes en su día a día tanto dentro como fuera del aula con el objetivo de acercarse a una experiencia lectora auténtica durante la prueba. Los textos seleccionados, que son generalmente obra de escritores reconocidos,

los proporcionan y revisan los países participantes, de forma que sean representativos de los materiales literarios e informativos que leen sus estudiantes.

Las limitaciones de tiempo de la prueba acotan la extensión de los textos puesto que los estudiantes necesitan tiempo suficiente para leer el texto entero y responder a las preguntas de comprensión. Por normal general los textos tienen una extensión entre 500 a 800 palabras para plasmar el nivel de dificultad en PIRLS. Otras características del texto contribuyen de igual forma a la velocidad a la que los estudiantes leen y completan la prueba.

Con la transición a un formato digital, el objetivo es aumentar la diversidad de tipos textuales incluidos en PIRLS 2026. Por ejemplo, PIRLS podría incluir textos de revistas y periódicos, así como mensajes de texto, correos electrónicos y mensajes breves. Además, la información puede presentarse en muchos formatos diferentes. Los textos pueden presentar parte de la información a través de listas, tablas, gráficos y diagramas. Algunos formatos de textos digitales y páginas web pueden llegar a incluir más elementos multimedia.

Los textos en línea en PIRLS se adaptan a partir de páginas web de ciencias o de ciencias sociales. Cada tarea integra aproximadamente tres sitios web diferentes, con un total de cinco a diez páginas web. Como reflejo del hecho de que la lectura en línea suele implicar la clasificación de más información de la realmente necesaria para alcanzar el objetivo, cada tarea en línea de PIRLS tiene una media de unas 1000 palabras en total. Partiendo de la base de que la capacidad de localizar información subyace a todos los procesos de lectura, en las tareas de Internet se hace más hincapié en evaluar la comprensión lectora que la capacidad de navegación. Además, debido a que la experiencia de los estudiantes con Internet es muy variada, las tareas en línea de PIRLS utilizan un avatar de un docente para ayudar a los estudiantes a manejarse por las páginas web para que puedan completar las tareas de lectura en el tiempo asignado. A lo largo de la evaluación, el avatar del docente remite a los estudiantes a páginas web concretas y ofrece ayuda adicional cuando tienen dificultades para localizar páginas web.

La claridad y la coherencia son criterios esenciales para los textos PIRLS. Normalmente, los textos y páginas web están escritos por autores orientados a la escritura para un público joven, de forma que los textos tengan un nivel adecuado de características lingüísticas y densidad de información. En el contexto de un estudio internacional, la obtención de autenticidad en la evaluación de la experiencia de lectura podría estar un tanto limitada por la necesidad de traducir los textos a numerosos idiomas. Así, se presta especial atención para elegir textos que puedan traducirse sin pérdida de claridad en significado o en potencial para la participación del estudiante.

Al seleccionar textos para su uso en una evaluación de lectura internacional, es crucial prestar especial atención a la posibilidad de sesgo cultural. Los textos que dependen en gran medida de contenido específico de una cultura se suelen identificar y excluir en las primeras etapas del proceso de desarrollo. La selección de textos supone recopilar y considerar textos del mayor número posible de países participantes. El objetivo es que los textos sean aplicables universalmente a distintas culturas y que el conjunto de textos de la evaluación varíe lo máximo posible en función de las naciones y culturas, de forma que ningún país o cultura estén

sobrerrepresentados en los textos de evaluación. La selección final de textos se basa, en parte, en la representación nacional y cultural de todo el conjunto de textos de evaluación.

La adecuación y legibilidad de textos para la evaluación PIRLS viene determinada principalmente por las revisiones iterativas de educadores y especialistas en currículos de los países que participan en las evaluaciones. Teniendo en cuenta la justicia y la sensibilidad hacia las consideraciones de género, raza, etnia y posibles cuestiones religiosas, se hacen todos los esfuerzos posibles por seleccionar textos cuya temática sea adecuada para el nivel de la clase y que susciten toda una serie de procesos de comprensión.

Por último, es extremadamente importante que los textos sean interesantes para el mayor número de estudiantes. Como parte del estudio piloto, se suele preguntar a los estudiantes cuánto les ha gustado cada texto o cada tarea. Un nivel alto de respuesta positiva es fundamental para que un texto sea seleccionado para el conjunto final de instrumentos de evaluación.

Referencias

- 1 Partnership for 21st Century Skills. (2004). *Learning for the 21st century: A report and mile guide for 21st century skills*. http://www.p21.org/storage/documents/P21_Report.pdf
- 2 Kervin, L., Mantei, J., y Leu, D. J. (2017). Repositioning online reading to a central location in the language arts. En D. Lapp & D. Fisher, *Handbook of research on teaching the English language arts* (4th ed., pp. 327–358). Routledge. <http://doi.org/10.4324/9781315650555-14>
- 3 Chall, J. S. (2013). The great debate: Ten years later, with a modest proposal for reading stages. En L. Resnick y P. A. Weaver (Eds.), *Theory and Practice of Early Reading* (vol. 1, pp. 29–47). Routledge.
- 4 Braasch, J. L., Bråten, I., y McCrudden, M. T. (Eds.). (2018). *Handbook of multiple source use*. Routledge.
- 5 Kankaraš, M., Montt, G., Paccagnella, M., Quintini, G., y Thorn, W. (2016). *Skills matter: Further results from the Survey of Adult Skills*. OECD Skills Studies. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264258051-en>
- 6 van Laar, E., van Deursen, A. J. A. M., van Dijk, J. A. G. M., y de Haan, J. (2017). The relation between 21st-century skills and digital skills: A systematic literature review. *Computers in Human Behavior*, 72, 577–588. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.03.010>
- 7 Wineburg, S., McGrew, S., Breakstone, J., y Ortega, T. (2016). *Evaluating information: The cornerstone of civic online reasoning*. Stanford Digital Repository. <http://purl.stanford.edu/fv751yt5934>
- 8 Cain, K., y Oakhill, J. (2009). Reading comprehension development from 8 to 14 years. En R. K. Wagner y C. Schatschneider (Eds.), *Beyond decoding: The behavioral and biological foundations of reading comprehension* (pp. 143–175). The Guilford Press.
- 9 Cervetti, G. N., Pearson, P. D., Palincsar, A. S., Afflerbach, P., Kendeou, P., Biancarosa, G., Higgs, J., Fitzgerald, M. S., y Berman, A. I. (2020). How the reading for understanding initiative's research complicates the simple view of reading invoked in the science of reading. *Reading Research Quarterly*, 55(S1), S161–S172. <https://doi.org/10.1002/rrq.343>
- 10 Duke, N. K., y Cartwright, K. B. (2021). The science of reading progresses: Communicating advances beyond the simple view of reading. *Reading Research Quarterly*, 56(S1), S25–S44. <https://doi.org/10.1002/rrq.411>
- 11 McCrudden, M. T., Magliano, J. P., y Schraw, G. (Eds.). (2011). *Text relevance and learning from text*. Information Age Publishing.
- 12 Pearson, P. D., Palincsar, A. S., Biancarosa, G., y Berman, A. I. (2020). *Reaping the rewards of the Reading for Understanding Initiative*. National Academy of Education. <https://naeducation.org/reaping-the-rewards-of-reading-for-understanding-initiative/>
- 13 Elley, W. B. (1992). *How in the world do students read?* IEA study of reading literacy. <https://eric.ed.gov/?id=ED360613>
- 14 Elley, W.B. (Ed.). (1994). *The IEA study of reading literacy: Achievement and instruction in thirty-two school systems*. Oxford, England: Elsevier Science Ltd.
- 15 Wolf, R. (Ed.). (1995). *The IEA reading literacy study: Technical report*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement. <https://www.iea.nl/publications/technical-reports/iea-reading-literacy-study>
- 16 Campbell, J. R., Mullis, I. V. S., Martin, M. O., y Sainsbury, M. (2001). *Framework and specifications for PIRLS assessment 2001, second edition*. TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College. https://timssandpirls.bc.edu/pirls2001i/pdf/PIRLS_frame2.pdf

- 17 Mullis, I. V. S., Kennedy, A. M., Martin, M. O., y Sainsbury, M. (2006). *PIRLS 2006 Assessment Framework and Specifications: Progress in International Reading Literacy Study*. TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College. <https://timssandpirls.bc.edu/PDF/P06Framework.pdf>
- 18 Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Kennedy, A. M., Trong, K. L., y Sainsbury, M. (2009). *PIRLS 2006 Assessment Framework and Specifications: Progress in International Reading Literacy Study*. TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- 19 Mullis, I. V. S., y Martin, M. O. (2015). *PIRLS 2016 Assessment Framework and Specifications: Progress in International Reading Literacy Study*. TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- 20 Mullis, I. V. S., y Martin, M. O. (Eds.). (2019). *PIRLS 2021 Assessment Frameworks*. TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College. <https://timssandpirls.bc.edu/pirls2021/frameworks>
- 21 Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge University Press.
- 22 Kintsch, W. (2012). Psychological models of reading comprehension and their implications for assessment. In J. P. Sabatini, E. R. Albro, y T. O'Reilly (Eds.), *Measuring up: Advances in how we assess reading ability* (pp. 21–38). Rowman y Littlefield Publishers.
- 23 Magliano, J. P., McCrudden, M. T., Rouet, J.-F., y Sabatini, J. (2018). The modern reader: Should changes to how we read affect research and theory? En M. F. Schober, D. N. Rapp, y M. A. Britt (Eds.), *The Routledge handbook of discourse processes, 2nd ed.* (pp. 343–361). Routledge/Taylor y Francis Group.
- 24 McNamara, D. S., y Magliano, J. (2009). Toward a comprehensive model of comprehension. *Psychology of Learning and Motivation*, 51, 297–384. [https://doi.org/10.1016/S0079-7421\(09\)51009-2](https://doi.org/10.1016/S0079-7421(09)51009-2)
- 25 Perfetti, C., y Stafura, J. (2014). Word knowledge in a theory of reading comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 18, 22–37. <https://doi.org/10.1080/10888438.2013.827687>
- 26 Cromley, J. G., y Azevedo, R. (2007). Testing and refining the direct and inferential mediation model of reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 311–325. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.99.2.311>
- 27 Ruddell, R. B., y Unrau, N. J. (2004). Reading as a meaning-construction process: The reader, the text, and the teacher. En R. B. Ruddell & N. J. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading, 5th ed.* (pp. 996–1056). International Reading Association
- 28 Castles, A., Rastle, K., y Nation, K. (2018). Ending the reading wars: Reading acquisition from novice to expert. *Psychological Science in the Public Interest*, 19(1), 5–51. <https://doi.org/10.1177/1529100618772271>
- 29 Stafura, J. Z., y Perfetti, C. A. (2014). Word-to-text integration: Message level and lexical level influences in ERPs. *Neuropsychologia*, 64, 41–53. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2014.09.012>
- 30 Britt, M. A., Goldman, S. R., y Rouet, J.-F. (Eds.). (2012). *Reading—From words to multiple texts*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203131268>
- 31 Snow, C. (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. Rand Corporation. <https://www.jstor.org/stable/10.7249/mr1465oeri>
- 32 Afflerbach, P., y Cho, B. Y. (2009). Identifying and describing constructively responsive comprehension strategies in new and traditional forms of reading. En S. E. Israel y G. G. Duffy (Eds.), *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 69–90). The Guilford Press.
- 33 Langer, J. (2011). *Envisioning literature: Literary understanding and literature instruction* (2nd ed.). International Reading Association.

- 34 LaRusso, M., Kim, H. Y., Selman, R., Uccelli, P., Dawson, T., Jones, S., Donovan, S., y Snow, C. (2016). Contributions of academic language, perspective taking, and complex reasoning to deep reading comprehension. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 9(2), 201–222. <https://doi.org/10.1080/19345747.2015.1116035>
- 35 National Academies of Sciences & Medicine. (2018). *How people learn II: Learners, contexts, and cultures*. National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/24783>
- 36 Smith, R., Snow, P., Serry, T., y Hammond, L. (2021). The role of background knowledge in reading comprehension: A critical review. *Reading Psychology*, 42(3), 214–240. <https://doi.org/10.1080/02702711.2021.1888348>
- 37 Baker, L., y Beall, L. C. (2009). Metacognitive processes and reading comprehension. En S. E. Israel y G. Duffy (Eds.), *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 373–388). Routledge.
- 38 Hacker, D. J., Dunlosky, J., y Graesser, A. C. (Eds.). (2009). *Handbook of metacognition in education*. Routledge.
- 39 Kintsch, W. (2018). Revisiting the construction—integration model of text comprehension and its Implications for Instruction. En *Theoretical models and processes of literacy* (pp. 178–203). Routledge.
- 40 McNamara, D. S. (Ed.). (2012). *Reading comprehension strategies: Theories, interventions, and technologies*. Psychology Press.
- 41 Pressely, M., y Gaskins, I. (2006). Metacognitively competent reading comprehension is constructively responsive reading: How can such reading be developed in students? *Metacognition and Learning*, 1(1), 99–113. <http://dx.doi.org/10.1007/s11409-006-7263-7>
- 42 Rapp, D. N., y van den Broek, P. (2007). Dynamic text comprehension: An integrative view of reading. *Current Directions in Psychological Science*, 14(5), 276–279. <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2005.00380.x>
- 43 Christianson, K., y Luke, S. G. (2011). Context strengthens initial misinterpretations of text. *Scientific Study of Reading*, 15(2), 136–166. <https://doi.org/10.1080/10888431003636787>
- 44 Lorch, R., Lemarié, J., y Grant, R. (2011). Signaling hierarchical and sequential organization in expository text. *Scientific Study of Reading*, 15(3), 267–284. <https://doi.org/10.1080/10888431003747535>
- 45 McGeown, S. P., Duncan, L. G., Griffiths, Y. M., y Stothard, S. E. (2015). Exploring the relationship between adolescent's reading skills, reading motivation and reading habits. *Reading and Writing*, 28(4), 545–569. <https://doi.org/10.1007/s11145-014-9537-9>
- 46 Miller, S. D., y Faircloth, B. S. (2009). Motivation and reading comprehension. En S. E. Israel y G. Duffy (Eds.), *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 307–322). Routledge.
- 47 Taboada, A., Tonks, S. M., Wigfield, A., y Guthrie, J. T. (2009). Effects of motivational and cognitive variables on reading comprehension, *Reading and Writing*, 22 (85–106). <http://doi.org/10.1007/s11145-008-9133-y>
- 48 Toste, J. R., Didion, L., Peng, P., Filderman, M. J., y McClelland, A. M. (n.d.). A meta-analytic review of the relations between motivation and reading achievement for K–12 students. *Review of Educational Research*, 90(3), 420–456. <https://doi.org/10.3102/0034654320919352>
- 49 Rueda, R. (2013). 21st-century skills: Cultural, linguistic, and motivational perspectives. En D. Alvermann, N. J. Unrau, y R. B. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (6th ed., pp. 1241–1268). Routledge.
- 50 Delgado, P., Vargas, C., Ackerman, R., y Salmerón, L. (2018). Don't throw away your printed books: A meta-analysis on the effects of reading media on reading comprehension. *Educational Research Review*, 25, 23–38. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.09.003>

- 51 Kohnen, A. M., y Mertens, G. E. (2019). “I’m always kind of double-checking”: Exploring the information-seeking identities of expert generalists. *Reading Research Quarterly*, 54(3), 279–297. <https://doi.org/10.1002/rrq.245>
- 52 Leu, D. J., Kinzer, C. K., Coiro, J., Castek, J., y Henry, L. A. (2017). New literacies: A dual-level theory of the changing nature of literacy, instruction, and assessment. *Journal of Education*, 197(2), 1–18
- 53 Mayer, R., y Fiorella, L. (Eds.). (2021). *The Cambridge handbook of multimedia learning* (3rd ed.). Cambridge University Press.
- 54 Sabatini, J., Park, J. H., Chakraborty, A., Graesser, A. C., Macintyre, T., Chandrasekharan, M., y Ogunniran, M. O. (2019a). Education technology. En E. A. Vickers, K. R. Pugh, y L. Gupta (Eds.), *Reimagining education: The International Science and Evidence Based Education Assessment* (pp. 398–462). UNESCO MGIEP. <https://www.researchgate.net/publication/360253767>
- 55 Kong, Y., Seo, Y. S., y Zhai, L. (2018). Comparison of reading performance on screen and on paper: A meta-analysis. *Computers & Education*, 123, 138–149.
- 56 Purcell, K., Rainie, L., Heaps, A., Buchanan, J., Friedrich, L., Jacklin, A., Chen, C., y Zickuhr, K. (2012). *How teens do research in the digital world*. Pew Internet & American Life Project. <https://eric.ed.gov/?id=ED537513>
- 57 Rouet, J.-F. (2006). *The skills of document use: From text comprehension to web-based learning*. Erlbaum.
- 58 Tondeur, J., Van Braak, J., y Valcke, M. (2007). Towards a typology of computer use in primary education. *Journal of Computer Assisted Learning*, 23(3), 197–206. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2006.00205.x>
- 59 Alexander, P. A. y The Disciplined Reading and Learning Research Laboratory. (2012). Reading into the future: Competence for the 21st century. *Educational Psychologist*, 47(4), 259–280. <https://doi.org/10.1080/00461520.2012.722511>
- 60 Coiro, J., y Kennedy, C. (2011). *The Online Reading Comprehension Assessment (ORCA) project: Preparing students for Common Core standards and 21st century literacies*. University of Rhode Island. <https://www.academia.edu/931282>
- 61 Leu, D. J., Kinzer, C. K., Coiro, J., Castek, J., y Henry, L. A. (2013). New literacies: A dual-level theory of the changing nature of literacy, instruction, and assessment. En D. Alvermann, N. J. Unrau, y R. B. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (6th ed., pp. 1150–1181). Routledge.
- 62 Goldman, S. R. (2015). Reading and the web: Broadening the need for complex comprehension. En R. J. Spiro, M. DeSchryver, M. S. Hagerman, P. M. Morsink, y P. Thompson (Eds.), *Reading at a crossroads? Disjunctures and Continuities in Current Conceptions and Practices*. Routledge.
- 63 Goldman, S. R., Braasch, J. L., Wiley, J., Graesser, A. C., y Brodowinska, K. (2012). Comprehending and learning from Internet sources: Processing patterns of better and poorer learners. *Reading Research Quarterly*, 47(4), 356–381. <https://doi.org/10.1002/RRQ.027>
- 64 Goldman, S. R., Lawless, K. A., y Manning, F. (2013). Research and development of multiple source comprehension assessment. En M. A. Britt, S. R. Goldman, y J.-F. Rouet (Eds.), *Reading—From words to multiple texts* (pp. 180–199). Routledge/Taylor y Francis Group.
- 65 List, A., y Alexander, P. A. (2015). Examining response confidence in multiple text tasks. *Metacognition and Learning*, 10(3), 407–436. <https://doi.org/10.1007/s11409-015-9138-2>
- 66 Singer, L. M., y Alexander, P. A. (2017). Reading on paper and digitally: What the past decades of empirical research reveal. *Review of Educational Research*, 87(6), 1007–1041. <https://doi.org/10.3102/0034654317722961>

- 67 Singer, L. M., y Alexander, P. A. (2017). Reading on paper and digitally: What the past decades of empirical research reveal. *Review of Educational Research*, 87(6), 1007-1041. <https://doi.org/10.3102/0034654317722961>
- 68 Rouet, J.-F., y Britt, M. A. (2011). Relevance processes in multiple document comprehension. En M.T. McCrudden, J. P. Magliano, & G. Schraw (Eds.), *Text relevance and learning from text* (pp. 19–52). Information Age Publishing.
- 69 Rouet, J.-F., Britt, M. A., y Durik, A. M. (2017). RESOLV: Readers' representation of reading contexts and tasks. *Educational Psychologist*, 52(3), 200-215. <https://doi.org/10.1080/00461520.2017.1329015>
- 70 Almais, J. F., y Garas-York, K. (2009). Comprehension and discussion of text. En S. E. Israel y G. G. Duffy (Eds.), *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 470-493). Routledge.
- 71 Aukerman, M., y Chambers Schuldt, L. (2016). "The pictures can say more things": Change across time in young children's references to images and words during text discussion. *Reading Research Quarterly*, 51(3), 267-287. <https://doi.org/10.1002/rrq.138>
- 72 Guthrie, J. T., y Wigfield, A. (2017). Literacy engagement and motivation: Rationale, research, teaching, and assessment. En D. Lapp y D. Fisher (Eds.), *Handbook of research on teaching the English language arts* (4th ed., pp. 327–358). Routledge. <http://doi.org/10.4324/9781315650555-14>
- 73 Murphy, P. K., Wilkinson, I. A. G., Soter, A. O., Hennessey, M. N., y Alexander, J. F. (2009). Examining the effects of classroom discussion on students' comprehension of text: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 101, 740–764. <https://doi.org/10.1037/a0015576>
- 74 O'Conner, C., y Snow, C. E. (2018). Classroom Discourse: What do we need to know for research and for practice? En M. F. Schober, D. N. Rapp, y M. A. Britt (Eds.), *The Routledge handbook of discourse processes* (2nd ed., pp. 343–361). Routledge/Taylor y Francis Group.
- 75 Schober, M. F., Rapp, D. N., y Britt, M. A. (Eds.). (2018). *The Routledge handbook of discourse processes* (2nd ed.). Routledge/Taylor y Francis Group.
- 76 Turner, K. H., Hicks, T., y Zucker, L. (2020). Connected reading: A framework for understanding how adolescents encounter, evaluate, and engage with texts in the digital age. *Reading Research Quarterly*, 55(2), 291-309. <https://doi.org/10.1002/rrq.271>
- 77 Duke, N. K., Carlisle, J., Pearson, P. D., Moje, E., y Afflerbach, P. (2011). The development of comprehension. En M. L. Kamil (Ed.), *Handbook of Reading Research* (vol. 4, pp. 199–228). Routledge.
- 78 Hartman, D. K., Hagerman, M. S., y Leu, D. J. (2018). Toward a new literacies perspective of synthesis: Multiple source meaning construction. En J. L. G. Braasch, I. Braten, y M. T. McCrudden (Eds.), *Handbook of multiple source use* (pp. 55–78). Routledge.
- 79 Kucer, S. B. (2005). *Dimensions of literacy: A conceptual base for teaching reading and writing in school settings* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- 80 Mar, R., Li, J., Nguyen, A., y Ta, C. (2021). Memory and comprehension of narrative versus expository texts: A meta-analysis. *Psychonomic Bulletin & Review*, 28. <https://doi.org/10.3758/s13423-020-01853-1>
- 81 Shanahan, C., y Shanahan, T. (2017). Disciplinary literacy. En D. Lapp & D. Fisher, *Handbook of research on teaching the English language arts* (4th ed., pp. 327–358). Routledge. DOI: 10.4324/9781315650555-14
- 82 Fisher, R. (2019a). Reconciling disciplinary literacy perspectives with genre-oriented activity theory: Toward a fuller synthesis of traditions. *Reading Research Quarterly*, 54(2), 237-251. <https://doi.org/10.1002/rrq.233>
- 83 Trevors, G. J., Kendeou, P., y Butterfuss, R. (2017). Emotion processes in knowledge revision. *Discourse Processes*, 54(5–6), 406–426. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/0163853X.2017.1312201>

- 84 Moss, G. (2003). Putting the text back into practice: Junior-age non-fiction as objects of design. En C. Jewitt y G. Kress (Eds.), *Multimodal literacy* (pp. 72–87). Peter Lang.
- 85 Forzani, E., y Maykel, C. (2013). Evaluating a representative state sample of Connecticut seventh- grade students' ability to critically evaluate online information. <https://production.wordpress.uconn.edu/newliteracies/wp-content/uploads/sites/448/2014/07/Forzani-E.-Makel-2013.pdf>
- 86 Goldman, S. R., Britt, M. A., Brown, W., Cribb, G., George, M., Greenleaf, C., Lee, C. D., Shanahan, C., y READI, P. (2016). Disciplinary literacies and learning to read for understanding: A conceptual framework for disciplinary literacy. *Educational Psychologist*, 51(2), 219-246.
- 87 Goldman, S. R., Britt, M. A., Brown, W., Cribb, G., George, M., Greenleaf, C., Lee, C. D., Shanahan, C., y READI, P. (2016). Disciplinary literacies and learning to read for understanding: A conceptual framework for disciplinary literacy. *Educational Psychologist*, 51(2), 219-246.
- 88 Azevedo, R., y Aleven, V. (2013). Metacognition and learning technologies: An overview of current interdisciplinary research. En R. Azevedo y V. Aleven (Eds.), *International Handbook of Metacognition and Learning Technologies* (vol. 28). Springer New York. <http://link.springer.com/10.1007/978-1-4419-5546-3>
- 89 Azevedo, R., Mudrick, N. V., Taub, M., y Bradbury, A. E. (2019). Self-regulation in computer-assisted learning systems. En J. Dunlosky y K. A. Rawson (Eds.), *The Cambridge handbook of cognition and education* (pp. 587–618). Cambridge University Press. <http://doi.org/10.1017/9781108235631.024>
- 90 Basaraba, D., Yovanoff, P., Alonzo, J., y Tindal, G. (2013). Examining the structure of reading comprehension: Do literal, inferential, and evaluative comprehension truly exist? *Reading and Writing*, 26(3), 349-379. <https://doi.org/10.1007/s11145-012-9372-9>
- 91 Duke, N. K., Pearson, P. D., Strachan, S. L., y Billman, A. K. (2011). Essential elements of fostering and teaching reading comprehension. En J. Samuels y A. E. Farstrup (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (vol. 4, pp. 286–314). International Reading Association.
- 92 Rhodes, M. G. (2019). Metacognition. *Teaching of Psychology*, 46(2), 168–175. <https://doi.org/10.1177/0098628319834381>
- 93 Graesser, A. C., McNamara, D. S., Cai, Z., Conley, M., Li, H., y Pennebaker, J. (2014). Coh-Metrix Measures Text Characteristics at Multiple Levels of Language and Discourse. *The Elementary School Journal*, 115(2), 210–229. <https://doi.org/10.1086/678293>
- 94 Alexander, P. A. (2019). The art (and science) of seduction: Why, when, and for whom seductive details matter. *Applied Cognitive Psychology*, 33(1), 142–148. <https://doi.org/10.1002/acp.3510>
- 95 Graesser, A., y Lehman, B. (2011). Questions drive comprehension of text and multimedia. En M. McCrudden, J. P. Magliano, y G. Schraw (Eds.), *Text Relevance and Learning from Text* (pp. 53–74). Information Age Publishing.
- 96 Coiro, J., y Dobler, E. (2007). Exploring the online reading comprehension strategies used by sixth- grade skilled readers to search for and locate information on the Internet. *Reading Research Quarterly*, 42(2), 214-257. <https://doi.org/10.1598/RRQ.42.2.2>
- 97 Carlson, S. E., van den Broek, P., McMaster, K., Rapp, D. N., Bohn-Gettler, C. M., Kendeou, P., y White, M. J. (2014). Effects of comprehension skill on inference generation during reading. *International Journal of Disability, Development and Education*, 61(3), 258–274. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2014.934004>
- 98 Perfetti, C. (2007). Reading ability: Lexical quality to comprehension. *Scientific Study of Reading*, 11(4), 357-383.
- 99 Clinton, V., Taylor, T., Bajpayee, S., Davison, M. L., Carlson, S. E., y Seipel, B. (2020). Inferential comprehension differences between narrative and expository texts: A systematic review and meta-analysis. *Reading and Writing*, 33(9), 2223-2248. <https://doi.org/10.1007/s11145-020-10044-2>

- 100 Perfetti, C. A. (2018). There are generalized abilities and one of them is reading. En *Knowing, learning, and instruction* (pp. 307–335). Routledge.
- 101 Perfetti, C., y Adlof, S. M. (2012). Reading comprehension: A conceptual framework from word meaning to text meaning. En J. P. Sabatini, E. R. Albro, y T. O'Reilly (Eds.), *Measuring up: Advances in how to assess reading ability* (pp. 3–20). Rowman and Littleford Education.
- 102 Perfetti, C. A., y Bolger, D. J. (2018). The brain might read that way. En *The Cognitive Neuroscience of Reading* (pp. 293–304). Routledge.
- 103 Trabasso, T., y Wiley, J. (2005). Goal plans of action and inferences during comprehension of narratives. *Discourse Processes*, 39(2-3), 129-164.
- 104 van den Broek, P., Rapp, D. N., y Kendeou, P. (2005). Integrating memory-based and constructionist processes in accounts of reading comprehension. *Discourse Processes*, 39(2-3), 299-316.
- 105 Castek, J., Coiro, J., Henry, L. A., Leu, D. J., y Hartman, D. K. (2015). Research on instruction and assessment in the new literacies of online research and comprehension. En K. Headley y S. R. Parris (Eds.), *Comprehension instruction: Research-Based Best practices* (pp. 324–344). Guilford Publications.
- 106 Coiro, J., Knobel, M., Lankshear, C., y Leu, D. J. (2014). *Handbook of research on new literacies*. Routledge.
- 107 Cook, A. E., y O'Brien, E. J. (2014). Knowledge activation, integration, and validation during narrative text comprehension. *Discourse Processes*, 51(1-2), 26-49. <https://doi.org/10.1080/0163853X.2013.855107>
- 108 Theriault, D. J., y Raney, G. E. (2007). Processing and representing temporal information in narrative text. *Discourse Processes*, 43(2), 173–200. <http://doi.org/10.1080/01638530709336897>
- 109 Kintsch, W. (2005). An overview of top-down and bottom-up effects in comprehension: The CI perspective. *Discourse Processes*, 39(2-3), 125-128. <https://doi.org/10.1080/0163853X.2005.9651676>
- 110 Sosa, T., Hall, A. H., Goldman, S. R., y Lee, C. D. (2016). Developing symbolic interpretation through literary argumentation. *Journal of the Learning Sciences*, 25(1), 93–132. <https://doi.org/10.1080/10508406.2015.1124040>
- 111 Butterfuss, R., y Kendeou, P. (2020). Reducing interference from misconceptions: The role of inhibition in knowledge revision. *Journal of Educational Psychology*, 112(4), 782. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/edu000038>
- 112 Wang, Z., O'Reilly, T., Sabatini, J., McCarthy, K. S., y McNamara, D. S. (2021). A tale of two tests: The role of topic and general academic knowledge in traditional versus contemporary scenario-based reading. *Learning and Instruction*, 73, 101–462. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2021.101462>
- 113 Braaten, I., McCrudden, M. T., Stang Lund, E., Brante, E. W., y Strømsø, H. I. (2018). Task-oriented learning with multiple documents: Effects of topic familiarity, author expertise, and content relevance on document selection, processing, and use. *Reading Research Quarterly*, 53(3), 345-365. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1002/rrq.197>
- 114 Magliano, J. P., Larson, A. M., Higgs, K., y Loschky, L. C. (2016). The relative roles of visuospatial and linguistic working memory systems in generating inferences during visual narrative comprehension. *Memory y Cognition*, 44(2), 207–219. <http://doi.org/10.3758/s13421-015-0558-7>
- 115 Berman, R. A., y Nir-Sagiv, B. (2007). Comparing narrative and expository text construction across adolescence: A developmental paradox. *Discourse Processes*, 43(2), 79-120. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01638530709336894>
- 116 Britt, M. A., y Rouet, J.-F. (2012). Learning with multiple documents: Component skills and their acquisition. En J. R. Kirby y M. J. Lawson (Eds.), *Enhancing the quality of learning: Dispositions, instruction, and learning processes* (pp. 276–314). Cambridge University Press.

- 117 Rouet, J.-F., Ros, C., Goumi, A., Macedo-Rouet, M., y Dinet, J. (2011). The influence of surface and deep cues on primary and secondary school students' assessment of relevance in Web menus. *Learning and Instruction*, 21(2), 205–219. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2010.02.007>
- 118 Rouet, J.-F., Vörös, Z., y Pléh, C. (2012). Incidental learning of links during navigation: The role of visuo-spatial capacity. *Behaviour y Information Technology*, 31(1), 71–81. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0144929X.2011.604103>

CAPÍTULO 2

Marco de los cuestionarios de contexto de PIRLS 2026

Katherine A. Reynolds, Audrey Gallo, Maya Komakhidze

Resumen

Además de medir las tendencias del rendimiento de los estudiantes en comprensión lectora, el estudio PIRLS recopila información sobre el contexto en el que el estudiante aprende a leer. Décadas de investigación en educación, incluidos los anteriores cinco ciclos de evaluación de PIRLS, demuestran que diversos factores contextuales tienen relación con el rendimiento del alumnado en lectura tanto entre países como dentro de ellos. En general, una mayor cantidad de oportunidades de aprendizaje y un contexto del entorno familiar y escolar que les muestra apoyo están normalmente asociados con un mayor rendimiento en lectura.

Los datos de contexto de PIRLS son un recurso importante para la investigación en materia de mejora de la enseñanza de lectura, y una gran cantidad de esta información acompaña a los resultados de rendimiento en PIRLS. Parte de esta información se ha recogido durante varios ciclos de PIRLS debido a su relevancia permanente, y otra se ha ido añadiendo en cada ciclo para cubrir áreas emergentes de interés para la investigación y la política.

El Marco de los cuestionarios de contexto de PIRLS 2026 describe los diferentes tipos de información contextual que se recogerá en PIRLS 2026 y se construye sobre los marcos de los cuestionarios de contexto de ciclos anteriores. Comienza con una descripción sobre cómo se recogen estos datos y un breve resumen de los procedimientos de desarrollo de los instrumentos. De igual forma, se exponen brevemente los procedimientos analíticos empleados para analizar los datos obtenidos de los cuestionarios de contexto de PIRLS 2026. El resto del marco se organiza de acuerdo con cinco amplias áreas de influencia en el desarrollo de la lectura de los estudiantes: contextos del entorno familiar; contextos escolares; contextos del aula; características, actitudes

y comportamientos del alumnado; y contextos nacionales. Se analiza la relación entre dichos contextos y se destacan los aspectos específicos dentro de cada uno de ellos que están incluidos en los cuestionarios de PIRLS 2026.

Recopilación de datos de contexto en PIRLS 2026

El estudio PIRLS 2026 recoge datos de múltiples agentes de los sistemas educativos de los países. Entre ellos, se encuentran los propios estudiantes, sus progenitores o tutores legales, el equipo directivo del centro escolar y el profesorado de lengua. Cada uno de ellos representa un área de influencia en el desarrollo de la competencia lectora del alumnado. Asimismo, PIRLS 2026 obtiene información de las políticas educativas a nivel nacional a través de los Coordinadores Nacionales del Proyecto (NRC, por sus siglas en inglés) de cada país. La mayoría de la información contextual en PIRLS 2026 se obtiene a través de los cuestionarios cumplimentados por cada uno de los coordinadores. A continuación, se describe cada uno de los cuestionarios que se administran como parte de la prueba de PIRLS 2026.

- El cuestionario de las familias, denominado cuestionario sobre aprendizaje temprano, se dirige a los progenitores o tutores legales de cada estudiante que participa en PIRLS 2026. Este cuestionario recoge información sobre el contexto del entorno familiar, como las lenguas que se hablan en el hogar, las actividades y actitudes de los progenitores o tutores legales hacia la lectura y la formación académica y experiencia profesional de los mismos.
- El cuestionario del centro lo completa el equipo directivo de los centros educativos que participan en la muestra para el estudio PIRLS 2026. Este cuestionario recoge información sobre las características del centro, incluida la demografía de los estudiantes y la disponibilidad de diferentes tipos de recursos.
- El cuestionario del profesorado lo completan los docentes de lengua. Este cuestionario recoge información sobre los factores del aula relacionados con la enseñanza de la lectura, como el enfoque metodológico y la disponibilidad e integración de recursos tecnológicos. El cuestionario también pregunta sobre las características del docente, tal como su satisfacción con su carrera personal, su educación y sus actividades recientes de desarrollo profesional.
- El cuestionario del alumnado lo completan todos aquellos estudiantes que participan en PIRLS 2026, tras finalizar la evaluación de la competencia lectora. Este cuestionario recoge información sobre el entorno familiar del alumnado, así como sus experiencias y actitudes en el centro escolar en relación con la lectura.
- El cuestionario sobre el currículo lo completan los Coordinadores Nacionales del Proyecto de los países que participan en la prueba de PIRLS 2026 en colaboración con los encargados de elaborar las políticas nacionales y expertos en el currículo, en la medida que sea necesario. El cuestionario recoge información sobre la estructura del sistema educativo del país y su currículo en materia de lectura.

Además de los cinco cuestionarios descritos previamente, PIRLS 2026 también recopila más información cualitativa sobre los contextos nacionales de enseñanza y aprendizaje en la *Enciclopedia PIRLS 2026*. Cada uno de los países participantes en PIRLS 2026 contribuye a la *Enciclopedia* con un capítulo que proporciona detalles adicionales sobre sus sistemas educativos y currículos en materia de lectura. Esta información a nivel nacional aporta una visión más detallada sobre los ecosistemas educativos en los que se deberían interpretar el rendimiento en competencia lectora de PIRLS y los resultados del cuestionario de contexto.

El último bloque de información de contexto de PIRLS 2026 hace referencia a las opiniones del alumnado sobre los textos de la evaluación de lectura. Después de completar los ítems de evaluación de un texto en concreto, se pide al alumnado que indique cuánto le ha gustado.

Desarrollo de los instrumentos para la recopilación de datos de contexto en PIRLS 2026

Como se ha expuesto previamente, la mayoría de los datos de contexto de PIRLS 2026 se recogen a través de cuestionarios. Dichos cuestionarios se desarrollan mediante un proceso colaborativo e iterativo y para ello se emplean los materiales del ciclo anterior como punto de partida. El Centro de Estudios Internacionales TIMSS y PIRLS trabaja con el Grupo de Expertos en Cuestionarios (QDG, por sus siglas en inglés) de PIRLS 2026 y los Coordinadores Nacionales del Proyecto para revisar los cuestionarios de PIRLS 2021 de cara a PIRLS 2026. La revisión incluye añadir ítems al cuestionario para medir nuevos aspectos y redefinir ítems para mejorar la medición de los aspectos existentes. La selección de nuevos aspectos está motivada sobre todo por los intereses de los países, la información recabada por el Grupo de Expertos en Cuestionarios y las consideraciones prácticas para el desarrollo de ítems que son relevantes para el conjunto de países. Se eliminan ítems del cuestionario en cada ciclo para dejar lugar a nuevas incorporaciones sin que suponga un drástico aumento de la cantidad de respuestas. El esquema que estructura los capítulos de los países en la *Enciclopedia* también se revisa en cada ciclo de PIRLS. El equipo del Centro de Estudios Internacionales TIMSS y PIRLS se reúne con los miembros del Grupo de Expertos en Cuestionarios tres veces durante el ciclo de PIRLS 2026 para trabajar en esas revisiones. Los Coordinadores Nacionales del Proyecto también tienen la oportunidad de revisar los borradores de los cuestionarios y el esquema de los capítulos de la *Enciclopedia* en las diferentes etapas del ciclo de evaluación.

Procedimientos de análisis en los cuestionarios de contexto de PIRLS 2026

Algunos ítems en los cuestionarios de contexto de las familias, el centro escolar, el profesorado y el alumnado en PIRLS 2026 se analizan de forma conjunta empleando métodos de la teoría de respuesta al ítem para desarrollar escalas de referencia que midan constructos específicos.^{1,2} Estas escalas resumen información extraída de los cuestionarios de forma más fiable que las respuestas a preguntas individuales y permiten una mejor interpretación de las relaciones de los distintos constructos con el rendimiento en lectura. La mejora del contenido y las propiedades de medición de las escalas del cuestionario de contexto es una prioridad en cada ciclo de evaluación. Para PIRLS 2026, las mejoras potenciales incluyen explorar el uso del modelo de puntuación parcial generalizado³ para la creación de escalas, así como la exploración de nuevos enfoques para la creación de categorías de escalas que clasifiquen a los evaluados. Para más información sobre los procedimientos de análisis de las escalas de contexto, consulte *Métodos y procedimientos: Informe técnico de PIRLS 2026*

Contextos para el desarrollo de la competencia lectora del alumnado

Al igual que en ciclos anteriores, el Marco de los cuestionarios de contexto de PIRLS 2026 abarca cinco grandes áreas de influencia en el desarrollo de la competencia lectora del alumnado. Se representan visualmente en la Figura 1.

Figura 1: Contextos para el desarrollo de la competencia lectora del alumnado



El rendimiento en lectura de los estudiantes, sus comportamientos y actitudes son consecuencia de sus experiencias educativas y personales, que, a su vez, se conforman a través de una compleja interacción de los contextos del entorno familiar, en el centro, en la comunidad y en la sociedad en general. La Figura 1 representa estas interacciones. La parte inferior de la Figura 1 refleja las relaciones entre el rendimiento en lectura del alumnado y sus actitudes y comportamientos hacia la lectura. Ambas tienen una relación recíproca (que se indica a través de la flecha bidireccional), lo que significa que se influyen la una a la otra. Además de ejercer esa influencia la una sobre la otra; el rendimiento en lectura del alumnado, sus comportamientos y actitudes se determina por la enseñanza y experiencias que los estudiantes tienen en el centro educativo. Siguiendo con la Figura 1, se pueden observar otras tres áreas que tienen una influencia directa en la enseñanza del alumnado y su experiencia en el centro educativo: entorno familiar, centro educativo y aula. Estos tres contextos también están relacionados entre ellos. El contexto del centro educativo es fundamental para la enseñanza del alumnado y su experiencia. Como ilustran las flechas bidireccionales de la Figura 1, está conformado e influye tanto en el contexto del entorno familiar como del aula. Los factores del entorno familiar y del aula influyen directamente también en la enseñanza y experiencia del alumnado. Finalmente, a su vez, los contextos del entorno familiar, del centro educativo y del aula están influenciados por el contexto nacional y de la comunidad educativa en las que se desarrollan sus familias y centros educativos.

En términos generales, los componentes que se incluyen en la Figura 1 ilustran las áreas que están representadas en los cuestionarios de contexto de PIRLS 2026. Los aspectos específicos que se tratan en cada una de las áreas están desarrollados más detalladamente en el resto del Marco de los cuestionarios de contexto de PIRLS 2026.

Contextos del entorno familiar

Como se expone en la Figura 1, los contextos del entorno familiar tienen una influencia directa en la experiencia de aprendizaje, así como indirectamente en el contexto del centro escolar. Los ítems de los cuestionarios de PIRLS 2026 cubren aspectos relacionados con el entorno de aprendizaje en el hogar del alumnado, incluyendo sus experiencias tempranas de aprendizaje, sus recursos socioeconómicos, su apoyo familiar para la lectura y las lenguas que se hablan en el hogar. El estudio PIRLS 2026 recoge información sobre diferentes aspectos del entorno familiar del alumnado a través de los cuestionarios de contexto del alumnado y de las familias, como se expone en la Tabla 1.

Tabla 1: Resumen de los aspectos y sub-aspectos del contexto del entorno familiar

Aspectos del contexto del entorno familiar	Sub-aspectos del contexto del entorno familiar
Experiencias tempranas de aprendizaje	Actividades y tareas de alfabetización temprana
	Situación socioeconómica del hogar
	Hábitos de lectura de los progenitores o tutores legales
	Acceso a recursos TIC en el hogar
	Idioma hablado en casa
Entorno familiar para la lectura	

Experiencias tempranas de aprendizaje

Actividades y tareas de alfabetización temprana

Numerosas investigaciones han documentado la importancia de las actividades de alfabetización temprana para fomentar el rendimiento en lectura del alumnado en edad de escolarización.^{4,5,6,7,8} Algunos ejemplos de estas actividades incluyen que los progenitores o tutores legales les lean libros, les cuenten historias, jueguen con alfabetos de juguete, hablen con sus hijos, les ayuden a escribir letras o palabras y a leer en voz alta señales y etiquetas. Es posible que la actividad de alfabetización temprana más común e importante consista en que los adultos y niños más mayores les lean en voz alta a los más jóvenes.^{9,10,11} Al leerles en alto, los niños están expuestos a la lengua oral, lo que también es importante para la alfabetización.^{12,13,14} El estudio PIRLS 2026 recoge información sobre las experiencias de alfabetización temprana a través del cuestionario de las familias.

Entorno del hogar para la lectura

Situación socioeconómica del hogar

Estudios de materia educativa relacionan sistemáticamente los indicadores de la situación socioeconómica con el rendimiento del alumnado, de manera que los estudiantes con un origen más privilegiado suelen obtener un mejor rendimiento académico.^{15,16,17,18} La situación socioeconómica suele estar determinada por variables sustitutivas tales como el nivel de educación, los ingresos y la ocupación de los progenitores o tutores legales. Pese a que existen algunas limitaciones en términos de comparabilidad entre culturas, este tipo de variables se han utilizado como medidas de la situación socioeconómica durante varias décadas.²⁰ Más concretamente en el ámbito de la lectura, la situación socioeconómica puede determinar el acceso del alumnado a materiales específicos de lectura acordes con su nivel.²¹ El estudio PIRLS 2026 recoge información sobre los recursos domésticos para el aprendizaje a través del cuestionario de las familias y del alumnado.

Hábitos de lectura de los progenitores o tutores legales

Los progenitores o tutores legales que disfrutan leyendo y que lo hacen con frecuencia constituyen importantes modelos para sus hijos. Las figuras parentales son el primer modelo de conducta para sus hijos, que aprenden observándoles.²² Por ello, los propios hábitos y creencias de los progenitores o tutores legales con respecto a la lectura puede influir en los hábitos y motivación del alumnado para leer, así como promover el rendimiento en competencia lectora.^{23,24,25,26} Como se muestra en el capítulo 1, las interacciones sociales en torno a la lectura son fundamentales para el desarrollo de la competencia lectora. La socialización en torno a la lectura puede ser más evidente (por ejemplo, leer juntos) o más sutil (por ejemplo, los más jóvenes ven a los adultos leer o recurrir a los textos de diferentes maneras que permitan apreciar y usar materiales impresos). Este proceso puede tener efectos a largo plazo en el rendimiento del alumnado.²⁷ La implicación parental en actividades que desarrollen las habilidades de lectura de los niños tiene un efecto positivo en su comprensión lectora, motivación y actitud con respecto a la lectura. Más en concreto, la lectura compartida entre progenitores e hijos contribuye al desarrollo psicológico y a las habilidades de alfabetización.^{28,29} Los progenitores o tutores legales están normalmente más implicados cuando su hijo está aprendiendo a leer, pero el tiempo que

invierten leyendo con sus hijos disminuye a medida que estos crecen.³⁰ El estudio PIRLS 2026 recoge información sobre las actitudes de los progenitores o tutores legales hacia la lectura, sus prácticas y actividades de lectura con sus hijos a través del cuestionario de las familias.

Acceso a recursos TIC en el hogar

Al igual que con la lectura, las figuras parentales desempeñan un papel fundamental en determinar cómo sus hijos interactúan con los dispositivos digitales y entornos en línea. Existe una variedad de estrategias que pueden adoptar para supervisar el uso de los dispositivos digitales por parte de sus hijos. Algunas investigaciones demuestran que restringir el tiempo que los niños usan dispositivos digitales es una medida bastante frecuente.³¹ Además de imponer restricciones, los progenitores o tutores legales también pueden entablar conversaciones con sus hijos sobre aspectos como seguridad y privacidad en línea o la veracidad de la información en Internet. El estudio PIRLS 2026 recoge información sobre las conversaciones con sus hijos sobre el uso de dispositivos digitales y la supervisión de estos a través del cuestionario de las familias.

Idioma hablado en casa

En función del contexto histórico y cultural de un país, puede ser habitual que algunos estudiantes hablen un idioma en casa y otro en el centro escolar, especialmente en las familias de inmigrantes. Algunos progenitores o tutores legales priorizan el multilingüismo y se esfuerzan por garantizar que su hijo esté expuesto a más de un idioma en el hogar. Dado que el aprendizaje de la lectura depende de las primeras experiencias lingüísticas del estudiante, el idioma o idiomas hablados en casa y su forma de emplearlos son factores importantes en el desarrollo de la competencia lectora.³² Si los estudiantes no dominan el idioma de enseñanza, suele haber una brecha inicial en el aprendizaje dado que los estudiantes deben aprender los conceptos y el contenido del currículo en un nuevo idioma.^{33,34} Se necesita investigación de alta calidad sobre las prácticas de alfabetización académica y su enseñanza para apoyar al alumnado procedente de diferentes contextos culturales y lingüísticos.³⁵ El estudio PIRLS 2026 recoge información sobre los idiomas que habla el alumnado en casa a través del cuestionario de las familias y del alumnado.

Contextos del centro educativo

Como responsables de la enseñanza formal, el centro educativo desempeña un papel fundamental en la experiencia educativa del alumnado (como se muestra en la Figura 1). Existen muchos aspectos en los que los centros educativos pueden diferenciarse entre países o dentro de ellos, incluyendo características institucionales como el tamaño del centro, los recursos disponibles para apoyar la enseñanza y la calidad del entorno de aprendizaje. El estudio PIRLS 2026 recoge una gran variedad de información sobre los contextos escolares de diferentes fuentes, como el cuestionario del centro, del profesorado y de las familias. Toda esta información se recoge en la Tabla 2.

Tabla 2: Resumen de los aspectos y sub-aspectos en el contexto escolar

Aspectos en el contexto escolar	Sub-aspectos en el contexto escolar
Características del centro y composición del alumnado	Tamaño y localización del centro
	Origen socioeconómico del alumnado
	Idiomas hablados por el alumnado
	Habilidades de alfabetización del alumnado nuevo
Recursos escolares	Recursos y materiales de apoyo para la enseñanza de la lectura
	Biblioteca escolar y recursos digitales
	Recursos de apoyo para el alumnado
Entorno escolar	Seguridad en el centro escolar
	Énfasis del centro escolar en el éxito académico
	Satisfacción laboral de los docentes y retos
	Implicación parental con el centro educativo
	Formación y experiencia del equipo directivo

Características del centro y composición del alumnado

Tamaño y localización del centro

Los centros varían en tamaño y se pueden encontrar en una gran variedad de áreas geográficas (p. ej., urbanas, suburbanas, rurales). Estas características de los centros y sus implicaciones son diferentes tanto dentro del propio país como entre los países que participan en PIRLS. No se pueden hacer generalizaciones que se apliquen a nivel internacional sobre el impacto del tamaño y localización del centro en el rendimiento académico del alumnado. No obstante, estas variables aun así aportan información relevante que caracteriza la experiencia educativa del alumnado. Aquellos centros más pequeños situados en áreas rurales pueden enfrentarse a retos particulares, como presupuestos más bajos y dificultad para contratar personal docente cualificado; sin embargo, hay mucha diversidad de recursos entre centros rurales.^{36,37,38} En función del país, el alumnado de los centros ubicados en zonas urbanas o suburbanas podrían tener acceso a más entornos de aprendizaje fuera del centro escolar (p. ej., museos, bibliotecas, librerías) que el alumnado de las zonas rurales. El estudio PIRLS 2026 recoge información sobre el tamaño y localización del centro a través del cuestionario del centro.

Origen socioeconómico del alumnado

Desde la publicación del *Informe Coleman* en Estados Unidos,³⁹ ha habido un interés constante en la relación entre la composición socioeconómica del centro y el rendimiento del estudiante en particular.^{40,41,42} Existen pruebas de que los estudiantes de orígenes desfavorecidos podrían alcanzar un mayor rendimiento si asisten a centros en los que la mayoría del alumnado procede de orígenes más favorecidos, lo que según algunas investigaciones se ha atribuido al efecto entre iguales.^{43,44,45} El impacto de la composición socioeconómica del centro no es necesariamente uniforme entre los países y también puede verse afectado por otros factores a nivel nacional, como el uso de agrupamientos de estudiantes por niveles.⁴⁶ Los mecanismos que promueven la segregación por motivos socioeconómicos en los centros (por ejemplo, las políticas de elección de centro⁴⁷) y contribuyen en su efecto en los centros también pueden variar entre los diferentes países (por ejemplo, actividades de recaudación de fondos o el acceso a personal docente altamente cualificado).^{48,49} El estudio PIRLS 2026 recoge información sobre la composición socioeconómica del alumnado a través del cuestionario del centro.

Idiomas hablados por el alumnado

La evaluación de la competencia lectora de PIRLS 2026 se administra en la lengua de instrucción del alumnado. La diversidad lingüística varía de un centro a otro, y aquellos centros en los que muchos estudiantes hablan un idioma distinto al de instrucción podrían necesitar disponer de políticas y recursos que ofrezcan un apoyo adicional a estos estudiantes. El estudio PIRLS 2026 recoge información sobre el porcentaje del alumnado que habla la lengua de instrucción como primer idioma a través del cuestionario del centro.

Habilidades de alfabetización del alumnado nuevo

El alumnado que comienza la educación primaria equipado con habilidades básicas de alfabetización tiene una base más sólida para la enseñanza formal en lectura, así como el hecho de tener habilidades de alfabetización temprana más fuertes contribuye positivamente en el desarrollo de la competencia lectora de los niños. Los centros con un mayor número de estudiantes que empiezan la educación primaria sin estas habilidades pueden necesitar el uso de recursos adicionales para que el alumnado pueda participar eficazmente en la enseñanza de la lectura. El estudio PIRLS 2026 recoge información sobre las habilidades de alfabetización del alumnado nuevo a través del cuestionario del centro.

Recursos escolares

Recursos y materiales de apoyo para la enseñanza de la lectura

Unas instalaciones adecuadas y unos recursos educativos suficientes son factores importantes para mantener un entorno de aprendizaje favorable en los centros educativos.⁵² Aunque la «adecuación» en materia de recursos puede ser relativa, además de que la percepción de la misma puede variar entre países; el alcance y la calidad de los recursos escolares han demostrado ser fundamentales para una enseñanza de calidad.^{53,54,55,56} Los recursos de enseñanza se pueden conceptualizar de forma general o específicamente a la enseñanza de la lectura. Dichos recursos incluyen desde instalaciones escolares con un adecuado mantenimiento, personal cualificado y acceso a materiales de enseñanza de calidad. Además de los recursos materiales, los centros escolares pueden proporcionar recursos adicionales para la enseñanza de

la lectura, como programas de recuperación o mejora de la lectura y personal de apoyo durante las clases de lectura. El estudio PIRLS 2026 recoge información sobre los recursos y materiales de apoyo para la enseñanza de la lectura a través del cuestionario del centro.

Biblioteca escolar y recursos digitales

Las bibliotecas escolares son recursos fundamentales para facilitar el acceso a materiales de lectura al alumnado. Algunas investigaciones apuntan a que el acceso y el uso de las bibliotecas escolares pueden ser especialmente beneficiosos para aquellos estudiantes procedentes de orígenes socioeconómicos más desfavorecidos.⁵⁷ Es más probable que, aquellas bibliotecas que contienen una variedad de materiales que resulten de interés para el alumnado se usen más y sean beneficiosas para fomentar el rendimiento en lectura. Además de los libros, cabe señalar el entorno en constante evolución de los recursos digitales de información en los centros escolares, que incluye la permisión o prohibición de los dispositivos móviles personales del alumnado en el centro. Tanto dentro de los países como entre ellos, lo más probable es que haya una gran variedad entre los recursos digitales disponibles para el alumnado y las políticas que regulan su uso. El estudio PIRLS 2026 recoge información sobre las bibliotecas escolares y recursos digitales a través del cuestionario del centro.

Recursos de apoyo para el alumnado

En los últimos años, las preocupaciones sobre el bienestar y la salud mental del alumnado han aumentado, sobre todo tras los descensos en el bienestar experimentados durante el transcurso de la pandemia de la COVID-19 y las consiguientes cuarentenas.⁵⁹ Puesto que los estudiantes pasan tanto tiempo en el centro, este tiene una posición privilegiada para fomentar el bienestar del alumnado, lo que además tiene una relación recíproca con el rendimiento académico (es decir, el bienestar del alumnado y el rendimiento académico se influyen mutuamente).⁶⁰ Los recursos propios del centro para fomentar el bienestar del alumnado incluyen el acceso a profesionales que colaboran con el personal docente, como pueden ser los especialistas en psicopedagogía o enfermería.^{61,62} El estudio PIRLS 2026 recoge información sobre los recursos escolares de apoyo para el alumnado a través del cuestionario del centro.

Entorno escolar

Seguridad en el centro escolar

La seguridad en el centro escolar es el factor que más repercute en el entorno escolar, y los diferentes miembros de la comunidad educativa pueden percibir su seguridad de manera diferente.⁶³ La sensación de seguridad que acompaña a un entorno escolar seguro es esencial para que se produzca un aprendizaje efectivo.⁶⁴ Las investigaciones demuestran que los colegios en los que las normas están claras y se aplican de forma justa suelen tener un ambiente de mayor disciplina y seguridad.^{65,66} El estudio PIRLS 2026 recoge información sobre la seguridad en el centro escolar a través del cuestionario del centro y del profesorado.

Énfasis del centro escolar en el éxito académico

La enseñanza y el aprendizaje, así como la cultura organizativa que rodea a estos procesos, son factores que repercuten en el clima escolar.⁶⁷ Un ambiente escolar de optimismo académico y unas altas expectativas en materia de excelencia académica contribuyen al éxito escolar.⁶⁸ Las investigaciones han demostrado que existe una asociación positiva entre el énfasis de un centro

en el éxito académico y el rendimiento académico.^{69,70} El énfasis académico, la eficacia colectiva en el fomento del rendimiento académico y la confianza entre el personal del colegio, las familias y los estudiantes son indicadores de optimismo académico en un centro escolar.^{71,72,73} El estudio PIRLS 2026 recoge información sobre el énfasis del centro escolar en el éxito académico a través del cuestionario del centro.

Satisfacción laboral de los docentes y retos

El fomento de la satisfacción laboral de los docentes es importante para mantener al personal docente cualificado en las aulas.⁷⁴ Los docentes que se mantienen en las aulas muchas veces encuentran motivación en la colaboración con los compañeros, un liderazgo sólido por parte del equipo directivo y unas relaciones significativas con el alumnado.^{75,76,77} Por el contrario, el agotamiento emocional causado por el estrés laboral ha demostrado afectar de manera negativa a la satisfacción laboral de los docentes con su trabajo y su permanencia en ellos.⁷⁸ Las investigaciones en las últimas décadas apuntan a que el bienestar del profesorado (y, por tanto, que se mantengan en su puesto) está en riesgo debido a factores tales como la creciente demanda hacia el profesorado por parte de las familias y la administración, la falta de medidas de apoyo adecuadas y la politización de la profesión.⁷⁹ El estudio PIRLS 2026 recoge información sobre la satisfacción laboral de los docentes y sus retos a través del cuestionario del profesorado.

Implicación parental con el centro educativo

Una buena relación entre las familias del alumnado y el centro escolar puede contribuir en el aprendizaje de los estudiantes. La implicación de los progenitores o tutores legales con el centro escolar de su hijo se puede concebir como un proceso continuo que va desde el contacto rutinario con el centro hasta un compromiso más profundo con el aprendizaje de sus hijos.⁸⁰ Dicho compromiso entre las familias y el centro puede fomentar el rendimiento en comprensión lectora del alumnado;⁸¹ no obstante, es probable que el grado en el que los progenitores o tutores legales sienten que deberían implicarse con frecuencia con el centro escolar de sus hijos varíe entre países. El estudio PIRLS 2026 recoge información sobre la implicación parental y la percepción sobre el centro escolar de sus hijos a través del cuestionario de las familias.

Formación y experiencia del equipo directivo

El equipo directivo actúa como el principal responsable del proceso de enseñanza en el centro supervisando al personal de este, los estudiantes y el entorno escolar. Las investigaciones han demostrado que un liderazgo sólido por parte del equipo directivo fomenta el rendimiento del alumnado, ya que crea una atmósfera de eficacia colectiva a través de un entorno escolar positivo y de confianza entre docentes.^{82,83} Además, una elevada rotación del equipo directivo dentro de un centro puede conllevar a un descenso en el rendimiento del alumnado.^{84,85} El estudio PIRLS 2026 recoge información sobre la formación y experiencia del equipo directivo a través del cuestionario del centro.

Contextos del aula

Los estudiantes se agrupan en clases dentro del centro al que asisten. Estos contextos del aula contribuyen al rendimiento en lectura del alumnado, ya que conforman sus experiencias de aprendizaje (ver Figura 1). Algunos factores importantes a nivel del aula son las características

del docente, las tareas de enseñanza de lectura, el acceso a la tecnología y el entorno del aula. El estudio PIRLS 2026 recoge información sobre estos aspectos a través del cuestionario del profesorado y del alumnado. Toda esta información se recoge en la Tabla 3.

Tabla 3: Resumen de aspectos y sub-aspectos de contexto del aula

Aspectos de contexto del aula	Sub-aspectos de contexto del aula
Formación de los docentes	Preparación de los docentes
	Años de experiencia de los docentes
	Desarrollo profesional de los docentes
Enseñanza de lectura en el aula	Los docentes desarrollan las aptitudes y estrategias de comprensión lectora de los estudiantes
	Los docentes cultivan la motivación, el compromiso y la autoeficacia en la lectura
	Organización de los estudiantes para la enseñanza de la lectura
Tecnología de la información en el aula	Bibliotecas de aula
	Acceso en el aula a dispositivos digitales para la enseñanza de la lectura
	Enseñanza de lectura en línea
Clima del aula	Conductas disruptivas en el aula
	Factores que limitan la enseñanza

Formación de los docentes

Preparación de los docentes

Una preparación de los docentes de calidad es fundamental para una enseñanza efectiva.⁸⁶ El conocimiento específico de cada materia del docente repercute positivamente en el rendimiento del alumnado junto con sus habilidades pedagógicas; un análisis llevado a cabo usando información de PIRLS demostró una relación entre la formación académica en lectura de los docentes y la competencia lectora de PIRLS.^{87,88} El estudio PIRLS 2026 recoge información sobre la preparación de los docentes a través del cuestionario del profesorado.

Años de experiencia de los docentes

Además de la educación y la formación del profesorado, la experiencia es importante para el desarrollo de los docentes. Es particularmente importante ganar experiencia para los docentes en sus primeros años de profesión, ya que les permite desarrollar sus habilidades en el aula.^{89,90,91} Las investigaciones también han demostrado que los docentes con más experiencia siguen desarrollando aptitudes pedagógicas tras cinco años de experiencia y que este desarrollo puede afectar de manera positiva al rendimiento de los estudiantes.^{92,93} El estudio PIRLS 2026 recoge información sobre los años de experiencia de los docentes a través del cuestionario del profesorado.

Desarrollo profesional de los docentes

Se ha demostrado que la enseñanza de la lectura basada en la investigación aporta beneficios significativos al rendimiento de los alumnos,⁹⁴ de manera que el desarrollo profesional de los docentes relacionado específicamente con la enseñanza de la lectura es un componente

importante para asegurar la calidad de la enseñanza.⁹⁵ Por ejemplo, el desarrollo profesional fomenta las habilidades del profesorado para la enseñanza explícita de estrategias de comprensión lectora,⁹⁶ la integración de la comprensión lectora en el contenido de la enseñanza⁹⁷ y la incorporación de la lectura en línea en las actividades del aula.⁹⁸ Es importante reconocer que las oportunidades de desarrollo profesional varían en calidad y que la participación en las mismas no necesariamente tiene una influencia uniforme en el rendimiento del alumnado. El estudio PIRLS 2026 recoge información sobre la participación y necesidades del profesorado en oportunidades desarrollo profesional a través del cuestionario del profesorado.

Enseñanza de lectura en el aula

Los docentes desarrollan las aptitudes y estrategias de comprensión lectora de los estudiantes

La comprensión lectora implica habilidades básicas de decodificación de palabras, conocimiento de vocabulario y fluidez lectora,⁹⁹ así como habilidades más complejas como comprender la trama o la línea de razonamiento, reconocer la estructura del texto, localizar información en el texto, analizar perspectivas y desarrollar la propia comprensión del texto.¹⁰⁰ Una enseñanza que ofrezca oportunidades de forma explícita para que los alumnos desarrollen estas habilidades tiene más probabilidades de ser eficaz en el desarrollo de la comprensión de alto nivel.¹⁰¹ Para facilitar la comprensión, es importante que los docentes ayuden a los estudiantes a controlar su propia comprensión durante la lectura, a relacionar el nuevo texto con los conocimientos previos y a desarrollar una comprensión profunda del texto mediante preguntas y debates.¹⁰² La comprensión lectora es un proceso activo; por lo tanto, lo que se pide a los estudiantes que hagan o produzcan después de leer, influye en su comprensión. Los estudiantes que participan en un enfoque de lectura en voz alta obtienen mejores resultados en vocabulario, comprensión y lenguaje.¹⁰³ Resumir oralmente lo que han leído, redactar una respuesta escrita, recrear historias o jugar a juegos empleando la información extraída del texto son algunas de las estrategias de enseñanza que apoyan la comprensión.^{104.105} Un mayor compromiso con los textos implica discernir y cuestionar la perspectiva y las intenciones del autor, así como entender y cuestionar las motivaciones de los personajes. Una enseñanza efectiva de lectura anima al alumnado a participar en estas actividades para desarrollar una comprensión más profunda.¹⁰⁶

La forma en que se pide a los alumnos que utilicen la información que leen puede diferir según el tipo de texto.¹⁰⁷ Por ejemplo, al leer ficción literaria, los estudiantes pueden aprender a distinguir la trama y comprender las motivaciones. En los textos argumentativos que no son de ficción, pueden aprender a discernir la lógica del argumento y a cuestionar sus premisas o implicaciones. El estudio PIRLS 2026 recoge información sobre cómo los docentes desarrollan las habilidades de comprensión lectora del alumnado a través del cuestionario del profesorado.

Los docentes cultivan la motivación, el compromiso y la autoeficacia en la lectura

Una medida importante de la eficacia de la enseñanza es el grado en que los estudiantes participan en las actividades de clase y en el aprendizaje.¹⁰⁸ Fomentar la motivación de los estudiantes en la lectura es fundamental porque los estudiantes que están motivados para leer más, especialmente a una edad temprana, se convierten en mejores lectores.¹⁰⁹ La motivación y el compromiso de los estudiantes pueden fomentarse a través de la creación de un entorno

de apoyo que permita un sentido de relación, competencia y autonomía.¹¹⁰ Entre las estrategias pedagógicas que propician un entorno de este tipo se incluyen dar a los estudiantes la posibilidad de elegir qué leer, seleccionar textos culturalmente variados que se ajusten a sus experiencias, crear oportunidades para que se vean a sí mismos como buenos lectores, fomentar los debates en pequeños grupos y cultivar el gusto por la lectura.¹¹¹ Los enfoques innovadores, como la lectura combinada que incorpora representaciones teatrales de los estudiantes, aumentan su motivación por la lectura, ya que ofrecen oportunidades para la creatividad, la comunicación y la cooperación.¹¹² El estudio PIRLS 2026 recoge información sobre cómo los docentes motivan e implican a los alumnos a través del cuestionario del profesorado.

Organización de los estudiantes para la enseñanza de la lectura

Los docentes pueden organizar a los estudiantes de diferentes maneras para intentar maximizar la eficacia de la enseñanza en lectura. La enseñanza en grupos más reducidos se suele señalar en las investigaciones como una parte crucial de la enseñanza efectiva y que supone unos mejores resultados del alumnado.^{113,114} Trabajar con el alumnado en grupos reducidos permite al profesorado poder centrarse en una habilidad o estrategia específica, ajustar la enseñanza a las diferentes necesidades del alumnado y asegurarse de que todos los estudiantes están involucrados.^{115,116,117} Una agrupación homogénea por capacidades es otro tipo de agrupación pensada para apoyar el aprendizaje de los estudiantes a un ritmo que refleje sus aptitudes en la materia.¹¹⁸ No obstante, la investigación ha demostrado que la agrupación de estudiantes en función de la misma capacidad lectora en la etapa de primaria podría beneficiar a los estudiantes de alto desempeño y tener consecuencias negativas en estudiantes de bajo rendimiento.^{119,120} El estudio PIRLS 2026 recoge información sobre la organización de los estudiantes para la enseñanza de la lectura a través del cuestionario del profesorado.

Bibliotecas de aula

Los estudiantes que tienen un acceso fácil a materiales de lectura son más propensos a leer¹²¹ y, por esta razón, algunos países han optado por crear bibliotecas de aula que ofrecen una amplia variedad y tipos de textos, incluidos recursos digitales, así como un lugar especial para la lectura independiente. La presencia de una biblioteca de aula organizada y fácilmente accesible anima a los estudiantes a leer, mejora su actitud hacia la lectura y puede ayudar a los docentes a incorporar la literatura a la enseñanza fomentando unos hábitos y actitudes de lectura positivos.^{122,123} No obstante, el tamaño y el acceso a las bibliotecas de aula puede variar en función de la composición socioeconómica del colegio, de modo que los estudiantes de orígenes desfavorecidos tendrían acceso a menos libros que los estudiantes de orígenes favorecidos.¹²⁴ En algunos países, las bibliotecas de aula sustituyen a las bibliotecas escolares, sobre todo en colegios más pequeños, y en otros, complementan a las bibliotecas escolares. El estudio PIRLS 2026 recoge información sobre las bibliotecas de aula a través del cuestionario del profesorado.

Tecnología de la información en el aula

Acceso en el aula a dispositivos digitales para la enseñanza de la lectura

El acceso en el aula a ordenadores para la enseñanza de la lectura repercute en las habilidades de lectura en línea del alumnado, puesto que muchas actividades de lectura en línea no se pueden replicar con materiales de lectura en papel. El profesorado puede también optar por incorporar dispositivos digitales en otras actividades de lectura, en función del tipo de acceso disponible. El estudio PIRLS 2026 recoge información sobre el acceso a dispositivos digitales durante las clases de lectura, así como aquellos dispositivos que se usan como parte de la enseñanza, a través del cuestionario del profesorado.

Enseñanza de lectura en línea

La competencia lectora en el siglo XXI debe tener en cuenta la lectura en contextos en línea, puesto que el contenido digital constituye una parte cada vez mayor de la lectura total de los estudiantes.¹²⁵ La investigación indica que hay diferencias sustanciales entre los procesos de lectura y los resultados de comprensión en función del modo de lectura.^{126,127,128} Cuando se lee en línea, el alumnado debe usar textos multimodales e interactuar con características dinámicas del entorno en línea para navegar y localizar información. A menudo, encontrar información en línea supone buscar y contrastar diferentes fuentes. El estudio PIRLS 2026 recoge información sobre la enseñanza de lectura en línea a través del cuestionario del profesorado.

Entorno del aula

Conductas disruptivas en el aula

Las interrupciones en el aula pueden perjudicar el aprendizaje del alumnado. La gestión del aula hace referencia a aquellos procedimientos no didácticos que fomentan el aprendizaje del estudiante y evitan los comportamientos disruptivos. A pesar de que es difícil establecer vínculos directos entre la gestión del aula y el rendimiento del alumnado, algunas investigaciones apuntan que una gestión eficiente del aula indirectamente tiene efectos positivos en el rendimiento del alumnado.¹³⁰ El estudio PIRLS 2026 recoge información sobre las percepciones del alumnado sobre las interrupciones en el aula y la gestión de esta a través del cuestionario del alumnado.

Factores que limitan la enseñanza

Los docentes pueden encontrarse con diferentes factores del alumnado que limitan su enseñanza. Estos pueden estar directamente relacionados con la preparación académica (como la falta de conocimientos previos), el bienestar (como la falta de una alimentación básica o un absentismo frecuente) o el comportamiento en el aula (como las distracciones o interrupciones). Dichos factores no solo limitan las competencias del docente para proporcionar una enseñanza efectiva, sino también tienen una influencia directa en el rendimiento del alumnado. Por ejemplo, las investigaciones han demostrado que el alumnado con una falta de alimentación básica suele tener un menor rendimiento académico.^{131,132} Más concretamente aplicado a la lectura, la competencia en diferentes tipos de procesamientos fonológicos desempeña un papel importante en el desarrollo de habilidades de lectura.¹³³ Un absentismo frecuente limita las oportunidades del alumnado para aprender y participar en la enseñanza de la lectura. El estudio PIRLS 2026 recoge información sobre aquellos factores que potencialmente limitan la enseñanza de la lectura a través del cuestionario del profesorado y del alumnado.

Características, actitudes y comportamientos del alumnado

Existen muchos atributos del alumnado que pueden contribuir al rendimiento en lectura, incluso experiencias en el centro y actitudes y comportamientos en torno a la lectura (ver Figura 1). El estudio *PIRLS 2026* recoge información sobre estas áreas a través del cuestionario del alumnado, que se resumen en la Tabla 4.

Tabla 4: Resumen y sub-aspectos de las características, actitudes y comportamientos del alumnado

Características, actitudes y comportamientos del alumnado	Sub-aspectos de las características, actitudes y comportamientos del alumnado
Demografía de los estudiantes	Edad
	Género
	Idioma hablado en casa
	Nacionalidad
Experiencias del alumnado en el centro escolar	Sentido de pertenencia al centro escolar
	Acoso
	Sentimientos en el centro escolar
	Participación en las clases de lectura
Actitudes de los estudiantes hacia la lectura	Gusto de los estudiantes por la lectura
	Seguridad de los estudiantes al leer
	Tiempo dedicado a la lectura
	Propósitos de lectura y tipos de lectura consumida fuera del centro escolar
	Formatos y medios de lectura
Uso de la tecnología de la información por parte del alumnado	Uso de los dispositivos digitales y de Internet

Demografía de los estudiantes

La información sobre las características demográficas del alumnado permite explorar las brechas en el rendimiento entre diferentes grupos de estudiantes. El género del alumnado es un área de interés particular cuando se estudia el rendimiento en competencia lectora. En los últimos cinco ciclos de *PIRLS*, la brecha de género en competencia lectora ha favorecido a las chicas frente a los chicos en la mayoría de los países participantes, lo que refleja un patrón observado en investigaciones.^{134,135} El alumnado de diferentes edades pueden obtener resultados diferentes en *PIRLS* en función de su historial académico. En los países en los que los estudiantes son admitidos en Educación Primaria en base a su edad, los estudiantes mayores podrían poseer unas competencias de comprensión lectora mejores en comparación con sus compañeros menores debido a una mayor madurez. No obstante, en función de las políticas de repetición de curso, los estudiantes mayores que repiten podrían encontrar más dificultades en la comprensión lectora que aquellos que no repiten curso. El estudio *PIRLS 2026* recoge información sobre la demografía de los estudiantes a través del cuestionario del alumnado.

Experiencias del alumnado en el centro escolar

Sentido de pertenencia al centro escolar

Se ha comprobado que el sentido de pertenencia de los estudiantes al centro contribuye al bienestar general y al rendimiento académico.^{136,137,138} Este sentimiento está determinado por cómo se perciben los estudiantes a sí mismos y por sus relaciones con los demás (docentes, otros estudiantes, etc.) dentro del centro escolar, así como por su relación con la propia comunidad escolar.¹³⁹ Estas conexiones sociales son un componente importante del bienestar del alumnado en el colegio.¹⁴⁰ El estudio PIRLS 2026 recoge información sobre el sentimiento de pertenencia al centro de los alumnos a través del cuestionario del alumnado.

Acoso

El acoso es un aspecto único de la seguridad escolar porque implica un comportamiento agresivo que se repite con la intención de intimidar o dañar a los estudiantes. El acoso puede adoptar diversas formas, tanto psicológicas como físicas, y puede producirse en persona o virtualmente. El ciberacoso en redes sociales es cada vez más frecuente a medida que aumenta el acceso de los niños a los dispositivos digitales.^{141,142,143} Sufrir acoso en persona o en línea causa angustia a las víctimas y se asocia a peores resultados de rendimiento académico y de salud mental.^{144,145,146,147} Es importante reconocer que el alumnado puede ser tanto víctima como agresor.¹⁴⁸ El estudio PIRLS 2026 recoge información sobre las experiencias del alumnado con respecto al acoso a través del cuestionario del alumnado.

Sentimientos en el centro escolar

Además de las relaciones interpersonales descritas anteriormente, las experiencias y el bienestar del alumnado en el centro escolar también están determinados por sus sentimientos afectivos.¹⁴⁹ El bienestar subjetivo se refiere a la propia evaluación del alumnado de los sentimientos que contribuyen a su bienestar.¹⁵⁰ Estos sentimientos pueden ser positivos (por ejemplo, alegría, entusiasmo e interés) o negativos (por ejemplo, tristeza, enfado o ansiedad).^{151,152} El estudio PIRLS 2026 recoge información sobre los sentimientos del alumnado en el centro escolar a través del cuestionario del alumnado.

Participación en las clases de lectura

La participación del alumnado en la enseñanza en el aula es una de las muchas maneras de entender la implicación en el centro escolar, y las investigaciones indican que las experiencias del alumnado dentro del entorno de enseñanza contribuyen a su participación.^{153,154,155} La claridad en las explicaciones se basa en las percepciones del alumnado sobre las estrategias de enseñanza de los docentes.¹⁵⁶ Los docentes con una mayor claridad en sus explicaciones proporcionan explicaciones directas sobre los contenidos y controlan eficazmente la comprensión de los alumnos, empleando una variedad de técnicas pedagógicas según sea necesario.^{157,158} La claridad en las explicaciones también está relacionada con establecer un ambiente de apoyo en el aula, en el que los docentes participan en prácticas como proporcionar retroalimentación útil y responder de forma clara a las cuestiones del alumnado.¹⁵⁹ Todos estos factores contribuyen a la participación del alumnado en el aula. El estudio PIRLS 2026 recoge información sobre la participación del alumnado en la enseñanza de lectura a través del cuestionario del alumnado.

Actitudes de los estudiantes hacia la lectura

Gusto de los estudiantes por la lectura

Los estudiantes que están motivados por la lectura y poseen una percepción sólida de sí mismos respecto a la misma suelen demostrar una mejor comprensión lectora,¹⁶⁰ y el desarrollo de estas actitudes también apoya a los estudiantes para que se conviertan en lectores de por vida. Los estudiantes lectores que están intrínsecamente motivados consideran interesante y divertida la lectura en sí misma. La motivación intrínseca es el «motor del comportamiento»,¹⁶¹ y las investigaciones han demostrado que dicha motivación intrínseca (en nuestro caso, el gusto por la lectura) está relacionado más estrechamente con el rendimiento en lectura que las motivaciones extrínsecas, como los elogios y el dinero.^{162,163} Las actitudes del alumnado hacia la lectura mejoran a medida que invierten tiempo de ocio leyendo, y el gusto por la lectura se asocia de forma positiva con el rendimiento en lectura.^{164,165} Se cree que la relación entre la motivación por la lectura y el rendimiento puede ser recíproca; aquellos estudiantes que leen más se convierten en mejores lectores, y los mejores lectores disfrutan más de la lectura.^{166,167} El estudio PIRLS 2026 recoge información sobre cuánto les gusta a los estudiantes leer a través del cuestionario del alumnado.

Seguridad de los estudiantes al leer

Las investigaciones muestran que la confianza del alumnado en la lectura se relaciona positivamente con el rendimiento en ella.^{168,169} El alumnado tiende a tener opiniones diferentes sobre su propia habilidad en lectura y, a menudo, su valoración personal se basa en su rendimiento anterior y cómo se perciben a ellos mismos en comparación con sus compañeros.¹⁷⁰ Aquellos estudiantes que confían en su capacidad perseveran en la realización de una tarea escolar porque creen que pueden tener resultados fructíferos.¹⁷¹ El estudio PIRLS 2026 recoge información sobre la seguridad de los estudiantes en la lectura a través del cuestionario del alumnado.

Tiempo dedicado a la lectura

El tiempo que el alumnado invierte en leer suele influir en sus actitudes hacia la lectura, y ambos factores tienen un impacto positivo en la comprensión lectora.¹⁷² Las investigaciones han demostrado que el tiempo que se invierte en leer influye en la relación entre la motivación por la lectura y la comprensión, aunque estos resultados no son consistentes y la relación entre las actitudes lectoras de los estudiantes, el tiempo dedicado a la lectura y el rendimiento en lectura necesitan más investigación.¹⁷³ Existen también otros factores adicionales que influyen en la cantidad de tiempo que el alumnado invierte en leer, como la disponibilidad de acceso a una biblioteca o a los recursos de lectura en el hogar.¹⁷⁴ El estudio PIRLS 2026 recoge información sobre el tiempo que invierten los estudiantes en la lectura a través del cuestionario del alumnado.

Propósitos de lectura y tipos de textos que se leen fuera del centro educativo

Como se describe en el Marco de evaluación de lectura de PIRLS 2026, el alumnado lee por diversas razones, que se pueden categorizar en dos propósitos generales: tener una experiencia literaria y adquirir y usar información. Una gran variedad de tipos de textos se puede adscribir dentro de cada uno de estos propósitos. Para tener una experiencia literaria, el alumnado puede leer libros de cuentos con imágenes, capítulos de libros u otros tipos de textos de ficción. El

alumnado puede informarse a través de libros que no sean de ficción, artículos disponibles en línea y páginas web con información. El estudio PIRLS 2026 recoge información sobre los tipos de textos que el alumnado lee fuera del centro educativo a través del cuestionario del alumnado.

Formatos y medios de lectura

El alumnado lee en diversos formatos, como el papel, los ordenadores o tabletas y los teléfonos móviles. El acceso a textos multimodales, en comparación con tener únicamente el texto impreso, fomenta la habilidad del estudiante para resumir información.¹⁷⁵ Algunas investigaciones apuntan a que la lectura en papel se asocia con una mejor comprensión.^{176,177,178,179} En particular, la lectura de textos en papel favorece la comprensión de textos más largos.¹⁸⁰ Es posible que esto se deba a que leer en dispositivos digitales implica promover una participación breve y rápida en lugar de una reflexión más profunda.¹⁸¹ Pese a este hallazgo, las investigaciones han demostrado que los niños prefieren leer en dispositivos digitales.¹⁸² El estudio PIRLS 2026 recoge información sobre los formatos y medios que los estudiantes emplean para leer a través del cuestionario del alumnado.

Uso de la tecnología de la información por parte del alumnado

Uso de dispositivos digitales y de Internet

El compromiso tanto con la información como con otras personas en línea se ha convertido en un fenómeno cada vez más destacable. Se cree que el alumnado utiliza los dispositivos digitales e Internet con numerosos propósitos, que incluyen desde la interacción social, la búsqueda de información o el acceso a tareas para clase a través de una plataforma digital.¹⁸³ Algunos de estos propósitos pueden estar directamente relacionados con tareas para clase, mientras que otros no. Muchos de estos propósitos implican la lectura de alguna forma y, por lo tanto, las actividades en línea pueden estar relacionadas con las habilidades de comprensión lectora de los estudiantes. El cuestionario de contexto del alumnado de PIRLS 2026 recoge información sobre qué uso da el alumnado a Internet en el centro escolar y en el hogar para entender mejor la frecuencia y la naturaleza del uso de la tecnología en las actividades de aprendizaje y personales.

Contextos nacionales

Como se ilustra en la Figura 1, las familias, clases y centros escolares del alumnado se sitúan dentro de un contexto nacional más amplio. Las políticas a nivel nacional sobre la organización del sistema educativo y el currículo de lectura contribuyen de forma sustancial a las experiencias del alumnado en el centro escolar y a su aprendizaje. Toda la información sobre el contexto nacional en PIRLS 2026 se recoge a través del cuestionario sobre el currículo, cuyos contenidos generales se resumen en la Tabla 5. Se complementa esta información también con los capítulos de los países en la *Enciclopedia PIRLS 2026*.

Tabla 5: Resumen y sub-aspectos de los contextos nacionales

Aspectos de los contextos nacionales	Sub-aspectos de los contextos nacionales
Organización del sistema educativo	Número de años de escolarización
	Edad de acceso al centro y repetición de curso
	Educación infantil
	Lengua de enseñanza
	Formación del docente y equipo directivo
Currículo de lectura	Especificaciones del currículo
	Materiales de enseñanza y uso de los dispositivos digitales
	Áreas de énfasis en el currículo de lengua/lectura

Organización del sistema educativo

Número de años de escolarización

A pesar de que solo el alumnado de 4.º de primaria participa en PIRLS 2026, el cuarto curso de educación primaria se sitúa dentro de una secuencia de años de escolarización que componen el contexto nacional en el que el alumnado desarrolla su aprendizaje. Los países varían no sólo en el número de años de escolarización de los alumnos, sino también en el número de esos años que son obligatorios.

Edad de acceso al centro y repetición de curso

Las políticas sobre la edad de acceso a la educación formal (primer año de educación primaria o nivel 1 de la CINE, Clasificación Internacional Normalizada de la Educación) son importantes para comprender las diferencias de rendimiento y la variación de las edades de los estudiantes en los distintos países en cuarto curso.¹⁸⁴ Las políticas de promoción o de repetición de curso escolar también influyen cuando el alumnado comienza cursos determinados. La práctica de repetir curso es controvertida, y algunas investigaciones muestran que tiene una relación negativa con el bienestar del alumnado y el rendimiento, especialmente a corto plazo.^{185,186,187} Sin embargo, el impacto de repetir curso varía en función de otros factores a nivel de sistema educativo que pueden diferir entre países, como el seguimiento u otras formas de agrupación del alumnado.¹⁸⁸

Sistema de educación infantil

La educación infantil expone a los niños/as a actividades de alfabetización formal antes de que comiencen la educación primaria, y ha sido un área de interés activa en muchos países en los últimos años. Por ejemplo, la Unión Europea ha legislado para que los países miembros proporcionen acceso universal a la educación infantil.¹⁸⁹ La asistencia a programas de educación infantil puede tener un efecto positivo en los resultados académicos.¹⁹⁰ Sin embargo, el efecto de la educación infantil en los resultados académicos y vitales posteriores depende de la calidad del programa de infantil.^{191,192,193} La estructura y tipos de programas de educación infantil disponibles para que asista el alumnado varía entre países. Por ejemplo, algunos países tienen programas especiales de infantil disponibles para el alumnado procedente de contextos desfavorecidos.

Lengua de enseñanza

Algunos países poseen una única lengua común, mientras que otros son multilingües históricamente. La inmigración también puede aumentar la diversidad lingüística. Los países multilingües tienen diferentes políticas para educar a su población y, entre ellas, pueden tener alguna específicamente orientada a la competencia lectora. Todas las políticas relacionadas con la lengua o lenguas de enseñanza se definen por el contexto histórico y cultural del país.

Formación del docente y equipo directivo

Los países varían en cuanto a los itinerarios obligatorios o formación habitual del profesorado y equipo directivo. La información sobre la formación del docente y el equipo directivo cuyo alumnado participa en el estudio PIRLS se recoge a través del cuestionario del profesorado y el del centro escolar. Esto se contextualiza con información sobre las vías de formación más comunes en los distintos países.

Currículo de lectura

Especificaciones del currículo

Los currículos de los países en competencia lectora definen lo que debería enseñarse a los estudiantes y establecen expectativas en cuanto al conocimiento, aptitudes y actitudes que podrán desarrollar o adquirir a través de su enseñanza formal de lectura. El nivel en el que se establece el currículo de lectura (por ejemplo, a nivel nacional o de comunidad) varía entre países. Los países también pueden diferir entre los componentes recomendados o establecidos por el currículo, como las actividades didácticas o evaluaciones.

Materiales de enseñanza y uso de los dispositivos digitales

El acceso a una amplia variedad de materiales de lectura, así como políticas de diferenciación entre lectores más o menos aventajados, son componentes importantes del currículo de lectura. Las estrategias para la incorporación de dispositivos digitales y recursos en línea en el currículo de lectura también se están convirtiendo en un factor frecuente, ya que el uso de la tecnología se enfatiza cada vez más en los sistemas educativos a nivel internacional.¹⁹⁴

Áreas de énfasis en el currículo de lengua/lectura

El currículo de lectura de los países varía en la medida en la que se enfatizan determinadas habilidades de lectura. Los estándares o referencias establecidos para el desarrollo de la competencia lectora son particularmente importantes. Una progresión coherente de la enseñanza y de las estrategias de comprensión para el desarrollo de la competencia lectora puede incluir un cambio de énfasis de las estrategias de decodificación hacia unas de comprensión, a medida que los alumnos avanzan en los cursos de primaria y desarrollan sus habilidades.

Referencias

- 1 Martin, M. O., Mullis, I. V. S., Foy, P., y Arora, A. (2012). Creating and interpreting the TIMSS and PIRLS 2011 context questionnaire scales. En M. O. Martin y I. V. S. Mullis (Eds.), *Methods and Procedures in TIMSS and PIRLS 2011* (pp. 1–11). TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College. https://timssandpirls.bc.edu/methods/pdf/TP11_Context_Q_Scales.pdf
- 2 van der Linden, W. (Ed.). (2016). *Handbook of item response theory*. Chapman and Hall. <https://doi.org/10.1201/9781315119144>
- 3 Muraki, E. (1992). A generalized partial credit model: Application of EM algorithm. *Applied Psychological Measurement*, 16, 159–176. <https://doi.org/10.1002/j.2333-8504.1992.tb01436.x>
- 4 Gustafsson, J.-E., Hansen, K. Y., y Rosén, M. (2013). Effects of home background on student achievement in reading, mathematics, and science at the fourth grade. En M. O. Martin y I. V. S. Mullis (Eds.), *TIMSS and PIRLS 2011: Relationships among reading, mathematics, and science achievement at the fourth grade—Implications for early learning* (pp. 181–287). TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College. <https://timssandpirls.bc.edu/timsspirls2011/international-database.html>
- 5 Hart, B., y Risley, T. R. (2003). The early catastrophe: The 30 million word gap by age 3. *American Educator*, 27(1), 4–9. https://www.aft.org/ae/spring2003/hart_risley
- 6 Hooper, M. (2017a). Applying the pseudo-panel approach to international large-scale assessments: A methodology for analyzing subpopulation trend data [Doctoral dissertation, Boston College].
- 7 Melhuish, E. C., Phan, M. B., Sylva, K., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., y Taggart, B. (2008). Effects of the home learning environment and preschool center experience upon literacy and numeracy development in early primary school. *Journal of Social Issues*, 64(1), 95–114. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.2008.00550.x>
- 8 Sénéchal, M., y LeFevre, J. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development*, 73(2), 445–460. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00417>
- 9 Dickinson, D. K., Griffith, J. A., Golinkoff, R. M., y Hirsh-Pasek, K. (2012). How reading books fosters language development around the world. *Child Development Research*, 2012, 1–15. <https://doi.org/10.1155/2012/602807>
- 10 Mol, S. E., Bus, A. G., de Jong, M. T., y Smeets, D. J. H. (2008). Added value of dialogic parent-child book readings: A meta-analysis. *Early Education and Development*, 19(1), 7–26. <https://doi.org/10.1080/10409280701838603>
- 11 Raikes, H., Pan, B. A., Luze, G., Tamis-LeMonda, C. S., Brooks-Gunn, J., Constantine, J., Tarullo, L. B., Raikes, H. A., y Rodriguez, E. T. (2006). Mother-child bookreading in low-income families: Correlates and outcomes during the first three years of life. *Child Development*, 77(4), 924–953. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00911.x>
- 12 Dickinson, D. K., Griffith, J. A., Golinkoff, R. M., y Hirsh-Pasek, K. (2012). How reading books fosters language development around the world. *Child Development Research*, 2012, 1–15. <https://doi.org/10.1155/2012/602807>
- 13 Hart, B., y Risley, T. R. (2003). The early catastrophe: The 30 million word gap by age 3. *American Educator*, 27(1), 4–9. https://www.aft.org/ae/spring2003/hart_risley
- 14 Raikes, H., Pan, B. A., Luze, G., Tamis-LeMonda, C. S., Brooks-Gunn, J., Constantine, J., Tarullo, L. B., Raikes, H. A., y Rodriguez, E. T. (2006). Mother-child bookreading in low-income families: Correlates and outcomes during the first three years of life. *Child Development*, 77(4), 924–953. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-8624.2006.00911.x>

- 15 Dahl, G. B., y Lochner, L. (2012). The impact of family income on child achievement: Evidence from the earned income tax credit. *American Economic Review*, 102(5), 1927–1956. <https://doi.org/10.1257/aer.102.5.1927>
- 16 Davis-Kean, P. E. (2005). The influence of parent education and family income on child achievement: The indirect role of parental expectations and the home environment. *Journal of Family Psychology*, 19(2), 294–304. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.19.2.294>
- 17 Martin, M. O., Foy, P., Mullis, I. V. S., y O'Dwyer, L. M. (2013). Effective schools in reading, mathematics, and science at the fourth grade. En M. O. Martin y I. V. S. Mullis (Eds.), *TIMSS and PIRLS 2011: Relationships among reading, mathematics, and science achievement at the fourth grade—Implications for early learning*. TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College. https://timssandpirls.bc.edu/timsspirls2011/downloads/TP11_Chapter_3.pdf
- 18 Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of Educational Research*, 75(3), 417–453. <https://doi.org/10.3102/00346543075003417>
- 19 Willms, J. D. (2006). Learning divides: *Ten policy questions about the performance and equity of schools and schooling systems*. (UIS Working Paper No. 5). https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/learning-divides-ten-policy-questions-about-the-performance-and-equity-of-schools-and-schooling-systems-06-en_0.pdf
- 20 Avvisati, F. (2020). The measure of socio-economic status in PISA: A review and some suggested improvements. *Large-scale Assessments in Education*, 8(8). <https://doi.org/10.1186/s40536-020-00086-x>
- 21 Capotosto, L. (2022). Do third grade students from low-income families have access to 'just right' books? Results from a home visit study. *Journal of Early Childhood Literacy*, 22(1) 96–121. <https://doi.org/10.1177/1468798420911132>
- 22 Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological process*. Cambridge, MA: Harvard University.
- 23 Baker, L., y Scher, D. (2002). Beginning readers' motivation for reading in relation to parental beliefs and home reading experiences. *Reading Psychology*, 23(4), 239–269. <https://doi.org/10.1080/713775283>
- 24 Baker, L., y Scher, D. (2002). Beginning readers' motivation for reading in relation to parental beliefs and home reading experiences. *Reading Psychology*, 23(4), 239–269. <https://doi.org/10.1080/713775283>
- 25 Kloosterman, R., Notten, N., Tolsma, J., y Kraaykamp, G. (2010). The effects of parental reading socialization and early school involvement on children's academic performance: A panel study of primary school pupils in the Netherlands. *European Sociological Review*, 27(3), 291–306. <https://doi.org/10.1093/esr/jcq007>
- 26 Notten, N., y Kraaykamp, G. (2010). Parental media socialization and educational attainment: Resource or disadvantage? *Research in Social Stratification and Mobility*, 28(4), 453–464. <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2010.07.001>
- 27 Kloosterman, R., Notten, N., Tolsma, J., y Kraaykamp, G. (2010). The effects of parental reading socialization and early school involvement on children's academic performance: A panel study of primary school pupils in the Netherlands. *European Sociological Review*, 27(3), 291–306. <https://doi.org/10.1093/esr/jcq007>
- 28 Çalışkan, E. F., y Ulaş, A. H. (2022). The effects of parent-involved reading activities on primary school students' reading comprehension skills, reading motivation, and attitudes towards reading. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 14(4), 509–524. <https://doi.org/10.26822/iejee.2022.260>

- 29 Silinskas, G., Lerkkanen, M., Tolvanen, A., Niemi, P., Poikkeus, A., y Nurmi, J. (2012). The frequency of parents' reading-related activities at home and children's reading skills during kindergarten and Grade 1. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 33(6), 302–310. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2012.07.004>
- 30 Smith, N. L. (2020). Family literacy engagement: Parents' perceptions of their home learning practices. *Language and Literacy Spectrum*, 30(1), Article 4. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1263065.pdf>
- 31 Konca, A. S. (2021). Digital technology usage of young children: Screen time and families. *Early Childhood Education Journal*, 50, 1097–1108. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01245-7>
- 32 Bialystok, E. (2006). Second-language acquisition and bilingualism at an early age and the impact on early cognitive development. En R. E. Tremblay, M. Boivin, y R. D. Peters (Eds.), *Encyclopedia on early childhood development*. <http://www.child-encyclopedia.com/second-language/according-experts/second-language-acquisition-and-bilingualism-early-age-and-impact>
- 33 Entorf, H., y Minoiu, N. (2005). What a difference immigration policy makes: A comparison of PISA scores in Europe and traditional countries of immigration. *German Economic Review*, 6(3), 355–376. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0475.2005.00137.x>
- 34 Trong, K. (2009). *Using PIRLS 2006 to measure equity in reading achievement internationally* [Doctoral dissertation, Boston College]. Extraído de <https://dlib.bc.edu/islandora/object/bc-ir:101608>
- 35 Feliz, V. A. (2020). Educational practices that decrease opportunity gaps in literacy. *Journal of Leadership, Equity, and Research*, 6(2). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1293286.pdf>
- 36 Hudson, S. M., y Hudson, P. B. (2019). "Please help me find teachers for my rural and remote school:" A model for teaching readiness. *Australian and International Journal of Rural Education*, 29(3), 24–38. <https://doi.org/10.47381/aijre.v29i3.233>
- 37 Maranto, R., y Shuls, J. V. (2013). How do we get them on the farm? Efforts to improve rural teacher recruitment and retention in Arkansas. *The Rural Educator*, 34(1), 32–40. <http://dx.doi.org/10.35608/ruraled.v34i1.406>
- 38 Greenough, R., y Nelson, S. R. (2015). Recognizing the variety of rural schools. *Peabody Journal of Education*, 90(2), 322–332. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2015.1022393>
- 39 Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., y York, R. L. (1966). *Equality of educational opportunity*. National Center for Educational Statistics, US Government Printing Office. <https://eric.ed.gov/?id=ED012275>
- 40 Martin, M. O., Foy, P., Mullis, I. V. S., y O'Dwyer, L. M. (2013). Effective schools in reading, mathematics, and science at the fourth grade. En M. O. Martin y I. V. S. Mullis (Eds.), *TIMSS and PIRLS 2011: Relationships among reading, mathematics, and science achievement at the fourth grade—Implications for early learning*. TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College. https://timssandpirls.bc.edu/timsspirls2011/downloads/TP11_Chapter_3.pdf
- 41 Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of Educational Research*, 75(3), 417–453. <https://doi.org/10.3102/00346543075003417>
- 42 Willms, J. D. (2006). Learning divides: *Ten policy questions about the performance and equity of schools and schooling systems*. (UIS Working Paper No. 5). https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/learning-divides-ten-policy-questions-about-the-performance-and-equity-of-schools-and-schooling-systems-06-en_0.pdf
- 43 Canales, A., y Webb, A. (2018). Educational achievement of indigenous students in Chile: school composition and peer effects. *Comparative Education Review*, 62(2), 231–273. <https://doi.org/10.1086/696957>

- 44 Sacerdote, B. (2011). Peer effects in education: How might they work, how big are they and how much do we know thus far? En E. A. Hanushek, S. J. Machin, y L. Wößmann, *Handbook of the economics of education*. (Vol. 3). (pp. 249–277). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-444-53429-3.00004-1>
- 45 Chesters, J., y Daly, A. (2017). Do peer effects mediate the association between family socio-economic status and educational achievement? *Australian Journal of Social Issues*, 52, 63–77. <https://doi.org/10.1002/ajs4.3>
- 46 Sciffer, M. G., Perry, L. B., y McConney, A. (2022). Does school socioeconomic composition matter more in some countries than others, and if so, why? *Comparative Education*, 58(1), 37–51. <https://doi.org/10.1080/03050068.2021.2013045>
- 47 Rowe, E., y Perry, L. B. (2020). Inequalities in the private funding of public schools: parent financial contributions and school socioeconomic status. *Journal of Educational Administration and History*, 52(1), 42–59. <https://doi.org/10.1080/00220620.2019.1689234>
- 48 Marcotte, D. E., y Dalane, K. (2019). Socioeconomic segregation and school choice in American public schools. *Educational Researcher*, 48(8), 493–503. <https://doi.org/10.3102/0013189X19879714>
- 49 Goldhaber, D., Lavery, L., y Theobald, R. (2015). Uneven playing field? Assessing the teacher quality gap between advantaged and disadvantaged students. *Educational Researcher*, 44(5), 293–307. <https://doi.org/10.3102/0013189X15592622>
- 50 Cameron, T. A., Schaugency, E., Taumoepeau, M., McPherson, C., y Carroll, J. L. D. (2023). School-entry skills and early skill trajectories predict reading after 1 year. *School Psychology*, 38(4), 199–214. <https://doi.org/10.1037/spq0000544>
- 51 Shanahan, T., y Lonigan, C. J. (2010). The National Early Literacy Panel: A summary of the process and the report. *Educational Researcher*, 39(4), 279–285. <https://doi.org/10.3102/0013189X10369172>
- 52 Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., y Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111(1), 190–213. <https://doi.org/10.1177/016146810911100108>
- 53 Glewwe, P. W., Hanushek, E. A., Humpage, S. D., y Ravina, R. (2011). School resources and educational outcomes in developing countries: A review of the literature from 1990 to 2010. En P. Glewwe (Ed.), *Education policy in developing countries* (pp. 13–64). University of Chicago Press.
- 54 Hanushek, E. A. (1997). Assessing the effects of school resources on student performance: An update. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 19(2), 141–164. <https://doi.org/10.2307/1164207>
- 55 Hanushek, E. A., y Wößmann, L. (2017). School resources and student achievement: A review of cross-country economic research. En M. Rosén, K.Y. Hansen, y U. Wolff (Eds.), *Cognitive abilities and educational outcomes* (pp. 149–171). Methodology of Educational Measurement and Assessment. Springer International Publishing.
- 56 Lee, J.-W., y Barro, R. J. (2001). Schooling quality in a cross-section of countries. *Economica, New Series*, 68(272), 465–488. <https://doi.org/10.1111/1468-0335.d01-12>
- 57 Wood, C., Clark, C., Teravainen-Goff, A., Rudkin, G., y Vardy, E. (2020). Exploring the literacy-related behaviors and feelings of pupils eligible for free school meals in relation to their use of and access to school libraries. *School Library Research*, 23. http://www.ala.org/aasl/sites/ala.org.aasl/files/content/pubs/slr/vol23/SLR_ExploringLiteracyRelatedBehaviors_V23.pdf
- 58 Nielen, T. M. J., y Bus, A. G. (2015). Enriched school libraries: A boost to academic achievement. *AERA Open*, 1(4), 1–11. <https://doi.org/10.1177/2332858415619417>
- 59 Steinmayr, R., Paschke, P., y Wirthwein, L. (2022). Elementary school students' subjective well-being before and during the COVID-19 pandemic: A longitudinal study. *Journal of Happiness Studies*, 23, 2985–3005. <https://doi.org/10.1007/s10902-022-00537-y>

- 60 Bückner, S., Nuraydin, S., Simonsmeier, B. A., Schneider, M., y Luhmann, M. (2018). Subjective well-being and academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Research in Personality*, 74, 83–94. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2018.02.007>
- 61 Sink, C. A. (2008). Elementary school counselors and teachers: Collaborators for higher student achievement. *The Elementary School Journal*, 108(5), 445–458. <https://doi.org/10.1086/589473>
- 62 Puskar, K. R., y Bernardo, L. M. (2007). Mental health and academic achievement: Role of school nurses. *Journal for Specialists in Pediatric Nursing*, 12(4), 215–223. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6155.2007.00117.x>
- 63 Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., y Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357–385. <https://doi.org/10.3102/0034654313483907>
- 64 Lacoë, J. (2020). Too scared to learn? The academic consequences of feeling unsafe in the classroom. *Urban Education*, 55(10), 1385–1418. <https://doi.org/10.1177/0042085916674059>
- 65 Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., y Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111(1), 190–213. <https://doi.org/10.1177/016146810911100108>
- 66 Gottfredson, G. D., Gottfredson, D. C., Payne, A. A., y Gottfredson, N. C. (2005). School climate predictors of school disorder: Results from a national study of delinquency prevention in schools. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 42(4), 412–444. <https://doi.org/10.1177/0022427804271931>
- 67 Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., y Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357–385. <https://doi.org/10.3102/0034654313483907>
- 68 Hoy, W. K. (2012). School characteristics that make a difference for the achievement of all students: A 40-year odyssey. *Journal of Educational Administration*, 50(1), 76–97. <https://doi.org/10.1108/09578231211196078>
- 69 Martin, M. O., Foy, P., Mullis, I. V. S., y O'Dwyer, L. M. (2013). Effective schools in reading, mathematics, and science at the fourth grade. En M. O. Martin y I. V. S. Mullis (Eds.), *TIMSS and PIRLS 2011: Relationships among reading, mathematics, and science achievement at the fourth grade—Implications for early learning*. TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College. https://timssandpirls.bc.edu/timsspirls2011/downloads/TP11_Chapter_3.pdf
- 70 Nilsen, T., y Gustafsson, J.-E. (2014). School emphasis on academic success: Exploring changes in science performance in Norway between 2007 and 2011 employing two-level SEM. *Educational Research and Evaluation*, 20(4), 308–327. <https://doi.org/10.1080/13803611.2014.941371>
- 71 Hoy, W. K., Tarter, C. J., y Hoy, A. W. (2006). Academic optimism of schools: A force for student achievement. *American Educational Research Journal*, 43(3), 425–446. <https://doi.org/10.3102/00028312043003425>
- 72 McGuigan, L., y Hoy, W. K. (2006). Principal leadership: Creating a culture of academic optimism to improve achievement for all students. *Leadership and Policy in Schools*, 5(3), 203–229. <https://doi.org/10.1080/15700760600805816>
- 73 Wu, J. H., Hoy, W. K., y Tarter, C. J. (2013). Enabling school structure, collective responsibility, and a culture of academic optimism: Toward a robust model of school performance in Taiwan. *Journal of Educational Administration*, 51(2), 176–193. <https://doi.org/10.1108/09578231311304698>
- 74 Johnson, S. M., Kraft, M. A., y Papay, J. P. (2012). How context matters in high-need schools: The effects of teachers' working conditions on their professional satisfaction and their students' achievement. *Teachers College Record*, 114(10), 1–39. <https://doi.org/10.1177/016146811211401004>

- 75 Admiraal, W., Veldman, I., Mainhard, T., y van Tartwijk. (2019). A typology of veteran teachers' job satisfaction: their relationships with their students and the nature of their work. *Social Psychology of Education*, 22, 337–355. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-09477-z>
- 76 Kelly, S., y Northrop, L. (2015). Early career outcomes for the “best and the brightest”: Selectivity, satisfaction, and attrition in the beginning teacher longitudinal survey. *American Educational Research Journal*, 52(4), 624–656. <https://doi.org/10.3102/0002831215587352>
- 77 Skaalvik, E. M., y Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 27(6), 1029–1038. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.04.001>
- 78 Skaalvik, E. M., y Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 27(6), 1029–1038. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.04.001>
- 79 Hascher, T., y Waber, J. (2021). Teacher well being: A systematic review of the research literature from the year 2000–2019. *Educational Research Review*, 34, 100411. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100411>
- 80 Goodall, J., y Montgomery, C. (2014). Parental involvement to parental engagement: A continuum. *Educational Review*, 66(4), 399–410. <https://doi.org/10.1080/00131911.2013.781576>
- 81 Lynch, J. (2021). Elementary school teachers' and parents' perspectives of home-school engagement and children's literacy learning in a low-income area. *School Community Journal*, 31(1) 127–148. <http://www.adi.org/journal/2021ss/LynchSS21.pdf>
- 82 Goddard, R., Goddard, Y., Kim, S. E., y Miller, R. (2015). A theoretical and empirical analysis of the roles of instructional leadership, teacher collaboration, and collective efficacy beliefs in support of student learning. *American Journal of Education*, 121(4), 501–530. <https://doi.org/10.1086/681925>
- 83 Tschannen-Moran, M., y Gareis, C. (2015). Faculty trust in the principal: An essential ingredient in high-performing schools. *Journal of Educational Administration*, 53(1), 66–92. <https://doi.org/10.1108/JEA-02-2014-0024>
- 84 Azaiez, H., y Slate, J. R. (2017). Student achievement differences as a function of principal longevity. *Journal of Advances in Education Research*, 2(3), 157–162. <https://doi.org/10.22606/jaer.2017.23003>
- 85 Miller, A. (2013). Principal turnover and student achievement. *Economics of Education Review*, 36(3), 60–72. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2013.05.004>
- 86 Darling-Hammond, L. (2000). How teacher education matters. *Journal of Teacher Education*, 51(3), 166–173. <https://doi.org/10.1177/0022487100051003002>
- 87 Myrberg, E., Johansson, S., y Rosén, M. (2018). The relation between teacher specialization and student reading achievement. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63(5), 744–758. <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1434826>
- 88 Hill, H. C., Rowan, B., y Ball, D. L. (2005). Effects of teachers' mathematical knowledge for teaching on student achievement. *American Educational Research Journal*, 42(2), 371–406. <https://doi.org/10.3102/00028312042002371>
- 89 Harris, D. N., y Sass, T. R. (2011). Teacher training, teacher quality and student achievement. *Journal of Public Economics*, 95(7–8), 798–812. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2010.11.009>
- 90 Ladd, H. F., y Sorensen, L. C. (2017). Returns to teacher experience: Student achievement and motivation in middle school. *Education Finance and Policy*, 12(2), 241–279. https://doi.org/10.1162/EDFP_a_00194

- 91 Papay, J. P., y Kraft, M. (2015). Productivity returns to experience in the teacher labor market: Methodological challenges and new evidence on long-term career improvement. *Journal of Public Economics*, 130, 105–119. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2015.02.008>
- 92 Ladd, H. F., y Sorensen, L. C. (2017). Returns to teacher experience: Student achievement and motivation in middle school. *Education Finance and Policy*, 12(2), 241–279. https://doi.org/10.1162/EDFP_a_00194
- 93 Papay, J. P., y Kraft, M. (2015). Productivity returns to experience in the teacher labor market: Methodological challenges and new evidence on long-term career improvement. *Journal of Public Economics*, 130, 105–119. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2015.02.008>
- 94 Didion, L., Toste, J. R., y Filderman, M. J. (2020). Teacher professional development and student reading achievement: A meta-analytic review of the effects. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 13(1), 29–66. <https://doi.org/10.1080/19345747.2019.1670884>
- 95 Podhajski, B., Mather, N., Nathan, J., y Sammons, J. (2009). Professional development in scientifically based reading instruction: Teacher knowledge and reading outcomes. *Journal of Learning Disabilities*, 42(5), 403–417. <https://doi.org/10.1177/0022219409338737>
- 96 Medina, A. L., Hancock, S. D., Hathaway, J. I., Pilonieta, P., y Holshouser, K. O. (2021). The influence of sustained, school-based professional development on explicit reading comprehension strategy instruction. *Reading Psychology*, 42(8), 807–835. <https://doi.org/10.1080/02702711.2021.1939820>
- 97 Stevens, E. A., Murray, C. S., Scammacca, N., Haager, D., y Vaughn, S. (2022). Middle school matters: Examining the effects of a schoolwide professional development model to improve reading comprehension. *Reading and Writing*, 35(8), 1839–1864. <https://doi.org/10.1007/s11145-022-10271-9>
- 98 Coiro, J. (2012). The new literacies of online reading comprehension: Future directions. *The Educational Forum*, 76(4), 412–417. <https://doi.org/10.1080/00131725.2012.708620>
- 99 Klauda, S. L., y Guthrie, J. T. (2008). Relationships of three components of reading fluency to reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 100(2), 310–321. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.2.310>
- 100 Aukerman, M., y Chambers Schuldt, L. (2021). What matters most? Toward a robust and socially just science of reading. *Reading Research Quarterly*, 56(S1), S85–S103. <https://doi.org/10.1002/rrq.406>
- 101 Aukerman, M., y Chambers Schuldt, L. (2021). What matters most? Toward a robust and socially just science of reading. *Reading Research Quarterly*, 56(S1), S85–S103. <https://doi.org/10.1002/rrq.406>
- 102 Anderson, R. C. (2018). Role of the reader's schema in comprehension, learning, and memory. En D. E. Alvermann, N. J. Unrau, M. Sailors, y R. B. Ruddell (Eds.), *Theoretical Models and Processes of Literacy* (7th ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315110592-9>
- 103 Baker, D., Santoro, L., Biancarosa, G., Baker, S., Fien, H., y Otterstedt, J. (2020). Effects of a read aloud intervention on first grade student vocabulary, listening comprehension, and language proficiency. *Reading and Writing*, 33, 2697–2724. <https://doi.org/10.1007/s11145-020-10060-2>
- 104 Aukerman, M., y Chambers Schuldt, L. (2021). What matters most? Toward a robust and socially just science of reading. *Reading Research Quarterly*, 56(S1), S85–S103. <https://doi.org/10.1002/rrq.406>
- 105 Unrau, N. J., Alvermann, D. E., y Sailors, M. (2018). Literacies and their investigation through theories and models. En D. E. Alvermann, N. J. Unrau, M. Sailors, y R. B. Ruddell (Eds.), *Theoretical Models and Processes of Literacy* (7th ed.). (pp. 47–90). Routledge. <https://doi.org/10.1598/0710.02>
- 106 Duke, N. K., y Cartwright, K. B. (2021). The science of reading progresses: Communicating advances beyond the simple view of reading. *Reading Research Quarterly*, 56(S1), S25–S44. <https://doi.org/10.1002/rrq.411>

- 107 Duke, N. K., y Roberts, K. L. (2010). The genre-specific nature of reading comprehension. En D. Wyse, R. Andrews, y J. Hoffman (Eds.), *The Routledge International Handbook of English, Language and Literacy Teaching*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203863091>
- 108 Bundick, M. J., Quaglia, R. J., Corso, M. J., y Haywood, D. E. (2014). Promoting student engagement in the classroom. *Teachers College Record*, 116(4), 1-34. <https://doi.org/10.1177/016146811411600411>
- 109 Lewis, M. S. (2003). Read more—Read better? A meta-analysis of the literature on the relationship between exposure to reading and reading achievement. [Doctoral dissertation, University of Minnesota]. University of Minnesota ProQuest Dissertations Publishing. <https://www.proquest.com/docview/305512306>
- 110 Niemiec, C. P., y Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7(2), 133–144. <https://doi.org/10.1177/1477878509104318>
- 111 Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 77(1), 113-143. <https://doi.org/10.3102/003465430298563>
- 112 Lim, H., y Park, H. (2023). A case study of developing a blended reading program using process drama for Korean EFL secondary students. *English Teaching*, 78(2), 103–137. <https://doi.org/10.15858/engtea.78.2.202106.103>
- 113 Begeny, J. C., Levy, R. A., y Field, S. A. (2018). Using small-group instruction to improve students' reading fluency: An evaluation of the existing research. *Journal of Applied School Psychology*, 34(1), 36–64. <https://doi.org/10.1080/15377903.2017.1328628>
- 114 Puzio, K., y Colby, G. T. (2010). *The effects of within class grouping on reading achievement: A meta-analytic synthesis*. Evanston, IL: Society for Research on Educational Effectiveness. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED514135.pdf>
- 115 Vaughn, S., Linan-Thompson, S., Kouzekanani, K., Pedrotty Bryant, D., Dickson, S., y Blozis, S. A. (2003). Reading instruction grouping for students with reading difficulties. *Remedial and Special Education*, 24(5), 301–315. <https://doi.org/10.1177/07419325030240050501>
- 116 Kamps, D., Abbott, M., Greenwood, C., Arreaga-Mayer, C., Wills, H., Longstaff, J., Culpepper, M., y Walton, C. (2007). Use of evidence-based, small-group reading instruction for English language learners in elementary grades: Secondary-tier intervention. *Learning Disability Quarterly*, 30(3), 153–168. <https://doi.org/10.2307/30035561>
- 117 Rashotte, C. A., MacPhee, K., y Torgesen, J. K. (2001). The effectiveness of a group reading instruction program with poor readers in multiple grades. *Learning Disability Quarterly*, 24(2), 119–134. <https://doi.org/10.2307/1511068>
- 118 Chorzempa, B. F., y Graham, S. (2006). Primary-grade teachers' use of within-class ability grouping in reading. *Journal of Educational Psychology*, 98(3), 529-541. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.3.529>
- 119 Catsambis, S., y Buttaro, A., Jr. (2012). Revisiting “Kindergarten as academic boot camp”: A nationwide study of ability grouping and psycho-social development. *Social Psychology of Education*, 15(4), 483–515. <https://doi.org/10.1007/s11218-012-9196-0>
- 120 Lleras, C., y Rangel, C. (2009). Ability grouping practices in elementary school and African American/Hispanic achievement. *American Journal of Education*, 115(2), 279-304. <https://doi.org/10.1086/595667>
- 121 Krashen, S., Lee, S., y McQuillan, J. (2012). Is the library important? Multivariate studies at the national and international level. *Journal of Language and Literacy Education*, 8(1), 26–36. <https://doi.org/10.29173/iasl7962>

- 122 Yi, H., Mo, D., Wang, H., Gao, Q., Shi, Y., Wu, P., Abbey, C., y Rozelle, S. (2019). Do resources matter? Effects of an in-class library project on student independent reading habits in primary schools in rural China. *Reading Research Quarterly*, 54(3), 383–411. <https://doi.org/10.1002/rrq.238>
- 123 Henderson, J. W., Warren, K., Whitmore, K. F., Flint, A. S., Laman, T. T., y Jagers, W. (2020). Take a close look: Inventorying your classroom library for diverse books. *The Reading Teacher*, 73(6), 747–755. <https://doi.org/10.1002/trtr.1886>
- 124 Pribesh, S., Gavigan, K., y Dickinson, G. (2011). The access gap: Poverty and characteristics of school library media centers. *The Library Quarterly*, 81(2), 143–160. <https://doi.org/10.1086/658868>
- 125 OECD. (2021). *21st-Century Readers: Developing Literacy Skills in a Digital World*. PISA, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/a83d84cb-en>
- 126 Goodwin, A. P., Cho, S.-J., Reynolds, D., Brady, K., y Salas, J. (2020). Digital Versus Paper Reading Processes and Links to Comprehension for Middle School Students. *American Educational Research Journal*, 57(4), 1837–1867. <https://doi.org/10.3102/0002831219890300>
- 127 Coiro, J. (2011). Predicting reading comprehension on the internet: Contributions of offline reading skills, online reading skills, and prior knowledge. *Journal of Literacy Research*, 43(4), 352–392. <https://doi.org/10.1177/1086296X11421979>
- 128 Coiro, J. (2012). The new literacies of online reading comprehension: Future directions. *The Educational Forum*, 76(4), 412–417. <https://doi.org/10.1080/00131725.2012.708620>
- 129 Oliver, R. M., Wehby, J. H., y Reschly, D. J. (2011). Teacher classroom management practices: effects on disruptive or aggressive student behavior. *Campbell Systematic Reviews*, 7(1), 1–55. <https://doi.org/10.4073/csr.2011.4>
- 130 Herman, K. C., Reinke, W. M., Dong, N., y Bradshaw, C. P. (2020). Can effective classroom behavior management increase student achievement in middle school? Findings from a group randomized trial. *Journal of Educational Psychology*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1037/edu0000641>
- 131 Fought, E. L., Williams, P. L., Willows, N. D., Asbridge, M., y Veugelers, P. J. (2017). The association between food insecurity and academic achievement in Canadian school-aged children. *Public Health Nutrition*, 20(15), 2778–2785. <https://doi.org/10.1017/s1368980017001562>
- 132 Taras, H. (2005). Nutrition and performance at school. *Journal of School Health*, 75(6), 199–213. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2005.00025.x>
- 133 Wagner, R. K. y Torgesen, J. K. (1987). The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. *Psychological Bulletin*, 101(2), 192–212. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.101.2.192>
- 134 Voyer, D., y Voyer, S. D. (2014). Gender differences in scholastic achievement: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 140(4), 1174–1204. <https://doi.org/10.1037/a0036620>
- 135 Van Hek, M., Buchmann, C., y Kraaykamp, G. (2019). Educational systems and gender differences in reading: A comparative multilevel analysis. *European Sociological Review*, 35(2), 169–186. <https://doi.org/10.1093/esr/jcy054>
- 136 Ladd, H. F., y Sorensen, L. C. (2017). Returns to teacher experience: Student achievement and motivation in middle school. *Education Finance and Policy*, 12(2), 241–279. https://doi.org/10.1162/EDFP_a_0019
- 137 Korpershoek, H., Canrinus, E. T., Fokkens-Bruinsma, M., y de Boer, H. (2020). The relationship between school belonging and students' motivational, social-emotional, behavioural, and academic outcomes in secondary education: A meta-analytic review. *Research Papers in Education*, 35(6), 641–680. <https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1615116>

- 138 Renshaw, T. L., Long, A. C. J., y Cook, C. R. (2015). Assessing adolescents' positive psychological functioning at school: Development and validation of the student subjective wellbeing questionnaire. *School Psychology Quarterly*, 30(4), 534–552. <https://doi.org/10.1037/spq0000088>
- 139 Abubakar, A., van de Vijver, F. J. R., Alonso-Arbiol, I., Suryani, A. O., Pandia, W. S., Handani, P., Arasa, J., Mazrui, L., y Murugumi, M. (2016). Assessing sense of school belonging across cultural contexts using the PSSM: Measurement and functional invariance. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 34(4), 380–388. <https://doi.org/10.1177/0734282915607161>
- 140 Kleinkorres, R., Stang, J., y McElvany, N. (2020). A longitudinal analysis of reciprocal relations between students' wellbeing and academic achievement. *Journal for Educational Research Online*, 20(2), 114–165. <https://doi.org/10.25656/01:20975>
- 141 O'Neill, B., y Dinh, T. (2015). Mobile technologies and the incidence of cyberbullying in seven European countries: Findings from net children go mobile. *Societies*, 5(2), 384–398. <https://doi.org/10.3390/soc5020384>
- 142 Dalla Pozza, V., Di Pietro, A., Morel, S., y Psaila, E. (2016). *Cyberbullying among young people*. European Parliament Policy Department C – Citizens' Rights and Constitutional Affairs. [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2016/571367/IPOL_STU\(2016\)571367_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2016/571367/IPOL_STU(2016)571367_EN.pdf)
- 143 Centers for Disease Control and Prevention. (2018). Youth risk behavior surveillance—United States, 2017. *MMWR Surveillance Summaries*, 67(8), 1–114. <https://doi.org/10.15585/mmwr.ss6708a1>
- 144 Konishi, C., Hymel, S., Zumbo, B. D., y Li, Z. (2010). Do school bullying and student–teacher relationships matter for academic achievement? A multilevel analysis. *Canadian Journal of School Psychology*, 25(1), 19–39. <https://doi.org/10.1177/0829573509357550>
- 145 Kowalski, R. M., y Limber, S. P. (2013). Psychological, physical, and academic correlates of cyberbullying and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health*, 53(1), S13–S20. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2012.09.018>
- 146 Tokunaga, R. S. (2010). Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Computers in Human Behavior*, 26(3), 277–287. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2009.11.014>
- 147 Husky, M. M., Delbast, E., Bitfoi, A., Giovanni Carta, M., Goelitz, D., Koç, C., Lesinskiene S., Mihova, Z., Otten, R., y Kovess-Masfey, V. (2020). Bullying involvement and self-reported mental health in elementary school children across Europe. *Child Abuse & Neglect*, 107, Article 104601. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2020.104601>
- 148 Rodrigues Mandira, M., y Stoltz, T. (2021). Bullying risk and protective factors among elementary students over time: A systematic review. *International Journal of Educational Research*, 109, Article 101838. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101838>
- 149 Kleinkorres, R., Stang, J., y McElvany, N. (2020). A longitudinal analysis of reciprocal relations between students' wellbeing and academic achievement. *Journal for Educational Research Online*, 20(2), 114–165. <https://doi.org/10.25656/01:20975>
- 150 Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., y Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125, 276–302. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.2.276>
- 151 Diener, E., y Ryan, K. (2009). Subjective well-being: A general overview. *South African Journal of Psychology*, 39(4), 391–406. <https://doi.org/10.1177/008124630903900402>
- 152 Huebner, E. S., y Hills, K. J. (2013). Assessment of subjective well-being in children and adolescents. En D. H. Saklofske, C. R. Reynolds, y V. Schwab (Eds.), *The Oxford Handbook of Child Psychological Assessment* (pp. 773–787). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199796304.013.0034>

- 153 Martins, J., Cunha, J., Lopes, S., Moreira, T., y Rosário, P. (2021). School engagement in elementary school: A systematic review of 35 years of research. *Educational Psychology Review*, 34, 793–849. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09642-5>
- 154 Ferguson, R. F. (2012). Can student surveys measure teaching quality? *Phi Delta Kappan*, 94(3), 24–28. <https://doi.org/10.1177/003172171209400306>
- 155 Pino-James, N., Shernoff, D. J., Bressler, D. M., Larson, S. C., y Sinha, S. (2019). Instructional interventions that support student engagement: An international perspective. En J. A. Fredricks, A. L. Reschly, y S. L. Christenson. (Eds), *Handbook of student engagement interventions: Working with disengaged students* (pp. 103–119). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-813413-9.00008-5>
- 156 Nilsen, T., Gustafsson, J.-E., y Blömeke, S. (2016). Conceptual framework and methodology of this report. En T. Nilsen y J.-E. Gustafsson (Eds.), *Teacher quality, instructional quality, student outcomes* (pp. 1–19). Amsterdam, The Netherlands: IEA. https://doi.org/10.1007/978-3-319-41252-8_1
- 157 Ferguson, R. F. (2012). Can student surveys measure teaching quality? *Phi Delta Kappan*, 94(3), 24–28. <https://doi.org/10.1177/003172171209400306>
- 158 Lipowsky, F., Rakoczy, K., Pauli, C., Drollinger-Vetter, B., Klieme, E., y Reusser, K. (2009). Quality of geometry instruction and its short-term impact on students' understanding of the Pythagorean Theorem. *Learning and Instruction*, 19(6), 527–537. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.11.001>
- 159 Nilsen, T., Gustafsson, J.-E., y Blömeke, S. (2016). Conceptual framework and methodology of this report. En T. Nilsen y J.-E. Gustafsson (Eds.), *Teacher quality, instructional quality, student outcomes* (pp. 1–19). Amsterdam, The Netherlands: IEA. https://doi.org/10.1007/978-3-319-41252-8_1
- 160 De Naeghel, J., Van Keer, H., Vansteenkiste, M., y Rosseel, Y. (2012). The relation between elementary students' recreational and academic reading motivation, reading frequency, engagement, and comprehension: A self-determination theory perspective. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1006–1021. <https://doi.org/10.1037/a0027800>
- 161 Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>
- 162 Becker, M., McElvany, N., y Kortenbruck, M. (2010). Intrinsic and extrinsic reading motivation as predictors of reading literacy: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 102(4), 773–785. <https://doi.org/10.1037/a0020084>
- 163 Schiefele, U., Schaffner, E., Möller, J., y Wigfield, A. (2012). Dimensions of reading motivation and their relation to reading behavior and competence. *Reading Research Quarterly*, 47(4), 427–463. <https://doi.org/10.1002/RRQ.030>
- 164 Bayraktar, H. V., y Firat, B. A. (2020). Primary school students' attitudes towards reading. *Higher Education Studies*, 10(4), 77–93. <https://doi.org/10.5539/hes.v10n4p77>
- 165 Ganiyeva, L. (2021). Student and family factors that are associated with grade 4 reading achievement in Azerbaijan. *Hungarian Educational Research Journal*, 11(1), 14–22. <https://doi.org/10.1556/063.2021.00023>
- 166 Hebbeker, K., Förster, N., y Souvignier, E. (2019). Reciprocal effects between reading achievement and intrinsic and extrinsic reading motivation. *Scientific Studies of Reading*, 23(5), 419–436. <https://doi.org/10.1080/10888438.2019.1598413>
- 167 Schiefele, U., Stutz, F., y Schaffner, E. (2016). Longitudinal relations between reading motivation and reading comprehension in the early elementary grades. *Learning and Individual Differences*, 51, 49–58. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.08.031>

- 168 Ganiyeva, L. (2021). Student and family factors that are associated with grade 4 reading achievement in Azerbaijan. *Hungarian Educational Research Journal*, 11(1), 14–22. <https://doi.org/10.1556/063.2021.00023>
- 169 Peura, P. I., Viholainen, H. J. K., Aro, T. I., Räikkönen, E. M., Usher, E. L., Sorvo, R. M. A., Klassen, R. M., y Aro, M. T. (2018). Specificity of reading self-efficacy among primary school children. *Motivation and Social Processes*, 87(3), 496-516. <https://doi.org/10.1080/00220973.2018.1527279>
- 170 Marsh, H. W., y Craven, R. G. (2006). Reciprocal effects of self-concept and performance from a multidimensional perspective: Beyond seductive pleasure and unidimensional perspectives. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 133–163. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00010.x>
- 171 Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- 172 Wigfield, A., y Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 420-432. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.3.420>
- 173 Troyer, M., Kim, J. S., Hale, E., Wantchekon, K. A., y Armstrong, C. (2019). Relations among intrinsic and extrinsic reading motivation, reading amount, and comprehension: A conceptual replication. *Reading and Writing*, 32, 1197-1218. <https://doi.org/10.1007/s11145-018-9907-9>
- 174 Huang, H., Kai-Wah Chu, S., Shek-Kam, T., Xiao-Yun, X., Wai-Ip Lam, J., Hung-Wai Ng, R., y Hui, S. Y. (2019). The correlation between out-of-school and in-school reading resources with primary school students' reading attainment. *Information Research: An International Electronic Journal*, 24(3), Article 834. <https://www.informationr.net/ir/24-3/paper834.html>
- 175 Şimşek, B. (2023). The effects of the digitally supported multimodal print texts on students' summarization skills. *International Journal of Modern Education Studies*, 7(1), 20–37. <https://doi.org/10.51383/ijonmes.2022.300>
- 176 Altamura, L., Vargas, C., y Salmerón, L. (2023). Do new forms of reading pay off? A meta-analysis on the relationship between leisure digital reading habits and text comprehension. *Review of Educational Research*, 0(0). <https://doi.org/10.3102/00346543231216463>
- 177 Clinton, V. (2019). Reading from paper compared to screens: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Research in Reading*, 42(2), 288–325. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12269>
- 178 Delgado, P., Vargas, C., Ackerman, R., y Salmerón, L. (2018). Don't throw away your printed books: A meta-analysis on the effects of reading media on reading comprehension. *Educational Research Review*, 25, 23-38. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.09.003>
- 179 Öztop, F., y Nayci, Ö. (2021). Does the digital generation comprehend better from the screen or from the paper?: A meta-analysis. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 8(2), 1206–1224. <https://www.iojet.org/index.php/IOJET/article/view/1130>
- 180 Goodwin, A. P., Cho, S.-J., Reynolds, D., Brady, K., y Salas, J. (2020). Digital versus paper reading processes and links to comprehension for middle school students. *American Educational Research Journal*, 57(4), 1837-1867. <https://doi.org/10.3102/0002831219890300>
- 181 Baron, N. S. (2021). Know what? How digital technologies undermine learning and remembering. *Journal of Pragmatics*, 175, 27–37. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2021.01.011>
- 182 Golan, D. D., Barzillai, M., y Katzir, T. (2018). The effect of presentation mode on children's reading preferences, performance, and self-evaluations. *Computers & Education*, 126, 346-358. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.08.001>
- 183 Fraillon, J., Ainley, J., Schulz, W., Friedman, T., y Duckworth, D. (2019). *Preparing for life in a digital world: IEA International Computer and Information Literacy Study 2018 International Report*. Springer Cham. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-38781-5>

- 184 Martin, M. O., Mullis, I. V. S., y Foy, P. (2011). Age distribution and reading achievement configurations among fourth-grade students in PIRLS 2006. *IERI Monograph Series: Issues and Methodologies in Large-scale Assessments*, 4, 9–33. https://ierinstitute.org/fileadmin/Documents/IERI_Monograph/Volume_4/IERI_Monograph_Volume_04_Chapter_1.pdf
- 185 García-Pérez, J. I., Hidalgo-Hidalgo, M., y Robles-Zurita, J. A. (2014). Does grade retention affect students' achievement? Some evidence from Spain. *Applied Economics*, 46(12), 1372–1392. <https://doi.org/10.1080/00036846.2013.872761>
- 186 Kretschmann, J., Vock, M., Lüdtke, O., Jansen, M., y Gronostaj, A. (2019). Effects of grade retention on students' motivation: A longitudinal study over 3 years of secondary school. *Journal of Educational Psychology*, 111(8), 1432–1446. <https://doi.org/10.1037/edu0000353>
- 187 Mathys, C., Véronneau, M., y Lecocq, A. (2019). Grade retention at the transition to secondary school: using propensity score matching to identify consequences on psychosocial adjustment. *Journal of Early Adolescence*, 39(1), 97–133. <https://doi.org/10.1177/0272431617735651>
- 188 Goos, M., Pipa, J., y Peixoto, F. (2021). Effectiveness of grade retention: A systematic review and meta-analysis. *Educational Research Review*, 34, Article 100401. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100401>
- 189 European Commission. (2018). *Proposal for a council recommendation on high quality early childhood education and care systems*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52018DC0271>
- 190 Duncan, G. J., y Magnuson, K. (2013). Investing in preschool programs. *Journal of Economic Perspectives*, 27(2), 109–132. <https://doi.org/10.1257/jep.27.2.109>
- 191 Broekhuizen, M. L., Mokrova, I. L., Burchinal, M. R., y Garrett-Peters, P. T. (2016). Classroom quality at pre-kindergarten and kindergarten and children's social skills and behavior problems. *Early Childhood Research Quarterly*, 36, 212–222. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.01.005>
- 192 Duncan, G. J., y Magnuson, K. (2013). Investing in preschool programs. *Journal of Economic Perspectives*, 27(2), 109–132. <https://doi.org/10.1257/jep.27.2.109>
- 193 Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D., Burchinal M., Early D. M., y Howes, C. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child Development*, 79(3), 732–749. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01154.x>
- 194 Reynolds, K. A., Wry, E., Mullis, I. V. S., y von Davier, M. (2022). *PIRLS 2021 encyclopedia: Education policy and curriculum in reading*. <https://pirls2021.org/encyclopedia>

CAPÍTULO 3

Diseño de la evaluación PIRLS 2026

Liqun Yin, Pierre Foy

Resumen

PIRLS es una evaluación internacional a gran escala del rendimiento en competencia lectora del alumnado de 4.º de primaria. Se realiza en ciclos de cinco años desde 2001 y cada evaluación está ligada a la anterior. Así, PIRLS proporciona datos de manera periódica sobre las tendencias en competencia lectora de los estudiantes en una escala de rendimiento común.

El diseño de la evaluación de PIRLS utiliza una técnica de muestreo matricial para reducir la carga a los estudiantes individuales mientras que asegura que se cubre una amplia variedad de textos. Cada texto con sus correspondientes preguntas (conocidas como ítems) y cada tarea de lectura informativa en línea se asigna a un bloque, y, posteriormente, los bloques se distribuyen sistemáticamente entre los cuadernillos de los estudiantes. El estudio PIRLS 2026 consiste en 18 bloques, la mitad evalúa el propósito de lectura para tener una experiencia literaria («lectura literaria») y la otra mitad evalúa el propósito para adquirir y usar información («lectura informativa»). Según el diseño adaptativo por grupo, un tercio de los textos son de mayor dificultad, otro tercio de una dificultad media y el último tercio de mayor facilidad.

Para reducir la carga de la evaluación sobre los estudiantes, cada uno trabajará solamente con dos bloques de evaluación, uno literario y otro informativo, de acuerdo con un método sistemático de cuadernillos y un procedimiento de rotación, tal y como está descrito en la siguiente sección. Después de la recogida de los datos, se colocan las respuestas de los estudiantes a los ítems de evaluación en las escalas de rendimiento en lectura de PIRLS usando métodos teóricos de respuesta al ítem que proporcionan una imagen completa de los resultados de la evaluación para cada país.^{1,2}

PIRLS utiliza un diseño de evaluación adaptativa por grupo para ajustar mejor la dificultad de la evaluación a la capacidad del alumnado de cada país participante. Mediante el uso de diferentes tipos de prueba (cuadernillos) para equilibrar la carga del estudiante y la cobertura del contenido, el diseño adaptativo por grupo ajusta la muestra de cuadernillos para cada país

de cara a abarcar mejor la diversidad de distribuciones de habilidad que se encuentra en tales evaluaciones.

Este diseño adaptativo por grupo mejora la correlación entre la dificultad de la evaluación y la habilidad del alumnado en cada país, puesto que otorga una mayor proporción de cuadernillos difíciles en países con un rendimiento relativamente alto y una mayor proporción de cuadernillos de menor dificultad en aquellos países con un rendimiento en competencia lectora relativamente menor. Por consiguiente, este diseño aumenta la información que se obtiene de la evaluación mientras mantiene al mismo tiempo los procedimientos estándar de administración de la prueba y los requisitos de tiempo.³ Este enfoque de distribución proporcional también se puede aplicar dentro de un mismo país, en el caso de que tenga subpoblaciones claramente definidas que difieran sustancialmente del rendimiento del alumnado general.

PIRLS 2026 se basa en el uso de un formato de administración de la prueba totalmente digital para una evaluación eficiente y más atractiva desde el punto de vista operativo. Los textos en línea, como las páginas web, se incluyen cada vez más en los currículos escolares, e Internet es la principal fuente de información para el alumnado tanto dentro como fuera del centro educativo. Las tareas de lectura informativa en línea se incluyeron por primera vez en el ciclo de PIRLS 2016, como una extensión del marco de lectura. Se incluyeron en el ciclo de PIRLS 2021 como parte de la escala general de competencia lectora, en el momento en el que PIRLS evolucionaba al formato de evaluación digital. PIRLS 2026 además incorpora este contenido en línea en el Marco de evaluación de competencia lectora de PIRLS, con lo que reconoce que el rendimiento en lectura abarca una variedad de formatos textuales y requiere del desarrollo de habilidades tanto en entornos digitales como no digitales. En consecuencia, el diseño adaptativo por grupo de PIRLS 2026 incluye tareas de lectura informativa en línea como parte del propósito de adquirir y usar información.

Al igual que en ciclos de evaluación anteriores, PIRLS 2026 incluye una serie de cuestionarios de contexto para reunir información sobre la comunidad, la familia, y el centro educativo para el desarrollo del rendimiento en competencia lectora.

Población objetivo de estudiantes evaluada

El estudio PIRLS evalúa el rendimiento en competencia lectora del alumnado en su cuarto curso de educación formal. Desde su inicio en 2001, PIRLS escoge a esta población estudiantil porque están en un punto importante de transición en su desarrollo como lectores. Normalmente, en este punto, el alumnado ya domina los principios básicos de aprender a leer y están en el momento de leer para aprender.

PIRLS define el cuarto curso de educación formal de acuerdo con la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE) desarrollada por la UNESCO.⁴ La CINE establece unos estándares internacionales para describir los niveles de escolarización en los diferentes países. Abarca por completo todos los niveles de escolarización, desde la educación infantil (nivel 0), hasta el doctorado o niveles de estudio equivalentes (nivel 8). La población objetivo de PIRLS se define de la siguiente manera:

«La población objetivo de PIRLS está definida como el nivel que representa cuatro años de escolarización, a contar desde el primer año del nivel 1 de CINE».

El nivel 1 de CINE corresponde con la educación primaria, o la primera fase de la educación básica, y se considera como la primera etapa de la educación formal. La población objetivo de PIRLS se encuentra en los cuatro años después de comenzar el nivel 1, que coincide con 4.º de primaria en muchos países. Sin embargo, dadas las exigencias lingüísticas y cognitivas de la competencia lectora, PIRLS quiere evitar la evaluación de estudiantes demasiado jóvenes. Así que, si la media de edad de los estudiantes de 4.º de primaria es menor de 9 años y medio, PIRLS recomienda que las evaluaciones se hagan al alumnado del siguiente nivel, es decir, 5.º de primaria.

Informar del rendimiento en competencia lectora

El estudio PIRLS se ha diseñado para proporcionar una imagen completa del rendimiento en competencia lectora del alumnado de cada país participante. Esto incluye el rendimiento según el propósito de la lectura y los procesos de comprensión, así como el rendimiento en lectura en general (como se expone en el Capítulo 1); lo que requiere una amplia variedad de material de lectura que el alumnado de cuarto curso puede encontrar en el centro educativo y en su vida diaria. Dicho material incluye diversos tipos de textos estáticos y formatos, al mismo tiempo que incorpora gráficas dinámicas y vídeos.

La escala de rendimiento en lectura de PIRLS proporciona una medida común en la cual los países pueden comparar entre ellos el progreso en competencia lectora de sus estudiantes de 4.º de primaria a lo largo del tiempo entre evaluaciones. En 2001, se estableció la escala de rendimiento en competencia lectora de PIRLS de tal manera que 100 puntos en la escala corresponden a una desviación estándar de todos los países que participaron en 2001, y el punto medio de la escala se sitúa en los 500 puntos, que corresponde a la media de la distribución internacional de rendimiento. Se utilizaron los textos y los ítems administrados tanto en las evaluaciones de 2001 como en las de 2006 para sentar las bases de la relación entre los resultados de ambas evaluaciones. Los datos de PIRLS 2006 también se colocaron en esta escala de tal manera que los países pudieran estimar los cambios en los resultados en lectura de los estudiantes desde 2001. Los datos de los ciclos posteriores de PIRLS 2011, PIRLS 2016 y PIRLS 2021 siguieron un procedimiento similar y se colocaron en la escala de PIRLS, ligados cada uno al ciclo anterior y así se hará también con los datos de PIRLS 2026. Esto permitirá a los países que han participado en PIRLS desde su creación tener datos comparables de cada uno de los seis ciclos de administración de PIRLS y observar los cambios en el rendimiento a lo largo de 25 años.

La escala de rendimiento de PIRLS es sobre todo una medición de la competencia lectora, que incluye tanto propósitos de lectura como los procesos de comprensión. Sin embargo, además de la escala general, PIRLS 2026 también proporciona subescalas separadas de rendimiento con

la misma medida para propósitos de lectura y para procesos de comprensión. De manera más específica, hay dos subescalas para los propósitos de lectura:

- Lectura para tener una experiencia literaria
- Lectura para adquirir y usar información

Además de las anteriores, hay dos subescalas para los procesos de comprensión lectora:

- Obtención de información y extracción de conclusiones directas
- Interpretación, integración y evaluación

La subescala de *obtención de información y extracción de conclusiones directas* combina ítems de los procesos de comprensión lectora de *localización y obtención de información explícita*, así como de *extracción de conclusiones directas*. Del mismo modo, la escala de *interpretación, integración y evaluación* se basa en ítems de los procesos de comprensión de *interpretación e integración de ideas e informaciones y análisis y evaluación del contenido y los elementos textuales* (como se describen en el Capítulo 1).

Diseño adaptativo por grupo de PIRLS 2026

El uso del diseño adaptativo por grupo de PIRLS 2026 mantiene los aspectos principales del diseño adaptativo por grupo de PIRLS 2021, con tres niveles de dificultad de los bloques para cada una de las dos subescalas de los propósitos de lectura. El diseño adaptativo por grupo de PIRLS 2021 redujo la tasa de no respuesta a los ítems y proporcionó unas mediciones más precisas del rendimiento del alumnado en competencia lectora. Se prevé que el diseño adaptativo aumente la motivación del alumnado y reduzca la tasa de no respuesta a los ítems para permitir una medición más precisa del rendimiento en competencia lectora del alumnado. El diseño se basa en tener tres niveles de dificultad de los bloques –difícil, medio y fácil–, que están combinados a su vez en dos niveles de dificultad de los cuadernillos. Los cuadernillos más difíciles se componen de dos bloques difíciles, o uno de nivel medio y uno difícil; mientras que los cuadernillos menos difíciles consisten en un bloque sencillo y otro de nivel medio, o dos sencillos. Cada país administra el conjunto de cuadernillos que representan la totalidad de la evaluación de PIRLS 2026, pero el equilibrio entre los cuadernillos más fáciles y difíciles varía en función del nivel de rendimiento previsto en competencia lectora de los estudiantes en cada país.

Bloques de evaluación de PIRLS 2026

De los 18 bloques que se incluyen en el diseño adaptativo por grupo de PIRLS 2026, 14 se habían administrado anteriormente en el ciclo de PIRLS 2021 y se incluyen en el de 2026 para medir las tendencias. Además, se administrarán por primera vez cuatro nuevos bloques en PIRLS 2026. La Tabla 1 expone cómo los bloques de tendencia existentes y los bloques nuevos encajan en el esquema de propósito de lectura por nivel de dificultad.

La Tabla 1 también incluye una etiqueta para cada bloque para ilustrar más claramente la asignación de los bloques en los cuadernillos. Las etiquetas de los bloques en PIRLS 2026 se basan en los propósitos de lectura (*Lit* para literario e *Inf* para informativo), niveles de dificultad de los bloques (D para difícil, M para medio y E para fácil) y una secuencia numérica (1, 2 o 3).

De los cuatro nuevos bloques de PIRLS 2026, hay un bloque literario en cada uno de los tres niveles de dificultad. El cuarto es un bloque informativo de nivel fácil.

Tabla 1: Propósito de lectura y nivel de dificultad para los bloques de texto de PIRLS 2026

Propósito de lectura	Nivel de dificultad	Etiqueta del bloque
Literario	Difícil	LitD1 (16)
		LitD2 (26)
		LitD3 (21)
	Medio	LitM1 (26)
		LitM2 (21)
		LitM3 (16)
	Fácil	LitE1 (11)
		LitE2 (26)
		LitE3 (16)
Informativo	Difícil	InfD1 (16)
		<i>InfD2 (21)</i>
		InfD3 (21)
	Medio	<i>InfM1 (16)</i>
		InfM2 (21)
		InfM3 (16)
	Fácil	InfE1 (11)
		InfE2 (26)
		InfE3 (16)

* El número en paréntesis es el año de la evaluación en que el texto se usó por primera vez. Para mantener la integridad de la evaluación, el marco de PIRLS 2026 oculta intencionadamente el nombre de los textos. Esta medida previene que se desvelen de manera inadvertida los materiales de la evaluación a través de los títulos o palabras clave. En la era digital actual, incluso títulos aparentemente inocuos pueden conducir a que se encuentren los textos en Internet. La omisión de los nombres de los textos asegura la imparcialidad y evita los sesgos.

Niveles de dificultad de los bloques de textos

Para que el diseño sea efectivo, tiene que haber diferencias claras entre la dificultad promedio de los bloques de ítems asignados a cada nivel de dificultad. Los objetivos por nivel de dificultad en términos de porcentaje medio de respuestas correctas entre el alumnado de todos los países serían del 40 % para los bloques más difíciles, del 60 % para los de dificultad media y del 80 % para los de dificultad sencilla. La consecución de estos objetivos es un proceso progresivo que comenzó en PIRLS 2021, cuando se reemplazaron bloques más antiguos con otros nuevos. La

Tabla 2 expone la dificultad media alcanzada en PIRLS 2021 en los tres niveles de dificultad de los bloques basada en los bloques de tendencia y en los bloques nuevos incorporados en 2021. La dificultad estimada es un porcentaje medio de respuestas correctas acumuladas en todos los bloques de un nivel de dificultad en concreto. Las estimaciones de dificultad para PIRLS 2021 se basan en la evaluación digital de PIRLS 2021. Las previsiones se utilizaron para estimar la contribución de los países con una administración de la evaluación en formato papel en PIRLS 2021, en vez de en formato digital.

Puesto que solo los textos e ítems nuevos podían desarrollarse a propósito para cumplir con los objetivos por nivel de dificultad, los resultados obtenidos en 2021 supusieron el primer paso para alcanzarlos. El desarrollo de un texto y conjunto de ítems nuevos para PIRLS 2026 busca acercarse a dichos objetivos establecidos, como se muestra en la última columna de la Tabla 2.

Tabla 2: Dificultad media de los bloques de texto en PIRLS 2021 y dificultad objetivo para PIRLS 2026.

Difícil	47 %	45 %
Medio	58 %	58 %
Fácil	69 %	74 %

Diseño del cuadernillo

En la evaluación de PIRLS, a cada estudiante se le asigna de forma aleatoria un cuadernillo de la prueba compuesto por dos bloques de textos, uno literario y otro informativo. En PIRLS 2026, los 18 bloques se distribuyen en 18 cuadernillos, y cada bloque aparece en dos cuadernillos. La Tabla 3 resume la forma de emparejar los bloques para hacer cada cuadernillo. Todos los bloques difíciles se emparejan con otro difícil o medio, mientras que todos los bloques fáciles se emparejan con otro fácil o medio. Todos los bloques de dificultad media se emparejan o con bloques difíciles o con fáciles. Además, todos los nuevos bloques están emparejados con otro bloque de tendencia para aumentar el número de estudiantes a los que se les presenta un bloque de nueva incorporación.

En la Tabla 3, la dirección de las flechas muestra qué bloque aparece primero en el cuadernillo. Por ejemplo, una flecha apunta desde el bloque InfM1 al LitD1, indicando que esos dos bloques comparten un mismo cuadernillo, donde InfM1 precede a LitD1. Cabe destacar que cuando bloques de diferente dificultad se emparejan en el mismo cuadernillo, el más fácil de los dos siempre va primero.

Tabla 3: Emparejamiento de los bloques para cada cuadernillo de evaluación

Propósito de lectura	Bloques difíciles	Bloques medios	Bloques fáciles
Literario	LitD1 (16)	LitM1 (26)	LitE1 (11)
	LitD2 (26)	LitM2 (21)	LitE2 (26)
	LitD3 (21)	LitM3 (16)	LitE3 (16)
Informativo	InfD1 (16)	InfM1 (16)	InfE1 (11)
	InfD2 (21)	InfM2 (21)	InfE2 (26)
	InfD3 (21)	InfM3 (16)	InfE3 (16)

Los 18 cuadernillos están divididos en dos niveles de dificultad de la siguiente manera:

- Los cuadernillos más difíciles (9) se componen de dos bloques difíciles o de uno de dificultad media y otro difícil;
- Los cuadernillos más fáciles (9) se componen de dos bloques fáciles o de uno de dificultad media y otro fácil.

La Tabla 4 enseña la asignación de los bloques y el orden (Parte 1 o Parte 2) para los 18 cuadernillos, siendo los cuadernillos del 1 al 9 los más difíciles y los cuadernillos del 10 al 18, los más fáciles.

Tabla 4: Asignaciones de los bloques de PIRLS 2026 en los cuadernillos de evaluación (con etiquetas de los bloques)

Cuadernillos de la evaluación		Parte 1	Parte 2
Cuadernillos difíciles	Cuadernillo 1	InfM1 (16)	LitD1 (16)
	Cuadernillo 2	LitD3 (21)	InfD2 (21)
	Cuadernillo 3	LitM1 (26)	InfD1 (16)
	Cuadernillo 4	InfM2 (21)	LitD2 (26)
	Cuadernillo 5	LitD1 (16)	InfD3 (21)
	Cuadernillo 6	LitM2 (21)	InfD2 (21)
	Cuadernillo 7	InfM3 (16)	LitD3 (21)
	Cuadernillo 8	InfD1 (16)	LitD2 (26)
	Cuadernillo 9	LitM3 (16)	InfD3 (21)
Cuadernillos fáciles	Cuadernillo 10	LitE1 (11)	InfM1 (16)
	Cuadernillo 11	InfE2 (26)	LitM2 (21)
	Cuadernillo 12	InfE1 (11)	LitE3 (16)
	Cuadernillo 13	LitE2 (26)	InfM2 (21)
	Cuadernillo 14	InfE3 (16)	LitM3 (16)
	Cuadernillo 15	LitE1 (11)	InfE2 (26)
	Cuadernillo 16	LitE3 (16)	InfM3 (16)
	Cuadernillo 17	InfE1 (11)	LitM1 (26)
	Cuadernillo 18	LitE2 (26)	InfE3 (16)

Asignación de cuadernillos en los países

Los 18 cuadernillos se distribuyen en cada país con el objetivo de asegurar que todos los países administren la misma evaluación, pero con variaciones en las proporciones de cuadernillos más o menos difíciles en función del promedio de la competencia lectora del alumnado de cada país. Esta estimación se basa en los resultados previos de las evaluaciones PIRLS, o en las pruebas piloto que realizan los países que participan por primera vez. Los países con un nivel de rendimiento alto reciben una mayor proporción de los cuadernillos de mayor dificultad, mientras

que aquellos países con un nivel de rendimiento más bajo reciben proporcionalmente más de los de menor dificultad. De esta forma, se busca una mejor correspondencia entre la dificultad de la evaluación y la competencia de los estudiantes de cada país.

La Tabla 5 ilustra las diferencias de asignación de los cuadernillos para los países con un rendimiento alto, medio y bajo. A los países con un nivel de rendimiento alto, 550 puntos o más en la escala de rendimiento de PIRLS, se les asignará una cantidad proporcionalmente mayor de cuadernillos difíciles (p. ej. 70 %), y una cantidad menor de los cuadernillos fáciles (p. ej. 30 %). A los países con un nivel de rendimiento de 450 puntos o menos en la escala de rendimiento de PIRLS, se les asignará una cantidad proporcionalmente mayor de cuadernillos fáciles (p. ej. 70%) y una cantidad menor de los cuadernillos difíciles (p. ej. 30%). Aquellos países con un nivel de rendimiento entre 450 y 550 puntos serán asignados con proporciones iguales de cuadernillos difíciles y fáciles. Para los países que participan por primera vez en PIRLS 2026, la asignación de los cuadernillos se basa en su rendimiento en la prueba piloto de PIRLS 2026. Se puede considerar el uso de otras proporciones más extremas dependiendo del caso de cada país. El diseño adaptativo por grupo tiene como objetivo mejorar la precisión de las mediciones en los países que participan en PIRLS al permitir que se asignen cuadernillos con diferentes niveles de dificultad en porcentajes específicos en cada país.

Tabla 5: Plan para la asignación de cuadernillos en países con un alto, medio y bajo rendimiento en PIRLS 2026



Aunque el diseño adaptativo por grupo fue desarrollado para proporcionar una mejor correspondencia entre la dificultad de la evaluación y la habilidad en competencia lectora a nivel nacional, también es posible su aplicación dentro de cada país, siempre que el país tenga subgrupos de población claramente definidos que difieren substancialmente en el rendimiento de los estudiantes.

El *software* de la IEA para administrar la prueba en los centros educativos (WinW3S) asigna los cuadernillos a los estudiantes individuales de cada centro. Los 18 cuadernillos se distribuyen entre los estudiantes en las clases de la muestra usando un proceso de asignación aleatoria sistemática que asegura que las proporciones de cuadernillos difíciles y fáciles se correspondan a los porcentajes establecidos para cada país.

Tiempo para la realización de la prueba

Como se expone en la Tabla 6, cada estudiante que participa en PIRLS completa un cuadernillo de rendimiento dividido en dos partes y un cuestionario de contexto. El tiempo de respuesta de cada estudiante individual para la evaluación de PIRLS 2026 es el mismo que en otros ciclos anteriores de PIRLS.^{5,6} La administración de PIRLS consiste en dos sesiones de 40 minutos, una para cada parte y separadas por un descanso breve; y a continuación, una sesión de 30 minutos para el cuestionario de contexto del alumnado.

Tabla 6: Tiempo para la realización de la prueba PIRLS 2026

Actividad	Tiempo para la prueba
Cuadernillo de rendimiento del alumnado. Parte 1	40 minutos
Descanso	
Cuadernillo de rendimiento del alumnado. Parte 2	40 minutos
Descanso	
Cuestionario de contexto del alumnado	30 minutos

Referencias

- 1 Bezirhan, U., Foy, P., y von Davier, M. (2023). PIRLS 2021 achievement scaling methodology: Item Response Theory, population models, and linking across modes. En M. von Davier, I. V. S. Mullis, B. Fishbein, y P. Foy (Eds.), *Methods and Procedures: PIRLS 2021 Technical Report* (pp. 10.1–10.19). Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center. <https://doi.org/10.6017/lse.tpisc.tr2103.kb3131>
- 2 Yin, L., Bezirhan, U., Fishbein, B., y Foy, P. (2023). Implementing the PIRLS 2021 achievement scaling methodology. In M. von Davier, I. V. S. Mullis, B. Fishbein, y P. Foy (Eds.), *Methods and Procedures: PIRLS 2021 Technical Report* (pp. 11.1-11.82). Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center . <https://doi.org/10.6017/lse.tpisc.tr2103.kb3067>
- 3 Bristol, J., Mullis, I. V. S., Fishbein, B., y Foy, P. (2023). Reviewing the PIRLS 2021 achievement item statistics. En M. von Davier, I. V. S. Mullis, B. Fishbein, y P. Foy (Eds.), *Methods and Procedures: PIRLS 2021 Technical Report* (pp. 9.1-9.45). Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center. <https://doi.org/10.6017/lse.tpisc.tr2103.kb5892>
- 4 UNESCO. (2012). International Standard Classification of Education ISCED 2011. <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf>
- 5 Mullis, I. V. S., y Martin, M. O. (Eds.). (2015). *PIRLS 2016 Assessment Framework* (2nd ed.). Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center. <https://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/framework.html>
- 6 Mullis, I. V. S., y Martin, M. O. (Eds.). (2019). *PIRLS 2021 Assessment Frameworks*. Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center. <https://timssandpirls.bc.edu/pirls2021/frameworks/>

Agradecimientos

PIRLS es una importante iniciativa de la IEA, y junto con el Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias (TIMSS), constituye el núcleo del ciclo de estudios periódicos de la IEA. El Centro de Estudios Internacionales TIMSS y PIRLS del Boston College es responsable de la dirección y gestión general de estos dos proyectos. Dirigido por Matthias von Davier, el centro de estudios se encuentra en la Escuela Lynch de Educación y Desarrollo Humano del Boston College. El Centro de Estudios Internacionales TIMSS y PIRLS trabaja en estrecha colaboración con la IEA de Ámsterdam, que gestiona la participación de los países en una serie de estudios internacionales de la IEA; con la IEA de Hamburgo, que es un centro de investigación y procesamiento de datos; y con RTI International (Research Triangle Park, Carolina del Norte). De especial importancia es la cercana coordinación y colaboración con los Coordinadores Nacionales del Proyecto designados por los países participantes para que se responsabilicen de las complejas tareas que implica la aplicación de los estudios en sus países. En síntesis, es necesaria la dedicación de numerosos individuos en todo el mundo para hacer de PIRLS un éxito, y el trabajo de estos individuos en las distintas actividades está sumamente reconocido.

Con cada nuevo ciclo de PIRLS, una de las tareas más importantes es actualizar los Marcos de evaluación. La actualización de los Marcos de evaluación PIRLS para 2026 comenzó en septiembre de 2022 y ha implicado una extensa contribución y revisión por parte de individuos del Centro de Estudios Internacionales TIMSS y PIRLS y la IEA, así como de los Coordinadores Nacionales del Proyecto de PIRLS 2026 y los dos comités de expertos de PIRLS: el Grupo de Expertos en Lectura de PIRLS 2026 y el Grupo de Expertos en Cuestionarios de PIRLS 2026. Queremos en esta sección dar un reconocimiento específico a todas aquellas personas que han contribuido en la preparación de los *Marcos de evaluación de PIRLS 2026*.

Desarrollo de los Marcos de la evaluación PIRLS 2026 en el Centro de Estudios Internacionales TIMSS y PIRLS del Boston College

Matthias von Davier — director ejecutivo

Pierre Foy — director senior de muestreo, psicometría y análisis de datos

Ann Kennedy — directora senior de investigación y gestión del proyecto

Audrey Gallo — especialista senior de investigación, desarrollo e informes

Maya Komakhidze — asistente de investigación

Katherine A. Reynolds — directora adjunta de investigación, desarrollo de cuestionarios y análisis de políticas

Erin Wry — especialista senior de investigación y coordinadora de PIRLS

Liqun Yin — investigadora senior en psicometría

Grupo de Expertos en Lectura de PIRLS 2026

El Grupo de Expertos en Lectura de PIRLS es un comité de expertos de renombre internacional en materia de investigación, enseñanza y evaluación de la competencia lectora. Dicho grupo es el responsable de orientar sobre las actualizaciones del Marco de la evaluación en competencia lectora de PIRLS y en el desarrollo de la prueba.

Julian Fraillon
IEA Ámsterdam

Australia

Marc Colmant
Francia

Emer Delaney
Centro de investigación
educativa Dublin City University
Irlanda

Eliane Segers Universidad de Radboud
Países Bajos

Elizabeth Pang
División de planificación y desarrollo
del currículo
Ministerio de Educación
Singapur

Verónica Díez Girado
Instituto Nacional de Evaluación Educativa
(INEE) Ministerio de Educación, Formación
Profesional y Deportes

España

Jenny Wiksten
Folkeryd Universidad de Uppsala
Suecia

Aisha Al Jesmi
Institución de gestión de los centros escolares
emiratíes
Emiratos Árabes Unidos

John Sabatini
Universidad de Memphis
Estados Unidos

Grupo de Expertos en Cuestionarios de PIRLS 2026

El Grupo de Expertos en Cuestionarios de PIRLS está formado por expertos en análisis de políticas educativas y los Coordinadores Nacionales del Proyecto, que son los responsables de actualizar el Marco de contexto de PIRLS, así como los cuestionarios de contexto para PIRLS 2026.

Anne Matoul
Universidad de Lieja
Bélgica (parte francesa)

Luciana Fonseca de Aguiar Morais Instituto
Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
Anísio Teixeira (INEP)
Ministerio de Educación
Brasil

Antra Ozola
Universidad de Letonia
Letonia

Megan Chamberlain
Equipo de medición y evaluación educativa
Ministerio de Educación
Nueva Zelanda

Yu-Wen Chang
Universidad Nacional de Educación de
Taiwán
Taiwán

Kaisa Leino
Instituto Finlandés de Investigación
Educativa Universidad de Jyväskylä
Finlandia

Fathiya Mohammed Amour Al Mawali
Ministerio de Educación
Omán

Anabela Serrão
Instituto de Avaliação Educativa, I.P.
Portugal

Coordinadores Nacionales del Proyecto de PIRLS 2026

Los Coordinadores Nacionales del Proyecto de PIRLS 2026 se encargan de aplicar el estudio en sus países y participan en una serie de revisiones de los Marcos de evaluación.

Australia

Kylie Hillman
Consejo Australiano para la Investigación Educativa

Austria

Juliane Schmich
Instituto federal para el aseguramiento de la calidad del sistema educativo austriaco (IQS)

Azerbaiyán

Royal Mahmudov
Instituto de educación de la República de Azerbaiyán

Bahrein

Samah Mohd Al Ajjawi Ministerio de Educación

Bélgica (parte flamenca)

Katrijn Denies KU Leuven

Bélgica (parte francesa)

Anne Matoul Universidad de Lieja

Brasil

Aline Fernandes Muler
Luciana Fonseca de Aguiar Moraes Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)
Ministerio de Educación

Bulgaria

Marina Vasileva Mavrodieva
Centro de evaluación de la educación preescolar y escolar (CAPSE)

Canadá

Tanya Scerbina
Consejo de ministros de Educación, Canadá (CMEC)

Taiwán

Ming-Lei Chen
Universidad nacional de Tsing Hua

Chipre

Yiasemina Karagiorgi
Centro de Investigación y Evaluación Educativa
Instituto Pedagógico de Chipre

República Checa

Zuzana Janotová Josef Basl
Cuerpo de inspección de escuelas checas

Dinamarca

Simon Skov Fougts Universidad de Aarhus

Inglaterra

Grace Grima Pearson UK

Finlandia

Kaisa Leino Marjo-Riina Sirén
Instituto Finlandés de Investigación Educativa
Universidad de Jyväskylä

Francia

Julien Desclaux
Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance (DEPP)
Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse

Georgia

Sophio Dolidze Nino Tsulaia
Instituto nacional de investigación educativa (NCER)

Alemania

Nele McElvany
Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS)
TU Dortmund University

Hong Kong

Madeline Xiaoming Xi
Autoridad de pruebas y evaluaciones de Hong Kong

Hungría

Emese Suhajda
Departamento de valoración y evaluación
Autoridad educativa

Irán

Masoud Kabiri
Instituto de investigación educativa

Irlanda

Fionnuala Shortt Lorraine Gilleece
Centro de investigación educativa Dublin City University

Israel

Georgette Hilu Noa Schori-Eyal
Autoridad nacional para la medición y la evaluación de la educación (RAMA)

Italia

Margherita Emiletti
Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Educativo di Istruzione e di Formazione (INVALSI)

Jordania

Loay Radwan Mohammad Shwashreh Centro nacional de desarrollo de recursos humanos

Kazajstán

Nazym Smanova
Centro nacional de investigación y evaluación educativa «Taldau» en honor a Akhmet Baitursynuly

Corea del Sur

Minhee Seo
Instituto coreano de currículo y evaluación

Kosovo

Nizafete Kutllovci-Bardhi
Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Kosovo

Kuwait

Anwar Malallah Alawadhi Ministerio de Educación

Letonia

Antra Ozola Universidad de Letonia

Lituania

Ramutė Skripkienė Agencia nacional de educación

Macao

Napier Kin Mou Wong
Oficina para el desarrollo en educación y juventud (DSEDJ)

Malta

Jude Zammit Karen Grixti
Ministerio de educación, deporte, juventud, investigación e innovación

Montenegro

Marina Radović
Centro de evaluaciones de Montenegro

Marruecos

Anass El Asraoui
Centre National de l'Évaluation, des Examens et de l'Orientation
Ministère de l'Éducation Nationale de la Formation Professionnelle

Países Bajos

Joyce Gubbels Nicole Swart
Centro neerlandés de educación lingüística

Nueva Zelanda

Megan Chamberlain
Equipo de medición y evaluación educativa
Ministerio de Educación

Macedonia del Norte

Biljana Mihajlovska
Centro estatal de evaluaciones

Irlanda del Norte

Grace Grima Pearson UK

Noruega

Åse Kari H. Wagner Centro noruego para la competencia lectora Universidad de Stavanger

Omán

Massoma Habib Al Ajmi Ministerio de Educación

Polonia

Wioleta Dobosz-Leszczynska Instituto de investigación educativa

Portugal

Anabela Serrão

Instituto de Avaliação Educativa, I.P.

Qatar

Asma Yousif Al-Harqan

Ministerio de Educación y Educación Superior

Rumanía

Oana Dubularu

Laura-Maria Ierulescu Universidad de Bucarest

Arabia Saudita

Abdullah Aljouiee

Comisión de evaluación en educación y formación

Escocia

Grace Grima Pearson UK

Serbia

Branislav Randjelović

Instituto para la calidad y la evaluación educativas

Singapur

Lee Shan Chan Vanessa Chua Elizabeth Pang Sean Tan

Ministerio de Educación

República Eslovaca

Romana Panáčková

Instituto nacional de educación y juventud

Eslovenia

Eva Klemencic Mirazchiyski

Instituto de investigación educativa

España

Verónica Díez Girado

Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE)

Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes

Suecia

Cecilia Stenman

Skolverket (Organismo Nacional Sueco para la Educación)

Emiratos Árabes Unidos

Hessa Alwahabi Shaikha Ali Alzaabi

Ministerio de Educación EAU

Estados Unidos (equipo de PIRLS 2021)

Mary Coleman

Instituto de investigación educativa

Centro Nacional de Estadísticas de Educación
Departamento de Educación de los Estados Unidos

Participantes en la evaluación comparativa

Ontario, Canadá

Jeannette Amio

Consejo de ministros de Educación, Canadá (CMEC)

Quebec, Canadá

Marie-Ève Proulx Pierre Rioux

Ministerio de Educación, Quebec

Dubai, Emiratos Árabes Unidos

Mariam Al Ali

Autoridad de Conocimiento y Desarrollo Humano

Sharjah, Emiratos Árabes Unidos

Nada Abu Baker Husain Ruban

Ministerio de Educación EAU



BOSTON
COLLEGE

timssandpirls.bc.edu



El Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora (PIRLS, *Progress in International Reading Literacy Study*), es un estudio de la Asociación para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA) que evalúa la comprensión lectora de los estudiantes en 4.º de Educación Primaria.

Este estudio evalúa las tendencias en el nivel de aprendizaje de los estudiantes cada cinco años desde el 2001. PIRLS se centra en la competencia lectora como medio para alcanzar los dos propósitos de lectura presentes en la mayor parte de los textos que leen los estudiantes dentro y fuera del colegio: tener una experiencia literaria y adquirir y usar la información.

Es un estudio que se lleva a cabo cada 5 años y, en la presente edición, la aplicación del Estudio Principal tendrá lugar en 2026, tras la administración de un Estudio Piloto en 2025. En este documento se recogen los marcos conceptuales de la evaluación donde se describe su diseño y contenido.

En España, el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, a instancias de la IEA, participa en el estudio desde 2006, con el propósito de crear nuevas bases para el diálogo sobre políticas educativas y para definir objetivos y mejorar los logros en educación de una forma cooperativa.