

INFLUENCIA DE LAS DIMENSIONES DE AUTOEFICACIA Y DE LOS ANTECEDENTES FAMILIARES DE ESTUDIANTES BRASILEÑOS Y PORTUGUESES EN SU RENDIMIENTO EN LA EVALUACIÓN DE LECTURA PISA

INFLUÊNCIA DAS DIMENSÕES DA AUTOEFICÁCIA E DO BACKGROUND FAMILIAR DOS ESTUDANTES DO BRASIL E DE PORTUGAL NO DESEMPENHO DA AVALIAÇÃO DE LEITURA DO PISA

INFLUENCE OF SELF-EFFICACY DIMENSIONS AND FAMILY BACKGROUND OF BRAZILIAN AND PORTUGUESE STUDENTS ON THEIR PERFORMANCE IN THE PISA READING ASSESSMENT



João Carlos da CONCEIÇÃO¹
e-mail: jcfisica@gmail.com



Gercione Dionizio SILVA²
e-mail: gercige@gmail.com

Cómo hacer referencia a este artículo:

CONCEIÇÃO, J. C.; SILVA, G. D. Influencia de las dimensiones de autoeficacia y de los antecedentes familiares de estudiantes brasileños y portugueses en su rendimiento en la evaluación de lectura PISA. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, e023051, 2023. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v18i00.17682>



| **Presentado el:** 01/02/2023
| **Revisiones requeridas en:** 17/04/2023
| **Aprobado el:** 15/05/2023
| **Publicado el:** 14/07/2023

Editor: Prof. Dr. José Luís Bizelli

Editor Adjunto Ejecutivo: Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

¹ Fucape Business School (FUCAPE), Vitória – ES – Brasil. Máster en Administración – Línea de Gestión Escolar.

² Fucape Business School (FUCAPE), Vitória – ES – Brasil. Doctor en Economía Aplicada.

RESUMEN: El objetivo de este estudio fue identificar las dimensiones de autoeficacia y determinar los impactos de estas dimensiones y antecedentes familiares en el rendimiento lector de estudiantes de Brasil y Portugal que participaron en la evaluación de lectura PISA 2018. Para determinar estas dimensiones (factores), se realizó un Análisis Factorial Exploratorio. El efecto de las dimensiones familiares y los antecedentes se midió a partir de una regresión lineal múltiple. Los resultados indican que la autoeficacia puede ser determinada por siete factores relacionados con el comportamiento socioemocional del estudiante. Además, se concluyó que tanto la autoeficacia como los antecedentes familiares (escolaridad de la madre) afectaron positivamente el rendimiento de los estudiantes. Por lo tanto, se destaca la importancia de desarrollar políticas públicas que promuevan el desarrollo socioemocional de los estudiantes.

PALABRAS CLAVE: Autoeficacia. Antecedentes familiares. Rendimiento de lectura. Evaluación. PISA.

RESUMO: O objetivo deste estudo foi identificar as dimensões da autoeficácia e determinar os impactos destas dimensões e do background familiar no desempenho em leitura dos estudantes do Brasil e de Portugal, que participaram da avaliação de leitura do PISA 2018. Para determinar tais dimensões (fatores), realizou-se uma Análise Fatorial Exploratória. Já o efeito das dimensões e do background familiar foi mensurado a partir de uma regressão linear múltipla. Os resultados indicam que a autoeficácia pode ser determinada por sete fatores, relacionados ao comportamento socioemocional do aluno. Além disso, concluiu-se que tanto a autoeficácia quanto o background familiar (escolaridade da mãe) afetaram positivamente o desempenho dos alunos. Logo, ressalta-se a importância do desenvolvimento de políticas públicas que promovam o desenvolvimento socioemocional dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Autoeficácia. Background familiar. Desempenho em leitura. Avaliação. PISA.

ABSTRACT: The objective of this study was to identify the dimensions of self-efficacy and determine the impacts of these dimensions and family background on the reading performance of students from Brazil and Portugal who participated in the PISA 2018 reading assessment. an exploratory factor analysis. The effect of dimensions and family background was measured using multiple linear regression. The results indicate that self-efficacy can be determined by seven factors related to the student's socio-emotional behavior. Furthermore, it was concluded that both self-efficacy and family background (mother's education) positively affected student performance. Therefore, the importance of developing public policies that promote the socio-emotional development of students is highlighted.

KEYWORDS: Self-efficacy. Family background. Reading performance. Evaluation. PISA.

Introducción

En el contexto de la elaboración e implementación de políticas públicas orientadas al desarrollo socioeconómico, las evaluaciones externas de factores como el rendimiento académico y el nivel socioeconómico son de gran relevancia (BARROS, 2019; SILVA; TEIXEIRA; COSTA, 2021). Evaluaciones como PISA – *Programme for International Student Assessment* – ayudan en la identificación de los principales avances y brechas en educación, y por tratarse de una evaluación internacional, sus resultados permiten verificar si países con similar desarrollo, contexto cultural y lingüístico han presentado el mismo desempeño (SCHLEICHER, 2019).

Según Jolandek, Pereira y Mendes (2019) y Carvalho (2016), aunque la evaluación PISA no se basa en la realización de pruebas vinculadas a los currículos escolares, puede servir como referencia para los planes y acciones de un país. En consecuencia, esta evaluación puede inducir e influir en cambios en el sistema educativo, las políticas públicas y el currículo de la red educativa del país. Fernandes *et al.* (2018) también señalan que los países aún pueden utilizar los resultados de PISA como base para mejorar la educación y la calidad de la enseñanza.

En esta línea, Portugal y Brasil han logrado avances en sus programas educativos, como la universalización y garantía de la educación básica, la regulación de la legislación para su financiamiento y la aplicación de inversiones en términos de porcentaje del Producto Interno Bruto (PIB), un hecho que sigue siendo un desafío (AGUIAR, 2019). En cuanto a la forma de inversión, en el Estado portugués, los diferentes niveles de administración ejecutan sus presupuestos de manera descentralizada, mientras que, en Brasil, para los Estados, Municipios y Unión se definen recursos mínimos para ser empleados por las entidades federativas (LIMA; FRANÇA, 2020).

Además, en Brasil, en 2018, se llevó a cabo la implementación de la Base Nacional de Educación para la educación básica, que buscó orientar a las instituciones educativas de las diversas entidades federadas y sus respectivos sistemas educativos (DECONTO; OSTERMANN, 2021). En particular, es importante señalar que actualizaciones como estas se basan en el análisis de los resultados de evaluaciones externas, como PISA (AGUIAR, 2019).

Entre el conjunto de temas evaluados en PISA, podemos destacar la evaluación de la lectura. Según Schleicher (2019), la calidad de la lectura, medida en esta prueba, es importante para comprender las habilidades socioemocionales de los estudiantes, ya que sus resultados pueden afectar su educación, sentido crítico y rendimiento académico en otras áreas.

Además de factores socioemocionales, tales como: determinación, persistencia, concentración y autoeficacia (CARNOY *et al.*, 2015; UYSAL; ARIKAN, 2018), los *antecedentes* familiares de los estudiantes y el entorno familiar (con respecto al capital humano, económico, cultural y social) y el entorno de aprendizaje en la escuela y entre compañeros, que difieren entre sí, también pueden afectar los resultados de su rendimiento en lectura (PINTO; NETO; CARVALHO, 2019; FERNANDES; MACHADO, 2019).

La autoeficacia está relacionada con las creencias que el estudiante tiene sobre sus habilidades para organizar pensamientos y actitudes, con el fin de realizar las actividades diarias (GAO; IZADPANAH, 2023; BANDURA, 1977). Los *antecedentes familiares* están representados por el nivel de educación de los padres y los ingresos familiares, que proporcionan acceso a elementos básicos para una vida digna, además de las relaciones que ocurren dentro del entorno familiar, que el estudiante trae consigo al ambiente escolar (ALMEIDA; CASSUCE; CIRINO, 2016).

El rendimiento académico puede verse afectado por la percepción de los factores socioeconómicos a los que los estudiantes tienen acceso, por la forma en que se sienten apoyados y acogidos por los docentes, compañeros y familiares, así como por el acceso a políticas públicas dirigidas a la formación, formación y desarrollo en los jóvenes (FERNANDES *et al.*, 2018). Los factores socioeconómicos están relacionados con las actividades económicas del país o región, nivel de ingresos familiares, escolaridad, desigualdades de sexo, color o raza, acceso a saneamiento básico, entre otros (FERREIRA JÚNIOR; BAPTISTA; LIMA, 2004; ALVES; SOARES; XAVIER, 2014),

Los estudios muestran evidencia de una correlación positiva entre el rendimiento académico de los estudiantes y las habilidades socioemocionales (persistencia, concentración, motivación, determinación y autoeficacia) y una correlación negativa con la ansiedad (SASSAKI *et al.*, 2018; MIRANDA *et al.*, 2015). En este sentido, Abed (2016) enfatiza la importancia de desarrollar habilidades socioemocionales en las prácticas pedagógicas en el entorno escolar para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes y fortalecer la autoeficacia.

En cuanto a la influencia de la autoeficacia en el rendimiento académico, Uysal y Arikan (2018) destacan, a partir de la evaluación PISA 2012, que la persuasión verbal/social y el sentido de pertenencia al ambiente escolar se correlacionaron positivamente con el rendimiento en la prueba de matemáticas. En la misma dirección, Sasaki *et al.* (2018) destacó la correlación

entre las habilidades socioemocionales (autoeficacia, persistencia, concentración y determinación) con las respuestas correctas a las preguntas durante la prueba PISA.

Según Jerrim y Vignoles (2016), en un estudio realizado con estudiantes de Singapur, señalan que los estudiantes con mayor autoeficacia y motivación presentaron mejores resultados en la evaluación de matemáticas PISA. Kalaycioglu (2015) destaca en su estudio que la autoeficacia en la realización de tareas en la disciplina de las matemáticas, para los estudiantes holandeses, en la evaluación PISA, está relacionada con el bajo grado de ansiedad de los estudiantes, lo que tiene un impacto positivo en el rendimiento.

Aunque la relevancia de la estructura de la prueba (SASSAKI *et al.*, 2018), aspectos sociales y competencias psicológicas (UYSAL; ARIKAN, 2018; POLLA; NIETO; CARVALHO, 2019) y la relación de la autoeficacia del estudiante con el rendimiento en la prueba de matemáticas (UYSAL; ARIKAN, 2018), no se encontraron estudios con las dimensiones definidas de autoeficacia de estudiantes brasileños y portugueses, así como estudios que evalúan el efecto de estas dimensiones en la evaluación de lectura PISA, dada la importancia de la lectura para el desarrollo académico del estudiante, su capacidad para comprender, reflexionar, usar y comprometerse con textos para lograr un objetivo, construir conocimiento potencial e interactuar en la sociedad (SOARES; CANDIAN, 2007).

En particular, se observa que la comprensión de los efectos de la personalidad de los estudiantes, el ambiente escolar y familiar, la enseñanza y el apoyo pedagógico en el desempeño de los estudiantes son importantes para la implementación asertiva de las políticas públicas en la educación. Dicho esto, este estudio buscó identificar las dimensiones de la autoeficacia y también determinar los impactos de estas dimensiones y *antecedentes* familiares en el rendimiento lectoral de los estudiantes de Brasil y Portugal que participaron en la evaluación de lectura PISA 2018. La elección de los países Brasil y Portugal para este estudio se debe al hecho de que son las naciones que participaron en la evaluación PISA 2018 las que tienen el idioma portugués como su madre.

Revisión de la literatura

El Pisa

El PISA – *Programme for International Student Assessment* – es una evaluación externa trianual, aplicada a estudiantes que tienen 15 años en el momento de la aplicación de la prueba, y que, aunque estos estudiantes están en el mismo grupo de edad, pueden estar en diferentes grados en la escuela (CARNOY *et al.*, 2015). Este programa fue creado por la *Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico* (OCDE) con la primera ronda realizada en 2000, y teniendo en la edición de 2018 la participación de 79 países en el programa, entre ellos Brasil y Portugal, ambos países que tienen el idioma portugués como madre, razón para elegir estas naciones para el presente estudio (SOARES; CANDIAN, 2007).

La evaluación PISA busca medir la competencia de los estudiantes en tres dominios fundamentales de competencia – lectura, matemáticas y ciencias –, uno de los cuales, el llamado dominio principal, se alterna en cada ronda: en promedio, el 63% de los ítems se consideran como material curricular estándar (SCHLEICHER, 2019). Se realizan con el uso de computadoras y duran 2 horas (COSTA; AFONSO, 2009).

En Brasil, PISA es utilizado por el INEP – Instituto Nacional de Estudios e Investigación Educativa Anísio Teixeira – como un estándar epistemológico y estadístico del sistema educativo brasileño (VILLANI; OLIVEIRA, 2018). Según Costa y Afonso (2009), los resultados de PISA contribuyen a la creación de parámetros sobre la calidad de la educación, para ayudar a los órganos de gestión, elaboradores y reguladores de políticas públicas orientadas a la educación.

Por ejemplo, en Brasil, en 2007, se creó el Índice de Desarrollo de la Educación (IDEB) en el marco del PDE (Plan de Desarrollo de la Educación), que sirve de guía para la planificación y dirección de políticas y financiamiento de la educación pública (OLIVEIRA; JORGE, 2015). Tener el IDEB impacto directo en los resultados del SAEB, evaluación del Sistema de Evaluación de Educación Básica y la Prueba Brasil, estandarizando los resultados de los estudiantes, realizando la regulación de la planificación de la gestión, las prácticas docentes, los arreglos curriculares, las organizaciones escolares con establecimiento de metas y logros de parámetros (VILLANI; OLIVEIRA, 2018).

Mientras que Portugal tenía sus políticas de educación pública esbozadas antes de la creación de PISA, desde la publicación de la Ley Básica del Sistema Educativo (LBSE) en

1986, con políticas educativas públicas que han estado vigentes durante los últimos años y logrando buenos resultados en las escalas de competencia (FERNANDES *et al.*, 2022).

Entre ellos, podemos destacar: valorización de la ciencia y la tecnología, oferta diversificada de educación, capacitación y flexibilidad de los respectivos planes de estudio, valorización profesional de los docentes y comprensión de la evaluación como parte del proceso de aprendizaje, prevención de la deserción escolar y promoción del éxito (FERNANDES; GONÇALVES, 2018).

Rendimiento de Lectura y la Evaluación Pisa

Como se destacó, el uso de evaluaciones externas como PISA e IDEB son importantes para orientar y actualizar las acciones públicas y los programas de políticas públicas dirigidas a la educación (LIMA; FRANÇA, 2020; DA SILVA CAMILLO; DE CASTRO FILHO, 2020). En resumen, estas evaluaciones buscan cuantificar el desempeño escolar en métricas e indicadores (VILLANI; OLIVEIRA, 2018).

Sin embargo, tales indicadores generalmente se asocian solo con la capacidad cognitiva de los estudiantes (pensamiento, memorización y procesamiento), sin considerar otros factores importantes, como el aprendizaje autorregulado, la motivación y las emociones de logro (FERACO *et al.*, 2023; OLIVIER *et al.*, 2019). En consecuencia, los indicadores derivados de la Evaluación PISA e IDEB se centran solo en una parte de los factores que componen y determinan el rendimiento escolar, por lo tanto, aunque son instrumentos importantes para la educación, estos indicadores cuantifican, en general, solo parcialmente el desempeño y el aprendizaje de los estudiantes (FERNANDES *et al.*, 2022).

En este sentido, según Esteban (2000) y Fonseca (2019), el rendimiento académico está relacionado con el grado de conocimiento que tienen los estudiantes y la forma en que el individuo maneja y enfrenta sus emociones, las cuales están influenciadas por el proceso de regulación emocional, y pueden afectar el rendimiento académico de los estudiantes que buscan alcanzar sus metas académicas y profesionales.

Para Sasaki *et al.* (2018), la calificación del estudiante puede estar relacionada con la determinación, organización y dominio del comportamiento. En este sentido, Miranda *et al.* (2015), Tarbone, Ferreira y Pavão (2018) destacan, por ejemplo, el rendimiento y el rendimiento en lectura, que está directamente relacionado con la acción del sujeto al realizar una determinada actividad, es la medida del proceso de evaluación, que se describe en forma de conceptos y calificaciones alcanzadas por el estudiante.

En relación con los factores que contribuyen al rendimiento lectoral del estudiante, Pinto, Neto y Carvalho (2019) señalan que la disponibilidad de libros durante la educación del estudiante influye positivamente en sus habilidades y gusto por la lectura. Miranda *et al.* (2015) y Abbas y Lopes (2020), destacan que, además de los *antecedentes familiares*, las características personales de los estudiantes (género, edad, si tienen horas de trabajo, horas de estudio extraclase e ingresos familiares) también pueden influir en el rendimiento y el gusto por la lectura.

En la misma dirección, Salokangas y Kauko (2015) señalan que el sistema educativo, la formación docente y el contexto cultural que rodea a la escuela influyen en el rendimiento de los estudiantes. Del mismo modo, la estructura escolar (MATOS; FERRÃO, 2016), el acceso a materiales didácticos, el ambiente escolar y las prácticas educativas actuales (BARTHOLOMEU *et al.*, 2016) son factores asociados a la escuela y que pueden afectar positiva o negativamente el proceso de enseñanza-aprendizaje y, en consecuencia, el rendimiento escolar del estudiante. En cuanto a las características personales, la capacidad del estudiante para enfrentar situaciones desafiantes para integrarse en la escuela puede influir en el desempeño de los estudiantes (FERACO *et al.*, 2023; MATOS; FERRÃO, 2016).

La medición del desempeño en lectura ayuda en la elaboración de políticas públicas, como el desarrollo de programas dirigidos a la formación continua de docentes, combate a las desigualdades, construcción social del currículo (FERNANDES; GONÇALVES, 2018). Además, la medición del desempeño sirve como instrumento y herramienta para apoyar a los gestores públicos en la formulación de políticas públicas centradas en la Educación (LIMA; FRANCIA, 2020). Por lo tanto, es un buen faro de desarrollo presente y potencialidades futuras (CARVALHO, 2016).

Según Fernandes, Gonçalves, (2018), desde su primera participación en PISA, en 2000, Portugal ha logrado mejores resultados en cada edición, habiendo comenzado con un promedio más bajo que la OCDE. En la primera edición de PISA en 2000, en la que el promedio de la OCDE fue de 499 puntos, Brasil obtuvo 396 puntos de promedio y Portugal 470 puntos; en la edición de 2018, en la que el promedio de la OCDE fue de 487 puntos, Brasil alcanzó 413 puntos, mientras que Portugal alcanzó 497 puntos, ambos en alfabetización lectora (OECD, 2001; SCHLEICHER, 2019).

Autoeficacia y rendimiento en lectura

Cabe destacar que el contexto socioeconómico en el que está inmerso el estudiante, es decir, el contexto familiar y cultural, el ambiente de estudio (escuela) y el acceso a una educación de calidad son importantes para determinar su rendimiento lector (CARNOY *et al.*, 2015; PINTO; NETO; CARVALHO, 2019). Además, se enfatiza que el proceso de enseñanza-aprendizaje también está influenciado por la participación de proyectos y acciones orientadas a la formación del estudiante (KAMASAK *et al.*, 2022; PONS-SALVADOR *et al.*, 2022; GROSELJ *et al.*, 2022). Además, este compromiso y la existencia de un clima de aprendizaje adecuado y afectivo entre profesores y estudiantes favorece el proceso de aprendizaje del estudiante y, en consecuencia, su desempeño (BOELEN; DE WEVER; VOET, 2017).

En particular, tanto el proceso de enseñanza-aprendizaje como la evaluación y medición del desempeño son complejos, porque involucran diferentes aspectos del entorno y del individuo (estudiante). De este conjunto destacan los relacionados con la autoeficacia del alumno. Por ejemplo, para Miranda *et al.* (2015) y Tarbone, Ferreira y Pavão (2018), la influencia de los factores ambientales y estructurales de la escuela, comunidad y residencia del estudiante en su desempeño puede estar condicionada a las habilidades inherentes a cada individuo, es decir, a las capacidades cognitivas del estudiante al realizar ciertas tareas. Según Dos Santos, Berlinger y De Braga (2017), las habilidades cognitivas abarcan constructos como la cooperación, la responsabilidad y la persistencia.

Entre los diferentes factores inherentes a las capacidades cognitivas, se puede destacar la autoeficacia, considerando que, para Pajares (2002) y Soares y Oliveira (2011), está relacionada con los comportamientos que los individuos desarrollan y cómo piensan sobre el reflejo de sus actos, y así desarrollan creencias de sus condiciones, de presentar comportamientos posteriores y en tareas similares comportarse de acuerdo con tales creencias. En este sentido, según Miranda *et al.* (2015), las creencias construidas por los estudiantes sobre sus habilidades ayudan a emplear las habilidades y conocimientos adquiridos, y de esta manera, su rendimiento académico se convierte en un reflejo de lo que creen que han desarrollado o son capaces de desarrollar.

Según Araújo y Moura (2011), la autoeficacia está relacionada con lo que el estudiante piensa sobre sus condiciones para realizar ciertas tareas, organizando pensamientos y actitudes consistentes con las prácticas a realizar. Para Soares y Oliveira (2011), actúa como un elemento clave en la competencia humana y determina, en gran medida, la capacidad de realizar

actividades, la motivación, el esfuerzo, el esfuerzo y la persistencia frente a las dificultades, así como los patrones de pensamiento y las respuestas emocionales asociadas.

Taufiq-Hail, Sarea y Hawaldar (2021) señalan que los individuos con un alto sentido de autoeficacia tienden a aumentar su funcionamiento sociocognitivo en muchos dominios y abordan tareas difíciles, percibiéndolas como cambiantes y no amenazantes, dedicando gran interés, compromiso e inversión de esfuerzo ante dificultades y contratiempos. Mientras que Araújo y Moura (2011) destacan que una baja autoeficacia se asocia con ansiedad, pensamientos pesimistas y depresión, y estos factores funcionan como obstáculos de los procesos cognitivos que conducen a resultados positivos del rendimiento académico y en otros contextos, incluyendo el rendimiento académico, la toma de decisiones y las relaciones sociales.

Cabe destacar que se observa que la autoeficacia surge en situaciones de estudios basados en cuatro fuentes: 1) principales experiencias de dominio; 2) aprendizaje vicario; 3) persuasión verbal/social; 4) estados físicos y emocionales.

Estos procesos, según Teixeira y Costa (2018), Usher y Pajares (2009) y Bandura (1977), se definen como: experiencias principales de dominio, se refieren al contacto con situaciones prácticas y teóricas con experiencias formativas; El aprendizaje vicario, se refiere al aprendizaje desarrollado a partir de la observación del comportamiento de un determinado modelo social, en el que el desempeño es exitoso y este modelo se reproduce con el fin de alcanzar metas y fortalecer la autoeficacia; persuasión verbal/social, comprende los diferentes estímulos provenientes de otras personas o del contexto en el que se encuentra el estudiante; Los estados físicos y emocionales están relacionados con la capacidad del estudiante para lidiar con el estrés, la evitación, la ansiedad y los pensamientos pesimistas, teniendo constantemente la percepción de autoeficacia.

De acuerdo con la literatura, la autoeficacia puede ser segmentada en cinco dimensiones: pensamientos emocionales, que están relacionados por los sentimientos del estudiante con respecto a sus logros y la gestión de sus actividades (UYSAL; ARIKAN, 2018; POLLA; NIETO; CARVALHO, 2019), la determinación, que busca capturar la motivación y satisfacción del estudiante en el logro de mejores resultados, el esfuerzo de esfuerzo, que tiene como objetivo capturar la dedicación de los estudiantes en las actividades académicas (CARNOY *et al.*, 2015; UYSAL; ARIKAN, 2018; POLLA; NIETO; CARVALHO, 2019), el autoconcepto, que busca captar lo que los estudiantes piensan de sí mismos (BANDURA, 1977; ARAÚJO; MOURA, 2011; ACOMODADOR; PAJARES, 2009) y la dimensión de persuasión

verbal/social, que busca obtener las influencias del entorno en el que el alumno está inmerso (SELAU *et al.*, 2018).

De lo anterior, se presenta la siguiente hipótesis:

Hipótesis 1: Los factores relacionados con las dimensiones de autoeficacia influyen positivamente en el rendimiento lector de estudiantes de Brasil y Portugal.

Rendimiento de lectura y *antecedentes familiares*

Según Miranda *et al.* (2015), los *antecedentes familiares* son determinante para el desempeño lector, porque las relaciones que ocurren en los hogares de los estudiantes influyen en la seriedad, dedicación, compromiso y entrega en el momento de los estudios. En esta línea, Almeida, Cassuce y Cirino (2016) destacan que el *origen familiar* está representado por el nivel de educación de los padres y los ingresos familiares, que proporcionan acceso a elementos básicos para una vida digna, y sirven como incentivo, favoreciendo la vida académica y el rendimiento del estudiante en lectura. Mientras que Oliveira, Hornung y Wisniewski (2019) resaltan que los *antecedentes familiares* se componen de las características influenciadas por las relaciones en el entorno familiar, que el estudiante trae consigo al entorno escolar.

Según Flores (2017), el rendimiento lectoral puede estar correlacionado con los *antecedentes familiares* y la satisfacción con la vida relacionada con el estilo de crianza, que está vinculado al grado de seriedad, comunicación y sentido del humor, en la forma en que se desarrollan las relaciones entre padres e hijos, y en el apoyo de los padres en relación con las tareas escolares. Según Oliveira, Hornung y Wisniewski (2019), los padres son fundamentales en la transmisión de las características conductuales, emocionales y cognitivas de sus hijos, y estas características están directamente relacionadas con la forma en que los niños son educados en el entorno familiar, con establecimientos de reglas y límites que guían las relaciones entre padres e hijos, y ejercen influencia en el desarrollo de la autoeficacia y favorecen el rendimiento lector.

Entre los factores de los *antecedentes familiares* relacionados con el rendimiento lectoral de los niños, Palermo, Silva y Novellino (2014) señalan que los ingresos financieros ejercen menos influencia que el nivel de educación materna, y esta relación es aún más estrecha cuando se comparan los niveles de educación paterna con la educación materna. Los *antecedentes familiares* pueden influir en el acceso a la educación a la edad adecuada para los niños, favoreciendo la asistencia escolar continua y el rendimiento lector, ya que los niños de padres menos educados y socialmente de clase baja tienen menos probabilidades de asistir a

altos niveles de trayectoria estudiantil, en comparación con los hijos de padres con mejores ingresos y que tienen formación académica (CRAHAY; BAYE, 2013).

El nivel de educación y la presencia paterna para la educación de los niños, según Aunola y Nurmi (2005), Bornstein (2015) y Alharthi (2023), constituye un modelo de comportamiento, organización y fuente de significados, además de acoger frente a amenazas y factores externos, como la violencia y las presiones de los grupos inductores. Y la presencia paterna en el espacio del hogar ejerce influencia en la selección y construcción del ambiente para los niños, de acuerdo con valores y principios, y se relaciona con el rendimiento lectoral de los estudiantes (BARROS, 2006).

En este sentido, Sampaio *et al.* (2011), Senkevics y Carvalho (2015) y Da Costa, Da Silva y Da Silva Souza (2019) consideran que el *antecedente familiar* favorece el rendimiento lectoral de los estudiantes, ya que los estudiantes que son influenciados por sus padres tienen una alta tasa de asistencia escolar y tienen acceso a mayores oportunidades debido al conocimiento de sus padres. Además, se observa que la presencia de los padres puede ayudar en el desarrollo de aptitudes, capacidades y habilidades sociales y profesionales (YILDIRIM; BLAKE; ROOPNARINE, 2023; HOISL; KONGSTED; MARIANI, 2023; SORIA; LAWTON, 2023).

Almeida, Cassuce y Cirino (2016) también destacan la existencia de una correlación significativa entre el *antecedente familiar* y el rendimiento lector. En particular, los autores señalan el hecho de que cuanto mayor es el nivel educativo materno y los altos ingresos financieros presentados por los padres de los estudiantes, mejores son los resultados presentados por los niños, en comparación con los hijos de madres con menor nivel educativo y bajos ingresos financieros.

En base a lo anterior, se plantea la siguiente hipótesis:

Hipótesis 2: Los *antecedentes familiares* influyen positivamente en el rendimiento lectoral de los estudiantes de Brasil y Portugal.

Desarrollo socioeconómico y rendimiento de lectura

El contexto socioeconómico en el que se encuentra el estudiante, según Guimarães y Arraes (2010), Gomes (2023), puede afectar la autoeficacia y el rendimiento en la lectura, ya que la seriedad, dedicación y compromiso que el estudiante entrega en el momento de los estudios está influenciada por esas relaciones. Según Ferreira Júnior, Baptista y Lima (2004) y Alves, Soares y Xavier (2014), las variables socioeconómicas están representadas por las

actividades económicas del país o región, el nivel de ingresos familiares, la escolaridad, las desigualdades de sexo, color o raza, el acceso al saneamiento básico, y estas características son importantes en la segmentación de las ocupaciones de clase y responsables de la persistencia y el compromiso en la vida estudiantil, y puede ejercer una fuerte influencia en la autoeficacia y el rendimiento de lectura de los estudiantes.

Costa y Arraes (2007) señalan que las escuelas privadas, ubicadas en regiones más desarrolladas, ofrecen condiciones más favorables para el desarrollo escolar y, en consecuencia, para la autoeficacia y el rendimiento lector de los estudiantes; también destacan la contribución de los *antecedentes familiares* a la lectura y al rendimiento académico en general.

Mientras que Pinto, Neto y Carvalho (2019), señalan que los estudiantes brasileños y portugueses tienen un mejor rendimiento académico que las mujeres, y que los factores culturales locales, como las peculiaridades escolares, los principios educativos y los *antecedentes familiares*, son los que más influyen en los resultados del rendimiento académico de los estudiantes. En esta dirección, Velloso (2006) enfatiza que los estudiantes con alta selectividad socioeconómica y *antecedentes familiares* tienen una gran competitividad, ocupan aspectos destacados en cursos de pregrado con mayor relevancia y presentan buen rendimiento académico y alta autoeficacia.

En base a lo anterior, se plantea la siguiente hipótesis:

Hipótesis 3: Los estudiantes portugueses presentan, en promedio, un rendimiento inferior en lectura que los estudiantes brasileños.

Metodología

Para lograr el objetivo propuesto, es decir, identificar las dimensiones de autoeficacia y también determinar los impactos de estas dimensiones y *antecedentes familiares* en el rendimiento lector de los estudiantes de Brasil y Portugal, que participaron en la evaluación de lectura de PISA 2018, se realizó una investigación cuantitativa, descriptiva y transversal de la base de datos. El público objetivo de esta investigación fueron los estudiantes que participaron en el PISA 2018 a la edad de 15 años.

La muestra total inicial es de 10691 estudiantes brasileños y 5932 estudiantes portugueses. Este número de estudiantes representa el 0,51% del total de estudiantes brasileños y el 6,01% de los estudiantes portugueses elegibles que podrían participar en la evaluación (SCHLEICHER, 2019). Después de la eliminación del *valor perdido*, la muestra final se redujo

a 3460 estudiantes brasileños y 4111 estudiantes portugueses. El modelo metodológico utilizado en el cuestionario contextual del cual se extrajeron las variables permitió al estudiante dejar ítems sin respuesta, hecho que redujo a aproximadamente 46% los datos de la base de datos que se utilizaron en el presente estudio.

El programa utilizado en todas las estimaciones fue STATA versión 17.0. El Análisis Factorial Exploratorio (AFE) fue utilizado por el método de componentes principales con rotación Varimax y Normalización de Kaiser, para determinar los factores de autoeficacia que influyen en el rendimiento lector, a partir de las preguntas del cuestionario contextual PISA 2018 respondido por estudiantes brasileños y portugueses.

Tabla 01 – Descripción de las variables de investigación derivadas del Cuestionario Contextual PISA 2018 de la OCDE

Descripción :	Descripción:
ST188Q01H A	Por lo general, administro mis actividades.
ST188Q02H A	Estoy orgulloso de haber logrado cosas.
ST188Q03H A	Siento que puedo manejar muchas cosas a la vez.
ST188Q06H A	Mi creencia en mí mismo me ayuda a superar las dificultades.
ST188Q07H A	Cuando estoy en una situación difícil, generalmente puedo encontrar mi salida.
ST034Q01T A	Me siento como un extraño (o dejado fuera de las cosas) en la escuela.
ST034Q02T A	Hago amigos fácilmente en la escuela.
ST034Q03T A	Siento que pertenezco a la escuela.
ST034Q04T A	Me siento raro y fuera de lugar en mi escuela.
ST034Q05T A	Parece que a otros estudiantes les gusto.
ST034Q06T A	Me siento sola en la escuela.
ST182Q04H A	Una vez que comienzo una tarea, persisto hasta que esté terminada.
ST182Q05H A	Parte del placer que obtengo al hacer cosas es cuando mejoro mi actuación pasada.
ST208Q01H A	Mi objetivo es aprender tanto como sea posible.
ST208Q02H A	Mi objetivo es dominar completamente el material presentado en mis clases.
ST208Q04H A	Mi objetivo es entender el contenido de mis clases lo más a fondo posible.
ST182Q03H A	Encuentro satisfacción en trabajar tan duro como puedo.
ST181Q02H A	Me gusta trabajar en situaciones que impliquen competencia con otros.

ST181Q03H A	Es importante para mí desempeñarme mejor que otras personas en una tarea.
ST181Q04H A	Me esfuerzo más cuando estoy compitiendo con otras personas.
ST184Q01H A	Tu inteligencia es algo sobre ti que no puedes cambiar mucho.
ST185Q01H A	Mi vida tiene un significado o propósito claro.
ST185Q02H A	Descubrí un significado satisfactorio en la vida.
ST185Q03H A	Tengo un sentido claro de lo que da sentido a mi vida.
ST182Q06H A	Si no soy bueno en algo, prefiero seguir luchando para dominarlo que pasar a algo en lo que pueda ser bueno.
ST183Q01H A	Cuando estoy fallando, me preocupo por lo que otros piensen de mí.

Fuente: Elaboración propia

Para evaluar la adecuación de la AFE respecto a los datos de muestreo, se realizó la medida de Kaiser-Meyer-Olkin (KAISER, 1970), según la literatura de Hongyu (2018), que para la muestra fue de 0,787. También se ha propuesto la prueba de esfericidad de Bartlett (BARTLETT, 1950). Según la literatura de Hair *et al.* (2009), el valor $p < 0,050$ indica que existe una relación suficiente entre las variables para la aplicación de AFE, y para la muestra el valor fue $p < 0,001$. Y para verificar la confiabilidad de los nuevos factores creados, fue necesaria la prueba alfa de Cronbach (CRONBACH, 1951), donde Pestana y Gageiro (2005) y Marôco y Garcia-Marques (2006) sugieren que se consideran valores superiores a 0,7 de validez convergente y discriminante, que para la muestra fue de 0,74.

Luego, para determinar el efecto de los factores de autoeficacia y los *antecedentes familiares*, se estimó una regresión lineal múltiple con errores robustos. Esta estimación se realizó en base a tres especificaciones. En el primero, buscamos observar solo el efecto de los factores de autoeficacia en el rendimiento lector de los estudiantes, mientras que el segundo buscó determinar el efecto de los *antecedentes familiares*. Finalmente, se realizó una estimación que contenía todos los aspectos relevantes.

Discusión de los resultados

Descripción de Muestra

Los resultados del presente estudio muestran que el 54,30% de la muestra total es de Portugal, el 30,39% de las madres tienen un título, mientras que este porcentaje es del 6,18% para los padres. El 76,15% de los niños estaban matriculados en guarderías a la edad adecuada, y el porcentaje en Brasil es más alto que en Portugal para los estudiantes que estaban matriculados en la escuela primaria a la edad adecuada.

Del total, 378 estudiantes tuvieron al menos un fracaso en la escuela primaria, lo que corresponde al 4,99% del total de la muestra de países, siendo de este conjunto 159 estudiantes brasileños (corresponde al 4,60% de la muestra de estudiantes brasileños) y 219 estudiantes portugueses (corresponde al 5,33% de la muestra de estudiantes portugueses). Además, se encontró que 110 estudiantes tuvieron al menos un fracaso en la escuela secundaria, lo que corresponde a 1,45% de la muestra total. De este total tenemos 4 estudiantes brasileños (que corresponde al 0,12% de la muestra de Brasil) y 106 estudiantes portugueses (que corresponde al 2,58% de la muestra de Portugal).

Análisis multivariante

A su vez, la determinación de los factores que componen la autoeficacia de los estudiantes brasileños y portugueses ocurrió con base en el total de 26 preguntas del cuestionario contextual compuesto por 62 preguntas, con números variables de sub-ítems, que mostraron alguna asociación con la autoeficacia. Estas preguntas fueron agrupadas a partir de la aplicación del Análisis Factorial Exploratorio. Los resultados de la rotación de los factores, obtenidos por el método Varimax de Kaiser (1958).

La Tabla 2 presenta los siete factores (dimensiones) que componen la autoeficacia de los estudiantes brasileños y portugueses, a saber: Relaciones escolares (compuesto por factores asociados al ambiente escolar y la relación entre pares); Autoconcepto (compuesto por las dimensiones del autoconcepto en relación con el propósito y el significado de la vida); Objetivos de aprendizaje (compuestos por factores relacionados con el logro de los objetivos de aprendizaje); Motivación (compuesta por las dimensiones esfuerzo, esfuerzo y determinación); Pensamiento emocional (compuesto por factores que influyen en el comportamiento de los estudiantes); Esfuerzo (compuesto por los factores asociados con el

desempeño de las actividades); Influencia del entorno (compuesta por las variables de la dimensión de persuasión verbal/social y autoconcepto).

En particular, para Luo *et al.* (2011), Wong y Liem, (2021) y Tuominen *et al.* (2020), el contexto escolar en el que se inserta el estudiante, las relaciones entre compañeros, los materiales didácticos, la rutina de estudio y el valor atribuido por él a los maestros y la escuela influyen en el compromiso motivacional de los estudiantes y sus creencias sobre sus capacidades (autoconcepto y autoeficacia). Además, los estudiantes con percepciones positivas de sí mismos persisten tratando de realizar las actividades de acuerdo con sus propias percepciones (ZAMBON; ROSA, 2012). Según Perassinoto, Boruchovitch y Bzuneck (2013), la motivación para realizar tareas está relacionada con los objetivos que el estudiante pretende alcanzar.

En cuanto a la relación entre el pensamiento emocional y las influencias del entorno, Zambon y Rose (2012) señalaron que la calidad de la influencia del entorno afecta la interacción del estudiante con el entorno escolar, el aula y su compromiso, reflexionando sobre el aprendizaje y el rendimiento en lectura. Pintrich (2003) señala que cuando el estudiante obtiene un buen rendimiento académico, cree que su comportamiento y sus creencias lo ayudan en su éxito, y se siente más motivado.

Tabla 02 – Resumen del análisis factorial

	Variables	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	Singularidades
F1 - Relaciones escolares	ST034Q0 3TA	- 0,7263	-0,0898	-0,0845	- 0,0549	- 0,0432	-0,0341	-0,0045	0,4512
	ST034Q0 4TA	0,6718	-0,0222	0,0953	0,0285	0,0129	-0,0475	-0,0497	0,5334
	ST034Q0 5TA	- 0,6823	-0,0508	0,0171	- 0,0626	- 0,0927	-0,0344	0,0011	0,5179
	ST034Q0 6TA	0,6719	0,0002	0,0347	0,0116	0,0837	-0,0453	-0,0440	0,5363
	ST034Q0 2TA	- 0,5714	-0,1281	0,0442	- 0,0364	- 0,1167	-0,1063	0,0791	0,6226
F2 - Autoconcepto	ST185Q0 1HA	0,0836	0,7902	0,0898	0,1373	0,0582	0,0389	-0,0060	0,3367
	ST185Q0 2HA	0,0967	0,8092	0,0653	0,1150	0,1186	0,0410	-0,0537	0,2997
	ST185Q0 3HA	0,0735	0,7921	0,0190	0,0646	0,1195	-0,0042	-0,0224	0,3478
F3 - Objetivos de aprendizaje	ST208Q0 1HA	0,0580	0,0296	0,7592	0,0983	0,1090	0,0261	-0,0155	0,3970
	ST208Q0 2HA	0,0582	0,0605	0,8394	0,1437	0,0508	0,0233	0,0049	0,2646
	ST208Q0 4HA	0,0251	0,0542	0,8529	0,1394	0,0263	0,0222	-0,0125	0,2482

F4 - Motivación	ST182Q0 3HA	0,0461	0,0260	0,1673	0,6702	0,0435	0,0541	0,0186	0,5149
	ST182Q0 4HA	0,0231	0,1641	0,0630	0,6365	0,1055	-0,0052	-0,0655	0,5481
	ST182Q0 5HA	0,0616	-0,0181	0,0814	0,6972	0,0639	0,0478	0,0439	0,4948
	ST182Q0 6HA	0,0407	0,1061	0,0507	0,6221	0,0847	0,0287	-0,0729	0,5841
F5 - Pensamiento emocional	ST188Q0 2HA	0,1269	0,0068	0,1630	0,1846	0,4292	-0,0108	0,1108	0,7266
	ST188Q0 1HA	0,0936	-0,0164	0,0130	0,0426	0,6708	0,0264	-0,0163	0,5381
	ST188Q0 3HA	-	0,0710	-0,0003	0,0229	0,6024	0,1078	0,0424	0,6176
	ST188Q0 6HA	0,1115	0,2969	0,0486	0,1321	0,4782	0,1202	-0,2671	0,5651
	ST188Q0 7HA	0,1257	0,1259	0,0414	0,0573	0,6589	-0,0110	-0,1205	0,5145
F6 - Compromiso de esfuerzo	ST181Q0 2HA	0,0757	0,0183	0,0123	0,0120	0,1646	0,7209	-0,0742	0,4413
	ST181Q0 3HA	-	0,0845	0,0638	0,0868	-	0,6611	0,0996	0,5335
	ST181Q0 4HA	0,0137	-0,0380	-0,0141	0,0156	0,0297	0,7717	0,0413	0,3997
F7 - Influencia del medio ambiente	ST184Q0 1HA	-	0,2133	-0,1095	0,0881	0,0345	-0,0141	0,2876	0,8470
	ST183Q0 1HA	-	-0,0212	0,0123	0,0191	0,0032	0,1125	0,8061	0,3363
	ST183Q0 3HA	-	-0,1550	0,0575	0,0309	-	-0,0127	0,7940	0,3326

Leyenda: Relaciones escolares: se compone de los factores asociados al ambiente escolar y la relación entre pares; Autoconcepto: se compone de las dimensiones del autoconcepto en relación con el propósito y el significado de la vida; Objetivos de aprendizaje: se compone de factores relacionados con el logro de los objetivos de aprendizaje; Motivación: se compone de las dimensiones del esfuerzo de esfuerzo y determinación; Pensamiento emocional: compuesto por factores que influyen en el comportamiento de los estudiantes; Esfuerzo: compuesto por los factores asociados a la realización de las actividades; Influencia del entorno: compuesta por las variables de la dimensión persuasión verbal/social y autoconcepto. Las variables son los códigos de las preguntas seleccionadas del cuestionario contextual PISA 2018.

Fuente: Preparado por el autor

Análisis de los determinantes del rendimiento de los estudiantes en lectura

La Tabla 3 presenta las estimaciones de los modelos 1, 2 y 3. Con base en los resultados, se observa que todos los modelos fueron estadísticamente significativos ($p < 0,001$), y el coeficiente de determinación de los modelos (R^2) fueron, respectivamente, 14,8%, 26,6% y 35,57%. Los valores VIF fueron, respectivamente, 1,00, 1,05 y 1,05, indicando que no hay multicolinealidad entre las variables independientes:

Tabla 03 - Resultados de los modelos de regresión

Variable dependiente: rendimiento de lectura del registro	Modelo 1	Valor p*	Modelo 2	Valor p*	Modelo 3	Valor p*
Relaciones Escolares	0,0255	< 0,001			0,0122	< 0,001
Autoconcepto	-0,0637	< 0,001			-0,0519	< 0,001
Objetivos de aprendizaje	0,0200	< 0,001			0,0239	< 0,001
Motivación	0,0042	0,064			0,0079	< 0,001
Pensamiento emocional	0,0227	< 0,001			0,0842	< 0,001
Compromiso de esfuerzo	0,0015	0,460			0,0016	0,372
Influencia del medio ambiente	0,0051	0,015			0,0031	0,085
País (Portugal)			-0,1082	< 0,001	-0,1112	< 0,001
Grado. Materno			0,0708	< 0,001	0,0603	< 0,001
Mat. Edad. Cer. Guardería			-0,0169	< 0,001	-0,0142	< 0,001
Mat. Edad. Cert. Fund.			-0,0687	< 0,001	-0,0587	< 0,001
Rep. Ens. Fund1			-0,2391	< 0,001	-0,2006	< 0,001
Rep. Ens. Medio			-0,1051	< 0,001	-0,0823	< 0,001
Constante	6,1709	< 0,001	6,2517	< 0,001	6,2497	< 0,001
Número de observaciones:	7.571		7.571		7.571	
R2:	14,8%		26,6%		35,57%	
prob>F:	< 0,001		< 0,001		< 0,001	
VIF:	1,00		1,05		1,05	

Nota:(1) Log Rendimiento lector es el logaritmo de la media aritmética de las calificaciones obtenidas por los estudiantes en los 60 ítems que componen la evaluación de lectura PISA 2018.

Fuente: Preparado por el autor

Con base en los resultados observados, se verificó que sólo el Esfuerzo no fue estadísticamente significativo en ninguno de los modelos. Del conjunto de variables (factores) que componen la autoeficacia, sólo el autoconcepto no presentó la señal esperada. Además, los resultados presentados corroboran la literatura. En particular, se infiere que las Relaciones Escolares (SENA; MURGO, 2021; TEIXEIRA; COSTA, 2018), Objetivo de aprendizaje (BOELEN; DE WEVER; VOET, 2017), Motivación (PINTO; NIETO; CARVALHO, 2019), Pensamiento emocional (ZAMBON; ROSE, 2012) e Influencia del Medio Ambiente (SELAU *et al.*, 2018) afectan positivamente el rendimiento de los estudiantes en la Prueba de Lectura.

Cabe destacar que fue posible confirmar la hipótesis H1, es decir, la autoeficacia afecta positivamente el rendimiento de los estudiantes en la prueba Pisa Reading. Además, los resultados también confirman las hipótesis H2 y H3. Por lo tanto, también fue posible inferir que los *antecedentes familiares* son un factor importante para determinar el rendimiento de los estudiantes. En particular, se observó, así como en los estudios de Borges (2021), Oliveira,

Hornung y Wisniewski (2019) y Flores (2017), que la escolaridad de la madre afectó positivamente el rendimiento de los estudiantes. Finalmente, también fue posible verificar que el desempeño relativo de los estudiantes de Portugal, una vez controlados los otros determinantes del rendimiento lector, fue estadísticamente menor que el rendimiento de los estudiantes brasileños. Esta diferencia relativa en el rendimiento de los estudiantes corrobora los estudios de De Souza, De Sousa, Marques (2020), que destacan la importancia de las variables socioeconómicas, como el desarrollo socioeconómico, como determinantes del rendimiento de los estudiantes.

Conclusión

En este estudio, buscamos identificar las dimensiones de autoeficacia y determinar cómo estas dimensiones, junto con los *antecedentes familiares*, impactan el rendimiento lector de los estudiantes brasileños y portugueses que participaron en la evaluación PISA 2018. La comprensión de cómo el rendimiento lectoral de los estudiantes se ve afectado por sus características personales y el entorno (escuela y familia) es importante, ya que la capacidad de interactuar con la sociedad, comprender y reflexionar críticamente sobre los textos y la información está directamente asociada con el rendimiento lector.

Con base en los análisis desarrollados (Análisis Factorial Exploratorio), se concluyó que la autoeficacia de los estudiantes puede definirse a partir de siete dimensiones (factores) relacionadas con las relaciones desarrolladas en las escuelas (Relaciones escolares), al comportamiento emocional (Pensamiento emocional), creencias con respecto a su propósito y vida (Autoconcepto), esfuerzo (Empeño de Esfuerzo) y motivación (Motivación) para realizar actividades presentadas por los estudiantes, así como su relación con el medio ambiente (Influencia del Medio Ambiente) y con el logro de objetivos (Objetivos de aprendizaje).

Además, se infirió que las dimensiones de autoeficacia, con excepción del esfuerzo de esfuerzo, fueron importantes para explicar el rendimiento lector de estudiantes brasileños y portugueses en PISA 2018. Concomitantemente, se observó la importancia de los *antecedentes familiares* para comprender este desempeño, es decir, la importancia de la influencia de las referencias educativas (nivel de educación de la madre) en la vida estudiantil.

En particular, estos resultados resaltan la importancia de desarrollar políticas públicas dirigidas a la promoción y desarrollo socioemocional de los estudiantes, tanto en el entorno escolar como familiar. Específicamente, el desarrollo de actividades y disciplinas, con respecto

al currículo escolar, que fomenten las habilidades socioemocionales, puede traducirse en mejores resultados en el rendimiento lector de los estudiantes y, en consecuencia, en su formación como individuo.

Sin embargo, aunque los hallazgos del estudio avanza la literatura al determinar empíricamente las dimensiones de la autoeficacia y su importancia para el rendimiento lector de los estudiantes, así como en términos prácticos, no fue posible considerar el efecto de la autoeficacia en el desarrollo escolar de los estudiantes en otros campos de la educación. Además, ante la imposibilidad de identificar las escuelas y regiones en las que se insertan los estudiantes, no fue posible incluir en los análisis los efectos de la estructura escolar y de la comunidad escolar en el rendimiento de los estudiantes.

En consecuencia, para futuros estudios, se sugiere el desarrollo de investigaciones que analicen casos específicos para que las variables que representan el entorno en el que se inserta el estudiante se incluyan y desarrollen de manera más robusta. Además, se destaca la importancia de considerar el desarrollo temporal de estos estudiantes, de manera que sea posible monitorear su desarrollo a lo largo del tiempo, y el efecto de su desempeño en lectura en otras áreas del conocimiento.

REFERENCIAS

ABBAS, K.; LOPES, A. K. Impacto dos fatores pessoais, institucionais e estilos de aprendizagem no desempenho acadêmico: uma análise com estudantes de contabilidade. **Revista Catarinense da Ciência Contábil**, v. 19, e3020, 2020.

ABED, A. L. Z. O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica. **Construção psicopedagógica**, v. 24, n. 25, p. 8-27, 2016.

AGUIAR, M. A. S. Reformas conservadoras e a “nova educação”: orientações hegemônicas no MEC e no CNE. **Educação & Sociedade**, v. 40, 2019.

ALHARTHI, M. Parental involvement in children's online education during COVID-19; A phenomenological study in Saudi Arabia. **Early Childhood Education Journal**, v. 51, n. 2, p. 345-359, 2023.

ALMEIDA, F. M. D. S.; CASSUCE, F. C. D. C.; CIRINO, J. F. **Desempenho acadêmico na Universidade Federal de Viçosa**, 2016.

ALVES, M. T. G.; SOARES, J. F.; XAVIER, F. P. Índice socioeconômico das escolas de educação básica brasileiras. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 22, p. 671-703, 2014.

- ARAÚJO, M.; MOURA, O. Estrutura factorial da general self-efficacy scale (escala de auto-eficácia geral) numa amostra de professores portugueses. **Laboratório de Psicologia**, v. 9, n. 1, p. 95-105, 2011.
- AUNOLA, K.; NURMI, J. E. The role of parenting styles in children's problem behavior. **Child Development**, v. 76, n. 6, p. 1144-1159, 2005.
- BANDURA, A. Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. **Psychological review**, v. 84, n. 2, p. 191, 1977.
- BARROS, S. C. T. *et al.* **A inclusão educacional e o envelhecimento: Análise crítica a partir do Programa Brasil Alfabetizado**. 2019.
- BARTHOLOMEU, D. *et al.* Habilidades sociais e desempenho escolar em português e matemática em estudantes do ensino fundamental. **Temas em Psicologia**, v. 24, n. 4, p. 1343-1358, 2016.
- BARTLETT, M. S. Tests of significance in factor analysis. **British Journal of Statistical Psychology**, v. 3, n. 2, p. 77-85, 1950.
- BOELENS, R.; DE WEVER, B.; VOET, M. Four key challenges to the design of blended learning: A systematic literature review. **Educational Research Review**, v. 22, p. 1-18, 2017.
- BORGES, M. T.; AZONI, C. A. S. A literacia familiar no desenvolvimento de habilidades linguísticas e metalinguísticas de pré-escolares. **Revista CEFAC**, v. 23, 2021.
- BORNSTEIN, M. H. **Children's parents**. John Wiley & Sons, Inc., 2015.
- CARNOY, M. *et al.* A educação brasileira está melhorando? Evidências do Pisa e Saeb. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, p. 450-485, 2015.
- CARVALHO, L. M. PISA, política e conhecimento em educação. **Educação & Sociedade**, v. 37, n. 136, p. 601-607, 2016.
- COSTA, E.; AFONSO, N. Os instrumentos de regulação baseados no conhecimento: o caso do Programme for International Student Assessment (PISA). **Educação & Sociedade**, v. 30, p. 1037-1055, 2009.
- COSTA, L. O.; ARRAES, R. D. A. **Contrastes da política educacional entre escolas privadas e públicas**. 2007.
- CRAHAY, M.; BAYE, A. ¿ Hay escuelas justas y eficaces?. **Cadernos de Pesquisa**, v. 43, n. 150, p. 858-883, 2013.
- CRONBACH, J. L. Coefficient alpha and the internal structure of tests. **Psychometrika**, v. 16, n. 3, p. 297-334, 1951.

DA COSTA, M. A. A.; DA SILVA, F. M. C.; DA SILVA SOUZA, D. Parceria entre escola e família na formação integral da criança. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades-Rev. Pemo**, v. 1, n. 1, p. 1-14, 2019.

DA SILVA CAMILLO, E.; DE CASTRO FILHO, C. M. Evidenciando as intencionalidades do PNLL e PNL: políticas públicas do livro e leitura do Brasil e Portugal. **Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina**, v. 25, n. 1, p. 113-130, 2020.

DE SOUZA, A. F.; DE SOUSA, M. A.; MARQUES, J. P. Interação entre professor e família: a influência na aprendizagem dos alunos do 2 ano do ensino fundamental em escola pública. **Revista Educação & Ensino**, v. 4, n. 1, 2020.

DECONTO, D. C. S.; OSTERMANN, F. Treinar professores para aplicar a BNCC: as novas diretrizes e seu projeto mercadológico para a formação docente. **Caderno brasileiro de Ensino de Física**, Florianópolis, v. 38, n. 3, p. 1730-1761, 2021.

DOS SANTOS, D. D.; BERLINGERI, M. M.; DE BRAGA CASTILHO, R. **Habilidades socioemocionais e aprendizado escolar**: evidências a partir de um estudo em larga escala. 2017.

ESTEBAN, M. T. Exigências democráticas/exigências pedagógicas: avaliação. **Tecnologia Educacional**, v. 29, n. 148, p. 3-6, 2000.

FERACO, T. *et al.* An integrated model of school students' academic achievement and life satisfaction. Linking soft skills, extracurricular activities, self-regulated learning, motivation, and emotions. **European Journal of Psychology of Education**, v. 38, n. 1, p. 109-130, 2023.

FERNANDES, C. R.; MACHADO, A. G. C. Technology Transfer Capability: development dynamics in higher education institutions. **Brazilian Business Review** v. 16, n. 1, 2019.

FERNANDES, D. *et al.* Relações entre as políticas públicas e o desempenho de Portugal no PISA (2000-2015). **Education Policy Analysis Archives**, 2022.

FERNANDES, D.; GONÇALVES, C. Para Compreender O Desempenho Dos Alunos Portugueses No PISA (2000–2015). **Políticas de avaliação, currículo e qualidade: Diálogos sobre o PISA**, v. 3, p. 39-68, 2018.

FERNANDES, L. D. M. *et al.* Preditores do desempenho escolar ao final do ensino fundamental: histórico de reprovação, habilidades sociais e apoio social. **Trends in Psychology**, v. 26, p. 215-228, 2018.

FERREIRA JÚNIOR, S.; BAPTISTA, A. J.; LIMA, J. E. D. A modernização agropecuária nas microrregiões do Estado de Minas Gerais. **Revista de Economia e Sociologia Rural**, v. 42, p. 73-89, 2004.

FLORES, M. D. C. R. Percepciones de autoevaluación: Autoestima, autoeficacia y satisfacción vital en la adolescencia. **Psychology, Society, & Education**, v. 2, n. 1, p. 55-69, 2017.

FONSECA, J. R. F. *et al.* Associação dos fatores de estresse e sintomas depressivos com o desempenho acadêmico de estudantes de enfermagem. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 53, 2019.

GAO, F.; IZADPANA, S. The relationship between computer games and computer self-efficacy with academic engagement: the mediating role of students' creativity. **Education and Information Technologies**, p. 1-20, 2023.

GOMES, M. R. *et al.* Reproduction of Parental Occupations, Income and Poverty in Brazil. **Social Indicators Research**, p. 1-24, 2023.

GROSELJ, D. *et al.* A decade of proxy internet use: The changing role of socio-demographics and family support in nonusers' indirect internet access to online services. **The Information Society**, v. 38, n. 4, p. 240-256, 2022.

GUIMARÃES, D. B.; ARRAES, R. A. Status socioeconômico, background familiar, formação educacional e as chances de sucesso dos candidatos ao vestibular da UFC. **Revista Contemporânea de Economia e Gestão**, v. 8, n. 2, pp. 81-94, 2010.

HAIR, J. F. *et al.* **Análise multivariada de dados**. Bookman editora, 2009.

HOISL, K.; KONGSTED, H. C.; MARIANI, M. Lost Marie Curies: Parental impact on the probability of becoming an inventor. **Management Science**, v. 69, n. 3, p. 1714-1738, 2023.

HONGYU, K. Análise Fatorial Exploratória: resumo teórico, aplicação e interpretação. **ES Engineering and Science**, v. 7, n. 4, p. 88-103, 2018.

JERRIM, J.; VIGNOLES, A. The link between East Asian 'mastery' teaching methods and English children's mathematics skills. **Economics of Education Review**, v. 50, p. 29-44, 2016. DOI: 10.1016/j.econedurev.2015.11.003.

JOLANDEK, E. G.; PEREIRA, A. L.; MENDES, L. O. R. Avaliação em larga escala e currículo: relações entre o PISA e a BNCC. **Com a Palavra, o Professor**, v. 4, n. 10, p. 245-268, 2019.

KAISER, H. F. The varimax criterion for analytic rotation in factor analysis. **Psychometrika**, v. 23, n. 3, p. 187-200, 1958.

KAISER, H. F. A Second generation little jiffy. **Psychometrika**, v. 35, p. 401-415, 1970.

KALAYCIOGLU, D. B. The influence of socioeconomic status, self-efficacy, and anxiety on mathematics achievement in England, Greece, Hong Kong, the Netherlands, Turkey, and the USA. **Educational Sciences: Theory and Practice**, v. 15, n. 5, p. 1391-1401, 2015.

KAMASAK, T. *et al.* An investigation of changing attitudes and behaviors and problematic Internet use in children aged 8 to 17 years during the COVID-19 pandemic. **Clinical Pediatrics**, v. 61, n. 2, p. 194-205, 2022.

LIMA, A. D. D. M.; FRANÇA, M. O financiamento da educação básica em Portugal e Brasil. **FINEDUCA-Revista de Financiamento da Educação**, v. 10, 2020.

LUO, W. *et al.* Do performance goals promote learning? A pattern analysis of Singapore students' achievement goals. **Contemporary Educational Psychology**, v. 36, p. 165-176, 2011.

MARÔCO, J.; GARCIA-MARQUES, T. Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas?. **Laboratório de psicologia**, v. 4, n. 1, p. 65-90, 2006.

MATOS, D. A. S.; FERRÃO, M. E. Repetência e indisciplina: evidências de Brasil e Portugal no Pisa 2012. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, p. 614-636, 2016.

MIRANDA, G. J. *et al.* Determinantes do desempenho acadêmico na área de negócios. **Revista Meta: Avaliação**, v. 7, n. 20, p. 175-209, 2015.

OLIVEIRA, A. R.; HORNUNG, C. D.; WISNIEWSKI, M. As implicações dos estilos parentais no desenvolvimento do sujeito. *In*: JORNADA CIENTÍFICA DOS CAMPOS GERAIS, 17., 2019, Ponta Grossa. **Anais[...]**. Ponta Grossa, 2019.

OLIVEIRA, D. A.; JORGE, T. S. As políticas de avaliação, os docentes e a justiça escolar. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 2, p. 346-364, 2015.

OLIVIER, E. *et al.* Student self-efficacy, classroom engagement, and academic achievement: Comparing three theoretical frameworks. **Journal of youth and adolescence**, v. 48, p. 326-340, 2019.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). Knowledge and skills for life. **First results from PISA 2000**. Paris: OECD Publications, 2001

PAJARES, F. Gender and perceived self-efficacy in self-regulated learning. **Theory into practice**, v. 41, n. 2, p. 116-125, 2002.

PALERMO, G.; SILVA, D. B. N.; NOVELLINO, M. S. F. Fatores associados ao desempenho escolar: uma análise da proficiência em matemática dos alunos do 5º ano do ensino fundamental da rede municipal do Rio de Janeiro. **Revista Brasileira de Estudos de População**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 2, p. 367-394, jul./dez. 2014.

PERASSINOTO, M. G. M.; BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. Estratégias de aprendizagem e motivação para aprender de alunos do Ensino Fundamental. **Avaliação psicológica**, v. 12, n. 3, p. 351-359 2013.

PESTANA, M. H.; GAGEIRO, J. N. **Análise de dados para ciências sociais: complementaridade do SPSS**. 4. ed. Lisboa: Edições Sílabo, 690, 2005.

PINTO, J.; NETO, T. B.; CARVALHO, J. Fatores influenciadores do desempenho de estudantes portugueses, singapurenses, holandeses, espanhóis e brasileiros em Literacia Matemática no PISA: Revisão Integrativa. **REXE-Revista de Estudios y Experiencias en Educación**, v. 18, n. 37, p. 41-60, 2019.

PINTRICH, P. R. A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. **Journal of educational Psychology**, v. 95, n. 4, p. 667, 2003.

PONS-SALVADOR, G. et al. Parents' digital competence in guiding and supervising young children's use of the Internet. **European Journal of Communication**, v. 37, n. 4, p. 443-459, 2022.

SALOKANGAS, M.; KAUKO, J. Tomar de empréstimo o sucesso finlandês no PISA? Algumas reflexões críticas, da perspectiva de quem faz este empréstimo. **Educação e Pesquisa**, v. 41, p. 1353-1366, 2015.

SAMPAIO, B. et al. Desempenho no vestibular, background familiar e evasão: evidências da UFPE. **Economia Aplicada**, v. 15, p. 287-309, 2011.

SASSAKI, A. H. et al. Por Que o Brasil Vai Mal no PISA? uma análise dos determinantes do desempenho no exame. **Inspere. PolicyPaper**, n. 31, 2018.

SCHLEICHER, A. **PISA 2018: Insights and Interpretations**. OECD Publishing, 2019.

SELAU, F. F. *et al.* Fontes de autoeficácia e atividades experimentais de física: um estudo exploratório. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 41, 2018.

SENA, B. C. S.; MURGO, C. S. Percepção de autoeficácia acadêmica e contexto escolar: o que dizem os estudantes do ensino médio?. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 41, 2021.

SENKEVICS, A. S.; CARVALHO, Marília Pinto de. Casa, rua, escola: gênero e escolarização em setores populares urbanos. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, n. 158, p. 944-968, 2015.

SILVA, G. D.; TEIXEIRA, E. C.; COSTA, L. V. Efeito das ações afirmativas no ensino superior público brasileiro. **Pesquisa e Planejamento Econômico**, v. 51, n. 1, 2021.

SOARES, A. B.; OLIVEIRA, M. B. D. Auto-eficácia, raciocínio verbal e desempenho escolar em estudantes. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 27, p. 33-39, 2011.

SOARES, J. F.; CANDIAN, J. F. O efeito da escola básica brasileira: as evidências do PISA e do SAEB. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 2, n. 4, p. 163-181, 2007.

SORIA, C.; LAWTON, L. Connecting Fathers: Fathers' Impact on Adult Children's Social Networks. **The International Journal of Aging and Human Development**, v. 96, n. 1, p. 19-32, 2023.

TARBONE, D. G.; FERREIRA, J. L. N.; PAVÃO, J. A. Percepção dos discentes do curso de administração sobre fatores internos da instituição, qualidade de vida e desempenho acadêmico. **REA-Revista Eletrônica de Administração**, v. 17, n. 2, p. 200-a, 2018.

TAUFIQ-HAIL, G. A.; SAREA, A.; HAWALDAR, I. T. The impact of self-efficacy on feelings and task performance of academic and teaching staff in Bahrain during COVID-19:

Analysis by SEM and ANN. **Journal of Open Innovation: Technology, Market, and Complexity**, v. 7, n. 4, p. 224, 2021.

TEIXEIRA, M. O.; COSTA, C. J. Fontes de autoeficácia em estudantes do ensino superior. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 19, n. 2, p. 143-155, 2018.

TUOMINEN, H. *et al.* Motivation across a transition: Changes in achievement goal orientations and academic well-being from elementary to secondary school. **Learning and individual differences**, v. 79, p. 101854, 2020.

USHER, E. L.; PAJARES, F. Sources of self-efficacy in mathematics: A validation study. **Contemporary educational psychology**, v. 34, n. 1, p. 89-101, 2009.

UYSAL, N. K.; ARIKAN, Ç. A. Measurement invariance of science self-efficacy scale in PISA. **International Journal of Assessment Tools in Education**, v. 5, n. 2, p. 325-338, 2018.

VELLOSO, J. **Curso e concurso: Rendimento na universidade e desempenho em um vestibular com cotas da UnB. NESUB e Faculdade de Educação da UnB**, 2006.

VILLANI, M.; OLIVEIRA, D. A. Avaliação Nacional e Internacional no Brasil: os vínculos entre o PISA e o IDEB. **Educação & Realidade**, v. 43, p. 1343-1362, 2018.

WONG, Z. Y.; LIEM, G. A. D. Student engagement: Current state of the construct, conceptual refinement, and future research directions. **Educational Psychology Review**, p. 1-32, 2021.

YILDIRIM, E. D.; BLAKE, C.; ROOPNARINE, J. L. Does Preschool Education Moderate the Associations Between Paternal, Maternal, and Allocaregivers' Engagement and Children's Literacy and Social Skills in African Countries?. **Early Education and Development**, p. 1-18, 2023.

ZAMBON, M. P.; ROSE, T. M. S. D. Motivação de alunos do ensino fundamental: relações entre rendimento acadêmico, autoconceito, atribuições de causalidade e metas de realização. **Educação e Pesquisa**, v. 38, p. 965-980, 2012.

CRediT Author Statement

Reconocimientos: Gracias a mi mujer por su apoyo incondicional, y a mis hijas por su cariño y apoyo emocional.

Financiación: No aplicable.

Conflictos de intereses: No hay conflictos de intereses.

Aprobación ética: No fue necesaria, ya que se utilizó la base de datos primaria PISA.

Disponibilidad de datos y material: Los datos están disponibles en la plataforma PISA del sitio web de la OCDE.

Contribuciones de los autores: João Carlos da Conceição, estudiante de maestría en la FUCAPE que realizó la investigación y la producción de la disertación y el artículo científico. Profesor Dr. Gercione Dionizio Silva, supervisor de la producción de la disertación y del artículo científico.

Procesamiento y edición: Editora Iberoamericana de Educación - EIAE.

Corrección, formateo, normalización y traducción.

