

# UNIVERSIDAD PERUANA UNIÓN

## ESCUELA DE POSGRADO

Unidad de Posgrado de Ciencias Humanas y Educación



*Una Institución Adventista*

### **Propiedades psicométricas de la escala de autoeficacia lectora en estudiantes de 10 a 16 años de Ica y Lima, 2020**

Tesis para obtener el Grado Académico de Maestra en Educación con mención en  
Psicología Educativa

**Autor:**

Yovanna Ysabel Muñante Subauste

**Asesor:**

Mg. Denis Frank Cunza Aranzábal

Lima, setiembre de 2022

## DECLARACIÓN JURADA DE AUTORÍA DE TESIS

Yo, Denis Frank Cunza Aranzábal, de la Escuela de Posgrado, Unidad de Posgrado de Ciencias Humanas y Educación, de la Universidad Peruana Unión.

DECLARO:

Que la presente investigación titulada: **“Propiedades psicométricas de la escala de autoeficacia lectora en estudiantes de 10 a 16 años de Ica y Lima, 2020”** constituye la memoria que presenta la Licenciada Yovanna Ysabel Muñante Subauste, para aspirar al Grado Académico de Maestra en Educación con mención en Psicología Educativa, cuya tesis ha sido realizada en la Universidad Peruana Unión bajo mi dirección.

Las opiniones y declaraciones en este informe son de entera responsabilidad del autor, sin comprometer a la institución.

Y estando de acuerdo, firmo la presente declaración en la ciudad de Lima, a los 21 días del mes de setiembre del año 2022



---

Mg. Denis Frank Cunza Aranzábal

Asesor

## ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS DE MAESTRO(A)

En Lima, Ñaña, Villa Unión, a ..... 21 ..... del mes de ..... setiembre ..... del año ..... 2022 ..... , siendo las ..... 07:30 p.m, se reunieron en la modalidad online sincrónica, bajo la dirección de la Señora Presidenta del Jurado: ..... Dra. Gabriela Requena Cabral ..... , la secretaria: ..... Mg. Gissel Arteta Sandoval ..... , los demás miembros: ..... Mg. Benjamin Aarón Paredes Guerra ..... y el asesor: ..... Mg. Denis Frank Cunza Aranzábal ..... , con el propósito de administrar el acto académico de sustentación de Tesis de Maestro(a) titulada: ..... Propiedades psicométricas de la escala de Autoeficacia lectora en estudiantes de 10 a 16 años de Ica y Lima, 2020. ....

..... del Bachiller/Licenciado(a)  
 ..... Yovanna Ysabel Muñante Subauste .....

.....Conducente a la obtención del Grado Académico de Maestro (a) en:  
 ..... Educación .....

(Nomenclatura del Grado Académico)

..... Psicología Educativa .....

.....con Mención en .....

..... El Presidente inició el acto académico de sustentación invitando al candidato hacer uso del tiempo determinado para su exposición. Concluida la exposición, el Presidente invitó a los demás miembros del Jurado a efectuar las preguntas, cuestionamientos y aclaraciones pertinentes, los cuales fueron absueltos por el candidato. Luego se produjo un receso para las deliberaciones y la emisión del dictamen del Jurado.

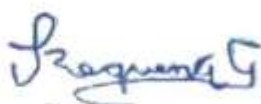
Posteriormente, el Jurado procedió a dejar constancia escrita sobre la evaluación en la presente acta, con el dictamen siguiente:

Bachiller/Licenciado (a):..... Yovanna Ysabel Muñante Subauste .....

CALIFICACIÓN	ESCALAS			Mérito
	Vigesimal	Literal	Cualitativa	
Aprobado	18	A-	Con nominación de Muy Bueno	Sobresaliente

(\*) Ver parte posterior

Finalmente, el Presidente del Jurado invitó al candidato a ponerse de pie, para recibir la evaluación final. Además, el Presidente del Jurado concluyó el acto académico de sustentación, procediéndose a registrar las firmas respectivas.




Presidenta



Secretaria



Asesor



Bachiller/Licenciado(a)



Miembro

## **Dedicatoria**

De manera muy especial quiero dedicar este trabajo de investigación a mis padres y familiares, quienes son mi mayor motivación de superación y crecimiento profesional.

## **Agradecimientos**

En primer lugar, a Dios por conducir mis pasos y llevarme a su casa de estudios. Él hizo todo perfecto y sembró en mi corazón el deseo de seguir preparándome de forma espiritual y académica para servirle mejor en su obra educativa; soy consciente que este solo es el comienzo de nuevos retos y desafíos, y confío en sus planes maravillosos, de su mano la victoria está asegurada.

En segundo lugar, a mi madre Carmen Luisa Subauste Sánchez, mi padre Manuel Muñante Arones, a mis hermanos Luz, Omar y Paola, por alentarme a terminar la presente investigación y cumplir una de mis metas más importantes.

También, al Mg. Denis Frank Cunza Aranzábal, asesor de la presente investigación, por su disposición y orientaciones pertinentes que se convirtieron en una luz de esperanza para culminar satisfactoriamente el presente estudio. Por último, de manera muy especial a los directivos y estudiantes que me apoyaron durante el proceso de recolección de datos y la validación del instrumento.

## Tabla de contenido

Dedicatoria .....	iv
Agradecimientos.....	v
Tabla de contenido.....	vi
Índice de tablas .....	viii
Índice de figuras.....	ix
Índice de anexos .....	x
Resumen.....	xi
Abstract .....	xii
Capítulo I. Planteamiento del problema .....	13
1.1.    Identificación del problema .....	13
1.2.    Objetivos .....	15
1.2.1.    Objetivo general.....	15
1.2.2.    Objetivos específicos.....	16
1.3.    Justificación .....	16
Capítulo II. Marco teórico .....	18
2.1.    Antecedentes .....	18
2.1.1    Antecedentes internacionales .....	18
2.1.2    Antecedentes nacionales .....	21
2.2    Bases teóricas.....	22
2.2.1.    Autoeficacia .....	22
2.2.2.    Autoeficacia lectora .....	28
2.2.3.    Comprensión lectora.....	31
2.3    Hipótesis .....	36
2.3.1    Hipótesis principal.....	36
2.3.2    Hipótesis específicas .....	36
Capítulo III. Materiales y métodos .....	37
3.1.    Tipo de investigación .....	37
3.2.    Diseño de la investigación .....	37
3.3.    Participantes .....	37
3.4.    Operacionalización de las variables.....	37

3.5.	Técnica e instrumentos de recolección de datos .....	40
3.6.	Procesamiento y análisis de datos.....	40
3.7.	Aspectos éticos.....	41
Capítulo IV. Resultados y discusión .....		42
4.1.	Análisis descriptivo de las variables de estudio .....	42
4.2.	Análisis factorial exploratorio .....	43
4.3.	Análisis factorial confirmatorio .....	43
4.4.	Análisis de confiabilidad.....	46
4.5.	Análisis de validez convergente.....	47
4.6.	Discusión .....	48
Capítulo V. Conclusiones y recomendaciones .....		51
5.1.	Conclusiones .....	51
5.2.	Recomendaciones .....	52
Referencias .....		53

## Índice de tablas

Tabla 1.	Matriz de operacionalización de la escala de autoeficacia lectora.....	38
Tabla 2.	Estadísticos descriptivos de los 15 ítems de la EAL .....	42
Tabla 3.	Análisis factorial exploratorio de la EAL.....	44
Tabla 4.	Índices de bondad de ajuste obtenido del AFC.....	45
Tabla 5.	Análisis de confiabilidad de las dimensiones EAL.....	47
Tabla 6.	Correlaciones bivariados de validez convergente.....	48

## Índice de figuras

Figura 1. Estructura factorial de la Escala de Autoeficacia Lectora (EAL).....	45
--	----

## Índice de anexos

Anexo 1.	Matriz de Consistencia.....	61
Anexo 2.	Escala de Autoeficacia Lectora.....	63
Anexo 3.	Cartas de Autorización.....	64
Anexo 4.	Consentimiento Informado de Padres.....	66
Anexo 5.	Consentimiento Informado de Menores de Edad.....	67

## Resumen

El presente estudio tuvo como propósito determinar las propiedades psicométricas de la escala de Autoeficacia Lectora en estudiantes de 10 a 16 años de Ica y Lima, 2020. Se utilizó un método de investigación psicométrica en 560 estudiantes de 10 a 16 años. Se efectuó el análisis factorial exploratorio en 280 participantes y se obtuvo dos factores. Posteriormente, se llevó a cabo un análisis factorial confirmatorio con la otra mitad de los participantes, el cual mostró adecuados índices (RMSEA = 0.056; TLI = 0.946; CFI = 0.955) y niveles de confiabilidad apropiados para los dos factores: autoeficacia en la construcción del modelo textual-situacional ( $\alpha = 0.94$ ;  $\omega = 0.94$ ) y autoeficacia en las habilidades de codificación y fluidez ( $\alpha = 0.82$ ;  $\omega = 0.823$ ). Se resuelve que el instrumento es adecuado para su aplicación en estudiantes de 10 a 16 años, facilitando a los docentes y psicólogos educativos una mejor comprensión de la autoeficacia lectora y su impacto positivo en la comprensión lectora.

**Palabras claves:** Autoeficacia lectora, dimensiones de autoeficacia, comprensión lectora, logros de aprendizaje y competencias del área de comunicación.

## **Abstract**

The purpose of this study was to determine the psychometric properties of the Reading Self-efficacy scale in students from 10 to 16 years of age from Ica and Lima, 2020. A psychometric research method was obtained in 560 students from 10 to 16 years of age. Exploratory factor analysis was performed on 280 participants and two factors were obtained. , a confirmatory factor analysis was carried out with the other half of the participants, which subsequently showed adequate indices (RMSEA = 0.056; TLI = 0.946; CFI = 0.955) and appropriate reliability levels for the two factors: self-efficacy in the construction of the textual-situational model ( $\alpha = 0.94$ ;  $\omega = 0.94$ ) and self-efficacy in coding and fluency skills ( $\alpha = 0.82$ ;  $\omega = 0.823$ ). It is resolved that the instrument is suitable for its application in students from 10 to 16 years old, facilitating teachers and educational psychologists a better understanding of reading self-efficacy and its positive impact on reading comprehension.

**Keywords:** Reading self-efficacy, self-efficacy dimensions, reading comprehension, learning achievements, and communication skills.

## Capítulo I. Planteamiento del problema

### 1.1. Identificación del problema

En la educación básica regular los niños y adolescentes adquieren y desarrollan una competencia fundamental de leer, la cual es un medio indispensable para acceder al mundo del conocimiento. La lectura es “la habilidad de comprender y analizar textos escritos, para alcanzar los objetivos del lector, desarrollar sus conocimientos, posibilidades y participar en la sociedad” (OCDE, 2007, p.7). Considerando la definición expuesta, se concluye que la lectura es de suma importancia para cumplir diversas finalidades, como la comprensión.

La lectura es una tarea compleja y existen diversos componentes que intervienen en el progreso de la comprensión lectora; tales como: lo cognitivo y motivacional. Así, si los estudiantes tienen procesos cognitivos y estratégicos poco eficaces, tendrán dificultad para acceder a la comprensión del texto (Redondo et al., 2013).

La comprensión lectora constituye uno de los temas muy estudiados en diferentes contextos. En relación con el Perú, se continúa enfrentando un álgido problema en cuanto a comprensión lectora se refiere, en las últimas evaluaciones realizadas por organizaciones nacionales e internacionales se evidencia que los estudiantes no logran comprender un texto en su totalidad e inclusive la lectura fluida es deficiente. Así lo evidencia la evaluación publicada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo (OCDE, 2018) en la prueba *Programme for International Student Assessment* (PISA) 2018, el Perú subió tres puntos en lectura (401) en

relación con los resultados PISA 2015 (398). Estadísticamente, en América Latina se obtuvieron resultados similares en Argentina, que obtuvo 402 puntos según la medida promedio. Por consiguiente, se requiere trabajar en conjunto involucrando al maestro, la comunidad educativa y al propio estudiante a fin de lograr un nivel satisfactorio con respecto a la comprensión de textos.

En el año 2018 se aplicó la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) a cargo del Ministerio de Educación del Perú. Los resultados obtenidos a Nivel Nacional en 2º grado de secundaria, del área de comprensión lectora fueron de 571 puntos según la medida promedio y según los niveles de logro el 18.5% de los estudiantes obtuvieron un nivel “previo al inicio”, el 37.5% se posicionó en “inicio”, el 27.7 % se posicionó en “proceso” y el 16.2% se posicionó en un nivel “satisfactorio”. Mientras que en la región Ica fueron de 581 puntos según la medida promedio y según los niveles de logro se obtuvo el 12.4% de los evaluados en un nivel “previo al inicio”, el 38.7% en “inicio”, el 31.4% en “proceso” y el 17.5% “satisfactorio” (Ministerio de Educación [MINEDU], 2018). Por lo tanto, es importante disponer de una prueba o escala que permita corroborar que estos resultados tienen relación con la autoeficacia en la lectura.

La autoeficacia es la capacidad que tiene cada persona para organizarse y ejecutar sus acciones de manera que le permita lograr con éxito la actividad deseada (Bandura, 1987). Teniendo en cuenta lo antes mencionado, la autoeficacia lectora es la creencia del propio lector sobre su capacidad para leer de manera eficaz y alcanzar un alto rendimiento lector (Redondo et al., 2013).

Peura et al. (2019) construyeron un cuestionario en Finlandia, basado en tres niveles de especificidad (general, intermedio y específico) en la autoeficacia de lectura

entre los niños de segundo a quinto grado de primaria. Asimismo, en España, Fidalgo et al. (2013) elaboraron una escala de Auto-eficacia en la Lectura, para estudiantes entre los 10 y los 16 años, formada por 15 ítems distribuidos en tres factores: autoeficacia en la construcción del modelo textual, autoeficacia en las habilidades de decodificación y fluidez y autoeficacia en la construcción del modelo situacional.

En Perú no se cuenta con este tipo de instrumentos con propiedades psicométricas demostradas, solo existe una escala que mide la actitud hacia la lectura cuyas dimensiones son: utilidad, gusto y autoeficacia del estudiante frente a la lectura (Cueto et al., 2003); empleada en estudiantes de cuarto y sexto de primaria y cuarto año de secundaria a escala nacional por la Unidad de Medición de la Calidad Educativa (UMC) del Ministerio de Educación del Perú. Dicho instrumento también ha servido de base para construir el cuestionario de actitudes hacia la lectura de (Cubas, 2007), aplicado en estudiantes de sexto grado de primaria.

Por todo lo expuesto, se considera importante la validación de una prueba que mida la autoeficacia en la lectura, siendo este el propósito de la presente investigación, respondiendo a la siguiente pregunta: ¿Cuáles son las propiedades psicométricas de la escala de autoeficacia lectora en estudiantes de 10 a 16 años de Ica y Lima, 2020?

## **1.2. Objetivos**

### ***1.2.1. Objetivo general***

Determinar las propiedades psicométricas de la escala de autoeficacia lectora en estudiantes de 10 a 16 años de Ica y Lima, 2020.

### **1.2.2. Objetivos específicos**

- Determinar la validez de estructura interna por análisis factorial exploratorio de la escala de autoeficacia lectora en estudiantes de 10 a 16 años de Ica y Lima, 2020.
- Determinar la validez de estructura interna por análisis factorial confirmatorio de la escala de autoeficacia lectora en estudiantes de 10 a 16 años de Ica y Lima, 2020.
- Determinar la confiabilidad de la escala de autoeficacia lectora en estudiantes de 10 a 16 años de Ica y Lima, 2020.
- Determinar la validez convergente entre la escala de autoeficacia lectora y el auto reporte de notas de comunicación en estudiantes de 10 a 16 años de Ica y Lima, 2020.
- Determinar la validez convergente entre la escala de autoeficacia lectora y el auto reporte de notas de matemáticas en estudiantes de 10 a 16 años de Ica y Lima, 2020.

### **1.3. Justificación**

Las investigaciones sobre la autoeficacia en la lectura se han desarrollado en diferentes países como: Finlandia, Tailandia, Noruega, España, EE. UU, México y Perú; en ellos se demostró la validez y confiabilidad de la escala de Autoeficacia en la lectura, según diversas teorías y autores ya citados. Sin embargo, en el Perú aún no se ha desarrollado un estudio psicométrico para demostrar la validez y confiabilidad de la escala (Fidalgo et al., 2013) en estudiantes de 10 a 16 años, solo se ha hecho uso de la escala de autoeficacia hacia la lectura en un estudio correlacional de (Zárate,

2019) aplicado en estudiantes universitarios de primer ingreso. Por tal razón, el interés del estudio es demostrar las propiedades psicométricas del instrumento, para que sea aplicado posteriormente en las demás ciudades de nuestro país y se desarrolle programas de mejora en la comprensión lectora.

La presente investigación será de gran utilidad para la ciencia, en específico para el desarrollo de la psicología, ya que, al adaptar culturalmente la escala de autoeficacia en la lectura al contexto peruano, se proporcionará un instrumento que pueda ser comprendido de forma adecuada por adolescentes en edad escolar, lo cual permitirá que los resultados generados sirvan como antecedentes a las próximas investigaciones, inclusive relacionarla con otros constructos.

En el ámbito educativo permitirá plantear opciones prácticas de abordaje en los distintos grados de comprensión lectora. Asimismo, por medio de la aplicación del instrumento y la obtención de sus resultados, servirá como modelo empírico para la toma de decisiones asertivas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora. Los resultados beneficiarán a la institución, puesto que se implementará un programa de acompañamiento estudiantil para acrecentar la autoeficacia lectora y mejorar el nivel de comprensión lectora, considerando que los estudiantes constantemente requieren leer y comprender diversos tipos de textos en cada área de aprendizaje, incluso seguirán desarrollando esta competencia en la universidad.

En definitiva, la investigación colaborará con la amplitud del campo de aplicación y uso de instrumentos fiables y válidos para futuros estudios sobre autoeficacia lectora.

## Capítulo II. Marco teórico

### 2.1. Antecedentes

#### 2.1.1 *Antecedentes internacionales*

En Finlandia, Peura et al. (2019) realizó un estudio con el objetivo de identificar diferentes niveles de especificidad de autoeficacia de lecturas, en una muestra de 1.327 niños de segundo a quinto grado de primaria, cuyas edades comprendían entre los 8 y 12 años. Para el estudio se construyó el cuestionario de autoeficacia de lectura con las pautas de Bandura. Los resultados mostraron que las creencias de eficacia dirigidas a actividades relacionadas con la lectura se evaluaron en tres niveles de especificidad (general, intermedio y específico). El análisis factorial confirmatorio reveló que estos niveles de especificidad son separables, pero correlacionados, y que la estructura era invariable a través del género y el grado. Los factores de autoeficacia fueron estadísticamente significativos y altos (cargas estandarizadas .92, .88, .84) asociados con la fluidez de lectura, pero la fuerza de estas asociaciones varió según el nivel de especificidad. En conclusión, se demostró que las creencias de eficacia de lectura se diferencian por el nivel de especificidad entre los estudiantes que están en los primeros años de escolaridad y que la asociación entre autoeficacia y fluidez de lectura depende del nivel en el que se evalúa la autoeficacia.

En Tailandia, Kakaew y Damnet (2017) exploraron las creencias de autoeficacia (SE) de los estudiantes tailandeses al leer diferentes textos después de recibir un entrenamiento basado en estrategias. La muestra estuvo integrada por 33 estudiantes, entre los 18 y 20 años, de pregrado de primer año con especialización en educación

en inglés. Para el estudio se adaptó el modelo de estrategias de aprendizaje de idiomas de Oxford y se aplicó un cuestionario de autoeficacia adaptado de Ghonsooly y Elahi (2010) y Wang et al. (2013), para explorar el rendimiento de lectura textual de los estudiantes antes y después de emprender la capacitación en estrategias de aprendizaje. Los resultados revelaron que los estudiantes que participaron de la capacitación de estrategias de aprendizaje tuvieron una mayor eficacia en la lectura textual.

En Reino Unido, Carroll y Fox (2017) investigaron la relación entre la autoeficacia, la lectura de palabras y la comprensión lectora en toda la gama de habilidades implicadas en los procesos cognitivos. Participaron 169 niños entre 8 y 11 años, quienes completaron la prueba de autoinforme de autoeficacia lectora junto con medidas de comprensión lectora y lectura de palabras, memoria de trabajo, memoria auditiva a corto plazo, fonología, conciencia y vocabulario. Los resultados evidenciaron que los niños mostraron niveles similares de logro y autoeficacia lectora. La autoeficacia lectora se asoció con la lectura de palabras, pero no con la comprensión lectora, ni en niños ni en niñas.

En México, Alpuche y Vega (2014), investigaron el comportamiento lector bajo la influencia de la autoeficacia en la lectura en estudiantes de primer grado de primaria del estado de Yucatán. Colaboraron 350 niños, quienes contestaron la escala de autoeficacia en la lectura (Escala) y el instrumento de observación de los logros de la lecto-escritura inicial. Los resultados revelan que el factor decodificación predice el análisis del texto, el factor decodificación y escritura predice el dictado y el factor decodificación predice el comportamiento lector. En conclusión, los alumnos incluyen

acciones y estrategias importantes para demostrar con efectividad su autoeficacia en la lectura.

En España, Fidalgo et al. (2013) efectuó un estudio con el propósito de diseñar y analizar las propiedades psicométricas de una escala de autoeficacia en la lectura invitaron a 606 estudiantes entre 10 y 16 años, correspondientes a 5° y 6° de nivel primario y 1° y 2° de nivel secundario. La escala de autoeficacia en la lectura estuvo compuesta por 15 ítems, distribuidos en tres factores: autoeficacia en la construcción del modelo textual, autoeficacia en las habilidades de decodificación y fluidez y autoeficacia en la construcción del modelo de situación. Los resultados manifestaron que la escala posee una adecuada fiabilidad y validez; inclusive, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en relación con la edad, y una correspondencia estadísticamente significativa con el rendimiento en comprensión lectora.

En España, Fidalgo y Arias-Gundín (2012) analizaron las diferencias en el nivel de autoeficacia en la lectura con relación a la edad, contrastando cuatro grupos correspondientes a 5° y 6° año de primaria y 1° y 2° año de secundaria. La muestra estuvo compuesta por 511 estudiantes, a quienes se les evaluó usando una escala que diferencia tres niveles de autoeficacia. Los resultados mostraron diferencias estadísticamente significativas entre los niveles de autoeficacia, a excepción la vinculada con los procesos de decodificación y fluidez. En conclusión, existe un nivel de autoeficacia superior en los estudiantes de primaria comparados en comparación con los de secundaria.

En Irán, Naseri y Zaferanieh (2012) indagaron el vínculo entre las creencias de autoeficacia lectora, las estrategias de lectura y el nivel de comprensión lectora. La muestra estuvo integrada por 80 estudiantes universitarios a quienes se les administraron los siguientes instrumentos: un cuestionario de autoeficacia de lectura, una prueba de comprensión de lectura de Michigan y una prueba de uso de estrategia lectura auto informado. Los resultados indicaron que existe una correspondencia positiva fuerte entre las creencias de autoeficacia de lectura y la comprensión de lectura y, también entre las creencias de autoeficacia lectora y el uso de estrategias lectoras. En conclusión, los estudiantes iraníes con altos niveles de autoeficacia en lectura obtuvieron mejores puntajes que aquellos con bajo nivel de lectura.

En Noruega, Solheim (2011) examinó si la autoeficacia lectora percibida y el valor de la tarea de lectura predijeron de manera única los puntajes de comprensión lectora. La muestra estuvo conformada por 217 alumnos de quinto grado de entre 10 y 11 años de cinco escuelas primarias. Se recabó la información a través de una prueba de comprensión de lectura compuesta por 11 textos (ficción y no ficción). Los resultados mostraron que la autoeficacia fue un pronosticador positivo significativo de las puntuaciones de comprensión lectora.

### **2.1.2 Antecedentes nacionales**

Zárate (2019) realizó su estudio con el objetivo de establecer el vínculo entre la autoeficacia hacia la lectura y la comprensión lectora con el rendimiento académico en los estudiantes de primer año de una universidad privada de Lima. La población estuvo compuesta por 2741 estudiantes, quienes respondieron la escala de autoeficacia hacia la lectura de Fidalgo et al. (2013) y el Test de Comprensión de Lectura de Violeta

Tapia. Los resultados evidenciaron que las dos primeras variables resultan significativas para comprender el rendimiento de los estudiantes universitarios.

## **2.2 Bases teóricas**

### **2.2.1. Autoeficacia**

Bandura (1987) define la autoeficacia como “los juicios de cada individuo sobre sus capacidades, en base a los cuales organizará y ejecutará sus actos de modo que le permitan alcanzar el rendimiento deseado” (p. 416). En efecto, Bandura se refiere a la autoeficacia como aquella opinión que el propio individuo crea a partir de los recursos con los que cuenta para realizar con éxito una determinada tarea. Además, afirma que para alcanzar el rendimiento adecuado no solo basta con exigir un conjunto de habilidades coherentes para desarrollar una actividad, sino que el estudiante tenga la creencia de que posee la capacidad suficiente para utilizarlas. Por consiguiente, la autoeficacia se amolda a la autoevaluación sobre la eficacia para demostrar cierto nivel de realización independientemente de sus habilidades e, incluso las expectativas de los resultados.

Las creencias de autoeficacia son una pieza fundamental en la motivación académica, por ende, se convierte en uno de los pilares para alcanzar el éxito o fracaso en la escuela. Al mismo tiempo, las creencias de autoeficacia son clave para un aprendizaje autorregulado, por ejemplo, cuando un estudiante es capaz de ejercer un dominio directo sobre su accionar, eligiendo y regulando los procesos inmersos en la tarea, demuestra un nivel óptimo de autoeficacia (Pajares, 2003).

### **2.2.1.1 La teoría social-cognitiva**

La autoeficacia forma parte de la teoría social cognitiva de Bandura, como un tipo de creencia personal (auto creencia). Según el aporte de Bandura (1994) la autoeficacia son aquellas creencias que tiene cada persona sobre su propia capacidad para mejorar los niveles de desempeño en variadas ocasiones futuras. Las creencias de autoeficacia inciden en la manera de sentir, pensar, motivar y comportar de las personas. Estas creencias se agrupan en cuatro procesos: cognitivos, motivacionales, afectivos y de selección.

### **2.2.1.2 Tipos de expectativas**

Según la teoría actual de Bandura (1978) existe un mecanismo cognitivo y psicológico, que sirve como medio para crear y fortalecer las expectativas de eficacia personal, a través del cual se producen cambios en la conducta y motivación. Dentro de este análisis se distingue dos tipos de expectativas: la expectativa de eficacia y la expectativa de resultado. La primera, se relaciona con la convicción que tiene una persona para llevar a cabo exitosamente la conducta (actividad) y así producir los resultados esperados. Mientras que la segunda se relaciona con la estimación que tiene una persona sobre las acciones particulares, la cual lo conducirá a ciertos resultados. Mas, si tienen serias dudas sobre su capacidad para ejecutar las actividades requeridas y obtener el logro esperado, dicha información no influye en su comportamiento.

### **2.2.1.3. Teoría de autoeficacia de Bandura**

La autoeficacia es el conjunto creencias que impactan directamente en la elección de las actividades, al esfuerzo que demandan ejecutarlas y a la persistencia

para su ejecución pese a los obstáculos o experiencias aversivas. Por ejemplo, un estudiante que tiene baja autoeficacia posee dudas sobre sus capacidades de aprendizaje y cesan sus esfuerzos de afrontamiento; por consiguiente, evitará involucrarse en las tareas. En cambio, cuando un estudiante tiene alta autoeficacia, se involucra y persevera con su tarea a pesar de las barreras. De tal manera, se refuerza el sentido de eficacia (Bandura, 1978).

La teoría de la autoeficacia sostiene que las personas difieren en las áreas, tareas o problemas, eligiendo en cuál de ellas cultivar su eficacia y que niveles alcanzar, inclusive desarrollar la autoeficacia dentro de las actividades específicas, como son los distintos procesos de comprensión. Por esta razón, el desarrollo de la actividad y los distintos caminos que conducen a las creencias se debe considerar para la evaluación de las creencias de autoeficacia. De esa manera, se podría justificar por qué los estudiantes con una misma habilidad y conocimientos reflejan variados resultados tras la ejecución de una misma actividad (Bandura, 2006).

#### **2.2.1.4. Procesos activados por la autoeficacia**

Las creencias de eficacia regulan el funcionamiento humano. Esta regulación se realiza a través de cuatro procesos propuestos por Bandura (1994): cognitivo, motivacional, afectivo y selectivo. Dichos procesos facilitan a los estudiantes el desarrollo de creencias sobre su propia capacidad para mejorar los niveles de desempeño en diversas actividades futuras:

- a) Procesos Cognitivos: la conducta del individuo está regulado por la previsión de objetivos de gran valor, los cuales influyen en la autoevaluación de sus propias capacidades. Del mismo modo, Pintrich & García (1991) postulan

que las creencias de autoeficacia más altas hacen que las personas se propongan metas más exigentes, donde ellos se logren involucrar de forma conductual, cognitiva, empleando principales estrategias que favorezcan el desarrollo del conocimiento, la metacognición y la auto-regulación. Estudios enfocados en diferenciar buenos y malos lectores, afirman que los estudiantes que usan eficazmente diversas estrategias obtienen un nivel óptimo de autoeficacia y rendimiento lectores (Chamot, 2005).

b) Procesos motivacionales: las personas se motivan y guían sus actos previamente a través del ejercicio, ellos se adelantan a resultados probables, se establecen objetivos y planifican acciones diseñados para realizarlo en el futuro. Existen tres formas de motivaciones cognitivas de las cuales se han construido diferentes teorías según Bandura (1994), tales como:

- La teoría de la atribución: sostiene que las creencias de autoeficacia influyen en la motivación, el rendimiento y las reacciones afectivas principalmente.
- La teoría del valor de la expectativa: sustenta que el interés de aprender está controlado por la expectativa de que una o más acciones produzcan ciertos resultados.
- La teoría de la meta: fundamenta que los objetivos funcionan a través de procesos de auto-influencia para lograr un aprendizaje.

Las creencias de autoeficacia inciden en la motivación de varias maneras: determinan los objetivos; cuánto esfuerzo gasta, cuánto tiempo perseveran ante las dificultades y su resistencia a los fracasos. El proceso motivacional, requiere un mayor

empeño con la actividad de manera que los estudiantes más motivados hacia las tareas son aquellos que poseen una alta autoeficacia, reflejándose en un mayor éxito (Pintrich y De Groot, 1990).

- c) Proceso afectivo: cuando las personas enfrentan situaciones amenazantes o difíciles, sus creencias en las capacidades de afrontamiento afectan en el nivel de estrés y depresión, así como su motivación. La autoeficacia percibida juega un papel central en la excitación de la ansiedad. Las personas que creen que pueden controlar las amenazas no experimentan ansiedad. Pero aquellos que creen que no, experimentan una gran ansiedad. La autoeficacia de afrontamiento percibida regula el comportamiento de evitación y la excitación por ansiedad (Bandura, 1994).
- d) Procesos de selección: Las creencias de eficacia personal impactan en los tipos de actividades y contextos que las personas eligen. De esta manera se rige la trayectoria del crecimiento personal. Por esta razón, existen dos tipos de personas: aquellas que evitan tareas, circunstancias difíciles porque piensan que superan sus habilidades para buscar soluciones. En cambio, otras abordan sencillamente actividades retadoras y eligen situaciones que estiman capaces de resolver. Por tal razón, recae la importancia de las elecciones que hacen los estudiantes para llegar a cultivar diversas competencias, intereses y redes sociales que rigen el porvenir de la vida (Bandura, 1994).

### **2.2.1.5. Fuente de autoeficacia**

Bandura (1982) afirma que las personas que consideran tener mayor eficiencia para lograr una meta es producto de cuatro fuentes, las cuales se explican a continuación:

- a) La experiencia previa de logro: se desarrolla cuando el estudiante calcula las consecuencias de sus actos y sus respectivas interpretaciones, de esa forma favorece su propia capacidad de autoevaluar el logro de sus tareas asignadas. Las experiencias de los estudiantes pueden ser de dos tipos: experiencias de éxito, la cual se evidencia cuando el estudiante logra terminar una determinada actividad, de esa manera se fortalece el pensamiento de eficacia personal; mientras que, la experiencia de fracaso suele verse debilitada por los continuos pensamientos limitantes, negativos. Por tanto, para alcanzar una autoeficacia positiva es indispensable que los docentes diseñen estrategias de aprendizaje que faciliten la adquisición de confianza y competencia para ejecutar tareas con éxitos (Bandura, 1982).
- b) Las experiencias vicarias de logro: se produce cuando un estudiante observa la actitud de otros pares y se da cuenta de lo que logran, seguidamente crea sus propias perspectivas vinculadas a su actuación y consecuencias. Esta fuente desempeña rol importante cuando el estudiante ha tenido anteriormente una experiencia limitada o se muestra inseguro con respecto a sus capacidades (Bandura, 1982).
- c) La persuasión verbal: se desarrolla cuando los maestros, padres y compañeros expresan frases motivadoras. Dichos estímulos en la autoeficacia

generan que el estudiante actúe con mayor ahínco, pruebe nuevas estrategias o sea más constante ante las dificultades que se presenten para alcanzar el éxito frente a la tarea. La retroalimentación positiva (tú puedes hacerlo) puede aumentar la autoeficacia cuando el alumno alcanza el éxito esperado (Bandura, 1982).

- d) El estado físico y emocional: las personas para juzgar sus capacidades dependen en parte de sus estados somáticos y emocionales. El estado de ánimo afecta la valoración de las personas sobre su eficacia personal. Por eso es importante mantener una energía positiva para mejora la autoeficacia percibida y evitar la energía abatida. Asimismo, es importante cómo se perciben e interpretan las reacciones físicas y emocionales (Bandura, 1982).

### **2.2.2. Autoeficacia lectora**

En base a la teoría de la autoeficacia (Bandura, 1994) se puede definir la autoeficacia lectora como las creencias que posee el lector relacionadas con su idoneidad para leer eficazmente y su competencia para lograr un alto nivel lector, que impacta directamente en la adquisición de la habilidad lectora, considerando tres niveles de compromiso: conductual, cognitivo y motivacional.

Las creencias de autoeficacia lectora se definen como la percepción realizada por cada individuo sobre su capacidad para ejecutar con éxito una actividad (Pintrich, 1999). Además, la creencia del valor de la tarea se enfoca en la importancia, el interés personal que sienten hacia ella y la valoración que se le asigna a una actividad específica (Pintrich, 1999). Por tal razón, las creencias positivas de autoeficacia y valor de la tarea pueden suscitar un comportamiento autorregulado.

Desafortunadamente los malos lectores con frecuencia se muestran desmotivados hacia la lectura, presentan insuficientes habilidades lectoras, se autocalifican con baja competencia lectora, y presentan comportamientos negativos hacia la lectura, a diferencia de los buenos lectores (Morgan et al., 2008). Estas creencias repercuten negativamente en el estudiante, pues se llega a evitar la tarea lectora y disminuyen las ganas de leer a medida que pasan los años escolares. Por tanto, es sumamente crucial fomentar creencias positivas de autoeficacia lectora en el estudiante (Morgan et al., 2008).

#### **2.2.2.1. Dimensiones de la autoeficacia lectora**

La escala de autoeficacia lectora propuesta por Fidalgo et al. (2013) consta de tres dimensiones conforme a las capacidades comprometidas en los niveles de procesamiento semántico propuestos por Kitsch (Olivares, 2015).

- a) Autoeficacia en la decodificación: se enfoca en el procesamiento lingüístico, considerando específicamente la capacidad de descifrar y tener una mejor fluidez lectora (por ejemplo, cuando un estudiante tiene la capacidad de leer todas las palabras del texto sin interrupciones).
- b) Autoeficacia textual: los estudiantes efectúan autoevaluaciones sobre su habilidad para alcanzar con éxito la estructura textual, es decir, la microestructura y macroestructura del texto (por ejemplo, cuando un estudiante logra identificar la idea principal entre las oraciones de cada párrafo que conforman un texto).
- c) Autoeficacia hacia el modelo de situación: los estudiantes emiten valoraciones sobre sus destrezas para desarrollar una guía mental del

problema planteado en el texto, integrando la información textual con sus saberes previos y metas (por ejemplo, cuando los estudiantes adquieren conocimientos del texto que se puedan utilizar en otras situaciones).

#### **2.2.2.2. Modelos de autoeficacia lectora**

Autoeficacia en la lectura es la convicción que tiene el estudiante en su destreza para desenvolverse frente a diversos textos, por ejemplo: para leer variedades de escritos, formar palabras o frases y consignarles un significado a las diversas palabras de acuerdo con su punto de vista (Alpuche y Vega, 2014).

La escala de autoeficacia en la lectura (Escal) de Alpuche y Vega (2014) mide los juicios que el estudiante hace sobre su eficacia para desarrollar tareas relacionadas con la lectura. Dicha escala está integrada por tres subescalas:

- a) Para leer diversos estímulos escritos: cuando el estudiante muestra qué tan eficiente es para descubrir significados de un texto, oración o palabras, escritos en diversos contextos, géneros y formatos.
- b) Para escribir palabras o frases: cuando el estudiante tiene la convicción para crear y difundir mensajes escritos de forma eficiente.
- c) Evaluación del mensaje escrito: cuando el estudiante autoevalúa el uso de los significados de un texto, oración o palabra escrita.

#### **2.2.2.3. Actitud hacia la lectura**

La actitud es cualquier postura que se manifiesta de forma positiva o negativa; las cuales incluyen un elemento cognitivo, emocional, y conductual. Sin embargo, una actitud puede reflejarse o no en una conducta, dependiendo de diversos contextos ambientales (Cueto et al., 2003).

### Dimensiones de la escala de actitudes hacia la lectura

- a) Utilidad de la lectura: el estudiante ejerce su propia valoración cognitiva sobre la utilidad de la lectura. Esta dimensión mide la actitud a través de criterios (acuerdo /desacuerdo) referente a la percepción del estudiante sobre la importancia de la lectura para la vida diaria y el futuro (Cueto et al., 2003).
- b) Gusto por la lectura: el estudiante siente disfrute al momento de leer. La dimensión mide el aspecto afectivo de la actitud a través de alternativas (acuerdo /desacuerdo) sobre el gusto por la lectura (Cueto et al., 2003).
- c) Autoeficacia en lectura: el estudiante muestra seguridad en su destreza para comprender lo que lee o leer con buen volumen de voz en diversas circunstancias. La dimensión de autoeficacia calcula el componente afectivo a través de alternativas (acuerdo/desacuerdo) sobre cuán convencido se siente el alumno al momento de leer (Cueto et al., 2003).

### **2.2.3. Comprensión lectora**

El estudio desde una perspectiva psicológica analiza los procesos y variables implicados en la lectura, lo cual permiten al lector el logro de una comprensión profunda del texto (Escoriza, 2009).

Para tener éxito en la comprensión lectora, diversas investigaciones indican que son necesarios los factores motivacionales con los factores cognitivos (Muñoz et al., 2012), facilitando el incremento de sus habilidades para leer (Wang y Guthrie, 2004).

De todos los constructos motivacionales en el campo educativo sobresale la autoeficacia, como la llave para desarrollar la confianza en los estudiantes frente al aprendizaje (Linnenbrink y Pintrich, 2003). En los últimos años, la autoeficacia se ha

convertido en una gran influencia de la motivación y el aprendizaje de los estudiantes. En la actualidad forma parte fundamental de la motivación académica (Pajares, 2003).

Existen numerosos estudios que han demostrado el papel importante que desempeña la autoeficacia en el rol conductual, cognitivo y motivacional del estudiante en el aprendizaje, y por consiguiente, en el logro académico de las diferenciadas áreas (Linnenbrink y Pintrich, 2003). Así, ejemplificándolo en la habilidad lectora una autoeficacia positiva incide en el mayor empeño, tenacidad y el apoyo que el alumnado requiere al momento de afrontar la lectura de un texto (Chapman y Tunmer, 2003).

#### **2.2.3.1. Niveles de procesamiento en la comprensión del texto**

Desde el marco teórico de Van Dijk y Kintsch (1982) se distinguen dos tipos de procesos interdependientes durante la comprensión. En primer lugar, están los procesos de bajo nivel cognitivo, involucrados en reconocer o identificar la palabra y, en segundo lugar, los procesos de alto nivel cognitivo, que se centra en la profunda comprensión del texto.

A continuación, se explican los tres niveles de procesamiento propuestos por Kintsch (citado por Irrazabal, 2007):

- a) Primer Nivel: “la estructura de superficie” la cual consiste en procesar las palabras tal como aparecen en el texto.
- b) Segundo Nivel: “la construcción de una representación textual”. La base de texto combina el significado de la superficie del texto más el de unas pocas inferencias. Dentro de esta representación se generan: la microestructura, la macroestructura y la superestructura. La microestructura consiste en identificar las ideas principales del texto y establecer la continuidad temática.

En la macroestructura el lector da un sentido unitario y global a las ideas del texto. Por último, en la superestructura las ideas globales se relacionan según a un género textual.

- c) Tercer nivel: “la construcción de un modelo situacional”, en este nivel el conocimiento previo se integra a la información brindada por el texto. A partir de eso el lector activa información adicional y diferentes interpretaciones.

### **2.2.3.2. Logros de aprendizaje en el área de comunicación**

Según Chadwick (1999) los resultados del logro de aprendizaje no solo se reflejan a través de las calificaciones de los estudiantes sino como logra utilizar lo aprendido. Bajo esta perspectiva el logro de aprendizaje está compuesto por una parte cognitiva y procedimental.

Los logros de aprendizaje representados por niveles reflejan los propósitos, metas y anhelos a obtener por el estudiante al finalizar un área. Asimismo, contestan a la pregunta ¿Para qué enseñar y aprender? (Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI], 2013).

De acuerdo con lo manifestado por García (1995) los indicadores del logro académico son rasgos, datos e informaciones que se pueden percibir durante el desempeño del estudiante para indicar un nivel de logro. Los indicadores son medibles y cuantificables que se expresan a través de una escala vigesimal.

Según Navarro (2003) el rendimiento académico se evalúa de forma cuantitativa y cualitativa, por medio del cual se aproxima a la evidencia y perfil de capacidades, intelectos, conducta y valores expuestos por el estudiante en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Según el Ministerio de Educación (MINEDU, 2015) las rutas de aprendizaje son recursos muy valorados para la labor pedagógica en matemáticas y comunicación; exponen las capacidades y competencias que se tienen que salvaguardar en los estudiantes y los indicadores de logros de aprendizaje por niveles de EBR.

### **2.2.3.3. Área curricular de comunicación**

Según Lomas (2001), la competencia comunicativa es el adecuado uso lingüístico de la normatividad oficial de la lengua. Por ello, las características comunicativas que demandan los contextos de socialización modifican su visión hacia el incremento de las micro habilidades comunicativas: dialogar, prestar atención, leer comprensivamente y producir textos.

El Programa Curricular de educación secundaria precisa que el área de comunicación tiene el objetivo de desarrollar competencias comunicativas para que el estudiante socialice con sus pares, comprenda y construya la realidad. Los aprendizajes del área permiten comprender el mundo contemporáneo, tomar decisiones y actuar éticamente en distintas situaciones cotidianas (MINEDU, 2016).

### **2.2.3.4. Enfoque del área de Comunicación**

El Programa Curricular de educación secundaria sostiene que el enfoque comunicativo desde el punto de vista sociocultural enfatiza las practicas sociales del lenguaje (MINEDU, 2016):

- Es comunicativo porque los educandos que comprenden y producen textos orales y escritos de distinto tipo, parten de diferentes contextos.
- Desde una perspectiva sociocultural la comunicación se presenta en diversos contextos donde se generan personalidades individuales y colectivas.

Sabiendo que el Perú es un país multilingüe se debe considerar el uso del lenguaje según su contexto histórico, social y cultural.

- Se enfatizan las prácticas sociales del lenguaje porque las personas usan el lenguaje de diferentes maneras cuando participan en la vida social y cultural, para construir sentidos y apropiarse progresivamente de este.

#### **2.2.3.5. Competencias del área de comunicación**

El logro del perfil de egreso en esta área se efectúa a través del desarrollo de competencias, capacidades, estándares de aprendizaje y desempeños organizados por grados, todo esto considerando el enfoque comunicativo en las tres competencias, las mismas que a continuación se describen brevemente (MINEDU, 2016):

- a) Se comunica oralmente en su lengua materna: se manifiesta dinámicamente entre uno o más interlocutores para expresar y comprender pensamientos y emociones con el fin de lograr sus objetivos mediante diversos tipos de textos orales.
- b) Lee diversos tipos de textos en su lengua materna: se presenta como una interacción dinámica entre el lector, el texto y contextos socioculturales que rodean la lectura. Cuando el educando decide usar esta competencia parte de su experiencia lectora y de su entorno real.
- c) Escribe diversos tipos de textos en su lengua materna: se evidencia mediante el lenguaje escrito para escribir diversos tipos de textos teniendo en cuenta el contexto y el propósito comunicativo, así como la revisión permanente de lo escrito con la intención de mejorarlo y compartirlo.

## **2.3 Hipótesis**

### **2.3.1 *Hipótesis principal***

La escala de autoeficacia lectora presenta adecuadas propiedades psicométricas al ser aplicada a una muestra de estudiantes de 10 a 16 años de Ica y Lima, 2020.

### **2.3.2 *Hipótesis específicas***

- La escala de autoeficacia lectora presenta evidencias de validez de estructura interna por análisis factorial exploratorio al ser aplicada a una muestra de estudiantes 10 a 16 años de Ica y Lima, 2020.
- La escala de autoeficacia lectora presenta evidencias de validez de estructura interna por análisis factorial confirmatorio al ser aplicada a una muestra de estudiantes 10 a 16 años de Ica y Lima, 2020.
- La escala de autoeficacia lectora presenta evidencia de confiabilidad por consistencia interna al ser aplicada a una muestra de estudiantes de 10 a 16 años de Ica y Lima, 2020.
- La escala de autoeficacia lectora presenta evidencias de validez convergente por correlación entre la escala de autoeficacia lectora y el auto reporte de notas de comunicación en estudiantes de 10 a 16 años de Ica y Lima, 2020.
- La escala de autoeficacia lectora presenta evidencias de validez convergente entre la escala de autoeficacia lectora y el auto reporte de notas de matemáticas en estudiantes de 10 a 16 años de Ica y Lima, 2020.

## **Capítulo III. Materiales y métodos**

### **3.1. Tipo de investigación**

La investigación pertenece al tipo de estudios instrumentales, ya que gira en torno al desarrollo de pruebas, incluyendo la adaptación o el estudio de las propiedades psicométricas (Montero y León, 2005).

### **3.2. Diseño de la investigación**

El diseño del estudio fue psicométrico. Este diseño de investigación tiene como objetivo la adaptación de instrumentos de medición que reúnan los requisitos de validez y confiabilidad en la escala de autoeficacia lectora (Argibay, 2006).

### **3.3. Participantes**

Los participantes fueron 560 estudiantes, específicamente 283 varones (50.5 %) y 277 mujeres (49.5 %) con edades comprendidas entre los 10 y 16 años ( $M = 13.5$ ,  $DE = 1.93$ ), según el grado de estudios, 94 fueron del quinto año de primaria (16.8 %), 53 del sexto grado de primaria (9.5 %), 105 del primer año de secundaria (18.8 %), 58 del segundo año de secundaria (10.4 %), 83 del tercer año de secundaria (14.8 %), 73 del cuarto año de secundaria (13 %) y 94 del quinto año de secundaria (16.8 %), matriculados en tres instituciones educativas privadas de las ciudades de Ica y Lima.

### **3.4. Operacionalización de las variables**

**Tabla 1**

*Matriz de operacionalización de la escala de autoeficacia lectora (original)*

<b>Definición conceptual:</b> Referida a las creencias del lector sobre su capacidad para leer de manera eficaz, y su competencia para alcanzar la obtención de un alto reconocimiento lector (Fidalgo, Arias-Gudín y Olivares, 2013).		
<b>Dimensiones</b>	<b>Ítems</b>	<b>Definición Operacional</b>
Autoeficacia en la decodificación, evalúa las creencias sobre las habilidades inmersas en el procesamiento lingüístico en relación a las habilidades de decodificación y fluidez lectora (por ejemplo, cuando un estudiante tiene la capacidad de leer todas las palabras del texto sin interrupciones) (Olivares, 2015).	10. ... puedo leer de modo fluido, sin trabarme en mi lectura. 06. ... puedo pronunciar correctamente todas las palabras del texto. 13. ... puedo leer rápidamente, sin que esto disminuya mi comprensión del texto.	Operacional: Es el nivel del puntaje directo obtenido de la escala de autoeficacia hacia la lectura de Fidalgo, Arias-Gudín y Olivares (2013).  Escala Likert con 11 alternativas de respuesta:
Autoeficacia textual, los estudiantes realizan auto-evaluaciones sobre su capacidad para construir con éxito la base textual del texto, es decir, la microestructura y macroestructura del texto (por ejemplo, reconocer la idea principal entre las oraciones de cada párrafo) (Olivares, 2015).	05. ... puedo reconocer la idea principal entre las oraciones de un párrafo. 01.... puedo establecer las relaciones entre las ideas principales del texto. 04. ... puedo comprender las oraciones del texto. 08. ... puedo hacer un resumen que recoja las ideas principales del texto. 07. ... puedo reconocer la finalidad principal del texto (por ejemplo: describir, explicar o argumentar). 11. ... puedo responder correctamente diferentes preguntas del contenido del texto. 02. ... puedo conocer el significado de las palabras del texto. 14. ... puedo detenerme durante la lectura del texto y recordar lo más importante sin necesidad de leerlo nuevamente. 12. ...puedo reconocer las diferentes partes principales del texto (por ejemplo: introducción, desarrollo y conclusión).	0 = Muy seguro de no poder hacerlo  10  20  30  40  50=Medianamente seguro de poder hacerlo  60  70  80  90  100=Muy seguro de poder hacerlo

---

Autoeficacia hacia el modelo de situación, incluye los juicios de los estudiantes sobre sus capacidades para construir el modelo mental de la situación, integrando la información textual con sus conocimientos previos y metas (Olivares, 2015).

15. ... puedo aprender nuevos conocimientos que me sean útiles para el futuro.
03. ... puedo adquirir conocimientos de este texto que luego pueda aplicar en otras situaciones, lecturas, tareas.
09. ... puedo establecer relaciones entre las ideas principales del texto y mis conocimientos previos sobre el tema.
-

### **3.5. Técnicas e instrumentos de recolección de datos**

En este estudio se utilizó la técnica de la encuesta. Se empleó la escala de autoeficacia hacia la lectura de Fidalgo et al. (2013) y el auto reporte de notas de comunicación y matemáticas.

*Escala de autoeficacia hacia la lectura* (Fidalgo et al. 2013). Mide el grado en el que un estudiante se cree capaz de lograr eficazmente una actividad lectora. Tiene 15 ítems, en un formato de respuestas de 0 a 100; donde 0 = muy seguro de no poder hacerlo, 50 = medianamente seguro de poder hacerlo y 100 = muy seguro de poder hacerlo. Esta escala tuvo originalmente una estructura de 3 factores, cuya consistencia interna para la escala total fue de  $\alpha=0.89$ , un valor de alta fiabilidad. La validez de criterio de la escala mostró correlación entre la puntuación global en la escala de autoeficacia y el rendimiento lector, evaluada a través de las pruebas de comprensión lectora de la Bateria PROLEC SE, con un índice de correlación de Pearson  $r = .67$  entre el total de autoeficacia y el rendimiento en comprensión lectora ( $p < .01$ ).

*Auto reporte de notas de comunicación y matemáticas.* Los auto reportes de notas, se obtuvieron a través de una escala ordinal de 4 niveles: Inicio = 1, proceso = 2, logro esperado = 3 y logro destacado = 4.

### **3.6. Procesamiento y análisis de datos**

Con el propósito de verificar la comprensión de los ítems por parte de los participantes, se realizó una prueba piloto a 20 estudiantes, que tenían las mismas características, durante las clases sincrónicas. Para ello se aplicó un formulario de *Google Forms* de forma individual, el cual fue contestado durante 20 minutos aproximadamente. Luego de comprobarse que la prueba se comprende de forma

adecuada se aplicó el instrumento en 560 estudiantes y se dividió esta muestra en dos submuestras iguales de 280 estudiantes, una para realizar el AFE y otra para el AFC.

Todos los análisis fueron realizados haciendo uso de software libre. El AFE se realizó con el *software* libre *Jamovi 2.3* y el AFC se realizó con el paquete *Lavaan* del *software* estadístico R.

### **3.7. Aspectos éticos**

Se presentó una solicitud a las tres Instituciones Educativas Privadas, con la finalidad obtener la aprobación para realizar la aplicación de la escala de autoeficacia lectora. Luego, se requirió el consentimiento informado de los padres, el cual se realizó a través de un formulario de *Google*. Además, en la fecha de ejecución del instrumento de recolección de datos, los mismos estudiantes aceptaron la participación de forma voluntaria y anónima para salvaguardar su identidad.

## Capítulo IV. Resultados y discusión

### 4.1. Análisis descriptivo de las variables de estudio

En la tabla 1 y 2 se observa el análisis descriptivo de todos los 15 ítems de la EAL para las dos mitades del total de 560 casos, considerando la media, desviación estándar, asimetría y curtosis obtenida para cada uno de los ítems, tanto en la muestra de 280 participantes para el AFE como para el AFC. Se pudo observar que la curtosis y asimetría de los 15 ítems se encontraban dentro del intervalo  $-1,+1[$  (Lloret-Segura et al., 2014).

**Tabla 2**

*Estadísticos descriptivos de los 15 ítems de la EAL*

	AFE						AFC					
	M	DS	Mín.	Máx.	g1	g2	M	DS	Mín.	Máx.	g1	g2
Item1	64.5	22.1	10	100	-0.047	-0.629	66.6	22.2	10	100	-0.159	-0.717
Item2	66.4	22.1	0	100	-0.418	-0.176	68.6	21.4	0	100	-0.436	-0.152
Item3	70.4	22.1	0	100	-0.576	-0.283	69.8	21.6	10	100	-0.278	-0.704
Item4	72.8	22.4	0	100	-0.682	0.007	74.3	21.0	10	100	-0.680	-0.179
Item5	68.3	21.3	10	100	-0.297	-0.639	68.1	22.7	0	100	-0.412	-0.497
Item6	76.9	20.5	10	100	-0.858	0.087	75.3	21.6	0	100	-0.728	-0.107
Item7	69.8	22.5	0	100	-0.468	-0.489	70.1	21.7	0	100	-0.541	-0.273
Item8	66.3	23.3	0	100	-0.755	0.189	68.4	23.0	0	100	-0.513	-0.219
Item9	66.7	21.8	0	100	-0.522	-0.251	64.9	22.5	0	100	-0.468	-0.193
Item10	71.9	23.2	0	100	-0.905	0.203	70.6	23.3	0	100	-0.697	-0.249
Item11	69.9	21.9	0	100	-0.685	-0.045	70.8	20.8	0	100	-0.759	0.551
Item12	70.5	23.6	0	100	-0.586	-0.451	70.9	23.3	0	100	-0.673	-0.085
Item13	66.6	23.6	0	100	-0.622	-0.160	66.8	22.2	10	100	-0.266	-0.585
Item14	63.5	23.4	0	100	-0.482	-0.341	63.5	23.4	0	100	-0.260	-0.521
Item15	75.8	21.0	10	100	-0.633	-0.411	75.5	20.4	10	100	-0.570	-0.372

*Nota.* M = Media; DE = Desviación estándar; g1 = Asimetría; g2 = Curtosis

#### **4.2. Análisis factorial exploratorio**

Se llevó a cabo el análisis factorial exploratorio a los 15 ítems elegidos de la primera mitad de los datos, utilizando el *software Jamovi* con base en el paquete estadístico Psych (Revelle, 2017). Se determinó el número de factores haciendo uso del Análisis Paralelo (Lloret-Segura et al., 2014), el método de extracción de factores fue “Máxima Verosimilitud” en combinación con la rotación 'Oblimin' (tabla 3), presentando así una estructura más coincidente con la teoría subyacente al constructo de autoeficacia lectora.

#### **4.3. Análisis factorial confirmatorio**

Siguiendo la teoría normal se consideró los ítems con 5 alternativas de respuesta a más como variables continuas, se resolvió utilizar el estimador estadístico robusto de máxima verosimilitud MLM, complementariamente se realizó el análisis de normalidad multivariada con el test de Mardia del paquete estadístico Psych de (Revelle, 2017). Se obtuvo una asimetría significativa ( $p < 0.00$ ) y un valor de curtosis multivariada mayor a 3.0, por lo que rechazó el supuesto de normalidad (Finney y DiStefano, 2013) y se dio soporte al análisis robusto con MLM.

El modelo factorial propuesto (figura 1) en base al análisis robusto MLM obtuvo un  $\chi^2 = 166.524$  (gl = 89;  $p < 0.000$ ), que junto con el modelo de referencia, modelo saturado o modelo nulo ( $\chi^2 = 1812.286$ , gl = 105) permitieron obtener los valores de los diferentes estadísticos de ajuste presentados en la tabla 3, los cuales muestran que el modelo de referencia o modelo propuesto es adecuado, pues CFI  $> 0.9$ ; TLI  $> 0.9$ ; RMSEA  $< 0.08$  (Bandalos y Finney, 2019; Mair, 2018; Schumacker y Lomax, 2016).

**Tabla 3***Análisis factorial exploratorio de la EAL*

N°	Ítem	Factor 1	Factor 2	Comunalidad
5	... puedo reconocer la idea principal entre las oraciones de un párrafo.	0.906		0.657
12	...puedo reconocer las diferentes partes principales del texto (por ejemplo: introducción, desarrollo y conclusión).	0.854		0.683
9	... puedo establecer relaciones entre las ideas principales del texto y mis conocimientos previos sobre el tema.	0.811		0.690
2	... puedo conocer el significado de las palabras del texto.	0.806		0.611
3	... puedo adquirir conocimientos de este texto que luego pueda aplicar en otras situaciones, lecturas, tareas.	0.780		0.619
15	... puedo aprender nuevos conocimientos que me sean útiles para el futuro.	0.739		0.534
8	... puedo hacer un resumen que recoja las ideas principales del texto.	0.738		0.606
7	... puedo reconocer la finalidad principal del texto (por ejemplo: describir, explicar o argumentar).	0.715		0.577
1	... puedo establecer las relaciones entre las ideas principales del texto.	0.706		0.502
14	... puedo detenerme durante la lectura del texto y recordar lo más importante sin necesidad de leerlo nuevamente.	0.698		0.634
4	... puedo comprender las oraciones del texto.	0.668		0.676
11	... puedo responder correctamente diferentes preguntas del contenido del texto.	0.483		0.656
10	... puedo leer de modo fluido, sin trabarme en mi lectura.		0.892	0.814
6	... puedo pronunciar correctamente todas las palabras del texto.		0.807	0.650
13	... puedo leer rápidamente, sin que esto disminuya mi comprensión del texto.		0.491	0.597

*Nota.* Se utilizó el método de extracción por "Máxima Verosimilitud" en combinación con la rotación 'Oblimin'. Factor 1 = Autoeficacia en la construcción del modelo textual-situacional, Factor 2 = Autoeficacia en las habilidades de decodificación y fluidez

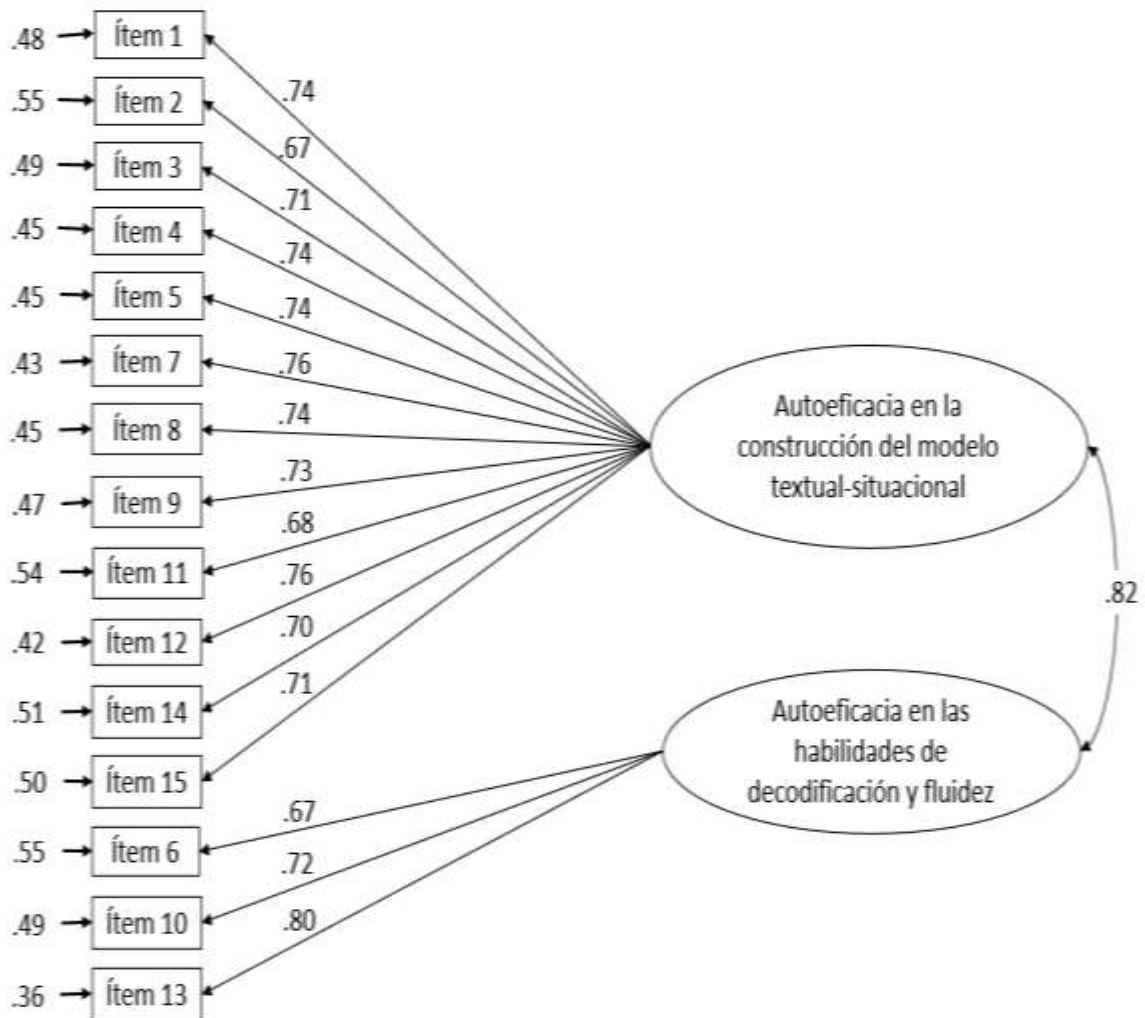
**Tabla 4**

*Índices de bondad se ajuste obtenidos del AFC*

	$\chi^2$ (gl)	p-valor	$\chi^2$ /gl	SRMR	CFI	TLI	RMSEA [IC 90 %]
Modelo de dos factores	166.524(89)	0.000	1.871	0.046	0.955	0.946	0.056[0.046; 0.066]

**Figura 1**

*Estructura factorial de la Escala de Autoeficacia Lectora (EAL)*



Los factores que emergieron del AFE y fueron confirmados por el AFC se denominaron: autoeficacia en la construcción del modelo textual-situacional (ítems 1 al 9 e ítems 11, 12, 14 y 15) y autoeficacia en las habilidades de decodificación y fluidez (ítems 6, 10 y 13). La autoeficacia en la construcción del modelo textual-situacional permitiría conocer las autoevaluaciones de los estudiantes sobre su capacidad para construir con éxito la microestructura y macroestructura del texto, así como para construir el modelo mental de la situación, integrando la información textual con sus conocimientos previos y metas (Kintsch y Rawson, 2005). Por su parte, la autoeficacia en las habilidades de decodificación y fluidez, permiten verificar la evaluación del estudiante sobre sus propias capacidades para convertir la información escrita en información con significado y realizar dicho proceso sin interrupciones (Fidalgo et al., 2013). Esta última dimensión es la única que se conserva de la estructura de la prueba original, aunque se actualizó su denominación.

#### **4.4. Análisis de confiabilidad**

Habiendo identificado los factores o dimensiones adecuadas (presentadas en la tabla 2) se realizó el análisis de confiabilidad de los factores de la escala a partir de los 560 datos, teniendo en cuenta los 15 ítems seleccionados, consiguiendo coeficientes alfa de Cronbach y Omega de McDonald adecuados para las 2 dimensiones de la escala de autoeficacia lectora (Tabla 5).

**Tabla 5***Análisis de confiabilidad de las dimensiones de la escala de autoeficacia lectora*

	<b><math>\alpha</math> de Cronbach</b>	<b><math>\omega</math> de McDonald</b>
Autoeficacia en la construcción del modelo textual-situacional (F1)	0.940	0.940
Autoeficacia en las habilidades de decodificación y fluidez (F2)	0.820	0.823
Autoeficacia Lectora	0.946	0.946

#### **4.5. Análisis de validez convergente**

La validez de constructo implica obtener evidencias que apoyen la afirmación de que la escala mide lo que pretende medir, lo que se logra verificar a través de la verificación de validez convergente, a través de la correlación de las puntuaciones entre la escala sometida a prueba y otros constructos relacionados teóricamente (Martínez-Arias et al., 2014). En la presente investigación, la validez convergente se obtuvo al correlacionar las puntuaciones totales de la autoeficacia lectora con el auto reporte de notas del curso de comunicación, debido que existe evidencia de correlación entre autoeficacia lectora y rendimiento en comprensión de lectura (Martinez, 2019). También se consideró importante verificar la validez convergente por medio de la correlación entre la puntuación total de la autoeficacia lectora y el auto reporte de notas en el curso de matemáticas, puesto que se ha demostrado que la autoeficacia general se encuentra correlacionada con el rendimiento en matemáticas (Ozkal, 2019; Zamora-Araya et al., 2020).

Los auto reportes de notas, tanto de matemáticas como de comunicación, se obtuvieron a través de una escala ordinal de 4 niveles: Inicio = 1, proceso = 2, logro esperado = 3 y logro destacado = 4, mientras que la puntuación total de la variable

autoeficacia lectora fue considerada como una escala continua, que no presentó distribución normal (Shapiro-Wilk  $W = 0.975$ ,  $p < .001$ ), por lo que se consideró adecuado verificar la correlación entre variables a través del coeficiente de correlación Tau-b de Kendall (Lewis, 2013), presentándose correlaciones significativas bajas como evidencia de validez convergente (Tabla 6).

**Tabla 6**

*Correlaciones bivariados de validez convergente*

		<b>Auto reporte de comunicación</b>	<b>Auto reporte de matemáticas</b>
Autoeficacia lectora	Tau B de Kendall	0.243 ***	0.202 ***

Nota. \*\*\*  $p < .001$

#### **4.6. Discusión**

Los análisis estadísticos realizados permitieron establecer las propiedades psicométricas de la escala de autoeficacia lectora.

Respecto al primer objetivo específico se obtuvo evidencias de una adecuada validez de estructura interna de dos factores, a través del análisis factorial exploratorio, obteniéndose las dimensiones de autoeficacia en la construcción del modelo textual-situacional y autoeficacia en las habilidades de decodificación y fluidez ( $KMO > 0.95$  y el test de esfericidad de Bartlett significativo,  $p < .001$ ), mientras que Fidalgo et al., (2013) obtuvieron tres dimensiones.

En lo referente al segundo objetivo específico, se logró determinar la validez de estructura interna por análisis factorial confirmatorio de la escala de autoeficacia lectora ( $CFI = 0.955$ ;  $TLI = 0.946$ ;  $RMSEA = 0.056$ ) (Bandalos & Finney, 2019; Mair, 2018; Schumacker y Lomax, 2016). Cabe mencionar que en el estudio de diseño y

validación del instrumento de autoeficacia lectora de Fidalgo et al., (2013) no se realizó la validez por AFC y en esta oportunidad sí se ha concretado, con resultados satisfactorios. La primera dimensión obtenida, denominada autoeficacia en la construcción del modelo textual-situacional permite medir la autoevaluación que hace el estudiante sobre su capacidad de utilizar el contenido del texto para elaborar un modelo de situación combinando la información suministrada por el texto con los saberes previos relevantes y los objetivos del comprender, por lo que al realizarse estos procesos de forma simultánea podrían no estar separados (Kintsch y Rawson, 2005), por lo que estaría conformada por la unión de dos dimensiones reportadas por Fidalgo et al. (2013), mientras que la dimensión restante se conservaría, aunque con una denominación que se consideró más precisa.

Respecto al tercer objetivo específico, en el presente estudio se obtuvo la confiabilidad de consistencia interna a través de los coeficientes alfa de Cronbach y Omega de McDonald para la escala completa ( $\alpha = .946$ ,  $\omega = .946$ ), así como para las dimensiones obtenidas a partir del AFE y confirmadas por el AFC: autoeficacia en la construcción del modelo textual-situacional ( $\alpha = .940$ ,  $\omega = .940$ ) y autoeficacia en las habilidades de decodificación y fluidez ( $\alpha = .820$ ,  $\omega = .823$ ). Es así que la confiabilidad de la escala completa en el presente estudio superó a la confiabilidad de la escala de autoeficacia lectora de Carroll y Fox (2017) que obtuvo la confiabilidad de  $\alpha = 0.89$ , así como a la fiabilidad ( $\alpha = 0.80$ ) alcanzada por la escala de autoeficacia para la lectura de Peura et al. (2019). Cabe mencionar que en dichos estudios se consideró la teoría de Bandura como fundamento de autoeficacia y lo único que varía es la teoría

subyacente a la autoeficacia lectora. El presente estudio adiciona el análisis de confiabilidad McDonald, que no se realizó en el estudio de Fidalgo et al., (2013).

Respecto al cuarto objetivo específico, se logró determinar la validez convergente entre la escala de autoeficacia lectora y el auto reporte de notas de comunicación en estudiantes de 10 a 16 años de Ica y Lima. A través del coeficiente de correlación Tau-b de Kendall de 0.243 ( $p < .001$ ). Estos resultados coinciden con los hallazgos de Carroll y Fox (2017) que reportaron a la autoeficacia lectora como un predictor significativo de las habilidades lectoras. Asimismo, Kakaew y Damnet (2017) reportaron que los estudiantes creían tener mejor autoeficacia en la lectura y comprensión de textos después de ser capacitados en el uso de estrategias de lectura. Además, Naseri y Zaferanieh (2012) evidenciaron una correspondencia positiva fuerte entre las creencias de autoeficacia de lectura y la comprensión de lectura, inclusive con el uso de estrategias de lectura.

En relación con el quinto objetivo específico, se logró determinar la validez convergente entre la Escala de Autoeficacia Lectora y el auto reporte de notas de matemáticas en estudiantes de 10 a 16 años de Ica y Lima, 2020. Por medio del coeficiente de correlación de Tau-b de Kendall de 0.202 ( $p < .001$ ) se evidenció correlaciones significativas bajas como evidencia de validez convergente (Ozkal, 2019; Zamora-Araya et al., 2020).

## Capítulo V. Conclusiones y recomendaciones

### 5.1. Conclusiones

La escala de autoeficacia lectora cumple con las propiedades psicométricas adecuadas para su aplicación en estudiantes de 10 a 16 años.

La escala de autoeficacia lectora cumple con los criterios de validez de estructura interna por análisis factorial exploratorio en estudiantes de 10 a 16 años de Ica y Lima, 2020. Se obtuvo dos factores: autoeficacia en la construcción del modelo textual-situacional y autoeficacia en las habilidades de decodificación y fluidez.

La escala de autoeficacia lectora cumple con los criterios de validez de estructura interna por análisis factorial confirmatorio en estudiantes de 10 a 16 años de Ica y Lima, 2020. Se confirmaron dos factores: autoeficacia en la construcción del modelo textual-situacional y autoeficacia en las habilidades de decodificación y fluidez.

La escala de autoeficacia lectora cumple con los criterios de confiabilidad de la escala autoeficacia lectora en estudiantes de 10 a 16 años de Ica y Lima, 2020. Con un alfa de Cronbach y Omega de McDonald superiores a 0.82 para cada una de las subescalas.

La escala de autoeficacia lectora cumple con los criterios de validez convergente con el auto reporte de notas de comunicación en estudiantes de 10 a 16 años de Ica y Lima, 2020. Presentándose a través del coeficiente de correlación Tau-b de Kendall 0.243 ( $p < .001$ ).

La escala de autoeficacia lectora cumple con los criterios de validez convergente con el auto reporte de notas de matemática en estudiantes de 10 a 16

años de Ica y Lima, 2020. Presentándose a través del coeficiente de correlación Tau-b de Kendall 0.202 ( $p < .001$ ).

## **5.2. Recomendaciones**

Al momento de realizar el presente estudio, se verificó que en la literatura científica no existen otros instrumentos para medir autoeficacia lectora en la población en estudio, por lo que se recomienda, verificar la validez convergente de esta escala correlacionando sus puntuaciones con otras escalas que sean elaboradas con el propósito de medir la autoeficacia lectora en estudiantes de 10 a 16 años en futuras investigaciones. Además, se debe realizar un análisis de invarianza según el sexo de los participantes, para analizar las diferencias que se presentan en las dimensiones de estudio y compararlo con otras investigaciones. Sería conveniente desarrollar programas de fortalecimiento de autoeficacia lectora, ya que existen estudios como el de Kakaew y Damnet (2017) que revela cambios positivos en el incremento de la autoeficacia lectora y el mejor rendimiento académico en comprensión lectora.

## Referencias

- Alpuche, A., & Vega, L. (2014). Predicción del comportamiento lector a partir de la autoeficacia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(60), 241–266. <https://bit.ly/3DrR7K6>
- Argibay, J. C. (2006). Técnicas psicométricas: cuestiones de validez y confiabilidad. *Subjetividad y Procesos Cognitivos*, 1(8), 15–33. <https://www.redalyc.org/pdf/3396/339630247002.pdf>
- Bandalos, D. L., & Finney, S. J. (2019). Factor Analysis: Exploratory and Confirmatory. In G. R. Hancock, L. M. Stapleton, & R. O. Mueller (Eds.), *Reviewer's guide to quantitative methods in the social sciences* (2nd ed.). Routledge.
- Bandura, A. (1978). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Advances in Behaviour Research and Therapy*, 1(4), 139–161. [https://doi.org/10.1016/0146-6402\(78\)90002-4](https://doi.org/10.1016/0146-6402(78)90002-4)
- Bandura, A. (1982). Self-Efficacy Mechanism in Human Agency. *American Psychologist*, 37(2), 122–147. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.37.2.122>
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción: fundamentos sociales*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=179081>
- Bandura, A. (1994). Self-Efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior*. <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/BanEncy.html>
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents* (p. 307–337).

- Carroll, J. M., & Fox, A. C. (2017). Reading self-efficacy predicts word reading but not comprehension in both girls and boys. *Frontiers in Psychology, 7*(1), 1-9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.02056>
- Chadwick, C. B. (1999). La psicología del aprendizaje desde el enfoque constructivista. *Revista Latinoamericana de Psicología, 31*(3), 463–475. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80531303>
- Chamot, A. U. (2005). Language learning strategy instruction: current issues and research. *Annual Review of Applied Linguistics, 25*, 112–130. <http://doi.org/10.1017/S0267190505000061>
- Chapman, J. W., & Tunmer, W. E. (2003). Reading difficulties, reading-related self-perceptions, and strategies for overcoming negative self-beliefs. *Reading and Writing Quarterly, 19*(1), 5–24. <https://doi.org/10.1080/10573560308205>
- Cubas, A. C. (2007). *Actitudes hacia la lectura y niveles de comprensión lectora en estudiantes de sexto grado de primaria* [Tesis de Licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Campus PUCP. <https://bit.ly/3LuXs9H>
- Cueto, S., Andrade, F., & León, J. (2003). Las actitudes de los estudiantes peruanos hacia la lectura, la escritura, la matemática y las lenguas indígenas. *GRADE*. <http://www.grade.org.pe/wp-content/uploads/ddt44.pdf>
- Escoriza, J. (2009). Categorización y análisis de las dificultades en la comprensión del discurso escrito. *Aula Abierta, 37*(2), 55–78. <https://bit.ly/3Ln8pd9>
- Fidalgo, R., & Arias-Gundín, O. (2012). Estudio de la auto-eficacia en la lectura desde una perspectiva evolutiva. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, 2*(1), 125–132. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832339012.pdf>

- Fidalgo, R., Arias-Gundín, O., & Olivares, F. (2013). Diseño y análisis psicométrico de una escala de auto-eficacia hacia la lectura. *Aula Abierta*, 41(1), 17–26.  
<https://pdfs.semanticscholar.org/55c5/2769a0c8a3270a59a5c58292df420f5721ab.pdf>
- Finney, S. & Distefano, Ch. (2013). Nonnormal and categorical data in structural equation modeling. In Hancock, G. R., Mueller, R. O., *Structural Equation Modeling: A Second Course* (2nd ed.).
- García, J. (1995). La predicción objetiva del rendimiento académico y sus posibilidades en orientación personalizada. *Tendencias Pedagógicas*, 1(1), 21–38. <https://bit.ly/3S8plGj>
- Ghonsooly, B. & Elahi, M. (2010). Learners' Self-efficacy in Reading and its relation to Foreign Language Reading Anxiety and Reading Achievement. *Journal of English Language Teaching and Learning*, (217). <https://bit.ly/3BHT3gg>
- Grimaldo, M. P. (2002). Niveles de comprensión lectora en estudiante de quinto año de educación secundaria de nivel socioeconómico medio y bajo. *Liberabit*, 19-26.  
<https://bit.ly/2kPC9Yp>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI). (2013). Seguimiento a los Factores que Influyen en los Logros de Aprendizaje: *Encuesta Nacional a Instituciones Educativas de Nivel Inicial y Primaria 2011*. <https://bit.ly/3Drq4OM>
- Irrazabal, N. (2007). Metacomprensión y comprensión lectora. *Subjetividad y Procesos Cognitivos*, 1(10), 43–60. <https://www.redalyc.org/pdf/3396/339630249003.pdf>
- Kakaew, J., & Damnet, A. (2017). Learning Strategies Model to Enhance Thai Undergraduate Students' Self-Efficacy Beliefs in EIL Textual Reading Performance. *Advances in Language and Literary Studies*, 8(6), 19-27. <https://bit.ly/3RLLnPA>

- Kintsch, W., & Rawson, K. A. (2005). Comprehension. In *The Science of Reading: A Handbook* (p. 209–226). [https://doi.org/https://doi.org/10.1002/9780470757642.ch12](https://doi.org/10.1002/9780470757642.ch12)
- Lewis, N. D. (2013). *100 Statistical Tests in R: What to Choose, how to Easily Calculate, with Over 300 Illustrations and Examples*. Heather Hills Press.
- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2003). The role of self-efficacy beliefs instudent engagement and learning inthe classroom. *Reading and Writing Quarterly*, 19(2), 119–137. <https://doi.org/10.1080/10573560308223>
- Lloret-Segura, S., Ferreres-Traver, A., Hernández-Baeza, A., & Tomás-Marco, I. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: Una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de Psicología*, 30(3), 1151–1169. <https://bit.ly/3Le1N0L>
- Lomas, C. (2001). Enseñar lengua y literatura para aprender a comunicarse. In La educación lingüística y literaria en secundaria. *EDUCREA*. <https://bit.ly/3qGrmhy>
- Mair, P. (2018). *Modern Psychometrics with R*. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-93177-7>
- Martinez, K. E. (2019). *The Relationship among Reading Self-Efficacy, Reading Anxiety, and Reading Comprehension Performance*. <https://bit.ly/3BINL3O>
- Martínez-Arias, M. R., Hernández-Lloreda, M. V., & Hernández-Lloreda, M. J. (2014). *Psicometría*. Alianza Editorial S.A.
- Ministerio de Educación (MINEDU). (2015). *Rutas de aprendizaje: ¿Qué y cómo aprenden nuestros adolescentes?* <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/3739>
- Ministerio de Educación (MINEDU). (2016). *Programación curricular de educación secundaria*. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/03062016-programa-nivel-secundaria-ebr.pdf>

- Ministerio de Educación (MINEDU). (2018). *Evaluaciones de logro de aprendizaje 2018 ¿Qué aprendizajes logran nuestros estudiantes?* <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2018/10/Informe-Nacional-ECE-2018.pdf>
- Montero, I., & León, O. (2005). Sistema de clasificación del método en los informes de investigación en Psicología. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5(1), 115-127. <https://www.redalyc.org/pdf/337/33701007.pdf>
- Morgan, P. L., Fuchs, D., Compton, D. L., Cordray, D. S., & Fuchs, L. S. (2008). Does early reading failure decrease children's reading motivation? *In Journal of Learning Disabilities*, 41(5), 387–404. <https://doi.org/10.1177/0022219408321112>
- Muñoz, C., Ferreira, S., Sánchez, P., Santander, S., Rodríguez, M., & Valenzuela, J. (2012). Características psicométricas de una escala para caracterizar la motivación por la lectura académica. *Revista Electronica de Investigacion Educativa*, 14(2), 118–132. <https://bit.ly/3QE5gGY>
- Naseri, M., & Zaferanieh, E. (2012). The Relationship Between Reading Self-efficacy Beliefs, Reading Strategy Use and Reading Comprehension Level of Iranian EFL Learners. *World Journal of Education*, 2(2). <https://doi.org/10.5430/wje.v2n2p64>
- Navarro, R. E. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 1(2), 1–15. <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/5354/5793>
- OCDE. (2007). El programa PISA de la OCDE Qué es y para qué sirve. In OCDE. <http://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf>
- OCDE. (2018). *Evaluación PISA 2018*. <http://umc.minedu.gob.pe/resultadospisa2018/>

- Olivares, M. F. (2015). *El Rol de la Auto-Eficacia en la Comprensión Lectora: Estudios de Revisión, Evaluación e Instrucción*. <https://bit.ly/3S3z690>
- Ozkal, N. (2019). Relationships between self-efficacy beliefs, engagement and academic performance in math lessons. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, *14*(2), 190–200. <https://doi.org/10.18844/cjes.v14i2.3766>
- Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: a review of the literature. *Reading & Writing Quarterly*, *19*(1), 139–158. <https://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/Pajares2003RWQ.pdf>
- Peura, P. I., Viholainen, H. J. K., Aro, T. I., Räikkönen, E. M., Usher, E. L., Sorvo, R. M. A., Klassen, R. M., & Aro, M. T. (2019). Specificity of Reading Self-Efficacy Among Primary School Children. *Journal of Experimental Education*, *87*(3), 496–516. <https://doi.org/10.1080/00220973.2018.1527279>
- Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, *31*(6), 459–470. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(99\)00015-4](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(99)00015-4)
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. *Journal of Educational Psychology*, *82*(1), 33–40. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33>
- Pintrich, P. R., & García, T. (1991). Student goal orientation and self-regulation in the college classroom. In *Advances in motivation and achievement*, (pp. 371–492). <https://www.researchgate.net/publication/243775205>
- Revelle, W. (2017). *An introduction to the psych package: Part I. Data entry and description*. 1–61. <http://personality-project.org/r/intro.pdf>

- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2016). *A Beginner's Guide to Structural Equation Modeling* (4th ed.). Taylor & Francis.
- Solheim, O. J. (2011). The impact of reading self-efficacy and task value on reading comprehension scores in different item formats. *Reading Psychology, 32*(1), 1–27. <https://doi.org/10.1080/02702710903256601>
- Van Dijk, T. A., & Kintsch, W. (1982). *Strategies of Discourse Comprehension*. <https://discourses.org/wp-content/uploads/2022/06/Teun-A-van-Dijk-Walter-Kintsch-1983-Strategies-Of-Discourse-Comprehension.pdf>
- Wang, Ch., Schwab, G., Fenn, P. & Chang, M. (2013). Self-Efficacy and Self-Regulated Learning Strategies for English Language Learners: Comparison between Chinese and German College Students. *Journal of Educational and Developmental Psychology, 3*(1), 173-191. <https://bit.ly/3xtw0Dd>
- Wang, J. H.-Y., & Guthrie, J. T. (2004). Modeling the effects of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension between U.S. and Chinese students. *Reading Research Quarterly, 39*(2), 162–186. <https://doi.org/10.1598/rrq.39.2.2>
- Zamora-Araya, J. A., Cruz-Quesada, J. D., & Amador-Montes, M. S. (2020). Autoeficacia y su relación con el rendimiento académico en estudiantes de enseñanza de la matemática. *Innovaciones Educativas, 22*(32), 137–150. <https://doi.org/10.22458/ie.v22i32.2818>
- Zárate, A. R. (2019). *Autoeficacia hacia la lectura, comprensión de lectura y rendimiento académico en estudiantes de primer ingreso de una universidad privada de Lima*

[Tesis de maestría, Universidad San Martín de Porras]. Repositorio Campus USMP.

<https://repositorio.usmp.edu.pe/handle/20.500.12727/4587>

## Anexo 1

### Matriz de consistencia

Título	Planteamiento del problema	Objetivos	Hipótesis	Tipo y diseño	Conceptos centrales
Propiedades psicométricas de la escala de autoeficacia lectora en estudiantes de 10 a 16 años de Ica y Lima, 2020.	General: ¿Cuáles son las propiedades psicométricas de la escala de autoeficacia lectora en estudiantes de 10 a 16 años de Ica y Lima, 2020?	General: Determinar las propiedades psicométricas de la escala de autoeficacia lectora en estudiantes de 10 a 16 años de Ica y Lima, 2020.	General: La escala de autoeficacia lectora presenta adecuadas propiedades psicométricas al ser aplicada a una muestra de estudiantes de 10 a 16 años de Ica y Lima, 2020.	Instrumental – Psicométrico	Variable: Autoeficacia lectora
	Específicos: P.E.1. ¿Cuál es la validez de constructo por análisis factorial exploratorio de la escala de autoeficacia lectora en estudiantes de 10 a 16 años de Ica y Lima, 2020?	Específicos: O.E.1. Determinar la validez de constructo por análisis factorial exploratorio de la escala de autoeficacia lectora en estudiantes de 10 a 16 años de Ica y Lima, 2020.	Específicas La escala de autoeficacia lectora presenta evidencias de validez de estructura interna por análisis factorial exploratorio al ser aplicada a una muestra de estudiantes 10 a 16 años de Ica y Lima, 2020.		
	P.E.2. ¿Cuál es validez de constructo por análisis factorial confirmatorio de la escala de autoeficacia lectora en estudiantes de 10 a 16 años de Ica y Lima, 2020?	O.E.2. determinar la validez de constructo por análisis factorial confirmatorio de la escala de autoeficacia lectora en estudiantes de 10 a 16 años de Ica y Lima, 2020.	La escala de autoeficacia lectora presenta evidencias de validez de estructura interna por análisis factorial confirmatorio al ser aplicada a una muestra de estudiantes 10 a 16 años de Ica y Lima, 2020.		

	P.E.3. ¿Cuál es la confiabilidad de la escala de autoeficacia lectora en estudiantes de 10 a 16 años de Ica y Lima, 2020?	O.P.3. Determinar la confiabilidad de la escala autoeficacia lectora en estudiantes de 10 a 16 años de Ica y Lima, 2020.	La escala de autoeficacia lectora presenta evidencias de confiabilidad por consistencia interna al ser aplicada a una muestra de estudiantes 10 a 16 años de Ica y Lima, 2020.		
	P.E.4. ¿Cuál es la validez convergente entre la escala de autoeficacia lectora y el auto reporte de notas de comunicación en estudiantes de 10 a 16 años de Ica y Lima, 2020?	O.P.4. Determinar la validez convergente entre la escala de autoeficacia lectora y el auto reporte de notas de comunicación en estudiantes de 10 a 16 años de Ica y Lima, 2020.	La escala de autoeficacia lectora presenta evidencias de validez convergente por correlación entre la escala de autoeficacia lectora y el auto reporte de notas de comunicación en estudiantes de 10 a 16 años de Ica y Lima, 2020.		
	P.E.5. ¿Cuál es validez convergente entre la escala de autoeficacia lectora y el auto reporte de notas de matemáticas en estudiantes de 10 a 16 años de Ica y Lima, 2020?	O.P.5. Determinar la validez convergente entre la Escala de Autoeficacia Lectora y el auto reporte de notas de matemáticas en estudiantes de 10 a 16 años de Ica y Lima, 2020.	La escala de autoeficacia lectora presenta evidencias de validez convergente por correlación entre la escala de autoeficacia lectora y el auto reporte de notas de matemáticas en estudiantes de 10 a 16 años de Ica y Lima, 2020.		

## Anexo 2

### Escala de Autoeficacia Lectora

Instrucciones: este cuestionario se ha elaborado para facilitar la comprensión de los aspectos que les resultan difíciles a los estudiantes cuando tienen que leer y resumir un texto. Por favor, escribe **en qué medida crees que puedes lograr cada una de las acciones descritas a continuación**. Para tu respuesta puedes utilizar cualquier número perteneciente a la siguiente escala de 0 a 100.

0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
Muy seguro de NO poder hacerlo					Medianamente seguro de poder hacerlo					Muy seguro de poder hacerlo

Lea detenidamente cada ítem y responda honestamente.

ITEMS	EN QUÉ MEDIDA...	0-100
1.	... puedo establecer las relaciones entre las ideas principales del texto.	
2.	... puedo conocer el significado de las palabras del texto.	
3.	... puedo adquirir conocimientos de este texto que luego pueda aplicar en otras situaciones, lecturas, tareas.	
4.	... puedo comprender las oraciones del texto.	
5.	... puedo reconocer la idea principal entre las oraciones de un párrafo.	
6.	... puedo pronunciar correctamente todas las palabras del texto.	
7.	... puedo reconocer la finalidad principal del texto (por ejemplo: describir, explicar o argumentar).	
8.	... puedo hacer un resumen que recoja las ideas principales del texto.	
9.	... puedo establecer relaciones entre las ideas principales del texto y mis conocimientos previos sobre el tema.	
10.	... puedo leer de modo fluido, sin trabarme en mi lectura.	
11.	... puedo responder correctamente diferentes preguntas del contenido del texto.	
12.	... puedo reconocer las diferentes partes principales del texto (por ejemplo: introducción, desarrollo y conclusión).	
13.	... puedo leer rápidamente, sin que esto disminuya mi comprensión del texto.	
14.	... puedo detenerme durante la lectura del texto y recordar lo más importante sin necesidad de leerlo nuevamente.	
15.	... puedo aprender nuevos conocimientos que me sean útiles para el futuro.	

**Anexo 3**  
**Cartas de Autorización**

**Autorización**

El Director de la Asociación Educativa "Redención" de Ica

**HACE CONSTAR:**

La profesora YOVANNA YSABEL MUÑANTE SUBAUSTE identificada con DNI 71608635, estudiante de la Escuela de Posgrado de la "Universidad Peruana Unión", tiene autorización para aplicar el instrumento de investigación que lleva por título **"PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS DE LA ESCALA DE AUTOEFICACIA LECTORA EN ESTUDIANTES DE 10 A 16 AÑOS DE ICA Y LIMA, 2020"**, para optar el título de Magister en Educación con mención en Psicología Educativa.

Se expide la presente constancia a petición de la interesada para fines que vea por conveniente.

Ica, 09 de Diciembre de 2020.

Atentamente,

 DIRECCION REGIONAL DE EDUCACION - ICA  
ASOCIACION EDUCATIVA REDENCION  
  
Joel Rivera Luna  
DIRECTOR

\_\_\_\_\_  
JOEL RIVERA LUNA  
DIRECTOR



## AUTORIZACIÓN

La Asociación Educativa Adventista Peruana Central Sur, autoriza:

A la profesora YOVANNA YSABEL MUÑANTE SUBAUSTE identificada con DNI 71608635, estudiante de la Escuela de Posgrado de la “Universidad Peruana Unión”, tiene autorización para aplicar el instrumento de investigación que lleva por título **“PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS DE LA ESCALA DE AUTOEFICACIA LECTORA EN ESTUDIANTES DE 10 A 16 AÑOS DE ICA Y LIMA, 2020”**, para optar el título de Magister en Educación con mención en Psicología Educativa.

Se expide el presente documento a petición de la interesada para fines que vea por conveniente.

Lima, 09 de diciembre de 2020.

Mg. Derly Huanca

Director

## Anexo 4

### Consentimiento Informado de Padres

Recibe un cordial saludo, mi nombre es Yovanna Ysabel Muñante Subauste, estudiante del programa de Maestría en Psicología Educativa de la Unidad de Posgrado de Ciencias Humanas y Educación de la Universidad Peruana Unión. La **ESCALA DE AUTOEFICACIA LECTORA** tiene como propósito evaluar: La construcción del modelo textual, los procesos de descifrar, fluidez y la construcción del modelo de situación. La información que proporcionarán sus menores hijos será de mucha importancia para determinar las propiedades psicométricas de dicha escala. La participación de sus hijos se caracteriza por ser:

- Anónima: Para cumplir esa condición se asignará un código que permita salvaguardar su identidad y mantener la confidencialidad de la información.
- Voluntaria: No es de carácter obligatorio realizar dicha encuesta si es que no se desea. Si elige participar en este estudio, por favor conteste el cuestionario, así mismo puede dejar de hacerlo el cuestionario en cualquier momento, si así lo decide.

Cualquier duda o consulta que usted tenga posteriormente puede escribirme a [yovannamunante@upeu.edu.pe](mailto:yovannamunante@upeu.edu.pe)

***He leído los párrafos anteriores y reconozco que al contestar y entregar este cuestionario estoy dando mi permiso para que mi menor hijo (a) participe en este estudio.***

\_\_\_\_\_  
Nombres y apellidos

\_\_\_\_\_  
DNI

\_\_\_\_\_  
Firma

\_\_\_\_\_  
Fecha

## Anexo 5

### Consentimiento Informado de Menores de Edad

#### CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA MENORES DE EDAD: ESCALA DE AUTOEFICACIA LECTORA EN ESTUDIANTES DE 10 A 16 AÑOS

Recibe un cordial saludo, mi nombre es Yovanna Ysabel Muñante Subauste, estudiante del programa de Maestría en Psicología Educativa de la Unidad de Posgrado de Ciencias Humanas y Educación de la Universidad Peruana Unión. La **ESCALA DE AUTOEFICACIA LECTORA** tiene como propósito evaluar: La construcción del modelo textual, los procesos de decodificación y fluidez y la construcción del modelo de situación. La información que proporcionarás será de mucha importancia para determinar las propiedades psicométricas de dicha escala. Su participación es:

- Anónima: Para cumplir esa condición se asignará un código que permita salvaguardar su identidad y mantener la confidencialidad de la información.
- Voluntaria: No será obligatoria llenar dicha encuesta si es que no lo desea. Si decide participar en este estudio, por favor responda el cuestionario, así mismo puede dejar de llenar el cuestionario en cualquier momento, si así lo decide.

Cualquier duda o consulta que usted tenga posteriormente puede escribirme a [yovannamunante@upeu.edu.pe](mailto:yovannamunante@upeu.edu.pe)

***He leído los párrafos anteriores y reconozco que al llenar y entregar este cuestionario estoy dando mi consentimiento para participar en este estudio.***

\_\_\_\_\_  
Nombres y apellidos

\_\_\_\_\_  
DNI

\_\_\_\_\_  
Firma

\_\_\_\_\_  
Fecha