

Diferencias en la auto-eficacia lectora entre cursos en la escolaridad y en función del género

Fátima Olivares*, Raquel Fidalgo*, y Mark Torrance**

*Universidad de León (España) **Nottingham Trent University (UK)

Resumen

Se analizan las diferencias en la auto-eficacia lectora entre cursos a lo largo de la escolaridad y en función del género en una muestra de 1.060 alumnos españoles distribuidos desde 3.º EP a 4.º ESO. Se utilizó una escala de auto-eficacia lectora que diferencia tres dimensiones de acuerdo con el nivel de complejidad de las habilidades de lectura implicadas en la tarea de comprensión lectora, diferenciando entre habilidades ligadas a la decodificación, la construcción del texto base y el modelo de situación. Los resultados sugieren un patrón de cambio diferenciado en la auto-eficacia lectora en función de las diferentes dimensiones evaluadas, mostrando un incremento en la auto-eficacia en decodificación y textual, y un decrecimiento en la relacionada con el modelo de situación. En todas las dimensiones de la auto-eficacia existe un periodo crítico en el paso a la Secundaria. No se obtuvieron diferencias en la auto-eficacia lectora en función del género a lo largo de la escolaridad.

Palabras clave: auto-eficacia lectora, diferencias de género, diferencias en la escolaridad, rendimiento en comprensión lectora.

Abstract

We analyzed differences in reading self-efficacy between grades and according to gender in a sample of 1,060 Spanish students distributed across 3rd to 10th grades. We used a reading self-efficacy scale which differentiates three dimensions according to the level of complexity of the reading skills involved in a reading comprehension task, distinguishing between decoding skills, the construction of the textbased and of the situation model. Our results indicate, a differential pattern of change in reading self-efficacy emerged in the different dimensions, with a trend towards an increase in decoding and textual self-efficacy and a decrease in situation self-efficacy. In all dimensions of self-efficacy, the transition from primary to secondary education constituted a critical period. No differences by gender were observed in reading self-efficacy throughout schooling.

Keywords: reading self-efficacy, gender differences, differences through schooling, reading comprehension achievement.

Agradecimientos: Esta investigación ha sido posible gracias a la financiación concedida por el Ministerio de Economía y Competitividad de España al proyecto con referencia EDU2010-18219, concedida a la segunda autora. Los autores quieren agradecer la colaboración prestada por los centros: CEO Camino de Santiago, Colegio Discípulas de Jesús, IES Ordoño II, La Asunción, Sagrado Corazón Jesuitas, San José Agustinas Misioneras, CEIP Trepalio y CEIP Teodoro Martínez Gadañón, de León.

Correspondencia: Raquel Fidalgo Redondo, Departamento de Psicología, Sociología y Filosofía, Universidad de León. Facultad de Educación, Campus de Vegazana, s/n (24071-León, España). Teléfono: 987293152, Fax: 0034 987291135. E-mail: rfidr@unileon.es

Introducción

La auto-eficacia es definida como el juicio de una persona sobre su capacidad para realizar con éxito una tarea (Bandura, 1977). Ésta determina el rendimiento, esfuerzo y persistencia, así como la elección de las tareas que realiza el alumno (Zimmerman, 2013). Así, un estudiante con un nivel óptimo de auto-eficacia participará con mayor facilidad en la tarea, trabajará más, persistirá más tiempo y tendrá menos reacciones emocionales adversas ante las dificultades que se le presenten en la misma (Bräten, Ferguson, Anmarkrud, y Stromso, 2013). Por tanto, la auto-eficacia se vuelve especialmente crítica en la realización de tareas complejas que exigen el dominio de habilidades específicas y que puede tener unas condiciones motivacionales no adecuadas (Miñano y Castejón, 2011); la comprensión lectora podría ser un ejemplo (Lopes, Madalena, Moniz, Spear-Swerling, y Zibulsly, 2015).

El complejo proceso de comprensión lectora a menudo es descrito en base a dos niveles de procesamiento (Retelsdorf, Köller, y Möller, 2011). En un primer nivel, estarían las habilidades relacionadas con el reconocimiento y acceso al significado de las palabras y la velocidad lectora; y en un segundo nivel, las habilidades lingüísticas y semánticas que implican el acceso al significado global del texto y la representación de la información descrita en el texto, mediante la in-

tegración de la información proveniente del texto con el conocimiento previo del lector y sus metas (Kintsch y Rawson, 2005). Kintsch los describe como dos tipos de procesos interdependientes que subyacen al proceso de comprensión lectora (Kintsch y Rawson, 2005). Diferenciando entre los procesos de bajo nivel cognitivo, implicados en el reconocimiento o identificación de la palabra escrita, también denominados *microprocesos*, y los procesos de alto nivel cognitivo, que se relacionan con la comprensión profunda del texto, denominados *macroprocesos*. Éstos implican el análisis semántico del texto o *base textual* y determinan el significado del texto en sí mismo, y un nivel más profundo de representación, *modelo de situación*, el cual se producirá sólo en la medida en que el lector efectúe un trabajo de evocación y construcción de la representación, combinando la información textual explícita, con su conocimiento previo, metas, intereses y creencias (Cano, García, Justicia, y García-Berbén, 2014; Llorens y Cerdán, 2012). La comprensión es un proceso complejo que exige al lector ir comprendiendo las ideas en cada ciclo, conectar la información de ciclos sucesivos, elaborar macro-ideas y autorregular todo el proceso. Por tanto, como señalan Vidal-Abarca et al. (2007), su evaluación debe centrarse en ítems o preguntas que representen los distintos procesos mentales que se activan para comprender el texto.

De forma paralela a lo sugerido para la evaluación de la comprensión lectora, parece necesario considerar en la evaluación de la auto-eficacia lectora los diferentes niveles que demanda la tarea, puesto que, tal y como indica Bandura (1977), las creencias de auto-eficacia pueden variar a través de los distintos ámbitos de la actividad, y niveles que la tarea demanda en un dominio determinado y bajo diferentes circunstancias. Bandura (2006) propone evaluar la auto-eficacia centrándose en factores que tengan impacto en el dominio de funcionamiento, con escalas que mediante ítems claros y explícitos reflejen los juicios del alumno sobre su capacidad para llevar a cabo los diferentes niveles que exige la tarea. No obstante, a pesar de ello, gran parte de la investigación en auto-eficacia se desarrolla a partir de ítems globales, que no representan las habilidades que requiere la tarea específica (de la Fuente, Sander, y Putwain, 2013). En este sentido, intentando subsanar las limitaciones de investigaciones previas, en el presente estudio se abordará la evaluación de la auto-eficacia lectora desde una perspectiva multifactorial, siguiendo el modelo teórico de comprensión lectora de Kintsch (Kintsch y Rawson, 2005) y las indicaciones de Bandura (2006). El objetivo es obtener datos sobre las diferencias de las creencias de auto-eficacia en los distintos cursos escolares y en función del género, considerando éstas en función

de las distintas dimensiones de la comprensión lectora, teniendo en cuenta la complejidad del proceso lector. Esto permitirá ofrecer cierta luz sobre el rol de la auto-eficacia en el proceso de adquisición de la competencia lectora, y detectar momentos críticos en el proceso de adquisición de la lectura.

Medidas de auto-eficacia lectora en estudios previos

Tradicionalmente, las creencias de auto-eficacia han sido evaluadas en relación a auto-percepciones generales sobre la lectura, lo que no se ajusta a las directrices dadas por Bandura (2006) para su evaluación. Estas medidas generales se han incluido dentro de cuestionarios motivacionales como son: *Motivation for Reading Questionnaire-MRQ* (Wigfield y Guthrie, 1997), o *Adolescent Motivation to Read Profile-AMRP* (Kelley y Decker, 2009). Los cuales incluyen ítems relacionados con valoraciones generales como lector ligadas más al auto-concepto (*Soy un buen lector*), se centran en comparaciones sociales (*Aprendo más de la lectura que mis compañeros*), o están ligados a las expectativas (*Sé que leeré bien el próximo año*). Como indica Zimmerman (2013), es necesario diferenciar las creencias de auto-eficacia de otros constructos como las creencias generales de competencia o auto-concepto, ya que las creencias de auto-eficacia son específicas de la tarea y se establecen a par-

tir de criterios normativos, mientras que el auto-concepto es más general y se establece mediante comparaciones sociales (Closas, Sanz, y Ugarte, 2011). Además, Bandura (1997) señala que este tipo de evaluaciones generales de la auto-eficacia tiene como consecuencia que la transforma en un rasgo generalizado de la personalidad, en lugar de un juicio específico hacia un contexto específico.

En respuesta a las limitaciones de estas medidas generales es necesario el desarrollo de instrumentos de evaluación de la auto-eficacia lectora, que consideren los diferentes procesos implicados en la misma. Así es posible hacer referencia a instrumentos más específicos, como por ejemplo la escala *Reader Self-Perception Scale-RSPS* (Henk y Melnick, 1995), que ofrece auto-percepciones sobre la habilidad o éxito lector, en relación a elementos como el reconocimiento de palabras, análisis de las palabras, fluidez y comprensión general (*Cuando leo reconozco más palabras que antes*). En otros casos, las percepciones de auto-eficacia lectora únicamente tienen en cuenta una dimensión de las implicadas en la comprensión, como es la identificación de las ideas principales del texto (*¿Cuál es la idea principal del primer párrafo?*) (Schunk y Rice, 1987). O Anmarkrud y Bråten (2009) con la versión revisada del MRQ, evalúan las creencias de los estudiantes sobre su capacidad para com-

prender un texto (*Para mí es fácil comprender el contenido de un libro*), sin centrarse en los distintos procesos implicados en la comprensión lectora. Aunque estas últimas escalas evalúan habilidades fundamentales para el éxito lector, hay otros aspectos no considerados que son claves para la comprensión profunda del texto como la realización de inferencias, predicciones, reflexiones críticas, o conocimientos previos. Prat-Sala y Redford (2010) al evaluar la relación entre la auto-eficacia en la lectura y la escritura de estudiantes universitarios, incluyen estrategias clave para la comprensión como la selección de ideas principales del texto, sintetizar, subrayar, formularse auto-preguntas, o tomar notas. Sin embargo, los resultados de su estudio no ofrecen datos de cada proceso lo que supone una limitación. En definitiva, las escalas de auto-eficacia deben adaptarse a dominios de actividad y evaluar las múltiples formas en que las creencias de eficacia operan dentro del dominio de la actividad seleccionada (Bandura, 2006); sin embargo, ésta no ha sido la línea seguida en los estudios previos del campo de la lectura.

Cambios en la auto-eficacia lectora

Las creencias de competencia cambian a lo largo de la escolaridad, con una disminución progresiva de éstas a medida que avanzan

los cursos escolares (Guthrie y Wigfield, 2000). Este declive en las creencias de auto-eficacia ha sido explicado como consecuencia de cambios evolutivos (Lau, 2009a), asociados a la pubertad, así como cambios psicológicos en la búsqueda de su identidad personal, por lo que son propensos a cambios en su autopercepción de auto-eficacia para realizar tareas específicas. Sin embargo, en el ámbito de la lectura no existe una tendencia clara en relación a dichos cambios. Investigaciones como las realizadas por Lau, con una muestra de estudiantes de 4.º-11.º curso (Lau, 2009a) y de 7.º-11.º curso Lau (2009b), o Kelley y Decker (2009) con estudiantes de 6.º-8.º curso, informan de un declive en las creencias de auto-eficacia lectora durante su escolaridad. Por el contrario, estudios como los realizados por Mucherah y Yoder (2008) con una muestra de alumnos de 6.º-8.º curso informan de un incremento de ésta.

Estos resultados contradictorios pueden explicarse en base a los instrumentos utilizados en estos estudios, como los Cuestionarios MRQ o AMRP, cuyas limitaciones se han analizado previamente. Son necesarios por lo tanto estudios adicionales, centrados en el estudio de las habilidades específicas que requiere la tarea de comprensión y que abarquen una muestra amplia y representativa con un amplio margen de edades y etapas educativas, que nos permitan establecer una conclusión general sobre las diferencias en la

auto-eficacia lectora a lo largo de la escolaridad.

El rol del género en la auto-eficacia lectora

En relación a este aspecto hay una tendencia clara en la literatura (Logan y Johnston, 2010). Diferentes estudios han informado de un nivel de auto-eficacia lectora significativamente mayor en las niñas (Epçaçan y Epçaçan, 2010; McGeown, Goodwin, Henderson, y Wright, 2012). Por otra parte, cabe preguntarse si esa tendencia variará a lo largo de los cursos. En este sentido, Lau (2009a) con una muestra de 1.794 alumnos distribuidos a lo largo de un amplio rango de cursos (4.º-11.º curso), no encontraron interacción entre el género y el curso, obteniendo un mayor nivel de auto-eficacia lectora en las niñas que en los niños. Si bien, las niñas mostraban una tendencia a la disminución en la auto-eficacia a lo largo de los cursos, los chicos mostraban una estabilidad en el nivel de auto-eficacia lectora. No obstante, nuevamente los instrumentos utilizados presentan las limitaciones señaladas previamente, difiriendo en la forma en la que miden las creencias de auto-eficacia, mientras unos estudios evalúan creencias generales sobre sus habilidades lectoras (Lau, 2009a), o creencias generales sobre la comprensión lectora (Epçaçan y Epçaçan, 2010), otros evalúan las creencias de auto-eficacia en relación a habilidades específicas de

lectura, no captando su completa multi-dimensionalidad (McGeown et al., 2012).

Objetivo e hipótesis

Se propone una evaluación multifactorial de la auto-eficacia lectora, que posibilite reflejar mejor las diferencias en las creencias de auto-eficacia lectora. En base al modelo teórico revisado (Kintsch y Rawson, 2005) y siguiendo las directrices de Bandura (2006) para la evaluación de la auto-eficacia, se diferencian tres dimensiones en la auto-eficacia de acuerdo al nivel de complejidad de las habilidades que requieren la tarea de comprensión. Así, teniendo en cuenta los procesos implicados en el reconocimiento o la identificación de la palabra escrita, se evalúan las creencias de auto-eficacia en relación a las habilidades de decodificación y fluidez verbal, denominada *auto-eficacia en decodificación*. En segundo lugar, teniendo en cuenta los procesos relacionados con la formación del texto base, se evalúan las creencias de auto-eficacia relacionadas con la representación del significado del texto en sí mismo, denominada *auto-eficacia textual*. Por último en relación a los procesos implicados en la formación del modelo de situación, se evalúan las creencias de auto-eficacia relacionadas con la formación del modelo mental de la situación descrita en el texto, denominada *auto-efica-*

cia modelo situación. Además, dicho análisis se realizará desde un punto de vista evolutivo y de género; campo de estudio en torno al cual no existe unanimidad.

El objetivo general es analizar qué diferencias se producen en el nivel de auto-eficacia lectora, considerando su multi-dimensionalidad, a lo largo de los cursos de la escolaridad obligatoria, comparando ocho cursos, distribuidos en cuatro cohortes, pertenecientes a la Educación Primaria (2) y Secundaria Obligatoria (2), analizando a su vez las posibles diferencias en función del género, así como de forma complementaria los cambios en el rendimiento lector.

En relación a este objetivo, como primera hipótesis se espera un incremento del rendimiento lector y la auto-eficacia lectora a lo largo de los cursos escolares. Como segunda hipótesis, se esperan obtener patrones distintos en las diferencias entre los cursos en cada una de las dimensiones evaluadas de la auto-eficacia (decodificación, textual y modelo de situación), como consecuencia del nivel de complejidad de las habilidades lectoras que requiere la tarea de comprensión, mostrándose un mayor incremento en las dimensiones más simples (decodificación, textual) frente a las más complejas (modelo de situación). Por último, como tercera hipótesis, en relación al género se esperan obtener diferencias significativas a favor de las chicas.

Método

Participantes

La muestra la formaron 1.060 estudiantes de 3.º de Primaria a 4.º de ESO, con edades comprendidas entre los 8-16 años, pertenecientes a ocho centros educativos de la ciudad de León, España (cuatro centros educativos públicos y cuatro concertados; seis de naturaleza urbana y dos de naturaleza rural pertenecientes a los extra-radios de la capital) (ver Tabla 1). De la muestra se excluyeron los alumnos diagnosticados con algún tipo de NEAE, aquellos que no tenían como primera lengua el español o repetidores.

Instrumentos

Cuestionario de auto-eficacia lectora

Se utilizó la *Escala de auto-eficacia hacia la lectura* (Fidalgo,

Arias-Gundín, y Olivares, 2013). Ésta diferencia tres dimensiones de la auto-eficacia lectora de acuerdo con las habilidades implicadas en los niveles de procesamiento semántico propuestos por Kintsch y Rawson (2005). La primera dimensión, denominada *auto-eficacia decodificación*, incluye 3 ítems y evalúa las creencias de auto-eficacia sobre las habilidades involucradas en el procesamiento lingüístico en relación a las habilidades de decodificación y fluidez lectora (Ej. ítem 6: *Puedo pronunciar correctamente todas las palabras del texto*). La segunda dimensión, denominada *auto-eficacia textual*, incluye 8 ítems, en los cuales los estudiantes auto-evalúan su capacidad para construir con éxito la base textual del texto; la microestructura y macroestructura del texto (ej. ítem 5: *Puedo reconocer la idea principal entre las oraciones de un párrafo*). La tercera dimensión, denominada *auto-eficacia modelo situación*, consta de 3 ítems que incluyen los

Tabla 1

Distribución de la Muestra por Curso y Género

Cursos	Educación Primaria				Educación Secundaria				Total%
	3.º	4.º	5.º	6.º	7.º	8.º	9.º	10.º	
Género									
Mujeres	35	45	66	76	89	96	69	57	(50.3%)
Hombres	37	40	70	77	94	93	52	64	(49.7%)
Total curso	72	85	136	153	183	189	121	121	1060
Total etapa	446				614				

juicios de los estudiantes sobre sus capacidades para construir el modelo mental de la situación descrita en el texto, integrando la información textual con sus conocimientos previos y metas (Ej. ítem 3: *Puedo adquirir conocimientos de este texto que luego puedo aplicar en otras situaciones, lecturas o tareas*). Las puntuaciones de las diferentes escalas se calcularon a partir de la suma de las puntuaciones de los ítems correspondientes ponderadas por el peso factorial de cada ítem.

En la escala el alumnado contesta a 14 ítems, que evalúan cómo de seguros están de poder realizar correctamente diversas habilidades de lectura en la tarea de comprensión lectora descrita. En este sentido, la tarea de lectura consistió en un texto de ciencias naturales o sociales, tomados del *Test de Estrategias de Comprensión Lectora* (Vidal-Abarca et al., 2007).

Para responder al cuestionario el alumnado podía utilizar cualquier número de la escala de 0 a 100, en la que 0 significaba estar muy seguro de no poder hacerlo y 100 muy seguro de poder hacerlo, reflejando así la respuesta el porcentaje de seguridad de poder realizar correctamente las habilidades de lectura descritas. La escala en su conjunto mostró una buena consistencia interna, con un alfa de Cronbach de .89. Por su parte, el análisis factorial confirmatorio produjo un modelo sólido mostrando un índice CFI = .971 y RMSEA = .05 con un intervalo de confianza del 90%

de .04 a .06; con tres factores, de acuerdo a las tres dimensiones de la auto-eficacia lectora. A su vez, se obtuvo una fiabilidad compuesta de .62 en la *auto-eficacia en decodificación*, .89 en *textual*, .70 en el *modelo de situación*, así como una varianza media extractada de .35, .47 y .54, para la *auto-eficacia en decodificación*, *textual*, y *modelo de situación*, respectivamente.

Rendimiento en comprensión lectora

Con el fin de tomar una medida de rendimiento en comprensión lectora del alumnado ligada a la medida de auto-eficacia lectora, se utilizó el *Test de Estrategias de Comprensión* de Vidal-Abarca et al. (2007). En este test el alumnado a partir de la lectura de un texto, debía responder a diez preguntas sobre el texto, de formato test, con cuatro opciones de respuesta, sin límite de tiempo. Durante la prueba el alumno podía consultar el texto. Dicho test incluye cuatro tipos de preguntas que reflejan la comprensión del alumnado en relación a: ideas explícitas, inferencias anafóricas, inferencias basadas en el conocimiento y macro-ideas. Las temáticas de los textos fueron distribuidas de forma contrabalanceada por género y grupo. Para su corrección se calculó la puntuación obtenida por el alumno/a en la prueba (1 punto si la respuesta es correcta y 0 puntos si era incorrecta). La puntuación total máxima y mínima de la prueba es de 10-0 puntos respecti-

vamente en cada texto. El test muestra según estudios previos (Vidal-Abarca et al., 2007) una fiabilidad adecuada (alfa de Cronbach = .798).

Procedimiento

Puesto que la auto-eficacia es un constructo específico, dependiente de la tarea, en primer lugar se explicó la tarea de comprensión lectora que debía realizar el alumnado. Una vez explicada, el alumnado cumplimentó el cuestionario de auto-eficacia.

Tras la codificación de datos se realizó el análisis estadístico. Para ello la variable curso fue agrupada en cuatro cohortes, correspondientes a los cuatro ciclos en que se estructuraban los cursos a nivel educativo, puesto que en cada ciclo existe

una coherencia en relación al tratamiento instruccional de la docencia. Así, se diferenciaron cuatro cohortes: cohorte 1 (3.º-4.º curso de Primaria), cohorte 2 (5.º-6.º curso de Primaria), cohorte 3 (1.º-2.º de ESO, denominados 7.º-8.º) y cohorte 4 (3.º-4.º de ESO, denominados 9.º-10.º).

Resultados

Diferencias en la auto-eficacia lectora a lo largo de los cursos

Los resultados del análisis multivariado de varianza (MANOVAs) de las medidas de auto-eficacia lectora mostraron un efecto significativo del curso en todas las medidas de auto-eficacia lectora (ver Tabla 2).

Tabla 2

Diferencias Estadísticamente Significativas en las Medidas de Auto-Eficacia Lectora y Rendimiento Lector en los Cursos Escolares

	Educación Primaria		Educación Secundaria		F	p	μ^2
	3.º-4.º curso n = 157	5.º-6.º curso n = 279	7.º-8.º curso n = 292	9.º-10.º curso n = 241			
	M(DT)	M(DT)	M(DT)	M(DT)			
<i>Medidas de Autoeficacia Lectora</i>							
Auto-eficacia Decodificación	130(40.5)	141(36.0)	141(35.0)	148(28.2)	3.965	<.001	.03
Auto-eficacia Textual	369(97.3)	413(89.1)	404(81.8)	420(82.2)	3.965	<.001	.04
Auto-eficacia Modelo Situación	118(28.4)	121(27.4)	105(31.3)	107(26.4)	3.965	<.001	.06
<i>Medidas de Rendimiento Lector</i>							
Inferencias anafóricas	1.17(.80)	1.55(.82)	1.77(.80)	2.30(.48)	82.77	<.001	.20
Macro-ideas	1.01(.81)	1.34(.93)	1.54(.84)	2.05(.69)	56.82	<.001	.15
Inferencias basadas en el conocimiento	.23(.27)	.34(.30)	.42(.31)	.62(.28)	68.18	<.001	.17
Ideas Explícitas	.31(.24)	.40(.24)	.46(.23)	.56(.19)	42.99	<.001	.12

La comparación por pares entre cohortes adyacentes, aplicando la corrección de Bonferroni para la tasa de error ($\alpha < .05$) no mostraron la misma tendencia de diferencias en las tres medidas de auto-eficacia lectora a lo largo de la escolaridad.

Los contrastes de la *auto-eficacia en la decodificación* mostraron un incremento desde los cohortes 3.º-4.º a 5.º-6.º [$t(434) = 4.87, p < .001$], un periodo estacionario desde los cohortes 5.º-6.º a 7.º-8.º, y un incremento de nuevo desde los cohortes 7.º-8.º a 9.º-10.º [$t(530) = 2.76, p < .006$]. (ver Figura 1).

En cuanto a la *auto-eficacia textual*, se obtuvo un aumento significativo desde los cohortes 3.º-4.º a 5.º-6.º [$t(434) = 4.87, p < .001$], un periodo fijo desde los cohortes 5.º-6.º a 7.º-8.º, y un aumento marginalmente significativo desde los cohortes 7.º-8.º a 9.º-10.º [$t(531) = 2.15, p = .032$] (ver Figura 2).

En cuanto a la *auto-eficacia en el modelo de situación*, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los cohortes 3.º-4.º y 5.º-6.º, una disminución significativa desde los cohortes 5.º-6.º a 7.º-8.º [$t(564) = 6.20, p < .001$], y finalmente, un periodo estacionario desde los cohortes 7.º-8.º a 9.º-10.º (ver Figura 3).

Diferencias en el rendimiento lector a lo largo de los cursos

Se realizó un análisis Multivariado de la varianza (MANOVAs)

para analizar las diferencias en el rendimiento lector a lo largo de los cursos. Los resultados obtenidos muestran efectos significativos del curso en todas las medidas de rendimiento lector. La comparación por pares entre cohortes adyacentes, se realizó aplicando la corrección de Bonferroni para la tasa de error ($\alpha < .05$) (ver Tabla 2).

El rendimiento en comprensión lectora del alumnado mostró un incremento estadísticamente significativo a lo largo de todos los cursos, en relación a las cuatro dimensiones evaluadas: inferencias anafóricas desde 3.º-4.º a 5.º-6.º [$t(434) = 4.71, p < .001$]; desde 5.º-6.º a 7.º-8.º [$t(569) = 3.18, p = .002$]; desde 7.º-8.º a 9.º-10.º [$t(531) = 9.41, p < .001$], macro-ideas desde 3.º-4.º a 5.º-6.º [$t(434) = 3.64, p < .001$]; desde 5.º-6.º a 7.º-8.º [$t(569) = 2.74, p = .006$]; desde 7.º-8.º a 9.º-10.º [$t(530) = 7.68, p < .001$], inferencias basadas en el conocimiento desde 3.º-4.º a 5.º-6.º [$t(434) = 4.04, p < .001$]; desde 5.º-6.º a 7.º-8.º [$t(568) = 2.99, p = .003$]; desde 7.º-8.º a 9.º-10.º [$t(530) = 8.01, p < .001$] e ideas explícitas desde 3.º-4.º a 5.º-6.º [$t(434) = 3.87, p < .001$]; desde 5.º-6.º a 7.º-8.º [$t(569) = 2.62, p = .009$]; desde 7.º-8.º a 9.º-10.º [$t(530) = 5.82, p < .001$].

Diferencias de género en la auto-eficacia lectora

Se realizó un análisis multivariado de la varianza (MANOVAs)

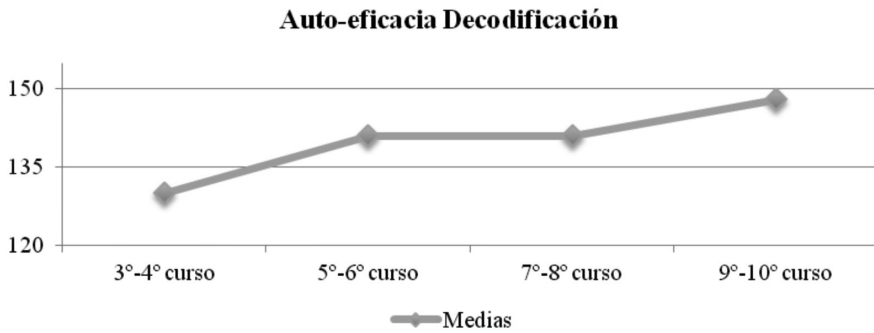


Figura 1. Diferencias en el nivel de auto-eficacia lectora en relación a los procesos de decodificación y fluidez verbal.

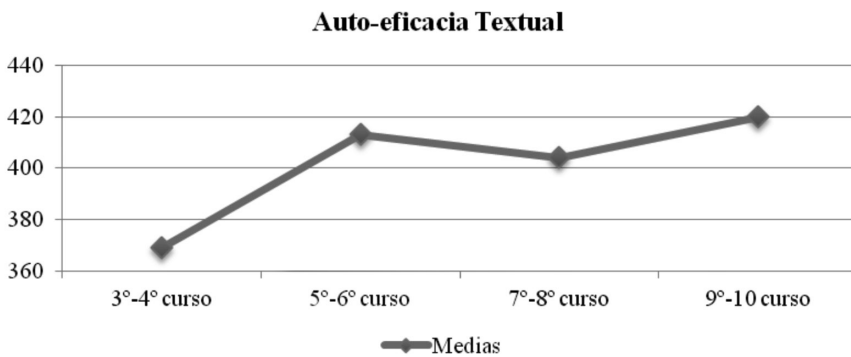


Figura 2. Diferencias en el nivel de auto-eficacia lectora en relación al modelo textual.

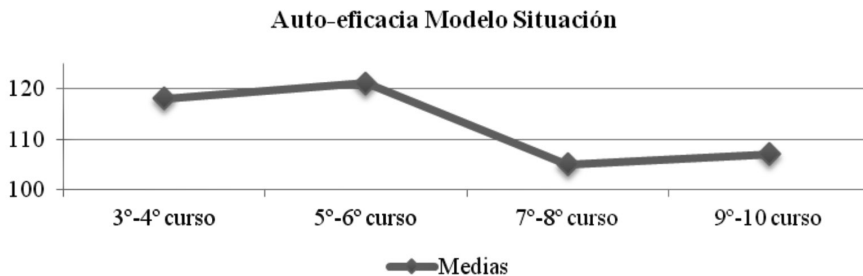


Figura 3. Diferencias en el nivel de auto-eficacia lectora en relación al modelo de situación.

Tabla 3

Estadísticos Descriptivos de Auto-Eficacia Lectora y Rendimiento Lector por Cohorte y Género

	Educación Primaria				Educación Secundaria			
	Cursos 3-4 n = 157		Cursos 5-6 n = 279		Cursos 7-8 n = 292		Cursos 9-10 n = 241	
	Hombre M(DT)	Mujer M(DT)	Hombre M(DT)	Mujer M(DT)	Hombre M(DT)	Mujer M(DT)	Hombre M(DT)	Mujer M(DT)
<i>Medidas de Auto-eficacia Lectora</i>								
Auto-eficacia	132.06 (38.07)	127.47 (42.75)	137.93 (37.72)	144.72 (33.88)	142.68 (33.51)	138.45 (36.60)	147.66 (27.94)	148.73 (28.57)
Decodificación	377.65 (85.65)	360.05 (107.16)	412.86 (90.64)	414.08 (87.87)	411.38 (75.19)	396.37 (87.99)	427.53 (84.24)	412.08 (79.82)
Auto-eficacia Textual	118.73 (26.76)	116.93 (30.00)	120.86 (26.74)	120.46 (28.21)	106.51 (28.60)	104.20 (34.12)	110.35 (26.63)	103.27 (25.84)
Situación								
<i>Medidas de Rendimiento Lector</i>								
Inferencias anafóricas	1.21 (.82)	1.13 (.80)	1.54 (.85)	1.57 (.79)	1.82 (.78)	1.71 (.81)	2.30 (.44)	2.30 (.52)
Macro-ideas	1.09 (.84)	.94 (.79)	1.24 (.87)	1.44 (.98)	1.52 (.84)	1.57 (.85)	2.05 (.68)	2.05 (.71)
Inferencias basadas en el conocimiento	.23 (.27)	.22 (.27)	.36 (.30)	.33 (.31)	.43 (.30)	.40 (.32)	.61 (.29)	.64 (.27)
Ideas Explícitas	.31 (.22)	.32 (.26)	.39 (.25)	.42 (.22)	.47 (.23)	.44 (.23)	.57 (.18)	.55 (.20)

Tabla 4

Correlaciones entre la Auto-Eficacia Lectora y Rendimiento Lector por Curso Escolar

	Total Comprensión Lectora			
	3-4 curso	5-6 curso	7-8 curso	9-10 curso
Auto-eficacia Decodificación	.035	.242**	.176**	.253**
Auto-eficacia Textual	.134	.239**	.228**	.291**
Auto-eficacia Situación	-.019	.137*	.185**	.236**

* $p < .05$. ** $p < .01$.

para analizar las diferencias de género en la auto-eficacia lectora y su relación con los cursos escolares (ver Tabla 3). En cuanto a la auto-eficacia lectora no hubo interacción significativa entre el género y el curso escolar. Sólo se encontró un efecto significativo de género en la auto-eficacia textual ($F = 4.16$; $p = .042$; $\mu^2 = .004$), con un nivel ligeramente más alto de auto-eficacia textual en los niños frente a las niñas. Sin embargo, las comparaciones por pares sucesivos, para cada cohorte de cursos no mostraron diferencias estadísticamente significativas entre géneros.

Relación entre el rendimiento lector y la auto-eficacia lectora

Para analizar la relación entre la auto-eficacia lectora y el rendimiento lector, se calculó de este último una puntuación global, suma de las diferentes puntuaciones en comprensión lectora, y se analizó la correlación entre dicho rendimiento lector y las diferentes dimensiones de la auto-eficacia lectora a lo largo de la escolaridad. Los resultados mostraron tal como puede verse en la Tabla 4, que en los primeros cursos (3.º-4.º curso) no se observó una correlación estadísticamente significativa entre las medidas de auto-eficacia lectora y el rendimiento lector. Sin embargo, en los demás cursos escolares, las tres medidas de auto-eficacia lectora correlacionaron positivamente con el rendimiento lector, mostrando a su vez un ligero

aumento en el índice de correlación en los últimos años.

Discusión

El objetivo de estudio era analizar las diferencias que se dan en las creencias de auto-eficacia a lo largo de la escolaridad y en función del género, considerando la multidimensionalidad de la auto-eficacia en función de las dimensiones implicadas en la comprensión lectora; con lo que se pretende responder a las limitaciones que existen en el campo de estudio de la auto-eficacia en la comprensión lectora, como consecuencia de los límites presentes en los instrumentos de evaluación utilizados en estudios previos.

En relación a las diferencias en la auto-eficacia lectora a lo largo de la escolaridad se confirma parcialmente la primera hipótesis planteada. Mientras que el rendimiento lector del alumnado aumenta significativamente a lo largo de la escolaridad, no ocurre lo mismo con la auto-eficacia. Las diferencias en la auto-eficacia lectora no se dan de forma generalizada en todos los cursos, ni de igual forma en las diferentes dimensiones de la auto-eficacia lectora, variando el patrón de diferencias de acuerdo con el nivel de complejidad de las habilidades lectoras implicadas; lo que corrobora la hipótesis segunda planteada. Así, la tendencia mostrada por las dos dimensiones de la auto-eficacia lectora con un menor nivel de com-

plejidad, *auto-eficacia en la decodificación y textual*, fue un patrón de incremento a lo largo de la escolaridad, que sólo se interrumpe en el paso de 5.º-6.º de primaria a 1.º-2.º de ESO, lo que coincide con el cambio de etapa educativa. Por el contrario, la dimensión relacionada con habilidades de más alto nivel cognitivo, *auto-eficacia en relación al modelo de situación*, relacionada con procesos que implican que el alumno sea capaz de integrar dicha información con sus propios conocimientos previos y sus objetivos como lector, no aumenta significativamente a lo largo de los cursos; observándose una disminución estadísticamente significativa con el cambio de etapa educativa.

Ambos patrones de cambio coinciden en señalar que este cambio de etapa educativa podría constituir un periodo crítico en la auto-eficacia lectora, tal y como indican investigaciones previas (Guthrie y Wigfield, 2000). Esta tendencia a disminuir la auto-eficacia o a no aumentar de forma progresiva podría ser una respuesta al cambio de contexto educativo en Secundaria, el cual es más impersonal, competitivo y evaluativo. Las tareas lectoras se vuelven más complejas. Todo ello unido a un menor andamiaje o ayuda del profesorado en la tarea de lectura que pasa de ser objeto de enseñanza, a ser herramienta de aprendizaje. Estos aspectos podrían influir negativamente en las creencias personales de los estudiantes sobre su competencia lectora, y pro-

vocar la disminución del interés y la motivación, la no persistencia ante las dificultades, lo que supondría un bajo compromiso cognitivo y autorregulado de los estudiantes en la tarea de lectura (Zimmerman, 2013). Por estas razones el profesorado en la etapa de la Secundaria no debería ser ajeno al papel clave que la auto-eficacia lectora tiene en el compromiso cognitivo, afectivo y conductual del alumnado con la tarea, y vincular a la instrucción específica para la mejora de la comprensión lectora el papel modulador de los efectos en la instrucción que la auto-eficacia podría estar jugando en el rendimiento lector de los estudiantes de Secundaria.

Por otra parte, en relación a la segunda hipótesis del estudio, los resultados también sugieren un patrón de diferencias distinto en función de la dimensión de la auto-eficacia lectora evaluada, confirmándose así la hipótesis planteada. En aquellas dimensiones de auto-eficacia relacionadas con habilidades lectoras menos complejas, como la *auto-eficacia en la decodificación y textual*, se observó un incremento a lo largo de la escolaridad excepto durante el periodo crítico descrito anteriormente. Sin embargo, no se encontró el mismo patrón de incremento en la dimensión de la *auto-eficacia del modelo de situación*, que supone habilidades más complejas, que requieren del alumnado un mayor esfuerzo para comprometerse en el proceso de construcción del significado, demandando altos recursos,

que requieren un control consciente y autorregulado (Kintsch y Rawson, 2005). Por tanto, las altas demandas cognitivas que participan en la construcción de un modelo de situación de un texto, y quizá anteriores resultados negativos en el aprendizaje de un texto, podrían ejercer una influencia negativa sobre la auto-eficacia en relación al modelo de situación del alumnado. Esas creencias de auto-eficacia negativas se traducirían en un menor compromiso a nivel conductual, motivacional y cognitivo en la tarea, repercutiendo negativamente en el logro de una comprensión profunda del texto. Como consecuencia, los profesores deberían promover un dominio metacognitivo de la lectura, ayudando a los estudiantes a comprender las diferentes demandas de la tarea, y promover estrategias cognitivas y de autorregulación que faciliten el procesamiento cognitivo de alto nivel implicado en la lectura (Ripoll y Aguado, 2014), capacidades relacionadas con la comprensión real y que demandan un mayor esfuerzo cognitivo.

En relación al rol del género en la auto-eficacia lectora, al contrario de lo esperado, no se encontraron diferencias significativas en función del género a través de los cursos. Una posible explicación a este resultado puede estar unida al tipo de medida utilizada para la evaluación de la auto-eficacia lectora. Es posible que muchos de los instrumentos empleados en estudios previos no hayan operacionalizado la auto-

eficacia lectora siguiendo las directrices de Bandura (2006), haciendo referencia a otros constructos diferentes como el auto-concepto, las expectativas, o creencias generales, y no específicos ligados a un tipo determinado de tarea, lo que podría explicar las diferencias en los resultados obtenidos.

Por último, los resultados obtenidos en la relación entre la auto-eficacia lectora y el rendimiento en comprensión lectora, sugieren una sobreestimación de la auto-eficacia lectora en los primeros cursos, con una tendencia a una mejor calibración de la auto-eficacia en los cursos superiores. Quizá los estudiantes más jóvenes podrían tener un bajo auto-conocimiento sobre la tarea, y una carencia en el conocimiento de los procesos metacognitivos de la lectura, lo cual podría favorecer el desarrollo de creencias poco realistas sobre su competencia lectora. Éste es un aspecto muy importante a considerar por el profesorado, dado que la sobreestimación de las creencias de los estudiantes podría afectar a su rendimiento (Bandura, 1997). Una alta auto-confianza en su competencia lectora no es suficiente para alcanzar el éxito; al contrario, puede ser negativa si no se cuenta con las habilidades lectoras necesarias, tal como podría suceder en los estudiantes más jóvenes. Al mismo tiempo, una baja creencia de auto-eficacia lectora, incluso presentando las habilidades lectoras necesarias, puede promover pensamientos negativos que

repercutan en su comportamiento, disminuyendo el interés y la motivación hacia la lectura, su esfuerzo cognitivo y la autorregulación en la tarea (Zimmerman, 2013). Según Bandura (1997) un cierto grado de optimismo o sesgo positivo en la calibración de los estudiantes sería clave.

En definitiva, los resultados del presente estudio permiten sugerir ciertos periodos críticos en la escolaridad unidos a los cambios en la autoeficacia lectora, bien unidos a los primeros cursos de la Primaria, o al cambio de etapa educativa a la Secundaria. Sin embargo, debemos ser precavidos en la interpretación de las tendencias de desarrollo de la auto-eficacia lectora, debido a las limitaciones inherentes al diseño transversal aplicado. Se plantea como posibles líneas de investigación a seguir el estudio de los cambios en la auto-eficacia lectora a partir de diseños longitudinales. También sería interesante el planteamiento del estudio de la auto-eficacia lectora en tareas específicas ligadas a campos concretos de conocimiento, como textos históricos, de ciencias, etc.; aspecto que no ha sido abordado desde nuestro conocimiento. Por otra parte, otra limitación del estudio que es necesario señalar viene dada por los valores relativamente bajos obtenidos en la fiabilidad y la varianza media extractada de las tres sub-escalas de la auto-eficacia, especialmente de la sub-escala de auto-eficacia en la decodificación, en la que el inter-

valo de la varianza media extractada se sitúa por debajo de .5. Esto sugiere un considerable error aleatorio en las respuestas, probablemente, como cabría esperar, debido a la edad de los participantes. Este hecho podría haber afectado a los resultados obtenidos, sin embargo, no parece probable, dado que el error aleatorio si bien reduciría el poder, no incrementaría la probabilidad de errores de tipo 1 (por ejemplo, ello no explicaría los efectos estadísticamente significativos obtenidos en el estudio). La muestra de estudio fue amplia, lo cual compensa la falta de poder, y a su vez, se obtuvieron efectos estadísticamente significativos para las tres sub-escalas de auto-eficacia, incluida la de decodificación. Por lo tanto, aunque los valores relativamente bajos de la fiabilidad compuesta y la varianza media extractada de la escala constituyen una limitación que sugiere la necesidad de una revisión de la medida de la eficacia, lo que se plantea como una futura línea de investigación a seguir; éstos no pueden dar cuenta de los efectos encontrados en el presente estudio.

Para concluir, y desde una perspectiva aplicada al ámbito educativo, el profesorado debe ser consciente del rol clave de la auto-eficacia en el aprendizaje y dominio de la lectura y su logro (Mizumoto, 2012); de forma que se favorezca no sólo un dominio o competencia lectora, sino también un nivel de auto-eficacia lectora óptimo que facilite el aprendizaje. Todo ello en

coherencia con el enfoque actual en el ámbito instruccional, en el que se combina la instrucción explícita de estrategias cognitivas, metacogni-

tivas y motivacionales con una instrucción en planificación, monitorización y evaluación del aprendizaje (Spörer y Schunemann, 2014).

Referencias

- Anmarkrud, O., y Braten, I. (2009). Motivation for reading comprehension. *Learning & Individual Differences, 19*(2), 252-256. doi:10.1016/j.lindif.2008.09.002.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*(2), 191-215. doi: 10.1037/0033-295x.84.2.191
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. En F. Pajares y T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 307-337). Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.
- Bräten, I., Ferguson, L. E., Anmarkrud, O., y Stromso, H. I. (2013). Prediction of learning and comprehension when adolescents read multiple texts: The roles of word-level processing, strategic approach, and reading motivation. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 26*, 321-348.
- Cano, F., García, A., Justicia, F., y García-Berbén, A. B. (2014). Enfoques de aprendizaje y comprensión lectora: El papel de las preguntas de los estudiantes y del conocimiento previo. *Revista de Psicodidáctica, 19*(2), 247-265. doi: 10.1387/revpsicodidact.10186
- Closas, A., Sanz, M. L. A., y Ugarte, M. D. (2011). An explanatory model of the relations between cognitive and motivational variables and academic goals. *Revista de Psicodidáctica, 16*(1), 19-38.
- De la Fuente, J., Sander, P., y Putwain, D. (2013). Relación entre la confianza académica los enfoques de aprendizaje y el rendimiento académico de estudiantes universitarios: El papel del género. *Revista de Psicodidáctica, 18*(2), 375-393. doi: 10.1387/RevPsicodidact.7078
- Epçaçan, C., y Epçaçan, C. (2010). Socio-economic and cultures factors effecting self-efficacy on reading comprehension. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 2*, 666-671. doi: 10.1016/j.sbspro.2010.03.081
- Fidalgo, R., Arias-Gundín, O., y Olivas, F. (2013). Diseño y análisis psicométrico de una escala de auto-eficacia hacia la lectura. *Aula Abierta, 41*(1), 17-26.
- Guthrie, J. T., y Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. En M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, y R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (3rd Ed.) (pp. 403-420). New York: Longman.

- Henk, W. A., y Melnick, S. A. (1995). The Reader Self-Perception Scale (RSPS): A new tool for measuring how children feel about themselves as readers. *The Reading Teacher*, 48, 470-482.
- Kelley, J., y Decker, E. O. (2009). The current state of motivation to read among middle school students. *Reading Psychology*, 30, 466-485. doi: 10.1080/02702710.902733535
- Kintsch, W., y Rawson, K. (2005). Comprehension. En M. Snowling y C. Hulme (Eds.), *The science of reading. A handbook* (pp. 209-226). Oxford: Blackwell.
- Lau, K. (2009a). Grade differences in reading motivation among Hong Kong primary and secondary students. *British Journal of Educational Psychology*, 79, 713-733. doi: 1348/000709909X460042
- Lau, K. (2009b). Reading motivation, perceptions of reading instruction and reading amount: A comparison of junior and senior secondary students in Hong Kong. *Journal of Research in Reading*, 32, 366-382. doi: 10.1111/j.1467.2009.0140.0.x
- Logan, S., y Johnston, R. S. (2010). Investigating gender differences in reading. *Educational Review*, 62(2), 175-187. doi:10.1080/00131911003637006
- Lopes, J., Madalena, M. S., Moniz, A., Spear-Swerling, L., y Zibulsky, J. (2015). Prosody growth and reading comprehension: A longitudinal study from 2nd through the end of 3rd grade. *Revista de Psicodidáctica*, 20(1), 5-23. doi: 0.1387/RevPsicodidact.11196
- Llorens, A. C., y Cerdán, R. (2012). Evaluación de la comprensión de las preguntas en la lectura orientada a tareas. *Revista de Psicodidáctica*, 17(2), 233-252. doi: 10.1387/RevPsicodidact.4496
- McGeown, S., Goodwin, H., Henderson, N., y Wright, P. (2012). Gender differences in Reading motivation: Does sex or gender identity provide a better account. *Journal of Research in Reading*, 35(3), 328-336. doi: 10.1111/j.1467-9817.2010.01481.x
- Miñano, P., y Castejón, J. L. (2011). Variables cognitivas y motivacionales en el rendimiento académico en Lengua y Matemáticas: Un modelo estructural. *Revista de Psicodidáctica*, 16(2), 203-230.
- Mizumoto, A. (2012). Exploring the effects of self-efficacy on vocabulary learning strategies. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 3(4), 423-437.
- Mucherah, W., y Yoder, A. (2008). Motivation for reading and middle school students' performance on standardized testing in reading. *Reading Psychology*, 29, 214-235. doi: 10.1080/02702710801982159
- Prat-Sala, M., y Redford, P. (2010). The interplay between motivation, self-efficacy, and approaches to studying. *British Journal of Educational Psychology*, 80, 283-305. doi: 10.1348/000709909X480563
- Retelsdorf, J., Köller, O., y Möller, J. (2011). On the effects of motivation on reading performance growth in secondary school. *Learning and Instruction*, 21, 550-559. doi: 10.1016/j.learninstruc.2010.11.001
- Ripoll, J. C., y Aguado, G. (2014). La mejora de la comprensión lectora en español: Un meta-análisis. *Revista de Psicodidáctica*, 19(1), 27-44. doi: 10.1387/RevPsicodidact.9001
- Schunk, D. H., y Rice, J. M. (1987). Enhancing comprehension skill and self-efficacy with strategy value information. *Journal of Reading Behavior*, 19, 285-302. doi: 10.1080/10862968709547605

- Spörer, N., y Schünemann, N. (2014). Improvements of self-regulation procedures for fifth graders' reading competence: Analyzing effects on reading comprehension, reading strategy performance, and motivation for reading. *Learning & Instruction*, 33, 147-157. doi: 10.1016/j.learninstruc.2014.05.002
- Vidal-Abarca, E., Gilabert, R., Martínez, T., Sellés, P., Abad, N., y Ferrer, C. (2007). *Test de Estrategias de Comprensión, TEC*. Madrid: ICCE.
- Wigfield, A., y Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89, 420-432.
- Zimmerman, B. J. (2013). From cognitive modeling to self-regulation: A social cognitive career path. *Educational Psychologist*, 48(3), 135-147. doi: 10.1080/00461520.2013.794676

Fátima Olivares es Colaboradora Honorífica de la Universidad de León. Doctora en Psicología y Ciencias de la Educación. Máster en Investigación en Psicología y Ciencias de la Educación. Licenciada en Psicopedagogía. Su línea de investigación se centra en el estudio de la auto-eficacia hacia la lectura.

Raquel Fidalgo es Doctora en Psicología y Ciencias de la Educación. Profesora Titular de Universidad en el Área de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de León. Su línea de investigación gira en torno a la evaluación de variables como la metacognición, auto-regulación o auto-eficacia en habilidades cognitivas complejas como la comprensión y la composición escrita.

Mark Torrance is Senior Lecturer in Psychology at Nottingham Trent University (UK) and also currently Adjunct Research Professor in the National Reading Centre, University of Stavanger, Norway. His research focusses on the educational and cognitive psychology of text production.

Fecha de recepción: 04-02-2015

Fecha de revisión: 19-05-2015

Fecha de aceptación: 28-07-2015

