



**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN, TURISMO Y PSICOLOGÍA
SECCIÓN DE POSGRADO**

**AUTOEFICACIA HACIA LA LECTURA, COMPRENSIÓN DE
LECTURA Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE
PRIMER INGRESO DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA DE LIMA**

**PRESENTADA POR
ALDO RENATO ZÁRATE AMADOR**

**ASESORA
JOHANNA KOHLER HERRERA**

**TESIS
PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAESTRO EN
PSICOLOGÍA DE NIÑOS Y ADOLESCENTES CON PROBLEMAS DE
APRENDIZAJE**

LIMA – PERÚ

2019



Reconocimiento - No comercial - Sin obra derivada
CC BY-NC-ND

El autor sólo permite que se pueda descargar esta obra y compartirla con otras personas, siempre que se reconozca su autoría, pero no se puede cambiar de ninguna manera ni se puede utilizar comercialmente.

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>



FACULTAD DE CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN, TURISMO Y PSICOLOGÍA
ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA
SECCIÓN DE POSTGRADO

**AUTOEFICACIA HACIA LA LECTURA, COMPRENSIÓN DE
LECTURA Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE
PRIMER INGRESO DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA DE LIMA**

**PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAESTRO EN PSICOLOGÍA DE
NIÑOS Y ADOLESCENTES CON PROBLEMAS DE APRENDIZAJE**

PRESENTADO POR:

ALDO RENATO ZÁRATE AMADOR

ASESORA:

Mg. JOHANNA KOHLER HERRERA

LIMA-PERÚ

2019

Dedicatoria

Esta investigación está dedicada a mi abuela, Clara Cárdenas de Amador: mujer magistral que fortaleció desde siempre mi autoeficacia y mi comprensión de la realidad. Junto a Dios me sigues guiando.

Asimismo, a Sebastian, Matías, Xiomí, Valentina, Alesia y Renata: aquí me tendrán para ayudarlos a crecer.

Agradecimientos

En primer lugar, agradezco a mi asesora de investigación, Johanna Kohler Herrera, de quien he aprendido a abordar con mayor disciplina y rigor la investigación científica y el proceso de aprendizaje de mis alumnos. Todas sus recomendaciones, sus apuntes y sus conversaciones han generado en mí solo más deseo de seguir aprendiendo.

En segundo lugar, agradezco a mis colegas docentes que me ayudaron, con buena disposición y mucho interés, en mi investigación. En cada conversación que tuve, fui descubriendo nuevos aspectos teóricos y mejores caminos metodológicos que hicieron posible que este estudio se enriquezca y que alcance su principal objetivo: lograr que nuestros alumnos aprendan.

Finalmente, deseo agradecer a la Escuela Profesional de Psicología de la Universidad San Martín de Porres y a mis profesores de la maestría, quienes abrieron ante mí todo el marco científico de la psicología. Cada curso que he llevado ha formalizado mi experiencia docente y cada clase que he aprovechado me ha convertido en un mejor profesor.

ÍNDICE

Dedicatoria	ii
Agradecimientos	iii
Índice de contenidos	iv
Índice de tablas	vi
Resumen	vii
Abstract	viii
Introducción	ix
CAPÍTULO I MARCO TEÓRICO	11
1.1. Antecedentes	11
1.1.1 Antecedentes nacionales	11
1.1.2 Antecedentes internacionales	14
1.2. Bases teóricas de la autoeficacia hacia la lectura	17
1.2.1. Definición de autoeficacia	17
1.2.2. Fuentes de la autoeficacia	17
1.2.3. Autoeficacia hacia la lectura	27
1.3. Bases teóricas de la comprensión lectora	31
1.3.1. Definición de comprensión lectora	31
1.3.2. Modelos de comprensión lectora	35
1.4. Rendimiento académico	47
1.4.1. Definición de rendimiento académico	47
1.4.2. Factores vinculados al rendimiento académico	49
1.5. Planteamiento del problema	57
1.6. Objetivos de la investigación	63
1.6.1. Objetivo general	63
1.6.2. Objetivos específicos	63

CAPÍTULO II	HIPÓTESIS Y VARIABLES DE INVESTIGACIÓN	64
2.1.	Formulación de hipótesis	64
2.1.1.	Hipótesis general	64
2.1.2.	Hipótesis específicas	64
2.2.	Variables de investigación	64
2.3.	Matriz de operacionalización de las variables	65
CAPÍTULO III	MÉTODO	66
3.1.	Tipo y diseño de investigación	66
3.2.	Población y muestra	66
3.3.	Instrumentos de recolección de datos	68
3.4.	Procedimiento	77
3.5.	Técnicas estadísticas para el procesamiento de la información	78
CAPÍTULO IV	RESULTADOS	83
4.1.	Análisis psicométrico	83
4.2.	Análisis descriptivo	89
4.3.	Análisis inferencial	97
CAPÍTULO V	DISCUSIÓN	102
CONCLUSIONES		127
RECOMENDACIONES		129
REFERENCIAS		130
ANEXOS		151
Anexo A		152
Anexo B		153
Anexo C		158

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1	Características de los participantes (n = 338)	68
Tabla 2	Organización de los ítems por áreas	74
Tabla 3	Análisis de confiabilidad del Test de comprensión de lectura de Violeta Tapia, versión abreviada por Mirian Grimaldo (2002)	76
Tabla 4	Categorías de los puntajes del Test de comprensión de lectura de Violeta Tapia, versión abreviada por Mirian Grimaldo (2002)	76
Tabla 5	Análisis factorial exploratorio y consistencia interna de la Escala de autoeficacia hacia la lectura de Fidalgo, Arias-Gudín & Olivares (2013)	87
Tabla 6	Análisis de consistencia interna del Test de comprensión de lectura de Violeta Tapia, versión abreviada por Mirian Grimaldo (2002)	89
Tabla 7	Análisis descriptivo de la autoeficacia hacia la lectura, comprensión de lectura y rendimiento académico	91
Tabla 8	Análisis de normalidad de autoeficacia hacia la lectura, comprensión de lectura y rendimiento académico según el género	92
Tabla 9	Análisis de normalidad de autoeficacia hacia la lectura, comprensión de lectura y rendimiento académico según la facultad de estudio	94
Tabla 10	Análisis de normalidad de autoeficacia hacia la lectura, comprensión de lectura y rendimiento académico según la gestión del colegio de procedencia	95
Tabla 11	Análisis de frecuencia y porcentaje de las categorías de comprensión de lectura para hombres y mujeres	96
Tabla 12	Análisis de frecuencia y porcentaje de los niveles de rendimiento académico según grupo total y según género	97
Tabla 13	Autoeficacia hacia la lectura, comprensión de lectura y rendimiento académico según género	98
Tabla 14	Autoeficacia hacia la lectura, comprensión de lectura y rendimiento académico según tipo de gestión	99
Tabla 15	Autoeficacia hacia la lectura, comprensión de lectura y rendimiento académico según carrera	100
Tabla 16	Autoeficacia de correlación entre autoeficacia hacia la lectura, comprensión de lectura y rendimiento académico	101

RESUMEN

En la presente investigación, inscrita en los estudios no experimentales transeccionales cuantitativos de tipo descriptivo correlacional, se analizó si existe una relación significativa entre la autoeficacia hacia la lectura y la comprensión de lectura con el rendimiento académico. La muestra estuvo compuesta por 338 participantes, 224 varones (66.3 %) y 114 mujeres (33.7 %), estudiantes de primer ingreso de una universidad privada de Lima de las facultades de Ingeniería, Negocios y Comunicaciones. Se emplearon la Escala de autoeficacia hacia la lectura de Fidalgo, Arias-Gundín y Olivares (2013), el Test de comprensión de lectura de Violeta Tapia, en la versión abreviada por Mirian Grimaldo (2002), y las notas del examen parcial del curso remedial de comunicación escrita. Se encontró una correlación positiva y significativa entre las variables estudiadas: una correlación pequeña entre la autoeficacia hacia la lectura y el rendimiento académico, y mediana entre la comprensión de lectura y el rendimiento académico. Asimismo, se identificó una correlación pequeña entre la autoeficacia para la decodificación y la comprensión de lectura, pero mediana entre la autoeficacia para la comprensión y la comprensión de lectura.

Palabras clave: comprensión de lectura, autoeficacia hacia la lectura, rendimiento académico, adolescentes.

ABSTRACT

This was a non-experimental transactional quantitative correlational descriptive research that analyzes if reading self-efficacy and reading comprehension have a significant relation with academic performance. The sample was composed of 338 participants: 224 male (66.3%) and 114 female (33.7%); they all were first semester students of Engineering, Business and Communications faculties of a private university in Lima. The Reading Self-Efficacy Scale of Fidalgo, Arias-Gundín and Olivares (2013); Mirian Grimaldo's abbreviated version of the Reading Comprehension Test of Violeta Tapia; and the university's written communication remedial course mid-term exam grades were used. A positive and significant correlation among the studied variables was found: a small correlation between reading self-efficacy and academic performance, and a moderate one between reading comprehension and academic performance. Additionally, a small correlation between decoding self-efficacy and reading comprehension, and a moderate one between comprehension self-efficacy and reading comprehension was identified.

Key words: reading comprehension, reading self-efficacy, academic performance, adolescents.

INTRODUCCIÓN

El rendimiento académico del estudiante peruano de reciente ingreso a la educación superior es objeto de muchas investigaciones, debido, entre muchos factores, al nivel básico de las competencias con las que ingresan a la universidad. En la historia de la humanidad, no existe precedente de la cantidad de información a la que puede acceder un adolescente promedio gracias a la tecnología. Ante ello, la educación básica regular trabaja diversas competencias para desafiar con éxito esta realidad compleja, para que con esos conocimientos, habilidades y actitudes específicos estos adolescentes puedan codificar, procesar, comprender, transformar y aumentar esta vasto conocimiento, de tal manera que puedan construir su saber académico y profesional. Sin embargo, evaluaciones nacionales como las ECE e internacionales como PISA informan que son pocos los alumnos quienes estarían preparados para este complejo mundo universitario.

En este escenario académico, resulta indispensable que los adolescentes hayan desarrollado la capacidad para comprender lo que leen en un alto nivel, porque la complejidad de los textos a los que se enfrentarán supera la simpleza de las lecturas escolares y puesto que es consenso que esta capacidad cognitiva permite el aprendizaje y predice el rendimiento. Asimismo, desde hace solo unas décadas, se está acumulando evidencia empírica que visibiliza el rol de la autoeficacia en la comprensión lectora, puesto que la lectura no solo es una actividad cognitiva, también se constituye como una actividad motivada. Por ello, si estos juicios de autoeficacia son positivos, podrían estar relacionados a mejores rendimientos, más aun si se toma en cuenta que este constructo establece que una autoeficacia alta está relacionada con mejores desempeños específicos, puesto

que estas creencias se asocian a la conducta, a las cogniciones y a la motivación. Entonces, explorar la autoeficacia que los alumnos hayan desarrollado a lo largo de su educación formal en relación a una actividad específica como es la lectura podría dar luz sobre cómo mejorar el rendimiento académico de esta población.

En efecto, los esfuerzos por fortalecer las creencias de autoeficacia para comprender lo que leen y por desarrollar las habilidades en comprensión lectora de los estudiantes peruanos deben multiplicarse en todos niveles educativos posibles. Este reto no solo será responsabilidad de la escolaridad, sino que es una tarea que debe proyectarse a la universidad si se desea contribuir con la calidad de la educación superior. Los profesores universitarios, sobre la base de investigaciones científicas, deben contribuir con la mejora de estas creencias y habilidades indispensables para el éxito académico, social y laboral. Con estudios científicos y sistemáticos, se podría trazar mejores estrategias que optimicen los procesos de enseñanza-aprendizaje en todos los niveles educativos de nuestro país.

Por todo lo expuesto, la presente investigación consideró relevante estudiar la relación entre estas tres variables en universitarios de reciente ingreso. Para ello, este estudio se dividió en cinco capítulos. En el primero, se exponen los antecedentes, las bases teóricas, el planteamiento del problema y los objetivos. En el segundo, se plantean las hipótesis, y la definición y operacionalización de las variables. En el tercero, se describe el método. En el cuarto, se exponen los resultados. En el quinto, se realiza la discusión teórica y empírica. Se finaliza el estudio con las conclusiones, las recomendaciones, las referencias y los anexos.

CAPÍTULO I MARCO TEÓRICO

1.1. Antecedentes

1.1.1. Antecedentes nacionales

Grimaldo (1998) analizó el nivel de la comprensión de lectura según la clase socioeconómica, sea media o baja, de 467 escolares de entre 16 y 17 años de ambos sexos. Se aplicó el Test de Comprensión Lectora de Violeta Tapia y Maritza Silva. Los resultados determinaron que, en el nivel socioeconómico, los alumnos del nivel medio rindieron mejor. En la variable género, ambas poblaciones se ubicaron en el nivel Medio Inferior. Las diferencias se explicarían por el abordaje docente del proceso enseñanza-aprendizaje de la lectura, la concepción sobre sus fines, el acceso a textos y el apoyo de los padres.

González (1998) estudió la comprensión de lectura inferencial de los estudiantes recién ingresados a dos universidades de Lima, una pública y otra privada. Se utilizó la técnica cloze en seis textos. Se determinó que fue alta la cantidad de lectores deficientes, sobre todo en textos de ciencias, humanidades y literarios. Asimismo, se señalaron como diferencia significativa positiva en el rendimiento el ingreso en el primer intento a la universidad. Los resultados se explicarían por el nivel de la educación secundaria precedente y el rol de la universidad para desarrollar la comprensión lectora en sus estudiantes iniciales.

Ugarriza (2006) analizó la comprensión lectora inferencial de textos especializados en universitarios de estudios generales de una universidad privada. La muestra, estratificada por edad, sexo y carrera, estuvo conformada por 717 de alumnos. Se utilizó la técnica de neologismo para medir el rendimiento inferencial de la comprensión lectora. Asimismo, se aplicó una prueba de comprensión lectora

inferencial. Se concluyó que los estudiantes alcanzaron un bajo rendimiento en el procesamiento macroestructural y la construcción del modelo de situación.

Zavala (2008) analizó la relación entre el estilo de aprendizaje y el nivel de comprensión lectora en estudiantes de quinto grado de secundaria de colegios estatales y particulares de Lima. Se aplicaron el Test de Comprensión Lectora de Violeta Tapia y el Cuestionario de Honey–Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA) a 656 alumnos de ambos sexos, entre los 15 y 18 años. Sobre la comprensión lectora, los estudiantes de gestión privada se ubicaron en el nivel Medio Alto y, los de gestión estatal, en nivel Medio. Los resultados fueron homogéneos según la edad y el sexo.

Mac Dowall (2009) encontró una relación positiva entre las estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora en alumnos ingresantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. La muestra ascendió a 98 estudiantes de ambos sexos, de 19 años en promedio. Se aplicaron el Test ACRA, Escala de Estrategias de Aprendizaje de Román y Gallego (1994), y el Test de Comprensión de Lectura de Violeta Tapia. Se concluyó que el nivel de comprensión lectora de los estudiantes fue bueno y se consideraron desarrolladas por sobre el promedio las estrategias de aprendizaje de adquisición, codificación, recuperación y apoyo al procesamiento de la información.

Muñoz (2015) analizó las estrategias para la lectura de textos académicos en universitarios iniciales. Se buscó identificar si los alumnos de primer y segundo ciclo utilizaban estrategias antes, durante y después de la lectura. La muestra ascendió a 16 estudiantes de 18 años en promedio matriculados en un curso de demanda de lectura frecuente de textos. El instrumento que se utilizó fue la entrevista semiestructurada a profundidad. Los resultados determinaron que los

alumnos tienen mayor manejo de las estrategias durante la lectura, vinculadas a identificar o memorizar información específica o relevante del texto.

Escalante (2008) comprobó que existe una correlación positiva moderada entre la comprensión lectora y el rendimiento académico en los estudiantes de pregrado de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. La comprensión de lectura se midió con una prueba objetiva de selección múltiple, mientras que se emplearon los promedios de los alumnos para el rendimiento académico. Para explicar el grado de correlación, se señala que la evaluación de las materias de la facultad no medirían los factores que son demandados por los diversos niveles de la comprensión de lectura.

Hernández (2010) investigó la relación entre la comprensión lectora y el rendimiento académico en los estudiantes de secundaria de una institución educativa estatal del Callao. La muestra estuvo conformada por 94 alumnos de ambos sexos. Se utilizó el Test de Comprensión Lectora de Violeta Tapia y se tomaron en cuenta los promedios finales de las asignaturas de Comunicación Integral, Historia, Geografía y Economía, y Ciencia, Tecnología y Ambiente. Se concluyó que la relación entre las dos variables en evaluación es significativa.

Oré (2012) estudió la relación entre la comprensión lectora, los hábitos de estudio y el rendimiento académico en una muestra de 144 universitarios de ambos sexos de primer año. Se usaron el cuestionario de comprensión lectora de González Moreyra y el inventario de hábitos de estudio validado por Vicuña Pari. Asimismo, el rendimiento académico se mensuró a través de las notas académicas del semestre. Se concluyó que existe una relación significativa entre la comprensión lectora y el rendimiento académico, y entre la relación de los hábitos de estudio y el rendimiento académico.

1.1.2. Antecedentes internacionales

De Brito y Angeli (2005) estudiaron el nivel de comprensión lectora según carrera elegida y género, de universitarios de primer ingreso de los estados de Sao Paulo y Minas Gerais en Brasil. Se seleccionaron 134 alumnos de las carreras de Administración, Psicología, Análisis de Sistemas, Computación y Farmacia. Se utilizó la técnica cloze en un texto de 250 vocablos. Se estableció que existían problemas de comprensión lectora en la población evaluada; sin embargo, no se registraron diferencias estadísticamente significativas según carrera elegida ni según el género.

Tittarelli y Piacente (2006) analizaron la comprensión lectora a través de reformulaciones en alumnos universitarios de las carreras de Psicología, Lenguas Modernas, Letras y Bibliotecología. Se examinó un corpus de 621 reformulaciones resuntivas, comprensivas y productivas en textos de corte expositivo, narrativo y disciplinario. Se concluyó que las dificultades lectoras se agudizan cuando se solicita utilizar la información comprendida en la producción de textos. En esa línea, se registraron dificultades normativas, morfosintácticas y semánticas

Velásquez, Cornejo y Roco (2008) evaluaron el nivel de comprensión lectora inferencial de estudiantes del primer año de estudios de dos universidades chilenas. La muestra ascendió a 372 alumnos de ambos sexos. Se construyó y aplicó una prueba de comprensión lectora: dos textos expositivos de divulgación general. Se concluyó que el nivel de comprensión lectora está por debajo de los estándares esperados. Por último, los alumnos de humanidades rinden levemente mejor que los de salud y no se encontraron diferencias según el género.

Calderón y Quijano (2010) estudiaron el nivel de comprensión lectora de los estudiantes universitarios en sus primeros niveles de las carreras de Derecho y

Psicología de una universidad colombiana. Se aplicó una prueba de comprensión de lectura, con la técnica cloze, y se realizó una entrevista a los docentes. Se concluyó que los estudiantes de ambas carreras solo alcanzan un nivel literal de comprensión lectora. No se evidencian un manejo gramatical formal del lenguaje ni un conocimiento aceptable temático. Asimismo, no son capaces de formular preguntas, pensar cómo usar información adquirida ni establecer vínculos entre secciones del texto.

Irrazabal (2010) midió la influencia del conocimiento previo en el desempeño de la comprensión de lectura de alumnos de primer y último ciclo de la carrera de Psicología de una universidad argentina. Se pidió la elaboración de un resumen y la resolución de preguntas literales e inferenciales de textos de carácter expositivo-divulgativo y expositivo-especializado. Se evidenció diferentes resultados en la comprensión del texto especializado. Se encontró evidencia suficiente para afirmar que el papel del conocimiento previo, frente a la memoria de trabajo, es fundamental para la obtención de un mejor desempeño lector.

Guevara, Guerra, Delgado y Flores (2014) evaluaron las competencias lectoras de los alumnos de la carrera de Psicología de una universidad pública mexicana. La muestra ascendió a 570 alumnos de ambos sexos, de diferentes semestres académicos. Se aplicó el Instrumento para medir Comprensión Lectora en Alumnos Universitarios (ICLAU). Se concluyó que los alumnos obtuvieron un bajo desempeño en los niveles de comprensión literal, inferencial y crítico. Asimismo, no se encontraron diferencias significativas en el rendimiento lector según el semestre.

Di Gresia, Porto y Ripani (2002) analizaron los factores explicativos que influyen en el rendimiento académico de los estudiantes de las universidades

públicas argentinas a partir de los datos del Censo de Estudiantes de Universidades Nacionales de 1994. Como medida de rendimiento, se definió la cantidad de materias aprobadas por año desde el ingreso. Se concluyó que las mujeres y los alumnos provenientes de escuelas secundarias privadas tienen mejor rendimiento. Asimismo, el cambio de residencia para el estudio, más horas de estudio, la educación de los padres y si el estudiante trabaja afectan positivamente el rendimiento. Finalmente, el financiamiento es una variable significativa.

Tejedor (2003) realiza un estudio sobre el poder determinante del rendimiento académico en relación con las calificaciones en alumnos matriculados desde 1993 hasta 2001 de la Universidad de Salamanca. Se concluye que es claramente determinante el rendimiento previo de los alumnos. Luego se considera están las variables como docencia, satisfacción, residencia, dedicación, hábitos de estudio y opción para elegir una carrera. En última instancia, se considera las variables situación familiar y motivación como no monótonas crecientes.

Zare y Davoudi (2011) se plantearon estudiar la relación entre la autoeficacia y el empleo de estrategias de lectura en estudiantes adolescentes en una escuela secundaria iraní. Se emplearon dos instrumentos el *Reading Self-efficacy Questionnaire de Wang (2007)* y el *Reading Strategies Questionnaire de Li y Wang (2007)*. Los estudiantes demostraron contar con un nivel aceptable de desarrollo de estrategias de comprensión lectora. Se concluyó el nivel de sus capacidades estratégicas lectoras condicionaba la realización de tareas generales de lectura. Por ello, se determinó que existía una correlación positiva entre estas dos variables.

Richardson (2013) se propuso investigar la relación entre la autoeficacia lectora y el logro de lectura en una muestra de 392 estudiantes de diversas etnias de dos escuelas primarias y una escuela secundaria estadounidense. Se aplicaron

el test de autoeficacia general de lectura, test de autoeficacia para rendir pruebas de lectura, test de autoeficacia para la autorregulación en la lectura y test de autoeficacia de las habilidades de lectura. Se concluyó que los estudiantes de primaria tuvieron niveles más altos en su autoeficacia para rendir pruebas de lectura que los estudiantes de secundaria, la autoeficacia para rendir pruebas de lectura pronosticó mejor el desempeño lector y la autoeficacia lectora fue el mejor predictor de rendimiento.

1.2. Bases teóricas de la autoeficacia hacia la lectura

1.2.1. Definición de autoeficacia

El constructo de autoeficacia se inserta dentro de la Teoría Social Cognitiva propuesta por Bandura (1986, 1987, 1997, 2001). Esta teoría plantea que las personas adquieren conocimientos, reglas, habilidades, estrategias, creencias y emociones mediante la observación de otras personas. Es decir, los individuos aprenden la idoneidad o funcionalidad de las conductas y los efectos de las conductas modeladas sobre la base de la observación de modelos, y actúan en relación con sus capacidades y en coherencia con los resultados esperados por sus acciones. Por ello, esta teoría afirma que las actuaciones de los individuos están sustentadas en sus pensamientos, metas, creencias y valores (Pintrich & Schunk, 2006).

Una de las líneas de investigación que se desarrolló en esta teoría se concentró en explicar los factores personales o las cogniciones del individuo y su interrelación con el ambiente (Schunk, 2012), de tal manera que se explique cómo el individuo evalúa sus propias capacidades y cómo sus autopercepciones de eficacia, en adelante autoeficacia, impactan en su motivación y en su conducta, puesto que se consideró que este pensamiento autoerreferente se constituía en el

punto entre los conocimientos y la acción. De esta manera, se buscó una respuesta que explicara de manera más satisfactoria por qué los individuos, a pesar de que contaban con los conocimientos y las habilidades exigidas para una tarea o conducta específica, y sabían cuál realizar, no llegaban a demostrar un rendimiento óptimo: fallaban en la realización de la tarea encomendada o erraban en la conducta esperada (Bandura, 1987, 1997).

En ese marco conceptual, y siguiendo la línea de investigar el impacto de las cogniciones en la conducta y en el aprendizaje del ser humano, 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 ese sentido, Bandura enfatiza que este concepto se refiere a la opinión que el individuo tiene sobre los recursos con los que cuenta para realizar la tarea. Por ello, afirma que, si bien el rendimiento adecuado exigiría un conjunto de habilidades coherentes con la actividad que se realizará, también, y sobre todo, exigiría la creencia por parte del sujeto de que posee la eficacia suficiente para utilizarlas. La autoeficacia, entonces, se circunscribe a los juicios emitidos sobre la propia capacidad para demostrar un determinado nivel de ejecución independientemente de sus habilidades e, incluso, las expectativas de los resultados que el individuo puede anticipar mentalmente.

Sin embargo, la definición de autoeficacia, desde su primera propuesta, así como fue revisada y precisada por el mismo Bandura (1987, 1994, 1997, 2006a), también fue trabajada por diversos especialistas.

Schunk (2012) resalta que la autoeficacia está referida a lo que el individuo cree que es capaz de hacer y considera que es diferente de saber qué es lo que se debe hacer en una situación específica. Se refiere a la percepción del individuo de

la propia capacidad para la acción, y no al conocimiento de las acciones posibles para alcanzar un objetivo. De esta manera, se pone en relieve la capacidad de los individuos para evaluar sus habilidades y capacidades antes de transformar esas habilidades en acciones. Asimismo, Schunk plantea que a pesar de que una autoeficacia alta aseguraría que el individuo piense que obtendrá resultados positivos o mantenga altas expectativas, no sería determinante, pues existirían factores colaterales a la actividad que podrían influir en estas expectativas.

Para Woolfolk (2010), la autoeficacia se refiere al conocimiento de la propia habilidad para desempeñar con éxito una tarea específica sin la necesidad de hacer una comparación con las habilidades de los demás. Aunque se acepta que estas comparaciones existen, la autoeficacia es un juicio individual en esencia. Este sentido personal sobre las capacidades de desempeño impactaría sobre el aprendizaje de los individuos y sobre las predicciones de los posibles resultados, puesto que influyen sobre las metas, el esfuerzo, la perseverancia, las estrategias y la resiliencia. En esa medida, se entenderá que, si estas creencias determinan cómo se sienten, piensan, se motivan y se comportan los individuos, entonces podrá influir en cómo toman decisiones intencionales, y cómo diseñan, organizan y ejecutan planes de acción. Por ello, la autoeficacia sería fundamental para mejorar el control de la motivación y el aprendizaje de los individuos a lo largo de sus vidas.

Por su parte Reeve (2010), visibiliza la importancia de las circunstancias que rodean las acciones que ejecutan los individuos para mensurar su autoeficacia. Por ello, este autor considera que la autoeficacia influye con éxito en situaciones donde las habilidades y capacidades se ponen a prueba. En ese sentido, considera que la autoeficacia influye en el control de los recursos personales. Es decir, faculta al individuo a traducir sus habilidades en desempeño eficiente bajo circunstancias

difíciles y complejas, pues se entiende que estas circunstancias, que demandan mayor esfuerzo y reto cognitivo, y ponen a prueba las capacidades, a menudo son estresantes, ambiguas, impredecibles y cambiantes. Por ello, son bajo este tipo de condiciones que la autoeficacia se vuelve importante, pues permitirá al sujeto mantenerse alerta, buscar soluciones, optimizar su rendimiento y alejarse de la duda en actividades tan variadas como rendir un examen académico, la realización de una actividad atlética, la ejecución de un rol social, la promoción de la salud o la solución de conflictos sociales.

Mayer (2004) enfatiza que la autoeficacia se vincula al campo educativo; por ello, asocia la autoeficacia con la propia capacidad para realizar una tarea que resulte clave para el rendimiento académico. En tanto la autoeficacia influye en la cantidad de esfuerzo y persistencia que un alumno otorga a una actividad específica, sea esta física o intelectual, su inclusión en el campo educativo otorgaría a los docentes herramientas de motivación en tareas específicas que buscan elevar el rendimiento de sus alumnos y fortalecer sus creencias. Sin embargo, para conseguir esta meta, resulta importante visibilizar previamente que las creencias de autoeficacia serán el resultado de las diversas interpretaciones que los individuos hacen de su rendimiento en las distintas experiencias educativas en las que se ven inmersos, por lo que alcanzar una alta autoeficacia dependerá también de las situaciones de aprendizaje planificadas y las actuaciones docentes a lo largo de la vida escolar de la persona.

Entonces, sobre la base de las definiciones precedentes, la autoeficacia se entendería como el nivel de creencias y juicios que cada individuo realiza sobre sus capacidades para ejecutar un tarea en un campo específico ante circunstancias que signifiquen un verdadero reto para el individuo, cogniciones que son independientes

de las comparaciones con las capacidades de los demás y que les permite alcanzar un rendimiento deseado, lo que influye en el fortalecimiento o debilitamiento de sus expectativas, esfuerzo y persistencia, y que tiene un impacto a lo largo del ciclo vital de las personas, por lo que es relevante su desarrollo desde la infancia, pues impacta en la forma cómo el sujeto consolida sus aprendizajes a lo largo de su educación.

1.2.2. Fuentes de la autoeficacia

Bandura (1987, 1997) consideró que la autoeficacia procede de cuatro fuentes principales de información: (1) logros de ejecución, (2) experiencias vicarias adquiridas a partir de la observación de las ejecuciones de los demás, (3) persuasión verbal y medios percibidos de influencia social sobre las percepciones de las propias capacidades, y (4) estados fisiológicos a partir de los cuales las personas juzgan en parte su capacidad, resistencia y vulnerabilidad a la disfunción.

En primer lugar, están las experiencias de dominio. Las personas obtienen su autoeficacia actual como consecuencia de sus interpretaciones y recuerdos de los intentos pasados por realizar la misma conducta. Estas ejecuciones se constituyen la mayor fuente de autoeficacia, puesto que están sustentadas en experiencias de dominio real (Bandura, 1987). La forma como se procesan estas interpretaciones impactarán de forma directa en la valoración de la autoeficacia. De esta manera, si el recuerdo de los intentos pasados de un comportamiento específico se juzgó como competente, contribuirá con la elevación de la autoeficacia; en cambio, si esos recuerdos de comportamientos fueron juzgados como incompetentes, reducirán su nivel. En otras palabras, el éxito aumentará las evaluaciones de autoeficacia, mientras que los fracasos constantes disminuyen estas creencias. Sin embargo, apunta Bandura (1986) que esta disminución

acontecerá si estos fracasos se producen al comienzo de la actividad, lo que no implica que haya existido falta de esfuerzo por parte del individuo o se haya juzgado la existencia de circunstancias externas adversas.

Reeve (2010) señala que la autoeficacia depende del grado de fortaleza de las expectativas que preexisten en el individuo. Es decir, las fuerzas de las experiencias nuevas para modificar la autoeficacia, siguiendo a Bandura (1987, 1997), estarán correlacionadas con la naturaleza y firmeza de la autopercepción preexistentes a la cual deberá integrarse. Entonces, si la historia personal ha generado un fuerte sentido de eficacia, una ejecución fallida o incompetente ocasional, es decir un reforzamiento negativo intermitente, no reducirá de forma significativa la autoeficacia; sin embargo, si el individuo carece de la experiencia necesaria o en su historia personal no han existido experiencias similares, entonces cada nueva ejecución competente o incompetente tendrá un impacto superior sobre la futura eficacia.

Esta dinámica se constituye así, puesto que, si los individuos están seguros de sí mismos, tienden a responsabilizar los fracasos a factores externos, esfuerzos personales insuficientes o ausencia de estrategias adecuadas. Por ello, la superación de estos fracasos sobre la base del esfuerzo o a través del empleo de mejores estrategias, lo que implica que se descarte una falta de habilidad personal, conduce a la construcción de una autoeficacia firme, pues se acumula la experiencia de que se es capaz de superar todo tipo de obstáculo. En consecuencia, esta autoeficacia firme tiende a generalizarse, pero con mayor frecuencia en actividades semejantes a aquellas en que se ha conseguido aumentar la autoeficacia. Como resultado de este logro, el individuo puede mejorar sus actuaciones en un amplio espectro de actividades.

Las experiencias vicarias son el segundo componente de la autoeficacia. Observar que otros individuos realicen con habilidad una tarea específica incrementa el propio sentido de eficacia personal, porque el individuo se persuade de que él mismo también posee las capacidades suficientes para ejecutar con éxito actividades similares. Esto se decanta de esta manera porque esta observación genera un proceso de comparación social: si lo demás pueden realizar esta tarea sin problemas, entonces uno mismo podrá conseguir, como logro mínimo, mejorar su rendimiento. El impacto será el mismo si en lugar de éxito acontece un fracaso. El observador que presencia una acción fallida a pesar de los esfuerzos invertidos se persuadirá de que sus capacidades no son suficientes para llegar a la meta trazada, por lo que los esfuerzos se verán reducidos.

No obstante, Bandura (1987, 1997) afirma que existen condiciones específicas para que la información vicaria influya en las evaluaciones de autoeficacia que construye el individuo. Por un lado, uno de estos factores es el grado de incertidumbre del individuo sobre sus propias capacidades. Si el sujeto sustenta sus evaluaciones de competencia personal en una cantidad reducida de experiencias previas, la autoeficacia percibida podrá ser modificada con relativa facilidad por influencias vicarias relevantes, porque el individuo dependerá de manera más estrecha de estos indicadores vicarios a falta de experiencias significativas. Inclusive, la influencia de esta información vicaria también ocurre si el individuo cuenta con un número amplio de experiencias relevantes positivas: en tanto esta influencia genera dudas sobre las propias capacidades, en tanto los pares cambian frecuentemente, lo que cambia el valor diagnóstico comparativo, y en tanto los modelos son capaces de enseñar formas más eficaces de actuaciones específicas. Asimismo, desde el otro lado del rendimiento, las personas con un

historial de fracasos continuos pueden elevar su nivel de autoeficacia a partir de experiencias vicarias significativas que incorporen estrategias de afrontamiento.

Por otro lado, el segundo de los factores es el grado de valoración social sobre las capacidades del sujeto. Si las actividades proporcionan al sujeto una información precisa y clara sobre el rendimiento que pudo alcanzar, entonces será posible la elaboración de juicios reales sobre sus propias capacidades. No obstante, esta información no se proporciona en la realidad. Incluso, las valoraciones numéricas de la educación formal son insuficientes para la formación de un juicio sobre las capacidades individuales, por lo que la eficacia personal, a falta de datos empíricos, se estimará de forma imperativa en comparación con el rendimiento de los demás. Por ello, esta información comparativa de tipo social resulta indispensable para las evaluaciones de autoeficacia del individuo.

Finalmente, Reeve (2010) resalta que cuanto más se asemejen el modelo y el observador, mayor será el impacto que se tendrá en la eficacia del observador. En ese sentido, resulta relevante evidenciar que estas experiencias vicarias sí tienen una fuerza suficiente para influir sobre el rendimiento de las personas a pesar de no contar con el mismo poder de influencia de las experiencias de dominio. Por ello, su impacto es tal que las personas convencidas vicariamente de su incapacidad se comportarán de forma ineficaz. Sin embargo, si el modelado es eficaz, puede atenuar o disminuir las creencias de eficacia negativas producto de experiencias directas.

En tercer lugar, la persuasión verbal, estímulo lingüístico, retroalimentación de información o guía verbal de una fuente confiable, se utiliza para inducir en la persona la creencia de que puede conseguir aquello que anhela (Bandura, 1987). Aunque la influencia de estos reforzamiento resulta insuficiente por sí sola, puede

contribuir a conseguir un rendimiento satisfactorio solo si la autoeficacia se encuentra dentro de parámetros normales. En esa línea, Woolfolk (2010) enfatiza que estas retroalimentaciones específicas sobre el desempeño se constituyen en incentivos persuasivos que impulsan a los individuos a esforzarse, a intentar nuevas estrategias o perseverar hasta alcanzar los objetivos trazados, por lo que se favorece el desarrollo de destrezas y el sentido de autoeficacia. Por ello, las personas persuadidas verbalmente tienden a mantener más el esfuerzo sobre aquellas que, al no recibir una retroalimentación, conservan vacilaciones sobre sus habilidades y acrecientan deficiencias en su rendimiento. Reeve (2010) subraya que la persuasión verbal solo llega hasta donde la contradice la experiencia directa. Es decir, su influencia se correlaciona con la consciencia de parte del individuo de que sus propias habilidades pueden llevarlo a alcanzar el objetivo. Hay un trabajo sobre lo real. Si se realiza el acto contrario, es decir persuadir a través de creencias falsas sobre la competencia personal, el efecto sería perjudicial tanto para el que persuade como para el persuadido: el primero perdería credibilidad y autoridad, lo que posteriormente dificultaría su poder de influencia; y el segundo disminuiría aún más su nivel de autoeficacia.

Sobre este último punto, Bandura (1987) amplía la explicación sobre la trascendencia del sujeto que realiza la persuasión verbal. Para él, las autoevaluaciones que las personas elaboran se edifican siguiendo a quienes ostentan una cierta competencia evaluadora que rompa el entendible y esperado escepticismo de los individuos. Por ello, si bien la persona puede recibir diversas retroalimentaciones o persuasiones verbales, solo se considerarán aquellas cuyo origen sean individuos cuya credibilidad, grado de conocimiento de la actividad y experiencia en la evaluación de las habilidades sean valoradas, además de

considerar también el grado de confianza entre quien persuade y quien es persuadido. En ese sentido, a más credibilidad de la fuente de información, mayor será la probabilidad de modificar las creencias de eficacia (Bandura, 1987).

Por último, se tiene al estado fisiológico. La activación somática que se manifiesta en el individuo frente a tareas desafiantes o estresantes se constituye en una fuente más a la que la persona recurre para juzgar sus capacidades. En ese sentido, Reeve (2010), citando a Bandura y Adams (1997), subraya que las reacciones fisiológicas son mensajes privados que, al obtener la atención del sujeto, contribuyen con la elaboración de los juicios de eficacia personal: si estos estados son anormales, sumarán información que refuercen creencias de ineficacia; en cambio, si no se manifiesta en el cuerpo tensión, temor o estrés, entonces el cuerpo se convierte en un retroalimentador corporal cercano que informa de manera inmediata al sujeto de que será capaz de superar los desafíos que implican la tarea.

Por su parte, Bandura (1987) establece que la evaluación y el impacto en la autoeficacia de la activación fisiológica dependería de la interpretación de varios factores: las fuentes de la activación, el nivel de la activación, las circunstancias en las que aparece y la forma en la influye en el rendimiento de la persona. En ese sentido, la relación que se haya establecido entre ciertas activaciones fisiológicas y el rendimiento en experiencias pasadas se determinarían por el éxito o fracaso alcanzado: si se consiguen los logros esperados, estas activaciones se etiquetarán como facilitadoras; en cambio, serán consideradas debilitadoras si las metas alcanzadas no son relevantes. En cuanto al nivel de la activación, el investigador canadiense señala que “como regla general, niveles moderados de activación facilitan el despliegue de habilidades, mientras que una activación elevada lo

interrumpe” (p. 432). Asimismo, la información fisiológica transmite más evidencia, y será determinante para la formación en el futuro de los juicios sobre las habilidades relacionadas, si la autoeficacia de las personas no está consolidada con la tarea específica que se realizará, lo que sucede cuando se realizan tareas por primera vez.

En ese sentido, se deben considerar dentro de estos estados fisiológicos a los estados de humor, pues estos también pueden influir en el procesamiento cognitivo y en la rememoración de experiencias. En otras palabras, los individuos potenciarían sus aprendizajes si son congruentes con sus estados de humor, pues las emociones vinculadas a estas actividades se quedan registradas en la memoria del sujeto, por lo que, si se logra activar una unidad emocional específica, propiciará el recuerdo de cualquier actividad, aprendizaje o acontecimiento vinculado a ella. Inclusive, Bandura (1987) considera que avivar un estado de humor de alta intensidad tiene un impacto superior en las creencias de autoeficacia que la contemplación del éxito o el fracaso desvinculada de cualquier carga emocional.

1.2.3. Autoeficacia hacia la lectura

En la habilidad específica de la lectura, los estudios sobre el rol de la autoeficacia han encontrado suficiente evidencia para afirmar que una alta autoeficacia está ligada a mejores desempeños lectores. Los estudios iniciales se enfocaron en explicar cómo desarrollar estos juicios de eficacia. Por ejemplo, Schunk y Zimmerman (2007) evidenciaron que la autoeficacia y la autorregulación para la lectura puede incrementarse a través de la exposición de modelos significativos que expliquen y demuestren estrategias de comprensión. Incluso, el desarrollo de la capacidad para leer fluida y sostenidamente, y de forma motivada, sobre la base de niveles altos de autorregulación y autonomía, contribuyen con la

construcción de una identidad de lectura positiva (Tonks y Taboada, 2011). Asimismo, en años anteriores, Schunk y Rice (1989) ya habían determinado que la autoeficacia repercute en la comprensión si se integran metas de corto alcance, específicas, difíciles, pero alcanzables, y si organizan sesiones de instrucción colaborativas. Entonces, es importante señalar que existe toda una línea de investigación que busca explicar los alcances que una alta autoeficacia en la tarea específica de comprender lo que se lee tiene en la mejora del rendimiento de los estudiantes.

Los enfoques actuales sobre la comprensión lectora hacen hincapié en la importancia de trabajar sobre los procesos lectores, las estrategias lectoras y variables motivacionales, entre las cuales está la autoeficacia, para alcanzar una comprensión profunda del texto (Escoriza, 2009; Olivares 2015). En ese sentido, resulta importante definir autoeficacia hacia la lectura. Para Olivares, la autoeficacia lectora debe ser “entendida como el juicio o autoevaluación individual de la persona sobre sus habilidades para realizar correctamente la lectura, [el cual] influye de modo directo en el dominio y adquisición de esta a tres niveles de compromiso: conductual, cognitivo y motivacional” (2015: 59). Esta última variable juega un rol trascendente en la activación de estrategias cognitivas y en la orientación de conductas que conduzcan hacia un mejor rendimiento lector (Guthrie y Wigfield, 2000). Por ello, estos tres puntos son fundamentales en todo proceso formal de enseñanza-aprendizaje.

Definida la autoeficacia hacia la lectura, un segundo paso es evidenciar la serie de investigaciones donde se hayan medido estas creencias específicas, de tal manera que a partir de sus conclusiones se acumule evidencia de la importancia de uso en el mejoramiento de su instrucción. En ese sentido, se considera

fundamental para esta investigación los esfuerzos que han realizado Olivares, Fidalgo y Arias-Gundín sobre el tema de la autoeficacia lectora en el último lustro.

Olivares y Fidalgo (2012) realizaron un estado de la cuestión sobre el estudio de la autoeficacia lectora en alumnos con y sin dificultades de aprendizaje. Aunque los resultados son contradictorios y pocos sistemáticos, los investigadores llegaron a ciertas conclusiones relevantes. Los criterios de diagnóstico y de selección de los alumnos con dificultades de aprendizaje fueron heterogéneos, lo cual dificultó la generalización de resultados. Las autores consideran que la validez y fiabilidad de los instrumentos utilizados explicarían esta irregularidad.

Sobre este último punto, las investigadoras apuntan que la evaluación de la autoeficacia lectora en la mayoría de los estudios analizados se realizó a través de instrumentos generales de motivación hacia la lectura (Olivares y Fidalgo, 2013), cuyos ítems dedicados a la dimensión de autoeficacia eran utilizados o adaptados para esta medición. Sin embargo, si se desea contar con una medición más precisa de los juicios de eficacia lectora, este instrumento deberá cumplir con los criterios que Bandura estableció para la construcción de escalas de autoeficacia (Bandura, 2006; Blanco, 2010). En ese sentido, resulta valioso el esfuerzo realizado por Fidalgo, Arias-Gaudín y Olivares para la construcción de la Escala de Autoeficacia hacia la Lectura (Fidalgo, Arias-Gaudín & Olivares, 2013). Este instrumento permite analizar el patrón de desarrollo de la autoeficacia desde una perspectiva evolutiva, medir el impacto en el nivel de la comprensión lectora, establecer periodos críticos en el desarrollo de la autoeficacia y evaluar los efectos de su inclusión en intervenciones instrucciones estratégicas.

Por otro lado, Fidalgo y Arias-Gundín (2012) analizaron la autoeficacia desde una perspectiva evolutiva. Las investigadoras comprobaron que existe una

disminución en el nivel de autoeficacia lectora conforme aumenta la edad del estudiante. Dos argumentos esgrimen las autoras para explicar estos resultados: existiría una sobreestimación de las creencias de los alumnos de los cursos iniciales, y habría una calibración más ajustada entre las creencias de autoeficacia y el nivel real de comprensión de lectura de los alumnos de Secundaria, debido al grado de complejidad de sus tareas de lectura.

Con el fin de complementar la variable evolutiva, Olivares y Fidalgo (2013a), y Olivares, Fidalgo y Torrance (2016) realizaron estudios donde introdujeron la variable género. Se concluyó que no existían diferencias significativas en relación a esta variable. Las autoras señalaron que sus resultados no coincidían con las investigaciones internacionales porque esta uniformidad estaba relacionada con la práctica instruccional de carácter estratégico de la comprensión lectora de la ESO, la cual no lograba desarrollar los procesos lectores de alto nivel cognitivo. Asimismo, la mayoría de los instrumentos utilizados para medir la autoeficacia lectora preguntaban por constructos diferentes como el autoconcepto, expectativas o creencias generales.

Finalmente, desde el punto de vista aplicativo, Fidalgo y Olivares (2014), y Olivares y Fidalgo (2013b) evaluaron el rol de la autoeficacia en programas de instrucción estratégica y autorregulada. Por un lado, el programa consideró trabajar la adquisición de un nivel óptimo de autoeficacia lectora de forma paralela a la instrucción del autoconocimiento y la autorregulación. Por otro lado, con el fin de enriquecer la primera experiencia, se trabajaron dos programas de instrucción estratégica con la finalidad de elevar el nivel de autoeficacia lectora sobre la base de las cuatro fuentes de la autoeficacia. Los resultados todavía se están discutiendo.

1.3. Bases teóricas de la comprensión lectora

1.3.1. Definición de Comprensión lectora

En la actualidad, es consenso en la comunidad académica que la lectura exige un proceso de decodificación y otro de comprensión (Alliende & Condemarín, 1989; Huerta, 1995; Solé, 2000; González 2004; Cassany, 2006; Vallés, 2006; Hernández, 2007; Cuetos, 2008; Galera, 2008; Molina, 2008; Moreno, Suarez & Rabazo, 2008). Si bien los investigadores se han trazado el objetivo de comprender y explicar mejor qué sucede en la mente del lector cuando se propone comprender el texto, sigue siendo importante continuar explicando el proceso de decodificación, puesto que es el requisito básico para que ocurra la comprensión (Huerta, 1995; Alliende y Condemarín, 1990).

En ese sentido, la comprensión lectora es un proceso constructivo complejo que se realiza a través de estrategias múltiples en una permanente interacción entre las características del sujeto que lee y las propiedades del texto leído, enmarcado en un contexto específico. Por ello, ante la importancia en los estudios sobre qué significa comprender resulta importante realizar una sucinta revisión de la conceptualización de la comprensión de lectura.

Para Huerta (1995), la comprensión supone dos procesos: la decodificación del significante, que implica la traducción de los signos gráficos en fónicos, y la decodificación del significado, que es la acción de extraer el mensaje que se expone en el texto. En la misma línea, Sánchez (2010) amplía lo que Huerta sintetiza y propone que la comprensión se mida si el alumno puede extraer información de los textos, si puede interpretar esa información desde sus conocimientos y objetivos personales, y si puede reflexionar sobre los conocimientos elaborados y el proceso seguido. En esta forma instrumentalizada de entender la comprensión, se exige dar

sentido a lo leído sobre la base de una serie de acciones cognitivas, cuya evidencia quedará registrada por las acciones que pueda realizar. Se entiende que la comprensión parte del reconocimiento lingüístico, pero que, en esencia, es un proceso cognitivo complejo realizado por la mente del lector.

En esa línea, Cabrera (1994) determina que el acto de leer es un proceso de extracción de información necesario para dar respuesta a las preguntas que un lector se formula. Sin embargo, la comprensión también será posible porque “el lector procesa de forma simultánea los datos procedentes del texto y los que provienen de sus propios conocimientos” (p. 75). Desde esta perspectiva, se resaltaría que el lector es un ser activo que reconstruye el significado del texto sobre la base de sus esquemas mentales, producto de su representación del mundo. Esto supone que entren en contacto la información textual y los conocimientos previos, interacción que impactará y modificará las estructuras mentales del lector y sus mismos conocimientos.

Vallés (2006) considera que la comprensión de lectura se ha considerado como producto y como proceso. Desde la primera perspectiva, el producto es resultado de la interacción entre lector y texto. Este resultante se almacena en la memoria de largo plazo y se evidencia a través de preguntas sobre el mismo texto. Desde la segunda perspectiva, la comprensión exige una serie de procesos psicológicos, es decir operaciones mentales que permiten el procesamiento de la información lingüística hasta que se realiza alguna actividad específica con ella. Esta actividad cognitiva se realizaría de modo gradual y progresivo, aunque no necesariamente siguiendo una lógica lineal, supone que la comprensión alcanzaría niveles. Aunque existen diversas taxonomías, Vallés, siguiendo a Mercer (1983) y a Miranda (1987, 1996), establece cuatro dimensiones del proceso comprensivo:

literal, relacionada a la recuperación de la información explícita del texto; inferencial, vinculada a capacidad de relacionar ideas explícitas e implícitas en el texto y el contexto; crítico, relacionada con la capacidad de emitir juicios sobre el contenido y forma del texto; y metacomprendivo, vinculada con la capacidad estratégica de la persona que comprende lo que lee.

Por su parte, Allende y Condemarín enfatizan que la comprensión entendida como “reconstrucción por parte del lector del sentido dado por el autor de un determinado texto” (1990: 161) encierra una complejidad tripartita producto del circuito de la comunicación que se establece en la dinámica autor (emisor), mensaje (texto) y lector (receptor). Para que exista comprensión de un texto, el lector deberá atender estos tres campos, cada uno en sí mismo de gran complejidad. Por ello, los autores sentencian que una persona ha aprendido a leer cuando comprende textos cada vez más complejos que son necesarios para su desarrollo personal y para su adecuado desenvolvimiento en sociedad. De esta conceptualización, se destacan dos puntos: la inclusión del mundo del autor del texto en el proceso de la comprensión y el valor socioeducativo de la lectura. Ambas dimensiones, incluidas en el proceso lector, supondrían considerar las condiciones de escritura del texto y la diversidad de tipologías textuales a las que se puede enfrentar un lector en la misma sociedad.

Estas últimas dos consideraciones son desarrolladas con mucho más énfasis por Cassany (2006) al proponer una concepción sociocultural de la lectura. El estudioso catalán parte de la concepción de que el significado de las palabras y el conocimiento presentan un origen social. La comunidad será, entonces, el principal desarrollador de la capacidad inferencial innata de los lectores. Asimismo, los discursos presentes en los textos no serán construcciones objetivas o

descontextualizadas, sino reflejarán puntos de vista y visiones del mundo, concepciones que el lector deberá comprender para comprender el discurso presente en los textos. De esta manera, el discurso, el autor y lector son elementos interrelacionados por la fuerza de las diversas instituciones que se han construido a lo largo de la historia de una sociedad particular. Por lo anterior, la lectura no solo se limitaría a la extracción del significado del texto, sino que, desde esta visión, la extracción se realiza dentro de una dinámica sociocultural compleja que exige que el lector asuma una posición crítica para comprenderla, y en tanto crítico, resalta el poder transformador de la lectura como una herramienta de crítica social.

Sin embargo, la lectura ha sufrido una revolución a partir de las prácticas lectoras mediadas por internet. En esa línea, Cassany (2006, 2009, 2012) y Cisneros (2013), proponen que los adolescentes que empiezan sus estudios universitarios actualmente se tipifican como un nuevo lector, producto de las tecnologías informáticas y los medios audiovisuales. Esta interacción produce un lector cuyas operaciones mentales obedecen a nuevas lógicas del pensamiento y, en consecuencia, en nuevos comportamientos hacia la lectura. Lo anterior complejiza aún más la enseñanza-aprendizaje de la lectura para la educación básica en el país como para la educación universitaria, puesto que exige nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje en aula, la inclusión de nuevas tecnologías, la exploración de nuevos tipos textuales, entre otros retos.

Si se atiende estas definiciones, resulta importante considerar cómo la concepción de la comprensión lectora en la Educación Básica Regular peruana se ha transformado en la última década. Se ha transitado de una concepción estandarizada cognitivista de la lectura como un proceso complejo que implica captar y generar significados a partir de lo leído mediante el uso autorregulado de

procesos cognitivos y metacognitivos específicos que permitan a los estudiantes a leer pensando (Pinzas, 2006) a un enfoque sociocultural orientado a desarrollar una competencia lectora que logre que los alumnos comprendan con criticidad textos escritos de diferente tipo y complejidad en situaciones comunicativas diversas sobre la base del establecimiento de propósitos lectores, de sus conocimientos y experiencias previas, y a través de estrategias específicas (Ministerio de Educación, 2015).

1.3.2. Modelos de comprensión lectora

Existe consenso en considerar que en el proceso lector existen varios niveles de procesamiento; no obstante, no es unánime qué tipo de relación funcional se establece entre estos niveles descritos. Teniendo en cuenta lo anterior, y siguiendo principalmente a Solé (2001), González (2004), Hernández (2007), Molina (2008) y Calero (2012), se realizará una descripción breve de los modelos que, desde los años sesenta, han dominado las aproximaciones teóricas sobre la lectura.

En el modelo ascendente, propuesto por Gough en su estudio de 1972 *One second for reading* (Molina, 2008), la lectura se concibe como un proceso de abajo-arriba (*bottom-up*): desde las unidades más pequeñas o simples (letras o conjuntos de sílabas) hasta las unidades más amplias y globales (palabras, párrafos, texto). De esta manera, el trabajo lector se concentra en procesar las unidades lingüísticas básicas para asociarlas con las unidades más complejas con el fin de llegar a la comprensión del texto. Por ello, la comprensión no será producto de un proceso global, sino, por el contrario, será un proceso subdividido en secciones organizadas en jerarquías.

La esencia de este modelo considera que la comprensión es producto de un análisis ascendente, secuencial y jerárquico de una serie de discriminaciones

visuales. En ese sentido, el lector identifica las letras del texto, asocia los grafemas y fonemas, combina las letras para reconocer las sílabas, combina las sílabas para reconocer las palabras, combina las palabras para reconocer estructuras sintácticas oracionales. De esta manera, se llegará al significado del texto. Este procesamiento pone en movimiento la memoria fonética, en cuanto asocia grafemas y fonemas; su diccionario mental o lexicón, para encontrar el significado de las palabras; y la memoria semántica, en cuanto es la encargada de aplicar las reglas sintácticas. Se deduce, entonces, que este modelo está centrado esencialmente en el texto. Si el modelo considera que la comprensión es consecuencia de un proceso lineal ascendente de extracción de información de un texto, entonces la comprensión no podrá entenderse fuera de los márgenes informativos textuales. El significado se encaminará del texto hacia el lector.

Sin embargo, las críticas a este modelo propiciaron que la psicología cognitiva de carácter constructivista edifique un nuevo modelo sobre la base del aporte del lector, de su capacidad para construir significado a partir de sus conocimientos y sus experiencias vitales

En el modelo descendente, propuesto por Goodman, en sus estudios de 1976, *Reading: A psycholinguistic guessing game* y *Behind the eye: what happens in reading* (citados en Molina, 2008), la lectura se concibe como un proceso de arriba-abajo (*top-down*). Es un juego psicolingüístico de adivinación, donde el sujeto lector, para comprender el texto, pone en juego diversos procesos y estrategias cognitivos: muestreo, predicción, hipótesis e inferencias. Asimismo, la comprensión pasa a ser considerada un proceso global que se inicia desde el primer momento de la lectura y que está fuertemente ligado a los esquemas mentales del lector, el contexto y la significatividad de los textos seleccionados.

Cabrera (1994) señala que la fuente principal de la comprensión de lectura son los conocimientos previos del lector. El lector utilizará activamente diversas fuentes de conocimiento para obtener información textual que le permita reconstruir, sobre la base de sus esquemas conceptuales y representación del mundo, el significado del texto. Esta dinámica, con fuerte énfasis en el procesamiento de la información a partir de los conocimientos previos, impactará en las mismas estructuras de memoria del sujeto, las cuales, gracias al constante ejercicio de análisis, síntesis y creación o construcción del significado, y con la creciente complejidad de los textos leídos, se verán enriquecidas en cuanto a contenidos temáticos y procesos de razonamiento.

Por su parte, Molina (2008) considera importante distinguir entre la información visual, o que está contenida en el texto, y la información no visual, o que está contenida en la mente del lector. La dinámica que se entabla entre estos dos conjuntos produce la comprensión. Para ello, el lector debe ser capaz de analizar la información visual contextual y poner en juego herramientas de su memoria semántica. La complejidad del texto repercutirá en qué acción enfatizará más el lector: si el texto es desconocido, entonces se concentrará en su estructura gramatical y en su contenido, por lo que se invertirá más tiempo en el desciframiento y codificación; en cambio, si las condiciones gramaticales no son un obstáculo, se pondrá en práctica las estrategias que actúan sobre los significados.

Entonces, el punto de partida de la comprensión iniciará en los esquemas mentales del lector que están en permanente actualización y que permitirán al lector anticiparse e inferir información relevante del texto a través de la formulación de hipótesis. Según Hernández (2007), estas serán las principales responsables del proceso de comprensión: permiten que los conocimientos previos confirmen el

contenido textual luego de la realización de contraste, refutación o confirmación de estas anticipaciones. En esa línea, se debe entender el carácter lineal, secuencial y jerárquico de este modelo.

A pesar de las limitaciones que tiene este modelo, su gran aporte es poner al lector como sujeto activo en la construcción del significado. A partir de este enfoque, se incluyen en el entendimiento de la comprensión variables como los conceptos, conocimientos y experiencias previas. Sin embargo, estos dos modelos jerárquicos mostraron sus limitaciones. Ante ello, producto de los aportes de la Educación, la Psicología y la Lingüística, los principales puntos de estos modelos derivaron en un modelo interactivo.

Molina (2008), citando a Lesgold y Perfetti (1981), asevera que los modelos interactivos se concentran en explicar “cómo interactúan los procesos cognitivos superiores, mediante la puesta en funcionamiento de estrategias inferenciales durante el proceso lector, con los procesos inferiores, basados en el reconocimiento de las palabras” (p.135). En otras palabras, y siguiendo a Solé (2001), en la lectura ocurre un juego de procesamientos ascendentes y descendentes que se realiza al mismo tiempo para alcanzar el significado textual. Por ello, el lector empezará su comprensión procesando ascendentemente los aspectos léxicos, sintácticos y semánticos del texto, los cuales permitirán la activación de sus esquemas de conocimientos para la elaboración de expectativas, hipótesis o anticipaciones. Estos procesos de orden superior, precisamente las hipótesis, se verificarán o refutarán a través de diversas estrategias que el lector pondría en uso. Entonces, el lector obtendrá, finalmente, información nueva en diversos niveles, la cual se integrará a sus esquemas de conocimiento. De esta aproximación descriptiva, se infieren tres componentes que coadyuvaron al planteamiento de la propuesta: el

carácter constructivo de la memoria, la importancia del constructo de esquema, y la elaboración por parte del lector de estrategias y herramientas de carácter cognitivo para el análisis de los textos (Hernández, 2007).

En esa línea, se considera importante, para los fines de esta investigación, visibilizar la evolución de las dos propuestas teóricas interactivas que permiten ubicar y entender esta visión predominante de la comprensión lectora.

Por un lado, se encuentra la Teoría de los esquemas de Rumelhart, quien, desde la perspectiva de Calero (2012), busco explicar “cómo se representa el conocimiento y cómo esta representación facilita el uso de conocimiento en formas particulares” (p. 44). En ese sentido, el conocimiento está empaquetado en unidades o esquemas, que contienen la información en sí misma, así como las instrucciones de cómo debe usarse dicho conocimiento. Estos esquemas de conocimientos son representaciones que una persona posee de la realidad en un momento determinado, la cual es una estructura de datos que está organizada en la memoria del sujeto. Como red de interrelaciones, posibilita la interpretación y la comprensión de una situación de aprendizaje. En ese sentido, los esquemas que posee un lector equivalen a un modelo que le permite entender la realidad. Este conocimiento, sustentado en los esquemas, sirve para que los estudiantes se formulen teorías durante su proceso de aprendizaje, por lo que se puede aseverar que los esquemas les permiten entender la realidad mediante predicciones o inferencias frente a nuevas situaciones o conocimiento.

Su correlato en la comprensión lectora sigue la misma línea lógica. La comprensión del lector es posible debido a la construcción previa de sus esquemas de conocimiento, los cuales permitirán entender las ideas presentes en la situación planteada en el texto mediante los conocimientos previos activados y a través de

formulación de hipótesis de lectura, interacción que permitirá el fortalecimiento de sus mismos esquemas. Por ello, se considera que el proceso lector se constituye como una experiencia retroalimentativa, porque “implica la construcción de esquemas y la asimilación de la nueva información dentro del esquema” (Calero, 2012: 45). De esta manera, la importancia de los esquemas radica justamente en que contribuyó a todo un avance en el entendimiento sobre qué procesos cognitivos se activan cuando se lee, avance que permitió superar los procesos de decodificación, a pesar de su relevante complejidad (Cuetos, 2008; Viero & Gómez, 2004), para concentrarse en la complejidad cognitiva del procesamiento de la información, avances que repercutieron y modificaron enfoques educativos.

Para entender la relevancia señalada, apunta Puente (1991), citado por Molina (2008), se debe saber que los esquemas permiten, durante el proceso de comprensión lectora, varias acciones. En primer lugar, proporciona un marco de referencia para asimilar la nueva información del texto. Se facilitará la comprensión si los esquemas mentales presentan información que coincide con la proporcionada en el texto. Lo contrario aumenta el esfuerzo mental del lector para el procesamiento informativo, lo que supondría una asimilación lenta, parcial o nula de la nueva información, lo cual tiene antecedentes explicativos en los postulados de las principales teorías del aprendizaje. En segundo lugar, los esquemas dirigen la atención del lector si las hipótesis de lectura, tanto en los niveles gramaticales como en los del contenido, se comprueban en el avance lector. Si la información no resulta congruente, la atención se redirigirá a alguna sección del texto para descartar si la incongruencia es textual o si es producto de una formulación insuficiente o errónea de las hipótesis de lectura. Una tercera acción radica en la posibilidad de sugerir el tipo de estrategia para buscar información, realizar

procesamiento y reconocer elementos del texto. Los propósitos lectores están almacenados en los esquemas, fines que determinarán las estrategias para procesar la información, las cuales cambiarán si el objetivo del lector, por ejemplo, es lúdico o es informativo. Asimismo, el esquema permite el reconocimiento de las estructurales textuales. Si las estructuras de los textos narrativos o informativos no corresponden a las estructuras activadas, entonces el esquema dirige la búsqueda de los elementos faltantes con el objetivo de propiciar la comprensión. Por último, los esquemas hacen posible las inferencias y síntesis informativa. Las inferencias se constituyen en el camino o estrategia que los lectores utilizarán para comprender el orden total informativo del texto, producto de la complementariedad entre información de los textos y la información en los esquemas previos. Además, otra estrategia comprensiva es la capacidad para plantear síntesis informativas o mapas conceptuales finales, es decir jerarquizar las ideas principales y secundarias del texto, actividad que los lectores expertos pueden realizar a diferencias de los novatos.

Por otro lado, será recién con la propuesta de Kintsch que se configurará un modelo más desarrollado sobre la comprensión lectora (Cuetos, 2008, Kintsch, 1979; Kintsch & Rawson, 2005). En esa línea, desde los estudios discursivos y desde los intentos por explicar los procesos de los lectores expertos, se apuntalaron los esfuerzos para explicar los procesos de comprensión. Con esa idea base, se reconocen tres modelos valiosos: el modelo estratégico de van Dijk y Kintsch, el modelo de construcción-integración de Kintsch y el modelo de indexación de eventos de Zwaan (Tijero, 2009).

La importancia de este segundo modelo, el modelo de construcción-integración de Kintsch, estriba en la traslación del acento desde los factores que

intervienen en el proceso comprensivo hasta situarlo en la explicación misma del proceso de comprensión. Lo anterior fue posible porque se había avanzado en la aceptación de la importancia de los conocimientos previos del lector o esquemas mentales para la comprensión y porque se entendió que la correspondencia conocimiento-comprensión se constituye como un proceso que incorpora nuevo conocimiento a partir del diálogo con nuestro conocimiento, lo que mejora, tras este esfuerzo cognitivo, el mismo conocimiento del lector (Calero, 2012).

El modelo propuesto por Kintsch, entonces, incorpora la noción de niveles para explicar la comprensión y el rol de los esquemas en este proceso, lo cual fue herencia de la propuesta que trabajó junto con van Dijk (Kintsch, 1979; Kintsch & Rawson, 2005). En esta última, los investigadores establecen que para estudiar la comprensión se hacen necesario tres niveles: el código de superficie, que está integrado por los aspectos perceptuales y verbales del lenguaje, y por el reconocimiento de las relaciones sintácticas y semánticas a nivel oracional del texto; el texto-base, referido al aspecto semántico de las proposiciones, independientes de las formas lingüísticas, lo que significa centrarse en ideas principales y subordinadas; y el modelo de situación, que se refiere a la representación de la situación específica planteada por el texto que es producto del diálogo entre los conocimientos previos y la información textual (van Dijk y Kintsch, 1983 citado en Tijero, 2009; Kintsch, 1979; Kintsch & Rawson, 2005).

Siguiendo a Tijero (2009), hay tres grandes aportes que Kintsch lega cuando formula su Modelo Construcción-Integración (MCI). En primer lugar, devuelve la importancia que tiene la información textual para el proceso de comprensión. De esta manera, suma evidencia para ubicar su propuesta como producto de la síntesis entre los modelos ascendentes y descendentes. Desde su propuesta se valoran

ambos procesos: la construcción del MCI supone un procesamiento ascendente que no podría realizarse sin la información textual, mientras que la integración es posible gracias a un procesamiento descendente porque se realiza a través de los conocimientos previos. En segundo lugar, precisa la misma definición de conocimientos previos. Desde su perspectiva, se refieren a una red integrada de esquemas que se activan desde la memoria de largo plazo en el momento de la lectura. Finalmente, precisó el mismo concepto de nivel en la comprensión. El paso entre el texto-base y el modelo de situación sería una esquematización metodológica, puesto que la construcción de estos dos niveles no deberá entenderse como procesos separados consecutivos, sino deberían ser entendidos como simultáneos y bidireccionales en tanto responden al mismo contenido textual comprensivo (Kintsch, 1998, 2003 citado por Tijero, 2009).

Entonces, desde la perspectiva de Kintsch (Kintsch, 1979; Kintsch & Rawson, 2005), para llegar la comprensión se debe pasar por tres niveles o realizar una construcción comprensiva textual en tres etapas: (1) un nivel superficial o código de superficie, (2) la base del texto o texto-base y (3) el modelo de situación. El primer estadio es de carácter lingüístico. El lector debe ser capaz de construir un texto de superficie, a nivel léxico y oracional. Para ello, las capacidades que debe poner en juego son el desciframiento de los signos gráficos textuales y el reconocimiento de sus estructuras sintácticas. La información extraída de estas operaciones básicas se conservará en la memoria de trabajo por un tiempo breve, acción fundamental para la extracción proposicional y la construcción de la microestructura textual de la siguiente fase.

En este segundo nivel, a partir de un análisis semántico, se construye la base textual. A partir de la decodificación proposicional anterior, el lector debe ser capaz

de construir una red compleja de ideas principales sobre la base del reconocimiento del léxico del texto, las relaciones sintácticas establecidas y, sobre todo, el análisis de la coherencia entre las proposiciones formuladas. A ello se denominará microestructura. Para construirla, el lector se apoyará en el establecimiento de inferencias puente que operan como instrumentos que activan los conocimientos previos, almacenados en la memoria de largo plazo, para evaluar la información. Sin embargo, para obtener un significado más completo del texto, el lector deberá dar sentido a la totalidad de proposiciones de la microestructura. Para ello, a través de operaciones mentales o macrorreglas como la supresión, la generalización y la construcción, el lector debe ser capaz de formar la macroestructura textual, lo que supone que se haya reconocido el tema global del texto y se hayan establecido interrelaciones o jerarquías de toda la información. Solo realizando estas dos construcciones, microestructura y macroestructura, se puede afirmar que se ha construido el texto base. Sin embargo, aún el lector se sitúa en una comprensión superficial, puesto que el texto base expresa la información explícita, por lo que el grado de comprensión es literal. Entonces, si el lector desea lograr una comprensión más profunda, deberá ser capaz de plantear un modelo de situación. Se alcanza este tercer nivel solo si el lector construye una representación mental de la situación descrita en el texto. Para ello el lector debe relacionar la información textual explícita, y sus conocimientos del mundo y sus objetivos de lectura para construir esta representación.

Desde los aportes de Tijero (2009), quien realiza una evaluación crítica de los últimos trabajos de Kintsch, y la concepción de Vidal-Abarca (2000), Cuetos (2008) y Díaz Barriga (2010), se puede concluir que la comprensión para Kintsch supone que en un inicio el lector sea capaz de construir una microestructura sobre

la base de subprocesos mentales que apunten al establecimiento, codificación y coherencia local entre las proposiciones que presenta el texto. Luego, el lector deberá realizar las actividades relacionadas con la construcción de la macroestructura, considerada la representación semántica del texto. Los macroprocesos involucrados más importantes, cuya ejecución es relativamente consciente, son los siguientes: aplicación de macrorreglas como la supresión (eliminar información poco relevante), la generalización (abstraer en pocas ideas generales las ideas básicas del texto) y la construcción (construir nuevas proposiciones a partir de secuencias proposicionales del texto) en la elaboración microestructural, la identificación de las macroproposiciones o jerarquización de ideas del texto, la elaboración de la macroestructura a partir de macroproposiciones, la aplicación de inferencias sobre la base de los conocimientos previos o red de esquemas activado, y, finalmente, la construcción del modelo de situación.

Para Cuetos (2008), estos tres niveles tienen un uso distinto de la memoria: para la construcción del texto de superficie se pone en funcionamiento la memoria operativa, que retiene la información por un tiempo muy breve para dejar paso a la información siguiente; para el texto base, la memoria de trabajo es la que permite que se recuerde por un tiempo superior la información; en cambio, como el modelo de situación se integra a la memoria de largo plazo, esta se podrá recordar por un tiempo indeterminado.

Este último nivel o modelo de situación supondría el nivel más complejo de comprensión, aunque ya se ha afirmado que la noción de nivel responde a una postura metodológica y que se estaría ante dos grandes procesos: decodificación y comprensión (Tijero, 2009); sin embargo, como actividad constructiva progresiva,

el modelo de situación evidenciaría que el lector fue capaz, finalmente, de construir una representación discursiva a varios niveles textuales y un modelo analógico-situacional del texto (Vidal-Abarca, 2000), lo que implica un proceso de aprendizaje en tanto se incorporó la información del texto en su memoria de largo plazo para su uso en otras situaciones de aprendizaje. En palabras de Cuetos, este modelo “se refiere, por tanto, a una representación en la que las ideas procedentes del texto se han integrado plenamente en los conocimientos previos del lector” (2010: 73). Por ello, para que haya una auténtica comprensión, será necesario que una gran cantidad de ideas hayan tenido como fuente la memoria y que el lector haya realizado inferencias elaborativas, que conecten y complementen la información del lector con la del texto. Teniendo en cuenta todo lo anterior, Kintsch proponía usar el concepto de aprendizaje a partir del texto en lugar de lectura o comprensión lectora (Kintsch et al. 1993 en González, 2004), pues consideraba que una auténtica comprensión suponía siempre un aprendizaje nuevo.

Como producto complejo, el modelo de situación es el resultado también de la combinación de toda la información textual presente en el texto y los conocimientos previos y, lo siguiente es uno de los puntos más importantes de este modelo, las creencias, metas y deseos del lector (Tijero, 2009; Olivares, 2015). Esta visibilización de los componentes motivaciones resultará importante, puesto que serán determinantes al momento de mensurar el aprendizaje producto de la lectura. Sin el componente motivacional, no habría una persistencia a las tareas descritas, ya sean la construcción de modelos textuales y situacionales, ya sean la asimilación crítica de la nueva información. Sin estos componentes, la comprensión lectora se entendería como una actividad mecánica, carente de una dirección reconocible que permita todos los procesos lectores descritos. No obstante, para que el lector pueda

desarrollar conductas más complejas que implicasen que el aprendizaje ocurra a partir de la información comprendida e, incluso, que el lector pudiese aplicar esta información incorporada a otras situaciones, prueba de que hubo aprendizaje (Díaz Barriga, 2010), será necesario considerar que la lectura es una actividad motivada y estratégica (Olivares, 2015).

1.4. Rendimiento académico

1.4.1. Definición de rendimiento académico

Los estudios sobre rendimiento académico han proliferado desde diversas perspectivas, niveles y realidades pedagógicas con la finalidad de explicar con mejor precisión la influencia de los distintos elementos que interactúan diariamente para posibilitar el aprendizaje de los estudiantes, puesto que, si se conocen estos factores, se pueden ajustar o replantear los procesos instruccionales diseñados por una comunidad académica (La Serna, 2011; Tejedor, 2003; Tejedor & García-Valcárcel, 2007). Entonces, resulta importante exponer su definición.

Martínez-Otero (1997), citando a Rodríguez (1982), señala que el término rendimiento se asocia con un cambio revolucionario de los procesos de producción sociales que reposicionó el lugar del hombre como medio para alcanzar una producción. Asimismo, siguiendo a Forteza (1975), el mismo autor subraya que el rendimiento se refiere a la cantidad de trabajo y acierto con que una persona ejecuta una actividad que se le haya encomendado. Se relaciona con cuánto y cómo ejecuta esta acción. En otras palabras, el rendimiento es el resultado o producto final del esfuerzo individual, matizado por los aspectos actitudinales de sujeto.

Para Tourón (1984) se entiende rendimiento académico en el campo educativo como el resultado de un aprendizaje producto de la interacción entre un docente que ejerce una actividad educativa y un estudiante que evidencia un

aprendizaje. Este primer acercamiento al término en el campo educativo pone de manifiesto que el rendimiento es un resultado intencional de un docente, representante de una comunidad educativa. Si bien se enfatiza la responsabilidad del rendimiento entre la interacción docente-discente, sobre todo en el lado del profesor, Tourón también reconoce “que no todo aprendizaje es producto de la acción docente” (p. 473). Ello abre la posibilidad a la evaluación de otros componentes para entender el rendimiento como los relacionados al mismo alumno y a los factores que rodean esta interacción.

Por ello, siguiendo la línea de Tourón, Navarro (2003, 2003a) pone de manifiesto su equivalencia con conceptos como rendimiento escolar, aptitud académica, resultado escolares, resultados académicos, desempeño académico, etc. Asimismo, considera que se debe aceptar que es resultado de tres factores estrechamente relacionados al individuo: la motivación escolar, el autocontrol del alumno y sus habilidades sociales; no obstante, no solo se debe considerar este desempeño individual, sino también la influencia de sus pares dentro y fuera de clases, la organización pedagógica del aula y el propio contexto educativo.

En ese sentido, Garbanzo (2007) acepta la visión multifactorial compleja que actúa sobre el alumno que aprende y que le hace producir, a partir de sus capacidades, un rendimiento dentro de un contexto formal educativo; sin embargo, resalta atribuir valor al logro del estudiante en tareas académicas específicas por lo que subraya la necesidad de medir mediante calificaciones o una valoración cuantitativa el grado de éxito académico obtenido por un alumno.

Considerando lo aportado Rodríguez, Fita & Torrado (2004), además de incluir los factores diversos que influyen en el aprendizaje de los alumnos, es muy pertinente instrumentalizar el éxito o fracaso de los estudiantes y delimitarlo a una

realidad educativa determinada. Por ello, el rendimiento académico se puede considerar como un conjunto de medidas o ratios efectivos obtenidos por un estudiante en actividades académicas específicas, como resultado de un proceso de enseñanza-aprendizaje o formación pedagógica, conforme objetivos educativos fijados en programas oficiales de estudio establecidos previamente por una institución. Estos indicadores de competencias aptitudinales están ligadas a factores volitivos, afectivos y emotivos (Pizarro, 1985 y Novaez 1986, citados en Velásquez, Cornejo & Roco, 2008).

Entonces, teniendo en cuenta las consideraciones previas, el rendimiento académico es el resultado de un proceso educativo que puede cuantificarse a través de instrumentos que permitan identificar el nivel de éxito alcanzado por un estudiante durante un periodo de tiempo. Aunque el rendimiento académico deberá enmarcarse como consecuencias de las interacciones entre docente y alumno en el aula de clase, no se puede invisibilizar que, en el desempeño de los alumnos, convergen otros muchos factores. Por ello, será importante explicar la relación que estos factores tienen sobre el aprendizaje de los alumnos y desempeño docente.

1.4.2. Factores relacionados al rendimiento académico

Son varias las propuestas de organización de los factores que explican el rendimiento académico. Si bien estas clasificaciones coinciden en agrupar a estos factores en dos dimensiones, el individuo y la sociedad, esta organización dicotómica puede presentar matices, énfasis, inclusiones y precisiones.

Para Gómez (1992), los factores que explican el éxito o fracaso estudiantil pueden dividirse en estructura personal del alumno y el medio social (. Mizala, Romaguera & Reinaga (1999) incluyen a la familia entre los factores y el rol de los docentes. En esa misma línea, González-Pienda (2003) sitúa las características del

alumno como aprendiz y destaca su dimensión cognitiva y su dimensión motivacional. Además, propone tres factores: socioambientales, institucionales e instruccionales.

Por otro lado, Cueto (2004) subraya que deben incluirse cómo las políticas educativas regionales y nacionales impactan en los logros estudiantes; en cambio, Adell (2006) llama la atención en aspectos menos estructurales y más cercanos a la realidad cotidiana del estudiante. Por ello, destaca la necesidad de incluir sus características comportamentales con el fin de realizar un análisis más completo. Sin embargo, todos estos factores están ligados a un rendimiento en la vida escolar. En esa línea, Tetaz (2005) señala que existen diferencias entre el rendimiento escolar y el rendimiento en el nivel superior-universitario, porque, en líneas generales, existe un perfil temporal en los estudios que no replica la continuidad escolar, una diferencia amplia en los contenidos entre las carreras y niveles de exigencia difícilmente comparables.

Por ello, con el fin de llegar a una propuesta que considere la realidad escolar y el nuevo contexto universitario, y sobre la base de La Serna (2011), quien realizó un notable esfuerzo por brindar un panorama clasificatorio del rendimiento académico reseñado líneas arriba, se coincide con seguir la propuesta de Tejedor (2003), quien trabaja estos factores dentro de la realidad universitaria y quien organiza en cinco las variables que explicarían el rendimiento académico en este nivel de estudios: de identificación, psicológicos, sociofamiliares, académicos y pedagógicos.

A. Factores de identificación

Se refieren a las características físicas y biológicas de los estudiantes. Son relevantes para el rendimiento académico la edad y el sexo. Desde el ámbito

escolar, la edad de inicio de los estudios impacta en el rendimiento de los estudiantes. De esta manera, se ha estimado que los alumnos presentan un mejor rendimiento escolar si comienzan más temprano su educación inicial (Zaitune y Aquino, 2006, citado por La Serna, 2011). Asimismo, si los alumnos empiezan hasta con un año de anticipación sus estudios escolares, tendrían un mejor desempeño académico (Proctor *et al*, 1986, citado por La Serna, 2011). En cambio, en el contexto universitario sucede lo contrario, debido a que una madurez más alta, favorece el rendimiento. Por ejemplo, Di Gresia, Porto & Ripani (2002) concluyeron que una mayor edad se relacionaba con la cantidad de materias aprobadas.

Por otra lado, el sexo hace referencia a las diferencias biológicas y físicas, pero que comúnmente en los estudios suele sustituirse por el término género. Aunque Gómez (1992) afirma que en los estudios revisados las diferencias por esta variable no son significativas en países desarrollados, La Serna (2011) visibiliza que esta paridad se rompe a favor de los hombres, lo que evidenciaría los efectos de las diferencias sociales en ambos sexos. Incluso, se concluyó que el atraso y la deserción escolar aumentaban en probabilidad en las mujeres. En cambio, según Tejedor (2003), en el nivel superior a nivel internacional las mujeres universitarias obtienen mejores resultados.

B. Factores psicológicos

Desde una perspectiva cognitiva, para el rendimiento académico son importantes la inteligencia, las aptitudes intelectuales diferenciales, los estilos de aprendizaje y los conocimientos previos (La Serna, 2011). Sobre el impacto de la inteligencia, desde la perspectiva de Gómez (1992), la relación cociente intelectual y rendimiento es más relevante al inicio de la escolaridad. Asimismo, la transcendencia de la inteligencia disminuye en la universidad según Tejedor (2003),

pero sí se encuentra evidencia de que ciertas aptitudes intelectuales más desarrolladas son requeridas por ciertas asignaturas y carreras (Moral de la Rubia, 2006; Crowley y Wilton, 1974; Tourón, 1984; Beltrán y La Serna, 2009, citados en La Serna, 2011). Respecto a los estilos de aprendizaje, Tejedor (2003) señala que, si son coherentes con la carrera elegida, se tendrá mejores rendimientos.

Respecto a lo afectivo-actitudinal, La Serna (2011) ubica en esta subdivisión al temperamento, la afectividad y las actitudes, y señala que las discrepancias halladas en diferentes estudios se pueden explicar por la naturaleza de los instrumentos y por factores asociados como los logros académico previos. Por otra parte, ligado a la personalidad, se ha considerado las actitudes de los alumnos como una variable influyente en el rendimiento académico. En ese sentido, el autoconcepto personal y académico es una variable utilizada en gran cantidad de investigaciones por su valor predictivo (Gómez, 1992, citado en La Serna, 2011). Asimismo, desde la perspectiva de Gonzáles-Pineda (2003), se destaca que la relación que se entabla entre el autoconcepto y el rendimiento académico es de tipo recíproco, e influye en la motivación del alumno y en sus logros académicos.

C. Factores sociofamiliares

En cuanto al impacto de la familia en el rendimiento académico, Brunner y Elacqua (2003) evidencian que en los países desarrollados se le atribuye a la familia y la comunidad el 80 % de peso explicativo en el rendimiento, mientras que en los países en vía de desarrollo la escuela compensa las diferencias de origen sociofamiliar. En el nivel superior, Tejedor (2003) advierte que la influencia de las variables sociofamiliares es muy limitada. Una posible razón sería que en los estudios superiores se cuenta con una población más homogénea en sus características sociales, económicas y culturales.

Sobre las variables socioeconómicas, en relación al nivel escolar, mayores ingresos en la familia están asociados a mejores rendimientos (Piñeros y Rodríguez, 1998; Iregue *et al.*, 2007, citados por La Serna, 2011). Incluso, contar con más o mejores servicios ligados a la educación, los cuales están asociados al nivel socioeconómico, influyen positivamente en el rendimiento (Berlinski y Sanguinetti, 2002; Berlinski *et al.*, 2006; Cevini, 2004; Cortez, 2011; citados en La Serna 2011). En cambio, en el nivel universitario, La Serna (2011) apunta que en estas investigaciones no se suelen encontrar una relación significativa entre los logros académicos y el nivel socioeconómico aunque, siguiendo a Krieg y Uyar (1997) y Di Gresia *et al.* (2002), se puede afirmar que el financiamiento de los estudios a nivel superior guarda una relación positiva. Finalmente, Beltrán y La Serna (2009) refieren que provenir de una familia monoparental o de un hogar con padres separados no influye en los logros académicos durante el primer año de estudios en comparación con lo que sucede en el nivel escolar.

Desde las variables socioculturales, se reconoce que la familia es el primer ambiente donde el niño aprende reglas y valores sociales. La Serna (2011) confirmó que el entorno sociocultural se asocia con el desempeño académico, puesto que brinda a los niños una red de protección social que permitiría, desde un punto de vista positivo, un aprendizaje razonado y equilibrado de normas sociales fundamentales para la escolaridad. Respecto a los recursos culturales, se determinó que la cantidad de bienes de información cultural y las dinámicas lectoras entre padres-hijos durante los años preescolares impactan en los desempeños académicos de los estudiantes (Gómez, 1992; Willms *et al.*, 2001; Cevini, 2004, citados en La Serna, 2011). Sobre el desarrollo lingüístico, La Serna (2011) afirma que si los padres dominan el mismo idioma que los profesores usan para impartir

sus clases y para la construcción de instrumentos de enseñanza- aprendizaje, existiría mayores logros.

Sobre las variables educativas, el nivel educativo de los padres se relaciona con el rendimiento de los hijos. La Serna (2011) enfatiza que existe amplia evidencia que permite afirmar que, si los padres cuentan con mejor nivel educativo, entonces los rendimientos en lenguaje y matemáticas serán más satisfactorios, puesto que el marco familiar se convierte en un potenciador del desarrollo cognitivo y lingüístico de los hijos. Asimismo, se consideran importantes en este apartado las expectativas de los padres sobre los logros académicos y el grado de involucramiento que los padres en el proceso educativo de los hijos. En ambos casos, altas expectativas y deseo de alcanzar niveles universitarios por parte de los padres, y apoyo en la tareas escolares y asistencia a reuniones en los colegios, respectivamente, generan desempeños superiores en matemáticas y comunicación (La Serna, 2011).

D. Factores académicos

Se reconoce que existe consenso para afirmar que el rendimiento académico previo de los estudiantes se constituye en un predictor de desempeños posteriores. Así las investigaciones analizan los impactos que se establecerían entre la educación inicial en los rendimientos escolares y a su vez cómo estos últimos influyen en los universitarios (La Serna, 2011). En el nivel universitario, diferentes estudios otorgan evidencia de que las notas en la educación secundaria o en el bachillerato están relacionados con un mejor desempeño académico (Tourón, 1984; Castellanos *et al.*, 1998; García *et al.*, 2000; Tejedor, 2003; Navarro, 2003b; Porto *et al.*, 2004, citados en La Serna 2011). Asimismo, el contacto con contenidos universitarios durante la escolaridad contribuye a un mejor rendimiento en los

cursos ligados a esos conocimientos o habilidades, y los resultados en pruebas estandarizadas o en exámenes de admisión que se aplican a escolares o a egresados de la escolaridad impactarían en sus desempeños futuros universitarios. Inclusive, si los rendimientos previos en la misma universidad, sean estos acumulados o sean en los cursos prerrequisitos, entonces se podrían predecir los desempeños académicos (La Serna, 2011).

Sobre el esfuerzo académico objetivo, se establece que un mayor esfuerzo repercute en un mejor desempeño, puesto que el alumno es capaz de mantener sus contenidos actualizados, emplear estrategias de estudio más acorde a sus necesidades, resolver sus dudas a través de la interacción con el docente y realizar un repaso de los contenidos tratados en clase. Sin embargo, estos esfuerzos académicos se verían mermados por factores como el desplazamiento desde el hogar al centro educativo, la cantidad de trabajo extraescolar en que los alumnos participaban o, ya en el ámbito universitario, las horas dedicadas a actividades laborales (La Serna, 2011).

Respecto al interés, actitud y la especialidad del estudiante, una actitud positiva hacia los estudios en general influye en el rendimiento. Siguiendo esta premisa, se ha encontrado evidencia de que la satisfacción de la carrera, la conciencia de utilidad y nivel de agrado a ciertas asignaturas, la motivación al iniciar la carrera, la afinidad de los cursos con la opción profesional elegida, y seguir la carrera elegida como primera decisión influían en los alumnos a obtener un mejor rendimiento académico (La Serna, 2011).

En cuanto a las características y facilidades académicas ofrecidas por la institución educativa, La Serna (2011) compila una serie de determinantes en el rendimiento relacionados con la organización de las instituciones educativas. En

primer lugar, el currículo asumido por la institución, desde el diseño de los planes de estudio hasta los diseños instruccionales de las clases, importaría en el desempeño de los alumnos. Para medir lo anterior, se clasifica a los colegios en público-privado, laicos-confesionales, mixtos-diferenciados por sexo y urbanos-rurales. Las investigaciones citadas aportan evidencia que permite afirmar que en líneas generales los colegios de gestión privada y los colegios que ofrecen bachillerato obtienen mejores rendimientos académicos. Esta realidad influye positivamente en los logros académicos en la universidad.

En segundo lugar, la figura del docente también es determinante a la hora de medir el rendimiento. Si los profesores están capacitados y satisfechos con sus remuneraciones, entonces sus alumnos presentarán mejores resultados (Willms y Somers, 2001; Brunner y Elacqua, 2003, citados por La Serna, 2011). Asimismo, se consideran influyentes su productividad, grado académico, personalización de la enseñanza, cantidad de alumnos y su efectividad en clases (Caro, 2003; Valdivia y León, 2007; Cortez, 2001, citados por La Serna, 2011).

En tercer lugar, la infraestructura y los recursos educativos son influyentes. Entonces, cuando las instituciones cuentan con bibliotecas grandes, laboratorios, espacios deportivos y tienen a su disposición amplio material didáctico como libros, separatas, guías, etc., entonces se obtendrán mejores rendimientos. Asimismo, se destaca la importancia positiva en el rendimiento académico en los estudios universitarios de la tutoría académica y el acompañamiento de un grupo de apoyo de pares en actividades académicas.

E. Factores pedagógicos

Por un lado, sobre los métodos de enseñanza, se consideran positivas las actividades de investigación, proyectos individuales, exposiciones, discusiones en

aula y trabajos grupales. Asimismo, se evalúa como importante que el docente tenga un estilo reconocible por los alumnos y que los profesores sean capaces de reunirse para discutir sobre el avance de los alumnos (La Serna, 2011). Por otro lado, sobre los sistemas de evaluación, se puede afirmar que, a partir de los trabajos de Mizala et al. (1999) y Wilms y Somers (2001), La Serna (2001) concluye que las evaluaciones formativas o de procesos impactan de una forma positiva en los aprendizajes de los alumnos en las escuelas.

En suma, si se desea explicar el rendimiento académico, se debe atender a una serie de factores reseñados; sin embargo, uno de los criterios más recurrentes en las investigaciones empíricas sigue siendo el criterio cuantitativo. Las calificaciones valoran los procesos de enseñanza-aprendizaje. (Garbanzo, 2007). Este criterio cuantitativo se utilizará en este estudio.

1.5. Planteamiento del problema

Desde la Educación Básica Regular, se busca desarrollar niveles de comprensión lectora que aseguren al adolescente una comprensión profunda de diferentes clases de texto y en diversos contextos comunicativos, puesto que es una herramienta para el aprendizaje y la construcción del conocimiento (Ministerio de Educación, 2015a, 2015b); sin embargo, las evaluaciones nacionales e internacionales coinciden evidencian que, en el caso de nuestro sistema educativo, alcanzar niveles satisfactorios en comprensión lectora, por citar una de las competencias asociadas al aprendizaje y al rendimiento, todavía es privilegio de un porcentaje reducido de estudiantes (Ministerio de Educación, 2013, 2015, 2017b; UMC; 2004, 2005; OREAL/UNESCO Santiago, 2016, 2016a, 2016b).

En consecuencia, estos mismos alumnos, al enfrentarse a las exigencias de los estudios universitarios, presentan serias dificultades cuando se desempeñan en

estas nuevas prácticas letradas académicas, ya sea por la escasa práctica en la secundaria de estas habilidades, lectoras y escriturales (Carlino & Estienne, 2004; Pérez & Díaz, 2006; Bombini, Maresa & Rodríguez, 2017), o ya sea por la complejidad de los discursos académicos y disciplinares (Carlino, 2005, 2017; Gracida & Ruiz Bikandi, 2009; Cisneros, 2013). Lo anterior prueba que la educación peruana enfrenta un problema de calidad.

Ante esta realidad, abundan las investigaciones que analizan el problema del rendimiento académico de forma global (Touron, 1984; De la Orden, Oliveros, Máfokozis & González, 2001; González-Pienda, 2003; Navarro, 2003, 2003a; Tetaz, 2005; Beltrán & La Serna, 2009; La Serna, 2009), como también en el contexto universitario (Moral de la Rubia, 2006; Ocaña, 2011; Tejedor, 2003; Tejedor & García-Valcárcel, 2007; Garbanzo, 2007), puesto que un rendimiento académico deficiente está asociado no solo al riesgo de contar con una educación poco significativa y efectiva (Brunner & Elacqua, 2003), sino también porque un rendimiento académico bajo eleva el riesgo del fracaso académico y la deserción universitaria (Castañeda, 2003; Contreras, Caballero, Palacio & Perez, 2008; Olave, Cisneros & Rojas, 2013; Viale, 2014; Sánchez, Barboza & Castilla, 2017). Esta realidad se constituiría en una problemática compleja que tiene un impacto académico, social, cultural y económico para los estudiantes, la universidad, el campo laboral y la sociedad misma (CEPLAN, 2015; OECD, 2016).

En esa línea, se han realizado investigaciones y debates en el contexto peruano cuyo centro son, precisamente, estos nuevos estudiantes universitarios, quienes exigirían a la comunidad académica un replanteamiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje tradicionales, no solo porque los procesos cognitivos del aprendizaje serían diferentes (Rodríguez, Fita & Torrado, 2004; Pease, 2012;

Pease, Figallo & Ysla, 2015), sino, también, porque la formación académica universitaria y su vinculación con el campo laboral estarían en una profunda transformación (OECD, 2016), lo que obligaría, por ejemplo, a enfatizar el desarrollo de competencias en lugar de contenidos, a incluir componentes virtuales a la par de rediseño de las sesiones presenciales o a desarrollar habilidades blandas tanto en los alumnos como en los docentes para el éxito académico (CEPLAN, 2014).

Teniendo en cuenta este contexto, si bien se han explorado diversas variables cognitivas, intelectuales, estratégicas o ambientales (Adell, 2006; Kohler, 2008a, 2008b, Mesías, 2007; Velásquez *et al.*, 2008; Ocaña, 2011) en relación con el rendimiento académico, existe numerosas investigaciones que evidencian que la comprensión lectora se constituye como un factor importante del aprendizaje y del rendimiento universitario (Gonzales, 1998; Pineda, 2006; Ugarriza, 2006; Escalante, 2008; Hernández, 2010). En ese sentido, estudios más específicos han explorado, en relación con la comprensión lectora, la influencia docente (Cabanillas, 2004; Gonzales, 2012), las estrategias y estilos de aprendizaje (Mac Dowall, 2009; Zavala, 2008), el rol del conocimiento previo (Irrazabal, 2010), los hábitos de estudio (Oré, 2012) y la motivación hacia la lectura y estrategias lectoras (De la Puente, 2014; Guerra, Guevara, López & Tapia, 2014; Muñoz, 2015; Neira, Reyes & Riffo, 2015) con el fin de encontrar mejores caminos metodológicos para mejorar la comprensión de estos estudiantes.

Siguiendo estos estudios, un constructo que empieza a tener más relevancia académica en relación con la comprensión lectora y que es un componente importante de la motivación académica es la autoeficacia, la cual estaría vinculada a mejores desempeños lectores y, por ende, a mejores desempeños académicos. Desde su conceptualización por Bandura (1986, 1994, 1997), la autoeficacia ha

encontrado en la educación un campo de desarrollo significativo (Scott, 1994; Pajares 1996, 2003; Bandura, 2006a), porque se ha probado su rol en el compromiso conductual, cognitivo y motivacional de los estudiantes hacia su aprendizaje y hacia las diferentes metas académicas que se plantee (Guthrie, Wigfield & Von Secker, 2000; Schunk, 2003; Linnenbrick & Pintrich, 2003; Pajares, 2006), tanto en los estudios escolares (Casas y Blanco, 2016) como en los estudios superiores (Ruiz, 2005; Blanco, 2010; Taylor, 2010; England, 2012).

En efecto, la autoeficacia hacia la lectura es entendida como los juicios de la persona sobre sus habilidades para realizar correctamente la lectura. Si se considera que la comprensión lectora es una actividad cognitiva motivada compleja (Kintsch & van Dijk, 1978; Kintsch, 1979; Kintsch & Rawson, 2005), entonces, para alcanzar una comprensión profunda, el sujeto debe poner en funcionamiento, de forma recursiva y organizada, diversos procesos cognitivos guiados por un propósito, motivo o meta. En este proceso motivado, una autoeficacia hacia la lectura positiva jugaría un rol importante a tres niveles. A nivel conductual permitiría el desarrollo de hábitos lectores, fomentaría su práctica heterogénea y fomentaría la persistencia en la tarea. A nivel cognitivo, aumentaría el esfuerzo cognitivo y permitiría el desarrollo estratégico lector, que haría posible la autorregulación, la monitorización y la evaluación del mismo proceso lector. A nivel motivacional, favorecería la motivación intrínseca, lo que se relacionaría con la definición de nuevas y más complejas metas, e intereses lectores más diversos (Fidalgo & Arias-Gudín, 2012). En consecuencia, la autoeficacia lectora no solo estaría relacionada con mejores desempeños lectores, sino también con mejores aprendizajes.

Siguiendo esta línea, recientemente se han publicado investigaciones sobre la autoeficacia hacia lectura que suman evidencia de la relación positiva con la

comprensión lectora. Se destacan la evaluación del estado de la cuestión de la autoeficacia hacia la lectura en alumnos con y sin dificultades de aprendizaje (Olivares & Fidalgo, 2013a), investigación que permitió la construcción de un instrumento en español que cumpla con las condiciones de elaboración de escalas de autoeficacia determinadas por Bandura (Bandura, 2006; Fidalgo, Arias-Gudín & Olivares, 2013). Con este instrumento, se han desarrollado mediciones de autoeficacia lectora considerando una perspectiva evolutiva en la escolaridad (Fidalgo, Arias-Gudín & Olivares, 2012), así como considerando la variable de género (Olivares & Fidalgo, 2013b; Olivares, Fidalgo & Torrance, 2016). Incluso, desde una perspectiva más práctica, se registran investigaciones cuyo objetivo es mensurar la eficacia de programas que relacionen la autoeficacia lectora, la instrucción estratégica y la autorregulación (Olivares & Fidalgo, 2013c; Fidalgo & Olivares, 2014). Finalmente, son relevantes los estudios que precisaron los instrumentos para medir la autoeficacia lectora, incluso midiendo aspectos más específicos del proceso lector y los instrumentos que se utilizan para medir el nivel de competencia lectora de los alumnos (Richardson, 2013).

Así, teniendo en cuenta el rol importante que la autoeficacia desempeñaría en el desarrollo de la comprensión lectora y en el desempeño académico, surgió el objetivo de esta investigación inicial en el país, la cual busca conocer la relación que podría establecerse entre la autoeficacia hacia la lectura y la comprensión lectora con el rendimiento académico en adolescentes universitarios de un curso remedial de comunicación escrita.

Se decidió intervenir en esta población, porque son alumnos que no alcanzan los estándares exigidos por la Universidad para iniciar sus estudios universitarios regularmente según una evaluación diagnóstica de comprensión y producción

textual. Son alumnos con evidentes dificultades de aprendizaje, entendidas estas como la discrepancia entre los objetivos propuestos por el sistema escolar y el rendimiento real alcanzado por los alumnos (García, 1998; García, 2001; Ortiz, 2004; Palomino, 2010). Estas dificultades han obligado a la Universidad a crear e inscribir a estos alumnos en cursos remediales de comunicación como requisito fundamental para continuar con su línea académica, situación que se ha replicado en varias universidades nacionales y extranjeras (Sánchez, 2006; Cisneros, 2013). Al ser una población vulnerable, resulta importante explorar tanto las creencias de autoeficacia lectora que han desarrollado durante toda su escolaridad y los niveles de comprensión lectora asociados, pues serán las herramientas con las cuales construirán sus aprendizajes y su rendimiento en un nuevo contexto académico exigente.

Por las razones expuestas, se considera muy relevante realizar un estudio que parte de la siguiente pregunta de investigación: ¿Existe una relación significativa positiva entre la autoeficacia hacia la lectura y comprensión lectora con el rendimiento académico de los estudiantes de primer ingreso de un curso remedial de comunicación escrita de una universidad privada de Lima?

A continuación, se proponen cuatro interrogantes específicas:

¿Existe una relación significativa entre la autoeficacia hacia la lectura y el rendimiento académico en los estudiantes de primer ingreso de un curso remedial de comunicación escrita de una universidad privada de Lima?

¿Existe una relación significativa entre la comprensión lectora y el rendimiento académico en los estudiantes de primer ingreso de un curso remedial de comunicación escrita de una universidad privada de Lima?

¿Existe una relación significativa entre la autoeficacia hacia la lectura y la comprensión lectora en los estudiantes de primer ingreso de un curso remedial de comunicación escrita de una universidad privada de Lima?

¿Existe una relación significativa positiva entre la autoeficacia hacia la lectura y comprensión lectora con el rendimiento académico de los estudiantes de primer ingreso de un curso remedial de comunicación escrita de una universidad privada de Lima según el género, la carrera y el tipo de gestión de colegio de procedencia?

1.6. Objetivos de la investigación

1.6.1. Objetivo general

Determinar la relación entre la autoeficacia hacia la lectura y la comprensión lectora con el rendimiento académico en los estudiantes de primer ingreso de un curso remedial de comunicación escrita de una universidad privada de Lima.

1.6.2. Objetivos específicos

Describir los niveles de la autoeficacia hacia la lectura, la comprensión lectora y el rendimiento académico que alcanzan los estudiantes de primer ingreso de un curso remedial de comunicación escrita de una universidad privada de Lima.

Determinar la relación entre los puntajes de autoeficacia hacia la lectura y la comprensión lectora con el rendimiento académico en estudiantes de primer ingreso de un curso remedial de comunicación escrita de una universidad privada de Lima según género, carrera y tipo de gestión de colegio de procedencia.

CAPÍTULO II HIPÓTESIS Y VARIABLES DE INVESTIGACIÓN

2.1. Formulación de hipótesis

2.1.1. Hipótesis general

H₁: “Existe una relación significativa positiva entre la autoeficacia hacia la lectura y la comprensión lectora con el rendimiento académico en los estudiantes de primer ingreso de un curso remedial de comunicación escrita de una universidad privada de Lima”.

2.1.2. Hipótesis específicas

H_{1.1}: “Existe una relación significativa positiva entre la autoeficacia hacia la lectura y el rendimiento académico en los estudiantes de primer ingreso de un curso remedial de comunicación escrita de una universidad privada de Lima”.

H_{1.2}: “Existe una relación significativa positiva entre la autoeficacia hacia la lectura y la comprensión lectora en los estudiantes de primer ingreso de un curso remedial de comunicación escrita de una universidad privada de Lima”.

H_{1.3}: “Existe una relación significativa positiva entre la comprensión lectora y el rendimiento académico en los estudiantes de primer ingreso de un curso remedial de comunicación escrita de una universidad privada de Lima”.

2.2. Variables de investigación

Autoeficacia hacia la lectura

Son las creencias que una persona tiene sobre sus habilidades para leer de manera eficaz (Olivares, 2015). Se operacionalizó a través de una escala de 15 ítems, subdividida en dos subescalas: Autoeficacia para la decodificación (4 preguntas) y Autoeficacia para la comprensión (11 preguntas).

Comprensión lectora

Es el proceso cognitivo motivado para elaborar un significado profundo a partir de la información de un texto, los conocimientos previos y las metas del lector (Kinstch, 1979). Se operacionalizó a través de los puntajes de 16 preguntas de opción múltiple asociadas a cuatro fragmentos de lectura, cuatro preguntas por fragmento.

Rendimiento académico

Es el valor atribuido al logro del estudiante en las tareas académicas medido con una valoración cuantitativa (Garbanzo, 2007). Se operacionalizó a través de las notas del examen parcial del curso remedial de comunicación escrita: Básico (de 0 hasta 7,25 puntos), En proceso (de 7,5 hasta 12,75 puntos) o Logrado (de 13 hasta 20 puntos).

2.3. Matriz de operacionalización de las variables

A continuación, se presenta un cuadro resumen con la operacionalización de las variables.

Variable	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Instrumento	Escala de medición
Autoeficacia hacia la lectura.	Autoeficacia hacia la decodificación	4 preguntas	15	Escala de autoeficacia hacia la lectura	Cardinal
	Autoeficacia hacia la comprensión	11 preguntas			
Comprensión lectora	Comprensión lectora	16 preguntas	16	Test de Comprensión de Lectura	Cardinal
Rendimiento académico	Examen parcial del curso remedial de comunicación escrita	Niveles: Logrado, En proceso y Básico	3	Rúbrica del examen parcial del curso remedial de comunicación escrita	Cardinal

CAPÍTULO III MÉTODO

3.1. Tipo y diseño de investigación

Esta investigación se ubica dentro de los estudios de enfoque cuantitativo, pues recolecta datos para probar hipótesis con el fin de establecer pautas de comportamientos y probar teorías. El tipo de investigación tiene un alcance descriptivo correlacional, puesto que busca medir, definir, asociar y cuantificar las relaciones de conceptos o variables. Sin embargo, el estudio también se considera exploratorio, puesto que no se encontraron en nuestro país antecedentes empíricos que relacionen dos de las variables estudiadas. Finalmente, su diseño es no experimental transeccional, dado que se observan los fenómenos en su entorno natural sin manipular las variables y se recolectan los datos en un único momento (Alarcón, 2013; Hernández *et al.*, 2014).

3.2. Población y muestra

La población está conformada por 2741 estudiantes de primer ingreso en el semestre 2016-1 de una universidad privada de Lima Metropolitana. Se trabajó con los alumnos inscritos en el curso remedial de comunicación escrita que es obligatorio para los estudiantes que desaprobaron una evaluación diagnóstica obligatoria de competencias de redacción. En ese sentido, se considera alumnos de primer ingreso a los estudiantes matriculados por primera vez en este ciclo remedial, por lo que se excluyeron a los estudiantes que hayan repetido el curso. Finalmente, se tomó en cuenta las facultades con más alumnos: Ingeniería, Negocios y Comunicaciones.

La selección de la muestra se realizó mediante el procedimiento de muestreo probabilístico con selección aleatoria simple. Asimismo, debido a que solo fue

relevante la población descrita por su rendimiento en el curso remedial de comunicación escrita, no fue necesario estratificar por años de estudios.

Para el cálculo del tamaño de la muestra, se realizó un análisis *a priori* de potencia a través del programa G*Power (Faul, Erdfelder, Buchner y Lang, 2009). Se probó una hipótesis correlacional bivariada (una cola), con una significancia estadística de .05 y una potencia estadística de .95. Asimismo, en el presente estudio se espera encontrar una correlación de .20, que el tamaño de efecto mínimo permitido en Ciencias Sociales (Cohen, 1998). De este modo, el análisis sugiere una muestra de 266 participantes; no obstante, para fines de generalización de los resultados y teniendo acceso a muestra, se evaluó a 338 alumnos.

Además, se determinó el tamaño de la muestra de cada estrato o subpoblación, teniendo en cuenta que cada carrera y campus representan un estrato de la población. El tamaño de la muestra para cada estrato se asignó proporcionalmente al tamaño del estrato correspondiente con respecto a la población total. Para ello, se determinó la fracción del estrato ($f_h = .123$). Luego, a partir de dicho valor, se obtuvieron los tamaños de la muestra de las subpoblaciones. Lo descrito se podrá apreciar en la tabla 1. En este sentido, la muestra (ver tabla 1) estuvo conformada por 338 estudiantes (66.3 % varones y 33.7 % mujeres) entre 15 y 21 años de edad (Media = 17.61; DS = 1.21), registrados en campus diferentes (38.2 %, Campus 1; 23.4 %, Campus 2; 14.5 %, Campus 3; y 24 %, Campus 4) y que estudian en la facultad de Ingeniería (41.7 %), Negocios (39.9 %) y Comunicaciones (18.3 %).

Sobre la institución educativa de nivel secundario de la cual han egresado, el 79.3 % de los participantes estudió en un colegio de gestión privada, mientras que el 20.1 % terminó sus estudios en un colegio de gestión pública. Solo 2

personas no precisaron el tipo del colegio del cual proceden. Con respecto a la ubicación geográfica del colegio, el 80.5 % de los participantes estudió secundaria en Lima, el 18.9 % lo hizo en provincia y el 0.6 % (n = 2) la culminó en el extranjero.

Tabla 1

Características de los participantes (n = 338)

Categorías	Ingeniería		Negocios		Comunicaciones	
	n.º	%	n.º	%	n.º	%
Sexo						
Masculino	118	83.69	81	60.00	25	40.32
Femenino	23	16.31	54	40.00	37	59.68
Campus						
Campus 1	55	39.01	52	38.52	22	35.48
Campus 2	27	19.15	33	24.44	19	30.65
Campus 3	20	14.18	21	15.56	8	12.90
Campus 4	39	27.66	29	21.48	13	20.97
Colegio						
Privado	108	76.60	108	80.00	52	83.87
Público	32	22.70	26	19.26	10	16.13
Ubicación geográfica						
Lima	112	79.43	106	78.52	54	87.10
Provincia	29	20.57	27	20	8	12.90
Extranjero			2	1.48		

3.3. Instrumentos de recolección de datos

Escala de autoeficacia hacia la lectura de Fidalgo, Arias-Gundín & Olivares (2013)

Las autoras señalan que esta escala de autoeficacia hacia la lectura se diseñó tomando en cuenta las directrices marcadas por Bandura en su guía para la elaboración de escalas de autoeficacia (Bandura, 2006) y las directrices de estudios empíricos adicionales sobre la fiabilidad de las escalas de autoeficacia (Pajares,

Hartley & Valiente, 2001). La escala, asimismo, toma en cuenta la diferenciación de dos procesos lectores implicados:

- a. Procesos implicados en el reconocimiento o la identificación de la palabra escrita.** Se denominan procesos de bajo nivel o microprocesos. Se relacionan con las habilidades de decodificación y de fluidez verbal.
- b. Procesos relacionados con la comprensión del texto.** Se denominan procesos de alto nivel o macroprocesos. Se relacionan con (1) la formación del texto base, que representa el significado del texto en sí mismo, a través de la formación de la micro y macro estructura textual; y (2) la formación del modelo de situación, que supone la formación del modelo mental de la situación descrita en el texto, como resultado de la integración de la representación textual de la información proporcionada en el texto base, con los conocimientos previos y las metas propias del lector.

La escala agrupa un total de 15 ítems. Se apunta que nueve fueron tomados de la escala de autoeficacia para la comprensión lectora de Mattus y colaboradores, desarrollada en base al modelo teórico de mediación directa e inferencial, y validada experimentalmente de forma preliminar por Mattus, Pérez, Pujol y Casasola en 2011. Adicionalmente, se añadieron 6 ítems. Todos los ítems fueron distribuidos en tres subescalas de la siguiente manera:

a. Subescala de autoeficacia relacionada con los procesos de decodificación y fluidez

(2) Puedo conocer el significado de las palabras del texto.

(6) Puedo pronunciar correctamente todas las palabras del texto.

(10) Puedo leer de modo fluido sin trabarme en mi lectura.

(13) Puedo leer rápidamente sin que esto disminuya mi comprensión del texto.

b. Subescala de autoeficacia relacionada con los procesos y factores implicados en la formación del texto base

- (1) *Puedo establecer relaciones entre las ideas principales del texto.*
- (4) *Puedo comprender las oraciones del texto.*
- (5) *Puedo reconocer la idea principal entre las oraciones de un párrafo*
- (7) *Puedo reconocer la finalidad principal del texto.*
- (8) *Puedo hacer un resumen que recoja las ideas principales del texto.*
- (11) *Puedo responder correctamente diferentes preguntas del contenido del texto.*
- (12) *Puedo reconocer las diferentes partes del texto.*
- (14) *Puedo detenerme durante la lectura del texto y recordar lo más importante sin necesidad de leerlo nuevamente.*

c. Subescala de autoeficacia relacionada a la formación del modelo de situación

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

La aplicación puede ser individual o grupal. Se pregunta a los alumnos en qué medida cree que puede lograr, en la siguiente tarea de lectura y resumir un texto, cada una de las acciones que se describen a continuación. Para su respuesta, los alumnos pueden utilizar cualquier número dentro de la escala de 0 a 100, en la que 0 significa estar muy seguro de no poder hacerlo, y el 100 significa estar muy seguro de poder hacerlo.

Validez y confiabilidad

Para el análisis de validez de la escala, Fidalgo, Arias-Gudín y Olivares (2013), se realizó un análisis factorial exploratorio de Componentes Principales de rotación Varimax normalizada a partir de todas las puntuaciones de los ítems del instrumento. Este análisis permitió verificar a qué dimensiones de la escala pertenece cada uno de los ítems que la componen. Se mostró un total de tres factores que explican el 62.83 % de varianza predicha. Los porcentajes de la varianza explicada se distribuyeron de la siguiente manera: un 27.93 % se vincula con la autoeficacia en relación con la construcción del modelo textual, un 18.45 % se vincula con la autoeficacia en relación con las habilidades de bajo nivel de la lectura relacionadas con la decodificación y la fluidez verbal, y un 16.45% se corresponde a la autoeficacia en la construcción del modelo de situación.

El análisis de correlaciones entre los tres factores obtenidos muestra una correlación significativa ($p < .001$) y positiva: con valores de $r = .61$., entre el factor relacionado con las habilidades de decodificación y fluidez y el factor relacionado con la construcción del modelo textual; de $r = .59$ entre los factores relacionados con el modelo textual y el modelo situacional; y, finalmente, la relación entre el factor relacionado con las habilidades de decodificación y fluidez y el factor del modelo de situación un índice de correlación de $.37$.

Para estudiar la fiabilidad del instrumento, se analizó su consistencia interna utilizando el α de Cronbach. Para la escala completa, se obtuvo un valor de $.89$, lo que indica una elevada fiabilidad de la escala. La correlación de todos los ítems analizados de manera individual es $r > .40$. Este resultado permite inferir que la eliminación de uno no supondría una disminución o un incremento muy significativo del total de la prueba, por lo que se pueden mantener todos.

Por otra parte, el análisis de la consistencia interna de cada una de las subescalas ofreció los siguientes resultados. En la subescala decodificación y fluidez, todas las correlaciones elemento-total presentaron valores entre .42 y .62, y un α de Cronbach de .70. Para la subescala modelo de situación, todas las correlaciones elemento-total presentaron valores de r entre .48 y .62, y se obtuvo un α de .73. Finalmente, como se observa en la subescala vinculada al modelo textual, todas las correlaciones elemento-total presentaron valores entre .51 y .63, y su consistencia interna de .85. Por lo anterior anotado, los resultados sugieren unos niveles de fiabilidad satisfactorios para el total de la escala y las subescalas.

Para el estudio de la validez criterial de la escala, se analizó la relación entre la puntuación global obtenida en la escala de autoeficacia y el rendimiento lector del alumnado evaluado a través de los test de comprensión lectora de la Batería PROLEC-SE (Evaluación de los Procesos Lectores), elaborada por Ramos y Cuetos en 2000. Para ello, se halló el índice de correlación de Pearson entre la puntuación media de la escala de autoeficacia y la puntuación del PROLEC-SE de comprensión, centrada en la evaluación de la formación y conexión de ideas literales e inferenciales o implícitas del texto. Los resultados mostraron una correlación estadísticamente significativa ($p < .01$), con un índice de correlación $r = .67$, entre el total de autoeficacia y el rendimiento en comprensión lectora.

Finalmente, sobre la base los resultados obtenidos, se puede afirmar que la escala de autoeficacia hacia la lectura diseñada cumple las propiedades psicométricas exigibles en todo instrumento de evaluación psicológica. El índice de fiabilidad de la escala es adecuado tanto en el total de la escala, como en las diferentes subescalas. A su vez, la consistencia interna de los ítems también es adecuada de acuerdo con los coeficientes de correlación ítem/escala obtenidos. En

relación con su validez, los resultados del análisis factorial exploratorio concuerdan con el modelo teórico en el que se fundamenta el instrumento que parte de la diferenciación de tres niveles de procesamiento en la comprensión del texto.

Test de Comprensión de Lectura de Violeta Tapia, versión abreviada por Grimaldo (2002)

El objetivo de esta prueba de comprensión lectora, en su versión original, cuyas autoras fueron Tapia y Silva (1982), fue la medición de la habilidad general de la comprensión lectora expresada en subdestrezas específicas: información de hechos, definición de significado, identificación de la idea central del texto, interpretación de hechos, inferencia sobre el autor, inferencia sobre el contenido del fragmento y rotular.

Las autoras señalaron que el proceso de desarrollo del test comprendió una serie de pasos que se describen a continuación:

- a. **Selección de textos.** Se recopilaron textos con diferentes contenidos, tanto de humanidades como de carácter científico y de autores peruanos. Los textos fueron evaluados por educadores y especialistas en diversas áreas. Se seleccionaron quince para la elaboración de la prueba original.
- b. **La medición de las habilidades específicas de la comprensión de lectura.** Se realizó a través de un conjunto de ítems, cuyas respuestas requeridas se relacionaban con la selección de la mejor definición, información de hechos específicos, preguntas contestadas en un párrafo con diferentes palabras, inferencias sobre el contenido de un párrafo, selección del significado principal de un párrafo e información sobre la intención del autor.

A continuación, en la tabla 2, se presenta cada una de las áreas con los respectivos ítems que las conforman.

Tabla 2

Organización de los ítems por áreas

ÁREAS	ÍTEMS
1. Información de hechos	1, 2, 13, 24, 27, 29
2. Definición de significados	5, 16
3. Identificación de la idea central del texto	14, 23, 28
4. Interpretación de hechos	4,6,7,9,10,12,15,17,18,21,22,31,32,36
5. Inferencia sobre el autor	37, 38
6. Inferencias sobre el contenido del fragmento	19, 20, 25, 30, 34, 35
7. Rotular	3, 8, 11, 26, 33

La versión original está compuesta por 10 fragmentos de lectura organizados en 38 ítems. Estos ítems se configuraron en pregunta-respuesta de selección múltiple con tres distractores y una respuesta correcta. No obstante, se incluyó un ítem de completamiento y dos de jerarquización. Su administración se puede realizar de forma individual o colectiva en un tiempo de 60 minutos. El test se construyó con la finalidad de aplicarse a estudiantes entre los 12 y 20 años que cursan la educación secundaria y el primer ciclo de la educación universitaria. Su corrección es manual a través de la clave de respuestas. En cuanto al puntaje, se asigna un punto por respuesta correcta, hasta un máximo es 38 puntos.

Validez y confiabilidad de la versión original

El instrumento tiene validez de contenido y empírica. Los procedimientos de elaboración y selección de los ítems ofrecen evidencia de la validez de contenido. Para la determinación de la validez empírica, las autoras tomaron como medida de criterio el Test de Habilidad Mental de California (Serie Intermedia). El índice de validez obtenido fue de 0.58, con una variación de 33.64 %. Con respecto a la confiabilidad, las investigadoras utilizaron el test - retest, cuyo índice de correlación

fue 0.53 y el índice de consistencia interna a través de la fórmula 21 de Kuder Richardson fue de 0.58. El error estándar de medición fue 3.01, lo que significa que los valores límites superior o inferior entre los que puede variar el puntaje son de tres puntos. Los índices de confiabilidad son igualmente moderados y guardan relación con los de validez.

Versión abreviada (Grimaldo, 2002)

La versión abreviada tiene cuatro fragmentos de lectura, con 16 ítems relacionados. En su mayoría, están organizados en función a alternativas múltiples. El tiempo de aplicación, individual o colectiva, es de aproximadamente 20 minutos.

Grimaldo (2002) señala que al trabajar la confiabilidad de la versión original se encontró que esta es aceptable (0.59), pero el análisis de ítems revela que algunos correlacionan bajo e inverso (negativo) con escala completa. Por ello, la autora considera que estos ítems no podían ser eliminados, porque pertenecían a fragmentos completos y no eran aislados; es decir, se encontraban estrechamente relacionados. Para ese análisis, se utilizó el coeficiente Alfa de Combrach. Sin embargo, posteriormente, se realizó un análisis de los ítems por fragmentos.

Para la revisión del instrumento, se trabajó con los puntajes alcanzados por 142 alumnas evaluadas en la investigación “Efectos del Programa Resolución de Dilemas socio morales en un grupo de estudiantes mujeres de Surquillo”, realizado por Grimaldo en 1999. Después del análisis de confiabilidad, se seleccionaron los fragmentos 1, 2, 6 y 8, por ser los que mejor nivel presentaron. Para verificar esta versión corta, se encontró la confiabilidad y se realizó el análisis de ítems a estos cuatro fragmentos (ver tabla 3). Se realizó la aplicación de re-test, luego de dos meses, a los estudiantes que obtuvieron niveles aceptables de comprensión lectora y cuyos resultados resultaron válidos en la etapa anterior (test).

Tabla 3

Análisis de la confiabilidad de la versión abreviada del Test de Comprensión de lectura de Violeta Tapia (2002)

Fragmentos-Ítems	Correlación Ítem-total	Alpha por ítem
F111	,2752	,5244
F112	,2562	,5313
F113	,4001	,4914
F114	,2341	,5284
F215	,0157	,5656
F216	,2755	,5188
F217	,1192	,5531
F218	,1970	,5368
F6I20	,1464	,5477
F6I21	,0045	,5564
F6I22	,2387	,5282
F6I23	,1205	,5532
F8I27	,1810	,5393
F8I28	,2816	,5181
F8I29	,3195	,5109
F8I30	,0095	,5619

Fuente: Grimaldo (2002)

Asimismo, se establecieron las categorías para varones y mujeres.

Tabla 4

Categorías de los puntajes de la versión abreviada del Test de Comprensión de lectura de Violeta Tapia (2002)

Categorías	Criterios	
	Varones	Mujeres
Muy Alto	12,5 a más	13,7 a más
Alto	10,5 - 12,4	10,9 - 13,6
Medio	6,5 - 10,4	5,6 - 10,8
Bajo	5 - 6,4	2,8 - 5,5
Muy Bajo	Menos de 4	Menos de 2,8

Fuente: Grimaldo (2002)

Se destaca que esta versión abreviada fue construida como parte de la validación del Cuestionario de Reflexión Socio Moral (*Socialmoral Reflection Objective Measure o SROM*), por Gibbs & Widaman en 1982, cuya aplicación exigía que los individuos no presentasen deficiencias en comprensión lectora (Grimaldo, 2002). Asimismo, el instrumento ha tenido aplicación en estudios empíricos recientes en nuestro contexto académico (Mesías, 2007; Tapia & Luna, 2008; Zavala, 2008; Mac Dowall, 2009; Hernández, 2010; Mesías, 2015).

Registros académicos de calificaciones

La variable rendimiento académico se midió con las notas académicas de los alumnos en la evaluación parcial del curso remedial de comunicación escrita en el semestre 2016-1, las cuales se obtuvieron a través del Área de Registros Académicos. La evaluación parcial del curso plantea que, a partir de una consigna de escritura, el alumno redacte un texto académico sobre la base de la comprensión lectora de un conjunto de fuentes seleccionadas por el equipo docente. Los textos redactados son calificados con una rúbrica de evaluación (anexo C), donde se establecen tres niveles de rendimiento: Básico (de 0 hasta 7,25 puntos), En proceso (de 7,5 hasta 12,75 puntos) o Logrado (de 13 hasta 20 puntos). Este instrumento contiene cinco criterios para valorar el aprendizaje en redacción: audiencia, contenido, organización, gramática y ortografía.

3.3. Procedimiento

Se gestionó los permisos con las autoridades de la universidad. El investigador se comprometió a guardar la reserva de los resultados y entregar un informe ejecutivo con las conclusiones y recomendaciones de la investigación. Aprobados los permisos, se gestionó con los coordinadores del curso los requisitos del estudio. Se establecieron las fechas de aplicación y se capacitó a los profesores

responsables, tanto en las características de los instrumentos como en los procedimientos de aplicación. Esta aplicación se realizó en un tiempo de cincuenta minutos, de forma grupal, en la universidad durante el horario regular del curso. Los estudiantes participaron voluntariamente y se les informó que los resultados serían confidenciales. En síntesis, se aplicaron los siguientes instrumentos:

- **Consentimiento informado.** Con este documento, se explicó a los alumnos los alcances de la investigación y se les informó que se respetará la confidencialidad de los resultados.
- **Ficha sociodemográfica.** Con esta ficha, se recolectaron datos sobre aspectos familiares y escolares de los estudiantes, y sobre hábitos lectores desarrollados durante la escolaridad.
- **Escala de autoeficacia hacia la lectura de Fidalgo, Arias-Gundín & Olivares (2013).** Con esta escala, se obtuvieron los niveles de autoeficacia hacia la lectura de los estudiantes universitarios.
- **Test de Comprensión de Lectura de Violeta Tapia, versión abreviada por Mirian Grimaldo (2002).** Con este test, se obtuvieron los datos para determinar los niveles de comprensión lectora de los estudiantes universitarios.

Por otro lado, se coordinó con el área de Registros Académicos para la obtención de las calificaciones de los alumnos implicados en el estudio. La identificación de todos los instrumentos se manejó con un código numérico para respetar la confidencialidad de los resultados. Finalmente, toda la información se sistematizó en una base de datos general.

3.4. Técnicas estadísticas para el procesamiento de la información

El análisis de los datos se realizó con el paquete estadístico IBM SPSS 24.0. Para examinar la validez de constructo de la Escala de Autoeficacia hacia la Lectura

(Fidalgo, Arias-Gundín & Olivares, 2013), se empleó el Análisis Factorial Exploratorio (AFE). Antes de realizar el AFE, se determinó si los ítems están suficientemente interrelacionados (Comrey, 1973, citado en Pérez & Medrano, 2010), a través del cálculo del test de esfericidad de Bartlett y la medida de adecuación muestral de Kaiser-Mayer-Olkin (KMO). Si el test de esfericidad de Bartlett es significativo ($p < .05$), entonces se considera que las variables están lo suficientemente intercorrelacionadas para realizar el AFE (Everitt y Wykes, 2001, citado en Pérez & Medrano, 2010). Asimismo, el coeficiente de KMO es considerado como adecuado cuando es igual o superior a .70, lo que sugiere una interrelación satisfactoria entre los ítems (Hair *et al*, 1999, citado en Pérez & Medrano, 2010).

Como parte del AFE y siguiendo el procedimiento realizado por los autores de la Escala de autoeficacia hacia la lectura (Fidalgo, Arias-Gudín y Olivares, 2013), se empleó el método de componentes principales, el cual explica la mayor cantidad de varianza posible en los datos observados; es decir, analiza la varianza total asociada a las variables, incluyendo la varianza específica y la varianza de error (Pérez & Medrano, 2010). Asimismo, se realizó una rotación Varimax como lo sugieren las autoras de la prueba. La rotación Varimax se enfoca en maximizar la varianza de los factores y minimizar el número de variables que tienen saturaciones altas en un factor. Esta forma parte de una las rotaciones más empleadas de los métodos ortogonales, los cuales se emplean cuando se asume que los factores no están correlacionados.

Como criterio de extracción en el AFE, se tomó en cuenta el porcentaje de varianza explicada por la estructura factorial obtenida (varianza acumulada de los factores extraídos en conjunto). En este caso, se recomienda que la solución

factorial explique, al menos, un 50 % de la variabilidad total de la respuesta al test (Merenda, 1997, citado en Pérez & Medrano, 2010). Sobre las cargas factoriales, se recomienda que cada factor debe poseer, al menos, cuatro ítems con correlaciones iguales o superiores a .40 para ser interpretado, y que se debe atender a las correlaciones ítem-factor más elevadas para inferir el nombre de cada factor (Glutting, 2002, citado en Pérez & Medrano, 2010).

En cuanto a la validez predictiva de la versión abreviada del Test de Comprensión de Lectura de Violeta Tapia (Grimaldo, 2002), se estimó correlacionando el puntaje de dicha escala con los puntajes obtenidos en el rendimiento académico. Para dicho cálculo, se empleó el coeficiente de correlación de Spearman, dado que los puntajes del Test de Comprensión de Lectura no se aproximan a una distribución normal. Para la determinación del tamaño del efecto de la correlación, se tomó en cuenta los siguientes criterios para Ciencias Sociales: un coeficiente en torno a $r = .10$ representa un efecto pequeño, en torno a $.30$ es mediano y en torno a $.50$ es grande (Cohen, 1988).

Con relación a los análisis de consistencia interna, se evalúa la magnitud en que los ítems de un instrumento están correlacionados (Cortina, 1993; Bland & Altman, 2002, citados en Celina & Campo, 2005). Para el caso de la Escala de Autoeficacia hacia la Lectura (Fidalgo, Arias-Gundín & Olivares, 2013), se calcula el coeficiente de Alfa de Cronbach, por tener una escala de respuesta múltiples; y, en el caso de la versión abreviada del Test de Comprensión de Lectura de Violeta Tapia (Grimaldo, 2002), se estima el coeficiente de Kuder-Richardson (KR-20), por tener una escala de respuesta dicotómica. El valor mínimo aceptable para el coeficiente alfa de Cronbach es $.70$. Por debajo de ese valor, la consistencia interna de la escala utilizada es baja (Celina & Campo, 2005). Por su parte, George y

Mallery (2003) sugieren interpretar los coeficientes de alfa de Cronbach de la siguiente manera: excelente si es superior a .90, bueno para valores sobre .80, aceptable si es .70, cuestionable para coeficientes de .60, pobre si es .50 e inaceptable si el coeficiente es inferior a .50 (citado en Frías-Navarro, 2014).

Sin embargo, cuando no se cuenta con un mejor instrumento se pueden aceptar valores inferiores de alfa de Cronbach, teniendo siempre presente esa limitación (Cortina, 1993, citado en Celina & Campo, 2005). Asimismo, en las primeras fases de la investigación o estudios exploratorios un valor de fiabilidad de .60 o .50 puede ser suficiente (Nunnally, 1967, citado en Frías-Navarro, 2014). Finalmente respecto a la consistencia interna, las correlaciones ítem - test corregidas deben ser mayor a .20 (Kline, 1998).

Examinada las propiedades psicométricas de los instrumentos, se procede a describir los datos calculando las medidas de tendencia central, mínimo, máximo, media y desviación estándar de las tres variables de estudio: autoeficacia hacia la lectura (en sus dos dimensiones, autoeficacia para la decodificación y autoeficacia para la comprensión), comprensión de lectura y rendimiento académico. Adicionalmente, como parte de los análisis descriptivos, se calcularon la frecuencia y el porcentaje de participantes que se distribuyeron en las cinco categorías de comprensión de lectura (Muy bajo, Bajo, Medio, Alto y Muy alto) y en los tres niveles de rendimiento académico (Básico, En proceso y Logrado). Para el establecimiento de las categorías de comprensión de lectura, se tomaron en cuenta los baremos elaborado para la versión abreviada del Test de Comprensión de lectura de Violeta Tapia (Grimaldo, 2002) y para la determinación de los niveles del rendimiento académico se tomó en cuenta los niveles de la rúbrica construida como parte de la

evaluación parcial (anexo C). Las categorías de ambas evaluaciones son descritas en la sección de instrumentos.

Asimismo, se calculó la normalidad de los datos a través de la prueba de bondad de ajuste de Kolmogorov-Smirnov. A partir de dicho análisis, se determinó el empleo de pruebas paramétricas para las variables autoeficacia para la comprensión y rendimiento académico y se utilizaron pruebas no paramétricas para las variables autoeficacia para la decodificación y comprensión de lectura.

Para comparar los puntajes de las variables autoeficacia para la comprensión y rendimiento académico según género y gestión del colegio (pública y privada), se empleó la prueba *t* de Student. Asimismo, para comparar los puntajes de las variables autoeficacia para la decodificación y comprensión de lectura según género y gestión del colegio (pública y privada), se empleó la prueba U de Mann-Whitney. Finalmente, para comparar las variables de estudio según carrera (Ingeniería, Negocios y Comunicaciones), se emplearon la prueba Anova de un factor y Sheffé para las variables autoeficacia para la comprensión y rendimiento académico, y Kruskal-Wallis y U de Mann-Whitney para las variables autoeficacia para la decodificación y comprensión de lectura.

CAPÍTULO IV RESULTADOS

4.1. Análisis psicométrico

Se analizó la validez y confiabilidad de los instrumentos empleados en una muestra de estudiantes ingresantes en el semestre 2016-1 de una universidad privada de Lima Metropolitana. La muestra corresponde a los mismos participantes del presente estudio, descritos en la sección de Metodología (ver tabla 2).

Para la Escala de autoeficacia hacia la lectura (Fidalgo, Arias-Gundín & Olivares, 2013), se obtuvo la validez de constructo a través del Análisis Factorial Exploratorio y la confiabilidad a través del análisis de consistencia interna con Alfa de Cronbach. Asimismo, para el Test de Comprensión de Lectura de Violeta Tapia, versión abreviada por Mirian Grimaldo (2002), se obtuvo la validez predictiva a través del análisis de correlación de Spearman entre los puntajes de la prueba de comprensión lectora y el rendimiento académico en el examen parcial de un curso remedial de comunicación escrita, y la confiabilidad a través del análisis de consistencia interna con Kuder – Richardson 20 (KR – 20).

Validez de Constructo de la Escala de autoeficacia hacia la lectura

Se examinó la validez de constructo de la Escala de autoeficacia hacia la lectura (Fidalgo, Arias-Gundín & Olivares, 2013) a través del Análisis Factorial Exploratorio. Se obtuvo una Medida de Adecuación Muestral de Kaiser Meyer- Olkin (KMO) = .936, la cual se considera un coeficiente muy aceptable (< 0.5) (Alarcón, 2013); y una prueba de Esfericidad de Bartlett, cuyo resultado fue significativo ($X^2 = 2799.649$, $gl = 105$, $p = .000$). Entonces, se procede con la factorización de datos.

A través del método de componentes principales con rotación Varimax, se pusieron a prueba dos modelos, de tres y dos componentes. Como primer análisis,

se puso a prueba el modelo de tres componentes, de acuerdo con la estructura teórica de la prueba: Autoeficacia relacionada con los procesos de decodificación y fluidez: 4 ítems; Autoeficacia relacionada con los procesos y factores implicados en la formación del texto base: 8 ítems; y Autoeficacia relacionada a la formación del modelo de situación: 3 ítems. Se encontró que en conjunto explicaron el 64.156% de la varianza total. Sin embargo, las cargas factoriales no saturaron en los componentes conforme a la estructura original de la prueba.

Entonces, como segundo análisis, se puso a prueba el modelo de dos componentes sobre la base de la evidencia teórica en la que se considera que la comprensión de lectura se constituye como una capacidad cognitiva en la que confluyen dos grandes procesos: la decodificación y la comprensión (Alliende & Condemarín, 1989; Huerta, 1995; Solé, 2000; González 2004; Cassany, 2006; Vallés, 2006; Hernández, 2007; Cuetos, 2008; Galera, 2008; Molina, 2008; Moreno, J., Suarez, A & Rabazo, M., 2008). Incluso, la revisión que hace Tijero (2009) del modelo de tres componentes de Kintsch, quien también considera que hay dos campos diferenciados en el proceso de comprensión, permite afirmar que esta división tripartita responde solo a un planteamiento metodológico que tiene como finalidad facilitar el estudio de la complejidad de la comprensión (McNamara y Kintsch, 1996, citados por Tijero 2009).

Teniendo en cuenta los aspectos anteriores, los dos componentes explicaron 58.746 % de la varianza total. El primer componente, vinculado a la comprensión, alcanzó un auto valor de 5.514, lo que explicó el 36.761 % de la varianza. El segundo componente, el referente a la decodificación, presentó un auto valor de 3.298, lo que explicó el 21.984 % de la varianza adicional. Con excepción del ítem 14, la estructura de la primera escala quedó conformada de la siguiente manera:

las cargas factoriales de los ítems que evalúan la Autoeficacia relacionada con los procesos y factores implicados en la formación del texto base y la Autoeficacia relacionada a la formación del modelo de situación, y un ítem de la escala Autoeficacia relacionada con los procesos de decodificación y fluidez (Ítem 2: *Puedo conocer el significado de las palabras del texto*) saturaron en el primer componente con cargas factoriales superiores a .530, y fue denominado Autoeficacia para la comprensión, dado que estos ítems buscan indagar sobre la autoeficacia para entender la estructura conceptual del texto y su procesamiento semántico, lo que exige integrar la comprensión literal de las proposiciones principales del texto, es decir el texto base, y la construcción del modelo de situación, más ligado a la capacidad inferencial del lector, y que es producto del diálogo entre esta información textual y el conocimiento previo del lector, en el que se incluyen sus objetivos de lectura, sus intereses, sus experiencias y sus creencias (Tijero, 2009). Asimismo, en el segundo componente, vinculado con la decodificación, saturaron los ítems de la escala Autoeficacia relacionada con los procesos de decodificación y fluidez (ítems: 6, 10 y 13), con excepción del ítem 2, y un ítem de la escala de Autoeficacia relacionada con los procesos y factores implicados en la formación del texto base (ítem 14: *Puedo detenerme durante la lectura del texto y recordar lo más importante sin necesidad de leerlo nuevamente*); siendo las cargas factoriales superiores a .528, conservando la denominación de Autoeficacia para la decodificación, debido a que se constituyen en ítems que buscan conocer las creencias de eficacia sobre los procesos básicos de la comprensión lectora, que son el reconocimiento constante y fluido de las palabras de un texto, es decir la capacidad de articulación y transformación de los signos visuales en signos acústicos, y la capacidad para acceder, en esa decodificación

fluida, al significado almacenado en la memoria léxica del lector, lo que supone, además, relacionar las palabras en contextos oracionales; es decir, permite el reconocimiento de estructuras sintácticas variadas sobre la base de la memoria de trabajo de lector (Vieiro y Gómez, 2004, Cuetos 2008).

Confiabilidad de la Escala de autoeficacia hacia la lectura

Asimismo, se analizó la consistencia interna de la Escala de autoeficacia hacia la lectura (Fidalgo, Arias-Gundín & Olivares, 2013) a través del Alfa de Cronbach. Este análisis permitió encontrar que la escala Autoeficacia para la comprensión alcanzó un coeficiente excelente (Alfa = .924), con correlaciones ítems – test superiores a .616, mientras que en el caso de la escala Autoeficacia para la decodificación, se obtuvo un coeficiente de consistencia aceptable (Alfa = .757), con correlaciones ítems – test superiores a .502 (ver tabla 5). Ante ello, se concluye que la escala cuenta con validez y confiabilidad para este estudio.

Tabla 5

Análisis factorial exploratorio y consistencia interna de la Escala de autoeficacia hacia la lectura

Componentes	F1	F2	r ítem - test
Ítem 3: Puedo adquirir conocimientos de este texto que luego pueda aplicar en otras situaciones, lecturas, tareas.	.772		.677
Ítem 5: Puedo reconocer la idea principal entre las oraciones de un párrafo.	.767		.734
Ítem 1: Puedo establecer las relaciones entre las ideas principales del texto.	.738		.689
Ítem 4: Puedo comprender las oraciones del texto.	.719		.734
Ítem 9: Puedo establecer relaciones entre las ideas principales del texto y mis conocimientos previos sobre el tema.	.712		.728
Ítem 2: Puedo conocer el significado de las palabras del texto.	.692		.643
Ítem 7: Puedo reconocer la finalidad principal del texto (por ejemplo: describir, explicar o argumentar).	.663		.726
Ítem 8: Puedo hacer un resumen que recoja las ideas principales del texto.	.651		.691
Ítem 12: Puedo reconocer las diferentes partes principales del texto (por ejemplo: introducción, desarrollo y conclusión).	.614		.688
Ítem 11: Puedo responder correctamente diferentes preguntas de contenido del texto.	.595		.735
Ítem 15: Puedo aprender nuevos conocimientos que me sean útiles para el futuro.	.530		.616
Ítem 10: Puedo leer de modo fluido, sin trabarme en mi lectura.		.872	.639
Ítem 6: Puedo pronunciar correctamente todas las palabras del texto.		.709	.502
Ítem 13: Puedo leer rápidamente, sin que esto disminuya mi comprensión del texto.		.628	.541
Ítem 14: Puedo detenerme durante la lectura del texto y recordar lo más importante sin necesidad de leerlo nuevamente.		.528	.538
% Varianza explicada	36.761	21.984	
Autovalor	5.514	3.298	
Alfa de Cronbach	.924	.757	

Nota: F1=Escala de Autoeficacia para la comprensión; F2=Escala de Autoeficacia para la decodificación

La validez predictiva del Test de Comprensión Lectora

Se examinó la validez predictiva de Test de Comprensión de Lectura de Violeta Tapia, versión abreviada por Mirian Grimaldo (2002). Esta se determinó

correlacionando las puntuaciones obtenidas en el test con una medida de criterio externo, en este caso, representado por las notas obtenidas en el examen parcial de un curso remedial de comunicación escrita. Se considera al rendimiento académico como criterio externo dada la evidencia empírica previa que demuestra que existe relación positiva y significativa entre estas dos variables (Ugarriza, 2006; Hernández, 2010; Oré, 2012). Entonces, siguiendo el procedimiento realizado por Grimaldo (2002), se consideró a esta versión abreviada de la prueba compuesta por cuatro fragmentos (16 ítems), como una escala unidimensional. Dicho puntaje fue correlacionado con las notas obtenidas por los participantes en el examen parcial del curso remedial de comunicación escrita a través de un análisis de correlación de Spearman (ver tabla 16). Se obtuvo un coeficiente de correlación moderado ($r = .350$). En consecuencia, la prueba cuenta con validez para este estudio.

Confiabilidad del Test de Comprensión Lectora

Asimismo, se analizó la consistencia interna del Test de Comprensión de Lectura de Violeta Tapia, versión abreviada por Mirian Grimaldo (2002), a través del Kuder – Richardson 20. Se encontró que la prueba alcanzó un coeficiente pobre (KR-20 = .505), con correlaciones ítems – test entre -.003 (ítem 7) y .352 (ítem 3). Pese a ello, Nunnally (Frías-Navarro, 2014) sostiene que en fases iniciales de investigación un valor de fiabilidad de .60 o .50 puede ser suficiente. Asimismo, se considero que el instrumento ha tenido aplicación en estudios empíricos recientes en nuestro contexto académico (Grimaldo 2002; Mesías, 2007; Tapia & Luna, 2008; Zavala, 2008; Mac Dowall, 2009; Hernández, 2010; Mesías, 2015). Adicionalmente, el análisis de ítems revela que algunos correlacionan bajo e inverso (negativo) con escala completa; sin embargo, y en línea con lo realizado en el estudio de Grimaldo

(2002), dichos ítems (2, 4, 5, 6, 7, 8, 11 y 16) no son eliminados, porque pertenecen a fragmentos completos y no son aislados (ver tabla 6).

Tabla 6

Análisis de consistencia interna del Test de comprensión de lectura de Violeta Tapia, versión abreviada por Mirian Grimaldo (2002)

Ítems	Medida de la escala si se elimina ítem	Variación de la escala si se elimina ítem	r ítem - test	Alfa de Cronbach si se elimina el ítem
Ítem 1	9.77	5.070	.202	.486
Ítem 2	9.72	5.248	.138	.497
Ítem 3	10.01	4.501	.352	.444
Ítem 4	10.05	4.882	.149	.495
Ítem 5	9.93	5.005	.119	.501
Ítem 6	10.10	4.801	.181	.487
Ítem 7	10.31	5.218	-.003	.530
Ítem 8	10.13	4.964	.102	.507
Ítem 9	9.83	4.780	.325	.460
Ítem 10	9.86	4.862	.238	.475
Ítem 11	10.30	5.219	-.005	.531
Ítem 12	10.05	4.722	.227	.475
Ítem 13	9.76	4.997	.273	.476
Ítem 14	9.90	4.809	.241	.473
Ítem 15	9.80	4.804	.335	.460
Ítem 16	10.43	5.154	.057	.513

4.2. Análisis descriptivo

Como primer objetivo específico del estudio, se busca describir la autoeficacia hacia la lectura, la comprensión lectora y el rendimiento académico de los estudiantes universitarios de primer ingreso de un curso remedial de comunicación escrita de una universidad privada de Lima. Entonces, se calculó las medidas de tendencia central, de dispersión y normalidad de los puntajes obtenidos por los participantes en cada una de las variables estudiadas (ver tabla 7).

Por un lado, de acuerdo con el análisis psicométrico, la Escala de autoeficacia para la lectura cuenta con dos factores: Autoeficacia para la decodificación (4 ítems) y Autoeficacia para la comprensión (11 ítems). Sus puntajes oscilan entre 0 y 100. Según la tabla 7, los participantes obtienen una media de 73.13 (*d.e.* = 14.06) en la subescala de Autoeficacia para la decodificación y 70.92 (*d.e.* = 13.48) en la subescala de Autoeficacia para la comprensión.

Por otro lado, de forma similar a lo realizado por Grimaldo (2002), se calcula el puntaje total del Test de comprensión de lectura, en su versión abreviada (unidimensional), el cual oscila entre 0 y 16 puntos. Los resultados de este test no son determinantes, porque no cumple con las propiedades psicométricas requeridas. Por lo tanto, los resultados son solo aproximaciones de lo que teóricamente las autoras del instrumento afirman que mide. En esa medida, el análisis de los datos estará sujeto a consideraciones. En esta escala, según los datos de la tabla 7, los participantes obtienen un puntaje promedio de 10.66 (*d.e.* = 2.33), lo que los ubica en un nivel de comprensión lectora Medio según el baremo para estudiantes de secundaria y de educación superior (Grimaldo, 2002).

Respecto al rendimiento académico, se tomaron en cuenta los resultados obtenidos por los participantes en la evaluación parcial del curso remedial de redacción de comunicación escrita del semestre 2016-1. Dicha evaluación se calificó de acuerdo con el sistema vigesimal. Como se observa en la tabla 7, los alumnos obtuvieron un calificación promedio de 12.99 (*d.e.* = 2.94). La nota mínima obtenida fue 5 y la máxima, 20. Esto ubica al promedio empezando el nivel Logrado.

Finalmente, sobre el análisis de normalidad de los puntajes obtenidos por los participantes, se encuentra que la escala de Autoeficacia para la comprensión ($ks = 1.13, p > .05$) y el Rendimiento académico ($ks = .892, p > .05$) se aproximan a

una distribución normal. En cambio, la escala de Autoeficacia para la decodificación ($ks = 1.41, p < .05$) y los puntajes del Test de comprensión de lectura ($ks = 1.13, p < .05$) no se aproximan a una distribución normal. En ese sentido, para las variables cuyos puntajes tienen una distribución normal, se emplearon pruebas paramétricas, mientras que para las variables cuyos puntajes no se aproximan a una distribución normal, se utilizaron pruebas no paramétricas.

Tabla 7

Análisis descriptivo de la autoeficacia hacia la lectura, comprensión de lectura y rendimiento académico

Variables	Mínimo	Máximo	Media	de	ks, p
A. Decodificación	30.00	100.00	73.13	14.06	1.41, $p = .038$
A. Comprensión	25.45	100.00	70.92	13.48	1.13, $p = .155$
Comprensión lectora	3.00	16.00	10.66	2.33	2.25, $p = .000$
Rendimiento académico	5.00	20.00	12.99	2.94	.89, $p = .403$

$n = 338$; *de* = desviación estándar; *ks* = Kolmogorov-Smirnov Z

Sobre el análisis de normalidad de los puntajes obtenidos por los participantes en la escala de Autoeficacia para la decodificación según el género (ver tabla 8), se encontró que los puntaje de los varones no se aproximan a una distribución normal ($p < .05$), pero en las mujeres se aproximan a una distribución normal ($p > .05$). Entonces, para el análisis de comparación, se empleará la prueba no paramétrica para dos grupos independientes U de Mann Whitney.

Respecto al análisis de normalidad de los puntajes obtenidos por los participantes en la escala de Autoeficacia para la comprensión según el género (ver tabla 8), se encontró que para hombres y mujeres se aproximan a una distribución

normal ($p > .05$). Por lo tanto, para el análisis de comparación, se empleará la prueba paramétrica para dos grupos independientes t de Student.

En cuanto al análisis de normalidad de los puntajes obtenidos por los participantes en la escala de comprensión de lectura según el género (ver tabla 8), se encontró que para hombres y mujeres no se aproximan a una distribución normal ($p < .05$). Por lo tanto, para el análisis de comparación, se empleará la prueba no paramétrica para dos grupos independientes U de Mann Whitney.

Sobre el análisis de normalidad de los puntajes obtenidos por los participantes en Rendimiento Académico según el género (ver tabla 8), se encontró que los puntaje de los varones no se aproximan a una distribución normal ($p < .05$), mientras que el puntaje de las mujeres se aproximan a una distribución normal ($p > .05$). Por lo tanto, para el análisis de comparación, se empleará la prueba no paramétrica para dos grupos independientes U de Mann Whitney.

Tabla 8

Análisis de normalidad de autoeficacia hacia la lectura, comprensión de lectura y rendimiento académico según el género

Variable	Género	ks	gl	Sig.
A. Decodificación	Masculino	.092	224	.000
	Femenino	.074	114	.176
A. Comprensión	Masculino	.055	224	.097
	Femenino	.081	114	.065
Comprensión de lectura	Masculino	.131	224	.000
	Femenino	.120	114	.000
Rendimiento académico	Masculino	.069	224	.011
	Femenino	.047	114	.200

Sobre el análisis de normalidad de los puntajes obtenidos por los participantes en la escala de Autoeficacia para la decodificación según la facultad

(ver tabla 9), se encontró que los puntaje de los alumnos de Negocios no se aproximan a una distribución normal ($p < .05$), mientras que el puntaje de los alumnos de Ingeniería y Comunicaciones se aproximan a una distribución normal ($p > .05$). Por lo tanto, para el análisis de comparación se empleará la prueba no paramétrica para varios grupos independientes Kruskal Wallis.

Respecto al análisis de normalidad de los puntajes obtenidos por los participantes en la escala de Autoeficacia para la comprensión según la facultad (ver tabla 9), se encontró que los puntaje de los alumnos de Negocios no se aproximan a una distribución normal ($p < .05$), mientras que el puntaje de los alumnos de Ingeniería y Comunicaciones se aproximan a una distribución normal ($p > .05$). Por lo tanto, para el análisis de comparación se empleará la prueba no paramétrica para varios grupos independientes Kruskal Wallis.

En cuanto al análisis de normalidad de los puntajes obtenidos por los participantes en la escala de comprensión de lectura según la facultad en la que estudia (ver tabla 9), se encontró que los puntaje de los alumnos de Ingeniería, Negocios y Comunicaciones no se aproximan a una distribución normal ($p < .05$). Por lo tanto, para el análisis de comparación se empleará la prueba no paramétrica para varios grupos independientes Kruskal Wallis.

Sobre el análisis de normalidad de los puntajes obtenidos por los participantes en Rendimiento Académico según la facultad en la que estudia (ver tabla 9), se encontró que los puntaje de los alumnos de las tres facultades, Ingeniería, Negocios y Comunicaciones se aproximan a una distribución normal ($p > .05$). Por lo tanto, para el análisis de comparación se empleará la prueba no paramétrica para varios grupos independientes Análisis de Varianza (ANOVA).

Tabla 9

Análisis de normalidad de autoeficacia hacia la lectura, comprensión de lectura y rendimiento académico según la facultad de estudio

Variable	Facultad	ks	gl	Sig.
A. Decodificación	Ingeniería	.065	141	.200
	Negocios	.103	135	.001
	Comunicaciones	.076	62	.200
A. Comprensión	Ingeniería	.042	141	.200
	Negocios	.096	135	.004
	Comunicaciones	.081	62	.200
Comprensión Lectura	Ingeniería	.112	141	.000
	Negocios	.128	135	.000
	Comunicaciones	.176	62	.000
Rendimiento Académico	Ingeniería	.063	141	.200
	Negocios	.056	135	.200
	Comunicaciones	.058	62	.200

Sobre el análisis de normalidad de los puntajes obtenidos por los participantes en la escala de Autoeficacia para la decodificación según la gestión del colegio de procedencia (ver tabla 10), se encontró que los puntaje de los alumnos que provienen de colegio privado no se aproximan a una distribución normal ($p < .05$), mientras que el puntaje de los alumnos que provienen de colegio público se aproximan a una distribución normal ($p > .05$). Por lo tanto, para el análisis de comparación se empleará la prueba no paramétrica para dos grupos independientes U de Mann Whitney.

Respecto al análisis de normalidad de los puntajes obtenidos por los participantes en la escala de Autoeficacia para la Comprensión según la gestión del colegio de procedencia (ver tabla 10), se encontró que los puntaje tanto de los alumnos de colegio privado y de colegio público no se aproximan a una distribución

normal ($p < .05$). Por lo tanto, para el análisis de comparación se empleará la prueba no paramétrica para dos grupos independientes U de Mann Whitney.

En cuanto al análisis de normalidad de los puntajes obtenidos por los participantes en la escala de Comprensión de lectura según la gestión del colegio de procedencia (ver tabla 10), se encontró que los puntaje tanto de los alumnos de colegio privado y de colegio público no se aproximan a una distribución normal ($p < .05$). Por lo tanto, para el análisis de comparación se empleará la prueba no paramétrica para dos grupos independientes U de Mann Whitney.

Sobre el análisis de normalidad de los puntajes obtenidos por los participantes en Rendimiento Académico según la gestión del colegio de procedencia (ver tabla 10), se encontró que los puntaje tanto de los alumnos de colegio privado y de colegio público se aproximan a una distribución normal ($p > .05$). Por lo tanto, para el análisis de comparación se empleará la prueba paramétrica para dos grupos independientes t de Student.

Tabla 10

Análisis de normalidad de autoeficacia hacia la lectura, comprensión de lectura y rendimiento académico según la gestión del colegio de procedencia

Variable	Gestion del Colegio	ks	gl	Sig.
A. Decodificación	Privado	.087	268	.000
	Público	.092	68	.200
A. Comprensión	Privado	.065	268	.008
	Público	.118	68	.019
Comprensión Lectura	Privado	.124	268	.000
	Público	.112	68	.034
Rendimiento Académico	Privado	.041	268	.200
	Público	.069	68	.200

Para el análisis de frecuencia y porcentaje de participantes distribuidos en las cinco categorías de comprensión de lectura, se tomaron en cuenta los baremos elaborados en el estudio de Grimaldo (2002) para estudiantes hombres y mujeres. Como se puede observar en la tabla 11, el mayor porcentaje de estudiantes hombres (74.11%) y mujeres (85.96%) se encuentran entre las categorías Medio y Alto. En la categoría Muy Alto, se ubican un mayor porcentaje de hombres (21.43%) que mujeres (11.40%); no obstante, en la categoría Muy bajo, los hombres alcanzan casi el 5%, mientras que en esta categoría se ubican menos del 3% de mujeres.

Tabla 11

Análisis de frecuencia y porcentaje de las categorías de comprensión de lectura para hombres y mujeres

Categorías	Hombres		Mujeres	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Muy bajo	3.00	1.34	0.00	0.00
Bajo	7.00	3.13	3.00	2.63
Medio	93.00	41.52	45.00	39.47
Alto	73.00	32.59	53.00	46.49
Muy alto	48.00	21.43	13.00	11.40
Total	224.00	100.00	114.00	100.00

Sobre el análisis de frecuencia y porcentaje (ver tabla 12) de los participantes en los tres niveles de rendimiento académico (evaluación parcial), se realizó el cálculo para todo el grupo y por género. El porcentaje de mujeres (57.89%) en el nivel Logrado es mayor al porcentaje de hombres (53.13%). Se destaca que más del 50% del grupo (tanto hombres como mujeres) alcanzan este nivel. En cambio, el 40% de los estudiantes (tanto hombres como mujeres) se encuentra En proceso. Finalmente, menos del 5% de los estudiantes obtienen un nivel Básico.

Tabla 12

Análisis de frecuencia y porcentaje de los niveles de rendimiento académico según el grupo total y según género

Niveles	Varones		Mujeres		Grupo total	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Básico	9.00	4.02	3.00	2.63	12.00	3.55
En proceso	96.00	42.86	45.00	39.47	141.00	41.72
Logrado	119.00	53.13	66.00	57.89	185.00	54.73
Total	224.00	100.00	114.00	100.00	338.00	100.00

4.3. Análisis inferencial

El objetivo comparativo de esta investigación busca determinar la relación entre la autoeficacia hacia la lectura y la comprensión lectora con el rendimiento académico según género, carrera, y gestión del colegio de procedencia en estudiantes de primer ingreso de un curso remedial de comunicación escrita de una universidad privada de Lima.

Para cumplir con este objetivo, se calculó la *t* de Student para comparar la variable Autoeficacia para la comprensión según género y Rendimiento académico según gestión del colegio; la prueba U de Mann-Whitney para comparar las variables Autoeficacia para la decodificación, Comprensión de lectura y Rendimiento académico según sexo; y se utilizó la misma prueba no paramétrica para comparar las variables Autoeficacia para la decodificación, Autoeficacia para la comprensión y Comprensión de lectura según la gestión del colegio. Asimismo, se calculó Anova y prueba Scheffe para comparar la variable Rendimiento académico según carrera; finalmente, se utilizaron las pruebas Kruskal-Wallis y U de Mann Whitney para comparar las variables Autoeficacia para la decodificación, para la comprensión y Comprensión de lectura según carrera.

Según el género (ver tabla 13), se encuentran diferencias significativas en el rendimiento académico ($U = 10977.5$; $z = -2.109$; $p = .035$). En ese sentido, las mujeres ($x = 13.52$) obtienen un calificación significativamente más alto que los varones ($x = 12.72$). No se encuentran diferencias significativas en las restantes variables de estudio según género.

Tabla 13

Autoeficacia hacia la lectura, comprensión de lectura y rendimiento académico según género

Variable	Gén.	Mín.	Máx.	Media	de	Comparación
1	M	5.00	20.00	12.72	2.91	$U = 10977.5$; $z = -2.109$; $p = .035$
	F	6.75	19.75	13.52	2.95	
2	M	32.50	100.00	72.84	13.20	$U = 12285$; $z = -.57$; $p = .569$
	F	30.00	100.00	73.68	15.67	
3	M	25.45	100.00	71.72	12.50	$t = 1.43$; $gl = 193.19$; $p = .153$
	F	27.27	100.00	69.36	15.15	
4	M	3.00	15.00	10.58	2.31	$U = 12131.50$; $z = -.76$; $p = .449$
	F	4.00	16.00	10.82	2.37	

Nota: 1=Rendimiento académico; 2=Autoeficacia para la decodificación; 3=Autoeficacia para la comprensión; 4=Comprensión de lectura; M=Masculino; F=Femenino; n=224 varones y 114 mujeres; Gén.=Género; Mín.=Mínimo; Máx.=Máximo; de=desviación estándar; U=U de Mann-Whitney; t=t de Student.

Según el tipo de gestión del colegio de procedencia (ver tabla 14), es decir si la institución educativa es pública o privada, no se encuentran diferencias significativas en las variables de estudio.

Tabla 14

Autoeficacia hacia la lectura, comprensión de lectura y rendimiento académico según tipo de gestión de colegio

Variable	Gestión colegio	Mín.	Máx.	Media	de	Comparación
1	Público	5.00	20.00	12.95	2.94	$t = -.487$; $gl = 334$; $p = .626$
	Privado	6.25	18.25	13.14	3.03	
2	Público	32.50	100.00	72.08	14.27	$U = 9016.50$; $z = -.134$; $p = .894$
	Privado	30.00	100.00	73.77	13.00	
3	Público	32.73	100.00	71.25	13.58	$U = .672$; $z = 334$; $p = .502$
	Privado	25.45	94.55	70.02	12.96	
4	Público	3.00	16.00	10.77	2.23	$U = 8681$; $z = -.603$; $p = .547$
	Privado	3.00	15.00	10.24	2.69	

Nota: 1=Rendimiento académico; 2=Autoeficacia para la decodificación; 3=Autoeficacia para la comprensión; 4=Comprensión de lectura; n=268 privado y 68 público, 2 estudiantes no precisan la gestión del colegio de procedencia; Mín.=Mínimo; Máx.=Máximo; de=desviación estándar; U=U de Mann-Whitney; t=t de Student.

Según la carrera que estudia (ver tabla 15), se encuentran diferencias significativas en la variable Autoeficacia para la decodificación ($X^2 = 8.395$; $gl = 2$; $p < .05$). Específicamente los puntajes de Autoeficacia para la decodificación obtenido por los estudiantes de Ingeniería ($x = 70.49$) es significativamente más bajo que el puntaje obtenido por los estudiantes de Comunicaciones ($x = 75.77$; $U = 3504.50$; $z = -2.251$; $p = .024$) y que los puntajes obtenidos por los estudiantes de Negocios ($x = 74.67$; $U = 7830.50$; $z = -2.549$; $p = .011$). En cambio, no se encuentran diferencias significativas en los puntajes obtenidos en esta variable entre los estudiantes de Comunicaciones y Negocios. Asimismo, no se encuentran diferencias significativas en las otras variables de estudio según la carrera.

Tabla 15

Autoeficacia hacia la lectura, comprensión de lectura y rendimiento académico según carrera

Variable	Carrera	Mín.	Máx.	Media	de	Comparación
1	Ingeniería	5.00	20.00	12.70	3.10	F = 2.417;
	Negocios	6.00	19	12.97	2.71	gl = 2;
	Comunicaciones	5.50	19.75	13.69	3.00	p = .091
2	Ingeniería	30.00	100.00	70.49	14.69	x ² = 8.395;
	Negocios	32.50	100.00	74.67	13.28	gl = 2;
	Comunicaciones	42.50	100.00	75.77	13.45	p = .015
3	Ingeniería	25.45	100.00	69.05	14.24	x ² = 2.482;
	Negocios	40.00	95.45	71.91	11.77	gl = 2;
	Comunicaciones	42.73	100.00	73.01	14.79	p = .085
4	Ingeniería	3.00	14.00	10.57	2.34	x ² = 1.950;
	Negocios	4.00	14.00	10.62	2.06	gl = 2;
	Comunicaciones	3.00	16.00	10.95	2.84	p = .377

Nota: 1=Rendimiento académico; 2=Autoeficacia para la decodificación; 3=Autoeficacia para la comprensión; 4=Comprensión de lectura; n=141 estudiantes de Ingeniería 135 estudiantes de Negocios y 62 estudiantes de Comunicaciones; Mín.=Mínimo; Máx.=Máximo; de=desviación estándar; x² = Chi cuadrado; F = F-Test (Fisher).

Análisis principal

Como objetivo principal, se busca relacionar la autoeficacia hacia la lectura y la comprensión lectora con rendimiento académico en estudiantes de primer ingreso de un curso remedial de comunicación escrita de una universidad privada de Lima. Para ello, se calculó el coeficiente de correlación múltiple de Pearson para las variables Autoeficacia para la comprensión y Rendimiento académico y el coeficiente de correlación de Spearman para las variables Autoeficacia para la decodificación y Comprensión lectora. Sobre el tamaño del efecto de la correlación en Ciencias Sociales, Cohen (1988) propuso que un coeficiente en torno a $r = .10$ tiene un efecto pequeño, en torno a $.30$ es mediano y en torno a $.50$ es grande.

Como se puede observar en la tabla 16, el Rendimiento académico correlaciona de forma positiva y significativa con las variables de estudio. Por un lado, se establece una correlación pequeña ($r < .20$, $p < .001$) con las dos escalas de Autoeficacia, decodificación ($r = .225$, $p < .001$) y comprensión ($r = .292$, $p < .001$), y se establece una correlación mediana ($r = .350$, $p < .001$) con la Comprensión de lectura. Por otro lado, las dos escalas de autoeficacia correlacionan de forma positiva y significativa con la comprensión de lectura. De esta manera, la correlación es pequeña ($r = .285$, $p < .001$) con la Autoeficacia para la decodificación, mientras que la correlación es mediana ($r = .410$, $p < .001$) con la Autoeficacia para la comprensión.

Tabla 16

Análisis de correlación entre la autoeficacia hacia la lectura, la comprensión de lectura y el rendimiento académico

Variables	1	2	3	4
1	1	.225***(S)	.292***(P)	.350***(S)
2	.225***(S)	1	.699***(S)	.285***(S)
3	.292***(P)	.699***(S)	1	.410***(S)
4	.350***(S)	.285***(S)	.410***(S)	1

Nota: n = 338; *p < .05; **p < .01; ***p < .001; 1=Rendimiento académico; 2=Autoeficacia para la decodificación; 3=Autoeficacia para la comprensión; 4=Comprensión de lectura; P=Coefficiente de correlación de Pearson; S=Coefficiente de correlación de Spearman.

CAPÍTULO V DISCUSIÓN

En cuanto a los resultados, se discutirán en función de los objetivos y las variables estudiadas. En primer lugar, se discutirán las correlación identificadas entre las variables de la investigación. En segundo lugar, se discutirán los resultados descriptivos y comparativos teniendo en cuenta las variables de género, tipo de gestión del colegio de procedencia y carrera.

Relación entre la autoeficacia hacia la lectura y la comprensión lectora con el rendimiento académico

Los resultados de la presente investigación permiten afirmar que existe una asociación positiva y significativa entre la autoeficacia hacia la lectura y la comprensión lectora con el rendimiento académico. En ese sentido, los hallazgos señalan que la correlación que se entabla entre la autoeficacia hacia la lectura y la comprensión es superior a la que se identifica entre la primera y el rendimiento académico. En relación a la autoeficacia hacia la lectura y la comprensión lectora, se encontró una correlación significativa pequeña con la autoeficacia para la decodificación ($r = .285, p < .001$), pero una correlación significativa mediana con la autoeficacia para la comprensión ($r = .410, p < .001$). En cambio, en la relación entre la autoeficacia hacia la lectura y el rendimiento académico, solo se encontró una correlación significativa pequeña, tanto en la autoeficacia para la decodificación ($r = .225, p < .001$) como en la autoeficacia para la comprensión ($r = .292, p < .001$).

Relación entre la autoeficacia hacia la lectura y comprensión lectora

Los resultados obtenidos se ajustan a los postulados teóricos y los datos empíricos consultados. Para Bandura, los juicios de autoeficacia que construyen las personas, se asocian a sus comportamientos en campos específicos de acción

(Bandura, 1997). Entonces, cuando estas percepciones de autoeficacia tienen niveles elevados, las personas tienden a implicarse en actividades que contribuyen con el desarrollo de sus habilidades y capacidades (Pintrich & Schunk, 2006). En efecto, diversos autores han demostrado que la autoeficacia está relacionada con la elección de la tarea, con el esfuerzo y la persistencia, y con la cantidad y calidad de esfuerzo, en cuanto al uso de estrategias de procesamiento más profundas y de la implicación cognitiva en el aprendizaje (Hackett & Betz, 1981; Bandura & Cervone, 1983, 1986; Pintrich & Schrauben, 1992; Schunk, 1995, 1996, citados en Pintrich & Schunk, 2006). En ese sentido, resulta congruente la relación significativa entre las creencias de autoeficacia y el desempeño lector, ya que los alumnos con más autoeficacia lectora habrían estado más dispuestos a elegir diversas tareas lectoras, se habrían esforzado y persistido en la lectura y habrían aprendido a desplegar estrategias diversas para alcanzar niveles profundos de comprensión.

En el campo de los estudios empíricos recientes, es amplia la evidencia que permite afirmar la correlación entre estas variables (Olivares & Fidalgo, 2013a, 2013b; Fidalgo, Arias-Gudín & Olivares, 2012, 2013; Richardson, 2013; Olivares, Fidalgo & Torrance, 2016). En esa línea, los resultados de esta investigación son coherentes con los niveles de asociación encontrados en esos estudios. Por un lado, Olivares, Fidalgo y Torrance (2016) consideraron significativa la correlación (p. e. entre .228 y .291) que se establecía entre estas variables cuando se medía esta correlación en diversos años de la escolaridad. Siguiendo a Bandura (1997, 2006), la autoeficacia se vuelve más relevante ante actividades que representen un desafío para el individuo. Teniendo en cuenta esta premisa, hallaron que el índice de correlación se hacía ligeramente más fuerte cuanto más avanzaba el año de instrucción de la población, lo cual se asociaría con nivel de complejidad de las

habilidades lectoras implicadas. Entonces, se infiere del estudio que la autoeficacia hacia la lectura se vuelve más relevante cuanto el estudiante percibía que necesitaba el dominio de más habilidades lectoras complejas para comprender textos que, por el avance de los estudios, habían elevado su nivel de dificultad. Asimismo, el estudio señala que la diferencia en los índices de correlación entre la autoeficacia ligada a la decodificación y el rendimiento lector eran ligeramente menores a la correlación establecida entre la autoeficacia vinculada a la comprensión textual y el rendimiento lector (p. e. .176 frente a .228 y .253 frente a .291). Esta diferencia supondría que existiría una ligera importancia de las capacidades comprensivas sobre las de decodificación en la escolaridad, aunque también se considera que estos dos procesos todavía están en pleno desarrollo durante esta etapa educativa. Teniendo en cuenta lo expuesto, era previsible que, en el caso de esta investigación, los resultados se asemejen a esos hallazgos. En un contexto universitario, es esperable que la autoeficacia hacia la lectura sea un predictor de la comprensión lectora, puesto que la lectura en la universidad es en sí misma una actividad compleja y, asimismo, es esperable que las capacidades comprensivas sean más relevantes que las relacionadas a la decodificación, por estar estas últimas automatizadas (Carlino, 2005, 2017; Cisneros, 2013).

Por otro lado, Richardson (2013) encontró que las medidas que evalúan la autoeficacia para habilidades específicas de lectura parecen ser más predictivas del rendimiento lector que las medidas generales de la autoeficacia de la lectura. Este autor consideró que el papel del instrumento era decisivo, puesto que, cuando se evalúa la autoeficacia en un nivel específico de la tarea, su poder predictivo aumenta (Bandura, 1997, 2006). Por ello, los instrumentos que medían creencias de autoeficacia lectora de manera general (p. e. “¿Qué tan bueno eres en lectura?”)

arrojaban resultados contradictorios, mientras que las escalas que indagaban por habilidades lectoras específicas (p. e. “¿Qué tan bueno eres para identificar la idea principal de un párrafo?”) tendían a establecer una correlación más evidente (Schunk & Rice, 1992, 1993; Chapman & Turnmer, 1995; Shell, 1995; Liew *et al.*, 2008; Klasen, 2010, citados en Richardson, 2013). En esa línea, este autor informa que en su estudio las correlaciones que se establecieron entre la autoeficacia de habilidades específicas fueron más altas que las de autoeficacia lectora general cuando estas se relacionaron con los puntajes de evaluaciones estandarizadas de lectura, los puntajes de los docentes sobre la competencia lectora y los minutos al día dedicados a la lectura. En ese sentido, la correlación significativa positiva hallada en el presente estudio ($r = .410$, $p < .001$) guarda coherencia con lo expuesto, debido a que la subescala de autoeficacia hacia la comprensión cuenta con enunciados que preguntan por las creencias de los sujetos en torno a habilidades específicas y complejas como la identificación de ideas principales, la relación entre ideas principales y conocimientos previos, el reconocimiento de estructuras textuales o el tratamiento crítico de la información del texto. Todos estos enunciados están vinculados con los objetivos del rendimiento lector y el uso de un instrumento que en líneas generales preguntaban por información literal e inferencial (Grimaldo, 2002), lo cual está alineado con el rango de habilidades requeridas según el logro lector que se deseaba medir.

Finalmente, sobre los resultados encontrados, se considera pertinente destacar algunas implicancias para el nivel de correlación. Bandura subraya que el nivel de predicción de la autoeficacia dependerá de la relación que se pueda establecer entre las escalas determinadas y el nivel de dominio (Bandura, 1997, 2006; Smith & Fouad, 1999, citados en Pintrich y Schunk, 2006). Ante ello, el rol de

los instrumentos resulta importante. Estos deberán atender a la complejidad misma del proceso lector, por lo que el diseño de escalas de autoeficacia específicas y de instrumentos que midan de forma heterogénea el rendimiento lector resulta una tarea necesaria. En esa línea, se debe concebir a la autoeficacia hacia la lectura como un constructo multidimensional dinámico, ya que los alumnos construyen creencias sobre sus capacidades en función de las tareas que deben realizar en las aulas o fuera de ellas, las habilidades implicadas en torno a esas tareas e, incluso, los contextos de lectura donde se desenvuelven, como pueden ser en evaluaciones formales científicas o en contexto más recreativos como en un plan lector (Pintrich y Schunk, 2006; Richardson, 2013). A todo lo anterior, se debe sumar el rol docente, como agente ambiental, que forma de manera recíproca estas creencias de autoeficacia en el aula. En la medida en que el docente aumente estas creencias, sobre la base de modelados o retroalimentaciones oportunas, la autoeficacia lectora podría fortalecerse y el alumno estaría más consciente de estos juicios. De esta manera, como apuntan Pintrich y Schunk (2006), siguiendo a Bandura, tener un nivel de autoeficacia que exceda ligeramente las habilidades lectoras para un campo específico sería más adaptativo. Esto implicaría aumentar la conciencia metacognitiva y estratégica de la lectura, y fortalecer la conciencia instrumental de la autoeficacia lectora para el aprendizaje significativo (Bruning *et al.*, 2005; Olivares, Fidalgo y Torrance, 2016). Estas implicancias ayudarán a comprender los siguientes resultados vinculados a la autoeficacia lectora y el rendimiento académico.

Relación entre autoeficacia hacia la lectura y el rendimiento académico

Si bien se identificó una asociación significativa positiva entre la autoeficacia hacia la lectura y el rendimiento académico, el grado de correlación es pequeño,

tanto en la autoeficacia para la decodificación ($r = .225$, $p < .001$) como en la autoeficacia para la comprensión ($r = .292$, $p < .001$). En el campo educativo, existen estudios empíricos que han hallado que la autoeficacia se relaciona positiva y significativamente con variables como el rendimiento de los alumnos en diversos niveles educativos (primaria, secundaria y universitario) y áreas de desempeño (Blanco, 2010; Casas & Blanco, 2016). Entre estos estudios destacan los enfocados a comprobar la relación entre la autoeficacia académica y el rendimiento académico. Varios investigadores (Pajares, 1996; Pérez *et al.*, 2005; Ruiz, 2005; Terry, 2008; Kohler, 2009; Taylor, 2010; Zimmerman, 2000; Medrano, 2011; Domínguez *et al.*, 2012; Alegre, 2014) coinciden en señalar que esta autoeficacia está relacionada de forma relevante con el rendimiento de los estudiantes, porque las creencias de eficacia que construyen las personas en torno a su capacidad para enfrentarse a diversas situaciones en la educación formal les permite evaluar, modificar, reorientar y sostener su conducta hacia una meta específica. De esta manera, se comprueba lo estipulado por la teoría sociocognitiva: el estudiante con una alta autoeficacia podrá enfrentarse, con mejores probabilidades de éxito, a tareas difíciles, con un mayor grado de compromiso y persistencia, con menores niveles de ansiedad, con un mayor repertorio de estrategias de aprendizaje y de autorregulación (Bandura, 1997, 2006). Esto le permitiría realizar una evaluación crítica más precisa de sus capacidades y estaría relacionado con su rendimiento. Incluso, el alumno atribuiría su éxito más a su esfuerzo personal, su motivación intrínseca y su capacidad para automotivarse (Bandura, 1997, 2001; Pajares, 1997, 2006).

En esa línea, si bien existe amplia data que confirma que la autoeficacia académica y la comprensión lectora se constituyen como predictores de los

aprendizajes y el rendimiento en la educación formal (Gonzales, 1998; Pineda, 2006; Ugarriza, 2006; Escalante, 2008; Hernández, 2010), cuando se trata de identificar la relación entre la autoeficacia hacia la lectura y el rendimiento académico, se debe considerar que la medición de la autoeficacia se debe realizar en torno a un dominio específico (Bandura, 1997; Pintrich & Schunk, 2006).

La lectura en la universidad es una actividad asociada a los aprendizajes y los rendimientos. Las prácticas lectoras son indispensables para el acceso a la información y la construcción de conocimiento (Carlino, 2005, 2017; Gracida & Ruiz Bikandi, 2009; Cisneros, 2013), lo cual es importante para el rendimiento. En ese sentido, no sería suficiente preguntar por las creencias de autoeficacia lectora en torno a habilidades específicas para la decodificación y para la comprensión. En este punto, el instrumento de autoeficacia hacia la lectura tendría que indagar también por la lectura académica, por la lectura para situaciones académicas o, incluso, para el rendimiento académico. En los tres casos, se intenta definir que la lectura sirve para enfrentarse a las prácticas académicas universitarias lectoras. Indagar por este tipo de creencias sería más específico. Por ello, preguntar por habilidades lectoras generales podría explicar la correlación pequeña con el rendimiento académico en tanto la autoeficacia hacia la lectura es un constructo multidimensional que debe ser bien definido para que su poder de predicción aumente (Bandura, 1997, 2006).

Entonces, si se entiende que el rendimiento en la universidad implica prácticas lectoras complejas, puesto que la lectura se mediatiza para el aprendizaje y para su valoración académica (Carlino, 2005), no sería suficiente, aunque sí se haya encontrado una correlación positiva, preguntar cuánto cree el alumno si puede identificar una idea principal o la relación entre varias de ellas (Fidalgo & Arias-

Gudín, 2012; Olivares & Fidalgo, 2013; Olivares, 2015), también sería necesario indagar por el nivel de autoeficacia para comprender textos para rendir una evaluación, sea esta oral o escrita, o para comprender información relevante de diversos textos para la redacción de un ensayo, monografía, reporte o informe. Muchas de las prácticas de evaluación universitaria presentan como paso intermedio la lectura: leer para un control de lectura, leer para redactar algún texto universitario, leer para exponer, leer instrucciones, leer enunciados o problemas matemáticos, leer para reseñar o debatir, leer para seleccionar o descartar lecturas, leer en internet (Nogueira, 2007; Carlino, 2005). En ese sentido, la correlación pequeña podría deberse a que el campo específico todavía podría definirse mejor: indagar por habilidades lectoras específicas e indagar por cómo estas habilidades lectoras se utilizan para las prácticas letradas académicas. En este punto, Richardson (2013) argumenta que una práctica necesaria para acceder a la autoeficacia lectora de los alumnos es la aplicación de varias escalas de autoeficacia que indaguen sobre diversos aspectos de la lectura y en diversos momentos del proceso educativo. Atendiendo esta complejidad de la lectura y el tipo de creencias más específicas, sería posible clarificar la correlación.

Por otro lado, desde las investigaciones de Schunk (2003), y Schunk y Zimmerman (2007), la autoeficacia, en el campo específico de la lectura, se relacionaba mejor con el rendimiento de los alumnos cuando estaba condicionado por el nivel de dominio de estrategias lectoras que el alumno haya alcanzado, las estrategias docentes de enseñanza-aprendizaje para la comprensión lectora y el rol de la retroalimentación que el docente haya realizado durante el proceso de aprendizaje del alumno. En tal sentido, el nivel de correlación entre esta autoeficacia y el rendimiento académico estaría condicionado también por el

dominio de estas estrategias y sus creencias recíprocas. El alumno debe ser conciente del rol de su autoeficacia en la vida académica para mensurar sus desempeños. Sin embargo, la conciencia de autoeficacia lectora, en líneas generales, no se incorpora de forma sistemática en la educación básica peruana, lo que supone un reto para los docentes (Ministerio de la Educación, 2015; Bruning *et al.*, 2005; Mollá, 2017). Ante ello es esperable que alumnos con dificultades en la comprensión e inscritos en un curso remdial de comunicación tiendan a sobrestimar excesivamente sus creencias de autoeficacia cuando, siguiendo a Bandura (Bandura, 1997; Pintrich & Schunk, 2006), el nivel óptimo de autoeficacia es aquel que sobrestima las capacidades lectoras ligeramente. Dicha calibración debe ser fomentada por el docente para aumentar el nivel predictivo.

Otra forma de explicar la diferencia en el grado de predicción de la autoeficacia hacia la lectura sobre el rendimiento académico radica en que esta segunda variable está determinada por varios factores confluientes. Diversos autores coinciden en afirmar que el rendimiento académico de los estudiantes se explica por un conjunto de factores que van desde factores cognitivos motivacionales individuales como la autoeficacia, la autorregulación, estrategias cognitivas de aprendizaje, compromiso por el estudio, motivación hasta factores ambientales como el rol de la familia, la calidad de la enseñanza o el contexto sociocultural y económico que rodea el proceso educativo (Navarro, 2003, 2003a; González-Pienda, 2003; Tejedor, 2003; Adell, 2006; Garbanzo, 2007; Medrano, 2011; La Serna, 2011). En cambio, la autoeficacia hacia la lectura se refiere a las creencias de eficacia para una actividad específica y cómo estos pensamientos influyen en la conducta del estudiante para enfrentarse a la comprensión del texto a partir del dominio de un conjunto de habilidades lectoras. Por ello, el grado de

relación entre estas variables estaría condicionado según las exigencias de la asignatura, en este caso un curso de comunicación escrita, y los factores antes mencionados relacionados con el rendimiento académico. La autoeficacia varía conforme el individuo se enfrenta a actividades determinadas según los diferentes aspectos de esta actividad, por ejemplo la escritura académica, sus niveles de relación de habilidades y exigencia e, incluso, las circunstancias que la rodean: sería distinta la autoeficacia hacia la lectura para un control de lectura que para la redacción de respuestas para un examen final. Entonces, el nivel de exigencia y el valor instrumental de la lectura y escritura en la universidad supone una exigencia comúnmente alta y diferente a la sola conciencia de dominar ciertas habilidades lectoras y la comprensión de un texto, lo que también explicaría el nivel de relación entre estas dos variables. En ese sentido, resultaría útil identificar las prácticas letradas que los cursos presentan para definir mejor el rol y el valor que tienen en el proceso académico del alumno.

Relación entre comprensión lectora y rendimiento académico

Sobre la relación entre la comprensión lectora y el rendimiento académico se ha encontrado que existe una correlación positiva mediana ($r = .350$, $p < .001$). Estos resultados son coherentes con el fundamento teórico y la evidencia empírica, dado que, en la educación formal, sea escolar o universitaria, la comprensión lectora se constituye en un predictor significativo del aprendizaje y de los rendimientos de los estudiantes.

Por un lado, el rendimiento académico se relaciona con mayor fuerza con la comprensión lectora, correlación mediana ($r = .350$, $p < .001$), debido a que es una competencia producto de un prolongado y sistemático desarrollo formal desde la escolaridad en un contexto permanente de evaluaciones nacionales e

internacionales (UMC, 2004, 2005; Ministerio de Educación, 2006, 2015, 2015a, 2017b; OREALC/UNESCO Santiago, 2016a, 2016b).

Ahora, en la línea de los estudios empíricos, se ha encontrado evidencia de que la comprensión lectora se relaciona forma significativa con el desempeño académico en el contexto peruano. En ese sentido, Escalante (2008) encontró que existía una relación moderada entre la comprensión lectora y el rendimiento académico de los estudiantes universitarios de primer ciclo. Para explicar el grado de esta relación, este investigador concluye que la heterogeneidad de las diversas materias a las que los estudiantes de su muestra se enfrentaron, y las distintas actividades e instrumentos de evaluación de estas materias, que no siempre exigían habilidades lectoras, podrían explicar la relación moderada.

Teniendo en cuenta lo apuntado por Escalante (2008), se puede afirmar que la relación mediana en nuestra investigación se debería a la distancia entre el nivel lector y el instrumento utilizado para medir los aprendizajes en el curso remedial de comunicación escrita: la redacción de textos académicos. Aunque se acepta que la escritura de un texto académico exige un trabajo complejo previo de comprensión lectora (Carlino, 2005, 2017; Nogueira, 2007; Bombini 2007; Castelló, 2017), se debe tener en cuenta que la escritura exige no solo habilidades comprensivas desarrolladas, sino también el dominio de recursos lingüísticos, discursivos y normativos del género textual. Asimismo, los instrumentos de valoración del texto académico incluyen criterios muy ligados a la escritura como la organización del contenido, la corrección gramatical de los enunciados y el desempeño ortográfico. Estas tres microhabilidades, si bien están también relacionadas con la lectura, en tanto leyendo se asimila estructuras discursivas, estructuras oracionales correctas simples y complejas, y una buena ortografía, están más ligadas a la escritura, por

lo que sería el criterio de solidez del contenido el estrechamente vinculado con la comprensión lectora, puesto que la información dispuesta en el texto sería prueba del nivel de comprensión del alumno. Sin embargo, sí resulta importante señalar que la existencia de una relación mediana aporta evidencia para afirmar que la lectura se relaciona de forma significativa con la escritura académica.

Sin embargo, el texto académico es también una representación pertinente de las prácticas letradas universitarias y de los instrumentos de medición de los aprendizajes en la universidad. La lectura, en ese sentido, se instrumentaliza a favor de la construcción de un discurso, sea este la respuesta a un examen parcial o final, las prácticas calificadas procesuales, un ensayo, una exposición en diapositivas, una monografía, un control de lectura de preguntas abiertas o informes analíticos. Se accede al rendimiento de los alumnos a través, en esencia, de la valoración del contenido expuesto en este tipo de textos (Nogueira, 2017; Bombini, Manresa & Rodríguez, 2017), por lo que resulta pertinente como instrumento de acceso del rendimiento académico de los estudiantes.

En cuanto a la relación significativa que se entabla entre la comprensión lectora y el rendimiento académico, también se encontraron resultados semejantes en Hernández (2010), Pineda (2006) y Oré (2012). En estas investigaciones, la relación significativa se explicaría por el valor instrumental de la competencia lectora para los aprendizajes en diversas materias, puesto que se reconoce que un nivel promedio de comprensión asegura que los estudiantes sean capaces de formular hipótesis, realizar inferencias complejas, proponer soluciones, y comparar y analizar información, habilidades superiores a quienes limitan su comprensión a un acto memorístico y reproductivo de información. Estas habilidades son indispensables para el rendimiento en los estudios superiores.

En la misma línea, Aliaga (2010) y Mesía (2015) concluyeron que el conocimiento y uso de más estrategias de lectura disminuían las dificultades en la capacidad para comprender de los estudiantes o mejoraban su competencia comunicativa, lo que se relacionaban con el rendimiento académico. Por su parte, Ugarriza (2006) asocia el rendimiento académico con el dominio de dos aspectos centrales de la comprensión lectora inferencial: el procesamiento macroestructural del texto y la construcción del modelo de situación. Por ello, si los alumnos fracasan en estas actividades, su rendimiento estaría por debajo del promedio.

En los estudios empíricos internacionales, Neira, Reyes y Riffo (2015) corroboraron que las estrategias lectoras desarrolladas durante la escolaridad se asociaban con el desempeño lector de los estudiantes universitarios de primer año, lo que se correlacionaba con un mejor desempeño académico y aprendizajes significativos. Por su parte, Contreras, Caballero, Palacio & Pérez (2008) añaden que los alumnos con riesgo académico presentan dificultades en su perfil cognitivo, porque cuentan con habilidades comprensivas muy básicas que impiden el estudio sistemático y el aprendizaje significativo (Abarca & Sánchez, 2005; citado por Contreras *et al.*, 2008). Asimismo, en la investigación de Olave, Cisneros y Rojas (2013) se encontró que existe una relación significativa entre la deserción universitaria y la alfabetización académica de los alumnos. Aceptando que la lectura y escritura en la universidad se constituyen en habilidades transversales para la adquisición del conocimiento, estas predecirían los desarrollos académicos de los estudiantes. Sin embargo, los investigadores señalan que el rendimiento académico no solo se explicaría por un nivel adecuado de la comprensión lectora, sino también si el estudiante logra dominar estrategias de lectura avanzada vinculadas con la escritura.

En suma, a pesar de los esfuerzos por desarrollar capacidades lectoras como parte de una política educativa nacional e internacional, todavía el país está dentro de últimos lugares en esta competencia frente a países desarrollados (Ministerio de Educación, 2017b) o en un nivel medio frente a los demás países de la región (OREALC/UNESCO Santiago, 2016a, 2016b), por lo que se tiene un gran porcentaje de alumnos que terminarán la escolaridad con niveles básicos de comprensión lectora. Asimismo, todavía en el contexto educativo peruano no se incluye de manera sistemática, como lineamiento metodológico y didáctico, el fortalecimiento de la autoeficacia hacia la lectura en la escolaridad (Mollá, 2017), a pesar de que lo recomiendan los modelos teóricos recientes en los que se reconoce la necesidad de desarrollar al mismo tiempo factores cognitivos y motivacionales para fortalecer la comprensión lectora (Bruning *et al.*, 2005; Pintrich & Schunk, 2006) y a pesar de que existe evidencia empírica que concluye que el fortalecimiento de la autoeficacia hacia la lectura se correlaciona con el rendimiento del alumno si la primera se trabaja dentro de programas que atiendan el autoconocimiento y la autorregulación del propio proceso de comprensión del estudiante desde los primeros años de la escolaridad (Olivares & Fidalgo, 2013; Fidalgo & Olivares, 2014; Olivares, 2015).

Autoeficacia hacia la lectura

En líneas generales, los resultados indican que las creencias de autoeficacia de los alumnos en promedio puntúan 73.13 para la autoeficacia relacionada con la decodificación; en cambio, puntúa 70.92 autoeficacia la vinculada con la comprensión. Esta diferencia ligeramente superior, aunque no significativa, de la autoeficacia para la decodificación frente a la autoeficacia para la comprensión se repite en todas las demás variables: género (hombres, 72.84 frente 71.72; mujeres,

73.68 frente 69.36), tipo de gestión de colegio (privado, 73.08 frente 71.25; público, 73.77 frente a 70.02) y carrera elegida (Ingeniería, 70.49 frente 69.05; Negocios, 74.67 frente 71.91; Comunicaciones, 75.77 frente 73.01). Esta ligera distancia entre las dos subescalas es congruente con los estudios revisados en los que se indican que la autoeficacia vinculada a la decodificación tiende a puntuar ligeramente superior, puesto que representa un proceso de menor complejidad en la lectura (Fidalgo & Arias-Gudín, 2012, Olivares & Fidalgo, 2013; Olivares, Fidalgo & Torrance, 2016).

Si se tiene en cuenta que la población del estudio está conformada por adolescentes de primer ingreso al mundo académico superior, se está ante alumnos que se enfrentarán a sus primeras experiencias lectoras universitarias con las estrategias lectoras desarrolladas en la escolaridad y con las creencias de autoeficacia formadas a partir de estas experiencias. Estas creencias se pondrán a prueba en relación con las prácticas lectoras de su primer ciclo remedial, que en esencia giran en torno a la comprensión de textos informativos y periodísticos de extensión breve, y no en textos de corte científico-académico, cuya complejidad exigiría mayor dominio de habilidades lectoras. En ese sentido, estas creencias se deben valorar en torno a estas prácticas, puesto que las creencias están asociadas a un dominio específico (Bandura, 1997).

En ese contexto, la ausencia de diferencias significativas de la autoeficacia para la lectura para estas subescalas podría explicarse con lo investigado por Fidalgo y Arias-Gundín (2012), Olivares, Fidalgo y Torrance (2016), quienes señalaron que es probable que la automatización y dominio de las habilidades de decodificación y comprensión hacia una edad determinada del proceso de desarrollo de las habilidades lectoras expliquen que el alumno se sienta con la

misma capacidad para cumplir por igual con estos dos ámbitos de la comprensión lectora. Se estaría ante una población homogénea en la valoración de sus creencias. Incluso, las investigadoras señalan que desde finales de la educación primaria hasta la educación secundaria (13-14 años) la autoeficacia para la decodificación se mantiene en niveles similares durante todo este periodo. En cambio, la autoeficacia para los procesos de comprensión, los cuales requieren capacidades cognitivas más complejas, no variaba e, incluso, tendía a disminuir conforme el nivel educativo subía, debido a que se estaría ante un periodo crítico (el paso de la primaria a la secundaria) marcado por la complejidad de los textos que se leen, por una dinámica de enseñanza-aprendizaje más impersonal, competitiva y evaluativa, y una resignificación de la lectura que transita de su concepción de herramienta de enseñanza para el docente hacia ser una herramienta para el aprendizaje del alumno. En esa línea, Richardson (2013) también concluye que conforme se avanza en los estudios secundarios y se interactúa con experiencias lectoras relacionadas con evaluaciones más complejas, donde se enfatiza el valor instrumental de la lectura, existe una tendencia a disminuir la confianza en las creencias. Por ello, estos resultados son congruentes con lo expuesto.

Respecto al género, no se encontraron diferencias significativas en relación a las dos escalas de autoeficacia. Si bien no se planteó una hipótesis específica sobre este aspecto debido a lo contradictorio de los resultados revisados, sí se esbozaba que las mujeres tendrían mejores niveles de autoeficacia que los hombres. Sin embargo, los resultados no se alinean con este presupuesto. Los hombres promedian 72.84 y 71.72 en las escalas de Autoeficacia para la decodificación y Autoeficacia para la comprensión respectivamente, mientras que

las mujeres alcanzan un promedio de 73.68 y 69.36 en el mismo orden. Respecto a esta ausencia de diferencia, Olivares y Fidalgo (2013), y Olivares, Fidalgo y Torrance (2016) reiteran que, en la adolescencia o en el nivel de Secundaria, se estaría ante alumnos que ya han adquirido de una forma homogénea un nivel de comprensión lectora que les permite realizar con confianza tareas de decodificación de manera fluida e identificar las principales proposiciones del texto, entre otras tareas de comprensión. Sin embargo, también anotan que sus hallazgos contrastan con otras investigaciones donde el género sí significó una diferencia significativa a favor de las mujeres, debido, desde su perspectiva, a la naturaleza de los instrumentos, que hacían referencia a otros constructos como el autoconcepto, expectativas o creencias generales, en lugar por indagar por capacidades lectoras específicas (Hannon, 2009; Lynch, 2002; Lau, 2009; Mucheran & Yoder, 2009, citados en Olivares & Fidalgo, 2013b), pero cuya diferencia también suele disminuir conforme se avanza con la escolaridad. Por su lado, Richardson (2013) halló que, pese que en los estudios previos las mujeres reportaban más confianza por sus habilidades lectoras y le otorgaban mayor valor a la tarea de lectura, su datos sumaban evidencia de que esta diferencia no existía, lo que sugería que podría estar cambiando la tendencia de considerar que la lectura es una actividad vinculada a lo femenino (Eccles *et al.*, 1993; Meece, Glienke, & Burg, 2006, citados en Richardson, 2013). Sin embargo, mujeres y hombres registran las misma fortaleza en sus creencias, por lo que las creencias de autoeficacia similares en hombres y mujeres del primer ciclo de la universidad se explicarían porque ambos géneros se enfrentarían a las mismas tareas complejas de lectura en la universidad con un nivel homogéneo de desarrollo de habilidades lectoras producto de una escolaridad culminada.

Respecto a la carrera elegida, se reconoce una ligera diferencia significativa en la escala de autoeficacia para la decodificación. Los alumnos de Comunicaciones (75.77) alcanzan un puntaje más alto que los alumnos de Negocios (74.67) y, sobre todo, Ingeniería (70.49). Si bien esta diferencia no es alta, en tanto no se encuentra en una escala inferior como 60 o 50, se podría explicar al realizar un contraste en el perfil del estudiante-ingresante de ambas carreras. La universidad establece que el perfil del estudiante ingresante de Comunicaciones debe contar con habilidades para comunicar correctamente sus ideas a través de discursos visuales, orales y escritos; en cambio, el perfil del ingresante de Ingeniería no considera de forma principal y explícita contar con esta habilidad, mas sí reconoce la importancia del análisis, la abstracción, la minuciosidad relacionada al pensamiento cuantitativo, las cuales son en su mayoría tareas individuales alejadas de prácticas lectoras. Por lo tanto, en la carrera de Ingeniería, se estaría ante alumnos con menos desarrollo de habilidades comunicativas como la fluidez al hablar, la claridad, el volumen o el tono de voz (Montoro, 2018). El nivel de desarrollo de estas habilidades verbales, muy relacionadas con la lectura, podría explicar por qué la decodificación, sea oral o mental, sea un aspecto del proceso lector en el que las creencias puntúen menos en esta población. Por ello, esta diferencia reconocería que los estudiantes de Comunicaciones contarían con más experiencia significativas con la lectura que sus pares de Ingeniería.

Comprensión lectora

En líneas generales, los estudiantes obtuvieron una media de 10.66 puntos de un total de 16 puntos. Al comparar este puntaje con los baremos propuestos por Grimaldo (2002), la población comprendida en esta investigación se encuentra

mayoritariamente en el nivel Medio (41 %), seguido del nivel Alto (37 %) y del nivel Muy alto (18 %). Es decir, casi la totalidad de los alumnos presentan un rendimiento lector medio-alto (78 %). En contraposición, los porcentajes de alumnos de los niveles bajo y muy bajo suman solo el 4 %. Asimismo, al comparar el desempeño lector según género, tipo de gestión del colegio de procedencia y la carrera elegida, los resultados señalan que el desempeño es similar según todas las variables planteadas.

Por un lado, estos promedios evidencian que los alumnos cuentan con un nivel lector Medio superior según los baremos de Grimaldo (2002), lo cual puede explicarse por la naturaleza del instrumento utilizado, punto en el que coincide Mac Dowall (2009) cuando afirma que la complejidad del test es accesible para un estudiante universitario. Por otro lado, se está ante textos que son similares a los trabajados por los alumnos en el curso remedial de comunicación escrita: textos breves expositivo-explicativos presentes en prensa o en textos divulgativos, cuya complejidad fue editada y simplificada por los profesores para el trabajo en clase. Entonces, se espera que estando en el primer ciclo universitario los rendimientos sean positivos, porque son alumnos que cuentan con habilidades lectoras básicas desarrolladas por una escolaridad finalizada y porque han recibido de manera inicial técnicas de comprensión lectora.

Asimismo, si se tiene cuenta que el entorno de aprendizaje de los alumnos influye en el desarrollo de las competencias lectoras, entonces se puede afirmar que el ambiente escolar y el núcleo familiar son decisivos para que el alumno alcance un buen nivel lector (Colomer, 1993; Cabrera, 1994; González, 2004; Calero, 2012). Por ello, estos resultados pueden explicarse a partir de lo corroborado por Grimaldo (1998), quien señala que los rendimientos lectores de los

estudiantes que cursan el último año de secundaria en instituciones educativas particulares son notoriamente mejores que los alcanzados por los alumnos de las escuelas públicas, debido a cómo se aborda el proceso de enseñanza-aprendizaje por los docentes, la visión que se tiene sobre la lectura, el acceso a textos y el rol de los padres en el proceso educativo de sus hijos. En esa misma línea, Zavala (2008) afirma que los alumnos que se forman en colegios de gestión privada obtienen mejores resultados, puesto que se asumiría que el docente trabajaría esta capacidad de forma más planificada y sistemática en aula, se cumpliría con programas paralelos de desarrollo de la lectura como el Plan Lector, factor destacado también por Cano (2009), habría expectativas más positivas por parte del docente sobre el aprendizaje de sus alumnos y habría un trabajo más orgánico con los padres de familia. Entonces, el hecho de que la gran mayoría de alumnos se hayan formado en escuela de gestión privada en esta universidad, también de gestión privada y nivel socioeconómico alto, estaría explicando el nivel Medio-alto en comprensión lectora.

Ahora, un punto importante muy asociado a las condiciones ambientales que explican el buen rendimiento lector es el estatus socioeconómico de las familias de los estudiantes. Las familias con una mejor condición social y económica pueden brindar mejores oportunidades de aprendizaje a sus hijos. Por ello, González (2004) afirma que existe una relación significativa entre el nivel sociocultural y el desarrollo del vocabulario y las capacidades lectoras, debido al nivel educativo y profesional de los padres, el cual permite que el estudiante esté expuesto a un ambiente donde existe un uso de lenguaje más complejo, abstracto y diverso, donde se valora las actividades educativas y el éxito académico, y donde se cuenta con padres que pueden tener mejores estrategias, actitudes e interacciones con sus hijos al

momento de enfrentar actividades de lectura. Incluso, en la escuela de gestión privada (OCDE, 2014), debido a las posibilidades socioeconómicas de los padres, se pueden desarrollar habilidades lectoras de forma significativa porque la institución educativa y su entorno social tienen acceso a recursos más amplios y diversos para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos.

Sin embargo, estos resultados en estudiantes universitarios contrastan significativamente con una realidad de rendimiento lector presente en el sistema universitario peruano donde se advierte que los alumnos ingresan con niveles de comprensión lectora insuficientes para el éxito académico. Una posible explicación que se puede sumar a las mencionadas se encuentra en la complejidad de la lectura académica, lo que evidencia que existe una distancia marcada entre las competencias lectoras desarrolladas en el colegio y las necesarias para enfrentar los diversos textos académicos de la universidad (Carlino, 2005, 2017; Gracida & Ruiz Bikandi, 2009; Cisneros, 2013). Es decir, si el instrumento que mide la comprensión lectora incorpora textos especializados, donde son indispensables la comprensión inferencial y crítica, entonces los resultados evidenciarían las limitaciones en las estrategias lectoras de los estudiantes; sin embargo, son pocos los instrumentos estandarizados que apuntan a brindar información sobre esta problemática (Guevara, Guerra, Delgado & Flores, 2014).

Desde Gonzales (1998) se advierte que el sistema educativo peruano, con especial énfasis en la educación secundaria, explica los bajos rendimientos en comprensión lectora de los estudiantes, pero también responsabiliza a la universidad en estos resultados, pues considera que es imperativo que los universitarios iniciales sean preparados para leer en la universidad desde los primeros ciclos. Esta realidad sigue siendo común en la universidad actual, puesto

que Oré (2012) y Muñoz (2015) coinciden en determinar que los estudiantes iniciales no cuentan con estrategias de lectura complejas que permitan acceder a un aprendizaje profundo y un rendimiento lector significativo en la lectura de textos académicos. Incluso, Ugarriza (2006) señala que, ante la lectura de textos académicos o de corte científico, los alumnos carecen de estrategias adecuadas para lograr un grado significativo de comprensión inferencial, por lo que los rendimientos alcanzados no son satisfactorios.

En los estudios internacionales, se observan resultados similares en el campo de la comprensión lectora. De Brito y Angeli (2005) determinaron que el nivel de comprensión lectora de universitarios brasileños de primer ingreso era bajo sin que haya diferencias significativas por la carrera elegida o por el género. Titarelli y Piacente (2006) e Irrazabal (2010) corroboraron que los alumnos universitarios argentinos necesitaban mejorar sus estrategias de lectura para textos académicos. Incluso, estas dificultades se agudizaban cuando la comprensión lectora servía para sustentar la producción textual. Velásquez, Cornejo y Roco (2008) señalaron que el universitario chileno de primer ciclo, sin que haya diferencias por facultad o por género, evidencia un nivel de comprensión inferencial por debajo de los estándares debido a una deficiente escolaridad. Calderón y Quijano (2010) responsabiliza a las variables socioeconómicas, el tipo de escolaridad, la configuración familiar y, sobre el todo, las políticas educativas estatales para explicar que los alumnos universitarios colombianos de los primeros años solo lleguen a dominar un nivel literal de comprensión. Sobre la responsabilidad estatal en el diseño del currículo escolar, Guevara, Guerra, Delgado y Flores (2014) también afirman que explica que los alumnos universitarios mexicanos obtengan

resultados bajos en la comprensión de lectura inferencial y crítica de textos expositivos-argumentativos.

Finalmente, Pérez y Díaz (2006) señalan que las evaluaciones de admisión, sobre todo la sección relacionada con la comprensión lectora, no están contemplando, debido al formato masivo, la lectura para la práctica universitaria. Estas evaluaciones se convierten en un instrumento de medición de las capacidades lectoras desarrolladas por la escolaridad; sin embargo, poco informan si estas capacidades son suficientes para un aprendizaje sólido y buen rendimiento en la universidad.

Rendimiento académico

Con relación al rendimiento académico, se observa que, en líneas generales, los alumnos se ubican en un nivel medio: 12.99. Como mínimo rendimiento se obtuvo la nota 5, mientras como máximo desempeño se alcanzó la nota 20. La rúbrica utilizada por el equipo docente establece tres niveles para valorar los desempeños de los alumnos en la comunicación escrita: Básico (hasta 7.25), En proceso (hasta 12.75) y Logrado (a partir de 13 hasta 20). Cuando se analiza más a fondo estos resultados, se observa que el 3.6 % de alumnos se encuentra en Básico, el 41.7 % está En Proceso y el 54.7 % se halla en Logrado.

En ese sentido, se puede afirmar que el promedio de los alumnos se encuentra entre el nivel En Proceso e iniciando el nivel Logrado. Sin embargo, si se tiene en cuenta que la universidad establece la nota 13 como mínimo aprobatorio, entonces el promedio alcanzado es evidencia del desempeño básico que los estudiantes presentan en esta área. Asimismo, se debe tener en cuenta que se está ante el desempeño en un curso remedial de comunicación escrita, que exige la redacción de un texto académico breve de dos párrafos, de cuatrocientas

palabras en promedio, a partir de una consigna de escritura y del procesamiento de un determinado número de fuentes. Por ello, se espera que, tras evaluaciones diagnósticas y prácticas previas, los alumnos hacia la mitad del curso demuestren mejores desempeños.

Al analizar comparativamente el rendimiento académico según el género, se encuentran diferencias significativas. Las mujeres ($x = 13.52$) alcanzaron un desempeño más alto que los varones ($x = 12.72$). Mientras que las mujeres se encuentran más en el nivel Logrado (57.9 %) que En Proceso (39.5 %), los hombres se ubican más en el nivel En Proceso (42.9 %) que en Logrado (53.1 %). Este límite también evidencia que, mientras en promedio las mujeres logran aprobar la evaluación, los hombres no logran alcanzar el mínimo aprobatorio. Estos resultados guardan relación por lo señalado por Ugarriza (2006) y Mac Dowall (2009), quienes encontraron que las mujeres presentaban mejores rendimientos que los varones en los primeros años de la universidad, debido a las expectativas que las alumnas tienen en torno a la importancia de la lectura en la vida académica vinculado con sus intereses profesionales.

Al comparar el rendimiento académico según el tipo de gestión de la institución educativa, sea esta privada ($x = 12.95$) o pública ($x = 13.14$), no se encuentran diferencias significativas. De igual manera, cuando se analizan los resultados según la carrera, Ingeniería ($x = 12.70$), Negocios ($x = 12.97$) y Comunicaciones ($x = 13.69$), el resultado tampoco evidencia significatividad relevante. Al revisar las características de la población, esta ausencia de diferencias se explicaría, porque se está ante alumnos que han rendido una evaluación de clasificación de rendimiento, cuya finalidad es identificar a aquellos estudiantes que presentan dificultades en la comunicación escrita académica, lo

que implica desempeños básicos en comprensión lectora y producción textual. En consecuencia, se está ante una población homogénea, es decir que presenta las mismas dificultades en estas dos áreas.

Asimismo, resulta oportuno señalar que la distancia entre la escuela pública y la escuela privada cada vez se está acortando en el contexto peruano urbano (Grimaldo, 1998; La Serna, 2011; Balarín, 2015; Balarín 2016; Ministerio de Educación, 2017). Entonces, su relación con el rendimiento en la educación superior resulta todavía diverso, más aún con la diversidad de escuelas privadas de baja calidad y de organización informal (Leyva, 2017). Además, el porcentaje de estos alumnos en la muestra es reducido (20.1 %), minoría que podría contar con recursos económicos que pueden solventar una carrera en una universidad privada de nivel socioeconómico alto, condición que podría haberles generado escenarios de aprendizajes significativos paralelos a la escuela. Finalmente, es esperable que los alumnos de Comunicaciones presenten desempeños ligeramente superiores, no significativos, en comparación con las carreras de Negocios e Ingeniería. Lo anterior, siguiendo a Ugarriza (2006), se explicaría por el desarrollo de las aptitudes vinculadas a sus intereses y al área académica elegida, claramente más relacionadas con la lectura y escritura.

Finalmente, en cuanto a las limitaciones de esta investigación, la muestra seleccionada se restringe a los universitarios que cursan su primer ciclo en una universidad privada de Lima, más precisamente los alumnos matriculados por primera vez en un curso remedial de comunicación escrita de las facultades de Ingeniería, Negocios y Comunicaciones. Por lo tanto, los resultados alcanzados en esta investigación deberán ser observados y apreciados tomando en cuenta esta característica.

CONCLUSIONES

En este estudio, se planteó investigar si existía una relación significativa positiva entre la comprensión de lectura y la autoeficacia hacia la lectura con el rendimiento académico. Ante ello, se llegaron a las siguientes conclusiones:

1. Respecto a la hipótesis general, se puede afirmar que existe una relación significativa positiva entre las tres variables planteadas: la autoeficacia hacia la lectura y la comprensión de lectura con el rendimiento académico. Ello implicaría que las dos primeras variables resultan significativas para comprender el rendimiento de los estudiantes universitarios.
2. Respecto a la relación entre autoeficacia hacia la lectura y el rendimiento académico, se confirma la hipótesis planteada, porque se halló una correlación significativa pequeña entre las dos subescalas de autoeficacia, para la decodificación ($r = .225, p < .001$) y para la comprensión ($r = .292, p < .001$), y el rendimiento académico. Este resultado permite seguir indagando sobre la autoeficacia lectora, pero más vinculada a la lectura en y para contextos académicos universitarios.
3. Respecto a la relación entre la autoeficacia hacia la lectura y la comprensión lectora, se confirma la hipótesis esgrimida, ya que existe una correlación significativa mediana ($r = .410, p < .001$) con la autoeficacia para la comprensión y una pequeña ($r = .285, p < .001$) con la autoeficacia para la decodificación. Este resultado evidencia la importancia que son las creencias de autoeficacia que construye el lector para entender su desempeño lector.

4. Respecto a la relación entre comprensión lectora y rendimiento académico, se puede afirmar que se confirma la hipótesis estipulada, porque existe una correlación mediana ($r = .350$, $p < .001$) entre estas dos variables, lo cual se alinea con numerosas investigaciones que relacionan positivamente la lectura y el rendimiento en contextos educativos.
5. Respecto a los objetivos descriptivos, se concluye que los estudiantes universitarios de nuevo ingreso obtienen una media de 73.13 en la subescala de Autoeficacia para la decodificación y 70.92 en la subescala de Autoeficacia para la comprensión y alcanzan el nivel Medio, con un puntaje promedio de 10.66, en comprensión de lectura. Asimismo, su rendimiento académico se ubica iniciando el nivel Logrado con un puntaje de 12.99. Estos resultados se constituyen en puntos de partida de análisis para futuros estudios que contemplen estas variables y población.
6. Respecto a los objetivos comparativos, solo son significativos el género para el rendimiento académico: las mujeres ($x = 13.52$) obtienen un puntaje más alto que los hombres ($x = 12.72$), lo que suma evidencia de las diferencias de sexo en el rendimiento; y la carrera para la autoeficacia lectora: la autoeficacia para la decodificación es menor en los alumnos de Ingeniería ($X = 70.49$) que en sus pares de Comunicaciones ($X = 75.77$) y Negocios ($X = 74.67$), diferencia que estaría relacionada con el perfil del estudiante.

RECOMENDACIONES

Entre los propósitos de una investigación exploratoria se encuentra guiar investigaciones más complejas. Por ello, se recomiendan las siguientes acciones:

1. Realizar estudios que contemplen las variables estudiadas en la educación básica regular y en los estudios universitarios, tanto con un diseño transeccional como con uno longitudinal, y entre la población que cursa un ciclo remedial y la población que ingresa regularmente a los estudios universitarios.
2. Construir diversos instrumentos de Autoeficacia hacia la lectura centrados en la dimensión comprensiva según sus distintos niveles, procesos implicados y contexto académico. Asimismo, resulta pertinente la construcción de escalas que atiendan a dos aspectos de la comprensión: para la lectura académica y una escala para autorregulación en la lectura.
3. Construir nuevos instrumentos para medir la comprensión de lectura que permitan medir con mayor profundidad sus diversos niveles de comprensión. En esa línea, se sugieren la construcción de pruebas con preguntas abiertas, evaluadas a través de rúbricas, y la construcción de pruebas que midan la comprensión lectora en la escritura académica.
4. Diseñar programas de capacitación a docentes cuyo objetivo sea el aprendizaje de estrategias y herramientas para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de lectura en relación con la autoeficacia hacia la lectura.
5. Diseñar programas de intervención educativa cuya finalidad sea la mejora de la competencia de la comprensión lectora de los alumnos a partir del fortalecimiento de la autoeficacia hacia la lectura.

REFERENCIAS

- Adell, M. (2006). *Estrategias para mejorar el rendimiento académico de los adolescentes. (Segunda edición)*. Madrid: Pirámide.
- Aiken, L. (2003). *Test psicológicos y evaluación. (Undécima edición)*. México D.F.: Pearson Educación.
- Alarcón, R. (2013). *Métodos y diseños de investigación del comportamiento*. Lima: Editorial Universitaria de la Universidad Ricardo Palma.
- Alegre, A. (2013). Autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana. *Revista de Psicología Educativa*, 1(2), 57-82. doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2013.v1n2.29>
- Alegre, A. (2014). Autoeficacia académica, autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios iniciales. *Revista de Psicología Educativa*, 1(2), 79-120. doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2014.v2n1.54>
- Alliende, F. & Condemarín, M. (1990). *La lectura: teoría, evaluación y desarrollo*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- American Psychological Association. (2010). *Manual de Publicaciones de la American Psychological Association. (Tercera edición)*. México D.F.: Editorial Manual Moderno.
- Balarin, M. (2015). *The Default Privatization of Peruvian Education and the Rise of Low-fee Private Schools: Better or Worse Opportunities for the Poor?* Recuperado del sitio de Internet de Grupo de Análisis de Desarrollo-GRADE: <http://www.periglobal.org/sites/periglobal.org/files/WP65%20Peru.pdf>
- Balarin, M. (2016). El contexto importa: Reflexiones acerca de cómo el contexto y la composición escolar afectan el rendimiento y la experiencia educativa de

- los estudiantes. En GRADE. *Investigación para el desarrollo en el Perú. Once Balances* (págs. 27-53). Lima: GRADE. Recuperado de https://www.grade.org.pe/wp-content/uploads/contextoimporta_mba_35.pdf
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción. Fundamentos sociales*. Barcelona: Martínez Roca.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. En V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4) (pp. 71-81). New York: Academic Press.
- Bandura, A. (Ed.) (1995). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge: University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52(2), 1-26. doi: <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>
- Bandura, A. (2006). Adolescent development from an agentic perspective. En Pajares F. & Urdan, T. (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents*. Greenwich, CT: Information Age.
- Bandura, A. (2006a). Guide for constructing self-efficacy scales. En F, Pajares & T. Urdan (Eds.). *Adolescence and education: Self-efficacy and adolescence* (Vol. 5) (pp. 307-337). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Blanco, A. (2010). Creencias de autoeficacia de estudiantes universitarios: un estudio empírico sobre la especificidad del constructo. *Relieve*, 16, 1- 28.
- Beltrán, A. & La Serna, K. (2009). *¿Cuán relevante es la educación escolar en el desempeño universitario? Documento de Trabajo N.º 85*. Lima: Centro de

- Investigación de la Universidad del Pacífico. Recuperado de <http://repositorio.up.edu.pe/handle/11354/418>
- Bombini, G., Manresa, M. & Rodríguez, C. (2017). Escrituras académicas en secundaria. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 76, 4-6.
- Bruning *et al.* (2007). *Psicología cognitiva y de la instrucción*. (Cuarta edición). Madrid: Pearson.
- Brunner, J. & Elacqua, G. (2003). *Factores que inciden en una educación efectiva: evidencia internacional*. Recuperado de <http://www.brunner.cl/?p=74>
- Cabanillas, G. (2004). *Influencia de la enseñanza directa en el mejoramiento de la comprensión lectora de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNSCH*. (Tesis de maestría). Recuperada de <http://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/cybertesis/2371>
- Cabrera, F. (1994). *El proceso lector y su evaluación*. Barcelona: Laertes.
- Cairney, T. (2011). *Enseñanza de la comprensión lectora*. Madrid: Morata.
- Cano, G. (2011). *Cuestionario sobre motivación lectora en una experiencia de plan lector*. (Tesis de licenciatura). Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Calderón, A. & Quijano, J. (2010). Características de comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Revista Estudios Socio-Jurídicos*, 12(1), 337-364.
- Calero, A. (2012). *Cómo mejorar la comprensión lectora: estrategias para lograr lectores competentes*. Las Rozas-Madrid: Wolters Kluwer.
- Carlino, P. & Estienne, V. (2004). *¿Pueden los universitarios leer solos? Un estudio exploratorio*. Trabajo presentado en XI Jornadas de Investigación en Psicología de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Recuperado de <https://www.academica.org/paula.carlino/81.pdf>

- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v18n57/v18n57a3.pdf>
- Casas, Y. & Blanco, A. (2016). Una revisión de la investigación educativa sobre autoeficacia y teoría cognitivo social en Hispanoamérica. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 68(4), 27-47.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (2009) (Comp.). *Para ser letrados: voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (2012). *En línea: leer y escribir en la red*. Barcelona: Anagrama.
- Castañeda, R. (2013). Factores asociados a la deserción de estudiantes universitarios. (Tesis de doctorado). Universidad de San Martín de Porres.
- Celina, H. & Campo, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, XXXIV, 4, 572-580.
- CEPLAN. (2014). *La educación del futuro y el futuro de la educación. Serie Avance de Investigación N.º 2*. Recuperado del sitio de Internet de Centro Nacional de Planeamiento Estratégico-CEPLAN: https://www.ceplan.gob.pe/wp-content/uploads/files/Documentos/foro_educacion_final_02-05-2014.pdf
- CEPLAN. (2015). *Pronósticos y escenarios: Educación en el Perú al 2030. La aplicación del modelo International Futures*. Recuperado del sitio de Internet de Ministerio de Educación: <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/MINEDU/5192>

- Cisneros, M. (2013). *Alfabetización académica y lectura inferencial*. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Second Edition. Hillsdale, NJ: LEA.
- Cohen, R. & Swerdlik, M. (2006). *Pruebas y evaluación psicológicas. Introducción a las pruebas y a la medición*. Sexta edición. Madrid: McGraw-Hill.
- Colomer, T. (1993). La enseñanza de la lectura. Estado de la cuestión. *Cuadernos de Pedagogía*, 216, 15-18. Recuperado de <https://ddd.uab.cat/record/164786>
- Contreras, K., Caballero, C., Palacio, J. & Pérez, A. M. (2008). Factores asociados al fracaso académico en estudiantes universitarios de Barranquilla (Colombia). *Psicología desde el Caribe*, 22, 110-135.
- Cueto, S. (2004). Factores predictivos del rendimiento escolar, deserción e ingreso a educación secundaria en una muestra de estudiantes de zonas rurales del Perú. *Education Policy Analysis Archives*, 12(35), 1-42. Recuperado de <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/190/316>
- Cuetos, F. (2008). *Psicología de la lectura*. (Séptima edición) Madrid: Wolters Kluwer España.
- De Brito, N. & Angeli, A. (2005). La comprensión de lectura en estudiantes universitarios cursantes del primer año en distintas carreras. *Revista Paradigma*, 26(2), 1-9. Recuperado de <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/paradigma/article/view/4790/2493>
- De la Puente, L. (2014). *Motivación hacia la lectura, hábito de lectura y comprensión de textos en estudiantes de dos universidades particulares de Lima*. (Tesis de maestría). Recuperado de <http://repositorio.upch.edu.pe/handle/upch/425>

- De la Orden, A., Oliveros, L., Máfokozis, J. & González, C. (2001). Modelos de investigación del bajo rendimiento. *Revista Complutense de Educación*, 12(1), 159-178. Recuperado de https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/download/RCED0101120159_A/16866
- Díaz Barriga, F. & Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. (Tercera edición). México D. F.: McGraw Hill.
- Di Gresia, L., Porto, A. & Ripani, L. (2002). *Rendimiento de los estudiantes de las universidades públicas argentinas. Documento de Trabajo N.º 45*. Recuperado del sitio de Internet del Departamento de Economía de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de La Plata: <http://www.depeco.econo.unlp.edu.ar/wp/wp-content/uploads/2017/05/doc45.pdf>
- England, C. (2012). Teoría social cognitiva y Teoría de Retención de Vincent Tinto: Marco teórico para el estudio y medición de la autoeficacia académica en estudiantes universitarios. *Revista Griot*, 5(1) 28-49. Recuperado de <https://revistas.upr.edu/index.php/griot/article/view/1774>
- Escalante, M. (2008). *La comprensión lectora y el rendimiento académico entre los estudiantes del pregrado de la Facultad de Educación de la UNMSM*. (Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos).
- Escoriza, J. (2009). Categorización y análisis de las dificultades en la comprensión del discurso escrito. *Aula Abierta*, 37, 55-78.
- Faul, F., Erdfelder, E., Buchner, A. and Lang, A. G. (2009). Statistical Power Analyses Using G*Power 3.1: Tests for Correlation and Regression Analyses. *Behavior Research Methods*, 41, 1149-1160. doi: <http://dx.doi.org/10.3758/BRM.41.4.1149>

- Fidalgo, R. & Arias-Gundín, O. (2012). Estudio de la autoeficacia en la lectura desde una perspectiva evolutiva. *Revista de Psicología*, 1(2), 1-8. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/3498/349832339012.pdf>
- Fidalgo, R., Arias-Gundín, O. & Olivares, F. (2013). Diseño y análisis psicométrico de una escala de autoeficacia hacia la lectura. *Aula Abierta*, 41(1), 17-26. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4097735>
- Fidalgo, R. & Olivares, F. (2014). Eficacia de un programa de instrucción estratégico y autorregulado centrado en la adquisición de un nivel óptimo de autoeficacia en la mejora de la comprensión lectora. Recuperado de http://conf.cieae.ie.ul.pt/modules/request.php?module=oc_proceedings&action=view.php&a=Accept&id=139&type=2
- Frías-Navarro, D. (2014). *Apuntes de SPSS*. Universidad de Valencia. Recuperado de <https://docplayer.es/22648856-Apuntes-de-spss-dolores-frias-navarro-universidad-de-valencia-2014.html>
- Galera, F. (2008). La lectoescritura: métodos y procesos. En A. Mendoza (Coord.). *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Pearson.
- Garbanzo, G. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios. Una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista Educación*, 31(1), 43-63. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/440/44031103.pdf>
- García, J. (1998). *Manual de dificultades de aprendizaje; Lenguaje, lecto-escritura y matemáticas*. (Tercera edición revisada.) Madrid: Narcea Ediciones.
- García, J. (2001). *Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica*. Madrid: EOS.

- García, J. & González, D. (2001). *Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica: teorías, evaluación y tratamiento educativo*. Madrid: EOS.
- Gracida, I. & Ruiz Bikandi, U. (2009). Lectura y escritura de textos académicos. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 50, 9-11.
- Grimaldo, M. (1998). Niveles de comprensión lectora en estudiantes de quinto año de educación secundaria de nivel socioeconómico medio y bajo. *Revista de Psicología Liberabit*, 4(4), pp. 19-26.
- Grimaldo, M. (2002). *Adaptación del Cuestionario de Reflexión Socio Moral (SROM) de Gibbs & Widaman. Cuadernos de Investigación N° 3*. Lima: Instituto de Investigación de Escuela Profesional de Psicología de la Universidad de San Martín de Porres.
- Gómez, G. (1992). *Rasgos del alumno, eficiencia docente y éxito escolar*. Madrid: La Muralla.
- Gonzales, M. (2012). *Teorías implícitas de docentes del área de comunicación acerca de la comprensión lectora*. (Tesis de maestría). Recuperado de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/1683>
- González, R (1998). Comprensión lectora en estudiantes universitarios iniciales. *Persona: Revista de la Universidad de Lima*, (1), pp. 43-65.
- González, A. (2004). *Estrategias de comprensión lectora*. Madrid: Editorial Síntesis.
- González, M. (2012). *Prevención de las dificultades de aprendizaje*. Madrid: Pirámide.
- González-Pienda, J. (2003). El rendimiento escolar. Un análisis de las variables que lo condicionan. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 7(8), 247-258. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/61900315.pdf>

- Guerra, J., Guevara, Y., López, A. & Tapia, J. (2014). Identificación de las estrategias y motivación hacia la lectura, en estudiantes universitarios mexicanos *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 19, 254-277. Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/3028>
- Guevara, Y., Guerra, J., Delgado, U. & Flores, C. (2014). Evaluación de distintos niveles de comprensión lectora en estudiantes mexicanos de psicología. *Acta Colombiana de Psicología*, 17(2), 113-121. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79832492012>
- Guthrie, J., Wigfield, A. & Von Secker, C., (2000). Effects of integrated instruction on motivation and strategy use in reading. *Journal of Educational Psychology*, 92, 331–341.
- Guthrie, J. & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. En M. Kamil *et al.* (Eds.). *Handbook of reading research*. (pp. 403-423) New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hernández, A. (2007). *Comprensión y composición escrita: estrategias de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Hernández, R., Fernández, C, & Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación* (Sexta edición). México D.F.: McGraw-Hill
- Hernández, Y. (2010). *Comprensión lectora y rendimiento académico en estudiantes de quinto de secundaria de una institución educativa del Callao*. (Tesis de maestría). Recuperado de <http://repositorio.usil.edu.pe/handle/123456789/1204>
- Huerta, E. (1995). *Tratamiento y prevención de las dificultades lectoras. Manual de programa de actividades y juegos integrados de lectura*. Madrid: Visor Distribuciones, S.A.

- Irrazabal, N. (2010). La comprensión de textos expositivos en estudiantes universitarios: la función del conocimiento previo. *Revista de Psicología*, 6(12), 7-21. Recuperado de <https://bit.ly/2DxsVqu>
- Kline, R. (1998). *Principles and practice of structural equation modeling*. NY: Guilford Press
- Kohler, J. (2008a). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico de estudiantes de psicología del 1ro. al 4to. ciclo de una universidad particular. *Cultura*, 22, 331-362.
- Kohler, J. (2008b). *Relación entre habilidades intelectuales, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de psicología del 1ro. al 4to. ciclo de una universidad particular*. (Tesis de maestría). Universidad de San Martín de Porres.
- Kohler, J. (2009). Rendimiento académico asociado a la autoeficacia de estudiantes de 4to y 5to año de secundaria de un colegio nacional de Lima. *Cultura*, 23(1), 108-119.
- Kintsch, W. (1979). On modeling comprehension. *Educational Psychologist*, 14(1), 3-14.
- Kintsch, W. & van Dijk, T. (1978). Toward a Model of Text Comprehension and Production. *Psychological Review*, 85 (5), 363-394.
- Kintsch, W. & Rawson, K. (2005). Comprehension. En M. Snowling & C. Hulme. *The science of reading: A handbook* (pp. 209-226). Malden, MA: Blackwell.
- La Serna (2011) (Ed.). *Retos para el aprendizaje: De la educación inicial a la universidad. Investigaciones explicativas sobre el rendimiento académico de los estudiantes peruanos*. Lima: Universidad del Pacífico.
- Leyva, J. (2017). *Determinantes de la expansión del sistema privado de educación básica en el Perú*. (Tesis de maestría). Recuperado de

http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/10030/LEYVA_ZE_GARRA_JANNETH_DETERMINANTES.pdf?sequence=1

- Linnenbrink, E. & Pintrich, P. (2003). The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Reading and Writing Quarterly*, 19, 119-137.
- Mac Dowall, E. (2009). *Relación entre las estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora en alumnos ingresantes de la Facultad de Educación de la UNMSM*. (Tesis de maestría). Recuperado de <http://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/cybertesis/2398>
- Martínez-Otero, V. (1997). *Los adolescentes ante el estudio. Causas y consecuencias del rendimiento académico*. Madrid: Editorial Fundamentos.
- Mayer, R. (2004). *Psicología de la Educación. Volumen II. Enseñar para un aprendizaje significativo*. Madrid: Pearson Educación.
- Medrano, L. (2011). Modelo social cognitivo del rendimiento académico en ingresantes universitarios. La contribución de la autoeficacia social académica. *Revista Tesis*, 1, 87-106.
- Mesías, R. (2007). Influencia de la procedencia escolar en los niveles de comprensión lectora de los ingresantes 2007-I de la facultad de Ciencias Contables de la Universidad Nacional del Callao. *Revista Ciencia y Tecnología*, 11(1), 6-11.
- Mesías, R. (2015). Efectos de un programa experimental en el desarrollo de la competencia comunicativa de estudiantes universitarios. (Tesis de doctorado). Universidad de San Martín de Porres.
- Ministerio de Educación. (2013). *PISA 2012: Primeros Resultados. Informe Nacional del Perú*.

- Ministerio de Educación. (2015). *Resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes 2015 - ECE 2015*.
- Ministerio de Educación. (2015a). *Rutas del aprendizaje. Versión 2015. ¿Qué y cómo aprenden nuestros estudiantes? V Ciclo. Área Curricular Comunicación 3º, 4º y 5º grados de Educación Secundaria*. Lima: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación. (2015b). *Rutas del aprendizaje. Versión 2015. ¿Qué y cómo aprenden nuestros estudiantes? V Ciclo. Área Curricular Comunicación digital 3º, 4º y 5º grados de Educación Secundaria*. Lima: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación. (2017). *El Perú en Pisa 2015. Informe nacional de resultados*. Lima: Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes.
- Ministerio de Educación. (2017a). *¿Qué sucede con los aprendizajes en la transición de primaria a secundaria? Una mirada desde la equidad y la eficacia escolar diferenciada*. Lima: Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes.
- Ministerio de Educación. (2017b). *Informe de resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes 2007-2015*. Lima: Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes.
- Miranda, L. (2008). Factores asociados al rendimiento escolar y sus implicancias para la política educativa del Perú. En GRADE (Eds.). *Análisis de programas, procesos y resultados educativos en el Perú: contribuciones empíricas para el debate*. Lima: GRADE.
- Mizala, A. Romaguera, P. & Reinaga, T. (1999). *Factores que inciden en el rendimiento escolar en Bolivia. Documento de Trabajo N° 61. Serie*

- Economía*. Centro de Economía Aplicada. Departamento de Ingeniería Industrial de la Universidad de Chile. Recuperado de <https://ideas.repec.org/p/edj/ceauch/61.html>
- Molina, S. (2008). *Psicopedagogía de la lengua escrita. Volumen I. Lectura*. Sevilla: Editorial EOS.
- Mollá, I. (2017). *Autoeficacia, percepción de las prácticas docentes y rendimiento académico de estudiantes peruanos*. (Tesis de maestría). Recuperado de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/9283>
- Montoro, N. (2018). *Las habilidades comunicativas en estudiantes de la Facultad de Ingeniería Civil-UNI*. (Tesis de maestría). Recuperado de <http://repositorio.upch.edu.pe/handle/upch/1497>
- Moral de la Rubia, J. (2006). Predicción del rendimiento académico universitario. *Perfiles Educativos*, 28(113), 38-63. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v28n113/n113a3.pdf>
- Moreno, J., Suarez, A & Rabazo, M. (2008). *El proceso lectoescriptor: estudio de casos*. Madrid: EOS.
- Muñoz, R. (2015). *Estrategias para la lectura de textos académicos en universitarios iniciales*. (Tesis de licenciatura). Recuperado de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/6030>
- Navarro, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2). Recuperado de <https://repositorio.uam.es/handle/10486/660693>
- Navarro, R. (2003a). Factores asociados al rendimiento académico. *Revista Iberoamericana De Educación*, 33(1), 1-20. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/2872>

- Neira, A., Reyes, F. & Riffo, B. (2015). Experiencia académica y estrategias de comprensión lectora en estudiantes universitarios de primer año. *Literatura y Lingüística*, 31, 221-244.
- Nogueira, S. (2007) (Coord.). *La lectura y la escritura en el inicio de los estudios superiores: prácticas de taller sobre los discursos académicos, político y parlamentario*. Buenos Aires: Biblos.
- Ocaña, Y. (2011). Variables académicas que influyen en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. *Investigación Educativa*, 15(27), 165-179.
- OECD. (2106). *Global competency for an inclusive world*. Organisation for Economic Cooperation and Development. Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/4561>
- Olave, G., Cisneros, M. & Rojas, I. (2013). Deserción universitaria y alfabetización académica. *Educación y Educadores*, 16(3), 455-471.
- Olivares, F. (2015). *El rol de la autoeficacia en la comprensión lectora: estudios de revisión, evaluación e instrucción*. (Tesis doctoral). Recuperado de https://buleria.unileon.es/bitstream/handle/10612/4612/tesis_004e57.PDF?sequence=1
- Olivares, F. & Fidalgo, R. (2013). El estado de la cuestión sobre el estudio de la autoeficacia lectora en alumnado con y sin dificultades de aprendizaje. *Magíster*, 25, 51-59.
- Olivares, F. & Fidalgo, R. (2013a). Diferencias de género en el nivel de autoeficacia lectora en alumnos de educación secundaria obligatoria. *Revista de Psicología*, 1(1), 513-520.
- Olivares, F. & Fidalgo, R. (2013b). Estudio del componente de la autoeficacia en la instrucción estratégica y autorregulada en la comprensión lectora. Documento en proceso. Recuperado

http://conf.cieae.ie.ul.pt/modules/request.php?module=oc_proceedings&action=summary.php&a=Accept&id=139

- Olivares, F., Fidalgo, R. & Torrance, M. (2016). Diferencias en la autoeficacia lectora entre cursos en la escolaridad y en función del género. *Revista Psicodidáctica*, 21(1), 45-63.
- Oré, R. (2012). *Comprensión lectora, hábitos de estudio y rendimiento académico en estudiantes de primer año de una universidad privada de Lima Metropolitana*. (Tesis de maestría). Recuperado de <http://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/cybertesis/2738>
- OREALC/UNESCO Santiago. (2016). *Logros de aprendizaje. Informe de resultados*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
- OREALC/UNESCO Santiago. (2016a). Informe de resultados. Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo. Factores asociados. Julio 2015. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002435/243533s.pdf>
- OREALC/UNESCO Santiago. (2016b). *Aportes para la enseñanza de la lectura*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
- Ortiz, M. (2004). *Manual de dificultades de aprendizaje*. Madrid: Pirámide.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academics settings. *Review of Educational Research*, 66, 543-578.
- Pajares, F. (1997). Current directions in self-efficacy research. En M. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.). *Advances in motivation and achievement*. (Vol. 10) (pp.1-49). Greenwich, CT: JAI Press.
- Pajares, F. (2000). *Self-efficacy beliefs and current directions in self-efficacy research*. Recuperado de <http://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/effchapter.html>

- Pajares, F., Hartley, J., & Valiante, G. (2001). Response format in writing self-efficacy assessment: Greater discrimination increases prediction. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 33, 214-221. Recuperado de <https://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/PHV2001MECD.html>
- Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: a review of the literature. *Reading & Writing Quarterly*, 19, 139-158.
- Pajares, F. (2006). Self-efficacy during childhood and adolescence: Implications for teachers and partners, En F. Pajares & T. Urden (Eds.). *Self-efficacious beliefs of adolescents*. (pp. 339–367) Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Palomino, J. (2010). *Teorías de las dificultades en el aprendizaje. Instrumento de evaluación y diagnóstico*. Lima: Editorial San Marcos.
- Pease, M. A. (2012). Los nuevos estudiantes universitarios: ¿Qué sabemos, qué nos falta saber? En L. Olivera (Ed.) *Docencia Universitaria: reflexiones y experiencias*. Lima: Fondo Editorial Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Pease, M., Figallo, F. & Ysla, L. (2015). *Cognición, neurociencia y aprendizaje. El adolescente en la educación superior*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Pérez, E., Cupani, M. & Ayllón, S. (2005). Predictores del rendimiento académico en la escuela media: habilidades, autoeficacia y rasgos de personalidad. *Avaliação Psicológica*, 4(1), 1-11. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712005000100002
- Pérez, A & Díaz, M. E. (2006). La prueba de aptitud académica: una visión de la subprueba de comprensión de lectura. *Investigación y Postgrado*, 21(2), 143-176.

- Pérez, E. & Medrano, L. (2010). Análisis Factorial Exploratorio: Bases conceptuales y Metodológicas. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 2(1), 58-66. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3161108>
- Pineda, M. (2006). Comprensión lectora y rendimiento académico. (Tesis de maestría). Universidad Peruana Cayetano Heredia.
- Pintrich, P. & Schunk, D. (2006). *Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones*. (Segunda edición). Madrid: Pearson Educación.
- Pinzas, J. (2006). *Guía de Estrategias metacognitivas para desarrollar la comprensión lectora*. Lima: Ministerio de Educación.
- Pozo, J. (2010). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. (Décima edición). Madrid: Ediciones Morata.
- Reeve, J. (2010). *Motivación y emoción*. (5ta. edición). México D.F.: McGraw-Hill.
- Richardson, R. (2013). *Reading self-efficacy in early adolescence: which measure works best?* (Tesis doctoral). University of Kentucky. Recuperado de https://sites.education.uky.edu/motivation/files/2013/09/Piercey_Dissertation_71813.pdf
- Rodríguez, S., Fita, E. & Torrado, M. (2004). El rendimiento académico en la transición secundaria-universidad. *Revista de Educación* 334, 391-414. Recuperado de http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re334/re334_22.pdf
- Ruiz, F. (2005). Influencia de la autoeficacia en el ámbito académico. *RIDU: Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 1(1), 1-16. Recuperado de <http://revistas.upc.edu.pe/index.php/docencia/article/view/33/2>
- Sánchez, C. (2006). ¿Cuestión de método? Sobre los cursos remediales universitarios de expresión escrita. *Revista Educación*, 30(1), 65-81.
- Sánchez, E. (2010). *La lectura en el aula: qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*. Barcelona: Graó.

- Sánchez, G., Barboza, M., & Castilla, H. (2017). Análisis de la deserción y los factores asociados a la permanencia estudiantil en una universidad peruana. *Actualidades Pedagógicas*, 1(69), 169-191. doi: <https://doi.org/10.19052/ap.4075>
- Santrock, A. (2014). *Psicología de la educación*. (Quinta edición). México D. F.: McGraw Hill Education.
- Scott, J. (1994). Self-Efficacy: A Key to Literacy Learning. *Reading Horizons*, 36, 3, pp. 195-213.
- Solé, I. (2000). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Schunk, D. & Rice, J. (1989). Learning goals and children`s reading comprehension. *Journal of Reading Behavior*, 21(3), 279-293.
- Schunk, D. H., & Rice, J. M. (1993). Strategy fading and progress feedback: Effects on self-efficacy and comprehension among students receiving remedial reading services. *Journal of Special Education*, 27, 257- 276.
- Schunk, D. (2003). Self-efficacy for reading and writing: Influence of modeling, goal setting, and self-evaluation. *Reading and Writing Quarterly*, 19, 159- 172.
- Schunk, D. & Zimmerman, B. (2007). Influencing children`s self-efficacy and self-regulation of reading and writing through modeling. *Reading and Writing Quarterly*, 23, 7-25.
- Schunk, D. & Usher, E. (2011). Assessing Self-Efficacy for Self-Regulated Learning. En B. Zimmerman & D. Schunk. (Eds.), *Handbook Self-Regulation of Learning and Performance*. (pp. 282-297). New York: Taylor & Francis.
- Schunk, D. (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa* (Sexta edición). México D.F.: Pearson.
- Santrock, J. (2014). *Psicología de la educación*. Santa Fe: McGraw Hill Education

- Tapia, V. & Silva, M. (1982). *Elaboración y estandarización de un test de comprensión de lectura en estudiantes de educación secundaria y I ciclo de la educación superior de Lima metropolitana*. Lima: UNMSM
- Tapia, V & Luna, J (2008). Procesos cognitivos y desempeño lector. *Revista de Investigación en Psicología*, 11(1), 37-68.
- Taylor, J. (2010). Autoeficacia y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Griot*, 3(2), 37-45.
- Tejedor, F. (2003). El poder explicativo de algunos determinantes del rendimiento en los estudios universitarios. *Revista Española de Pedagogía*, 61(224), 5-32.
- Tejedor, F. & García-Valcárcel, A. (2007). Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de los profesores y alumnos). Propuestas de mejora en el marco del EEES. *Revista Educación*, 342, 443-473. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re342/re342_21.pdf
- Terry, L. (2008). *Hábitos de estudios y autoeficacia percibida en estudiantes universitarios, con y sin riesgo académico*. (Tesis de licenciatura). Recuperado de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/650>
- Tetaz, M. (2005). Rendimientos educativos. ¿Qué determina el éxito en el aprendizaje? Una aproximación multidisciplinaria. Recuperado de <http://www.depeco.econo.unlp.edu.ar/semi/semi141005.pdf>
- Tijero, T. (2009). Representaciones mentales: discusión crítica del modelo de situación de Kintsch. *Onomazein*, 19(1), 111-138. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1345/134513178006.pdf>
- Tittarelli, A. & Piacente, I. (2006). Comprensión y producción de textos en alumnos universitarios: la reformulación textual. *Orientación y Sociedad. Universidad Nacional de La Plata*, 6, 99-126.

- Tonks, S. & Taboada, A. (2011). Developing Self-Regulated Readers through Instruction for Reading Engagement. En B. Zimmerman & D. Schunk (Eds.), *Handbook Self-Regulation of Learning and Performance*. (pp. 173-186). New York: Taylor & Francis.
- Tourón, J. (1984). La predicción del rendimiento académico: procedimientos, resultados e implicaciones. *Revista Española de Pedagogía*, 43, 169/170, 473-495.
- Ugarriza, N. (2006). Comprensión lectora inferencial de textos especializados y el rendimiento académico de los estudiantes universitarios del primer ciclo. *Persona: Revista de la Facultad de Psicología*, 9, 31-75.
- UMC (2004). *Factores asociados al rendimiento estudiantil. Resultados de la Evaluación Nacional 2001. Documento de trabajo UMC N° 9*. Lima: Ministerio de Educación.
- UMC (2005). *Evaluación Nacional del Rendimiento Estudiantil 2004. Informe pedagógico de resultados. Comprensión de textos escritos. Tercer grado de Secundaria. Quinto grado de Secundaria*. Lima: Ministerio de Educación.
- UMC (2006). *Evaluación Nacional del Rendimiento Estudiantil 2004. ¿Cómo disminuir la inequidad del sistema educativo peruano y mejorar el rendimiento de sus estudiantes? Factores explicativos más relevantes en la Evaluación Nacional 2004*. Lima: Ministerio de Educación.
- Vallés, A. (2006). *Comprensión lectora y estudio: intervención psicopedagógica*. Valencia: Promolibro.
- Velásquez, M., Cornejo, C. & Roco, A. (2008). Evaluación de la competencia lectora en estudiantes de primer año de carreras del área humanista y carreras del

- área de salud en tres universidades del Consejo de Rectores. *Estudios Pedagógicos XXXIV*, 1, 123-138.
- Velásquez *et al.* (2008). Bienestar psicológico, asertividad y rendimiento académico en estudiantes universitarios sanmarquinos. *Revista de Investigación en Psicología*, 11(2), 139-152.
- Viale, H. (2014). Una aproximación teórica a la deserción estudiantil universitaria. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 8(1), 59-75.
doi: <https://doi.org/10.19083/ridu.8.366>
- Vidal-Abarca, E. (2000). ¿Son los textos una ayuda o un obstáculo para la comprensión? En J. Pozo, J. & C. Moreno (Eds.), *El aprendizaje estratégico*. (pp.141-153). Madrid: Aula XXI, Santillana.
- Viero, P. & Gómez, I. (2004). *Psicología de la lectura*. Madrid: Pearson.
- Woolfolk, A. (2010). *Psicología educativa*. Duodécima edición. México: Pearson Educación.
- Zare, M. & Davoudi, S. (2011). The relationship between self-efficacy and use of reading strategies: the case of Iranian senior high school students. *CSCanada, Studies in Literature and Language*, 3(3), 98-105.
- Zavala, H. (2008). *Relación entre el estilo de aprendizaje y el nivel de comprensión lectora en estudiantes de 5to. de secundaria de colegios estatales y particulares de Lima Metropolitana*. (Tesis de maestría). Recuperado de <http://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/cybertesis/617>
- Zimmerman, B., Kitsantas, A. & Campillo, M. (2005). Evaluación de la autoeficacia regulatoria: una perspectiva social cognitiva. *Evaluar*, 5, 1-21.
- Zimmerman, B. & Schunk, D. (2011). *Handbook Self-Regulation of Learning and Performance*. New York: Taylor & Francis.

ANEXOS

Anexo A Escala de autoeficacia hacia la lectura

CUESTIONARIO DE AUTOEFICACIA LECTORA

Este cuestionario se ha desarrollado para ayudar a comprender mejor el tipo de aspectos que les resultan difíciles a los alumnos cuando tienen que leer y resumir un texto. Por favor, indica **en qué medida crees que puedes lograr, en la tarea de leer y resumir un texto, 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			

¿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 B Test de Comprensión lectora de Violeta Tapia (versión abreviada de Mirian Grimaldo)

TEST DE COMPRENSIÓN LECTORA

[Versión abreviada]

INSTRUCCIONES

Este cuadernillo contiene cuatro fragmentos de lectura seguidas cada uno de ellos, de cuatro preguntas.

Después de leer atentamente cada fragmento, identifique la respuesta correcta entre las que aparecen después de cada pregunta. En la hoja de Respuesta encierre en un círculo la letra que corresponde a la respuesta correcta o escriba los números según las instrucciones que aparecen en el texto.

No escriba nada en este cuadernillo de lectura.

FRAGMENTO Nº 2

Durante once años Samuel Morse había estado intentando interesar a alguien sobre su invención del telégrafo, soportando grandes dificultades para llevar a cabo su experimentación. Finalmente en 1843, el Congreso aprobó una partida de 30,000 dólares para este propósito; y así Morse pudo ser capaz de realizar rápidamente su invención del telégrafo.

En la primavera de 1844, cuando los partidos políticos estaban llevando a cabo sus convenciones, el telégrafo estaba listo para su aplicación práctica. Este instrumento fue capaz de notificar a los candidatos y a la gente de Washington de los resultados de la convención, antes que se pudiera obtener información de otros medios. Este hecho despertó un interés público y hubo un consenso general de que un acontecimiento importante estaba sucediendo. De esta manera el sistema del telégrafo creció rápidamente en treinta años, y se extendió en el mundo entero.

Al principio el telégrafo fue mecánicamente complicado, pero con una constante investigación el instrumento llegó a ser más simple. En los últimos tiempos, sin embargo, con la complejidad de la vida moderna el sistema ha llegado a ser más complicado. Cada ciudad tiene un sistema intrincado de cables de telégrafo sobre la superficie de las calles y aún los continentes están conectados por cables a través del océano.

El desarrollo del telégrafo ha acercado a todo el mundo, proveyéndolo de un método donde las ideas y mensajes del mundo entero pueden ser llevados y alcanzados a todos en un mínimo de tiempo. Este hecho ha sido grandemente acelerado por el perfeccionamiento de la telegrafía sin hilos.

5. Un sistema intrincado es:
 - a) Complicado
 - b) Antiguo
 - c) Radical
 - d) Intrínseco

6. Cuando Morse deseaba experimentar su invención, significaba:
 - a) La aplicación de principios
 - b) Poner a prueba una hipótesis
 - c) Llevar a la práctica una idea
 - d) Realizar experiencias

7. En su hoja de respuesta numere las expresiones siguientes en las líneas de la derecha según el orden en que se presentan en la lectura:
 - a) La demostración práctica del telégrafo
 - b) La ampliación del uso del telégrafo
 - c) Los efectos del telégrafo
 - d) Los esfuerzos del inventor

8. De las siguientes expresiones elija Ud. el mejor título para todo el fragmento:
 - a) Los efectos del telégrafo
 - b) El telégrafo
 - c) El perfeccionamiento del telégrafo
 - d) La telegrafía sin hilos

FRAGMENTO N° 3

Señalaremos en primer lugar –con referencia a la población que habita dentro de nuestras fronteras, a la cual nos referimos todo el tiempo cuando mencionamos al Perú o a los peruanos- que difícilmente puede hablarse de la cultura peruana en singular. Existen más bien una multiplicidad de culturas separadas, dispares además en nivel y amplitud de difusión, correspondientes a diversos grupos humanos que coexisten en el territorio nacional.

Piénsese, por ejemplo, en las comunidades hispano-hablantes y en las comunidades con otras lenguas; en la occidentalidad costeña, la indianidad serrana y el regionalismo selvático, en el indio, el blanco, el cholo, el negro, el asiático, el europeo, como grupos contrastados y en muchos recíprocamente excluyentes; en el hombre del campo, el hombre urbano y el primitivo de la selva, en el rústico de las más apartadas zonas del país y el refinado intelectual de Lima, a los cuales se viene agregar como otros tantos sectores diferenciados, el artesano el proletario, el pequeño burgués, el profesional y otros sectores de clase media, el campesino, el latifundista provinciano y el industrial moderno, para no hablar de las diferencias religiosas y políticas que entrecruzándose con las anteriores, contribuye a la polarización de la colectividad nacional. Este pluralismo cultural, que en un esfuerzo de simplificación algunos buscan reducir a una dualidad, es pues un rasgo típico de nuestra vida actual.

9. El tema expuesto se ubicaría dentro de:
 - a) Literatura
 - b) Economía
 - c) Ecología
 - d) Ciencias sociales

10. Para el autor, cuando se menciona el Perú o los peruanos debe entenderse:
 - a) Subculturas de limitada expresión.
 - b) Multiplicidad de culturas separadas
 - c) Uniformidad cultural de los grupos humanos
 - d) Subculturas de un mismo nivel de desarrollo.

11. La polarización de la colectividad nacional se refiere a:
 - a) Reciprocidad excluyente de los grupos humanos
 - b) Sectores diferenciados de trabajadores
 - c) Grupos humanos contrastados
 - d) Carácter dual de la colectividad nacional.

12. La idea central del texto versa sobre:
 - a) Pluralismo cultural del Perú
 - b) La coexistencia de los grupos humanos en el Perú
 - c) La singularidad de la cultura peruana
 - d) El dualismo de la cultura peruana

FRAGMENTO N° 4

Sobre un enorme mar de agua fangosa, ha crecido esta vegetación extraña. La constituye exclusivamente el renaco, planta que progresa especialmente en los lugares o en los pantanos, donde forma compactos bosques. Cuando brota aislado, medra rápidamente. De sus primeras ramas surgen raíces adventicias, que se desarrollan hacia abajo buscando la tierra, pero si cerca de alguna de ellas se levanta un árbol de otra especie, se extiende hasta dar con él, se enrosca una o varias en el tallo y sigue su trayecto a la tierra, en la que se interna profundamente. Desde entonces, el renaco, enroscado como una larga serpiente, va ajustando sus anillos en proceso implacable de estrangulación que acaba por dividir al árbol y echarlo a tierra. Como esta operación la ejecuta con todos los árboles que tiene cerca, termina por quedarse solo. De cada una de las raigambres que sirviera para la estrangulación brotan retoños que con el tiempo se independizan del tallo madre. Y sucede con frecuencia que, cuando no encuentran otras especies de donde prenderse, forman entre sí un conjunto extraño que se diría un árbol de múltiples tallos deformados y de capas que no coinciden con los troncos. Poco a poco, desenvolviendo su propiedad asesina, el renaco va formando bosques donde no permite la existencia de ninguna clase de árboles.

13. El renaco es una planta que crece especialmente en:

- a) Tierra fértil
- b) En las inmediaciones de la selva
- c) A las orillas de un río
- d) En lugares pantanosos

14. El fragmento versa sobre:

- a) La caracterización de la selva
- b) La vegetación de los bosques
- c) La descripción de una planta
- d) El crecimiento de las plantas.

15. El renaco es una planta, cuya propiedad es:

- a) Destructiva
- b) Medicinal
- c) Decorativa
- d) Productiva

16. La descripción de la planta se ha realizado en forma:

- a) Biológica
- b) Genética
- c) Botánica
- d) Literaria

Anexo C Rúbrica del examen parcial del curso remedial de comunicación escrita

Con el fin de cumplir con el acuerdo de confidencialidad de esta investigación, se han simplificado los descriptores de los niveles de la rúbrica.

Dimensiones	Básico	En proceso	Logrado
Audiencia (3 puntos)	Consigna (hasta 0,75 puntos)	Consigna (hasta 1,5 punto)	Consigna (hasta 3 puntos)
Organización (4 puntos)	Organización de la información (hasta 1,5 puntos)	Organización de la información (hasta 2,5 puntos)	Organización de la información (hasta 4 puntos)
Contenido (3 puntos)	Calidad del contenido (hasta 1 punto)	Calidad del contenido (hasta 2 puntos)	Calidad del contenido (hasta 3 puntos)
Vocabulario y gramática (5 puntos)	Léxico y estructura oracional (hasta 2,00 puntos)	Léxico y estructura oracional (hasta 3,25 puntos)	Léxico y estructura oracional (hasta 5 puntos)
Ortografía (5 puntos)	Ortografía (hasta 2 punto)	Ortografía (hasta 3,5 puntos)	Ortografía (hasta 5 puntos)