

Fidalgo, Raquel; Arias-Gundín, Olga

ESTUDIO DE LA AUTO-EFICACIA EN LA LECTURA DESDE UNA PERSPECTIVA EVOLUTIVA

*International Journal of Developmental and Educational Psychology*, vol. 2, núm. 1, 2012, pp. 125-132

Asociación Nacional de Psicología Evolutiva y Educativa de la Infancia, Adolescencia y Mayores

Badajoz, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832339012>



*International Journal of Developmental and Educational Psychology*,

ISSN (Versión impresa): 0214-9877

[fvicente@unex.es](mailto:fvicente@unex.es)

Asociación Nacional de Psicología Evolutiva y

Educativa de la Infancia, Adolescencia y Mayores

España



FAMILIA Y EDUCACIÓN EN UN MUNDO EN CAMBIO

## ESTUDIO DE LA AUTO-EFICACIA EN LA LECTURA DESDE UNA PERSPECTIVA EVOLUTIVA

**Raquel Fidalgo<sup>1</sup> & Olga Arias-Gundín<sup>2</sup>**

<sup>1</sup> Profesora Titular de Universidad, Universidad de León.

<sup>2</sup> Profesora Titular de Universidad, Universidad de León.

Área de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de León. Facultad de Educación. Campus de Vegazana, s/n, 24071. León. Teléfono 987 293152. E-mail: rfidr@unileon.es

*Fecha de recepción: 30 de enero de 2012*

*Fecha de admisión: 15 de marzo de 2012*

### RESUMEN

Se analizan los cambios en el nivel de auto-eficacia en la lectura en función de la edad, comparando cuatro grupos de edad correspondientes a 5º y 6º curso de Educación Primaria y 1º y 2º de Educación Secundaria Obligatoria. La muestra total fue de 511 alumnos/as, distribuidos a lo largo de los cuatro cursos evaluados, con una distribución equitativa de género por curso. Se les evaluó el nivel de auto-eficacia en la lectura a través de una escala que diferencia tres niveles de auto-eficacia en relación a los procesos de decodificación y fluidez, los procesos relacionados con la formación del texto base, y con la formación del modelo de situación, así como el total de auto-eficacia en la lectura. Los resultados mostraron diferencias estadísticamente significativas entre los cursos en todas las variables de auto-eficacia excepto la relacionada con los procesos de decodificación y fluidez. En todos los casos el patrón evolutivo de la auto-eficacia mostró una disminución en el nivel de auto-eficacia lectora en función del curso, reflejándose en todos ellos en general un nivel de auto-eficacia mayor en los cursos de Educación Primaria que en la Educación Secundaria Obligatoria.

**Palabras clave:** Auto-eficacia en la lectura; decodificación y fluidez; formación texto base; formación modelo de situación; desarrollo de la auto-eficacia lectora.

### ABSTRACT

We analyze changes in level of reading self-efficacy according to the age, comparing four age groups, belonged to 5<sup>th</sup> and 6<sup>th</sup> Primary Grade and 1<sup>st</sup> and 2<sup>nd</sup> Secondary Education. The sample comprised 511 students, distributed through the four grades, with the same distribution by gender each grade. Students' level of reading self-efficacy was assessed by a scale that differences three subtotals of reading self-efficacy in relation to: decoding and fluency processes of reading, self-efficacy in relation to text-based model formation and self-efficacy in relation to situation-model formation in reading. Results showed differences statistically significant between grades in all levels of



## ESTUDIO DE LA AUTO-EFICACIA EN LA LECTURA DESDE UNA PERSPECTIVA EVOLUTIVA

reading self-efficacy (total self-efficacy, self-efficacy in relation to text-model and in relation to situation-model), excepting self-efficacy in relation to decoding and fluency processes. In all cases, the developmental pattern of reading self-efficacy showed a decrease in level of self-efficacy by grade, showing a higher level of reading self-efficacy in grades of Primary Education than in grades of Secondary Education.

**Key words:** Reading self-efficacy; decoding and fluency; text-based model formation; situation model formation; development of self-efficacy.

La lectura es una actividad auto-motivada y auto-dirigida por la propia persona, en la que no existe un feedback externo que ayude o promueva la lectura de la persona, más allá de la propia comprensión que se va logrando a través de ella. A su vez, la lectura es una actividad motivada, es decir, leemos con un propósito, con una intención, con una meta, que puede ser de diferente tipo, aprender, divertirnos, informarnos, etc. Y además es una tarea cognitiva compleja, en la que intervienen múltiples procesos cognitivos, de diferente complejidad, organizados y distribuidos recursivamente a lo largo del proceso de lectura; lo que lleva a que su dominio sea complejo, y que incluso en edades iniciales su realización resulte una labor sumamente difícil y compleja, pudiendo resultar poco motivadora en sí misma para el alumnado.

Por todo ello, parece pertinente afirmar, que si bien en el estudio de la comprensión lectora desde perspectivas psicológicas se ha enfatizado tradicionalmente el análisis de los procesos cognitivos implicados en el proceso de lectura que posibilitan el logro de una comprensión profunda del texto por parte del lector (Kintsch, 1998; Kintsch & Kintsch, 2005; Kintsch & Rawson, 2005), el papel que juegan los procesos o factores motivacionales en el proceso de comprensión lectora y su logro también es obvio. Así, se asume que para tener un dominio de la comprensión lectora, los factores motivacionales necesitan ser incorporados y tenidos en cuenta junto con los factores cognitivos (Borkowski, Day, Saenz, Dietmeyer, Estrada, & Groteluschen, 1992; Guthrie & Wigfield, 2000; Guthrie, Wigfield, Metsala, & Cox, 1999); siendo cada vez mayor el interés por el estudio de la motivación de los niños hacia la lectura y cómo puede afectar ésta positiva o negativamente al rendimiento en comprensión lectora que logran (Baker & Wigfield, 1999; Wang & Guthrie, 2004). Precisamente los factores motivacionales constituyen el foco de estudio en torno al cuál se desarrolla la presente investigación.

Entre los distintos factores motivacionales que pueden influir en la comprensión del texto, la auto-eficacia destaca hoy en día como el componente principal de la motivación académica (Pajares, 2003); siendo ésta precisamente en la que se focaliza la presente investigación. La auto-eficacia puede conceptualizarse, siguiendo a Bandura (1997), como las creencias que la persona tiene sobre su propia capacidad para aprender o para realizar una tarea hasta un determinado nivel u objetivo.

En los últimos años, este sencillo constructo ha pasado a ocupar el foco principal de investigación sobre la motivación del alumnado en contextos escolares (Pintrich, 2003). Siendo numerosos los estudios que han corroborado el importante papel de la auto-eficacia en el compromiso conductual, cognitivo y motivacional del alumnado en las diferentes tareas que acomete, y por lo tanto, en el rendimiento o logro que obtiene en ellas (Linnenbrink & Pintrich, 2003).

Teniendo en cuenta su conceptualización parece claro el rol clave que puede jugar la auto-eficacia en el compromiso que el alumnado tiene en relación a la lectura, tanto a nivel conductual, desarrollando hábitos de lectura, fomentando su práctica en diferentes tareas, entornos, temáticas, fomentando la persistencia en la tarea, etc.; como a nivel cognitivo, aumentando su esfuerzo cognitivo en la tarea, desarrollando un enfoque estratégico ante la lectura, auto-regulando, monitorizando y evaluando su proceso lector, etc.; o a nivel motivacional, favoreciendo su motivación intrínseca hacia la misma, disfrutando de la lectura, marcándose nuevos objetivos, metas, e intereses hacia la lectura con nuevas tareas y textos de mayor complejidad, que supongan nuevos retos para la persona, etc.



## FAMILIA Y EDUCACIÓN EN UN MUNDO EN CAMBIO

Así, teniendo en cuenta el papel clave que la auto-eficacia puede jugar en la lectura y en su proceso de adquisición y dominio, surgió el objetivo del presente estudio que es analizar los cambios en el nivel de auto-eficacia hacia la lectura a lo largo del proceso de adquisición y dominio de la habilidad lectora del alumnado de 5º de Educación Primaria hasta 2º de Educación Secundaria Obligatoria. Objetivo con un doble interés, tanto a nivel científico como a nivel práctico y educativo.

Desde una perspectiva científica el estudio de la auto-eficacia lectora desde un punto de vista evolutivo ha sido acometido en investigaciones previas a nivel internacional, si bien tal como muestran revisiones empíricas previas en torno a este campo (ver Olivares & Fidalgo, 2012), los resultados de dichos estudios no han sido concluyentes, no obteniéndose una tendencia evolutiva clara sobre los cambios en el nivel de auto-eficacia en relación a la edad. Así, mientras que unos estudios muestran como los alumnos de cursos inferiores presentan un nivel significativamente mayor en la auto-eficacia lectora que los alumnos de cursos superiores (Lau, 2009a; 2009b; Kelly & Decker, 2009); otros estudios informan precisamente del resultado contrario, obteniéndose un nivel de auto-eficacia lectora significativamente mayor en el alumnado de los últimos cursos frente a los iniciales (Mucherah & Yoder; 2008). Por ello, con la presente investigación se pretende ofrecer cierta luz a estos resultados contradictorios a nivel empírico, subsanando posibles limitaciones previas en alguno de los estudios revisados en relación a aspectos como las propias medidas de auto-eficacia utilizadas en la evaluación (Olivares & Fidalgo, 2012).

Por otra parte, el interés y aportación de la presente investigación también surge desde un punto de vista educativo y práctico. La situación negativa de nuestro país frente a otros países del espacio internacional en relación al nivel de competencia lectora de nuestros alumnos es una realidad que nos recuerdan periódicamente los correspondientes Informes PISA. Por ello, en los últimos años ha surgido una marcada preocupación e interés en nuestro ámbito educativo en particular, en conocer qué dificultades tiene nuestro alumnado en relación a la comprensión lectora, con el fin de tomar medidas a nivel instruccional que favorezcan el desarrollo de una competencia lectora en nuestro alumnado. Por ello, teniendo en cuenta la importancia que la auto-eficacia juega en la lectura y su logro, surge el interés aún mayor por analizar cuál es el nivel de auto-eficacia de nuestro alumnado en relación a la lectura; como uno de los posibles factores a nivel motivacional que subyacen al bajo rendimiento de nuestro alumnado en relación al ámbito de la comprensión lectora.

## MÉTODO

### Participantes

La muestra del estudio la formaron un total de 511 alumnos/as desde 5º de Educación Primaria a 2º de Educación Secundaria Obligatoria, pertenecientes a cinco centros educativos de naturaleza pública y concertada, en la provincia de León. Fueron excluidos de la muestra aquellos alumnos/as diagnosticados con algún tipo de necesidad específica de apoyo educativo. La distribución por curso de los alumnos fue la siguiente: 116 alumnos de 5º curso, 134 de 6º curso de Educación Primaria, 123 alumnos de 1º y 138 alumnos de 2º de Educación Secundaria Obligatoria; en todos los cursos la distribución por género fue equitativa.

### Escala de Auto-eficacia en la Lectura

Se elaboró siguiendo las directrices marcadas por Bandura en su guía para la elaboración de escalas de auto-eficacia (Bandura, 2006). Por otra parte, su ajuste al ámbito de la lectura partió del análisis teórico y conceptual de la lectura, y de los factores o dimensiones de la misma sobre los que la persona puede ejercer un control voluntario (Bandura, 2006). Así, siguiendo los actuales



## ESTUDIO DE LA AUTO-EFICACIA EN LA LECTURA DESDE UNA PERSPECTIVA EVOLUTIVA

modelos teóricos de la lectura, en la presente escala se tuvo en cuenta la diferenciación entre (Snowling & Hulme, 2005): procesos implicados en el reconocimiento o la identificación de la palabra escrita, también llamados procesos de bajo nivel o microprocesos, relacionados con las habilidades de decodificación y de fluidez verbal; y procesos que tienen que ver con la comprensión del texto, también denominados macroprocesos o procesos de alto nivel (Vieiro & Gómez, 2004; Clemente & Domínguez, 1999), entre los cuales se diferencian los procesos relacionados con 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 los procesos relacionados con 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 (Kintsch & Rawson, 2005).

En base a esta formulación teórica la escala cuenta con un total de 15 ítems, algunos de ellos tomados de escalas previas validadas experimentalmente (ver Mattus, Pérez, Pujol y Cassadola, 2011); los cuales fueron distribuidos en tres sub-escalas de auto-eficacia: a) auto-eficacia en los procesos de decodificación y fluidez (ítems 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* y 13. *puedo leer rápidamente sin que esto disminuya mi comprensión del texto*); b) auto-eficacia en los procesos y factores implicados en la formación del texto base (ítems 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* y 14. *puedo detenerme durante la lectura del texto y recordar lo más importante sin necesidad de leerlo nuevamente*); y c) auto-eficacia en la formación del modelo de situación (ítems 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* y 15. *puedo aprender nuevos conocimientos que me sean útiles para el futuro*).

Para contestar el alumnado debía dar a cada uno de los ítems una puntuación de 0 a 100, siguiendo los resultados de estudios empíricos adicionales sobre la fiabilidad de las escalas de auto-eficacia (Pajares, Hartley, y Valiente, 2001), puntuando en qué medida creía que podía lograr en la siguiente tarea de lectura y resumen de un texto cada una de las acciones descritas en los ítems de la escala, siendo la puntuación 0 estar muy seguro de no poder hacerlo, y la 100 estar muy seguro de poder hacerlo.

Dicha escala cumple con las propiedades psicométricas exigibles de fiabilidad y validez, según fue corroborado en estudios previos (ver Fidalgo, Arias, & Olivares, 2012).

### Tarea de Lectura y Resumen

Puesto que la medida de auto-eficacia es dependiente de la tarea, para la evaluación de la comprensión lectora del alumnado se optó por la tarea de lectura y resumen de un texto expositivo, tomado del test de estrategias de comprensión lectora (Vidal-Abarca, Gilabert, Martínez, Sellés, Abad, y Ferrer, 2007). Dicho test es aplicable al alumnado desde el tercer ciclo de la Educación Primaria, hasta el final de la Educación Secundaria Obligatoria, por lo que la dificultad de dichos textos es adecuada a la muestra del presente estudio. Por otra parte las temáticas de dichos textos están dentro del centro de interés de este alumnado, y no pertenecen al currículo escolar, evitando de esta forma la influencia de los conocimientos previos en la tarea. Concretamente las temáticas fueron los pingüinos y los sioux; éstas se distribuyeron de forma contrabalanceada por género y grupo.





## FAMILIA Y EDUCACIÓN EN UN MUNDO EN CAMBIO

El alumnado debía realizar la tarea de lectura y resumen del texto específico en cada caso, para ello, contaron en todo momento con el texto origen, el cuál podían utilizar libremente en función del criterio o juicio de cada uno. No se les marcó ninguna estrategia, ni orientación específica, sólo que debían esforzarse en intentar comprender el texto y en hacer un buen resumen, para lo que se les entregó una hoja específica, en la que se delimitaba como espacio máximo a utilizar de una página. A su vez, se les enfatizó brevemente, que un resumen no consistía en copiar literalmente el contenido de un texto, sino que en él debían recoger las ideas principales o más importantes del texto.

### Procedimiento

Se realizaron revisiones bibliográficas a nivel empírico y teórico en relación a los dos ámbitos de estudio de la presente investigación: la comprensión lectora y la auto-eficacia.

Posteriormente, se procedió al contacto inicial con los diferentes centros educativos participantes en la investigación. En dicho muestreo, se controló la participación de centros educativos tanto públicos como concertados, pertenecientes a la capital y a la provincia.

Obtenidos los correspondiente permisos, se procedió a la realización de las correspondientes evaluaciones de la auto-eficacia y la comprensión lectora. Éstas se realizaron en todo momento por personal especializado, y bajo las mismas condiciones de aplicación, en diferentes sesiones de evaluación, y todas ellas desarrolladas en horario escolar, principalmente en las horas dedicadas a la materia de Lectura, o de Lengua.

Tras la evaluación se procedió a la codificación de los datos correspondientes al cuestionario de auto-eficacia, y a su tratamiento estadístico, para lo cual se realizaron análisis manovas, tomando como variables dependientes las diferentes medidas de auto-eficacia y su total, y como variable independiente el curso escolar.

### Resultados

En la siguiente tabla se muestran los descriptivos de la auto-eficacia en función del curso.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos sobre el nivel de auto-eficacia lectora (global, en relación a la decodificación y fluidez lectora, la formación del texto base y la formación del modelo de situación) en función del curso

	5º		6º		1º		2º	
Auto-eficacia	M	Dt.	M	Dt.	M	Dt.	M	Dt.
global en la lectura	74.41	13.18	76.72	15.75	74.13	15.44	72.02	12.89
en la formación del modelo de situación	77.09	17.63	81.37	16.85	73.73	19.50	68.46	19.14
en relación a la formación del texto base	72.70	15.07	74.13	17.37	72.94	15.80	71.22	13.75
en los procesos de decodificación y fluidez	76.83	18.24	79.86	18.88	78.10	19.45	77.97	16.17

Los resultados de los análisis Manovas mostraron la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre el nivel de auto-eficacia en función del curso ( $\eta^2 = .907$ ;  $F = 5.594$ ;  $p < .001$ ).



## ESTUDIO DE LA AUTO-EFICACIA EN LA LECTURA DESDE UNA PERSPECTIVA EVOLUTIVA

En relación al total de auto-eficacia en la lectura, que es la media de las puntuaciones obtenidas en cada una de las escalas, los resultados mostraron diferencias significativas en función del curso ( $p = .001$ ), mostrando a su vez los análisis post hoc que el nivel de auto-eficacia general en la lectura era significativamente menor en el último curso de Educación Secundaria Obligatoria frente a los cursos de Educación Primaria.

El mismo patrón de resultados se obtiene en la auto-eficacia en relación al modelo de situación ( $p < .001$ ), obteniéndose que ambos cursos de Educación Secundaria Obligatoria obtienen un nivel significativamente menor que los cursos de Educación Primaria en relación a este parámetro.

En cuanto al nivel de auto-eficacia en relación a la formación del texto base, nuevamente se obtienen diferencias estadísticamente significativas entre los cursos ( $p = .020$ ), siendo significativamente mayor el nivel de auto-eficacia en relación al modelo textual en 5º curso de Educación Primaria, frente al 2º curso de Educación Secundaria Obligatoria.

Por último, en relación al nivel de auto-eficacia en las habilidades de decodificación y fluidez los análisis estadísticos no han mostrado diferencias estadísticamente significativas en función del curso.

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En general, los resultados obtenidos en relación a los cambios del nivel de auto-eficacia lectora en función de la edad, comparando cuatro cursos o grupos de edad, desde 5º de Educación Primaria (10-11 años) hasta 2º de Educación Secundaria Obligatoria (13-14 años) sugieren una conclusión clara en torno en cuanto al patrón evolutivo de la auto-eficacia lectora en el alumnado de estos cursos; mostrándose en general una disminución en el nivel de auto-eficacia lectora a medida que aumenta la edad. Patrón evolutivo que se confirma en estudios previos como los realizados por Lay (2009a; 2009b) o Kelly y Decker (2009).

La única salvedad en este sentido estuvo ligada a la auto-eficacia lectora en relación a los procesos de decodificación y fluidez lectora, en la que no se observó un cambio en el nivel de auto-eficacia entre el alumnado de Educación Primaria y de Educación Secundaria Obligatoria. Quizá una explicación de este resultado vaya unida a que quizá en estas edades ya se haya alcanzado un grado de automatización y dominio de estas habilidades de bajo nivel cognitivo incluidas en la lectura, no planteando para ninguno de los grupos de edad comparados un reto u objetivo a cumplir dentro de su lectura, sintiéndose en todos los casos capaces de acometer su logro, ya incluso desde 5º curso de Educación Primaria.

En general, el patrón de resultados obtenidos puede explicarse en base a diferentes argumentos. Por una parte, quizá la disminución en el nivel de auto-eficacia en relación a la edad pueda estar reflejando una sobre-estimación de la auto-eficacia en los cursos iniciales, al igual que ocurre en el caso de los alumnos con DA (Klassen, 2006), y un patrón más ajustado entre el nivel de auto-eficacia del alumnado y el rendimiento real en la tarea de lectura en el caso del alumnado de los cursos superiores. Esta explicación sería la más óptima para los efectos en el rendimiento en comprensión lectora en los cursos superiores, puesto que precisamente el nivel de auto-eficacia más óptimo para el aprendizaje, en este caso la lectura, es aquel que se sitúa un poco por encima del nivel de competencia real de la persona en la tarea siguiendo a Bandura (1997). En el caso de los alumnos de los cursos inferiores la sobre-estimación de sus capacidades podría llevarles a producir efectos totalmente negativos en relación a la tarea y su logro, por ello, quizá el profesorado además de instruir en comprensión lectora en estas edades a nivel estratégico y auto-regulado, debería favorecer adicionalmente un patrón óptimo en relación a la calibración de la auto-eficacia.

Otra interpretación de los resultados va unida a la consideración de un ajuste de los niveles de auto-eficacia en todos los grupos de edad, y que precisamente en los grupos superiores se produzca



## FAMILIA Y EDUCACIÓN EN UN MUNDO EN CAMBIO

un descenso en el nivel de auto-eficacia del alumnado. Este hecho quizá podría deberse al incremento del grado de dificultad y de complejidad de las tareas de lectura que se demandan en la Educación Secundaria frente a la Primaria, el paso de la lectura de textos principalmente narrativos a textos más complejos de naturaleza expositiva o argumentativa, quizá incluso con temáticas más abstractas, complejas, etc. Desde este punto de vista, sería necesario que el profesorado en los cursos superiores, además de la propia instrucción favoreciera a su vez que el alumnado desarrolle un nivel equilibrado respecto a sus creencias de auto-eficacia y su competencia real en la tarea; lo que hemos visto que repercutiría positivamente a nivel conductual, cognitivo y motivacional en las tareas de lectura; logrando así el objetivo último de mejorar el rendimiento lector.

De la discusión de los resultados obtenidos surge a su vez una de las propias limitaciones de este estudio, y es que hubiera sido necesario analizar no los cambios en el nivel de auto-eficacia lectora, sino los cambios en el grado de calibración entre el nivel de auto-eficacia lectora y el nivel en la competencia real del alumnado en la lectura. Este objetivo permitiría establecer una conclusión clara sobre los resultados obtenidos y su explicación; por ello, se constituye en una pregunta de investigación que pretende acometerse en próximos estudios.

**Nota.** Durante la realización de esta investigación se recibieron ayudas del Ministerio de Ciencia e Innovación dentro de la convocatoria del 2010 del Programa Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica, a través del Proyecto de Investigación con referencia EDU2010-18219 concedido a la Dra. R. Fidalgo.

**Agradecimientos.** Queremos agradecer la colaboración de los centros educativos que han participado en el presente estudio (Colegio La Asunción, CEO Camino de Santiago, Colegio Discípulas de Jesús, IES Ordoño II, Colegio Trepalio), sin cuya colaboración no hubiera sido posible esta investigación.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baker, L., & Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly, 34*, 452-477.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. Freeman: New York.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. En F. Pajares, & T. Urdan (Eds.) *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 307-337). Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.
- Borkowski, J.G., Day, J.D., Saenz, D., Dietmeyer, D., Estrada, T.M., & Groteluschen, A. (1992). Expanding the boundaries of cognitive interventions. En B.Y. Wong (Ed.), *Contemporary intervention research in learning disabilities: An international perspective* (pp. 1-21). New York: Springer-Verlag.
- Clemente, M., & Domínguez, A. B. (1999). *La enseñanza de la lectura. Enfoque sociolingüístico y sociocultural*. Madrid: Pirámide.
- Fidalgo, R., Arias, O., & Olivares, F. (2012). *Diseño y análisis psicométrico de una escala de auto-eficacia hacia la lectura*. Artículo en proceso de evaluación.
- Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2005). Roles of motivation and engagement in reading comprehension assessment. En S. G. Paris, y S. A. Stahl (Eds.), *Children's Reading Comprehension and Assessment* (pp. 187-214). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Metsala, J. L. & Cox, K.E. (1999). Motivational and cognitive predictors of text comprehension and reading amount. *Scientific Studies of Reading, 3*, 231- 256.
- Kelly, J. & Decker, E. O. (2009). The current state of motivation to read among middle school students. *Reading Psychology, 30*, 466-485.





## ESTUDIO DE LA AUTO-EFICACIA EN LA LECTURA DESDE UNA PERSPECTIVA EVOLUTIVA

- Kintsch W., & Kintsch, E. (2005). Comprehension. En: S. G. Paris y S. A. Stahl (Eds.), *Current issues in reading comprehension and assessment* (pp. 71-92). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension. A paradigm for cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kintsch, W., & Rawson, K. (2005). Comprehension. En M. Snowling, y C. Hulme, (2005). *The science of reading. A handbook* (pp. 209-226). Oxford: Blackwell.
- Klassen, R. (2006). Too much confidence? The self-efficacy of adolescents with learning disabilities. In F. Pajares, & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 181-200). Greenwich, C. T.: Information Age Publishing.
- Lau, K. (2009b). Reading motivation, perceptions of reading instruction and reading amount: a comparison of junior and senior secondary students in Hong Kong. *Journal of Research in Reading*, 32, 366-382.
- Lau, K. (2009a). Grade differences in reading motivation among Hong Kong primary and secondary students. *British Journal of Educational Psychology*, 79, 713- 733.
- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2003). The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Reading and Writing Quarterly*, 19, 119-137.
- Mattus, J. A., Perez, E., Pujol, M. A., & Casasola, I. A. (2011, Marzo). *Desarrollo y validación preliminar de una escala de auto-eficacia para la comprensión lectora*. Comunicación presentada en el VI Congreso Internacional de Psicología y Educación de la Asociación Nacional de Psicología y Educación en España, Valladolid.
- Mucherah, W. & Yoder, A. (2008). Motivation for Reading and middle school students' performance on standardized testing in reading. *Reading Psychology*, 29, 214-235.
- Olivares, F., & Fidalgo, R. (2012). *El estado de la cuestión sobre el estudio de la auto-eficacia lectora en el alumnado con y sin dificultades de aprendizaje*. Artículo en proceso de evaluación.
- Pajares, F, Hartley, J., & Valiente, G. (2001). Response Format in Writing Self-efficacy Assessment: Greater Discrimination Increases Prediction. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 33, 214-221.
- Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: A review of the literature. *Reading y Writing Quarterly*, 19, 159-172.
- Snowling, M., & Hulme, C. (2005). *The science of reading. A handbook*. Oxford: Blackwell.
- Vidal-Abarca, E., Gilabert, R., Martínez, T., Sellés, P., Abad, N., & Ferrer, C. (2007). *Test de Estrategias de Comprensión – TEC*. Madrid: Editorial ICCE.
- Vieiro Iglesias, P., & Gómez Veiga, I. (2004). *Psicología de la lectura. Procesos, teorías y aplicaciones instruccionales*. Pearson Prentic Hall.
- Wang, J. H. Y., & Guthrie, J. T. (2004). Modeling the effects of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension between U. S. and Chinese students. *Reading Research Quarterly*, 39, 162-186.