

PREDICCIÓN DEL COMPORTAMIENTO LECTOR A PARTIR DE LA AUTOEFICACIA

AMÍLCAR ALPUCHE HERNÁNDEZ / LIZBETH OBDULIA VEGA PÉREZ

Resumen:

El objetivo de este trabajo fue identificar si la autoeficacia en la lectura predice el comportamiento lector en alumnos de primer grado de primaria del estado de Yucatán. Participaron 350 niños. Se administró el Instrumento de Observación de los Logros de la Lecto-Escritura Inicial (Escamilla *et al.*, 1996) y la Escala de Autoeficacia en la Lectura (Escal) (Alpuche y Vega, 2011). Los resultados indican que el factor *decodificación* predice el *análisis actual del texto*; los factores *decodificación* y *escritura* predicen el dictado y el factor *decodificación* predice el comportamiento lector. De acuerdo con la literatura especializada en el área, se concluye que a partir de las creencias de autoeficacia en la lectura, los alumnos incorporan en su repertorio acciones y estrategias necesarias para desarrollar con efectividad su comportamiento lector.

Abstract:

The objective of this paper was to determine if self-effectiveness in reading predicts reader behavior among first-graders in the state of Yucatan. The participants were 350 children. The Instrument of Observation of Achievement in Initial Reading and Writing (Escamilla *et al.*, 1996) and the Self-effectiveness Scale in Reading (Escal) (Alpuche and Vega, 2011) were administered. The results indicate that the decoding factor predicts the current analysis of the text; the decoding and writing factors predict dictation; and the decoding factor predicts reader behavior. According to specialized literature in the area, the conclusion is that based on their beliefs of self-effectiveness in reading, students incorporate the necessary actions and strategies into their repertoire for developing their reader behavior with effectiveness.

Palabras clave: lectura, escritura, autoeficacia, educación básica, México.

Keywords: reading, writing, self-effectiveness, elementary education, Mexico.

Amílcar Alpuche Hernández es candidato a doctor en el campo de conocimiento de Psicología educativa y del desarrollo. Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México. CE: amkil72@gmail.com

Lizbeth Vega Pérez es profesora titular y tutora de la División de Investigación y Posgrado en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México. Av. Universidad núm. 3004, cubículo E, 2do piso, Edif. E, Col. Copilco Universidad, 04510, México, DF. CE: livepe53@yahoo.com.mx

Introducción

En México, en comparación con otros países con características socioeconómicas similares, se ha observado rezago en las áreas de comprensión de la lectura, expresión escrita y razonamiento matemático (Presidencia de la República, 2007); además de que el desempeño en estas áreas difiere en las distintas regiones geográficas del país, siendo los estados del Sur y Sureste los que presentan mayores deficiencias (INEE, 2006, 2007, 2008a y 2008b).

Para Yucatán, la prueba Evaluación Nacional del Logro Académico en los Centros Escolares (Enlace), al valorar a alumnos de tercero a sexto grados de primaria en español, presenta que 60.4% obtiene un desempeño de insuficiente y elemental, en cuanto al 39.6% restante, alcanza bueno o excelente. Dichos resultados se ubican por debajo de la media nacional (SEP, 2012).

El Instituto Nacional de Evaluación para la Educación (INEE, 2008 a y b) reporta para Yucatán que entre las variables de tipo socioeconómico que influyen en el desempeño de la comprensión lectora y expresión escrita se encuentran: la infraestructura, la formación docente, el material didáctico y el capital cultural. Con respecto a las características de los alumnos sólo reporta las actividades escolares que realizan dentro y fuera del plantel, su inclusión en ámbitos laborales y el consumo o no de sustancias adictivas.

La explicación de los resultados antes mencionados (INEE, 2007 y 2008a) se enmarcan en una perspectiva que analiza los factores del contexto socioeconómico que afectan el desempeño académico, esto con la intención de contribuir al diseño de las políticas educativas (Willms, 1992). El mismo INEE (2008a) reporta que, con base en estos resultados, las modificaciones hechas al modelo de educación básica han demostrado poca variabilidad en las puntuaciones obtenidas por los alumnos yucatecos en el desempeño de la asignatura de español en la prueba Enlace.

En consecuencia surge la necesidad de contar con información que complemente los resultados observados por el INEE (2006, 2007 y 2008 a y b) desde otras perspectivas, con el fin de contribuir al mejor desempeño de estos alumnos en la asignatura de español.

En México se han realizado diversas investigaciones con el fin de explicar y describir los resultados del comportamiento de los alumnos en el área de la lectura y escritura, revisando algunas de las siguientes variables: los componentes lingüísticos (Bazán *et al.*, 2007); el aprendizaje colaborativo

(Rojas-Drumond *et al.*, 2006); en preescolares, las actividades de lectura entre padres y alumnos (Vega, 2004), las habilidades precurrentes de la lectura (Vega, 2003) y el desarrollo del niño en esta etapa (Vega, 2006); y el papel activo de los alumnos en la adquisición y el desarrollo de la comprensión lectora y la expresión escrita (Guzmán y Rojas Drumond, 2011), entre otros. La mayoría de estos estudios parten de concepciones diversas sobre la lectura y la escritura. Tienen como característica común, por una parte, la evaluación de alumnos de tercero a sexto grado de primaria y, por otra, la participación activa del alumno respecto del estudio de sus habilidades, actividades y contextos que le caracterizan en el desarrollo de la lectura y la escritura.

Para iniciar el estudio de la lectura y escritura se propone, primero, la adopción de un constructo que considere:

- 1) la lectura y la escritura como un comportamiento presente en los alumnos desde grados iniciales en la educación formal, teniendo en cuenta que se ha observado desde el preescolar y que la mayoría de las investigaciones apuntan a niños de mayor edad y grado académico, perdiendo en parte su valor preventivo (Vega, 2003 y 2006).
- 2) el papel activo del comportamiento del alumno, tomando en cuenta los reportes que resaltan al aprendiz como participante consciente (Vega, 2004; Wilson y Trainin, 2007). En el presente trabajo se propone, primero, emplear el constructo *comportamiento lector* (Clay, 2001), que será definido más adelante.

En segundo lugar se propone investigar el papel activo del alumno respecto de su comportamiento lector, empleando un constructo que logre: *a)* concebirlo como agente activo en su aprendizaje formal y *b)* que haya probado su valor predictivo en el comportamiento académico y, en consecuencia, en el comportamiento lector.

Schunk (1997), partiendo de la interacción recíproca entre el contexto, el comportamiento y el individuo señalada en la teoría del aprendizaje social (Bandura, 1986), propone la autoeficacia como un constructo recomendado para estudiar el papel activo del alumno en la dirección del comportamiento académico en distintos contextos y situaciones. La evidencia reporta a la autoeficacia como un buen predictor y mediador de contextos favorables para el aprendizaje (Boekaerts, 2002), el logro académico de alumnos de 15 años o mayores (Ferla, Valcke y Cai, 2009), la atención a cursos

de escritura (Zimmerman y Bandura, 1994) y mejor desempeño en la lectura de alumnos en cursos básicos de primaria (Liew *et al.*, 2008) entre otros.

Para el estudio del comportamiento lector, Clay (1991) parte de un enfoque similar al de la autoeficacia, pues lo concibe como un resultado en la interacción entre el ambiente y las capacidades del alumno para controlar sus recursos y alcanzar sus metas; basa su propuesta teórica en la observación del comportamiento de niños en etapa preescolar y en los primeros grados de la educación primaria.

Comportamiento lector

Para Clay (1991), el comportamiento lector es una habilidad compleja realizada para la obtención de un mensaje en la solución de un problema, la cual se incrementa en poder y flexibilidad conforme se practique. La autora, en 2001, lo define como: un comportamiento complejo en donde el lector dirige intencionalmente su conducta verbal, dentro de los límites establecidos en el lenguaje escrito, para enfrentarse a situaciones de extraer secuencias de información derivadas de un texto, esto con el fin de producir una comunicación significativa y específica.

Desde la perspectiva de Clay (2001), el desarrollo del comportamiento lector no se da por sí mismo sin un soporte del ambiente, mira a los niños como aprendices activos, cambiando en el tiempo dentro de un contexto. Sugiere observar el trabajo de la lectura y escritura que los niños realizan cotidianamente en sus diferentes ambientes para generar suposiciones sobre cómo aprenden, su explicación lleva a la caracterización de las actividades de construcción y resolución de problemas que les permite a los niños convertirse en lectores competentes e incrementar su poder de lectura. Clay (2001) lo explica a través del concepto de sistema de auto-extensión de estrategias, en él hace referencia al uso consciente y gradual de recursos concretos dirigidos por los niños durante el trabajo de lectura y escritura para resolver problemas en una sección de texto. Éstos se presentan según el escenario y experiencias exitosas propias del ambiente lector.

Siguiendo las premisas de Clay (1991) y tomando como base el instrumento que la autora ha desarrollado, Escamilla *et al.* (1996) generaron el Instrumento de Observación de los Logros de la Lecto-Escritura Inicial para evaluar el comportamiento lector, que mide la manera en que se manifiesta en los niños el conocimiento de los posibles significados de un texto en diferentes tareas: la estructura de una oración, la importancia del orden de

las ideas, las letras y palabras, el tamaño de letras o palabras, las características de sonido, forma y arreglo de letras y palabras, así como el modo en que reproducen, de manera escrita, mensajes escuchados o evocados. A partir de sus observaciones obtienen resultados que les llevan a señalar que los lectores principiantes (5 años en adelante) usan su conocimiento sobre el funcionamiento del mundo y su conocimiento especial de experiencias pasadas con la lectura para la ejecución de su comportamiento lector.

En este mismo sentido Vega (2003) observó en sus estudios con preescolares mexicanos que los niños a temprana edad –que participan como aprendices activos en actividades lectoras en situaciones significativas– inician el desarrollo de su comportamiento lector con menor dificultad, en contraste con aquellos que se encuentran en ambientes carentes de estas motivaciones. Estas actividades lectoras se caracterizan por estar presentes, tanto en la lectura como en la escritura, en muchos aspectos de su vida cotidiana; además, otra característica es que la mayoría de estas actividades se dirigen a un objetivo que va más allá del propio lenguaje escrito. Es decir, el manejo del alumno de la interacción entre su ambiente y su comportamiento puede ser diferente al de los adultos pero, no por ello, deja de manifestarse. Como resultado de esta interacción entre su ambiente y su papel activo los niños construyen su comportamiento lector.

Continuando con Clay (2001), la autora explica que, a través del compromiso con las oportunidades de la lectura y escritura, los niños pueden llegar a conocer y manejar un rango de estrategias para entender los textos tales como:

- 1) la retroalimentación, monitoreo y estrategias autocorrectivas en ambas: lectura y escritura;
- 2) las formas para obtener nuevas palabras a partir de la escritura de palabras que ya conocen; y
- 3) el uso de procesos cognoscitivos para aprender más acerca de la lectura y escritura.

Sugiere la existencia de otra ruta por la cual se puede desarrollar el comportamiento lector y, en este caso, la instrucción puede iniciar no en función del maestro, sino a partir de las características cognoscitivas, motivacionales, afectivas y de interacción social de los niños (Clay, 2001). La autora considera que el comportamiento lector se forma de varios componentes,

y uno esencial surge en la percepción que el alumno va desarrollando acerca de sus experiencias y capacidades de lectura y escritura, en tanto se va involucrando en eventos lectores formales o informales, lo cual va generando en el niño creencias respecto de la capacidad para ejecutar su comportamiento lector, es decir su sentido de autoeficacia en la lectura. Menciona también que si bien el comportamiento lector contribuye con la autoeficacia académica es necesario realizar estudios que describan y expliquen cuál es la contribución que tiene la autoeficacia en la lectura en el comportamiento lector.

Autoeficacia en la lectura

La autoeficacia percibida hace referencia a las creencias de los individuos en las propias capacidades para organizar y poner en marcha los cursos de acción indispensables para afrontar situaciones futuras y/o alcanzar una meta. Las creencias de eficacia consideran el modo de pensar, sentir, motivarse y actuar de las personas (Bandura, 1997).

Las personas que tienen un bajo sentido de autoeficacia en determinados dominios tienden a evitar las tareas difíciles que consideran como amenazas personales, ya que sus aspiraciones son bajas y su compromiso débil con las metas que adoptan; en contraste, un fuerte sentido de autoeficacia potencia los logros humanos y el bienestar de muchas maneras, tales como la persistencia y el esfuerzo para lograr una meta (Margolis y McCabe, 2006).

Las personas con seguridad en sus capacidades para el logro de determinados dominios enfocan las tareas difíciles como retos a ser alcanzados y no como amenazas a ser evitadas, una perspectiva de este tipo fomenta el interés intrínseco, el establecimiento y el compromiso en actividades meta (Bandura, 1999; Muraven, Tice y Baumeister, 1998).

Se ha encontrado evidencia de que niños con el mismo nivel cognoscitivo difieren en la ejecución académica dependiendo de su sentido de eficacia (Linnenbrink y Pintrich, 2003), también que cuanto mayor es éste, mejor ejecución y desarrollo de capacidades de autorregulación en cursos de lectura remedial (Schunk y Rice 1993).

La autoeficacia no se presenta como una característica individual general sino de acuerdo con:

- 1) una especificidad situacional; es decir, los resultados de la autoeficacia dependen del contexto en cuestión y de los parámetros concurrentes,

por lo tanto, difiere a partir de las metas, las tareas y los ambientes donde éstas tienen lugar;

- 2) una naturaleza interactiva, lo cual significa que es interdependiente, flexible y modulable de acuerdo con las respuestas y resultados de éstas en la obtención de la meta; y
- 3) una orientación a objetivos, la autoeficacia se dirige necesariamente a la administración eficiente o no de los recursos del individuo en la obtención de una meta.

Por lo tanto en el estudio de la autoeficacia y su relación con otras variables se debe contextualizar el constructo a partir de la interacción entre la especificidad situacional y la meta (Bandura, 1997, 1999 y 2006). Partiendo de la especificidad situacional, la interacción y la orientación hacia una meta de la autoeficacia, se sugiere estudiarla en su relación con el comportamiento lector, caracterizándola como autoeficacia en la lectura, donde se observa la creencia que los niños tienen para orientar su comportamiento con el fin de manejar los estímulos escritos así como los eventos lectores a los que se enfrentan.

Wilson y Trainin (2007), al realizar una revisión de la literatura existente sobre autoeficacia en la lectura y el comportamiento lector, no encuentran estudios con alumnos de los primeros grados sobre la relación del comportamiento lector y la autoeficacia en la lectura. Afirman que esta última, en los niños de primer grado, se observa en sus creencias sobre su capacidad para realizar tareas concretas mediadas por el ambiente familiar, escolar o social, teniendo mayor peso el escolar donde se desarrollan las actividades de lectura y escritura de manera sistemática. Para el estudio de la autoeficacia en la lectura sugieren los siguientes indicadores:

- 1) deletreo: es el reporte que el alumno hace sobre qué tan capaz se cree para deletrear palabras que incrementan en dificultad;
- 2) decodificación: el alumno reporta sobre qué tan capaz se cree para decodificar palabras que incrementan en dificultad; y
- 3) escritura: qué tan capaz se cree para redactar instrucciones y eventos así como la expresión de sus propias ideas.

Si bien el deletreo es importante en la lengua inglesa, no lo es en el mismo sentido en el castellano, por lo cual se propone sustituir este indicador por

el de evaluación del mensaje escrito que se define como: “la asignación de significados percibidos de agrado o utilidad a textos, oraciones o palabras escritas”. Lo anterior se respalda en las investigaciones realizadas por Bazán y López (2002) y Bazán *et al.* (2004), en las cuales se menciona que un elemento característico presente en el comportamiento lector del niño es la evaluación que realiza de la utilidad y el agrado de los estímulos y eventos lectores. Por lo tanto, la definición conceptual que se plantea en el presente trabajo para la autoeficacia en la lectura es:

- **Autoeficacia en la lectura:** La creencia que el alumno tiene en su capacidad para dirigir intencionalmente en diversos contextos su conducta, para leer diversos estímulos escritos, para escribir palabras o frases reproduciéndolas o generándolas, así como para asignarle significado a los diversos estímulos escritos de acuerdo con su agrado o utilidad percibida.

Autoeficacia en la lectura y comportamiento lector

La información precedente afirma:

- 1) el desempeño de los alumnos yucatecos en español en la prueba Enlace manifiesta porcentajes de desempeño por debajo de la media nacional, las explicaciones y estrategias de intervención para dichos resultados provienen de marcos teóricos que dan énfasis a variables socioeconómicas y, en menor grado, al comportamiento del alumno, lo cual se manifiesta en poca variabilidad a los puntajes en la prueba Enlace (INEE, 2008); surge entonces, la necesidad de generar información regional que contribuya a solventar esta situación que considere la participación activa del alumno como una de sus premisas;
- 2) en México la investigación en esta área se ha centrado en alumnos de 3º a 6º grados perdiendo, en consecuencia, parte de su capacidad preventiva, lo cual hace menester estudiar los grados escolares inferiores;
- 3) existen diversas perspectivas teóricas que abordan el desempeño de los alumnos en la lectura y escritura, se propone entonces emplear el constructo comportamiento lector, desarrollado por Clay (1991, 2001), tomando en cuenta que su propuesta teórica se centra en el alumno, el cual dirige intencionalmente su conducta verbal, y que se observa en el manejo de sus recursos para leer y escribir, los cuales se

incrementan gradual y cualitativamente conforme domina diferentes aspectos. Esto con el fin de producir una comunicación significativa y específica; y

- 4) se plantea también emplear el constructo autoeficacia debido a su poder predictivo observado en diversos contextos y situaciones académicas, se sugiere delimitarlo como autoeficacia en la lectura, la cual se propone observar a través de las creencias que tienen los niños en su capacidad para extraer significados de diversos tipos de textos, reproducir o generar estímulos escritos y asignar significados de acuerdo con el agrado o utilidad de la actividad lectora (Alpuche y Vega, 2011).

Para observar lo anterior, se toma como pregunta de investigación: ¿Cuál es el nivel de predicción de la autoeficacia en la lectura sobre el comportamiento lector de los niños de primer grado de primaria del estado de Yucatán?

Objetivo

Determinar cuál es el nivel de predicción de la autoeficacia en la lectura, en el comportamiento lector de los niños de primer grado de primaria del estado de Yucatán.

Método

Tipo de investigación

El presente trabajo es un estudio no experimental correlacional. No experimental debido a que es una investigación empírica y sistemática en la cual no se tiene control directo sobre las variables independientes porque sus manifestaciones ya han ocurrido o porque son inherentemente no manipulables. Correlacional debido a que las relaciones que ocurren entre las variables estudiadas son evaluadas con el objetivo de identificar relaciones predictivas (Kerlinger y Lee, 2002).

Definición de variables

Comportamiento lector. Comportamiento complejo en donde el lector dirige intencionalmente su conducta verbal, dentro de los límites establecidos en el lenguaje escrito, para enfrentarse a las situaciones de extraer secuencias de información derivadas de un texto, esto con el fin de producir una comunicación significativa y específica (Clay, 2001). *Definición operacional:*

serán los resultados observados en el Instrumento de Observación de los Logros de la Lecto-Escritura Inicial (Escamilla *et al.*, 1996) sub pruebas análisis actual del texto y dictado.

Autoeficacia en la lectura. La creencia que el alumno tiene en su capacidad para dirigir intencionalmente en diversos contextos su conducta: *a)* para leer diversos estímulos escritos; *b)* para escribir palabras o frases reproduciéndolas o generándolas; y *c)* así como para asignarles significados a los diversos estímulos escritos de acuerdo con su agrado o utilidad percibida. *Definición operacional:* se define por los resultados obtenidos en la Escala de Autoeficacia en la Lectura (Escal) (Alpuche y Vega, 2011).

Sujetos

Para la realización del estudio participaron diferente número de personas en cada etapa como se indica a continuación:

CUADRO 1

Participantes

Etapa	Escuelas	n	Sexo		Edad Rango	Media	D.E.
			Mujeres	Hombres			
1. Diseño y construcción de la Escala de Autoeficacia en la lectura	4	168 niños	81 (48.2%)	87 (51.8%)	5-8 años	6 años y 2 meses	.81.
		11 profesores	7	11	37-47 años	40 años, 5 meses	2.37
2. Prueba piloto	7	208 niños	109 (52.41%)	99 (47.59%)	5-8 años	6 años y 3 meses	.79
3. Recolección de los datos de las mediciones finales	10	350 niños	188 (53.7%),	162 (46.3 %)	5-8 años	6 años y 5 meses	.63.

Muestreo

Se emplearon dos tipos de muestreo. Para las etapas 1 y 2 –diseño y construcción de la escala de autoeficacia en la lectura y prueba piloto– se utilizó uno no probabilístico intencional (Clark, 2002). En la etapa 3 –recolección de los datos de las mediciones finales– se usó un muestreo probabilístico

por conglomerados multietápico (Clark, 2002). El muestreo se realizó tomando como base el sistema de organización administrativa para el nivel de educación primaria de la Secretaría de Educación del estado de Yucatán, el cual se divide en nueve sectores escolares que contienen de nueve a once zonas de supervisión, las cuales a su vez contienen de 18 a 20 escuelas. Se seleccionaron al azar tres de los nueve sectores, y de ellos 10 zonas de supervisión; de éstas se eligieron aleatoriamente tres y, finalmente, de estas tres se escogieron 10 escuelas.

Instrumentos

Comportamiento lector

Se empleó el Instrumento de Observación de los Logros de la Lecto-Escritura Inicial (Escamilla, *et al.*, 1996), que consiste de seis tareas observacionales que colectivamente proporcionan un perfil del repertorio del comportamiento lector. Las tareas son: *a)* Análisis actual del texto, *b)* Identificación de letras, *c)* Pruebas de palabras, *d)* Concepto del texto impreso, *e)* Prueba de vocabulario de escritura y *f)* Oír y anotar sonidos en las palabras.

Se administraron las seis tareas a los alumnos de primer grado y se observó que cuatro de ellas (Identificación de letras, Pruebas de palabras, Concepto del texto impreso y Prueba de vocabulario de escritura), presentaban una distribución leptocúrtica con sesgo negativo, indicando que no se manifestaba variación en la distribución de las respuestas, por lo cual sólo se seleccionaron las dos restantes que presentaron una distribución mesocúrtica: *a)* Análisis actual del texto, y *b)* Oír y anotar sonidos en las palabras-Prueba de dictado (cuadro 2). Las tareas suponen:

- 1) Análisis actual del texto, consiste en la lectura por parte del niño de un texto y la toma del registro por parte del administrador, se puntúa según el error, acierto o autocorrección en el proceso de lectura.
- 2) En la prueba de dictado, el aplicador le pide al niño escribir una oración, se puntúa según el error o acierto de cada letra, según la palabra dictada. Con respecto a la confiabilidad y validez del instrumento, Escamilla *et al.* (1996) reportan haber obtenido un nivel de consistencia interna con puntajes por arriba de .80, así como la validez concurrente empleando diversas estrategias para las diferentes tareas, reportando coeficientes Pearson superiores a .70.

CUADRO 2

Resultados de asimetría y curtosis para el Instrumento de Observación de los Logros de la Lecto-Escritura Inicial (Escamilla et al.).

Prueba	Asimetría Coeficiente de asimetría	Sesgo	Curtosis Coeficiente de curtosis	Concentración de valores
Identificación de letras	-.003	Negativo	4.31	Leptocúrtica
Pruebas de palabras	.002	Negativo	2.31	Leptocúrtica
Concepto del texto impreso	-.002	Negativo	5.33	Leptocúrtica
Prueba de vocabulario de escritura	.001	Negativo	3.51	Leptocúrtica
Análisis actual del texto	.091	Insesgado	1.23	Mesocúrtica
Prueba de dictado	.072	Insesgado	1.41	Mesocúrtica

n= 208

Nota: En la asimetría los datos menores que 0 indican un sesgo negativo, en tanto que los datos cercanos a más menos .5 denotan un sesgo neutro o insesgado. En la curtosis los datos mayores que cero indican una concentración de valores leptocúrtica, en tanto que los valores cercanos a más menos .5 se consideran mesocúrticos.

Autoeficacia en la lectura

Se midió empleando la Escal, escala tipo Likert con 17 reactivos con cinco opciones de respuesta que van de “siempre” a “nunca”; la cual mide la creencia que el alumno tiene en su capacidad para dirigir intencionalmente en diferentes contextos su conducta: *a)* para leer diversos estímulos escritos, *b)* para escribir palabras o frases reproduciéndolas o generándolas, y *c)* para asignarles significados a los diversos estímulos escritos de acuerdo con su agrado o utilidad percibida.

Su elaboración se basó en la subescala de autoeficacia contenida en el *Early Literacy Motivation Survey*, que mide los juicios que los participantes hacen sobre su percepción acerca de su capacidad para realizar tareas en el aprendizaje de la lectura (Wilson y Trainin, 2007). Está integrada por tres subescalas: *a) decodificación:* es el reporte que el alumno hace sobre qué tan capaz se cree para recuperar significados de un texto, oración o palabra, escritos en diversos géneros, formatos y contextos; *b) escritura:* es el reporte que hace sobre qué tan capaz se cree para reproducir y generar mensajes escritos; y *c) evaluación del mensaje escrito:* es el reporte sobre la

creencia en su capacidad para evaluar el agrado o utilidad de los significados de un texto, oración o palabra escrita.

Para la prueba Escal se analizó su comportamiento siguiendo los supuestos de la teoría de la respuesta al ítem, señalando:

- 1) el índice de discriminación (Discrim), el cual debe ubicarse entre 3 y -3, si el puntaje es cercano a 3 indica mayor discriminación en la dificultad del reactivo y si es cercano a -3 señala que identifica las deficiencias de los respondientes, un puntaje cercano al cero indica nula o escasa discriminación del reactivo;
- 2) el error estándar de medición (EEM), una puntuación cercana a 1 indica mayor nivel de error y viceversa, lo deseable es obtener puntuaciones menores a .35; y
- 3) finalmente se señala la confiabilidad marginal del factor, ésta es un coeficiente, por lo cual se desean medidas cercanas a 1 (Thissen, 1991). Se empleó el modelo de respuesta graduada (cuadros 3, 4 y 5).

En primer lugar se presentan en el cuadro 3 los resultados para el factor *decodificación*.

CUADRO 3
Calibración de reactivos para el factor decodificación

Reactivo	Discrim	EEM	Aceptación del reactivo
¿Qué tan seguro te crees de leer carteles?	1.09	.24	A
¿Qué tan seguro te crees de leer letreros?	1.49	.28	A
¿Qué tan seguro te crees de leer un cuento?	2.02	.34	A
¿Qué tan seguro te crees de leer un libro?	1.45	.28	A
¿Qué tan seguro te crees de leer lo que escribe tu maestra/o en el pizarrón?	1.34	.26	A
¿Qué tan seguro te crees de leer las instrucciones de un examen?	.61	.19	A
Confiabilidad marginal	.72		

Nota: Discrim: es el grado de dificultad del reactivo, su rango de aceptación va de 3 a -3. EEM es el error estándar de medición y su valor aceptado debe indicar valores menores a 1. Aceptación hace referencia sobre si el reactivo es aceptado (A) o no (NA) para ser incluido en el instrumento.

En el factor *decodificación*, considerando los valores de los índices, se decide mantener todos los reactivos, si bien el reactivo “¿Qué tan seguro te crees de leer las instrucciones de un examen?” manifiesta valores bajos de discriminación, su error estándar es aceptable. Con respecto de la confiabilidad marginal el factor obtiene un coeficiente alto (.72).

En el cuadro 4 se indican los valores obtenidos en la calibración de reactivos para el factor *Escritura*.

CUADRO 4
Calibración de reactivos para el factor escritura

Reactivo	Discrim	EEM	Aceptación del reactivo
¿Qué tan seguro te crees de escribir la palabra PAN?	.98	.23	A
¿Qué tan seguro te crees de escribir la palabra AEROPLANO?	.93	.22	A
¿Qué tan seguro te crees de escribir tu nombre completo?	1.35	.28	A
¿Qué tan seguro te crees de copiar lo que tu maestra/o escribe en el pizarrón?	1.45	.28	A
¿Qué tan seguro te crees de escribir lo que te dicta tu maestra?	1.34	.26	A
¿Qué tan seguro te crees de escribir lo que haces con tus amigos/as en el recreo?	.87	.43	NA
Confiabilidad marginal	.66		

Nota: Discrim: es el grado de dificultad del reactivo, su rango de aceptación va de 3 a -3. EEM es el error estándar de medición y su valor aceptado debe indicar valores menores a 1. Aceptación hace referencia sobre si el reactivo es aceptado (A) o no (NA) para ser incluido en el instrumento.

Con respecto del indicador escritura se elimina el reactivo “¿Qué tan seguro te crees de escribir lo que haces con tus amigos/as en el recreo?” por presentar un nivel bajo de discriminación y un nivel alto de error estándar de medición. En referencia a la confiabilidad marginal del factor se aprecia un coeficiente moderado (.66).

Para concluir con el análisis del Escal se presentan los resultados para la calibración de los reactivos del factor *evaluación del mensaje escrito* (cuadro 5).

CUADRO 5

Calibración de reactivos para el factor evaluación del mensaje escrito

Reactivo	Discrim	EEM	Aceptación
¿Qué tan seguro te crees de divertirte mientras lees?	1.15	.20	A
¿Qué tan seguro te crees de aburrirte mientras lees?	0.11	.21	A
¿Qué tan seguro te crees de que leer te sea interesante?	1.93	.32	A
¿Qué tan seguro te crees de que leer te sea agradable?	1.26	.34	A
¿Qué tan seguro te crees de que leer te sea útil?	1.59	.29	A
¿Qué tan seguro te crees de aprender leyendo?	1.04	.24	A
Confiabilidad marginal	.70		

Nota: Discrim: es el grado de dificultad del reactivo, su rango de aceptación va de 3 a -3. EEM es el error estándar de medición y su valor aceptado debe indicar valores menores a 1. Aceptación hace referencia sobre si el reactivo es aceptado (A) o no (NA) para ser incluido en el instrumento.

Con referencia al factor nombrado *evaluación del mensaje escrito*, no se eliminó ningún reactivo. Finalmente los resultados de la confiabilidad marginal de este factor presentan un coeficiente alto (.70).

A partir de los resultados se eliminó un reactivo (¿Qué tan seguro te crees de escribir lo que haces con tus amigos/as en el recreo?), se hicieron cambios en la redacción de los reactivos con el fin de presentar mayor claridad en su intención y facilitar la comprensión a los alumnos encuestados (ejemplo, ¿Crees que eres capaz de escribir la palabra PAN?) y las opciones de respuesta se cambiaron de cuatro a cinco para obtener mayor variación en la distribución de los datos.

Con los ajustes en los dos instrumentos se efectuó el estudio final.

Control ético

Se obtuvo consentimiento informado de los padres de los alumnos y las autoridades escolares, asimismo se estableció el compromiso por parte del investigador de devolver los resultados relevantes del estudio. De igual manera se informó a los alumnos que eran libres de decidir si deseaban participar en la investigación o no hacerlo, lo cual no les generaría ningún tipo de consecuencia.

Procedimiento

El presente estudio se realizó en tres etapas:

Etapa 1. Diseño y construcción de la escala de autoeficacia en la lectura

Con respecto de la escala de autoeficacia en la lectura en primera instancia se basó su diseño en el *Early Motivation Literacy Survey* (EMLS) (Wilson y Trainin, 2007) para lo cual se siguió el procedimiento de traducción y retraducción de instrumentos en lengua extranjera: primero se solicitó a un experto la traducción del inglés al español y posteriormente a otro experto la traducción del español al inglés.

Considerando que el EMLS únicamente cuenta con seis reactivos, se consideró necesario rediseñar el instrumento ampliando este número para incrementar la información recabada. Dicho procedimiento se describe a continuación.

Con la intención de identificar en los alumnos los comportamientos referentes a la autoeficacia en la lectura se realizó un cuestionario que se administró a 168 niños de primer grado y a 11 profesores. Con base en los respectivos marcos de referencia y con las respuestas obtenidas en el cuestionario se construyó la primera versión del instrumento, dando como resultado la Escal. Es una escala tipo Likert de 18 reactivos con cuatro opciones de respuesta que van de “siempre” a “nunca”; se conformó teóricamente por tres factores: *decodificación, escritura y evaluación del mensaje escrito*.

Posteriormente se obtuvo la validez de contenido del Escal empleando la estrategia de jueces, quienes asignaron valores para los reactivos con puntajes de 86 a 92% de acuerdo.

Etapa 2. Prueba piloto

Se administraron, a 208 alumnos en siete escuelas de educación primaria, los instrumentos Escal (Alpuche y Vega, 2011) y de Observación de los Logros de la Lecto-Escritura Inicial (Escamilla *et al.*, 1996). La aplicación fue de manera individual en un tiempo aproximado de 15 a 35 minutos por persona.

Para la prueba Escal (2011) los resultados se analizaron siguiendo los supuestos de la teoría de la respuesta al ítem señalando:

- 1) el índice de discriminación (Discrim), es una medida de la capacidad que tiene el ítem de distinguir entre un alumno hábil y uno menos hábil;
- 2) el error estándar de medición (EEM) se define como la desviación estándar de la distribución de las puntuaciones de error, equivale a la desviación estándar de las puntuaciones observadas, es decir, toda la variabilidad observada en las puntuaciones corresponderá al error; y
- 3) finalmente se señala la confiabilidad marginal del factor, ésta es otra medida de precisión del test que provee la TRI.

A diferencia de las medidas locales, este coeficiente es un indicador global de la confiabilidad de cada factor del instrumento (Thissen, 1991). Los datos se analizaron con el paquete estadístico Multilog .6, se empleó el modelo de respuesta graduada. Con los datos obtenidos se hicieron adecuaciones en la redacción y composición de los respectivos reactivos del instrumento.

En la etapa 3, recolección de los datos de las mediciones finales, se analiza la estructura de la prueba Escal y su consistencia interna.

Para el Instrumento de Observación de los Logros de la Lecto-Escritura Inicial (Escamilla *et al.*, 1996) se utilizó un análisis de curtosis con el fin de conocer cuáles eran las pruebas que aportaban información pertinente al objetivo planteado. Los datos fueron procesados en el paquete estadístico Pasw 19 versión 1.9.

Etapa 3. Recolección de los datos de las mediciones finales

Se administraron los dos instrumentos de manera individual en un tiempo aproximado de 15 a 35 minutos por persona, en diez primarias a 350 alumnos de primer grado de 10 primarias públicas.

Primero, con respecto del Instrumento de Observación de los Logros de la Lecto-Escritura, se asumen los valores reportados por Escamilla *et al.* (1996), que mencionan haber obtenido un nivel de consistencia interna con puntajes por arriba de .80 y una validez concurrente empleando diversas estrategias para las diferentes tareas, reportando coeficientes pearson superiores a .70.

Segundo, se analizaron las características psicométricas de la prueba Escal; para conocer la estructura de la prueba, se usó un análisis factorial con el método de componentes principales con rotación Varimax. La consistencia

interna de los factores se analizó con la prueba Alpha de Cronbach. Para responder al objetivo de investigación se realizó una Regresión Lineal Múltiple, empleando el método de pasos sucesivos. Los datos fueron procesados en el paquete estadístico Pasw 19 versión 1.9.

En la siguiente sección se presentan los resultados obtenidos en la etapa 3.

Resultados

Etapas 3. Recolección de los datos de las mediciones finales

Para responder la pregunta de investigación se administraron los dos instrumentos de manera individual. En la presente sección primero se presentan los resultados del análisis psicométrico del Escal y posteriormente los datos de los análisis finales.

Análisis psicométricos de la prueba Escal. Con respecto a la estructura de la prueba, se utilizó un análisis factorial empleando como método de extracción el de componentes principales, con rotación Varimax y Normalización Kaiser (cuadro 6), encontrándose 3 factores y 4 indicadores convergentes en 17 iteraciones que explican 56.75% de la varianza ($p = 000$). En Alpha de Cronbach para los factores e indicadores resultantes se obtuvieron los siguientes valores estandarizados: para el factor 1 de .730 ($p = .000$), para el 2, de .725 ($p = .000$), para el 3, de .646 ($p = .000$) y, finalmente, para los 4 indicadores de .406 ($p = .000$). Para la prueba total el valor obtenido fue de .840 ($p = .000$) (cuadro 6).

Los datos obtenidos coinciden en parte con la construcción teórica del instrumento, se encontraron los tres factores, *decodificación, escritura y evaluación del mensaje escrito*. Sin embargo aparecen cuatro indicadores que no mantienen coherencia teórica, tomando en cuenta los valores encontrados se sugiere, por una parte, mantener los indicadores ¿Crees que puedes aburrirte mientras lees? (.756) y ¿Te crees capaz de aprender leyendo? (.807) y, por otra, eliminar los indicadores ¿Crees que eres capaz de leer carteles? (.493) y ¿Te crees capaz de escribir lo que te dicta tu maestra? (.424).

Para el Instrumento de Observación de los Logros de la Lecto-Escritura Inicial se asumen los valores psicométricos reportados por las autoras que se indican en el apartado de procedimiento.

Posterior a los análisis psicométricos de la prueba con el fin de responder la pregunta de investigación, se empleó la regresión lineal múltiple

con el método de pasos sucesivos, y los criterios de inclusión ($p = .05$) y de exclusión ($p = .10$) de las variables. Los resultados se indican en los cuadros 7, 8 y 9.

CUADRO 6
Análisis factorial para la Escal

Reactivos	Factores				
	1 Decodi	2 Escrit	3 Eval. mens escrito	4	5
¿Te crees capaz de leer letreros?	.673				
¿Te crees capaz de leer lo que escribe tu maestra/o en el pizarrón?	.650	.451			
¿Crees que puedes leer las instrucciones de un examen?	.621				
¿Crees que puedes leer un cuento?	.602				
¿Crees que puedes leer un libro?	.528				
¿Crees que eres capaz de escribir la palabra PAN?		.767			
¿Te crees capaz de escribir la palabra AEROPLANO?		.705			
¿Te crees capaz de escribir tu nombre completo?		.566			
¿Crees que eres capaz de copiar lo que tu maestra/o escribe en el pizarrón?		.542			
¿Crees que leer puede ser agradable?			.693		
¿Crees que leer puede ser útil?			.609		
¿Crees que puede ser interesante leer?			.589		
¿Crees que puedes divertirte mientras lees?			.581		
¿Crees que puedes aburrirte mientras lees?				.756	
¿Crees que eres capaz de leer carteles?	.425			.493	
¿Te crees capaz de escribir lo que te dicta tu maestra?				.424	
¿Te crees capaz de aprender leyendo?					.807

Método de Extracción: Análisis de componentes principales.
Rotación: Varimax con Normalización Kaiser.
Rotación convergente en 17 iterationes.

El análisis se realizó primero con las predicciones para las pruebas de *análisis actual del texto y dictado* y, finalmente, para los datos de las dos pruebas en conjunto. Se inicia con el modelo predictivo para el análisis actual del texto.

CUADRO 7
Resumen del modelo análisis actual del texto

Modelo	R ²	R ² ajustada	Estadísticos de cambio		
			Cambio en R ²	Sig. del cambio	Beta estandarizada
Decodificación	.113	.110	.113	.000	.336

Para el factor *Análisis actual del texto* del comportamiento lector se obtiene como predictor el factor *Decodificación*, explicando 11% de la varianza (R² ajustada = .110). Los coeficientes de regresión estandarizados (B = .336, p = .000), indican que, al incrementarse en una unidad el puntaje de la *Decodificación*, se incrementa en .336 el puntaje del *Análisis actual del texto*. El valor que se obtuvo para la constante fue de 29.9, esto es, lo que valdría la variable dependiente cuando la independiente vale cero. Es decir la creencia de los niños de que son capaces de recuperar significados de un texto, oración o palabra, escritos en diversos géneros, formatos y contextos predice el aumento en los puntajes del análisis actual del texto.

CUADRO 8
Resumen del modelo dictado

Modelo	R ²	R ² ajustada	Estadísticos de cambio		
			Cambio en R ²	Sig. cambio en F	Beta estandarizada
Decodificación	.146	.138	.019	.034	.219
Escritura					.196

En el cuadro 8 se observa que las variables que cumplieron los requisitos para ser incluidas en el modelo fueron *Decodificación* y *Escritura*, explicando ambas 13.8% de la varianza en el puntaje del *Dictado* (R² ajustada = .138). Los coeficientes de regresión estandarizados (B = .219, p = .000),

indican que al incrementarse en una unidad el puntaje de la *decodificación* y la *escritura*, se incrementa en .219 el puntaje del *dictado*. El valor que se obtuvo para la constante fue de 13.50, esto es, lo que valdría la variable dependiente cuando las independientes valen cero. Esto significa que las creencias de los niños en su capacidad para recuperar significados de un texto, oración o palabra, escritos en diversos géneros, formatos y contextos, así como para reproducir y generar mensajes escritos, predice el aumento en los puntajes del dictado.

CUADRO 9

Resumen del modelo análisis actual del texto y dictado (Comportamiento lector)

Modelo	R ²	R ² Ajustada	Estadísticos de cambio		
			Cambio en R ²	Sig. cambio en F	Beta estandarizada
Decodificación	.146	.142	.146	.000	.383

En el cuadro 9 se observa que la variable que cumplió los requisitos para ser incluida en el modelo fue la *decodificación*, explicando 14.2% de la varianza en el puntaje conjunto del *análisis actual del texto y del dictado* (R² ajustada = .142). Los coeficientes de regresión estandarizados (B = .383, p = .000) indican que al incrementarse en una unidad el puntaje de la *decodificación* y la *escritura*, crece en .383 el puntaje del *análisis actual del texto y del dictado*. El valor que se obtuvo para la constante fue de 51.40, esto es, lo que valdría la variable dependiente cuando la independiente vale cero. Lo anterior se interpreta como que la creencia que los niños tienen en su capacidad para recuperar significados de un texto, oración o palabra, escritos en diversos géneros, formatos y contextos predice el aumento de los puntajes conjuntos del análisis actual del texto y del dictado.

Discusión

Los resultados obtenidos señalan que la autoeficacia predice el comportamiento lector. El factor *decodificación* predice el *análisis actual del texto*, los correspondientes a *decodificación* y *escritura* predicen el *dictado* y, finalmente, el factor *decodificación*, a los de *análisis actual del texto* y

dictado agrupados. Se observa también que el factor *evaluación del mensaje escrito* no obtiene valores que predigan alguno de los indicadores del comportamiento lector.

De acuerdo con los resultados obtenidos se observa que los alumnos que creen que tienen la capacidad para leer diversos estímulos escritos y para escribir palabras o frases reproduciéndolas o generándolas en diversos géneros, formatos y contextos, pueden aumentar su puntaje en la guía intencional de su conducta, dentro de los límites establecidos en el lenguaje escrito, para enfrentarse a las situaciones de extraer secuencias de información derivadas de un texto. Clay (2001) lo explica a través del concepto del sistema de auto-extensión de estrategias.

En la auto-extensión el énfasis se manifiesta en las acciones concretas que deben desarrollar y controlar los alumnos, tales como leer estímulos en situaciones determinadas o bien generar respuestas escritas. En la medida que incorporan en su repertorio las acciones necesarias para desarrollar su comportamiento lector podrán desplegar estrategias que se manifiestan tanto en la lectura como en la escritura (Clay, 2005). Se observa entonces que los alumnos participantes han incorporado en su conjunto de estrategias sus creencias sobre su capacidad para realizar las acciones concretas de leer letreros, leer un cuento, leer las instrucciones de un examen, así como de escribir su nombre y copiar lo que la maestra escribe en el pizarrón, entre otras.

Los resultados obtenidos en esta investigación difieren con respecto de la influencia de las actividades funcionales o significativas en el comportamiento lector (Vega, 2003), el factor *evaluación del mensaje escrito* no apareció como predictor de ningún factor del comportamiento lector. Lo anterior puede explicarse a partir del contexto académico de los alumnos, considerando la diferencia en la cual se desarrollan los programas en el nivel de educación preescolar y en el de primaria; en el primero, las exigencias para obtener un resultado específico en el comportamiento lector no son una prioridad, los eventos lectores surgen sin la expectativa de resultados acotados; en cambio, en el primer grado de primaria se espera que el alumno desarrolle habilidades y manejo de contenidos en tiempos específicos según el programa escolar (SEP, 2012). Lo anterior puede estar influyendo en que los niños que participaron en la investigación den mayor peso a sus creencias sobre estímulos y actividades lectoras concretas en lugar de a los significados o utilidad de éstos.

Vega (2006) afirma que en el aprendizaje de la lectura y la escritura, la interacción que surge entre los episodios cotidianos y el lenguaje escrito, establece las condiciones para la apropiación del conocimiento que es valorado. Es decir, el alumno desarrolla esquemas específicos para enfrentarse a los eventos lectores como producto de la interacción de las demandas de la tarea y los resultados que obtiene al intentar satisfacerlas generando, en consecuencia, creencias específicas respecto de sus capacidades para desarrollar y perfeccionar sus estrategias que se traducen en el esfuerzo y exactitud con la cual ejecutan su comportamiento lector. En la presente investigación esto se puede observar en los reactivos del Escal, el cual fue construido a partir de lo propuesto por Wilson y Trainin (2007) considerando la opinión de los alumnos y los profesores. En el Escal los alumnos especificaron tareas, estímulos y acciones concretas de sus creencias sobre su capacidad para ejecutar su comportamiento lector, los datos obtenidos en el análisis del instrumento de acuerdo con la TRI señalan niveles de discriminación altos de la dificultad para medir la capacidad de los alumnos hábiles, así como valores aceptables en el error de medición estándar.

Finalmente, los resultados que señalan al factor *decodificación* como predictor del comportamiento lector, también pueden explicarse desde el énfasis del ambiente escolar en la lectura como meta, y su interacción con los éxitos o fracasos así como con las expectativas que se generan en los niños como resultados de éstos. Wilson y Trainin (2007), en concordancia con lo anterior, afirman que la autoeficacia en la lectura en los niños de primer grado se dirige hacia tareas concretas mediadas por los objetivos manifiestos del entorno donde se desarrolla el comportamiento lector.

En conclusión, los resultados permiten observar en los participantes de la presente investigación mejores puntajes en su comportamiento lector a partir de su autoeficacia en la lectura, por lo tanto puede implicar, de acuerdo con las fuentes de la autoeficacia descritas por Bandura (1997), la necesidad de promover en los niños de primer grado de primaria del estado de Yucatán actividades de éxito en lectura y escritura de manera gradual, la generación por parte de los adultos de mensajes verbales persuasivos y el desarrollo de actividades donde los niños presencien a sus pares y adultos significativos realizando actividades lectoras exitosas.

Falta entonces, primero, generar investigación que permita establecer la forma en que los niños se enfrentan a las actividades lectoras, con el fin de moldear las secuencias exitosas y, segundo, también se requiere

identificar el tipo de interacción personal efectivo que facilita al niño la comunicación con pares y adultos así como su aprendizaje vicario de comportamientos lectores.

Para terminar es importante hacer notar las limitaciones del estudio, los resultados obtenidos en los análisis de regresión lineal múltiple señalan porcentajes explicados de la varianza bajos, lo cual indicaría que si bien la autoeficacia en la lectura es una variable que predice el comportamiento lector, no es una variable que actúe por sí misma, por lo cual deben generarse estudios que den cuenta de otras variables para tener mayor precisión en el estudio del comportamiento lector.

Referencias

- Alpuche, Amílcar y Vega, Lizbeth (2011). "Predicción del comportamiento lector a partir de la autoeficacia", trabajo presentado en la mesa temática "lectura" dentro del XXXII Congreso Mexicano de Análisis de la Conducta, Guanajuato, México.
- Bandura, Albert (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*, Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Bandura, Albert (1997). *Self-efficacy the exercise of control*, Nueva York: W. H. Freeman and Co.
- Bandura, Albert (1999). "Ejercicio de la eficacia personal y colectiva en sociedades cambiantes", en A. Bandura, (Coord.), *Auto-eficacia: Cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual*, España: Desclée Brouwer, pp. 19-54.
- Bandura, Albert (2006). "Guide for creating self-efficacy scales", en F. Pajares y T. Urdan (coords.), *Self-efficacy beliefs in adolescents*, Greenwich, C.T: Information Age, pp. 307-337.
- Bazán, Aldo; Castañeda, Sandra; Macotela, Silvia y López, Mercedes (2004). "Evaluación del desempeño en lectura y escritura. Aportes empíricos a la noción de componentes lingüísticos del cuarto grado de primaria", *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (México), vol. 9, núm. 23, pp. 841-861.
- Bazán, Aldo y Mercedes, López (2002). "Los componentes en la adquisición de la lengua en la escuela primaria Mexicana: un caso de validación de constructos", *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (México), vol. 7, núm. 16, pp. 603-625.
- Boekaerts, Monique (2002). *Motivation to learn*, Francia: SADAG, Bellegarde.
- Clark, David (2002). *Investigación cuantitativa en Psicología*, Ciudad de México: Oxford University Press.
- Clay, Marie (1991). *Becoming literate: the construction of inner control*, Nueva Zelanda: Heinemann Education.
- Clay, Marie (2001). *Change over time in children's literacy development*, Portsmouth, New Hampshire: Heinemann.
- Clay, Marie (2005). *Literacy lessons designed for individuals part one: Why? When? And How?* Portsmouth, New Hampshire: Heinemann.

- Escamilla, Kathy; Andrade, Ana; Basurto, Amelia y Ruiz, Olivia (1996). *Instrumento de observación de los logros de la lecto-escritura inicial*, Portsmouth, New Hampshire: Heinemann.
- Ferla, Johan; Valcke, Martin y Cai, Yonghong (2009). "Academic self-efficacy and academic self-concept: Reconsidering structural relationships", *Learning and Individual Differences*, núm. 19, pp. 499-505.
- Guzmán, Kissy y Rojas-Drumond, Sylvia (2011). "Escritura colaborativa en alumnos de primaria", *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (México), vol. 17, núm. 52, pp. 217-245.
- INEE (2006). *La calidad de la educación básica en México. Informe anual 2006*, Ciudad de México: INEE.
- INEE (2007). *Aprendizaje y desigualdad social en México, implicaciones de política educativa en el nivel básico*, Ciudad de México: INEE.
- INEE (2008a). *Avanza o retrocede la calidad educativa. Informe anual 2008*, Ciudad de México: INEE.
- INEE (2008b). *Indicadores del sistema educativo nacional. Panorama educativo de México*, Ciudad de México: INEE.
- Kerlinger, Fred y Lee, Howard (2002). *Investigación del comportamiento, métodos de investigación en ciencias sociales*, 4ª ed., Ciudad de México: Mc Graw Hill.
- Linnenbrink, Elizabeth y Pintrich, Paul (2003). "The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom", *Reading and Writing Quarterly*, vol. 19 núm. 2, pp. 119-137.
- Liew, Jeffrey; McTigue, Erin; Barrois, Lisa y Hughes, Jan (2008). "Adaptive and effortful control and academic self-efficacy beliefs on achievement: A longitudinal study of 1st through 3rd graders", *Early Childhood Research Quarterly*, núm. 23, pp. 515-526.
- Margolis, Howard y McCabe, Patrick (2006). "Improving self-efficacy and motivation: what to do, what to say", *Intervention in School and Clinic*, vol. 41, núm. 4, pp. 218-227.
- Muraven, Mark; Tice, Diane y Baumeister, Roy (1998). "Self control as limited resource: regulatory depletion patterns", *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 74, núm. 83, pp. 774-789.
- Presidencia de la República (2007). *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012*, Ciudad de México: Presidencia de La República.
- Rojas-Drumond, Sylvia; Mazón, Nancy; Fernández, Juan Manuel y Wegerif, Rupert (2006). "Explicit reasoning, creativity and co construction in primary school children's collaborative activities", *Thinking Skills and Creativity*, vol.1, núm 2, pp. 84-94.
- Schunk, Dale (1997). *Teorías del aprendizaje*, Ciudad de México: Prentice Hall.
- Schunk, Dale y Rice, Jo Mary (1993). "Strategy fading and progress feedback: effects on self efficacy and comprehension among students receiving remedial reading services", *Journal of Special Education*, núm. 27, pp. 257-276.
- SEP (2012). *Resultados prueba Enlace 2012, Yucatán*, México: SEP.
- Vega, Lizbeth (2003). *Análisis de la contribución de factores involucrados en el desarrollo de la alfabetización en los años preescolares*, tesis de doctorado, en la Facultad de Psicología, UNAM.

- Vega, Lizbeth (2004). "Papel de padres y maestros en el desarrollo de la alfabetización en los años preescolares", segundo ciclo de conferencias "Enseñanza e investigación en torno a la lectura y escritura", Ciudad de México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Vega, Lizbeth (2006). "Los años preescolares: su importancia para desarrollar la competencia lectora y el gusto por la lectura", en L. Vega, S. Macotela, I. Seda y H. Paredes (coords.), *Alfabetización: retos y perspectivas*, Ciudad de México: UNAM, pp.13-39.
- Thissen, D. (1991). *MULTILOG™, User's guide. Multiple, categorical item analysis and test scoring using item response theory*, Chicago: Scientific Software.
- Willms, J. Douglas. (1992). *Monitoring school performance: A guide for educators*, Washington, DC: Falmer Wash.
- Wilson, Kathleen y Trainin, Guy (2007). "First-grade students' motivation and achievement for reading, writing and spelling", *Reading Psychology*, núm. 28, pp. 257-282.
- Zimmerman, Barry y Bandura, Albert (1994). "Impact in self regulatory influences in writing course attainment", *American Education Research Journal*, núm 3, pp. 845-862.

Artículo recibido: 10 de enero de 2013

Dictaminado: 4 de marzo de 2013

Segunda versión: 4 de abril de 2013

Comentarios: 27 de mayo de 2013

Tercera versión: 1 de julio de 2013

Aceptado: 2 de agosto de 2013