



Pontificia Universidad Católica Argentina

“Santa María de los Buenos Aires”

Facultad “Teresa de Ávila”

TRABAJO FINAL DE LA LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA

**“LA AUTOEFICACIA COMO PREDICTOR DE LA
METACOMPREENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DE 12 AÑOS”**

AUTORA: Abrahan Antonella

DIRECTORA: Lic. Medina Silvia Patricia

ASESOR METODOLÓGICO: Mgter. Sione César

AÑO: 2020

Agradecimientos

A mi familia y seres queridos por ser mi apoyo, por sus consejos y paciencia.

A todas aquellas personas que se sumaron en mi camino durante los años facultativos, aportando nuevos saberes, experiencias y demostrando continúa predisposición para tenderme una mano cuando lo necesitara.

A mi directora Silvia, por su disponibilidad y por su continuo asesoramiento para que esta investigación pudiera llevarse a cabo.

A mi asesor metodológico César, por su paciencia y por brindarme las herramientas necesarias para sacar esta investigación adelante.

INDICE

RESUMEN	P. 5
CAPITULO I	P. 6
Introducción	P. 7
Planteamiento y formulación del problema	P. 7
Objetivos	P. 10
Objetivo general	P. 10
Objetivos específicos	P. 10
Hipótesis	P. 10
CAPITULO II	P. 11
Marco teórico	P. 12
Estado del arte	P. 12
Encuadre teórico	P. 14
CAPITULO III	P. 29
Marco metodológico	P. 30
Tipo de estudio	P. 30
Muestra	P. 30
Técnica de recolección de datos	P. 30
Procedimiento de recolección de datos	P. 31
Plan de tratamiento y análisis de datos	P. 31
CAPITULO IV	P. 33
Resultados	P. 34
CAPITULO V	P. 39
Discusión	P. 40
Conclusión	P. 42
Limitaciones	P. 43
Recomendaciones	P. 44
Referencias bibliográficas	P. 45
ANEXO I	P. 49
Datos sociodemográficos	P. 49
Escala General de Autoeficacia	P.50
Escala de Conciencia Lectora	P. 51

ANEXO II	P. 57
Resultados estadísticos del análisis de los datos con el SPSS	P. 57

LISTA DE TABLAS

Tabla N°1: estadísticos descriptivos para los puntajes de autoeficacia para la muestra evaluada.	P. 34
---	-------

Tabla N°2: Categorías de autoeficacia.	P. 34
---	-------

Tabla N°3: estadísticos descriptivos para los puntajes de metacomprensión lectora para la muestra evaluada.	P. 36
--	-------

Tabla N°4: Relación entre autoeficacia y metacomprensión lectora	P. 36
---	-------

Tabla N°5: Correlación entre autoeficacia y metacomprensión	P. 37
--	-------

lectora.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico N°1 Categorías de autoeficacia.	P. 35
--	-------

Gráfico N°2 Relación entre autoeficacia y metacomprensión lectora.	P. 37
---	-------

RESUMEN

El presente estudio surgió ante la necesidad de determinar el grado de relación existente entre dos constructos complejos, los cuales son: autoeficacia y metacompreensión lectora en la formación de estudiantes de 12 años, de la ciudad de Paraná. El tipo de muestreo fue intencional no probabilístico, constituido por 100 estudiantes que cursaban primer año del ciclo básico común, de escuelas públicas y privadas. El tipo de estudio realizado fue de diseño descriptivo correlacional, transversal y de campo. Con el objetivo de medir las variables mencionadas, se utilizaron los siguientes instrumentos: Escala de Autoeficacia General (EAG) y Escala de Conciencia Lectora (ESCOLA). Respecto al procesamiento de datos, se utilizó el programa de cálculos Statistical Package For The Social Science (SPSS). Los resultados obtenidos demuestran que existe una correlación estadísticamente significativa entre autoeficacia y metacompreensión lectora, se afirma que cuanto más elevada sea la autoeficacia el desempeño en metacompreensión lectora sería más exitoso.

CAPITULO I

1. Introducción

1.1. Planteamiento y formulación del problema.

Jiménez Rodríguez (2004, p. 5) explica que la lectura es la principal herramienta de aprendizaje para los estudiantes, pues la mayoría de las actividades escolares se basan en ella. Así, las deficiencias que se encuentran en algunos lectores acarrearán grandes obstáculos para el aprendizaje.

Según Mandler (1984, citado en Jiménez Rodríguez, 2004) en la comprensión lectora está comprometida la construcción de inferencias que el lector es capaz de realizar formando y comprobando hipótesis acerca de lo que trata el texto. Para comprender un texto es necesario que el lector posea esquemas mentales que le permitan relacionar el mensaje del texto con sus conocimientos previos (p. 29).

Jiménez Rodríguez (2004, p. 31) afirma que el sujeto además de adquirir las habilidades de comprensión lectora debe desarrollar aquellas estrategias que lo ayuden a distinguir si la manera en que está abordando un texto es la más adecuada para su comprensión. La transición desde aprender a leer a leer para aprender se facilita cuando el sujeto tiene un conocimiento explícito de las estrategias de lectura.

Estas estrategias se hacen presentes en la metacognición, la cual Mateos (2001, citado en Heit, 2012) describe como: “El conocimiento que uno tiene y el control que uno ejerce sobre su propio aprendizaje y, en general, sobre la propia actividad cognitiva. Se trata de ‘aprender a aprender’ facilitando la toma de conciencia de cuáles son los propios procesos de aprendizaje, de cómo funcionan y de cómo optimizar su funcionamiento y el control de esos procesos” (p. 82).

Si bien la comprensión, en un sentido cognitivo, se puede medir por el grado en el cual un lector puede utilizar la información que ha leído; la metacompreensión se puede medir viendo cómo el lector hace uso de la información leída, puede predecir la extensión en la que la ejecución ha tenido éxito, y puede explicar su conocimiento de los procesos de comprensión. Brown (1980, citado en Jiménez Rodríguez, 2004) dice que entender el contenido de un texto sería un ejemplo de comprensión lectora y entender que uno ha hecho eso, es un ejemplo de metacompreensión (p. 90).

Rios (1991, citado en Jiménez Rodríguez, 2004) afirma que la metacompreensión se refiere al conocimiento que tiene el lector acerca de las estrategias con que cuenta para comprender un texto escrito y al control que ejerce sobre dichas estrategias para que la comprensión sea óptima (p. 91).

A su vez, Mateos (2001, citado en Heit, 2012) menciona que, en relación con los aspectos condicionales del conocimiento estratégico, como es la elección de una estrategia efectiva acorde a las características y propósito de la tarea, éstas no suelen presentarse antes de la adolescencia (p. 86).

Por otro lado, Armbruster, Echols y Brown (1982, citado en Jiménez Rodríguez, 2004) hablan de cuatro tipos de variables en la metacompreensión lectora: características del lector (persona), tarea, texto y estrategia (p. 101).

McCombs (1988, citado en Ugartetxea, 2001) enumera múltiples factores que pueden beneficiar o afectar el aprendizaje, uno de ellos es el sentimiento de eficacia personal sobre los resultados que va a permitir engancharse al alumno a la tarea (p.55).

Bandura (1986, citado en Ugartetxea, 2001) establece que la autoeficacia no es sino la creencia sobre las capacidades personales para organizar y ejecutar las fuentes de acción requerida para dirigir situaciones venideras. En la medida que el alumno se vea capaz de controlar las variables del rendimiento se atreverá a realizar una actividad cognitiva. A su vez establece una teoría en torno a la autoeficacia y su influencia en la actividad cognitiva, por la cual, sin un sentimiento de eficacia personal, el conocimiento tanto teórico como práctico, es insuficiente (p. 55).

Por lo tanto, según Bandura (1986, citado en Rojas Paz, 2014) la autoeficacia podría afectar la elección de ciertas actividades, el esfuerzo para realizarlas y la persistencia para ejecutarlas. Así que experimentó con estudiantes para conocer su capacidad de aprendizaje y determinó que un estudiante que tiene dudas sobre su capacidad de aprendizaje posee una baja autoeficacia y evitará participar en ciertas actividades asignadas. Mientras que un estudiante con alta autoeficacia mostrará mayor compromiso sobre actividades asignadas y se involucrará con mayor perseverancia aun cuando encuentre problemas. Se debe considerar que las creencias que las personas mantienen acerca de su autoeficacia se basan en la interacción de cuatro fuentes principales: experiencia previa individual, experiencia vicaria, persuasión verbal, y estados fisiológicos y afectivos (p. 11).

En esta investigación se analizará la relación existente entre autoeficacia y metacompreensión lectora en estudiantes de 12 años.

El desarrollo de esta investigación supone beneficios en el campo del saber científico y de la praxis psicopedagógica debido a que Alvarado Calderón (2003, p. 10) afirma que los tres aspectos presentes en la metacompreensión, el lector, la tarea y las estrategias, nos dan tres niveles de intervención posible en un plan de prevención con miras a aumentar la conciencia del sujeto de cara a las diferentes tareas cognitivas, destacándose el interés por un diagnóstico claro de las situaciones que pueden impedir su logro. Podemos adelantar que el desconocimiento del sujeto lector sobre sus posibilidades cognitivas, así como una inadecuada evaluación del nivel de exigencia de la tarea, están en la base de diversas situaciones de fracaso escolar, puesto que el estudiante no puede organizar ni distribuir su tiempo de estudio eficazmente.

Weiner (1992, citado en Jiménez Rodríguez, Puente Ferreras, Alvarado Izquierdo y Aribillaga Durante, 2009) plantea que las atribuciones que realizan los estudiantes explican en gran medida el éxito o fracaso en una tarea. Así, los estudiantes que se perciben a sí mismos como aprendices eficaces y capaces de controlar su propio aprendizaje, buscan aprender y dominar la tarea, la cual perciben como útil y significativa, y atribuyen sus éxitos y fracasos a factores controlables como el nivel de esfuerzo puesto en la tarea; por lo tanto, es probable que se impliquen en el aprendizaje de una tarea y que persistan en el desempeño de ella (p. 783).

1.2. Objetivos de la investigación

1.2.1. Objetivo general.

- Estudiar la relación entre autoeficacia y metacompreensión en estudiantes de 12 años.

1.2.2. Objetivos específicos.

- Evaluar el nivel de autoeficacia en estudiantes de 12 años.
- Analizar la metacompreensión lectora en estudiantes de 12 años.
- Estudiar la relación entre autoeficacia y metacompreensión en estudiantes de 12 años.

1.3. Hipótesis

Los estudiantes de 12 años con alto grado de autoeficacia presentarán mayor desempeño en la metacompreensión lectora.

CAPITULO II

2. Marco Teórico

2.1. Estado del arte: antecedentes en investigación.

Alarcón Díaz (2013), realizó un estudio descriptivo-correlacional en estudiantes de la Facultad de Pedagogía y Cultura Física de la Universidad Nacional de Educación en Perú, acerca de la motivación, estrategias de aprendizaje y metacompreensión lectora. Los resultados obtenidos señalan que existe una correlación significativa entre motivación, autoeficacia para el aprendizaje y el desempeño con estrategias de metacompreensión lectora. Por lo que se demuestra la importancia de intervenir en los aspectos afectivos, cognitivos y metacompreensivos en el proceso de aprendizaje de los alumnos.

Heit (2012) analizó las estrategias metacognitivas de comprensión lectora y rendimiento en la asignatura Lengua y Literatura, en estudiantes de 12, 13 y 14 años en diferentes escuelas de la ciudad de Paraná, Argentina. Los resultados que se obtuvieron demuestran que existe una relación significativa y positiva de la estrategia de metacognición global con el rendimiento en la asignatura Lengua y Literatura.

Peronard Thierry (2002) centró su estudio en el conocimiento de estrategias de lectura y metacompreensión, en estudiantes de 8vo año (13 años) en escuelas de Chile y Argentina. Los resultados obtenidos indicaron que existe una diferencia significativa entre el conocimiento de los sujetos argentinos y el de los chilenos acerca de las estrategias eficaces para comprender textos escritos. Estas diferencias serían de tipo pedagógica.

Alegre (2014) investigó acerca de la autoeficacia académica, autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios iniciales, en la ciudad de Lima, Perú. Los resultados obtenidos demuestran que las creencias de autoeficacia se relacionan significativamente con el logro académico, afectando la conducta de los estudiantes en las elecciones que realizan, el esfuerzo que aplican, la perseverancia ante los obstáculos con los que se enfrentan, los patrones de pensamiento y las reacciones emocionales que se experimentan en el contexto de aprendizaje. Por lo tanto, el nivel de autoeficacia que poseen los estudiantes se relacionará con sus posteriores resultados en los trabajos, exámenes, etc.

Pool-Cibrian y Martínez-Guerrero (2013) centraron su investigación en la autoeficacia y el uso de estrategias para el aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios en México. Los resultados obtenidos arrojaron que existe una correlación positiva entre autoeficacia percibida y las metas de aprendizaje que establecen los estudiantes, de aquí se desprenden la importancia de promover en los estudiantes la generación y establecimiento de sus metas de aprendizaje de manera realista, retadora y específica.

2.2. Encuadre teórico

Autoeficacia y Metacomprensión

2.2.1. Antecedentes: concepto de autoeficacia.

El concepto de autoeficacia surge en el marco conceptual de la Teoría Cognitiva Social de Bandura (1987, citado en Brenlla, Aranguren, Rossaro y Vázquez, 2010) y fue definida como los juicios que cada individuo hace sobre sus capacidades, en base a los cuales organizará y ejecutará sus actos que le permitirán alcanzar el rendimiento deseado.

Según Bandura (1997, citado en Schunk, 2012), la autoeficacia o expectativas de eficacia se refieren a la percepción de las propias capacidades para aprender o realizar tareas en niveles determinados. La creencia del individuo de que está progresando hacia la meta aumenta su autoeficacia y lo motiva a continuar aprendiendo. Por lo tanto, la autoeficacia es lo que el individuo cree que es capaz de hacer, y no es lo mismo que saber qué es lo que se debe hacer. Para determinar la autoeficacia, los individuos evalúan sus habilidades y sus capacidades para convertir esas habilidades en acciones.

Baessler y Schwarzer (1996, citado por Grimaldo Muchotrigo, 2005) plantean que la autoeficacia es la percepción del control personal sobre la acción. Es así como una persona que cree ser capaz para realizarse puede dirigir el curso de su vida de forma activa y autónoma. De esta manera la autoeficacia percibida debe entenderse como un sentimiento de confianza en las capacidades propias para manejar adecuadamente ciertos estresores de la vida.

Por lo tanto, la autoeficacia supone una continua improvisación de distintas habilidades que permiten dominar las circunstancias cambiantes que nos rodean, formadas, en la mayoría de los casos por elementos ambiguos, imprecisos y altamente estresantes. La eficacia conlleva una capacidad generativa donde será necesario integrar las subcompetencias de carácter cognitivo, social y conductual en cursos de acción, con el objetivo de conseguir diferentes propósitos. Para Bandura (1986, citado en Ortega Toro, 2005) el éxito en la consecución de dichos objetivos necesitará la elaboración y el ensayo de distintas formas alternativas de conductas y estrategias que requerirán un esfuerzo perseverante.

La eficacia percibida actúa como un elemento clave en la competencia humana y determina, en gran medida, la elección de actividades, la motivación, el esfuerzo y la persistencia en las mismas ante las dificultades, así como los patrones de pensamiento y las respuestas emocionales asociadas (Carrasco Ortiz y del Barrio Gándara, 2002, p. 323).

En cuanto a los sentimientos, una alta autoeficacia es indicador de seguridad que una persona puede tener respecto a sí misma y a su rendimiento. En ambos casos, se observará que tanto sentimientos, como pensamientos influirán en su conducta de forma negativa o positiva. A la hora de actuar las personas con alto nivel de autoeficacia, elegirán tareas desafiantes, a diferencia de las personas que tienen una baja autoeficacia, en donde probablemente la autopercepción y la disminuida confianza en sí mismos interferirán en la realización de la tarea (Grimaldo Muchotrigo, 2005).

Jiménez (1990, citado en Ortega Toro, 2005) señala que, en las interacciones con el entorno, los posibles resultados obtenidos no son independientes de los propios actos, sino que la mayoría de los primeros derivan de los segundos. Así pues, la forma que tiene cada ser humano de comportarse determinará en gran medida los resultados obtenidos; por lo tanto, ambos pueden interactuar para determinar la conducta de manera que, aunque un sujeto puede apreciar que una determinada conducta lleva a un resultado concreto (disponiendo de alta expectativa de resultado), si este sujeto no dispone de la creencia sobre sus capacidades para realizar con éxito dicha tarea (baja expectativa de autoeficacia) posiblemente no realice la tarea o la realice de manera incorrecta.

Bandura (1986, citado por Ortega Toro, 2005), propone que el ser humano construye su propio futuro y no simplemente se limita a predecirlo, por lo que:

A) El individuo que se considera eficaz:

- a. Se impone retos que favorezcan su interés.
- b. Desarrolla actividades nuevas.
- c. Intensifica sus esfuerzos cuando no ha conseguido sus propósitos.
- d. Afronta las tareas amenazantes sin estrés.

B) El individuo que se considera ineficaz:

- a. Evita tareas difíciles.
- b. Reduce sus esfuerzos ante las dificultades.
- c. Incrementa sus deficiencias personales.
- d. Disminuye sus aspiraciones.

e. Padece en gran medida estrés y ansiedad.

Cuando se habla que la elección de una determinada conducta y acción por parte del ser humano está determinada en “gran parte” por los juicios de eficacia personal, se indica en “gran parte” y no totalmente, porque aparecen factores y aspectos del entorno que limitan esa elección de conductas y acciones deseables.

Siguiendo a Bandura (1997, citado en Camposeco Torres, 2012), los pensamientos sobre autoeficacia se elaboran a partir de cuatro fuentes de información principales:

Experiencia previa: las actuaciones anteriores en las que el estudiante se sintió “sujeto agente” representan la fuente de información, de forma más eficaz, le ofrecen evidencias de lo que es capaz de hacer. El éxito hace crecer un fuerte pensamiento de eficacia personal, mientras que el fracaso suele debilitar ese sentimiento, especialmente cuando llega antes de que se consolide la autoeficacia. Esta influencia de la actuación sobre la eficacia depende del modo en que se interpretan y valoran diversas variables personales y situacionales. Algunas de ellas son: estructuras previas de autoconocimiento, dificultad de la tarea, factores contextuales, dedicación de esfuerzo.

Experiencia vicaria: la percepción de eficacia también se ve influida por las experiencias vicarias, mediadas a través de logros de los modelos. Aunque se considera que la influencia de la experiencia vicaria es, en general, más débil que la de la previa, en ciertas condiciones ésta puede ser menos decisiva que aquélla. Así ocurre cuando el alumno y alumna dispone de escasa experiencia previa en la que basar su evaluación de capacidad.

Persuasión verbal y feedback: las ventajas de la persuasión verbal para la mejora de la autoeficacia son diversas. Cuando surgen dificultades, es más fácil mantener la percepción de eficacia si otros significativos expresan confianza en la propia capacidad que si manifiestan dudas sobre ella. Asimismo, la persuasión verbal puede potenciar cambios si está apoyada en datos reales. Finalmente, una persona a la que le convence de que posee capacidad para realizar una tarea tiende a movilizar un esfuerzo mayor y a mantenerlo frente a las dudas y las dificultades; también prueba en la actuación un mayor número de estrategias. En el contexto académico, la información externa sobre la eficacia se concreta habitualmente en el feedback evaluador ofrecido al estudiante, que se le puede transmitir de forma que potencie o que deteriore el sentimiento de eficacia.

Estados fisiológicos y afectivos: en el contexto escolar se asume que determinados síntomas fisiológicos asociados a la ansiedad son indicadores de capacidad o destreza

limitadas, mientras que un bajo nivel de preocupación tiende a interpretarse como signo de competencia. Se ha estudiado que tales estados ejercen influencia sobre las cogniciones, ya que el aumento del pulso cardíaco, la sensación de ahogo y la sudoración se perciben asociados a un desempeño pobre, o a una percepción de incompetencia o de posible fracaso.

Por lo tanto, Bandura (1977, citado en Carrasco Ortiz y del Barrio Gándara, 2002) afirma que estas fuentes generan distintas percepciones de autoeficacia que actúan a través de procesos cognitivos (ej. imaginando metas, prediciendo dificultades), motivacionales (ej. anticipando resultados posibles, planificando metas valoradas), afectivos (ej. afrontamiento de situaciones estresantes, control de pensamientos negativos) y de selección de procesos (ej. aproximación y evitación de determinadas situaciones). Todo ello, en definitiva, repercute en el funcionamiento humano y en el ajuste y adaptación del sujeto a su medio.

Por otro lado, las creencias de autoeficacia varían en función a las siguientes dimensiones: magnitud, fuerza, y generalidad. La magnitud de la autoeficacia se refiere a la cantidad de veces de creciente dificultad que la persona considera es capaz de superar una dificultad o contratiempo. La fuerza de la autoeficacia se evidencia en función al grado de convencimiento que tiene la persona respecto a que puede realizar una conducta determinada. La generalidad de la autoeficacia constituye la posibilidad de extender la experiencia de éxito o fracaso a otras situaciones similares (Grimaldo Muchotrigo, 2005).

Bandura (1997, citado en Carrasco Ortiz y del Barrio Gándara, 2002) expresa que la percepción de la autoeficacia ha mostrado su relevancia en el funcionamiento humano, demostrando su influencia en distintas áreas tales como la elección vocacional, el comportamiento saludable y el funcionamiento físico en el ámbito del deporte, la psicología y la medicina, en la gestión de las organizaciones en el mundo laboral, la consecución de metas académicas en niños y adolescentes tanto como en la adaptación humana y en su ajuste.

2.2.2. Autoeficacia y aprendizaje

Zimmerman (1995, Carrasco Ortiz y del Barrio Gándara, 2002) define la autoeficacia referida a la realización de las tareas propias de la escuela como los juicios

personales que se realizan sobre las capacidades para organizar y conductas que sirvan para obtener tipos determinados de desempeño escolar. En este sentido, la autoeficacia para la escuela es un concepto muy específico que se refiere a la evaluación que el estudiante hace con respecto a sus capacidades para realizar las actividades propias de la escuela. Por lo que está siendo estudiada en el ámbito infantil y juvenil en relación con el funcionamiento académico, el desarrollo intelectual y la creatividad, entre otros. En todos estos estudios los niveles de autoeficacia percibida han constituido una variable fundamental que afecta a la socialización y al éxito del niño en la escuela.

A su vez, Bandura (2005, citado en Espanada, Gonzálvez, Orgilés, Carballo y Piqueras 2012) ha observado que los cambios durante la adolescencia pueden tener grandes efectos en las creencias acerca de la capacidad de triunfar en distintos ámbitos. Cuanto más competentes se perciben los adolescentes para manejar sus relaciones, es más probable que confíen en ellos respecto a sus preocupaciones, actividades y los dilemas que enfrentan en sus experiencias sociales.

El proceso por el cual el estudiante adquiere su autoeficacia es sencillo y bastante intuitivo: el estudiante se involucra en la realización de determinadas conductas (tareas), interpreta los resultados de las mismas, y utiliza esas interpretaciones para desarrollar sus creencias acerca de su capacidad para involucrarse en tareas semejantes en algún momento futuro, y actúa de acuerdo con las creencias formadas previamente. Por lo tanto, se puede decir que las creencias de autoeficacia son fuerzas críticas para el rendimiento académico (Canto y Rodríguez, 1998).

La autoeficacia influye en la atribución que realizan los estudiantes sobre sus éxitos o fracasos. Los que se ven a sí mismos como muy eficaces adscriben sus fracasos a causas controlables, como el esfuerzo insuficiente, mientras que los menos eficaces los atribuyen más a otras sobre las que se ejerce menos control, como la falta de capacidad. La autoeficacia condiciona el potencial motivador del valor asignado a una actividad: existen innumerables opciones atractivas para el estudiante que ni siquiera las inicia porque considera que carece de la capacidad necesaria para llevarlas a cabo. A este respecto, Bong (2001, citado por Camposeco Torres, 2012) constató que diferentes modalidades de autoeficacia correlacionaron positivamente con el valor de cada una de las tareas académicas a realizar.

De esta manera, la autoeficacia puede afectar la selección de actividades ya que muchos estudiantes con baja autoeficacia para aprender evitan realizar tareas, mientras que

aquellos que se consideran eficaces suelen participar con mayor empeño. También afecta el nivel de esfuerzo, la perseverancia y el aprendizaje ya que los alumnos que se sienten eficaces para aprender por lo general se esfuerzan más y son más perseverantes que quienes dudan de sus capacidades, especialmente cuando enfrentan dificultades. Por lo que esas conductas también fomentan el aprendizaje. Además, se ha estudiado que observar el éxito de personas parecidas aumenta la autoeficacia de los observadores y los motiva a tratar de realizar la tarea porque creen que, si los demás pueden tener éxito, ellos también pueden lograrlo. Al mismo tiempo, la mejora vicaria de la autoeficacia puede anularse debido a fracasos personales posteriores. Los alumnos que observan a sus compañeros fracasar podrían pensar que carecen de la competencia para triunfar, lo cual podría disuadirlos de intentar realizar la tarea (Schunk, 2012).

Siguiendo a Arancibia, Herrera y Strasser (2007), se afirma que es indispensable tomar conciencia sobre la fuerza que estas expectativas y creencias tienen sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, porque sólo descubriéndolas y transformando aquellas que resultan dañinas para algunos niños, especialmente con los de más bajo rendimiento, se logrará romper con el círculo de la profecía autocumplida, que no hace más que perpetuar ese bajo rendimiento en los niños, y acrecienta su baja motivación de logro y baja sensación de autoeficacia.

Según Schunk y Zimmerman (1994, citado en Jiménez Taracido, Baridon Chauvie y Manzanal Martínez 2016) un alumno que confía en sus capacidades y su autoeficacia (autocompetente) se compromete de forma activa en su proceso de aprendizaje, lo que determina las estrategias cognitivas y metacognitivas que pone en funcionamiento cuando aborda las tareas que, a su vez inciden de forma directa y positiva sobre el rendimiento académico.

Bandura abre una nueva perspectiva en educación, en la cual el rol de los educadores es central. Ya no son meros transmisores de información, sino que modelos a seguir, con un papel activo en los mensajes aprendidos por sus alumnos y las predicciones que ellos hacen de sus propias habilidades de autoeficacia, las cuales determinarán sus aprendizajes futuros. Estas habilidades de autoeficacia, a su vez, funcionan como filtros que condicionan la realización o no de las conductas aprendidas por observación de modelos y el grado de atención y esfuerzo invertidos en este aprendizaje observacional (Arancibia, Herrera y Strasser 2007, p. 66).

2.2.3. Metacomprensión Lectora

A modo de introducción, puede decirse que la lectura es una actividad cognitiva de enorme importancia y complejidad, utilizada, normalmente, para la adquisición de conocimientos. Constituye la principal herramienta de aprendizaje para los estudiantes, ya que la mayoría de las actividades escolares se basan en la lectura. Leer consiste, de forma general, en decodificar aplicando las reglas de conversión grafema-fonema, teniendo como fin comprender lo leído (Jiménez Rodríguez, 2004).

Lunzer y Dolan (1979, citado en Jiménez Rodríguez, 2004) afirman que la lectura es un proceso que consta de dos partes: el lector debe establecer lo que el escritor ha dicho (a partir de las formas lingüísticas del texto) y debe averiguar lo que el escritor ha querido decir. Esto último refiere a la comprensión de un texto que se trata de la capacidad cognitiva compleja que implica construir una representación mental coherente del contenido del mismo. Para ello es necesario sostener, procesar y almacenar la información que proviene del texto e integrarla con los conocimientos previos que ya posee el lector (conocimientos lingüísticos, conocimientos generales del mundo y conocimientos específicos de dominio).

Para Romero y González (2001, citado en Cerrón Lozano y Pineda Lozano, 2014) la comprensión lectora es un proceso que se inicia con el reconocimiento y comprensión de palabras, para luego pasar a la construcción de proposiciones relativas a la información que transmite el texto y a la integración de la información que va elaborando y almacenando hasta construir una idea o estado mental sobre el texto. Además, el proceso de comprensión implica construir puentes entre lo nuevo y lo conocido, ya que el lector cuando lee no puede evitar interpretar y cambiar lo que lee de acuerdo con su conocimiento previo sobre el tema del texto. Comprender requiere, por parte de lector, el establecimiento de conexiones lógicas entre las ideas. En este proceso las inferencias son actos fundamentales que nos permiten dar sentido a diferentes palabras, unir proposiciones y completar las partes de información implícita en el texto. Como la comprensión es un proceso mental complejo, requiere de la aplicación sistemática de estrategias generales y específicas. En el caso de la comprensión lectora se requiere aplicar estrategias cognitivas antes, durante y después de la lectura. Asimismo, si el propósito del lector es leer para aprender es necesaria la aplicación de estrategias de metacomprensión lectora.

Desde un punto de vista cognitivo, la comprensión es un fenómeno complejo y multidimensional que va más allá de la mera representación semántica de un contenido en nuestra mente. Se trata, ante todo, de un proceso activo que supone también la progresiva transformación de esas representaciones mentales mediante diversas operaciones estratégicas e inferenciales. Como actividad esencialmente estratégica y metacognitiva, este proceso requiere una cierta consciencia de la atribución correcta de los significados, así como el conocimiento estratégico para enriquecer dichos significados, según Repetto (1997, citado por Montanero, 2001).

La metacognición en la comprensión de textos nos remite a la noción de metacompreensión. Existe una diferencia entre tener una información y ser capaz de acceder a ella cuando se le necesita, entre poseer una habilidad y lograr aplicarla de manera efectiva, entre conocer estrategias y saber cuándo, dónde, cómo y por qué utilizarlas (Cerchiaro Ceballos, Paba Barbosa y Sánchez Castellón, 2011).

La metacompreensión lectora involucra los procesos de monitoreo y regulación (o control), los cuales contribuyen a la construcción del significado del texto. El monitoreo consiste en la evaluación de la comprensión en curso, por medio de la detección de inconsistencias entre distintas ideas contenidas en el texto o entre el texto y el conocimiento previo. Los resultados del proceso de monitoreo pueden ser utilizados para guiar los procesos de control, los cuales intentan resolver los problemas detectados mediante la aplicación de alguna estrategia, como la relectura para desambiguar puntos confusos o la búsqueda de significados de palabras desconocidas. En cuanto a la regulación, puede decirse que los lectores menos competentes tienen dificultades para supervisar y regular su propia comprensión, o, dicho de otra forma, no suelen sentirse incómodos ante situaciones en las que el texto no tiene mucho sentido y, en consecuencia, no suelen hacer nada para intentar remediar los problemas que impiden una buena comprensión del texto (Irrazabal, 2007).

Por otro lado, Anaya Nieto (2005, citado en Heit, 2012) considera a la metacompreensión como: la conciencia del propio nivel de comprensión durante la lectura y a la habilidad para controlar las acciones cognitivas en el transcurso de ésta mediante la utilización de estrategias que faciliten la comprensión del texto en relación con diferentes propósitos. Por lo tanto, comprensión y metacompreensión lectora son conceptos estrechamente vinculados en una relación de complementariedad. Comprender un texto es

una de las metas de la lectura, para lograrlo, las actividades cognitivas implicadas en el proceso lector deben centrarse en el control de la comprensión o metacompreensión.

La fase de metacompreensión requiere un cierto dominio de las fases anteriores de decodificación y comprensión e incluso cierto conocimiento, bien sea transmitido por otros o bien producido por la propia reflexión del sujeto sobre sus habilidades. Todo ello exige una experiencia determinada (Rodríguez Antonio, 2005, p.133).

Flavell (1985, citado en Quaas, Ascorra, y Bertoglia, 2005), refiere a que la importancia del saber metacognitivo está dada porque lo que el lector sabe de una tarea determina lo que espera lograr con ella y, por lo tanto, la supervisión que llevará a cabo para alcanzar el éxito.

De esta manera las destrezas metacognitivas, facilitan el monitoreo y como consecuencia también la comprensión del texto, así, la conciencia sobre el proceso de comprensión motiva al lector experto a buscar el origen de sus dificultades. Por lo tanto, el lector que carece de esta conciencia no podrá identificar con claridad si está comprendiendo o no el texto y menos aún podrá plantear las medidas correctivas para superar sus limitaciones (Cerrón Lozano y Pineda Lozano, 2014).

Los procesos cognitivos y metacognitivos, y los factores que afectan a la metacompreensión de los textos escritos son los siguientes:

1. Procesos metacognitivos: planificación de la lectura, supervisión y regulación de todo el proceso y evaluación final de la lectura.
2. Procesos cognitivos y afectivos: concepción sobre la tarea, motivaciones y disposiciones personales, activación del conocimiento previo, construcción de la estructura del texto, procesos de razonamiento lógico, relación entre la nueva información y la información previa, integración de los conocimientos; modificación de la estructura cognitiva, si es necesario, y la motivación, la autoestima, el nivel de aspiraciones y expectativas, los valores y la autoeficacia (Repetto, 2009, p.120).

Con respecto a la metacompreensión, Armbruster, Echols y Brown (1982, citado en Jiménez Rodríguez, 2004) hablan de cuatro tipos de variables: persona, tarea, texto y estrategias.

Persona: la edad del sujeto es una de las características que más influye en el tipo de estrategias metacognitivas a utilizar. El conocimiento previo, el grado de interés o

motivación, las destrezas o habilidades y las deficiencias son característicos de la persona que influyen en su aprendizaje. Algunas de las diferencias evolutivas que se presentan en la adquisición de este conocimiento, hacen referencia a la tendencia a sobreestimar capacidades y rendimientos; así, los niños de 5 a 6 años tienen el convencimiento de que nunca olvidan nada, mientras que, en los de 9 a 11 años, este conocimiento personal es más realista, al reconocer que no siempre se tiene un buen recuerdo de las cosas.

Tarea: en toda tarea de lectura, la persona debe saber extraer el significado del texto, debe aprender cómo adaptar su comportamiento lector a las tareas específicas. En cuanto a las características evolutivas, podemos decir que los niños que pertenecen a los primeros niveles tienden a concentrarse en los aspectos relacionados con la decodificación más que con la comprensión del significado; es decir que nivelan saber cómo se dice a saber qué significa. A su vez los niños mayores son capaces de distinguir que leer en silencio es más rápido que leer en voz alta, o que es más fácil recordar la esencia de una historia que contarla literalmente. El conocimiento estructural de un texto –factor de importancia en la comprensión de la lectura– se logra a partir de los 12 o 13 años.

Texto: se refiere a las características del texto que influyen en la comprensión y en la memoria. Factores como las ideas que expresa el texto, el vocabulario, la sintaxis, la claridad de las intenciones del autor, la presentación, el estilo, la coherencia, el interés y la familiaridad con el texto que tenga el lector, el tipo de texto (narrativo, expositivo o descriptivo), tienen influencia en el aprendizaje del estudiante. Se considerará el conocimiento que los sujetos muestren tener sobre el texto que es objeto de su lectura, dicho saber evoluciona con la edad y la experiencia académica. Así, los más pequeños ven a los textos como conjuntos de letras, pero ya en tercero y cuarto básico discriminan la unidad de la palabra; finalmente en años posteriores comienzan a evidenciar ya de manera clara un concepto de texto como unidad semántica mayor. Este conocimiento se refiere tanto a las características superestructurales del mismo –tipo de texto– como a sus rasgos macroestructurales –jerárquica semántica.

Estrategias: Garner (1987) define las estrategias lectoras como aquellas actividades, generalmente deliberadas, que utilizan los aprendices activos, muchas veces para remediar los fallos cognitivos que perciben al leer, que facilitan la comprensión lectora y que se pueden enseñar. Respecto a las características evolutivas de los conocimientos estratégicos, refiriéndonos a las estrategias de memoria, los niños más pequeños recurren mayormente a estrategias externas, tales como ejecutar una acción, escribir una nota, solicitar la ayuda de

alguien; y, conforme avanza la edad, se advierte la tendencia a utilizar estrategias internas, como puede ser repasar mentalmente el contenido a recordar. Algo similar ocurre con las estrategias lectoras; en general, los niños pequeños conocen menos estrategias y éstas suelen ser imprecisas, en comparación con los niños mayores. Las estrategias externas (por ejemplo, pedir ayuda al profesor o a otra persona para saber el significado de una palabra) predominan sobre las internas. En cambio, los niños mayores mencionan con más frecuencia el uso del diccionario o la relectura para conocer el significado de una palabra desconocida. En relación con los aspectos condicionales del conocimiento estratégico, como es la elección de una estrategia efectiva acorde a las características y propósito de la tarea, éstas no suelen presentarse antes de la adolescencia.

Ahora bien, este saber metacomprendivo, tanto en lo que hace a la tarea, a las estrategias y al texto, no aparece de una vez y para siempre, sino que se desarrolla en el a la luz de numerosas experiencias lectoras. Al mismo tiempo que aprendemos a leer, también adquirimos (o deberíamos adquirir) conceptos sobre lo que leer implica en cualquiera de estos tres aspectos. No obstante, la mayoría de los niños no desarrolla la habilidad de la lectura en forma espontánea, sino que ésta se adquiere en el marco de una instrucción que otorga la escuela (Crespo Allende, 2000).

En el estudio del conocimiento metacognitivo en general, y de la metacompreensión en particular, ha existido una necesidad perentoria de señalar cuáles eran las variables que parecían influenciarla. La más señalada fue la de la edad ya que, al parecer, mientras más años posea un sujeto y más experiencias haya tenido con una habilidad cognitiva (ya sea lectura, memoria o atención), mayor será el conocimiento y el control que de ella podrá realizar. En el campo específico de la metacompreensión lectora, los niños de menor edad (nivel inicial, primer y segundo grado) parecen saber menos sobre ellos mismos como lectores, sobre las tareas que enfrentan y sobre las posibles estrategias que deben emplear, comparados con sujetos mayores (sexto grado). Así, por ejemplo, leer para entretenerse y leer para estudiar se perfilan en la mente de los alumnos mayores como dos tipos de tareas distintas que exigen esfuerzos distintos, los menores todavía no son sensibles a estas diferencias (Crespo Allende y Peronard Thierry, 1999).

Para concluir, es plausible pensar que, a medida que avanza en el sistema educativo, un sujeto va enfrentándose a tareas de lectura distintas que no sólo le representan nuevos desafíos, sino también le permiten forjar una consciencia más clara de que el acto de leer obedece al cumplimiento de metas determinadas.

2.2.4. Metacomprensión y aprendizaje

Jiménez y Ortiz (2000, citado en Jiménez Rodríguez, 2004) observaron que la mayoría de los niños no desarrollan las habilidades lectoras de manera espontánea, sino que éstas se adquieren mediante la instrucción que otorga el colegio. Por ello, habría que aprovechar y al mismo tiempo que se enseña a leer (llamando la atención sobre la conciencia fonológica), se debería enseñar a metacomprender. Así se conseguirían no sólo alumnos capaces de aprender, sino también capaces de decidir cómo leer teniendo en cuenta qué es lo que leen y por qué lo leen.

La lectura ha de ser entendida como una actividad espontánea y libre del lector. Puesto que es un proceso flexible y adaptativo, ha de adaptarse tanto a las condiciones del lector como a las del texto. Por ello, es necesario estimular a los estudiantes en el proceso de reflexión de su propio aprendizaje, no sólo buscar los resultados finales y el aprobado (Blasco Serrano y Allueva Torres 2010, p. 722).

Según Puente (1994, citado en Jiménez Rodríguez, 2004), las habilidades que garantizan un buen lector son de dos tipos: cognitivas, que permiten procesar la información del texto, y las metacognitivas, que permiten tener conciencia del proceso de comprensión y controlarlo a través de actividades de planificación, supervisión y evaluación.

Entre los educadores es cada vez más evidente la conciencia de que no basta el manejo eficiente de una habilidad cognitiva, como la lectura o la escritura, sino que es necesario desarrollar los aspectos metacognitivos que ellas comportan. Por ello, la enseñanza de la lectura no puede ignorar o dejar de lado el desarrollo de este nivel de los procesos que se ha denominado también metacompreensivo, según Gagné (1991, citado por Crespo Allende y Peronard Thierry, 1999).

Ochoa Angrino y Aragón Espinosa (2005, citado en Blasco Serrano y Allueva Torres, 2010) afirman que si el profesorado enseña estrategias metacognitivas en el contexto natural de la clase, los estudiantes pueden llegar a adquirirlas como prácticas útiles y por tanto poner en práctica la asimilación de estas estrategias como propias, desarrollando las habilidades metacognitivas y mejorando por tanto sus habilidades lectoras.

Es necesario alternativas que involucren a los contenidos curriculares, al profesor y a los propios estudiantes en actividades cooperativas que incentiven la liberación del

estudiante respecto a la "literalidad" del texto y el "temor" a reelaborar su contenido. Más allá de una cultura escolar, tradicionalmente focalizada en aprender textos, el desarrollo de los procesos de inferencia y metacompreensión se asienta en otro tipo de objetivos que primen más bien cómo aprender del texto o, mejor aún, cómo pensar sobre el texto (Montanero, 2001).

2.2.5. Procesos de la metacompreensión lectora

Jiménez Rodríguez (2004, p. 98) describe los procesos de la metacompreensión lectora, los cuales son:

Planificación: Rohwer y Thomas (1989) definen la planificación como la coordinación de estrategias dirigidas específicamente a un objetivo y el control de los progresos realizados hacia su obtención.

Supervisión: la supervisión se refiere a la conciencia on-line que uno tiene sobre su comprensión y sobre la realización de la tarea. El lector debe preguntarse sobre su progreso a la vez que está realizando la tarea de lectura, se trata de tomar conciencia de si se está comprendiendo o no lo que se está leyendo.

Evaluación: al final de la lectura, el lector debe evaluar tanto el producto como el proceso de la misma. Son acciones para valorar el nivel de logro que se ha obtenido durante la lectura.

2.2.6. Autoeficacia y metacompreensión

McCombs (1998, citado en Ugartetxea, 2001) afirma que el sentimiento de eficacia personal relacionado al aprendizaje permite al alumno engancharse a la tarea, ya que en la medida en que se vea capaz de controlar las variables del rendimiento se atreverá a realizar una actividad cognitiva. Una de las principales herramientas de aprendizaje lo constituye la lectura, la cual es una actividad cognitiva de enorme importancia y complejidad utilizada para la adquisición de conocimientos. Durante la lectura interviene la conciencia del propio nivel de comprensión y se requiere de cierta habilidad para controlar las acciones

cognitivas en el transcurso de estas. En síntesis, la metacompreensión supone la utilización de diferentes estrategias que facilitan la comprensión del texto.

Así es como Bandura, (1977, citado en Ugartetxea, 2001) establece una teoría en torno a la autoeficacia y su influencia en la actividad cognitiva, por la cual, sin un sentimiento de eficacia personal, el conocimiento tanto teórico como práctico, es insuficiente.

Beltrán y Genovard (1996, citado en Quaas, Ascorra y Bertoglia, 2005) indican que la mejora del rendimiento requiere que los estudiantes dominen las estrategias cognitivas y metacognitivas, pero también que se incrementen las creencias en las propias posibilidades (autoeficacia) y se atribuya un valor intrínseco a las tareas y a las materias escolares que forman parte del currículo a aprender.

2.2.7. Implicancias preventivas desde la Psicopedagogía

Desde la orientación psicopedagógica, Bandura (1997, citado por Alegre, 2014), explica que, dada la relación e implicancia de la autoeficacia y la autorregulación en el rendimiento académico, los estudiantes para realizar una acción y alcanzar el logro deseado no sólo deben poseer las habilidades, capacidades o conocimientos que la tarea requiere sino que además es necesaria la creencia de poder hacer frente a las demandas que la situación académica les exige con los recursos que cuenta haciendo uso de ellos estratégicamente, controlando y supervisando su implementación. De esta manera, se torna indispensable fomentar entre los estudiantes la formación y desarrollo de estrategias cognitivas, metacognitivas, de autorregulación personal y motivacional, con el fin de mejorar el rendimiento académico.

Siguiendo a Weiner (1992, citado en Jiménez Rodríguez, Puente Ferreras, Alvarado Izquierdo y Aribillaga Durante, 2009), se plantea que las atribuciones que realizan los estudiantes explican en gran medida el éxito o fracaso en una tarea. Por lo tanto, los estudiantes que se perciben a sí mismos como aprendices eficaces y capaces de controlar su propio aprendizaje buscan aprender y dominar la tarea, y atribuyen sus éxitos y fracasos a factores controlables como el nivel de esfuerzo puesto en la tarea, por eso es probable que se impliquen en el aprendizaje de ella y que persistan en su desempeño.

Ugartextea (2002) afirma que la unión entre la cognición, la motivación y la metacognición como ejes del rendimiento intelectual y escolar ha tomado una presencia importante en la bibliografía psicopedagógica. Según Alvarado Calderón (2003, p.10), los tres aspectos presentes en la metacompreensión, el lector, la tarea y las estrategias, nos dan tres niveles de intervención posible en un plan de prevención con miras a aumentar la conciencia del sujeto de cara a las diferentes tareas cognitivas.

La pedagogía moderna debe innovar en propuestas que se sustenten en la detección precoz de las dificultades en la comprensión lectora y en la introducción de tecnologías destinadas a prevenir el fracaso lector. La prevención e intervención temprana redundará no solo en la solución inmediata, sino también en la reducción de los costes a nivel socio-afectivo y cultural. (Alvarado Izquierdo, Jiménez Rodríguez, Puente Ferreras, 2009).

CAPITULO III

3. Marco Metodológico

3.1. Tipo de estudio

El tipo de investigación que se realizó es:

- Según el tipo de diseño: descriptivo, correlacional.
- Según el tiempo: transversal.
- Según el tipo de fuente: de campo.

3.2. Muestra

Para fines de esta investigación se utilizó un tipo de muestreo intencional no probabilístico de 100 estudiantes de 12 años de escuelas públicas y privadas de la ciudad de Paraná.

En este estudio se tuvo en cuenta los siguientes criterios para seleccionar la muestra:

- Estudiantes de 12 años de ambos sexos de escuelas públicas y privadas de la ciudad de Paraná.
- Se excluyó de la muestra aquellos estudiantes que han contestado previamente los inventarios.

3.3. Técnicas de recolección de datos

Escala de Conciencia Lectora (ESCOLA)

Esta escala fue realizada en 2009 por Jiménez Rodríguez, Puente Ferreras y Alvarado Izquierdo en Madrid, España. Su administración es de forma individual, sin límite de tiempo y consta de 56 ítems donde se presentan diferentes situaciones con múltiples opciones. Su aplicación está dirigida hacia personas de 12 años. El Alfa de Cronbach alcanza un valor de 0.88. Por lo tanto, se entiende que ESCOLA es un instrumento elaborado para medir procesos metacognitivos durante la lectura, evaluando cómo los participantes se perciben a sí mismos como lectores y cuáles creen que serían las mejores estrategias para resolver las diversas situaciones planteadas. En esta escala cada

respuesta se puntúa de 0 a 2 y el puntaje total podría corresponder a: Muy deficiente de 0 a 25 puntos, Deficiente de 25 a 50, Adecuado de 50 a 75 y Sobresaliente de 75 a 100 puntos.

Escala de Autoeficacia General (EAG)

Esta escala fue realizada por Schwarzer en Alemania en 1981, su nombre original es Generalized Self Efficacy Scale (GSES). Su adaptación española fue realizada por Baessler y Schwarzer en 1996 y su aplicación está dirigida a personas mayores de 12 años. La escala consta de 10 ítems con formato de respuesta de tipo Likert de 4 puntos (1=incorrecto; 2= apenas cierto; 3= más bien, cierto; 4=cierto), en el cual el sujeto debe colocar una X en cada ítem sobre el rango que considere más adecuado a su criterio. El punteo más alto demuestra el nivel más alto de autoeficacia percibida por los sujetos y el punteo más bajo refleja un bajo nivel de autoeficacia. Su Alfa de Cronbach tiene un valor total de 0.76. En esta escala cada respuesta se puntúa de 1 a 4 y el puntaje total podría corresponder a Muy Bajo de 10 a 24 puntos, Bajo de 25 a 28 puntos, Medio de 29 a 30 puntos, Alto de 31 a 33 puntos y Muy Alto de 34 a 40 puntos.

3.4. Procedimientos de recolección de datos

Las consideraciones éticas que se tuvieron en cuenta son:

- Autorización para administrar los instrumentos mediante una nota por escrito, dirigida a las autoridades de las respectivas instituciones educativas, en donde se explicó en qué consiste el estudio, las pruebas que se administraron y las características de la muestra (edad y sexo).
- Se acordó días y horarios para concurrir a las instituciones para administrar las pruebas.
- Se explicó a los estudiantes los objetivos de la investigación y las instrucciones de las pruebas administrar.
- Se explicitó el anonimato y confidencialidad de los datos obtenidos y se solicitó el consentimiento por escrito de los tutores de los estudiantes.

3.5. Plan de tratamiento y análisis de datos

Para analizar los datos obtenidos a través de los instrumentos se utilizó el Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) en su versión 23 en español. Se realizaron estadísticos descriptivos (media, desvío, frecuencia y porcentaje).

Por último, se utilizó la técnica de análisis de correlación estadística calculando coeficiente R de Pearson.

CAPITULO IV

4. Resultados

Descripción de la muestra (N=100)

La muestra evaluada consta de 100 estudiantes con edad de 12 años, que cursan primer año del ciclo básico común pertenecientes a escuelas públicas y privadas de la ciudad de Paraná.

Autoeficacia (EAG)

Tabla N°1: Estadísticos descriptivos para los puntajes de autoeficacia para la muestra evaluada.

<i>Puntajes de la Escala de Autoeficacia</i>	<i>N</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>Media</i>	<i>Desviación estándar</i>
	100	17	38	28,69	4,805

En la tabla N° 1 se exhibe los estadísticos descriptivos para los puntajes de autoeficacia para la muestra evaluada. De acuerdo a lo observado el valor promedio se ubica en ME=28.69, DE=4.805 que se corresponde con un valor bajo en autoeficacia, según indica la bibliografía del instrumento.

Tabla N°2: Categorías de Autoeficacia.

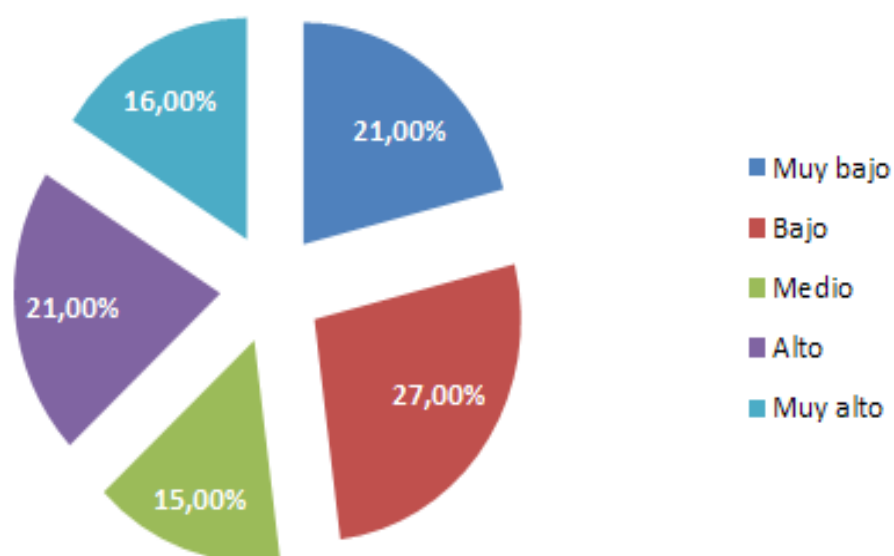
AUTOEFICACIA_CATEGORÍAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Muy bajo	21	21,0
Bajo	27	27,0
Medio	15	15,0
Alto	21	21,0
Muy alto	16	16,0
Total	100	100,0

En la tabla N° 2 se observa la conversión de los puntajes a categorías según los puntos de corte propuestos por la bibliografía del instrumento, que se corresponden con una segmentación en quintiles estadísticos: Muy Bajo (10 a 24 pts), Bajo (25 a 28 pts), Medio (29 a 30 pts), Alto (31 a 33 pts), Muy Alto (34 a 40 pts).

La categorización de los niveles de autoeficacia en este estudio expresa que: 21 adolescentes puntuaron por debajo de 24 puntos lo que se corresponde con la categoría de

autoeficacia “muy bajo”; 27 adolescentes puntuaron entre 25 a 28 puntos por lo que se ubican en la categoría “bajo”; 15 adolescentes se encuentran en la categoría “medio” ya que puntuaron entre 29 y 30 puntos; en la categoría “alto” se sitúan 21 adolescentes que puntuaron entre 31 a 33; 16 adolescentes puntuaron entre 34 a 40 puntos por lo que se hallan en la categoría “muy alto”.

Gráfico N°1: categorías de autoeficacia.



Metacomprensión Lectora (ESCOLA)

Tabla N°3: Estadísticos descriptivos para los puntajes de metacomprensión lectora para la muestra evaluada.

Puntajes de la ECL56	PLANIFICACIÒN	SUPERVISIÒN	EVALUACIÒN	ECL_PJE_TOTAL
Media	35,59	19,93	18,41	73,93
Desviación estándar	6,814	4,207	3,429	12,421
Mínimo	21	9	10	48
Máximo	47	28	25	96

En la tabla N° 3 se expresan los estadísticos descriptivos para los puntajes de metacomprensión lectora para la muestra evaluada. De acuerdo a lo observado la media obtenida en esta escala se ubica en ME=73.93, DE=12.421 que se corresponden con valores adecuados en metacomprensión lectora.

Tabla N° 4: Relación entre Autoeficacia y Metacomprensión Lectora.

Autoeficacia*ECL_PJE_TOTAL (agrupado) tabulación cruzada							
		Nivel de Desempeño ECL_TOTAL (agrupado)				Total	
			Muy Deficiente	Deficiente	Adecuado	Sobresaliente	
Autoeficacia	Muy bajo	Frecuencia	9	4	4	4	21
		%	42,86%	19,05%	19,05%	19,05%	100,00%
	Bajo	Frecuencia	8	8	7	4	27
		%	29,63%	29,63%	25,93%	14,81%	100,00%
	Medio	Frecuencia	3	4	4	4	15
		%	20,00%	26,70%	26,70%	26,70%	100,00%
	Alto	Frecuencia	3	5	5	8	21
		%	14,29%	23,81%	23,81%	38,10%	100,00%
	Muy alto	Frecuencia	2	4	5	5	16
		%	12,50%	25,00%	31,25%	31,25%	100,00%
	Total	Frecuencia	25	25	25	25	100
		%	25,00%	25,00%	25,00%	25,00%	100,00%

En la tabla N° 4 se aprecia la relación entre autoeficacia y metacomprensión lectora. En dicha tabla se muestra la distribución porcentual de los 100 adolescentes según

las categorías de autoeficacia alcanzadas y el nivel de desempeño en la escala de conciencia lectora (metacompreensión).

Puede observarse que los mayores porcentuales de estudiantes con mejor autoeficacia tienen un nivel más alto de metacompreensión, mientras que los que tienen más baja autoeficacia es mayor el porcentaje que poseen “muy deficiente”. Lo mismo se aprecia en el gráfico.

Gráfico N° 2: relación entre autoeficacia y metacompreensión lectora.

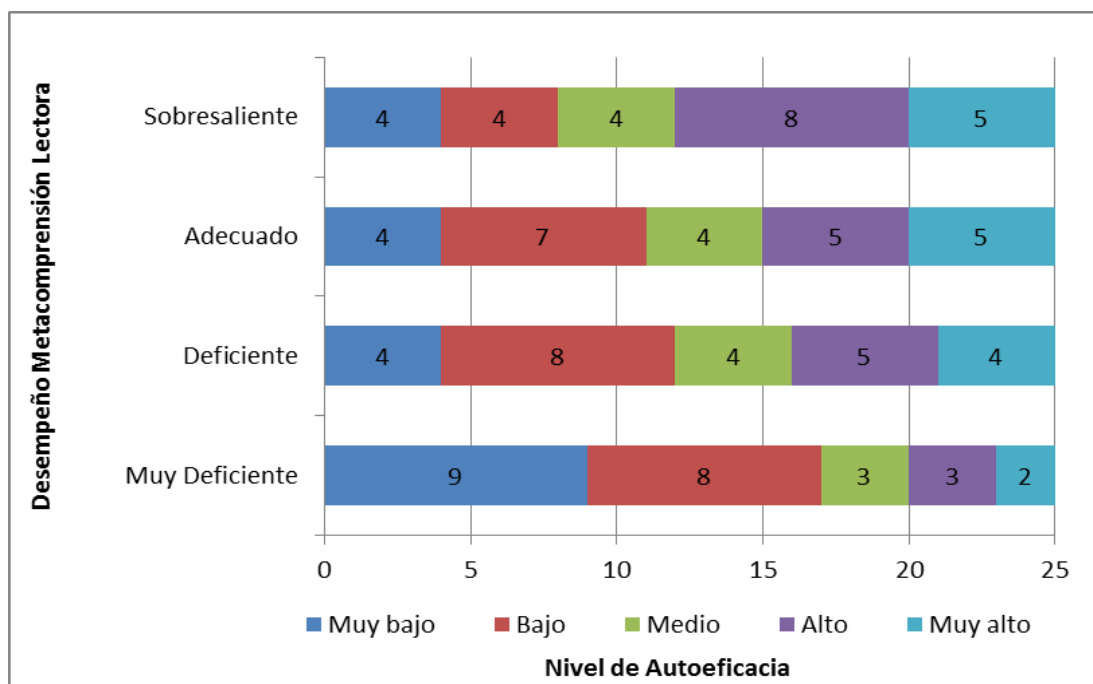


Tabla N° 5: Correlación entre autoeficacia y metacompreensión lectora.

		Autoeficacia	Sig. (bilateral)	Obs.
PLANIFICACIÓN	Correlación de Pearson	,228*	0,022	(*)
SUPERVISIÓN	Correlación de Pearson	,241*	0,016	(*)
EVALUACIÓN	Correlación de Pearson	,208*	0,038	(*)
ECL_PJE_TOTAL	Correlación de Pearson	,264**	0,008	(**)

*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas).

**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

Para tener una evidencia más precisa de la relación entre las variables se procedió a establecer la correlación estadística calculando coeficiente R de Pearson, con un análisis de significación de la hipótesis de $p=.05$ (5% de error), como se observa en la tabla N° 5.

Los resultados sobre la muestra, analizando las correlaciones entre las variables, en líneas generales expresan lo siguiente: los niveles de autoeficacia correlacionan en sentido positivo con el desempeño de la metacompreensión lectora, y esta correlación resulta significativa estadísticamente.

A su vez cada proceso (planificación, supervisión y evaluación) que mide la escala de metacompreensión correlaciona positiva y significativamente con la autoeficacia.

CAPITULO V

5. Discusión

En la presente investigación se estudió la relación entre autoeficacia y metacompreensión lectora, evaluando a 100 estudiantes de 12 años pertenecientes a escuelas públicas y privadas de la ciudad de Paraná.

De acuerdo al primer objetivo planteado que refiere a evaluar el nivel de autoeficacia en estudiantes de 12 años, se pudo observar en la Escala de Autoeficacia General que el valor promedio se corresponde con un nivel bajo en autoeficacia. Grimaldo Muchotrigo (2005), expresa que aquellas personas con baja autoeficacia poseen una disminuida confianza en sí mismos y autopercepción que interfieren en la realización de la tarea. A su vez, Bandura (1986, citado en Rojas Paz, 2014) afirma que aquellos estudiantes que tienen dudas sobre su capacidad de aprendizaje y baja autoeficacia evitarán participar en ciertas actividades asignadas.

En la investigación realizada por Alegre (2014) en Perú, se demuestra que la autoeficacia se relaciona significativamente con el logro académico. Por lo tanto, el nivel de autoeficacia que los estudiantes presenten se reflejaría en las elecciones que realizan, el esfuerzo que aplican, la perseverancia ante los obstáculos con los que se enfrentan, etc.

Por otro lado, según Schunk (2012), la autoeficacia para una tarea específica, durante cierto día, podría fluctuar debido a la preparación del individuo, a su condición física (enfermedad y fatiga) y su estado de ánimo, así como debido a condiciones externas como la naturaleza de la tarea (duración y dificultad) y el medio social (condiciones generales del salón de clases).

En relación al segundo objetivo específico que suponía analizar la metacompreensión lectora en estudiantes de 12 años, se pudo observar en los resultados de la ESCOLA el valor promedio obtenido a través de la escala. Se observa que la media en esta escala se corresponde con un valor adecuado ($ME=73.93$, $DE=12.421$) en metacompreensión lectora. Las investigaciones realizadas en México por **Bornhofen** Guedes De Melo, Franco de la Rosa y Chirino Barceló (2013), muestran resultados equivalentes en metacompreensión con un nivel adecuado alcanzado por los estudiantes de sexto año de primaria. Según Solé (1994), un nivel adecuado de desarrollo y rendimiento lector alude a un lector competente capaz de planificar, supervisar y evaluar el proceso de lectura. Cerrón Lozano y Pineda Lozano (2014), expresan que las destrezas metacognitivas, facilitan el monitoreo y como consecuencia también la comprensión del

texto, así, la conciencia sobre el proceso de comprensión motiva al lector experto a buscar el origen de sus dificultades. Por lo tanto, el lector que carece de esta conciencia no podrá identificar con claridad si está comprendiendo o no el texto y menos aún podrá plantear las medidas correctivas para superar sus limitaciones.

En lo que respecta al tercer objetivo que refería a estudiar la relación entre autoeficacia y metacompreensión en estudiantes de 12 años, se ha observado que los niños con mejor autoeficacia tienen un nivel más alto de metacompreensión, mientras que los que tienen más baja autoeficacia es mayor el porcentaje que poseen “muy deficiente”.

Por lo tanto, los niveles de autoeficacia correlacionan en sentido positivo con el desempeño de la metacompreensión lectora, y esta correlación resulta significativa estadísticamente. A su vez cada proceso que mide la escala de metacompreensión correlaciona positivamente con la autoeficacia.

Beltrán y Genovard (1996, citado en Quaas, Ascorra y Bertoglia, 2005) indican que la mejora del rendimiento requiere que los estudiantes dominen las estrategias cognitivas y metacognitivas, pero también que se incrementen las creencias en las propias posibilidades (autoeficacia) y se atribuya un valor intrínseco a las tareas y a las materias escolares que forman parte del currículo a aprender. Siguiendo a McCombs (1998, citado en Ugartetxea, 2001), una de las principales herramientas de aprendizaje lo constituye la lectura, la cual es una actividad cognitiva de enorme importancia y complejidad utilizada para la adquisición de conocimientos. Durante la lectura interviene la conciencia del propio nivel de comprensión y se requiere de cierta habilidad para controlar las acciones cognitivas en el transcurso de estas. En síntesis, la metacompreensión supone la utilización de diferentes estrategias que facilitan la comprensión del texto.

La hipótesis planteada se confirma debido a que, en los resultados, se establece una correlación estadísticamente significativa. Esto quiere decir que los niveles de autoeficacia correlacionan en sentido positivo con el desempeño en metacompreensión lectora. Bandura, (1977, citado en Ugartetxea, 2001) establece una teoría en torno a la autoeficacia y su influencia en la actividad cognitiva, por la cual sin un sentimiento de eficacia personal, el conocimiento tanto teórico como práctico, es insuficiente. En relación a la autoeficacia, Pajares (1997) expresa que ha sido considerada una variable determinante y fuertemente predictora del rendimiento académico.

6. Conclusión

A partir de los resultados obtenidos en la presente investigación, se arriban a las siguientes conclusiones, teniendo en cuenta los objetivos e hipótesis planteada:

I. De acuerdo a lo observado en relación a los resultados en la Escala de Autoeficacia General, el valor promedio se corresponde con un nivel “bajo” en autoeficacia.

II. En lo que respecta a la metacompreensión lectora, los resultados han demostrado que la mayor proporción de la muestra ha obtenido un valor “adecuado” en la Escala de Conciencia Lectora.

III. En lo que respecta al tercer objetivo que refería a estudiar la relación entre autoeficacia y metacompreensión en estudiantes de 12 años, se ha observado que los niños con mejor autoeficacia tienen un nivel más alto de metacompreensión, mientras que los que tienen más baja autoeficacia es mayor el porcentaje que poseen “muy deficiente”.

Por lo tanto, los niveles de autoeficacia correlacionan en sentido positivo con el desempeño de la metacompreensión lectora, y esta correlación resulta significativa estadísticamente. A su vez cada proceso que mide la escala de metacompreensión correlaciona positivamente con la autoeficacia.

IV. Considerando que existe una correlación estadísticamente significativa entre autoeficacia y metacompreensión lectora, se afirma que cuanto más elevada sea la autoeficacia el desempeño en metacompreensión lectora seria más exitoso.

7. Limitaciones

La presente investigación contiene las siguientes limitaciones a saber:

Los instrumentos utilizados en la recolección de datos fueron autoadministrables, por tal motivo si bien se tomaron los recaudos y medidas necesarias para evitar distorsiones, los datos proporcionados por los estudiantes que conforman la muestra podrían presentar alguna interpretación errónea con respecto a las afirmaciones presentes en los diferentes instrumentos.

A su vez, la generalización de los resultados se encuentra limitada por las características de la muestra teniendo en cuenta que el muestreo fue intencional no probabilístico, y su tamaño. Por lo tanto, si bien los resultados pueden dar una orientación de la realidad y una descripción de la misma, no son ni tienen el objetivo de ser explicativos de las variables que se pusieron en juego en la investigación.

Por otra parte, por no hallarse estudios similares en Argentina, se realiza la comparación de los resultados con antecedentes de otros países. En relación a los instrumentos, se utilizaron baremos internacionales.

8. Recomendaciones

En cuanto al tema estudiado, teniendo en cuenta que son múltiples los factores que intervienen en la autoeficacia y metacompreensión lectora, se sugiere estudiar otras variables que podrían influir en la relación de las variables antes mencionadas, como por ejemplo: motivación (intrínseca y extrínseca), autopercepción, autoconcepto, entre otros.

Con respecto a la muestra, se considera valioso extender la misma a un mayor número de casos.

En relación a los instrumentos, se podría enriquecer el conocimiento de las variables estudiadas utilizando otros instrumentos que recojan mayor información sobre las mismas.

Por último, se considera relevante realizar el estudio en nivel primario y ciclo orientado del ámbito escolar, ya que sus resultados podrían llevar a la aplicación de planes y estrategias de intervención relacionados a la autoeficacia y la metacompreensión lectora.

9. Referencias bibliográficas

- Alarcón Díaz, M., A. (2013). Motivación, estrategias de aprendizaje y metacompreensión lectora: un estudio descriptivo en alumnos universitarios peruanos. *Revista educación y desarrollo social*, 7(1), 71-78. Recuperado de <http://bases.biblioteca.uca.edu.ar:2079/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=99f26402-923b-41c6-bb6f-fcca75239c26%40sessionmgr4007&vid=1&hid=4207>
- Alegre, A., A. (2014). Autoeficacia académica, autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios iniciales. *Propósitos y Representaciones*, 2(1), 79-120. doi: 10.20511/pyr2014.v2n1.54
- Alvarado Calderon, K. (2003) Los procesos metacognitivos: la metacompreensión y la actividad de la lectura. *Actualidades investigativas en educación*, 3(2), 1-17. doi: 10.15517/aie.v3i2.9016
- Arancibia, V., C., Herrera, P., P. y Strasser, K., S. (2007). *Manual de psicología educacional* (6a Ed.). Santiago, Chile: Ediciones universidad católica de chile.
- Blasco Serrano, A., C. y Allueva Torres, P. (2010). La metacompreensión en relación a la comprensión lectora. *Infad*, 3(1), 721-730. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832326076>
- Bornhofen Guedes De Melo, L., Franco de la Rosa, A., C. y Chirino Barceló, V. (2013). La metacognición como estrategia reguladora de la comprensión lectora en alumnos de 6º año de primaria. *Revista de Investigación Educativa de la Escuela de Graduados en Educación*, 4 (7), 39-47. Recuperado de: <http://www.riege.mx/index.php/riege/article/view/80>
- Brenlla, M., E., Aranguren, M., Rossaro, M., F. y Vázquez, N. (2010). Adaptación para Buenos Aires de la escala de autoeficacia general. *Interdisciplinaria*, 27(1), 77-94. Recuperado de: https://www.academia.edu/9783878/redalyc.adaptaci%c3%93n_para_buenos_aires_de_la_escalade_autoeficacia_general
- Camposeco Torres, F. de M. (2012). *La autoeficacia como variable en la motivación intrínseca y extrínseca en matemáticas a través de un criterio étnico*. (Tesis de licenciatura). Universidad complutense de Madrid, Madrid. Recuperado de <http://eprints.ucm.es/16670/1/T34002.pdf>

- Canto y Rodríguez, J., E. (1998). Autoeficacia y educación. *Educación y Ciencia*, 2(4), 45-53. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/279465811_Autoeficacia_y_educacion
- Carrasco Ortiz, M., A. y del Barrio Gándara, M., V. (2002). Evaluación de la autoeficacia en niños y adolescentes. *Psicothema*, 14(2), 323-332. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72714221>
- Cerchiaro Ceballos, E., Paba Barbosa, C. y Sánchez Castellón, L. (2011). Metacognición y comprensión lectora: una relación posible e intencional. *Duazary*, 8(1), 99-111. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4788224>
- Cerrón Lozano, A. y Pineda Lozano, M. (2014). Estrategias metacognitivas y comprensión lectora en estudiantes de Lenguas, Literatura y Comunicación de la Facultad de Educación de la UNCP de Huancayo. *Horizonte de la ciencia*, 4(6), 97-102. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/318843215_Estrategias_metacognitivas_y_comprehension_lectora_en_los_estudiantes_de_Lenguas_Literatura_y_Comunicacion_de_la_Facultad_de_Educacion_de_la_UNCP/link/59813a2b4585150575ba203f/download
- Contreras, F., Espinosa, J. C., Esguerra, G., Haikal, A., Polania, A. y Rodriguez, A. (2005). Autoeficacia, ansiedad y rendimiento académico en adolescentes. *Diversitas*, 1(2), 183-194. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67910207>
- Crespo Allende, N. y Peronard Thierry, M. (1999). El conocimiento metacomprendivo en los primeros años escolares. *Revista signos*, 32(45-46), 103-119. doi: 10.4067/S0718-09341999000100011
- Crespo Allende, N., M. (2000). Metacognición, metacompreensión y educación. *Revista enfoques educacionales*, 3(1), 109-120. Recuperado de: https://www.academia.edu/7802028/2001._Crespo_Metacognici%C3%B3n_metacompreensi%C3%B3n_y_educaci%C3%B3n
- Espanada, J., P., González, M., T., Orgilés, M., Carballo, J., L. y Piqueras, J., A. (2012). Validación de la Escala de Autoeficacia General con adolescentes españoles. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(1), 35-370. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/269986096_Validacion_de_la_Escala_de_Autoeficacia_General_con_adolescentes_espanoles

- Grimaldo Muchotrigo, M., P. (2005). Propiedades psicométricas de la escala de autoeficacia general de Baessler & Schwarzer. *Cultura*, 19, 213-230. Recuperado de: http://www.revistacultura.com.pe/revistas/RCU_19_1_propiedades-psicometricas-de-la-escala-de-autoeficacia-general-de-baessler-schwarzer.pdf
- Heit, I. (2012). Estrategias metacognitivas de comprensión lectora y eficacia en la asignatura lengua y literatura. *Revista de psicología*, 8(15), 79-76. Recuperado de <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/revistas/estrategias-metacognitivas-compension-lectora.pdf>
- Irrazabal, N. (2007). Metacompreñión y comprensión lectora. *Subjetividad y procesos cognitivos*, 10, 43-60. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=339630249003>
- Jiménez Taracido, L., Baridon Chauvie, D. y Manzanal Martínez, A. I. (2016). Análisis del control de la comprensión lectora en textos científicos en alumnos de secundaria obligatoria y bachillerato. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 285-307. doi: 10.5209/rev_RCED.2016.v27.n1.45749
- Jiménez Rodríguez, V. (2004). *Metacognición y comprensión de la lectura: evaluación de los componentes estratégicos (procesos y variables) mediante la elaboración de una escala de conciencia lectora (escala)*. (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid. Recuperado de <http://biblioteca.ucm.es/tesis/psi/ucm-t27494.pdf>
- Jiménez Rodríguez, V., Puente Ferreras, A., Alvarado Izquierdo, J. y Aribillaga Durante, L. (2009). Medición de estrategias metacognitivas mediante la escala de conciencia lectora: escala. *Electronic journal of research in educational psychology*, 7(2), 779-804. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293121945010>
- Montanero, M. (2001). Metacompreñión y aprendizaje a partir de textos. *Cultura y Educación*. 13 (3), 317-328. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/233560021_Metacompreñion_y_aprendizaje_a_partir_de_textos_Metacompreñion_and_learning_from_academic_texts
- Ortega, T. E. (2005). *Autoeficacia y deporte*. Sevilla, España: Wanceulen.
- Peronard Thierry, M. (2002). Conocimiento de estrategias de lectura y metacompreñión. *Onomazein*, 7, 95-115. Recuperado de <http://bases.biblioteca.uca.edu.ar:2079/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=712a6797-5910-4560-a74a-8c206884424d%40sessionmgr4010&vid=1&hid=4207>

- Pool-Cibrian, W. J. y Martínez-Guerrero J. I. (2013). Autoeficacia y uso de estrategias para el aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(3), 21-37. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol15no3/contenido-pool-mtnez.html>
- Puente Ferreras, A., Jimenez Rodriguez, V., Alvarado Izquierdo, J. (2009). *Escala de conciencia lectora (ESCOLA). Evaluación e intervención psicoeducativa de procesos y variables metacognitivas durante la lectura*. España, Madrid: EOS.
- Quaas, C., Ascorra, P. y Bertoglia, L. (2005). Estrategias metacomprendivas lectoras y constructos asociados: en búsqueda de una relación. *Psicoperspectivas*, 4(5), 77 – 90. Recuperado de: <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/27>
- Repetto, T., E., Guillamón, J. R., y Vélaz, D., M., C. (2009). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica: Intervenciones pedagógicas para el desarrollo del aprendizaje, de la carrera y de la persona*. (vol. 2). Madrid, España.
- Rodríguez, F. A. (2005). *¿Cómo leen los niños con ceguera y baja visión?*. Málaga, España: Aljibe.
- Rojas Paz, M. (2014). *Nivel de autoeficacia de los empleados de la confederación deportiva autónoma de Guatemala* (Tesis de Grado). Universidad Rafael Landíva, Guatemala. Recuperado de <http://biblio3.url.edu.gt/Tesario/2014/05/43/Rojas-Manuel.pdf>
- Roldán, L., A. y Zabaleta, V. (2016). Lectura y escritura. Autopercepción del desempeño en estudiantes universitarios. *Revista iberoamericana de diagnóstico y evaluación*, 42(2), 27-38. doi: 10.21865/RIDEP42_27
- Schunk, D., H. (2012). *Teorías del aprendizaje*. Naucalpan de Juárez, Mexico: Pearson.
- Solé, I. (1994). *Estrategias de lectura*. Barcelona, España: Graó.
- Schwarzer, R., y Jerusalem, M. (1995). Generalized Self-Efficacy scale. In J. Weinman, S. Wright, & M. Johnston, *Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs* (pp. 35-37). Windsor, England: NFER-NELSON.
- Ugarteetxea, J. (2001). Motivación y metacognición, más que una relación. *Relieve*, 7(2), 51-71. Recuperado de http://www.uv.es/relieve/v7n2/RELIEVEv7n2_1.pdf
- Ugarteetxea, J. (2002). La metacognición, el desarrollo de la autoeficacia y la motivación escolar. *Revista de Psicodidáctica*, 13, 49-74. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17501304>

Anexo I

Instrumentos de recolección de datos

Datos sociodemográficos

Apellido y Nombre: _____

Sexo: _____

Edad: _____años.

Fecha de nacimiento: ____/____/____

Fecha del examen: ____/____/____

Institución Escolar: _____

Nivel educativo: _____

Curso: _____

ESCALA DE AUTOEFICACIA GENERAL

INDICACIONES:

No hay respuestas correctas, ni incorrectas. Lea cada una de las afirmaciones, y marque con una "X" el número que considere conveniente. Utilice la siguiente escala para responder a todas las afirmaciones:

1	2	3	4
INCORRECTO	APENAS CIERTO	MÁS BIEN CIERTO	CIERTO

No.

AFIRMACIONES

1	Puedo encontrar la manera de obtener lo que quiero aunque alguien se me oponga.	1	2	3	4
2	Puedo resolver problemas difíciles si me esfuerzo lo suficiente.	1	2	3	4
3	Me es fácil persistir en lo que me he propuesto hasta llegar a alcanzar mis metas.	1	2	3	4
4	Tengo confianza en que podría manejar eficazmente acontecimientos inesperados.	1	2	3	4
5	Gracias a mis cualidades puedo superar situaciones imprevistas.	1	2	3	4
6	Cuando me encuentro en dificultades puedo permanecer tranquilo (a) porque cuento con las habilidades necesarias para manejar situaciones difíciles.	1	2	3	4
7	Venga lo que venga, por lo general soy capaz de manejarlo.	1	2	3	4
8	Puedo resolver la mayoría de los problemas si me esfuerzo lo necesario.	1	2	3	4
9	Si me encuentro en una situación difícil, generalmente se me ocurre qué debo hacer.	1	2	3	4
10	Al tener que hacer frente a un problema, generalmente se me ocurren varias alternativas de cómo resolverlo.	1	2	3	4

ESCALA DE CONCIENCIA LECTORA (ESCOLA)

Instrucciones:

A continuación se presenta un conjunto de situaciones, algunas de las cuales son reales y otras inventadas. Piensa en estas situaciones y elige una de las alternativas, marcando con una (X) dentro del paréntesis. Al imaginar las situaciones piensa que puede ser posible más de una alternativa. Elige aquella que te parezca más adecuada.

1. Durante tu vida de estudiante has leído diferentes libros y textos. ¿Crees que algunos de los libros y textos son más difíciles de leer que otros?
a) Todos los libros tienen el mismo nivel de dificultad. (...)
b) Algunos son más difíciles de comprender que otros. (...)
c) No importa la dificultad si se sabe leer. (...)
2. Antes de comenzar a leer, ¿qué haces para ayudarte durante la lectura?
a) No hago ningún plan. Simplemente empiezo a leer. (...)
b) Tengo en cuenta la razón por la que voy a leer. (...)
c) Elijo un lugar confortable para leer. (...)
3. Si tienes que estudiar un tema que desconoces completamente y el texto es difícil de leer. ¿Cómo podrías mejorar la capacidad de aprendizaje?
a) Ampliando los conocimientos por otros medios (profesor/a, enciclopedias, etc). (...)
b) Ampliando los conocimientos y desarrollando nuevas estrategias de lectura. (...)
c) Repitiendo las ideas del texto de forma mecánica aunque no las entienda. (...)
4. Los/as mejores lectores/as son aquellos/as que...
a) Pronuncian mejor las palabras cuando leen en voz alta. (...)
b) Son capaces de contar las ideas leídas con sus propias palabras. (...)
c) Leen veloz y correctamente las palabras. (...)
5. Una vez leído un texto, ¿qué partes te saltas si luego tienes que hacer un resumen?
a) Me salto aquellas partes cuyo significado no entiendo. (...)
b) Me salto aquellas partes que no son importantes. (...)
c) No me salto nada, pero leo con más atención aquello que me parece más importante. (...)
6. Antes de empezar a leer un libro, ¿crees que es buena idea leer el título y ver las ilustraciones?
a) El título y las ilustraciones no me ayudarán en nada. (...)
b) El título y las ilustraciones son importantes para los lectores más pequeños. (...)
c) El título y las ilustraciones son importantes para todos los lectores. (...)
7. Si sabes lo que el/la profesor/a quiere cuando manda una lectura ...
a) Podré dirigir la lectura hacia lo que quiere el/la profesor/a. (...)
b) Me será más fácil buscar las ideas importantes. (...)
c) No me ayudará mucho, ya que lo importante es leer bien. (...)
8. En la clase hay niños/as que leen bien y otros/as no tan bien. Tú crees que los/as mejores lectores/as son aquellos/as que...
a) Leen rápido pero no se dan cuenta de los errores. (...)
b) Leen rápido, entonan bien y se dan cuenta de los errores. (...)
c) Leen rápido, a veces cometen errores, pero los corrigen. (...)
9. Si tienes que preparar un examen y el/la profesor/a te manda estudiar algunas lecciones. ¿Qué haces mientras las estudias?
a) Leo con la televisión y/o con la música puesta. (...)

- b) Nada especial. Leo intentando comprender y recordar las ideas. (...)
- c) Imagino las preguntas que me hará y leo las lecciones pensando en ellas. (...)
10. Si conoces previamente el tema del que trata un texto...
- a) La comprensión será más fácil y rápida. (...)
- b) Facilitará la velocidad de la lectura, pero no la comprensión. (...)
- c) Conocer el tema no ayudará nada. (...)
11. ¿Cómo podrías saber cuáles son las oraciones más importantes de un texto?
- a) Reconociendo las oraciones que expresan las ideas principales. (...)
- b) Analizando las oraciones más largas. (...)
- c) Recordando los detalles que se describen. (...)
12. ¿Cuál te parece que es la mejor manera de leer un texto si tienes que hacer un examen?
- a) Leerlo tantas veces como me sea posible. (...)
- b) Repasar las partes importantes del texto. (...)
- c) Leerlo despacio comprendiéndolo y memorizándolo. (...)
13. Si lees un libro sobre un tema interesante...
- a) La lectura será más atenta y comprensiva, probablemente. (...)
- b) La lectura será más fácil, probablemente. (...)
- c) La lectura será más o menos igual de fácil y rápida, probablemente. (...)
14. Para conseguir leer mejor cada día, ¿qué podrías hacer?
- a) Leer libros con muchas ilustraciones. (...)
- b) Leer más libros en mis ratos libres. (...)
- c) Leer libros a otros y comentarlos con ellos. (...)
15. Si estás leyendo un libro y encuentras un párrafo difícil de entender, ¿qué haces?
- a) Me detengo ante el problema y pienso en la manera de solucionarlo. (...)
- b) No sigo leyendo porque no puedo resolver el problema. (...)
- c) Continúo leyendo para ver si se aclara el significado más adelante. (...)
16. Cuando lees un texto, ¿qué haces para comprenderlo?
- a) Me fijo en las ideas, los detalles, los personajes... (...)
- b) Lo leo varias veces para asegurarme de que lo he comprendido. (...)
- c) No hago nada especial, porque si es un texto para mi edad, lo comprendo. (...)
17. Cuando tienes que leer un texto difícil, lo aconsejable es:
- a) Leerlo más lentamente. (...)
- b) Leerlo más veces. (...)
- c) Leerlo lenta y comprensivamente. (...)
18. ¿Qué haces cuando te encuentras durante la lectura con una frase cuyo significado no entiendes?
- a) Releo la frase porque es una buena práctica para entender el significado. (...)
- b) Me olvido de la frase y continúo leyendo. (...)
- c) Releo la frase, así como las anteriores y leo las posteriores porque me ayuda a comprender el significado. (...)
19. ¿Qué haces cuando el/la profesor/a te manda estudiar un texto para después hacer un examen?
- a) Dedico más atención y esfuerzo a las partes difíciles. (...)
- b) Leo de la misma forma las partes fáciles y difíciles. (...)
- c) Dedico más tiempo a lo difícil y hago resúmenes. (...)
20. Si el/la profesor/a te dice que debes mejorar en lectura, ¿qué puedes hacer para mejorarla?
- a) Esperar a que el/la profesor/a me diga lo que debo hacer. (...)
- b) Dedicar más tiempo a la lectura. (...)

- c) Darle cuenta de los errores y corregirlos. (...)
21. En la clase hay estudiantes que obtienen mejores notas que otros. Tú crees que las calificaciones que obtienen se deben a que...
- a) Algunos/as estudiantes tienen más facilidad para estudiar y aprender porque leen mejor. (...)
- b) Todos/as saben leer pero algunos/as estudian más. (...)
- c) Leer bien o mal no tiene mucha importancia. (...)
22. Si tienes un tiempo muy corto para realizar una lectura, ¿qué harías?
- a) Leer las partes más importantes del texto. (...)
- b) Leer preferentemente las palabras largas y nuevas. (...)
- c) Leer hasta donde me permita el tiempo. (...)
23. ¿Qué actividades te pueden ayudar a ser mejor lector/a?
- a) Leer libros cortos que usen palabras fáciles. (...)
- b) Pedir a otras personas que me corrijan cuando leo. (...)
- c) Dedicar tiempo a la lectura y tratar de comprender. (...)
24. Si estás leyendo normalmente y no tienes éxito para comprender lo que lees, ¿cuál crees que puede ser la causa?
- a) El texto, que es muy difícil de leer. (...)
- b) El/la profesor/a, que no me enseñó a leer bien. (...)
- c) La forma en que leo, que no es la adecuada. (...)
25. Cuando lees un texto...
- a) Leo simplemente por leer. (...)
- b) Leo procurando comprender lo leído. (...)
- c) Leo para obtener información. (...)
26. Si tienes poco tiempo y quieres hacerte una idea general de un texto...
- a) Leo sólo el primer párrafo. (...)
- b) Intento leer todo muy deprisa, aunque no lo entienda. (...)
- c) Leo el resumen (si lo hay), los títulos, las ideas subrayadas y los gráficos. (...)
27. ¿Cómo puedes saber qué oraciones son las más importantes de una historia?
- a) Normalmente no se puede saber. (...)
- b) Por las palabras y pistas del texto. (...)
- c) Por lo que espero que me cuente el texto. (...)
28. Si tienes muy poco tiempo para leer un tema y luego tienes que explicarlo a tus compañeros/as, ¿qué haces?
- a) Leo sólo la primera parte. (...)
- b) Leo los títulos de los encabezamientos y el contenido general. (...)
- c) Leo todo muy deprisa. (...)
29. Si tuvieras que ayudar a un/a compañero/a a mejorar la lectura, ¿qué harías?
- a) Recomendarle que lea todos los días. (...)
- b) Leer con él/ella ayudándolo/a a comprender el texto. (...)
- c) Leer juntos y comentar lo leído. (...)
30. ¿Qué textos crees que son más fáciles de leer?
- a) Los que son más cortos y tienen la letra más grande. (...)
- b) Los que su contenido me resulta familiar. (...)
- c) Los que están adaptados a mi nivel de comprensión. (...)
31. Cuando lees un texto y no lo entiendes, lo mejor es...
- a) Pedirle a una persona mayor que lo lea y me lo explique. (...)
- b) Volver a leerlo otra vez y si sigo sin entenderlo, dejarlo. (...)

- c) Volver a leerlo y darme cuenta de por qué no lo entiendo. (...)
32. ¿Cuál es la mejor forma de hacer un resumen?
- a) Leer todo el texto e intentar poner en el resumen todo lo que pone, con mis palabras. (...)
- b) Leer todo el texto y seleccionar las partes más importantes. (...)
- c) Leer todo el texto y seleccionar lo que más me interesa. (...)
33. La mejor forma de empezar a leer un texto es ...
- a) Mirar el título y las ilustraciones para saber de qué va. (...)
- b) Empezar a leer el texto, para no perder el tiempo. (...)
- c) Mirar el título y las ilustraciones para ver si el tema es aburrido o divertido. (...)
34. Al llevar a cabo una actividad de lectura:
- a) Creo que es útil evaluar si he comprendido lo que estaba escrito. (...)
- b) Creo que la evaluación está bien pero la tiene que hacer una persona mayor. (...)
- c) No creo que después de leer sea ya útil ninguna evaluación. (...)
35. Mientras estás leyendo, ¿te detienes a pensar lo que va a pasar más adelante o a qué conclusiones llegará el/la autor/a?
- a) No, porque me desconcentro. (...)
- b) Sí, porque me ayuda siempre a entender la lectura. (...)
- c) A veces, puesto que me ayuda a entender aspectos poco claros. (...)
36. ¿Por qué crees que los textos están divididos en párrafos?
- a) Porque así lo exige la presentación del texto. (...)
- b) Porque en cada párrafo se expresa generalmente una idea separada o relacionada con la anterior. (...)
- c) Porque facilita la comprensión del texto. (...)
37. ¿Qué consideras más importante cuando terminas de leer un texto?
- a) Saber de qué trata el texto que he leído. (...)
- b) Recordar los detalles de los que trata el texto. (...)
- c) Poder resumir las ideas principales. (...)
38. ¿Quién crees que es más eficaz en su lectura?
- a) El que tiene un objetivo claro. (...)
- b) El que tiene más tiempo. (...)
- c) El que sólo lee la parte que le gusta. (...)
39. Si te encuentras con una palabra que no entiendes en el texto, ¿qué haces?
- a) Busco el significado en un diccionario. (...)
- b) Intento comprender el significado de las palabras por el contexto. (...)
- c) Me salto la palabra y sigo leyendo. (...)
40. ¿Crees que dominar estrategias lectoras como resumir, organizar, ... te ayudan a comprender, aprender y ahorrar tiempo en el estudio?
- a) Las estrategias sólo me ayudan a entender mejor. (...)
- b) Las estrategias sólo me ayudan a no perder el tiempo. (...)
- c) Las estrategias facilitan tanto la comprensión como el recuerdo de las ideas. (...)
41. Si tienes que contestar un examen con 25 preguntas tipo test, ¿cómo lo realizas?
- a) Practico mis habilidades de adivinador/a. (...)
- b) Leo y analizo con cuidado cada alternativa antes de marcar. (...)
- c) Trato de descubrir alguna pista que me ayude. (...)
42. Si durante la lectura necesitas mayor información para entender una palabra, ¿qué haces?
- a) Releo las palabras anteriores y leo las posteriores. (...)
- b) Busco en un diccionario. (...)

- c) Adivino el significado por la ortografía de la palabra. (...)
43. ¿En qué preguntas de una tarea crees que es necesario volver al texto?
- a) Cuando me piden hacer comparaciones de dos personas descritas en el texto. (...)
- b) Cuando tengo que explicar lo que opino de un personaje descrito. (...)
- c) Cuando tengo que elaborar algunas conclusiones sobre lo leído. (...)
44. Si has oído una noticia en la radio y después la lees en el periódico, ¿qué crees que ocurrirá con la lectura?
- a) Se facilita la lectura, comprendo y recuerdo mejor la noticia. (...)
- b) Al leerla, necesito tanta atención como si no la hubiera oído. (...)
- c) No necesito leerla porque ya tengo la información. (...)
45. ¿Consideras que hay ciertas estrategias que deben aprenderse para mejorar la lectura?
- a) Esas estrategias no existen, lo importante es el trabajo. (...)
- b) Algunas estrategias son buenas pero muy difíciles de aprender. (...)
- c) Las estrategias existen y es muy conveniente usarlas para mejorar la lectura. (...)
46. Crees que mientras lees una novela o un libro de texto, ¿ocurre lo mismo con tu pensamiento?
- a) Sí, el pensamiento es el mismo, leer es leer sin importar lo que se lee. (...)
- b) No, el pensamiento es diferente, en uno necesito mayor concentración que en otro. (...)
- c) No, el pensamiento es diferente, la novela es más interesante. (...)
47. Mientras lees un texto, ¿intentas descubrir las partes de que se compone (introducción, nudo, desenlace)?
- a) Sí, ya que generalmente facilita la comprensión y el recuerdo del texto. (...)
- b) Sí, ya que los textos difíciles se comprenden mejor descubriendo los componentes. (...)
- c) No creo que sea muy importante para recordar las ideas. (...)
48. Cuando crees que necesitas mayor información o aclaración de un texto...
- a) Leo primero el párrafo y lo complemento con la lectura de las notas en los márgenes. (...)
- b) Vuelvo a leer todo el texto. (...)
- c) Leo sólo el párrafo más importante. (...)
49. ¿Crees que el interés para leer un libro de texto, un cómic o un libro divertido es igual?
- a) No es igual puesto que el libro de texto requiere mayor concentración. (...)
- b) No importa puesto que la actividad es la misma. (...)
- c) Algunas lecturas se pueden hacer con la TV encendida y/o la música puesta. (...)
50. ¿Qué haces cuando en tu lectura te encuentras con una frase completa que no entiendes?
- a) Me la salto y sigo leyendo. (...)
- b) Trato de entenderla según el sentido del párrafo donde se encuentra. (...)
- c) La marco para preguntar más tarde a un/a compañero/a o al profesor/a. (...)
51. Si recibes un examen con instrucciones escritas de lo que se debe hacer, ¿qué crees que es lo mejor para no confundirte ni olvidarte de nada en la realización del examen?
- a) Leer con atención y marcar con una línea lo que me piden. (...)
- b) Leer y empezar a actuar de inmediato sin perder demasiado tiempo con las instrucciones. (...)
- c) Leer con atención, marcar y revisar de vez en cuando para comprobar que estoy haciendo bien el examen. (...)
52. Si necesitas recordar ideas y conceptos importantes de un texto, ¿cómo lo haces?
- a) Lo leo varias veces. (...)
- b) Utilizo marcadores y escribo notas en los márgenes mientras leo. (...)
- c) Hago un resumen en mi cuaderno después de leer. (...)
53. ¿Cómo sabes que has entendido una lectura?
- a) Cuando soy capaz de explicársela a un/a compañero/a con mis propias palabras. (...)
- b) Cuando recuerdo ciertas partes del texto, sin tomar en cuenta su importancia. (...)

- c) Cuando soy capaz de resumir las ideas principales. (...)
- 54. Cuando preparas un examen te parece importante...
 - a) Planificar el tiempo distribuyendo la materia. (...)
 - b) Estudiar cuanto más tiempo mejor, sin planear por adelantado ni el tiempo ni el lugar. (...)
 - c) Leer la materia solamente el día anterior al examen. (...)
- 55. ¿Qué haces para seleccionar una lectura?
 - a) Me fijo en el título y la tabla de contenidos o índice. (...)
 - b) Me fijo en las ilustraciones y la extensión. (...)
 - c) Me fijo sólo en la parte final y las conclusiones. (...)
- 56. ¿Cuándo comprendes mejor un texto?
 - a) Cuando lo leo en voz alta. (...)
 - b) Cuando lo leo "para mí". (...)
 - c) Cuando lo oigo leer a otro. (...)

Anexo II

SALIDAS EN SPSS

ANEXO: SALIDAS DE SPSS

```
GET
  FILE='E:\UCA 2017-2019\Asesoramiento Metodológico\Proyectos
recibidos\0000 2019 Abrahan Antonella\archive (7)\matriz tesis
Antonella.sav'.
DATASET NAME Conjunto_de_datos1 WINDOW=FRONT.
COMPUTE EAG_PJE_TOTAL=EAG1+EAG2+EAG3+EAG4+EAG5+EAG6+EAG7+EAG8+EAG9+EAG10.
EXECUTE.
DESCRIPTIVES VARIABLES=EAG_PJE_TOTAL
  /STATISTICS=MEAN STDDEV MIN MAX SKEWNESS.
```

Descriptivos

```
[Conjunto_de_datos1] E:\UCA 2017-2019\Asesoramiento
Metodológico\Proyectos recibidos\0000 2019 Abrahan Antonella\archive
(7)\matriz tesis Antonella.sav
```

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico
Autoeficacia	100	17,00	38,00	28,6900	4,80466
N válido (por lista)	100				

```
FREQUENCIES VARIABLES=EAG_PJE_TOTAL
  /PERCENTILES=10.0 20.0 30.0 40.0 50.0 60.0 70.0 80.0 90.0 100.0
  /ORDER=ANALYSIS.
```

Frecuencias

Estadísticos

Autoeficacia

N	Válido	100
	Perdidos	0
Percentiles	10	22,0000
	20	24,0000
	30	26,0000
	40	28,0000
	50	29,0000
	60	30,0000
	70	31,7000
	80	33,0000
	90	34,9000
	100	38,0000

```
RECODE EAG_PJE_TOTAL (10 thru 24=1) (25 thru 28=2) (29 thru 30=3) (31 thru 33=4) (34 thru 40=5) INTO AUTOEFICACIA_CATEGORÍAS.
```

```
EXECUTE.
```

```
FREQUENCIES VARIABLES=AUTOEFICACIA_CATEGORÍAS
```

```
  /NTILES=4
```

```
  /PIECHART PERCENT
```

```
  /ORDER=ANALYSIS.
```

Frecuencias

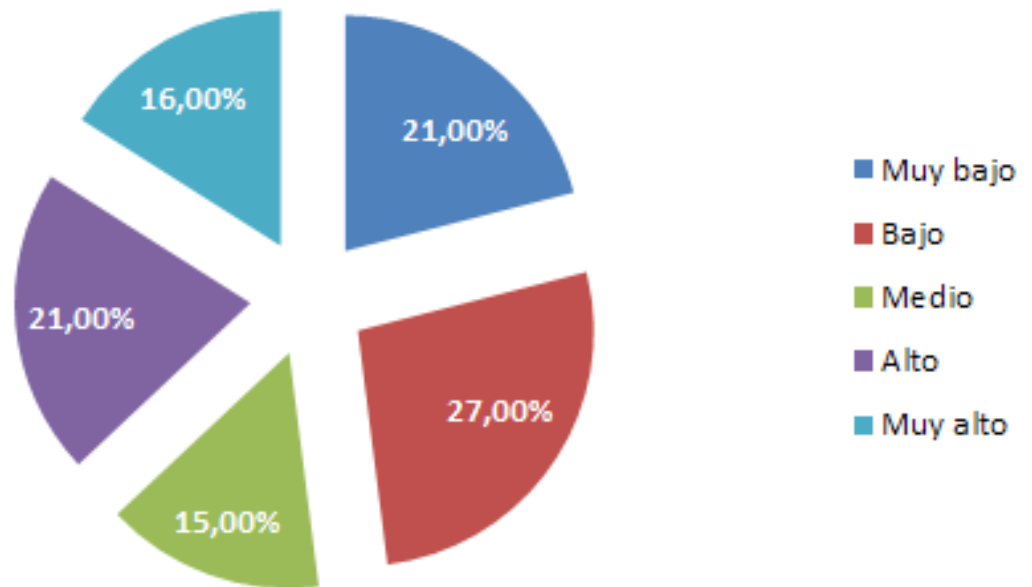
Estadísticos

AUTOEFICACIA_CATEGORÍAS

N	Válido	100
	Perdidos	0
Percentiles	25	2,0000
	50	3,0000
	75	4,0000

AUTOEFICACIA_CATEGORÍAS

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy bajo	21	21,0	21,0	21,0
	Bajo	27	27,0	27,0	48,0
	Medio	15	15,0	15,0	63,0
	Alto	21	21,0	21,0	83,0
	Muy alto	16	16,0	16,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	



```

COMPUTE PLANIFICACIÒN=ECL2+ECL14+ECL23+ec140+ec143+ec151+
ec13+ec15+ec16+ec17+ec112+ec119+ec122+ec126+ec128+ec132+ec133+ec154+
ec110+ec113+ec129+ec136+ec144+ec149+ec152+ec155.
EXECUTE.
COMPUTE SUPERVISIÒN=ec19+ec124+ec131+ec135+
ec115+ec117+ec125+ec141+ec146+ec150+
ec116+ec118+ec127+ec130+ec142+ec147.
EXECUTE.
COMPUTE EVALUACIÒN=ec14+ec18+ec121+ec138+ec145+ec156+
ec120+ec134+ec148+ec153+
ec11+ec111+ec137+ec139.
EXECUTE.
COMPUTE ECL_PJE_TOTAL=PLANIFICACIÒN+SUPERVISIÒN+EVALUACIÒN.
EXECUTE.
SORT CASES BY PLANIFICACIÒN (A).
SORT CASES BY SUPERVISIÒN (A).
  
```

```

SORT CASES BY EVALUACIÒN (A) .
SORT CASES BY ECL_PJE_TOTAL (A) .
FREQUENCIES VARIABLES=PLANIFICACIÒN SUPERVISIÒN EVALUACIÒN ECL_PJE_TOTAL
  /NTILES=4
  /PIECHART PERCENT
  /ORDER=ANALYSIS.

```

Frecuencias

Estadísticos

ECL_PJE_TOTAL (agrupado)

N	Válido	100
	Perdidos	0
Media		2,49
Mediana		2,00
Moda		2
Rango		3
Mínimo		1
Máximo		4

ECL_PJE_TOTAL (agrupado)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy Deficiente	25	25,0	25,0	25,0
	Deficiente	26	26,0	26,0	51,0
	Adecuado	24	24,0	24,0	75,0
	Sobresaliente	25	25,0	25,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

```

SORT CASES BY EAG_PJE_TOTAL (A) .
SORT CASES BY EAG_PJE_TOTAL (A) .
CORRELATIONS
  /VARIABLES=EAG_PJE_TOTAL PLANIFICACIÒN SUPERVISIÒN EVALUACIÒN
  ECL_PJE_TOTAL
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /MISSING=PAIRWISE.

```

Correlaciones

[Conjunto_de_datos1] E:\UCA 2017-2019\Asesoramiento
Metodológico\Proyectos recibidos\0000 2019 Abrahan Antonella\archive
(7)\matriz tesis Antonella.sav

		Correlaciones				
		Autoeficaci a	PLANIFICACIÒ N	SUPERVISIÒ N	EVALUACIÒ N	ECL_PJE_TOT AL
Autoeficacia	Correlació n de Pearson	1	,228*	,241*	,208*	,264**
	Sig. (bilateral)		,022	,016	,038	,008
	N	100	100	100	100	100
PLANIFICACIÒ N	Correlació n de Pearson	,228*	1	,647**	,570**	,925**
	Sig. (bilateral)	,022		,000	,000	,000
	N	100	100	100	100	100
SUPERVISIÒN	Correlació n de Pearson	,241*	,647**	1	,507**	,834**
	Sig. (bilateral)	,016	,000		,000	,000
	N	100	100	100	100	100
EVALUACIÒN	Correlació n de Pearson	,208*	,570**	,507**	1	,761**
	Sig. (bilateral)	,038	,000	,000		,000
	N	100	100	100	100	100
ECL_PJE_TOT AL	Correlació n de Pearson	,264**	,925**	,834**	,761**	1
	Sig. (bilateral)	,008	,000	,000	,000	
	N	100	100	100	100	100

*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas).

**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

```

CROSSTABS
  /TABLES=AUTOEFICACIA_CATEGORÍAS BY ecl_cat
  /FORMAT=AVALUE TABLES
  /CELLS=COUNT ROW
  /COUNT ROUND CELL
  /BARCHART.

```

Tablas cruzadas

Resumen de procesamiento de casos

	Casos					
	Válido		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Autoeficacia * ECL_PJE_TOTAL (agrupado)	100	100,0%	0	0,0%	100	100,0%

Autoeficacia*ECL_PJE_TOTAL (agrupado) tabulación cruzada

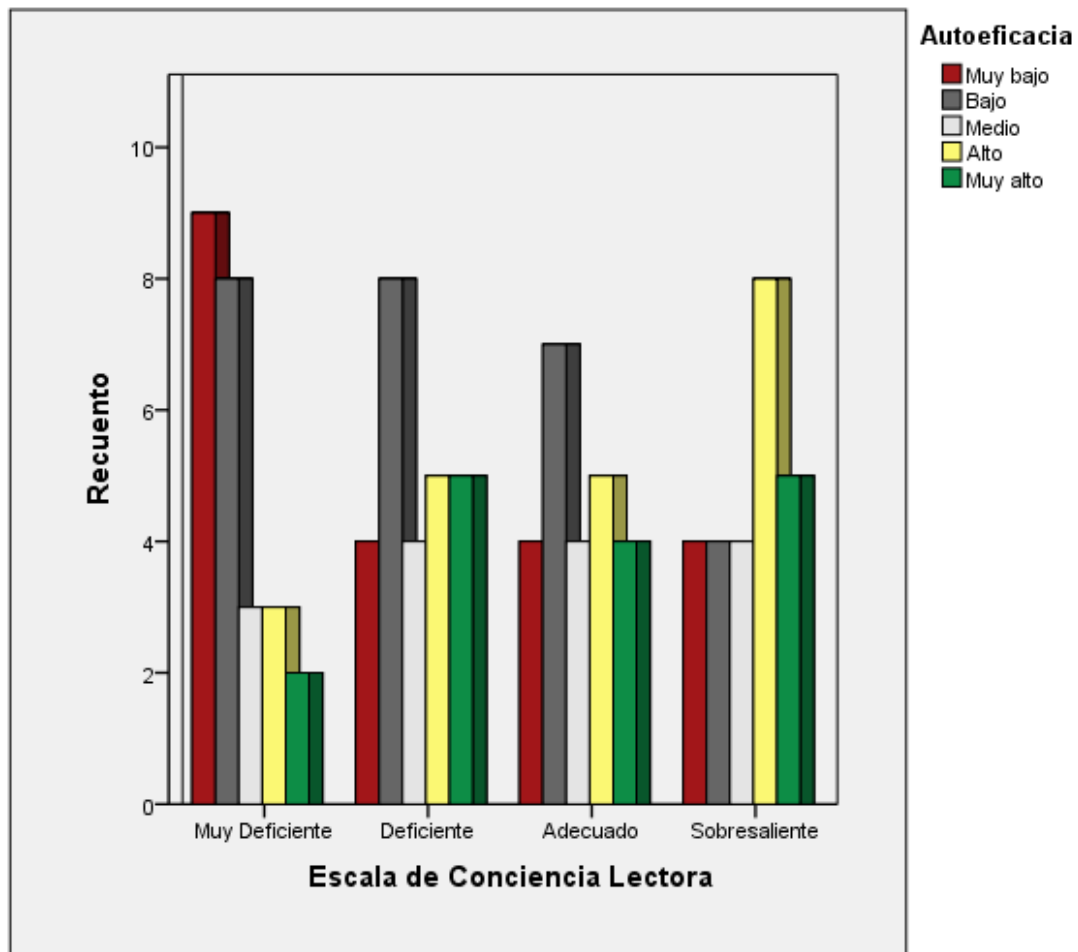
			ECL_PJE_TOTAL (agrupado)				Total
			Muy Deficiente	Deficiente	Adecuado	Sobresaliente	
Autoeficacia	Muy bajo	Recuento	9	4	4	4	21
		% dentro de Autoeficacia	42,9%	19,0%	19,0%	19,0%	100,0%
	Bajo	Recuento	8	8	7	4	27
		% dentro de Autoeficacia	29,6%	29,6%	25,9%	14,8%	100,0%
	Medio	Recuento	3	4	4	4	15
		% dentro de Autoeficacia	20,0%	26,7%	26,7%	26,7%	100,0%
	Alto	Recuento	3	5	5	8	21
		% dentro de Autoeficacia	14,3%	23,8%	23,8%	38,1%	100,0%
	Muy alto	Recuento	2	5	4	5	16
		% dentro de Autoeficacia	12,5%	31,3%	25,0%	31,3%	100,0%
Total	Recuento	25	26	24	25	100	
	% dentro de Autoeficacia	25,0%	26,0%	24,0%	25,0%	100,0%	

```

* Generador de gráficos.
GGRAPH
  /GRAPHDATASET NAME="graphdataset" VARIABLES=ecl_cat
COUNT()[name="COUNT"] AUTOEFICACIA_CATEGORÍAS MISSING=LISTWISE
REPORTMISSING=NO
  /GRAPHSPEC SOURCE=INLINE.
BEGIN GPL
  SOURCE: s=userSource(id("graphdataset"))
  DATA: ecl_cat=col(source(s), name("ecl_cat"), unit.category())
  DATA: COUNT=col(source(s), name("COUNT"))
  DATA: AUTOEFICACIA_CATEGORÍAS=col(source(s),
name("AUTOEFICACIA_CATEGORÍAS"), unit.category())
  COORD: rect(dim(1,2), cluster(3,0))
  GUIDE: axis(dim(3), label("ECL_PJE_TOTAL (agrupado)"))
  GUIDE: axis(dim(2), label("Recuento"))
  GUIDE: legend(aesthetic(aesthetic.color.interior),
label("Autoeficacia"))
  SCALE: cat(dim(3), include("1", "2", "3", "4"))
  SCALE: linear(dim(2), include(0))
  SCALE: cat(aesthetic(aesthetic.color.interior), include("1.00", "2.00",
"3.00", "4.00", "5.00"))
  SCALE: cat(dim(1), include("1.00", "2.00", "3.00", "4.00", "5.00"))
  ELEMENT: interval(position(AUTOEFICACIA_CATEGORÍAS*COUNT*ecl_cat),
color.interior(AUTOEFICACIA_CATEGORÍAS), shape.interior(shape.square))
END GPL.

```

GGraph



MEANS TABLES=ECL_PJE_TOTAL BY AUTOEFICACIA_CATEGORÍAS
/CELLS=MEAN COUNT STDDEV.

Medias

Resumen de procesamiento de casos

	Casos					
	Incluido		Excluido		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
ECL_PJE_TOTAL * Autoeficacia	100	100,0%	0	0,0%	100	100,0%

Informe

ECL_PJE_TOTAL

Autoeficacia	Media	N	Desviación estándar
Muy bajo	69,10	21	13,762
Bajo	71,74	27	12,037
Medio	76,20	15	11,942
Alto	78,05	21	10,837
Muy alto	76,44	16	12,165
Total	73,93	100	12,421

* Generador de gráficos.

GGRAPH

```
/GRAPHDATASET NAME="graphdataset" VARIABLES=AUTOEFICACIA_CATEGORÍAS
MEAN(ECL_PJE_TOTAL) [name="MEAN_ECL_PJE_TOTAL"] MISSING=LISTWISE
REPORTMISSING=NO
/GRAPHSPEC SOURCE=INLINE.
```

BEGIN GPL

```
SOURCE: s=userSource(id("graphdataset"))
DATA: AUTOEFICACIA_CATEGORÍAS=col(source(s),
name("AUTOEFICACIA_CATEGORÍAS"), unit.category())
DATA: MEAN_ECL_PJE_TOTAL=col(source(s), name("MEAN_ECL_PJE_TOTAL"))
GUIDE: axis(dim(1), label("Autoeficacia"))
GUIDE: axis(dim(2), label("Media ECL_PJE_TOTAL"))
SCALE: cat(dim(1), include("1.00", "2.00", "3.00", "4.00", "5.00"))
SCALE: linear(dim(2), include(0))
ELEMENT: line(position(AUTOEFICACIA_CATEGORÍAS*MEAN_ECL_PJE_TOTAL),
missing.wings())
END GPL.
```