



MAGISTER

www.elsevier.es/magister



REVISIÓN TEÓRICA

El estado de la cuestión sobre el estudio de la autoeficacia lectora en alumnado con y sin dificultades de aprendizaje

Fátima Olivares y Raquel Fidalgo*

Facultad de Educación, Universidad de León, León, España

Recibido el 4 de mayo de 2012; aceptado el 8 de octubre de 2012

PALABRAS CLAVE

Autoeficacia;
Comprensión lectora;
Dificultades
de aprendizaje

Resumen Se analiza el estado de la cuestión sobre el estudio de la autoeficacia lectora, tanto desde un punto de vista evolutivo como comparativo, entre alumnos con y sin dificultades de aprendizaje (DA). Para ello, se realizó una búsqueda activa a través de las bases de datos electrónicas, desde el año 1980 hasta la actualidad; de los 29 artículos seleccionados en torno al ámbito de la autoeficacia en la lectura se analizaron 12 artículos centrados, bien en el nivel de autoeficacia lectora en el alumnado con y sin DA, bien en los cambios en la autoeficacia en función de la edad. La revisión de dichos estudios muestra resultados contradictorios, tanto en relación con las diferencias en el nivel de autoeficacia del alumnado con y sin DA como en los cambios en esta en función de la edad en población normalizada. Se discuten los resultados obtenidos, así como el análisis de limitaciones y lagunas de conocimiento en el ámbito de la autoeficacia lectora en alumnado con y sin DA. Se plantean futuras líneas de investigación que se pueden seguir, así como implicaciones en el ámbito práctico y educativo.

© 2012 Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad de Oviedo. Publicado por Elsevier España, S.L. Todos los derechos reservados.

KEYWORDS

Self-efficacy;
Reading
comprehension;
Learning disabilities

State of Art in Reading Self-efficacy Research in Students with and without Learning Disabilities

Abstract This study analyzes the state of art in relation to the reading self-efficacy research, according to developmental and comparative perspective between students with and without learning disabilities. A bibliographic search was developed from 1980 to nowadays through electronic based of data. We found 29 papers focussed on reading self-efficacy research. 12 papers of them were focussed on analyzing reading self-efficacy in students with and without

*Autor para correspondencia.

Correo electrónico: rfidr@unileon.es (R. Fidalgo).

learning disabilities or studying changes in reading self-efficacy from a developmental point of view. The studies reviewed showed contradictory findings as in relation to differences in reading self-efficacy between students with and without learning disabilities as in relation to the changes in reading self-efficacy by age in normal-achievement students. Finally, we discuss findings and gaps of knowledge in reading self-efficacy research in students with and without learning disabilities, and we present future research lines and practice and educational implications.

© 2012 Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad de Oviedo. Published by Elsevier España, S.L. All rights reserved.

La autoeficacia es un constructo motivacional fundamental en el aprendizaje de los estudiantes; ya Bandura, en 1997, describe la autoeficacia como las creencias de la persona sobre su propia capacidad para organizar y ejecutar las acciones requeridas para mejorar las situaciones futuras, influyendo en el compromiso y la motivación hacia las tareas académicas. Desde la introducción de este término, ha sido notable el interés por su estudio en la investigación educativa (Usher y Pajares, 2005), hasta considerarse, hoy en día, como el componente principal de la motivación académica, en diferentes ámbitos de estudio, entre ellos el de la lectura.

La autoeficacia lectora es entendida como el juicio o autoevaluación individual de la persona sobre sus habilidades para realizar correctamente la lectura, e influye de modo directo en el dominio y adquisición de esta a 3 niveles de compromiso: conductual, cognitivo y motivacional.

Una autoeficacia positiva aumenta el esfuerzo, persistencia y perseverancia hacia la tarea (Schunk y Zimmerman, 1997; Pintrich y Schunk, 2002), así, cuando un estudiante con una autoeficacia positiva se fija una meta, adquiere un mayor compromiso hacia la tarea, no dándose por vencido fácilmente y aumentando su esfuerzo para resolverla con éxito. Por otra parte, implica un mayor uso de estrategias cognitivas, metacognitivas y de autorregulación (Pintrich y García, 1991). Algunas investigaciones han mostrado cómo el conocimiento de estrategias de comprensión lectora no es suficiente para la correcta comprensión del texto, siendo necesario también un compromiso del lector con el mismo, entendido como la unión funcional de procesos cognitivos y motivacionales durante la comprensión lectora, y en cuyo eje la autoeficacia jugaría un papel clave.

También en este punto, diversas investigaciones han concluido cómo una alta autoeficacia aumenta su compromiso, motivación, y por lo tanto, el uso de estrategias de comprensión lectora (Wigfield, Guthrie, Tonks y Perencevich, 2004), indicando cómo los sujetos con una alta autoeficacia tienden a estar más motivados hacia las tareas, lo que repercute en un mayor éxito (Pintrich y De Groot, 1990). Por todo ello, se considera que la autoeficacia es un determinante básico del rendimiento y del éxito obtenido por el alumnado en su aprendizaje.

Por otra parte, diversas investigaciones han mostrado cómo los estudiantes con dificultades de aprendizaje (DA) en relación con la comprensión lectora (Swanson, 1999), además de los déficits cognitivos que afectan a sus habilidades y competencia lectora (Gersten, Fuchs, Williams y Baker, 2001), también presentan numerosos problemas motivacionales como consecuencia de una larga historia de fra-

casos, por lo que desarrollan pensamientos negativos (Sideridis, 2005; Souvignier, 2003) que van asociados a un bajo nivel de autoeficacia lectora y de motivación para leer (Guthrie, Wigfield, Metsala y Cox, 1999).

De igual forma, también se ha mostrado cómo el conocimiento y uso de estrategias cognitivas y metacognitivas está relacionado con las creencias de autoeficacia en el proceso lector. En este sentido, los estudiantes con dificultades lectoras pueden aprender estrategias cognitivas y metacognitivas, si bien el uso que dan a estas varía según los investigadores. Para algunos, solo utilizan dichas estrategias durante un tiempo limitado (Chan, 1991), mientras que otros autores defienden que cuando la autoeficacia y las creencias motivacionales son altas en el alumnado, las estrategias enseñadas para la comprensión del texto se mantienen y generalizan. Hoy en día, sabemos que la adquisición de estrategias no es suficiente para ayudar a los estudiantes a ser buenos lectores, y que los problemas de generalización y mantenimiento de estrategias nos llevan a considerar el papel de los factores motivacionales (Chan, 1996), resaltando una vez más la importancia de un nivel óptimo de autoeficacia lectora y la necesidad de seguir investigando en este campo.

Por otra parte, diversas investigaciones realizadas en otras habilidades instrumentales complejas como la composición escrita han mostrado cómo los alumnos con DA tienden a sobrestimar sus habilidades (Graham y Harris, 1989; Sawyer, Graham y Harris, 1992). Así, si bien una alta autoeficacia implica que la persona persista en las tareas frente a dificultades, una sobrestimación extrema puede no producir esos beneficios, sino al contrario (Bandura, 1997), más aún, teniendo en cuenta las limitaciones que presentan en las habilidades y estrategias básicas en el dominio de conocimiento los alumnos con DA. Entre las razones que pueden llevar a este alumnado a sobrestimar sus habilidades está la autoprotección de la persona en su autoconcepto y autoestima.

Todo lo dicho hasta ahora apoya, de modo general, el importante rol que la autoeficacia juega en el logro de un buen rendimiento en comprensión lectora y en el desarrollo de las capacidades lectoras, tanto en el alumnado en general, como de modo particular en aquellos alumnos que presentan algún tipo de DA de la lectura (Taboada, Tonks, Wigfield y Guthrie, 2009). Por ello, parece pertinente el interés de estudios como el que aquí se presenta, centrado en una revisión empírica sobre el estudio de la autoeficacia lectora, tanto desde un punto de vista evolutivo en población normalizada como comparativamente en relación con el alumnado que presenta DA. Todo ello nos ofrecerá datos de indudable importancia al permitir identificar períodos

críticos en el desarrollo de la autoeficacia lectora, o bien posibles problemas motivacionales en el alumnado con DA, bien ligados a una baja autoeficacia lectora, o por el contrario, a una sobrestimación de sus creencias de autoeficacia; aspectos todos ellos con una gran relevancia en el ámbito educativo o aplicado, puesto que facilitarán la posibilidad de dar una respuesta instruccional ajustada a dichas necesidades, consiguiendo con ello la finalidad última de mejorar la competencia lectora del alumnado con y sin DA.

Método de revisión y análisis

La revisión empírica se realizó de forma directa a través de la base de datos Academic Search Premier, utilizando palabras clave como: «*self-efficacy and reading comprehension*» y «*self-efficacy and learning disabilities*». El rango temporal utilizado fue desde 1980, cuando comienza a surgir un interés por el estudio de la autoeficacia (Bandura, 1977) hasta 2011. Del total de artículos obtenidos a través de dicha búsqueda, analizados en función de su título y *abstract*, se seleccionaron 29 cuyo eje fundamental era analizar explícitamente la autoeficacia en la comprensión lectora, o tenían en cuenta la autoeficacia como constructo fundamental de la motivación en la lectura. De ellos, se seleccionaron 12 artículos, de los cuales, 8 pertenecían al ámbito de las DA, 4 de ellos evaluaban diferentes variables motivacionales y de forma explícita las diferencias en la autoeficacia lectora entre alumnos con y sin DA, y los otros 4, de naturaleza instruccional, estaban dirigidos a la mejora de la comprensión lectora en alumnos con DA, analizando entre diferentes variables dependientes los cambios en la autoeficacia hacia la lectura. Por otra parte, los 4 estudios restantes evaluaban los cambios en la motivación de los estudiantes en función del curso en población normalizada, teniendo en cuenta entre las variables motivaciones el nivel de autoeficacia.

Los estudios seleccionados se analizaron con base en los siguientes parámetros: características de la muestra, características de la investigación, instrumentos o medidas y resultados (tabla 1).

A partir de dicho análisis fue posible extraer las aportaciones que se presentan a continuación, estructuradas en relación con el estudio de la autoeficacia en alumnos con y sin DA desde un punto de vista instruccional o comparativo, y en relación con los cambios evolutivos en el nivel de autoeficacia en población normalizada.

La autoeficacia lectora en el ámbito de las dificultades de aprendizaje

En cuanto al estudio comparativo entre alumnos con y sin DA en relación con su nivel de autoeficacia lectora, la revisión empírica ha mostrado resultados contradictorios. Por una parte, estudios como los de Lau y Chan (2003), con una muestra de 159 estudiantes entre 11 y 16 años ($M = 12$ años), clasificados como buenos (83 estudiantes) o malos lectores (76 estudiantes) a partir de las puntuaciones medias obtenidas en un test de comprensión lectora, o estudios como los de Tabassam y Grainger (2002), con una muestra de 172 estudiantes de 12 y 14 años, de los cuales 44 presentaban DA

utilizando como criterio de diagnóstico un cociente de inteligencia > 70 y un retraso lector 2 años por debajo de su edad, han obtenido que el alumnado sin DA presenta un mayor nivel de autoeficacia lectora que el alumnado con DA, quienes tenían asociada una baja motivación intrínseca y rendimiento en comprensión lectora.

Mientras que investigaciones como las desarrolladas por Lau (2006) o Pintrich, Anderman y Klobucar (1994) informan del resultado contrario, no obteniéndose diferencias significativas entre alumnos con y sin DA. Así, Lau (2006), con una muestra de 8 estudiantes (4 DA y 4 sin DA, seleccionados a criterio del profesor y edades en torno a los 12 años), obtiene que no existen diferencias en el nivel de autoeficacia entre alumnos con y sin DA, siendo este, en general, bajo. No obstante, estos resultados deben tomarse con cautela debido a las limitaciones presentes en el estudio, como la baja representatividad de la muestra, tanto por su número como por el vago criterio de diagnóstico de los alumnos con DA. De forma similar, Pintrich et al. (1994), con una muestra de 39 estudiantes de 5.º curso, 20 de ellos sin DA y 19 diagnosticados con DA de la lectura, tomando como criterio de selección un cociente de inteligencia normal y un retraso lector de 2 años por debajo del nivel de su curso, informan que no existen diferencias significativas en el nivel de autoeficacia de los alumnos con y sin DA, contrariamente a las diferencias presentes en el rendimiento en comprensión lectora. Hecho que indirectamente refleja una sobrestimación de las creencias de autoeficacia en alumnos con DA.

En cuanto al estudio de la autoeficacia lectora en alumnos con DA desde un punto de vista instruccional, tampoco la revisión empírica realizada ha mostrado una conclusión o tendencia clara; así, mientras que en unos estudios una intervención estratégica en comprensión lectora aumenta el nivel de autoeficacia del alumnado con DA (Casteel, Isom y Jordan, 2000; Guthrie, Wigfield, Humenick, Perencevich, Taboada y Barbosa, 2006), en otros, los efectos de la instrucción en la autoeficacia depende del tipo de intervención realizada en la comprensión lectora (Antoniou y Souvignier, 2007; Nelson y Manset-Williamson, 2006).

Específicamente, Casteel et al. (2000), con una muestra de 20 estudiantes de 4.º y 6.º curso con DA, tras la aplicación de un programa de instrucción estratégica —basado en la explicación y modelado por el profesor, práctica y *coaching* y transferencia de responsabilidad—, muestra cómo los estudiantes desarrollan tras la intervención juicios positivos de autoeficacia, comprometiéndose con el uso de estrategias y mejorando la comprensión de texto. En otro estudio, Guthrie et al. (2006), con una muestra de 96 estudiantes de 3.º curso (18% con DA), confirma la eficacia de un programa de instrucción lectora basado en la utilización de un elevado número de tareas estimulantes, mostrando un efecto directo sobre la motivación, y presentando un alto nivel de autoeficacia lectora. Mientras que, por otra parte, Antoniou y Souvignier (2007), con una muestra de 73 estudiantes de 12 años y con necesidades educativas especiales (cociente intelectual > 85 , con déficits lectores hasta 3 cursos por debajo de su edad y sin otros trastornos del desarrollo), concluyen que la aplicación de un programa de instrucción explícita y directa, que incluye 4 estrategias lectoras: pensamientos sobre el título, aclaración de dificultades, resumen del texto y estrategias de autorregulación,

Tabla 1 Síntesis de la revisión empírica en torno al estudio de la autoeficacia hacia la lectura en alumnos con y sin dificultades de aprendizaje

Estudio	Muestra	Objetivo	Instrumentos	Resultados en relación con la autoeficacia lectora
Lau y Chan (2003)	N = 159 83 buenos lectores 76 DALE Curso: 7.º Edad: de 11 a 16 años (M = 12años)	Evaluar las diferencias entre buenos y malos lectores en cuanto a sus habilidades en el uso de estrategias y su motivación	Cuestionario de autoeficacia Tomado del cuestionario MRQ-Motivation for Reading Questionnaire de Wigfield y Guthrie (1997) 6 ítems	Los buenos lectores presentaron un nivel de autoeficacia mayor que los alumnos diagnosticados con DALE
Lau (2006)	N = 8 4 DALE 4 alumnos buenos lectores Curso: 7.º Edad: 12 años	Evaluar las diferencias entre estudiantes con y sin DALE en el uso de estrategias lectoras, conocimiento metacognitivo y motivación a través del método de pensamiento en voz alta	Entrevista abierta sobre su autoeficacia Ocho preguntas de respuesta abierta Basadas en el Cuestionario MRQ-Motivation Reading Questionnaire: (Wigfield y Guthrie, 1997)	No se encontraron diferencias en el nivel de autoeficacia entre el alumnado con y sin DALE El nivel de autoeficacia lectora de la mayoría de los estudiantes de la muestra fue bajo
Pintrich, Anderman y Klobucar (1994)	N = 39 19 DALE 20 sin DALE Curso: 5.º Edad: sin determinar	Evaluar las variables cognitivas y motivacionales de estudiantes con y sin DALE, para establecer: <ul style="list-style-type: none"> • Diferencias entre grupos • Relaciones entre variables por grupos • Diferencias intraindividuales 	Cuestionario de autoeficacia Adaptación del cuestionario MSLQ, Motivated Strategies for Learning Questionnaire de Pintrich y De Groot (1990) 10 ítems	No se encontraron diferencias significativas en el nivel de autoeficacia entre el alumnado con y sin DALE
Tabassam y Grainger (2002)	N = 172 44 DA 42 alumnos con déficit de atención e hiperactividad - TDAH 86 sin DA Curso: 3.º- 6.º Edad: 12-14 años	Evaluar las diferencias en autoconcepto, autoeficacia y estilo atribucional en 3 grupos de estudiantes con DALE con TDAH, y población normalizada, en 2 ámbitos diferentes: lectura y matemáticas	Creencias autoeficacia Escala de autoeficacia académica 14 ítems, 6 de autoeficacia lectora	Los alumnos diagnosticados tanto con DALE como con TDAH mostraron un nivel de autoeficacia lectora significativamente menor que sus iguales sin DA y del desarrollo
Casteel, Isom y Jordan (2000)	N = 20 Curso: 4.º y 6.º DA Edad: sin determinar	Evaluar la eficacia de un programa de instrucción estratégica (TSI) para mejorar la comprensión y autoeficacia lectora de los estudiantes	Autopercepción lectora Reader self-perception scale RSPS, de Henk & Melnick (1995)	TSI mejoró las opiniones de los estudiantes sobre sus propias competencias lectoras. Las estrategias instruccionales utilizadas desarrollaron juicios positivos de autoeficacia

(Continúa)

Tabla 1 Síntesis de la revisión empírica en torno al estudio de la autoeficacia hacia la lectura en alumnos con y sin dificultades de aprendizaje (*Continuación*)

Estudio	Muestra	Objetivo	Instrumentos	Resultados en relación con la autoeficacia lectora
Antoniou y Souvignier (2007)	N = 73 DALE Grupo experimental: 45 Grupo control: 28 Edad: 12 años Cursos: 5.º-8.º	Evaluar la eficacia de un programa de instrucción estratégica en comprensión lectora en alumnos con DALE, para aumentar la autoeficacia lectora y mejorar la comprensión lectora	Autoeficacia lectora: Elaborado por Jerusalem y Satow (1999) 11 ítems	La autoeficacia lectora no aumentó en el postest, pero mejoró en la evaluación a largo plazo de seguimiento
Nelson y Manset-Williamson (2006)	N = 20 DALE 15 niños 5 niñas Cursos: 4.º-8.º Edad: 9-14 años	Evaluar la eficacia de 2 programas de instrucción estratégica (lectura guiada y comprensión explícita) para mejorar la autoeficacia lectora, atribuciones sobre el uso de estrategias para el éxito o fracaso lector, e influir en la lectura de los alumnos de la escuela media y superior con DALE	Cuestionario de autoeficacia lectora Cuestionario de Schunk y Rice (1987) 20 ítems	El grupo de comprensión explícita no aumentó su autoeficacia lectora frente al grupo de lectura guiada que aumentó su autoeficacia lectora tras la aplicación del programa. Las medidas de autoeficacia de ambos grupos en el pretest, fueron relativamente altas. Los alumnos sobreestimaron sus habilidades lectoras
Guthrie, Wigfield, Humenick, Perencevich, Taboada y Barbosa (2006)	N = 98 El 18% DA Curso: 3.º Edad: sin determinar	Evaluar la eficacia de una instrucción lectora, basada en recibir un número elevado de tareas estimulantes para aumentar la motivación intrínseca y mejorar la comprensión lectora	Autoeficacia (The motivation for Reading questionnaire, Wigfield & Guthrie, 1997)	El grupo de instrucción que recibió un número elevado de tareas estimulantes aumentó la comprensión lectora, pero no tuvo un efecto directo sobre la motivación. La motivación de los estudiantes (motivación intrínseca y la autoeficacia) predijo su nivel de comprensión lectora
Kelley y Decker (2009)	N = 1.080 (555 niños, 525 niñas) Cursos: 6.º, 7.º, 8.º Edad: sin determinar	Evaluar el nivel de motivación lectora de los estudiantes de 6.º, 7.º y 8.º curso para analizar las diferencias existentes entre los cursos	Perfil motivacional lector: Cuestionario adaptación del Adolescent Motivation to Read profile, AMRP, Pitcher, S. M., Albright, L. K., DeLaney, C. J., Walker, N. T., Seunarienesingh, K., Mogge, S. et al. (2007) 20 ítems	La motivación lectora decrece con la edad. Los alumnos de 6.º curso tienen una mayor motivación lectora que los de 7.º y 8.º curso

(Continúa)

Tabla 1 Síntesis de la revisión empírica en torno al estudio de la autoeficacia hacia la lectura en alumnos con y sin dificultades de aprendizaje (Continuación)

Estudio	Muestra	Objetivo	Instrumentos	Resultados en relación con la autoeficacia lectora
Lau (2009a)	N = 1.794 (860 niños, 934 niñas) Cursos: 4.º-6: 648 estudiantes Cursos: 7.º-9.º: 627 estudiantes Cursos: 10.º-11.º: 519 estudiantes Edades: 8-18 años	Evaluar las diferencias en la motivación lectora (autoeficacia, motivación intrínseca, extrínseca y social) de los estudiantes en cuanto al curso	Autoeficacia Cuestionario de motivación (modificación del MRQ, Wigfield & Guthrie, 1997) 5 ítems	Los estudiantes de cursos superiores tuvieron una baja autoeficacia lectora en comparación con los de cursos inferiores
Lau (2009b)	N = 1.146 (532 niños, 614 niñas) 627 escuela secundaria junior 519 escuela secundaria sénior 445 alto rendimiento escolar 419 rendimiento escolar moderado 282 bajo rendimiento escolar Edad: 11-18 años	Evaluar las relaciones entre la motivación lectora de los estudiantes, las percepciones sobre la instrucción lectora y la cantidad lectora en cuanto al curso	Autoeficacia Cuestionario de motivación (modificación del MRQ, Wigfield & Guthrie, 1997) 6 ítems	Los estudiantes de la escuela secundaria junior presentaron una alta autoeficacia lectora en comparación con los estudiantes de la escuela secundaria sénior
Mucherah y Yoder (2008)	N = 388 (229 niñas, 159 niños) Cursos: 6.º y 8.º Edad: 11 y 13 años Muestra 1: 90 estudiantes de 6.º curso, y 130 de 8.º curso Muestra 2: 104 estudiantes de 6.º curso y 64 de 8.º curso	Evaluar la motivación lectora y el rendimiento en un test estandarizado (ISTEP+) de lectura en estudiantes de la escuela media	Autoeficacia Cuestionario de motivación lectora (MRQ, Wigfield & Guthrie, 1997) 53 ítems	Los alumnos de 8.º curso tienen mayor autoeficacia lectora y leen material más complejo

no produce cambios en el nivel de autoeficacia lectora en el postest; sin embargo, sí se presenta un aumento en el nivel de autoeficacia en la evaluación a largo plazo.

Por otra parte, Nelson y Manset-Williamson (2006), en una muestra de 20 estudiantes con DA (9 a 14 años), al comparar 2 programas de instrucción estratégica: lectura guiada (predicción, resumen y generalización) y comprensión explícita (establecimiento de metas, conocimientos previos, predicción, identificación de ideas principales, resumen, comprensión del texto y *feedback*), obtienen llamativamente que el grupo de lectura guiada en el postest aumenta la autoeficacia lectora frente al grupo de comprensión explíci-

ta, que mantiene el nivel del pretest. Ambos grupos en el pretest obtuvieron un alto nivel de autoeficacia, lo que hace pensar que los alumnos con DA de la lectura sobrestimaron sus habilidades, y que el grupo de comprensión explícita, como consecuencia del *feedback* recibido durante la instrucción, adquirió creencias más realistas sobre sus capacidades. Por lo que, una vez más, es necesario contar con más estudios que evalúen los efectos de distintos programas instruccionales, teniendo en cuenta el nivel real de autoeficacia con el que parten los alumnos, tomando gran importancia dentro del ámbito de la autoeficacia lectora el análisis de su calibración.

Cambios evolutivos en el nivel de autoeficacia lectora en población normalizada

Los resultados de la revisión empírica en relación con este objetivo de estudio tampoco muestran una tendencia clara. Por una parte, estudios como los de Kelley y Decker (2009), con una muestra de 1.080 estudiantes de 6.º, 7.º y 8.º curso, de Lau (2009a), con una muestra total de 1.794 estudiantes (8 a 18 años, 4.º a 11.º curso), y finalmente, de Lau (2009b), con una muestra de 1.146 estudiantes (11 a 18 años), muestran cómo los alumnos de cursos inferiores presentan un nivel significativamente mayor, en general, en la motivación hacia la lectura, y específicamente en el nivel de autoeficacia lectora que los alumnos de cursos superiores. Este declive en las creencias de competencias de los estudiantes durante la adolescencia, puede ser explicado, por una parte, porque los alumnos en un principio tienden a sobrestimar sus capacidades y a medida que crecen realizan juicios más realistas de sus habilidades. Otra explicación puede ir unida al entorno educativo más exigente en los cursos superiores, con mayor dificultad y mayor nivel de abstracción de contenidos y de textos y que puede influir por lo tanto en el nivel de autoeficacia del alumnado. Puesto que un alumno no está motivado cuando el entorno social no se ajusta a sus expectativas personales, deseos o intenciones, y en consecuencia, ante tareas poco estimulantes, no se compromete, esfuerzo ni persiste ante las dificultades, obteniendo experiencias negativas que determinan un bajo nivel de autoeficacia lectora, incluso en aquellos estudiantes que presentan las habilidades suficientes para una buena comprensión lectora. Lo que pone una vez más de manifiesto, la necesidad de motivar a los alumnos, conseguir un nivel óptimo de autoeficacia y aplicar programas de instrucción estratégica que tengan en cuenta el nivel de autoeficacia de los alumnos.

Sin embargo, contrariamente a lo obtenido por estos autores, estudios como el de Mucherah y Yoder (2008), con una muestra de 388 estudiantes de 11 y 13 años, 6.º y 8.º curso, concluyen que los estudiantes de 8.º curso tienen una mayor autoeficacia lectora, leen material más complejo y están más motivados por razones intrínsecas que por razones extrínsecas en comparación con los alumnos de 6.º curso. Explicando estas diferencias como consecuencia del proceso de adquisición de la competencia lectora, puesto que los alumnos de cursos superiores tienen un mayor nivel de competencia lectora que los de cursos inferiores, lo que debe ir unido a un alto nivel de autoeficacia lectora.

En definitiva, los resultados contradictorios obtenidos no permiten establecer una conclusión clara, siendo necesario tomar con cautela las conclusiones de dichos estudios, puesto que en su mayoría los instrumentos de evaluación de la autoeficacia pueden no cumplir los requisitos exigibles a toda escala de autoeficacia con base en la guía de Bandura (2006). En general, los instrumentos de autoeficacia empleados son cuestionarios de motivación lectora, donde solo un escaso número de ítems se dirigen a evaluar la autoeficacia; tal como ejemplifican estudios como el de Lau (2009a, 2009b) que mediante la adaptación del Cuestionario de motivación-MRQ (Wigfield y Guthrie, 1997) dedica 6 ítems a la autoeficacia, o Mucherah y Yoder (2008), con una adaptación del mismo cuestionario de motivación, dedica solo 3 ítems a la autoeficacia. Lo que justifica la necesidad de

estudios adicionales, desarrollados con escalas de autoeficacia que cumplan las propiedades psicométricas y las directrices establecidas por Bandura sobre la construcción de escalas de autoeficacia y que abarquen una muestra amplia y representativa con un amplio margen de edades y etapas educativas, y que permitan establecer una conclusión general clara sobre la autoeficacia en el patrón de adquisición de la comprensión lectora.

Discusión y conclusiones

La revisión empírica realizada no permite establecer una conclusión general clara, tanto sobre la autoeficacia en el alumnado con DA como sobre los cambios en la autoeficacia desde un punto de vista evolutivo a lo largo del proceso de adquisición de la competencia lectora. Varios son los argumentos que pueden explicar esta realidad contradictoria, proporcionando a su vez, nuevas líneas de investigación que se han de seguir dentro de este ámbito de estudio.

En relación con el ámbito de las DA, una posible limitación que pone en entredicho los resultados obtenidos en los estudios va unida al propio criterio de diagnóstico y de selección del alumnado caracterizado como con DA; los criterios varían considerablemente de unos a otros estudios, en objetividad, adecuación, descripción explícita de los mismos, lo que en definitiva hace difícil poder comparar entre sí los diferentes estudios y resultados obtenidos, y dificulta la generalización de los resultados en el ámbito de las DA, caracterizado específicamente por su gran heterogeneidad. En otros casos, a su vez, junto a los límites en relación con el diagnóstico y descripción de la muestra, se une la escasa amplitud de esta con otras comparativas insuficientes (Lau, 2006; Casteel et al., 2000; Nelson y Manset-Williamson, 2006).

Por otra parte, más allá de estos límites, desde un punto de vista instruccional, una posible limitación de estos estudios en el ámbito de las DA es que solo consideran los cambios en el nivel de autoeficacia lectora del alumnado con DA, no las variaciones en su calibración, es decir, en el ajuste entre su nivel de competencia real y sus creencias de autoeficacia, lo que toma especial sentido en esta población, caracterizada en otros dominios por una sobrestimación excesiva de sus creencias de autoeficacia, con las influencias negativas derivadas de ella para la mejora de su competencia. En este sentido, siguiendo a Bandura, el nivel óptimo de autoeficacia es aquel que sobrestima ligeramente sus capacidades, y por tanto, el que hay que fomentar en el alumnado, objetivo difícil de valorar en los estudios instruccionales si no es a través del análisis de la calibración.

Por otra parte, los resultados diferentes obtenidos sobre la autoeficacia de los diferentes modelos instruccionales revisados abren otra posible línea de estudio que se debe seguir, centrada en investigaciones comparativas entre componentes y modelos instruccionales, específicamente en el análisis de los efectos que diferentes componentes de la instrucción explícita y estratégica tienen no solo en el rendimiento lector, sino también en variables moduladoras como es la autoeficacia, lo que permitirá establecer qué componentes son más eficaces y de forma más comprensiva. Al mismo tiempo, una necesidad adicional es evaluar si los resultados obtenidos tras la aplicación de programas de

instrucción estratégica son estables a lo largo del tiempo, si los alumnos que mantienen un nivel óptimo de autoeficacia lectora adquieren estrategias básicas y habilidades que les permiten aplicar los conocimientos adquiridos en nuevas situaciones, mejorando así la comprensión lectora. En este sentido, solamente uno de los estudios revisados nos ofrece resultados a largo plazo (Antoniou y Souvignier, 2007).

Por otra parte, en relación con los cambios en el nivel de autoeficacia lectora en población normalizada en función de la edad, también los resultados contradictorios pueden estar explicados con base en limitaciones en los estudios realizados, en este caso vinculadas a los límites en la validez y fiabilidad del instrumento utilizado para la evaluación de la autoeficacia. En algunos casos (Lau, 2009a, 2009b; Mucherah y Yoder, 2008), utilizan instrumentos generales de motivación hacia la lectura, en los que solo una dimensión de ítems está dirigida hacia la autoeficacia lectora, no diseñados cumpliendo las directrices básicas fijadas por Bandura para la elaboración de escalas de autoeficacia (Bandura, 2006), lo que pone en entredicho la propia validez y fiabilidad del instrumento de evaluación, y las conclusiones derivadas del estudio. Este hecho pone de manifiesto la necesidad de validar instrumentos de evaluación de la autoeficacia con base en las directrices dadas por Bandura para la elaboración de escalas de autoeficacia que cumplan con los requisitos psicométricos imprescindibles de fiabilidad y validez, a partir de los cuales sea posible abordar el estudio de la autoeficacia en muestras amplias y representativas de alumnos, abarcando un margen amplio de edad, y también diferentes etapas educativas, lo que permitirá ofrecer cierta luz sobre el rol de la autoeficacia en el proceso de adquisición de la competencia lectora. A su vez, parece pertinente abordar dicha investigación evolutiva, no solo desde el nivel de autoeficacia, sino también considerando el nivel de dominio lector real de los alumnos, estudiando su ajuste y equilibración con esta, lo que proporcionará datos sobre la calibración de la autoeficacia lectora, objetivo que no ha sido abordado previamente dentro de este ámbito de estudio en la comprensión lectora, y que tiene una mayor relevancia e implicación en el ámbito instruccional y educativo, con el fin de conseguir el objetivo último de favorecer la competencia lectora del alumnado con y sin DA.

Financiación

Durante la realización de esta investigación se recibieron ayudas del Ministerio de Ciencia e Innovación en la convocatoria del 2010 del Programa Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica, a través del Proyecto de Investigación EDU2010-18219 concedido a la segunda autora.

Referencias

- Antoniou, F. y Souvignier, E. (2007). Strategy instruction in Reading Comprehension: An Intervention Study for Students with Learning Disabilities. *Learning Disabilities A Contemporary Journal*, 5, 41-57.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. En F. Pajares y T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 307-337). Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.
- Casteel, C. P., Isom, B. A. y Jordan, K. F. (2000). Creating confident and competent readers. *Intervention in school and Clinic*, 36, 67-74.
- Chan, L.K.S. (1996). Combined strategy and attributional training for seventh grade average and poor readers. *Journal of Research in Reading* 19, 111-127.
- Chan, L. K. S. (1991). Promoting strategy generalization through self-instructional training in students with reading disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 24.
- Gersten, R., Fuchs, S. L., Williams, P. J., y Baker, S. (2001). Teaching reading comprehension strategies to students with learning disabilities: A review of research. *Review of Educational Research*, 71, 279-320.
- Graham, S. y Harris, K. R. (1989). Improving learning disabled students' skills at composing essays: Self-instructional strategy training. *Exceptional Children*, 56, 201-214.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Humenick, N. M., Perencevich, K. C., Taboada, A., y Barbosa, P. (2006). Influences of Stimulating Tasks on Reading Motivation and Comprehension. *The Journal of Educational Research*, 99, 232-246.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Metsala, J. L. y Cox, K. E. (1999). Motivational and cognitive predictors of text comprehension and reading amount. *Scientific Studies of Reading*, 3, 231-256.
- Henk, W. y Melnick, S. (1995). The reader self-perception scale (RSPS): A new tool for measuring how children see about themselves as readers. *The Reading Teacher*, 48, 470-482.
- Kelley, J. y Decker, E. O. (2009). The current state of motivation to read among middle school students. *Reading Psychology*, 30, 466-485.
- Lau, K. (2006). Reading strategy use between Chinese good and poor readers a think-aloud study. *Journal of Research in Reading*, 29, 383-389.
- Lau, K. (2009a). Grade differences in reading motivation among Hong Kong primary and secondary students. *British Journal of Educational Psychology*, 79, 713-733.
- Lau, K. (2009b). Reading motivation, perceptions of reading instruction and reading amount: a comparison of junior and senior secondary students in Hong Kong. *Journal of Research in Reading*, 32, 366-382.
- Lau, K. y Chan, D. W. (2003). Reading strategy use and motivation among Chinese good and poor readers in Hong Kong. *Journal of Research in Reading*, 26, 177-190.
- Mucherah, W. y Yoder, A. (2008). Motivation for Reading and middle school students' performance on standardized testing in reading. *Reading Psychology*, 29, 214-235.
- Nelson, J. N. y Manset-Williamson, G. (2006). The impact of explicit, self-regulatory reading comprehension strategy instruction on the reading-specific self-efficacy, attributions, and affect of students with reading disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 29, 213-230.
- Pintrich, P. R. y De Groot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Pintrich, P. R. y Garcia, T. (1991). Student goal orientation and self-regulation in the college classroom. En M. L. Maehr y P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (pp. 371-402). Greenwich CT: JAI Press.
- Pintrich, P. R. y Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and Applications* (2.ª ed.). Columbus, OH: Merrill-Prentice Hall.
- Pintrich, P.R., Anderman, E. M. y Koblucar, CH (1994). Intraindividual Differences in Motivation and Cognition in students with and without Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 27, 360-370.

- Pitcher, S. M., Albright, L. K., DeLaney, C. J., Walker, N. T., Seunarienesingh, K., Mogge, S., et al. (2007). Assessing adolescents' motivation to read. *Journal of Adolescent Adult Literacy*, 50, 378-396.
- Sawyer, R., Graham, S. y Harris, K. R. (1992). Direct teaching, strategy instruction, and strategy instruction with explicit self-regulation: Effects on learning disabled students' compositions and self-efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 84, 340-352.
- Schunk, D. H. y Rice, J. M. (1987). Enhancing comprehension skill and self-efficacy with strategy value information. *Journal of Reading Behaviour*, 19, 285-302.
- Schunk, D. H. y Zimmerman, B. J. (1997). Social origins of self-regulatory competence. *Educational Psychologist*, 32, 195-208.
- Sideridis, G. D. (2005). Attitudes and motivation of poor and good spellers: Broadening planned behavior theory. *Reading and Writing Quarterly*, 21, 87-103.
- Souvignier, E. (2003). Instruktion bei Lernschwierigkeiten. En G. Ricken, A. Fritz, & C. Hofmann (Eds.), *Diagnose: Sonderpädagogischer Förderbedarf* (pp. 402-415). Lengerich, Germany: Pabst.
- Swanson, H. L. (1999). Reading research for students with LD: A meta-analysis of intervention outcomes. *Journal of Learning Disabilities*, 32, 504-532.
- Tabassam, W. y Grainger, J. (2002). Self-concept, attributional style and self-efficacy beliefs of students with learning disabilities with and without attention deficit hyperactivity disorder. *Learning Disability Quarterly*, 25, 141-151.
- Taboada, A., Tonks, S. M., Wigfield, A. y Guthrie, J. (2009). *Effects of motivational and cognitive variables on reading comprehension*. New York: Springer Science + Business Media.
- Usher, E.L. y Pajares, F. (2005). Sources of academic and self-regulatory efficacy beliefs of entering middle school students. *Contemporary Educational Psychology*, 31, 125-141.
- Wigfield, A., Guthrie, J. T., Tonks, S. y Perencevich, K. C. (2004). Children's motivation for reading: Domain specificity and instructional influences. *Journal of Educational Research*, 97, 299-309.
- Wigfield, A. & Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89, 420-432.