



Universidad Nacional Autónoma de México
PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PSICOLOGÍA

INTERACCIÓN ENTRE LA AUTOEFICIACIA, EL ENFRENTAMIENTO Y EL
COMPORTAMIENTO SOCIAL EN LA PREDICCIÓN DEL COMPORTAMIENTO LECTOR

TESIS
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE
DOCTORADO EN PSICOLOGÍA

PRESENTA:

AMÍLCAR ALPUCHE HERNÁNDEZ

DIRECTORA:

DRA. LIZBETH OBDULIA VEGA PÉREZ
FACULTAD DE PSICOLOGÍA

COMITÉ:

DRA. SANDRA N. CASTAÑEDA FIGUEIRAS
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
DR. ALDO BAZÁN RAMÍREZ

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS, FACULTAD DE PSICOLOGÍA

DR. CARLOS SANTOYO VELASCO
FACULTAD DE PSICOLOGÍA

DR. ARTURO SILVA RODRÍGUEZ
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES, IZTACALA

Cd. Mx.

NOVIEMBRE 2018



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

DEDICATORIA:

A MIS PADRES WILBERTH Y ALTAGRACIA,
MIS TÍOS SALVADOR, MANUEL, JOSÉ Y CARLOS,
MI ESPOSA ALICIA HERNÁNDEZ ORTEGA
Y A MIS HIJOS LEONARDO Y SOFÍA

AGRADECIMIENTOS:

Agradezco ampliamente el apoyo, y conducción recibida por parte de la Dra. Lizbeth Vega Pérez, A la Dra. Sandra Castañeda Figueiras le agradezco su apoyo, dirección y conocimientos adquiridos. A los Dres. Aldo Bazán, Arturo Silva y Carlos Santoyo les agradezco sus acertadas sugerencias e indicaciones realizadas para el desarrollo de este proyecto de investigación. Mi aprecio y admiración a todos y cada uno de los miembros del Comité Tutor.

Agradezco a la M.I.E Eloísa Herrera Medina por su apoyo y acompañamiento en la coordinación de las diferentes etapas de la recolección de datos del presente trabajo.

Al C.Dr. Fernando Austria Corrales por su apoyo en el análisis inicial de los instrumentos bajo los supuestos de la TRI.

Agradezco las facilidades administrativas proporcionadas por el entonces Secretario de Educación del Estado de Yucatán Dr. Raúl Godoy Montañéz, así como a las autoridades educativas que contribuyeron a la implementación de las fases de construcción y calibración de los instrumentos y el estudio final.

Mi reconocimiento eterno a los participantes cómo entrevistadores y jueces y a los alumnos de primer grado de primaria que amablemente accedieron a participar.

Mi afecto y aprecio a cada una de las personas que me honraron con su amistad en el curso del programa de Doctorado: Wilson, Jesús, Rodolfo, Liliana, Alejandra, Lorena, Oswaldo y muchos más que mi mala memoria no evoca en este instante.

Resumen	9
Antecedentes	10
Comportamiento lector	15
Índice	
El lenguaje.	17
El contexto social y la cultura.	21
Desarrollo de la alfabetización.	27
Comprensión.	32
Respuesta lectora.	38
Metacognición.	42
Sistema de autocorrección de Marie Clay.	48
Interacciones de variables motivacionales, afectivas y sociales en el comportamiento lector	55
Autoeficacia	58
Teorías, modelos o aproximaciones de la autoeficacia.	59
Definición de autoeficacia.	63
Relación de la autoeficacia con el comportamiento lector.	67
Enfrentamiento	72
Teorías, modelos o aproximaciones del enfrentamiento.	73
Definición del enfrentamiento.	78
Relación del enfrentamiento con el comportamiento lector.	87
Comportamiento Social	90
Teorías, modelos o aproximaciones del comportamiento social.	91
Definición del comportamiento social.	99
Relación del comportamiento social con el comportamiento lector.	100

Contexto	102
Pregunta de investigación	106
Método	108
Objetivos.	108
Definición de variables.	110
Tipo y diseño de investigación.	112
Muestra.	113
Participantes.	114
Instrumentos.	114
Control ético.	118
Procedimiento.	118
Resultados	124
Etapa 1. Diseño y construcción de los instrumentos	124
Validación de contenido.	124
Etapa 2. Prueba piloto	128
Calibración de los instrumentos.	128
Etapa 3. Recolección y análisis de los datos finales	148
Discusión y conclusiones	170
Limitaciones y sugerencias	190
Referencias	191
Anexos	207

Índice de Tablas

Tabla 1. <i>Elementos para considerar en el estudio y comprensión del fenómeno de la lectura y escritura</i>	46
Tabla 2. <i>Consideraciones para investigaciones futuras</i>	47
Tabla 3. <i>Condiciones del aprendizaje por observación.</i>	61
Tabla 4. <i>Familias del enfrentamiento</i>	82
Tabla 5. <i>Ejemplos de familias de enfrentamiento por período de edad</i>	83
Tabla 6. <i>Sumario de codificación para familias comunes de enfrentamiento</i>	84
Tabla 7. <i>Selección de la muestra para las mediciones finales</i> .	112
Tabla 8. <i>Escala de autoeficacia en la lectura</i>	123
Tabla 9. <i>Escala de enfrentamiento ante la lectura</i>	124
Tabla 10. <i>Resultados de asimetría y curtosis para el Instrumento de Observación de los Logros de la Lecto-Escritura Inicial (Escamilla et al., 1996)</i>	129
Tabla 11. <i>Calibración de reactivos para el factor Decodificación</i>	131
Tabla 12. <i>Calibración de reactivos para el factor Escritura</i>	131
Tabla 13. <i>Calibración de reactivos para el factor Evaluación</i>	132
Tabla 14. <i>Análisis factorial confirmatorio para el constructo Autoeficacia en el comportamiento lector</i>	132
Tabla 15. <i>Calibración de reactivos para el factor Enfrentamiento a la lectura a través de las relaciones sociales</i>	136
Tabla 16. <i>Calibración de reactivos para el factor Enfrentamiento a la lectura a través de las relaciones sociales (Negativos)</i>	136
Tabla 17. <i>Calibración de reactivos para el factor Enfrentamiento directo</i>	137
Tabla 18. <i>Calibración de reactivos para el factor Enfrentamiento directo (Negativo)</i>	137

Tabla 19. <i>Calibración de reactivos para el factor Enfrentamiento indirecto</i>	138
Tabla 20. <i>Calibración de reactivos para el factor Enfrentamiento indirecto (Negativo)</i> ..	138
Tabla 21. <i>Análisis factorial confirmatorio para el constructo Enfrentamiento ante la lectura</i>	138
Tabla 22. <i>Calibración de reactivos para el factor Emisión</i>	141
Tabla 23. <i>Calibración de reactivos para el factor Recepción</i>	142
Tabla 24. <i>Calibración de reactivos para el factor Interacción social</i>	142
Tabla 25. <i>Calibración de reactivos para el factor Efectividad social</i>	142
Tabla 26. <i>Calibración de reactivos para el factor Correspondencia social</i>	143
Tabla 27. <i>Calibración de reactivos para el factor Aislamiento</i>	143
Tabla 28. <i>Calibración de reactivos para el factor Reciprocidad social</i>	143
Tabla 29. <i>Análisis factorial confirmatorio para el constructo Comportamiento social</i> ...	144
Tabla 30. <i>Datos descriptivos del comportamiento lector</i>	149
Tabla 31. <i>Datos descriptivos de la autoeficacia en el comportamiento lector</i>	149
Tabla 32. <i>Datos descriptivos del enfrentamiento ante la lectura</i>	150
Tabla 33. <i>Datos descriptivos del comportamiento social</i>	150
Tabla 34. <i>Prueba r producto-momento de Pearson para comportamiento lector y autoeficacia en el comportamiento lector</i>	151
Tabla 35. <i>Prueba r producto-momento de Pearson para comportamiento lector y enfrentamiento ante la lectura</i>	152
Tabla 36. <i>Prueba r producto-momento de Pearson para comportamiento lector y comportamiento social</i>	152
Tabla 37. <i>Prueba r producto-momento de Pearson para autoeficacia en el comportamiento lector y enfrentamiento ante la lectura</i>	153

Tabla 38. <i>Prueba r producto-momento de Pearson para autoeficacia en el comportamiento lector y comportamiento social</i>	154
Tabla 39. <i>Prueba r producto-momento de Pearson para enfrentamiento ante la lectura y comportamiento social.</i>	154
Tabla 40. <i>Predicción de la lectura a partir de la autoeficacia en el comportamiento lector, el enfrentamiento a la lectura y el comportamiento social</i>	156
Tabla 41. <i>Predicción del Dictado a partir de la autoeficacia en el comportamiento lector, el enfrentamiento a la lectura y el comportamiento social</i>	156
Tabla 42. <i>Predicción del Comportamiento lector (lectura - dictado) a partir de la autoeficacia en el comportamiento lector, el enfrentamiento ante la lectura y el comportamiento social</i>	158
Tabla 43. <i>Predicción de puntajes bajos en la lectura a partir de la autoeficacia en el comportamiento lector, el enfrentamiento ante la lectura y el comportamiento social</i>	159
Tabla 44. <i>Predicción de puntajes bajos en el dictado a partir de la autoeficacia en el comportamiento lector, el enfrentamiento ante la lectura y el comportamiento social</i>	159
Tabla 45. <i>Predicción de puntajes bajos en el comportamiento lector (lectura – dictado) a partir de la autoeficacia en el comportamiento lector, el enfrentamiento ante la lectura y el comportamiento social</i>	160
Tabla 46. <i>Predicción de puntajes altos en la lectura a partir de la autoeficacia en el comportamiento lector, el enfrentamiento ante la lectura y el comportamiento social</i>	162
Tabla 47. <i>Predicción de puntajes altos en el dictado a partir de la autoeficacia en el comportamiento lector, el enfrentamiento ante la lectura y el comportamiento social</i>	162

Tabla 48. *Predicción de puntajes altos en el comportamiento lector (lectura - dictado a partir de la autoeficacia en el comportamiento lector, el enfrentamiento ante la lectura y el comportamiento social* 163

Tabla 49. *Modelo estructural del comportamiento lector a partir de la autoeficacia en el comportamiento lector, el enfrentamiento ante la lectura y el comportamiento social*166

Índice de Figuras

Figura 1. Esquema de revisión de la literatura de un modelo para investigar el comportamiento lector y las posibles variables que lo integrarían..... 14

Figura 2. Modelo de la reciprocidad triádica, Bandura (1986). 60

Figura 3. Modelo predictivo del comportamiento lector a partir de la autoeficacia en el comportamiento lector, el enfrentamiento ante la lectura y el comportamiento social104

Figura 4. Modelo factorial confirmatorio de la Autoeficacia en el comportamiento lector medido a través de la ESCAL132

Figura 5. Modelo factorial confirmatorio del Enfrentamiento ante la lectura medido a través de la ESENAL 139

Figura 6. Modelo factorial confirmatorio del Comportamiento social la Autoeficacia medido a través del ICS145

Figura 7. Análisis de Senderos para puntajes bajos en el Comportamiento Lector..... 161

Figura 8. Análisis de Senderos para puntajes Altos en el Comportamiento Lector..... 161

Figura 9. Análisis de Senderos para la muestra general en el Comportamiento Lector....162

Figura 10. Modelo estructural del comportamiento lector a partir de la autoeficacia en el comportamiento lector, el enfrentamiento ante la lectura y el comportamiento social.....168

Resumen

La pregunta de investigación fue ¿Cómo se manifiestan las interacciones entre la autoeficacia en el comportamiento lector, el enfrentamiento ante la lectura y el comportamiento social en la predicción del comportamiento lector en niños de primer grado del Estado de Yucatán? Para tal efecto se realizó una investigación de tipo no experimental, en un estudio correlacional con un diseño transeccional correlacional/causal, empleando un muestreo probabilístico por conglomerados multi etapíco. Participaron 506 alumnos de primer grado de escuelas primarias públicas matutinas del Estado de Yucatán, con un rango de edad de 6 a 8 años de edad. Se utilizaron como instrumentos de medición el Instrumento de Observación de los Logros de la Lecto-Escritura Inicial (Escamilla, Andrade, Basurto, y Ruiz, 1996); la Escala de Autoeficacia en el comportamiento lector (ESCAL); la Escala de Enfrentamiento ante la Lectura (ESENAL); y el Inventario de Comportamientos Sociales (ICSA, Santoyo y Rubio, 2006). Para la calibración de los instrumentos se utilizaron los paquetes MULTILOG y JMetrik, para cubrir los objetivos de investigación los datos se procesaron primero con el paquete estadístico PASW versión 19 y posteriormente con el EQS 6.1. Los resultados señalan que los indicadores recepción, reciprocidad e interacción social (comportamiento social) interactúan en la predicción de baja efectividad en el comportamiento lector, en tanto los indicadores decodificación (Autoeficacia en el comportamiento lector), Acción Instrumental (enfrentamiento ante la lectura), y Aislamiento (Comportamiento social), interactúan en la predicción de mayor efectividad en el comportamiento lector. Se discute el papel de la autoeficacia como moderador cognoscitivo del enfrentamiento ante la lectura y el comportamiento social en la predicción de la efectividad del comportamiento lector, así como el efecto diferenciado del comportamiento social tanto en la efectividad como en el bajo desempeño en el comportamiento lector.

Abstract

The research question was: How do the interactions between self-efficacy in reading behavior, coping with reading and social behavior in the prediction of reading behavior in first-grade children in the State of Yucatan manifest themselves? For this purpose, a non-experimental type of investigation was carried out in a correlational study with a correlational / causal transeccional design, using a probabilistic sampling by multi-stage conglomerates. Participants were 506 first grade students from morning public elementary schools of the State of Yucatán, with an age range of 6 to 8 years of age. The Instrument for Observing the Achievements of Initial Literacy was used as measurement instruments (Escamilla, Andrade, Basurto, and Ruiz, 1996); the Scale of Self-efficacy in Reading Behavior (ESCAL); the Reading Coping Scale (ESENAL); and the Inventory of Social Behaviors (ICSA, Santoyo and Rubio, 2006). For the calibration of the instruments, the MULTILOG and JMetrik packages were used. To cover the research objectives, the data was first processed with the statistical package PASW version 19 and later with the EQS 6.1. The results indicate that the indicators reception, reciprocity and social interaction (social behavior) interact in the prediction of low effectiveness in reading behavior, while the decoding indicators (Self-efficacy in reading behavior), Instrumental Action (child coping with reading) , and Isolation (Social Behavior), interact in the prediction of greater effectiveness in reading behavior. The role of self-efficacy as a cognitive moderator of child coping in reading and social behavior in predicting the effectiveness of reading behavior is discussed, as well as the differentiated effect of social behavior on both effectiveness and low performance in behavior reader.

Antecedentes

Con el fin de entender la situación de la calidad educativa en la República Mexicana se han realizado diversas evaluaciones en los niveles de educación primaria y secundaria (Instituto Nacional de Evaluación de la Educación (INEE), 2006, 2008a). En comparación con otros países con características socioeconómicas similares, en estos niveles educativos, se han observado en la República Mexicana rezagos en las áreas de comprensión de la lectura, expresión escrita y razonamiento matemático (Secretaría de Educación Pública, (SEP), 2007). También, se ha observado que el desempeño en estas áreas difiere en las distintas regiones geográficas del país, siendo los Estados del Sur y Sureste Mexicano los que presentan mayores deficiencias (INEE, 2006, 2007, 2008a y 2008b).

El instrumento diseñado por la SEP en la República Mexicana para evaluar la comprensión lectora, la expresión escrita y el razonamiento matemático es la prueba ENLACE (Evaluación Nacional del Logro Académico en los Centros Escolares), la cual se administra en la primaria a los alumnos de tercero a sexto grado.

Los resultados de la prueba ENLACE de los años 2006 y 2007 (Sistema Nacional de Información Educativa (SNIE, 2013), de los alumnos del Estado de Yucatán, reportan el desempeño de estos en la comprensión lectora y expresión escrita por debajo de la media nacional de la República Mexicana, a diferencia de los puntajes obtenidos en razonamiento matemático. Razón por la cual El Plan Estatal de Desarrollo del Gobierno del Estado de Yucatán 2007-2012, destaca la lectura en niños de educación primaria como una de las áreas

prioritarias a ser atendidas considerando el bajo desempeño de los alumnos yucatecos de este nivel educativo (Yucatán, 2008).

El INEE (2008a y 2008b) para el Estado de Yucatán reporta que las variables influyentes en el desempeño de la comprensión lectora y expresión escrita son de tipo socio-económico, de infraestructura, formación docente, material didáctico y capital cultural así como las características de los alumnos. Sin embargo con respecto de las características de los alumnos solo investigó las actividades escolares que realizan dentro y fuera de la escuela, su inclusión en ámbitos laborales y su consumo o no de sustancias adictivas.

La explicación de los resultados publicados por el INEE (2007 y 2008a), se enmarca en la Teoría de los Factores Socioeconómicos y Socioculturales del Estudiante (Willms, 2004), la cual menciona que la aproximación en la solución de los déficits educativos debe basarse en el diseño de políticas educativas que consideren los procesos educativos (Entendidos como las actividades de gestión y liderazgo que realizan los directivos y docentes), los insumos educativos (Infraestructura escolar, materiales y tecnología educativa) las condiciones familiares de los alumnos y el tiempo dedicado a la enseñanza y al aprendizaje.

El mismo INEE (2008a) sin embargo, reporta que con base en estos resultados las modificaciones hechas al modelo educativo de educación básica han demostrado poca variabilidad en las puntuaciones obtenidas por los alumnos del Estado de Yucatán, en las subpruebas de comprensión lectora y expresión escrita, de la prueba EXCALE (Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos).

La poca variabilidad en los resultados en las subpruebas de comprensión lectora y expresión escrita en la prueba EXCALE, por parte de los alumnos del estado de Yucatán puede deberse a:

a) La asunción de un modelo teórico de corte socioeconómico para investigar, explicar y describir los resultados del comportamiento académico de los alumnos, en específico en el área de la comprensión lectora y expresión escrita.

b) Las acciones realizadas por la Secretaría de Educación del Estado de Yucatán para mejorar la comprensión lectora y la expresión escrita basadas en las sugerencias reportadas por el INEE (2006, 2007 y 2008), las cuales otorgan mayor peso a las estrategias de gestión de los docentes, sin complementarlas con lo observado en investigaciones cuyo énfasis son precisamente las características comportamentales de los alumnos relacionadas con la comprensión lectora y la expresión escrita, tales como: los componentes lingüísticos (Bazán, Castañeda, Macotela y López, 2004); los componentes de la adquisición de la lengua (Bazán y López, 2002), los niveles interactivos sociales entre alumnos (Guevara, Mares, Rueda, Rivas, Sánchez y Rocha, 2005); habilidades pre académicas y lingüísticas (López y Guevara, 2008); actividades de lectura entre padres y alumnos (Vega, 2001, 2006); habilidades precurrentes de lectura (Vega, 2001); el gusto por la lectura (Vega, 2006) y el desarrollo del niño preescolar (Vega, 2003, 2006) entre otros.

A partir de lo anterior surge la necesidad de generar en el Estado de Yucatán investigación del comportamiento de los niños con respecto de la lectura para aportar información oportuna en el área de la comprensión lectora y la expresión escrita, misma que

surja de los aportes teóricos y empíricos en esta área y que incluya variables pertinentes integradas en un modelo que explique su interacción e influencia.

Como inicio para el estudio de la comprensión lectora y la expresión escrita se propone primero la adopción de un constructo a partir del cual ir organizando la evidencia teórica y empírica desarrollada hasta el momento así como las variables relacionadas con este, en el presente trabajo se propone emplear el constructo Comportamiento Lector.

Se decidió emplear este constructo en primer término a partir de lo mencionado por Vega y Macotela (2007) respecto de los criterios para emplear un enfoque para el estudio de la escritura y la lectura, estos son: Que el enfoque seleccionado considere además de las habilidades en la lecto-escritura, el contexto intrapersonal de los niños, el papel de diversos procesos cognoscitivos y la interacción de los niños con su ambiente y otras personas significativas. En segundo término se tomaron como criterios de inclusión, la operacionalidad del constructo, su valor heurístico y su posibilidad de ser correlacionado con otros constructos psicosociales.

A continuación se describe el comportamiento lector, los procesos relacionados con este, así como diversos modelos que lo explican; posteriormente se abordará la descripción y justificación del modelo seleccionado para investigar el comportamiento lector y las posibles variables que lo integrarían (Fig. 1).

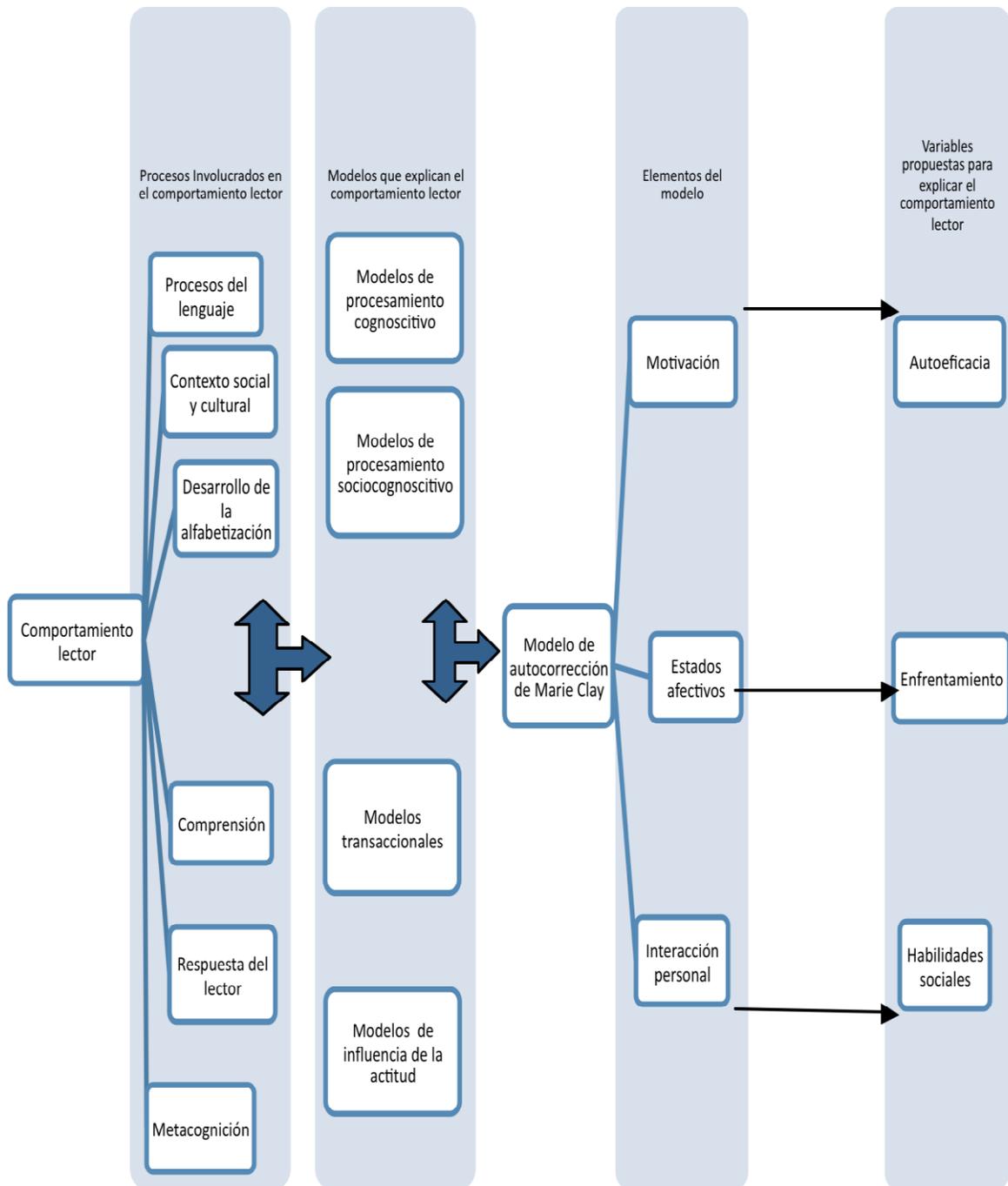


Figura 1. Esquema de revisión de la literatura de un modelo para investigar el comportamiento lector y las posibles variables que lo integrarían.

Comportamiento lector

El comportamiento lector es producto de un aprendizaje complejo en tanto que el individuo, además de desarrollar habilidades cognoscitivas y motoras para la lectura y escritura, también involucra experiencias, intereses y significados previos e inmediatos, mismos que interactúan con las influencias de eventos y contextos socioculturales.

El comportamiento lector hace referencia a procesos cognoscitivos en los cuales el lector crea significados a través de lo que conoce, cree o ha experimentado (Tierney y Shanahan, 1991) Es también un proceso lingüístico y social, una práctica cultural que se construye y se convierte en un campo de proyecciones sociales, políticas, lingüísticas, pedagógicas, y económicas (Ortiz y Robino, 2003).

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

Se han desarrollado diversos modelos que explican y sugieren alternativas para su estudio y desarrollo desde diferentes marcos teóricos, tales como la teoría de la disciplina mental, el conductismo, el constructivismo, el aprendizaje social, Etc. Las cuales en sus aproximaciones conceptuales y metodológicas puntualizan entre otros el proceso de aprendizaje, el contexto de aprendizaje o bien los elementos implicados en el desarrollo de la lectura (Tracey y Morrow, 2006).

Cada una de estas aproximaciones han aportado, además de elementos para la comprensión del comportamiento lector, las estrategias y técnicas para un desarrollo eficiente de la adquisición de la lectura con mayor o menor éxito (McNamara, 2007). Por lo cual no se puede afirmar que exista una teoría definitiva sino más bien diferentes perspectivas que confluyen a lo largo del tiempo incorporando diversos elementos conceptuales y/o metodológicos.

Ruddell y Ruddell (1994) consideran como alternativa para el estudio y comprensión del fenómeno de la lectura y escritura, el análisis de los elementos del comportamiento lector y la alfabetización tales como: el lenguaje, el contexto social y la cultura, el desarrollo de la alfabetización, la comprensión, la respuesta del lector, y la metacognición, los cuales se hallan presentes en diversos modelos teóricos sobre el comportamiento lector (aislados o combinados).

Por su parte Kamil, Pearson, Birr Moje y Afflenbach (2016) en el Volumen IV del Manual de investigación en lectura, reafirman la necesidad de estudiar el comportamiento lector considerando la interacción entre los elementos constituyentes del comportamiento lector, y a la vez empleando el desarrollo de nuevas estrategias de investigación, así como la conceptualización y análisis de las evidencias; generando en consecuencia perspectivas que se acerquen más a la complejidad y diversidad del comportamiento lector.

A continuación se expone una sucinta descripción de dichos elementos.

El lenguaje.

Ruddell y Ruddell (1994) mencionan que a través del proceso de adquisición del lenguaje oral los niños construyen activamente reglas acerca de cómo funciona, basados en los modelos y respuestas que obtienen al observar a los adultos, subsecuentemente las reglas generadas son probadas y ajustadas en el entorno en el cual los niños se desenvuelven, obteniendo a su vez mayor control sobre la fonología del lenguaje, la morfología, la sintaxis y el léxico.

Ruddell y Ruddell (1994) Señalan cinco premisas acerca de la relación entre el proceso del lenguaje y el desarrollo del comportamiento lector en los niños:

a) Los niños participan directamente en el desarrollo de su lenguaje y comportamiento lector, en el tipo de sistemas de reglas que establecen y contrastan con las de los adultos; b) la percepción y producción de los niños sobre el lenguaje oral y escrito son sistemáticas y organizadas; c) los niños entran a las escuelas con un alto grado de competencia en el lenguaje, la cual junto con el comportamiento lector continúa desarrollándose de forma paralela e interactiva a lo largo de su vida escolar; d) en los niños la adquisición del lenguaje y el desarrollo del comportamiento lector son influenciados por el propio lenguaje de los niños y su conocimiento del mundo; y e) el lenguaje y el comportamiento lector son influenciados por las interacciones sociales, el lenguaje del ambiente (hogar y comunidad) y las rutinas de lenguaje y alfabetización experimentadas por los niños.

Por su parte Harste, Burke y Woodward (1994) proponen que el desarrollo del comportamiento lector se debe a procesos sociopsicolingüísticos los cuales son permeados por contextos lingüísticos, situacionales y culturales; Lo anterior lo explican a través de un circuito en el cual los escenarios del lenguaje modifican los escenarios mentales, y estos a su vez dirigen la utilización de estrategias lectoras, que inciden en la ampliación de nuevos escenarios de lenguaje.

Los escenarios del lenguaje están conformados por cualquier instancia del lenguaje (oral o escrito) con claves multimodales (el hogar, la escuela, la tienda, carteles, discursos, notas etc.) propias de una cultura y agentes específicos (pares, superiores, subordinados), estos a su vez modifican los escenarios mentales en la generación y acceso a esquemas mentales. Los esquemas mentales generados dirigen la utilización de estrategias que facultan al individuo para ampliar los escenarios de lenguaje y reiniciar el ciclo.

Harste, et al. (1994) basan sus afirmaciones en sus investigaciones con niños preescolares a los cuales les administraron tres tareas: a) En la primera se les presentó a los niños una palabra dentro de un contexto, posteriormente se retiró la palabra pero se mantuvo el contexto, finalmente se les presentó la palabra sin el contexto, en ese instante se les cuestionó acerca de lo que pensaban que decía la palabra. b) En la segunda tarea (Experiencia del lenguaje, dictado y lectura) los niños seleccionaron de una caja de zapatos tres objetos a partir de los cuales generaron una historia, misma que los investigadores transcribieron, siguiendo el patrón desarrollado por los niños, se les solicitó a los niños leer la transcripción y al día siguiente también. c) En la tercera tarea (Escritura ininterrumpida) se les proporcionó a los niños hojas blancas y se les instó a escribir en ellas sus nombres y cualquier cosa que

ellos pudieran escribir, cuando se detuvieron se les exhortó a continuar hasta que los niños expresaron no poder escribir más, como acto seguido les pidió leyera lo realizado.

Harste, et al. (1994) concluyen que el lenguaje oral y escrito son procesos que se desarrollan e influyen naturalmente implicando por parte de los niños un acercamiento multimodal en la percepción y manipulación de los estímulos verbales y escritos; considerando que las personas y en especial los niños perciben un estímulo empleando además de sus sentidos disponibles, los significados proporcionados por el ambiente. En consecuencia Harste, et al. (1994) y posteriormente Blomme y Green (2015) proponen ampliar las investigaciones futuras considerando tres líneas de estudio: a) la inclusión de variables propias del desarrollo infantil, tales como sus significados personales sobre el lenguaje escrito, el cual hipotetizan está mediado por las experiencias con las formas en la cuales los niños se acercan al lenguaje, las cuales a su vez generan significados emotivos y los intentos para acceder a la lectura. b) la inclusión de variables que describan el impacto de la interacción social a partir de escenarios y agentes específicos, y c) el desarrollo de estrategias presentes en el comportamiento lector tales como: intentos semánticos, negociabilidad, prueba de hipótesis, y ajuste fino del lenguaje a través de su uso.

Halliday (1994) a partir de sus estudios a lo largo de 20 años, considera necesaria una perspectiva social semántica, para el estudio del comportamiento lector y el lenguaje.

Menciona también que el proceso evolutivo de los niños en su interacción con el ambiente está implicado en la construcción de significados sobre el lenguaje y el comportamiento lector.

Concluyendo con respecto del estudio del proceso del lenguaje y su relación con el comportamiento lector, a partir de lo señalado por Ruddell y Ruddell (1994), Harste, Burke y Woodward (1994), Halliday (1994) y Blomme y Green (2015), se observan las siguientes premisas en la literatura revisada:

- a) El lenguaje y el comportamiento lector son procesos paralelos que se benefician mutuamente.
- b) Existe una multiplicidad de escenarios en los cuales se desarrolla el lenguaje y el comportamiento lector.
- c) La experiencia de los niños es una parte directriz en el desarrollo del lenguaje y del comportamiento lector.
- d) Los significados personales de los niños influyen en su acercamiento al lenguaje y al comportamiento.
- e) Los niños interactúan con su ambiente para el desarrollo del lenguaje y el comportamiento lector.
- f) Los niños pueden generar, usar y regular diversas estrategias para acceder, y desarrollar su lenguaje impactando en su comportamiento lector.

El comportamiento lector no solo se constituye como un marco mental o un esquema cultural para el uso del lenguaje escrito, está directamente mediado por sus prácticas in situ, y las interacciones y acciones del contexto social (Blomme y Green 2015).

El lenguaje escrito es un producto cultural dependiente de un contexto social, en la siguiente sección se analiza el papel del contexto social y la cultura en el comportamiento lector.

El contexto social y la cultura.

Para Green, et al (1994) El comportamiento lector es un fenómeno socialmente construido el cual es situacionalmente definido y redefinido dentro y a través de diferentes grupos. Se aprecian dos temas interrelacionados en la relación entre el contexto social y la cultura, y el comportamiento lector: a) la forma en la cual los profesores y los alumnos construyen una perspectiva común sobre el comportamiento lector como parte de las actividades diarias del salón de clases y b) el establecimiento de los factores que apoyan y delimitan el desarrollo de actividades lectoras informales. Con respecto del primer punto, la interacción social que los alumnos presentan entre ellos y con los profesores influyen en el desarrollo de su comportamiento lector, tanto de forma organizada en las actividades lectoras formales, como en la actividades habituales de convivencia académica, en especial aquellas que implican el uso del comportamiento lector con fines de comunicación y denotan la manifestación de habilidades académicas y sociales. Con referencia al segundo punto las experiencias lectoras son mucho más amplias y sus fines variados (solución de problemas, identificación, señalización etc.).

En la perspectiva del contexto social y la cultura no se considera el comportamiento lector únicamente como un proceso genérico localizado en solitario dentro de las cabezas de los individuos o un proceso que es igual para todas las personas y en todas las situaciones. Por lo cual se supone no un comportamiento lector, sino múltiples comportamientos lectores dependiendo de las características de los grupos sociales de pertenencia.

Para Green et al. (1994), entender el comportamiento lector implica examinar cómo los individuos de un grupo social particular construyen y reconstruyen la lectura y escritura en su vida diaria, añadiendo a estos elementos, los procesos comunicativos presentes en el desarrollo del lenguaje. Por ejemplo para el caso de los alumnos y el maestro dentro de un salón de clase los principales elementos que se sugiere analizar son: a) la secuencia de la actividad lectora, es decir las evolución histórica de las acciones y eventos realizados por alumnos y profesores; b) las interacciones con el texto, determinados por los usos y significados que dan los profesores y alumnos a un texto específico; c) la historia o mensaje contado por el texto y el significado que le asignan alumnos y profesores, el cual se alimenta de las experiencias previas; d) la interacción a través del texto, la cual se integra con las respuestas escritas que se generan con el uso del texto dependiendo de las actividades y funciones que surjan a partir de este; e) la influencia del contenido del texto en la generación de aprendizajes de vida; y f) la transformación del conocimiento a través del comportamiento lector.

Green et al. (1994) a partir de sus estudios realizados con alumnos de secundaria sugieren que el estudio del comportamiento lector en ambientes escolares debe:

- a) Complementarse con las formas de ser de alumnos y maestros, es decir considerar las características personales determinantes de la actividad humana en los ámbitos estudiados.
- b) Considerar múltiples fuentes de información observando y matizando los posibles efectos ocasionados por la muestra, la instrumentación del estudio, la documentación del fenómeno observado y la presentación de la evidencia.

- c) Incluir a otros agentes y escenarios para dar cuenta de las experiencias previas.
- d) Considerar los programas y políticas educativas vigentes.

Lemke (2000) incluye en esta perspectiva la consideración de las escalas temporales (definidas como períodos breves en los que tiene lugar la actividad situada de los grupos pequeños), en la cual el foco central pasa del desarrollo individual hacia el proceso. Y propone dos tareas para analizar: identificar el proceso y posteriormente establecer cómo los procesos se integran a través de diferentes escalas temporales. Lo cual implica abordar la investigación del comportamiento lector en un plexo de interacciones complejas en las cuales las variables implicadas requieren un tratamiento que además de considerar el efecto contextual del tiempo, tome como centro de investigación los procesos en sus diversas interacciones entre sí.

Moll (1994) para explicar la relación entre el contexto social y la cultura con el comportamiento lector, asume los postulados de Vigotsky sobre el peso de las relaciones sociales y en general las invenciones culturales, integradas en un proceso mediador cuyo fin es dar sentido y crear la interacción del ser humano con la realidad. Las invenciones culturales además de ser instrumentos diseñados para manipular y entender el ambiente, también se usan como medios de comunicación del individuo y de los entornos en un sentido amplio.

Moll (1994) sitúa el estudio de los niños y el comportamiento lector dentro de un contexto social creado por complejas relaciones de las actividades domésticas, las cuales surgen como resultado de las características económicas, y de los recursos intelectuales y materiales obtenidos y disponibles por medio de las relaciones sociales.

Moll (1994) enfatiza las actividades cotidianas en contraste con las escolares, al considerar su constante interacción social con una diversa y amplia red de actividades de la vida diaria. El comportamiento lector entra entonces como una de estas actividades en tanto su utilidad para dar respuesta a las necesidades del ambiente del hogar, sustentándose por lo tanto en un aprendizaje de ensayo y error modulado por las características y necesidades personales del individuo. Por lo cual sugiere que el desarrollo del comportamiento lector en las escuelas debe contemplar escenarios más amplios, significativos y útiles para dar respuesta a las necesidades habituales y personales de los niños que a su vez les permitan acceder y seleccionar los recursos culturales de su ambiente.

Moll (1994) Menciona también que el estudio del comportamiento lector desde esta perspectiva implica el reto de sistematizar las diversas fuentes de información.

Desde la perspectiva interconductual se menciona que para estudiar el desarrollo del comportamiento lector debe considerarse como parte del contexto a: los participantes, las tareas realizadas, los resultados producidos, así como la morfología y función de los comportamientos contingentes a la situación lectora.

Con base en la taxonomía de Ribes y López (1985), Guevara, et al., (2005) ubican cinco niveles interactivos de complejidad creciente: 1) nivel *contextual*, el cual se presenta cuando los alumnos participan en actividades académicas que no requieren desligamiento de la situación presente, es decir los alumnos se comportan como lectores, escuchas o repetidores de la información; 2) nivel *suplementario*, dicho nivel involucra cierto grado de desligamiento funcional, el alumno manifiesta respuestas instrumentales ante instrucciones

o modelos no presentes; 3) nivel *selector*, se da cuando el alumno elige, de entre varias opciones, respuestas que se ajustan a un criterio cambiante y determinado, expresando un mayor nivel de desligamiento funcional de situaciones presentes; 4) nivel cuatro *referencial*, el cual se observa cuando los alumnos expresan interacciones que implican un desligamiento casi absoluto de la situación, al proyectar eventos pasados o futuros cuando describen situaciones reales pero ausentes, este nivel implica el uso del lenguaje de manera convencional y ágil; 5) nivel *sustitutivo no referencial*, en el cual se representan verbalmente construcciones o modelos teóricos, y la convención lingüística que se utiliza requiere el uso de terminología técnica o científica.

Para analizar los efectos de la interacción social entre docentes y alumnos en la materia de español realizaron un estudio con alumnos de 2º, 4º y 6º grado de primaria en el cual participaron 9 maestras y 242 alumnos. Los participantes fueron filmados en la clase de la materia de español y además se tomó una muestra de los trabajos realizados en la materia.

Los resultados obtenidos muestran que las profesoras desarrollaron actividades ubicadas en los niveles 1 (contextual) y 3 (selector) teniendo en consecuencia interacciones en las cuales los alumnos se comportan como repetidores de información, o bien como discriminadores de respuestas.

Guevara, et al., (2005) concluyen que el lenguaje oral y escrito tiene como principal característica la de poner al lector o escucha en contacto con objetos, personas o eventos ausentes en tiempo y espacio, lo cual correspondería al denominado nivel referencial del lenguaje. Dicho objetivo se obtendrá si la interacción resultante entre el docente y el alumno

va mediada por tareas que promuevan y faciliten en los alumnos niveles complejos de comportamiento lector.

Gee (2015) refiere que el comportamiento lector es primordialmente un fenómeno sociocultural, que se manifiesta en diversos contextos institucionales, comunitarios, culturales con prácticas lectoras específicas para cada uno de ellos, en consecuencia sugiere que el estudio del comportamiento lector debe considerar la complejidad y diversidad involucradas en cada escenario donde se desarrolle.

Resumiendo el estudio del proceso del contexto social y la cultura en su relación con el comportamiento lector en la literatura revisada se presentan a continuación las siguientes premisas:

- a) El comportamiento lector es un fenómeno socialmente desarrollado.
- b) El comportamiento lector es una forma amplia de comunicación y en consecuencia de interacción social
- c) La interacción social del niño con sus pares y otras personas significativas media la adquisición de habilidades, usos y significados del comportamiento lector.
- d) Las características personales se manifiestan en las interacciones sociales que dan sentido al comportamiento lector.
- e) El comportamiento lector se entiende y aprende a partir de su utilidad en la vida diaria.
- f) La investigación del comportamiento lector debe considerar las interacciones complejas entre las variables implicadas incluyendo el efecto contextual del

tiempo, usando como centro de la investigación los procesos en sus diversas interacciones entre sí.

Finalmente el contexto social y la cultura enriquecen y moderan el comportamiento lector, el cual evoluciona en el lector desde su temprana infancia y continúa a lo largo de la vida de la persona, a continuación se revisa el comportamiento lector como proceso de desarrollo, la literatura revisada tiene énfasis en la infancia.

Desarrollo de la alfabetización.

Sulzby (2004) hace referencia al desarrollo del comportamiento lector como un proceso que inicia antes del ingreso de los niños a la instrucción formal, la cual surge de la interacción lingüística y no lingüística de los niños con los adultos en un contexto de acercamiento a eventos lectores. Se ha observado dicho proceso desde dos perspectivas: La primera se aprecia en la guía del adulto (generalmente los padres) y la segunda se manifiesta en los intentos de los niño para leerle a los adultos.

El proceso inicia con el etiquetado simple de las acciones y significados que les son mostradas a los niños por los adultos en los textos observados, y se incrementa en complejidad cuando los niños recuerdan las secuencias de las escenas leídas. en un principio se manifiesta una amplia y variada interacción verbal, entre el niño y el adulto, en especial cuando los niños tienen acceso a un nuevo texto (cuento), los niños examinan las figuras (si el texto es ilustrado) y se da lugar a una plática entre los niños y los adultos, estos últimos, a petición expresa de los niños o por cuenta propia, interrumpen la lectura para contextualizarla con hechos de la vida diaria; conforme los niños se familiarizan con el texto la lectura se

torna más fluida y se avanza en bloques más amplios sin interrupciones. Cuando los adultos leen para los niños modelan las características morfológicas convencionales del lenguaje escrito, complementándolas con el diálogo propio de una conversación, facilitando que los niños asimilen y puedan reproducir las secuencias del texto.

Al avanzar el conocimiento y exposición ante el texto, los niños por su propia iniciativa también revisan los textos en secuencias más largas, en ocasiones recitando y repitiendo la forma en la cual los adultos leyeron previamente; algunos niños incorporan algunas de las palabras y entonaciones escuchadas a su lenguaje habitual. Cuando los niños asumen la lectura del texto ante los adultos, el lenguaje es menos dependiente de la interacción verbal, convirtiéndose más consistente con la lectura convencional.

Sulzby (2004) menciona que el desarrollo del comportamiento lector involucra, por parte de los niños, una reconceptualización de su lenguaje, el cual tiene sus principios en las funciones del lenguaje oral en un contexto; es decir el comportamiento lector comprende una transición del lenguaje oral (situación altamente interactiva de uno a uno) al lenguaje escrito (en esta situación el lector y el escritor se ubican en contextos diferentes).

Por otra parte Ehri (1991) centra su explicación sobre el desarrollo del comportamiento lector a partir de la habilidad del individuo para leer palabras, considerando la cercana correspondencia de las palabras con el lenguaje hablado, a diferencia de las letras que no siempre mantienen esta relación.

Menciona entre las principales formas de leer palabras: por la vista, por decodificación (también llamada decodificación fonológica), por analogía, por procesamiento del deletreo de patrones y por inferencia contextual.

Cuando la persona *lee palabras por la vista*, accede a información almacenada en su léxico (diccionario mental) proveniente de experiencias previas con palabras similares. La lectura por medio de la *decodificación fonológica* es una forma más lenta de leer palabras, implica la transformación y ensamble de las letras en la pronunciación a través de la correspondencia entre los fonemas y grafemas y en consecuencia la búsqueda en su léxico de palabras significativas congruentes.

Lectura por analogía, en este caso el lector localiza en su memoria léxica, palabras específicas conocidas, que contengan partes coincidentes con la palabra conocida, de manera similar el *procesamiento del deletreo de patrones* implica la búsqueda de patrones almacenados en la memoria coincidentes con la palabra leída, la diferencia radica en el uso específico de los sonidos iniciales y/o finales.

Finalmente *la lectura por inferencia contextual*, hace referencia al uso del texto precedente para conocer la identidad de la palabra leída, un condicionante lógico es que el lector tenga conocimiento de las palabras precedentes, el cual supone Ehri (1991), tiene como origen las interacciones personales, el significado personal que el lector asigna a la palabras y el evento lector específico.

Ehri (1991) retoma las etapas del desarrollo del comportamiento lector propuestas por Frith (1985), conceptualizándolas como fases en lugar de etapas, basándose en la premisa de la continuidad de las relaciones en el desarrollo.

Las fases señaladas son: logo-gráfica, hace referencia al uso para leer de las características visuales no fonéticas, contextuales o gráficas de las palabras, Alfabética, se caracteriza por el uso de las relaciones del grafema con el fonema para procesar la correspondencia del deletreo de las palabras y su pronunciación. Posteriormente Ehri (1991), con base en sus estudios con niños preescolares, a los que se les indicó leyeran los nombres de los colores, encontró que la fase alfabética es un espacio de transición para la fase antecedente y precedente, por lo cual dividió la fase alfabética en lectores novatos y maduros, los primeros emplean las claves fonéticas parciales para una palabra aislada, los segundos se apoyan en la relación grafema fonema, de la palabra completa, apoyándose en el texto de origen. Finalmente denomina a la última fase como ortográfica, la cual se caracteriza por el uso de patrones específicos de deletreo.

Ehri (1991) concluye que en el desarrollo del comportamiento lector se hacen presentes dos procesos a lo largo de las fases: la lectura de palabras conocidas o familiares y la lectura de palabras vistas por primera vez. Incluye el término amalgamiento, el cual hace referencia a la correspondencia del grafema con el fonema de la palabra completa, a partir del uso que el lector hace de sus experiencias previas con diversos textos, dando lugar a la habilidad para decodificar el significado y la pronunciación de las palabras como unidades completas.

Al respecto Vega (2006), en sus investigaciones con niños mexicanos, manifiesta que el concepto de desarrollo de la alfabetización involucra los siguientes elementos: 1) El aprendizaje de la lectura y escritura es un proceso cuyo inicio se puede observar desde temprana edad en la vida; 2) las funciones del lenguaje escrito son parte integral del proceso que se está llevando a cabo; 3) la existencia de una relación recíproca entre la competencia en el lenguaje oral y el nivel de competencia en el lenguaje escrito; 4) el aprendizaje de la lectura y la escritura es un proceso de desarrollo; 5) un ambiente rico en alfabetización, en el cual los niños crecen experimentando con la lectura y la escritura en muchos aspectos de su vida cotidiana, favorece la construcción de su comprensión respecto del lenguaje escrito; 6) la participación de los niños como aprendices activos en situaciones significativas como un concepto central del desarrollo de la alfabetización y 7) finalmente la lectura y la escritura de los niños es un proceso diferente al de los adultos, pero no menos importante.

De lo propuesto y observado por Erih (1991), Sulzby (2004) y Vega (2006) en la literatura revisada, con respecto del estudio del comportamiento lector desde una perspectiva de desarrollo, se pueden obtener las siguientes premisas:

- a) El desarrollo del comportamiento lector es un proceso continuo que inicia desde la infancia temprana y continua toda la vida.
- b) El desarrollo del comportamiento lector es un proceso paralelo al desarrollo cognoscitivo del individuo.
- c) El desarrollo del comportamiento lector se manifiesta sus inicios en las transiciones y funciones del lenguaje oral en un contexto.

- d) El desarrollo del comportamiento lector se nutre de la interacción de factores ambientales y del propio lector.
- e) El desarrollo del comportamiento lector es producto también de la interacción entre adultos y niños.
- f) El desarrollo del comportamiento lector implica el desarrollo de habilidades que el individuo manipula de acuerdo a sus necesidades lectoras.

Finalmente el comportamiento lector como proceso de desarrollo lleva necesariamente al lector a la asignación de significados a los diversos textos a los que tiene acceso, dicho proceso se explica en la siguiente sección.

Comprensión.

El estudio de la comprensión de textos, en el comportamiento lector presenta de inicio un conflicto en el enfoque de investigación del proceso. En un principio algunos investigadores se centraron en la relación estadística entre la cantidad de vocabulario conocido y la comprensión de textos (Davis, 1944; Thorndike, 1917; Thurstone, 1946), posteriormente otros investigadores del tema que intentaron establecer relaciones causales entre estas dos variables, obtuvieron datos no concluyentes (Baumann y Kameenui, 1991; McKeon, Beck, Omanson, y Perfetti, (1983); Stahl y Fairbanks, 1986), lo cual originó que se abordara el estudio de la comprensión de textos empleando explicaciones y métodos alternativos de investigación, A lo largo del tiempo se han investigado, entre otras, variables tales como: características del aprendiz (Mezynski, 1983), tipo y efectividad de las

instrucciones (McKeon, Beck, Omanson, y Perfetti, 1983) y grados de entendimiento del texto entre otras (Bauman y Kameenui, 1991).

En las últimas décadas la teoría de los esquemas ha sido la perspectiva predominante en el estudio de la comprensión de los textos como parte del comportamiento lector.

Rumelhart define los esquemas como grupos o paquetes dentro de los cuales está organizada la información en el cerebro (1977). Establece que un esquema es una estructura de conocimiento abstracto. Es una abstracción en tanto resume lo conocido sobre una variedad de casos que difieren a su vez en variados eventos particulares. Es decir, cada esquema puede comprender un campo enorme de conocimientos, actividades y situaciones porque constituyen modelos internos de conocimiento que son los que permiten la predicción. En el contexto de la comprensión de los textos, Rumelhart (1977) explica la función del esquema de la siguiente forma: La función central del esquema es la construcción de una interpretación de un evento, objeto o situación, por lo tanto el conjunto total de esquemas constituye un modelo interno que el lector emplea para enfrentar e interpretar la información que obtiene de un texto.

Ruddell (1994) propone iniciar la investigación de la comprensión de textos con el establecimiento de la definición del proceso de comprensión basándose en las teorías del esquema, transaccionales y socioculturales. Para Ruddell (1994) entonces la comprensión es el proceso en el cual el lector construye el significado mientras o después, interactúa con el texto a través de la combinación de conocimientos y experiencias previas, utiliza la

información en el texto, asume una posición en relación al texto, y se beneficia de las interacciones sociales y de comunicación inmediatas, recordadas o anticipadas.

Los conocimientos y las experiencias previas son cruciales para el entendimiento de un texto, el poseer un cierto conocimiento del significado de las palabras es una señal de que el individuo puede comprender el mensaje de un texto. El proceso implica la interacción del conocimiento de palabras, una habilidad verbal general (el uso de las palabras para generar significados) y el rápido y eficiente procesamiento de las palabras en un texto (la interpretación y acceso a los significados de un texto) relacionándolos con los conocimientos y experiencias previas asociados con el contenido del texto.

La información disponible en el texto hace referencia a cualquier característica del texto que aporta elementos para generar un significado. Estas características van desde las palabras que el lector conoce e integra en categorías y conjuntos asociados, hasta la ortografía, deletreo, puntuación, formato,

La posición que asume en relación al texto. El lector atiende a elementos particulares en su interacción con el texto, esta atención selectiva en conjunto con otros factores afectivos y cognoscitivos influyen la posición que el lector adopta ante el texto. Ruddell menciona que los factores afectivos que determinan la posición del lector ante la comprensión de un texto han sido poco estudiados en contraste con los factores cognoscitivos en los cuales se ha enfatizado la memoria, la atención y el procesamiento de la información.

Las interacciones sociales en la comprensión de textos se manifiestan en una mayor autodirección, es decir aquellos lectores que reciben apoyo y realimentación de su ambiente, sus pares así como de sus tutores presentan mayor habilidad para el uso de estrategias para comprender textos y para obtener mayores puntajes en pruebas de comprensión de textos; lo anterior lo infiere Ruddell (1993) de los estudios realizados donde comparó estudiantes de secundaria en grupos que comentaron junto con el maestro, el significado de los textos y las palabras y grupos que no lo hicieron.

Finalmente Rudell (1994) puntualiza la necesidad de estudiar con mayor profundidad las características del lector en su comportamiento referente a su posición ante la lectura, así como su participación en las interacciones sociales que dan como resultado la comprensión de un texto.

Tierney y Pearson (1994) proponen dar mayor énfasis a los aprendices, para entender la comprensión de textos como proceso inherente del comportamiento lector; afirman que aunque el escritor y el lector trabajen por su cuenta finalmente son parte de un proceso de interacción social, en el entendido de que el aprendizaje derivado de un evento lector es un fenómeno social, el cual a su vez genera los esquemas que el lector emplea para dar sentido a lo leído.

De sus estudios con maestros y alumnos, en los cuales analizaron la comprensión de un texto a través de esquemas Tierney y Pearson (1994) afirman que en el comportamiento lector, la comprensión lectora se caracteriza por:

La construcción de los significados como un proceso dinámico, en el cual se involucra la experiencia, el entorno socio cultural y las características personales de los lectores.

La importancia de la posición del lector ante un texto, momento a momento en sus decisiones durante la lectura y la escritura, la cual se ve matizada tanto por el objetivo de la lectura, el contenido del texto y las respuestas que el texto le generan al lector.

La extensión de la interacción de la lectura y la escritura con otros sistemas simbólicos de lenguaje.

La necesidad de situar el contenido de los textos en contexto reales y con problemas provenientes de la cotidianidad.

La importancia del pensamiento en el contenido del área de aprendizaje como un conjunto de procesos.

La enseñanza centrada en el aprendiz más que en el cuerpo de conocimiento.

La Promoción de un avance de las pruebas del maestro hacia las evaluaciones por los mismos alumnos.

Tierney y Pearson (1994) reconocen que debieron incluir en sus estudios el papel de la motivación y los estados afectivos en la comprensión lectora, por lo cual sugieren considerarla como variable en estudios posteriores, considerando desde su perspectiva que la lectura además de una herramienta de aprendizaje, también contribuye al crecimiento personal.

Finalmente afirman el papel preponderante del lector como constructor de significados en interacción con las dimensiones sociales que le influyen tanto en su persona como en su ambiente inmediato.

O'Brien y Cook (2015), por su parte centran su análisis en el papel que la memoria tiene en el comportamiento lector con respecto de la comprensión de un texto. Describen un proceso en el cual la información inactiva se relaciona con la encontrada en un texto, este se activa en un mecanismo de resonancia pasiva. Se encuentran contantes procesos de orden superior tales como la meta del lector, sus experiencias de vida, su necesidad de entender y enterarse, todo ello influyendo en el nivel y grado en cual el lector puede realizar la inferencia resultante de la lectura de un texto.

El estudio de la comprensión de textos y su relación con el comportamiento lector en la literatura revisada manifiestan como premisas:

- a) Los esquemas constituyen un modelo interno que el lector emplea para enfrentar e interpretar la información que obtiene de un texto.
- b) Las experiencias y conocimientos previos generan esquemas que facilitan la comprensión de textos.
- c) La comprensión de textos es un proceso de aprendizaje e interacción social.
- d) El desarrollo de la comprensión de textos, debe centrarse más en las características personales del aprendiz que en el contenido del texto.
- e) El aprendiz es un constructor activo de los significados obtenidos de un texto.
- f) El aprendiz es capaz de dirigir y regular su acceso a la comprensión de textos.
- g) La posición que el aprendiz tiene ante los eventos lectores media la comprensión de textos.

- h) La memoria y procesos de orden superior como las metas, experiencias de vida y la motivación son parte inherente a la comprensión de textos.

La comprensión de textos explica el proceso que el lector realiza en la manipulación de sus recursos personales en la asignación de significados a un texto, sin embargo la comprensión de texto se ve afectada por la respuesta que genera en el lector, lo cual se analiza en la siguiente sección.

Respuesta lectora.

Rosenblatt (1978, 1985) describe al texto como un servicio que proporciona un patrón para el lector, guiándolo a crear una versión personal del trabajo literario. Enfatiza el comportamiento lector como la respuesta del lector, es decir, la valoración individual de su interpretación de un texto. Divide las respuestas del lector según su posición ante el texto en postura aferente y postura estética. La postura aferente indica la focalización del lector sobre la información que será recuperada durante la lectura y que puede tener como resultado el análisis o estudio de un texto. Cuando el lector asume una postura estética el centro de la respuesta lectora es acerca de los sentimientos, pensamientos e imágenes evocados durante el evento lector. En este sentido la respuesta lectora es el resultado generado durante el comportamiento lector.

Many (1994) con la intención de describir las posturas de los alumnos ante un texto y relacionarlas con su grado de entendimiento, realizó un estudio con 51 estudiantes de octavo grado, a los que se les solicitó leer tres historias cortas, posteriormente se les pidió

escribir lo que quisieran sobre los relatos leídos. Para codificar los datos obtenidos empleó el Instrumento de medición del continuo de posturas aferentes y estéticas de Cox y Many (1989) basado en los supuestos de Rosenblatt.

Many (1994) manifiesta en sus conclusiones en primer término una limitada y difusa apreciación de las posturas de los alumnos, así como de su nivel de entendimiento en las respuestas que estos proporcionaron. Sin embargo Many (1994) reporta la postura estética como la respuesta de mayor presencia y a su vez relacionada con un mayor grado de entendimiento del texto. Sugiere entonces que la respuesta lectora es un evento ante el cual el lector responde a partir de sus características individuales, sobre todo aquellas que denotan el uso de la lectura como una experiencia afectiva y de significados personales, por lo tanto el comportamiento lector involucra el papel activo del lector mediado por sus características personales de carácter afectivo y por los significados que el texto le evoque.

Spivey y King (1994) analizan la respuesta lectora a partir de las operaciones cognoscitivas de selección, organización y conexión.

La selección surge como resultado de la retención específica de segmentos del contenido considerando que el lector no puede o no quiere retener el contenido completo de un texto. El lector organiza el contenido mientras lo selecciona a través de representaciones mentales, para lo cual genera un patrón de organización del discurso. Finalmente el lector conecta sus representaciones mentales con el contenido del texto en un nivel más local en la estructura del discurso (proposiciones, cláusulas u oraciones).

Sin embargo el trabajo empírico de Spivey y King (1994) no proporciona información concluyente sobre el efecto de las operaciones cognoscitivas involucradas en la respuesta lectora, por lo cual sugieren considerar otras variables relacionadas con el esfuerzo y compromiso que la persona manifiesta en su respuesta lectora durante el comportamiento lector.

Squire (1994) a partir de un análisis del cuerpo de investigación de la respuesta lectora relacionada con el comportamiento lector, deriva las siguientes 10 implicaciones.

- 1) La enseñanza de la literatura debe focalizarse en la transacción entre el lector y el trabajo que le requiere al lector realizar el proceso.
- 2) La respuesta lectora es afectada por los conocimientos y experiencias previas del sujeto.
- 3) La respuesta lectora difiere en tiempo y lugar.
- 4) La respuesta lectora varía en modelos retóricos, narrativos o no narrativos, eferentes o aestéticos.
- 5) El lector generalmente manifiesta una respuesta común a un texto aunque no necesariamente idéntica.
- 6) Los trabajos genuinamente literarios evocan experiencias más enriquecedoras que los pseudo –literarios.
- 7) La lectura de un libro involucra al menos dos personas.
- 8) Pueden observarse importantes diferencias en el desarrollo en la forma en la cual el niño responde a la lectura.
- 9) Los sonidos de las palabras son a menudo tan importantes como su sentido.

- 10) Las maneras en las cuales se enseña la lectura y la escritura pueden afectar permanentemente la respuesta del alumno.

La respuesta lectora también se manifiesta en el efecto que el comportamiento lector tiene en la cognición y desarrollo de lenguaje y de manera más amplia en el comportamiento en general. De manera habitual se estima un aumento de los contenidos de conocimiento que adquiere el lector, aunado a esto Kolilnski (2015) menciona que la respuesta lectora del comportamiento lector modifica la calidad del lenguaje, en cuanto su expresión y entendimiento del mismo, la memoria a corto plazo, procesos perceptuales y el desempeño cognoscitivo y conductual.

El estudio de la respuesta lectora y su relación con el comportamiento lector en la literatura revisada manifiesta como premisas:

- a) El papel activo del lector en la dirección de su comportamiento lector.
- b) Las características personales del lector como mediadores de sus respuestas ante eventos lectores.
- c) La necesidad de operacionalizar con mayor precisión las variables personales y afectivas del lector que pueden influir en el comportamiento lector.
- d) El lector emplea estratégicamente en su comportamiento lector operaciones cognoscitivas de selección, organización y conexión.
- e) El papel de los conocimientos y experiencias previas del lector en su comportamiento lector.

- f) Considerar las respuestas afectivas del sujeto ante un texto como variables mediadoras de la respuesta lectora y en consecuencia del comportamiento lector.
- g) Además de las operaciones cognoscitivas también se encuentran involucradas en la respuesta lectora del comportamiento lector variables relacionadas con el esfuerzo y compromiso que la persona manifiesta durante el comportamiento lector.
- h) Las maneras en la cuales se enseña la literatura afectan las respuestas del comportamiento lector.
- i) El desarrollo del comportamiento lector afecta en nivel y grado de desarrollo en el lenguaje y la cognición

La respuesta lectora hace referencia a la forma en la cual se enfrenta el lector ante diversos eventos y estímulos lectores, el percatarse del uso de sus recursos y habilidades cognoscitivas para hacer estas respuestas más efectivas en su comportamiento lector se relaciona con la conciencia que el lector tiene de sus propio conocimiento, lo cual se trata en la siguiente sección.

Metacognición.

Los campos de investigación del comportamiento lector han evolucionado del estudio de las habilidades de reconocimiento de caracteres y movimientos oculares, hacia procesos cognoscitivos complejos que describen en el lector el manejo estratégico de sus recursos, uno de estos campos de investigación se sitúa en el estudio de la metacognición (Garner, 1987).

El término metacognición ha sido utilizado de manera difusa en los ámbitos educativos, a partir de su incorporación como meta de las políticas educativas (Garner, 1987).

Garner propone como alternativa emplear los conceptos desarrollados por Flavell:

Metacognición se refiere al conocimiento que uno mismo tiene sobre sus propios procedimientos cognoscitivos y sus productos o cualquier cosa relacionada con ellos (Flavell, 1976, p.232).

Conocimiento metacognoscitivo consiste primariamente en el conocimiento o creencias acerca de qué factores o variables actúan o interactúan, y en qué manera afectan el curso y resultado, de las estrategias cognoscitivas (Flavell, 1979, p. 907).

La metacognición puede ser diferenciada en conocimiento metacognoscitivo, y experiencia metacognoscitiva y a su vez en estrategias cognoscitivas y metacognoscitivas (Flavell, 1981, p. 38).

Garner (1987) menciona que los dos principales resultados obtenidos en las investigaciones que realizó, relacionando la metacognición con la lectura son: a) El lector más joven y menos eficiente, posee poca conciencia de las acciones que debe ejecutar para darle sentido a un texto, su focalización se centra en el comportamiento lector como un proceso de decodificación, más que un proceso de asignación de significados; y b) El lector más joven o menos eficiente es poco probable que demuestre que entiende párrafos amplios y variados, y por lo tanto no se percata de su falta de entendimiento.

Garner (1987) refiere que la diferencia entre un lector más joven o menos eficiente y el lector de mayor edad o más eficiente radica en que el segundo se percata de su conocimiento metacognoscitivo y en consecuencia ejecuta estrategias metacognoscitivas que le permiten corregir su comportamiento lector, facilitándole la comprensión de un texto.

Garner (1987) enfatiza que un comportamiento lector eficiente requiere además del conocimiento de la decodificación de un texto, el uso estratégico de este conocimiento apoyándose en la claves del texto y en las experiencias previas con diversos textos.

Cox (1994) menciona que el conocimiento metacognoscitivo en el comportamiento lector se ha asumido como una característica de niños de mayor edad, sin embargo a partir de un estudio realizado con niños preescolares, observa que también ellos son capaces de emplear estrategias metacognoscitivas en su comportamiento lector.

Cox (1994) realizó un estudio con 40 niños de preescolar, a los cuales les administró la prueba de desarrollo temprano del lenguaje, además se les evaluó observando el manejo que hacían de los libros y a través de entrevistas informales a ellos y a sus maestros.

Los resultados obtenidos en la investigación señalan que más de la mitad de los niños observados usaron estrategias regulatorias que implican un conocimiento metacognoscitivo empleando estrategias como la planeación, monitoreo, evaluación y revisión de las acciones ejecutadas. Los resultados se explican a partir del origen familiar y entrenamiento formal de los alumnos estudiados, lo cual sugiere que con un ambiente lector enriquecido los niños a temprana edad son capaces de desarrollar un comportamiento lector eficiente

Cox (1994) menciona que existe una tendencia general a negar en niños preescolares el desarrollo de estrategias metacognoscitivas como resultado de la influencia de los supuestos establecidos por Piaget correspondientes a la etapa preoperacional (en la cual se hace referencia a que los niños desarrollan procesos cognoscitivos dependientes de la acción

inmediata sin poder realizar transformaciones de un estado a otro), sin embargo refiere que sus resultados y los obtenidos por Sulzby (1989) contradicen dicha posición.

El estudio de la metacognición y su relación con el comportamiento lector en la literatura revisada manifiesta como premisas:

- a) El papel del lector como regulador de sus estrategias metacognoscitivas en la dirección de su comportamiento lector.
- b) El uso de estrategias metacognoscitivas se relaciona con un mejor desempeño en el comportamiento lector.
- c) El desarrollo del conocimiento metacognoscitivo en el lector se relaciona más con la exposición de la persona a ambientes lectores enriquecidos que al simple desarrollo cronológico.

Sintetizando las secciones previas de acuerdo con los elementos del comportamiento lector y la alfabetización considerados por Ruddell y Ruddell (1994) como alternativa para el estudio y comprensión del fenómeno de la lectura y escritura se encuentran coincidencias en tomar en cuenta los siguientes aspectos: relación con el comportamiento lector, escenarios de aprendizaje, papel del lector, interacción con el entorno y sugerencias para investigaciones futuras. Es importante destacar que si bien coinciden en los aspectos mencionados, los diferentes autores, le otorgan un tratamiento diferente a partir de su perspectiva (ver Tabla 1).

Tabla 1. *Elementos para considerar en el estudio y comprensión del fenómeno de la lectura y escritura*

	El lenguaje	El contexto social y la cultura	El desarrollo de la alfabetización	La comprensión	La respuesta del lector	La metacognición
Relación con el comportamiento lector	<p>El lenguaje y el comportamiento lector son procesos paralelos que se benefician mutuamente.</p> <p>Los significados personales de los niños influyen en su acercamiento al lenguaje y al comportamiento. Los niños pueden generar, usar y regular diversas estrategias para acceder, y desarrollar su lenguaje y su comportamiento lector.</p>	<p>El comportamiento lector es un fenómeno socialmente desarrollado.</p> <p>El comportamiento lector es una forma amplia de comunicación y en consecuencia de interacción social</p>	<p>El desarrollo del comportamiento lector es un proceso continuo que inicia desde la infancia temprana y continua toda la vida.</p> <p>El desarrollo del comportamiento lector es un proceso paralelo al desarrollo cognoscitivo del individuo.</p> <p>El desarrollo del comportamiento lector es producto también de la interacción entre adultos y niños.</p>	<p>Los esquemas constituyen un modelo interno que el lector emplea para enfrentar e interpretar la información que obtiene de un texto.</p> <p>El desarrollo de la comprensión de textos, debe centrarse más en las características personales del aprendiz que en el contenido del texto. La posición que el aprendiz tiene ante los eventos lectores media la comprensión de textos.</p>	<p>Las características personales del lector como mediadores de sus respuestas ante eventos lectores.</p> <p>El papel de los conocimientos y experiencias previas del lector en su comportamiento lector.</p>	<p>Uso de estrategias metacognoscitivas se relaciona con un mejor desempeño en el comportamiento lector.</p>
Escenarios de aprendizaje	<p>Existe una multiplicidad de escenarios en los cuales se desarrolla el lenguaje y el comportamiento lector.</p>	<p>El comportamiento lector se entiende y aprende a partir de su utilidad en la vida diaria.</p>	<p>El desarrollo del comportamiento lector se manifiesta sus inicios en las transiciones y funciones del lenguaje oral en un contexto.</p>	<p>La comprensión de textos es un proceso de aprendizaje e interacción social.</p>	<p>Las maneras en la cuales se enseña la literatura afectan las respuestas del comportamiento lector.</p>	<p>El desarrollo del conocimiento metacognoscitivo o en el lector se relaciona más con la exposición de la persona a ambientes lectores enriquecidos más que al simple desarrollo cronológico</p>
Papel del lector	<p>La experiencia de los niños es una parte directriz en el desarrollo del lenguaje y del comportamiento lector.</p>	<p>La interacción social del niño con sus pares y otras personas significativas media la adquisición de habilidades, usos y significados del comportamiento lector.</p>	<p>El desarrollo del comportamiento lector implica el desarrollo de habilidades que el individuo manipula de acuerdo a sus necesidades lectoras.</p>	<p>Las experiencias y conocimientos previos del individuo le sirven para generar esquemas que facilitan la comprensión de textos.</p>	<p>El lector emplea estratégicamente en su comportamiento lector operaciones cognitivas de selección, organización y conexión</p>	<p>El papel del lector como regulador de sus estrategias metacognoscitivas en la dirección de su comportamiento lector.</p>
Interacción con el entorno	<p>Los niños interactúan con su ambiente para el desarrollo del lenguaje y el comportamiento lector.</p>	<p>Las características personales se manifiestan en las interacciones sociales que dan sentido al comportamiento lector.</p>	<p>El desarrollo del comportamiento lector se nutre de la interacción de factores ambientales y del propio lector.</p>	<p>El aprendiz es un constructor activo de los significados obtenidos de un texto. El aprendiz es capaz de dirigir y regular su acceso a la comprensión de textos.</p>	<p>El papel activo del lector en la dirección de su comportamiento lector.</p>	<p>Se asume como parte el bagaje del lector.</p>

En la siguiente tabla se detallan las sugerencias hechas por los autores revisados para las investigaciones futuras (ver Tabla 2).

Tabla 2. *Consideraciones para investigaciones futuras*

	El lenguaje	El contexto social y la cultura	El desarrollo de la alfabetización	La comprensión	La respuesta del lector	La metacognición
Características Motivacionales	Investigación del desarrollo de estrategias presentes en el comportamiento lector tales como: intentos semánticos, negociabilidad, prueba de hipótesis, y ajuste fino del lenguaje a través de su uso.	No las considera	No las considera	Reconoce que debieron incluir en sus estudios el papel de la motivación y los estados afectivos en la comprensión lectora, por lo cual sugieren considerarla como variables en estudios posteriores,	Las asume	Las asume
Características Afectivas	Inclusión de variables que den cuenta de los sus significados personales de los niños sobre el lenguaje escrito, el cual hipotetizan esta mediado por las experiencias con las formas en la cuales los niños se acercan al lenguaje, las cuales a su vez generan significados emotivos y los intentos para acceder a la lectura.	No las considera	No las considera	considerando desde su perspectiva que la lectura además de una herramienta de aprendizaje, también contribuye al crecimiento personal.	Destaca La necesidad de operacionalizar con mayor precisión las variables personales y afectivas del lector que pueden influir en el comportamiento lector. Considerar las respuestas afectivas del sujeto ante un texto como variables mediadoras de la respuesta lectora y en consecuencia del comportamiento lector.	No las considera
Características Sociales	La inclusión de variables que describan el impacto de la interacción social a partir de escenarios y agentes específicos	Las asume sin operacionalizar el constructo	Las asume sin operacionalizar el constructo	Las asume sin operacionalizar el constructo	Las asume sin operacionalizar el constructo	Las asume sin operacionalizar el constructo
Foco de investigación	Coinciden en abordar la complejidad de las interacciones de las diversas variables implicadas considerando el contexto y los procesos.					

En la tabla se aprecia que las variables motivacionales, afectivas y de interacción social se asumen como aspectos relevantes para ser estudiados. Otro punto es la necesidad de contar con constructos pertinentes y operacionalizables, y en consecuencia que puedan ser integrados en un modelo que pueda explicar la interacción de los mismos en el desarrollo del comportamiento lector. Para lo anterior es necesario contar con una aproximación que en sus elementos teóricos sobre el desarrollo del comportamiento lector contemple la interacción de esta variable y permita la inclusión de otros constructos.

La perspectiva teórica de Marie Clay es una de esas alternativas, su principal fortaleza es además de su claridad y congruencia conceptual, su capacidad de compaginar con otros marcos teóricos, dado que sus supuestos hacen referencia al comportamiento observable en los lectores más que a posturas conceptuales meramente especulativas, a continuación se detalla dicha perspectiva.

Sistema de autocorrección de Marie Clay.

Clay (1991) define la lectura como una actividad realizada para la obtención de un mensaje en la solución de un problema, la cual se incrementa en poder y flexibilidad conforme ésta se practica. Establece que dentro de los límites señalados por los códigos escritos, las respuestas de lenguaje y percepción visual, son dirigidas intencional o deliberadamente por los lectores en una manera integrada para generar significados a partir de claves en un texto.

Desde la perspectiva de Clay, el desarrollo del comportamiento lector no se da por sí mismo sin un soporte del ambiente, mira a los niños como aprendices activos cambiando en el tiempo dentro de un contexto. Observa el trabajo de la lectura y escritura que los niños realizan cotidianamente en sus diferentes ambientes para generar suposiciones sobre cómo ellos aprenden. Entonces además de describir los cambios en el comportamiento lector que se observan en jóvenes aprendices, su explicación lleva a la observación de las actividades de construcción y resolución de problemas que les permiten a los niños convertirse en lectores competentes e incrementar su poder de lectura.

Clay evita sugerir un método de enseñanza centrado en el docente, al considerar que ésta es una interacción, y una mayor parte de esta interacción se encuentra fuera del control del docente. De igual manera piensa que la estructura subyacente de los comportamientos de alfabetización se logra de diferentes maneras, debido a que los lectores y escritores exitosos surgen de diferentes tipos de programas.

En este mismo sentido considera que el comportamiento lector se forma de varios componentes y por esto el punto inicial de los programas de instrucción puede variar de una forma a otra.

Sugiere la existencia de otra ruta por la cual se puede desarrollar el comportamiento lector y en este caso la instrucción puede iniciar, no en función del maestro, sino a partir de las características cognoscitivas, motivacionales, afectivas y de interacción social de los niños.

Clay (1991) propone un modelo de comportamiento de la alfabetización que contemple la complejidad del manejo y organización de los recursos que los niños aprenden a controlar.

Con respecto a esto Clay desarrolla el concepto de sistema de auto-extensión de estrategias, el cual hace referencia al movimiento dirigido por los niños durante el trabajo de lectura para resolver problemas en una sección de texto, que pertenecen en las actividades de alfabetización a un orquestado escenario de estrategias necesarias.

En apoyo a lo anterior Clay menciona que se han explicado las fallas en la lectura y escritura en términos de la ausencia de ciertas competencias en los lectores deficientes señalando como causa de este resultado a los lectores o a sus antecedentes. Sin embargo, lo que necesita ser explicado es ¿Qué hacen los niños en la lectura y la escritura que les ayuda a ser mejores lectores como resultado de sus propios esfuerzos? Algo acerca de la manera en la cual ellos leen crea un avance, y quizá esto es algo que los lectores deficientes no manejan para aprender.

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

- a) La retroalimentación, monitoreo y estrategias autocorrectivas en ambas, lectura y escritura.
- b) El acceso rápido y directo a palabras en un vocabulario de lectura
- c) El acceso rápido y directo a palabras en un vocabulario de escritura

- d) Las formas para obtener nuevas palabras a partir de la lectura de palabras que ya conocen
- e) Las formas para obtener nuevas palabras a partir de la escritura de palabras que ya conocen
- f) El uso de procesos cognoscitivos para aprender más acerca de la lectura y escritura
- g) El uso de procesos equivalentes en cada lenguaje, si los niños son bilingües, aprendiendo en dos sistemas de alfabetización.

Clay (2001) Reporta que para adquirir la capacidad de controlar la estrategias antes mencionadas y poder manipular las normas convencionales que le permiten estructurar significados a partir de signos impresos, los niños deberán manifestar la regulación de:

- a) Las habilidades iniciales de reconocimiento, tales como:
 - El reconocimiento de formas y patrones escritos
 - La distinción entre dibujos y letras
 - El reconocimiento de letras
 - La mención de historias que podrían hallarse en un texto
 - La escritura de grafías que para los niños tienen algún significado
- b) La interpretación de la dinámica del lenguaje escrito, por ejemplo:
 - La atención a la forma, tamaño, posición y patrones de un texto.
 - La búsqueda en su lenguaje oral de maneras de expresar las figuras
 - El conocimiento inseguro de dirección y orden en una página
 - La combinación del lenguaje del texto con su lenguaje habitual
- c) Las transiciones en la lectura, tales como:

- El conocimiento de donde iniciar la escritura o lectura de un texto
- El control de las habilidades motoras para manipular el estímulo lector
- El conocimiento del significado de algunas palabras escritas
- Mostar conciencia de que el lenguaje oral puede representarse de manera escrita
- Poder copiar letras escritas de por lo menos dos renglones

d) El uso de subsistemas como soportes interactivos, tales como:

- Integrar significados a partir del reconocimiento de palabras
- Incrementar su autocorrección ante los desaciertos en la lectura
- Cambiar de estrategias de reconocimiento para acceder a un significado
- Predecir la palabra siguiente, en un patrón de oraciones
- Incrementar su conocimiento de palabras
- Emplear reglas para acceder al significado de las palabras

e) La precisión en el procesamiento veloz, por ejemplo:

- Tomar responsabilidad para resolver el significado de nuevas palabras
- Corregir sus errores
- Integrar la información de diferentes medios
- Usar diferentes estrategias para acceder al significado de un texto

El dominio de estas habilidades puede o no ser secuenciado y puede o no ser simultáneo.

Esta percepción de significados a través de las palabras se va volviendo automática en tanto la persona va desarrollando habilidades de lectura y escritura. Lo cual le permite : a) crear y matizar los significados de un texto, b) incrementar su lenguaje así como su lectura y

escritura, c) ser capaz de componer y escribir textos y d) ser capaz de leer textos narrativos y no narrativos. Para lo cual los niños emplean estrategias de retroalimentación, monitoreo y autocorrección; generan accesos rápidos y directos hacia las palabras en el vocabulario que leen y escriben, usan nuevas formas para leer y escribir, crean palabras empleando el conocimiento de las ya conocidas, y usan diversas estrategias cognoscitivas (memoria, atención, planeación, organización etc.) para aprender a leer y escribir.

Observa además que los niños involucran en su comportamiento lector sus estados afectivos en tanto la lectura y la escritura se va volviendo un medio para enfrentarse y adaptarse al ambiente, para expresarse o para participar de los estados afectivos de otros. La lectura y la escritura les permiten a los niños generar una red de relaciones con los adultos que les rodean y sus pares.

En consecuencia el mismo comportamiento lector se convierte en una meta en sí misma conforme los niños en sus primeros encuentros van descubriendo las diversas funciones de este, tanto como medio de acercamiento y afecto con sus pares y con los adultos de su entorno, como medio de información, como actividad lúdica o bien como forma de acceder a otras actividades lúdicas.

Los niños entonces van desarrollando señales conductuales de desarrollo de control interno. Estas son evidentes en tanto se observe de manera sensitiva mientras los alumnos aprenden, los niños son sensibles a las diversas formas y estrategias que los maestros emplean para enseñar la lectura y escritura. En ella influyen tanto la planeación y organización didáctica del maestro, así como la forma en la cual el maestro interactúa social y

afectivamente con ellos. Ciertamente esta interacción es de valencia recíproca maestro-alumno, alumno-maestro.

Entre los signos de un desarrollo de control interno se encuentra: a) El uso del lenguaje, los niños crean y generan nuevas formas verbales (diferentes de las que originalmente presentaban) para interactuar con su medio; b) Desarrollo de nuevos conceptos a partir de palabras escritas, además de reconocer la letras e integrarlas en palabras y posteriormente en frases el niño es capaz de crear aprendizajes y significados de palabras escritas; c) pueden emplear un comportamiento flexible ante diferentes patrones de escritura y acceder a nuevos significados y aprendizajes y d) pueden generar secuencias escritas o de lectura a partir de lo que escuchan.

La propuesta de Clay (2001) para explicar el comportamiento lector se basa entonces en concebir un sistema de autocorrección que el niño desarrolla, en el cual él dirige su aprendizaje, haciendo correcciones conforme se enfrenta a la lectura, para lo cual el niño además de hacer un uso regulado de sus procesos cognoscitivos, primero establece metas personales para decidir cuánto nivel de esfuerzo y qué tipo de estrategias requiere emplear para acceder a la lectura y la escritura, también se hace presente el manejo de sus interacciones sociales con sus pares y adultos que le rodean en las actividades lectoras.

Lo anterior deriva en la necesidad de generar investigación en el proceso del comportamiento lector que integre variables motivacionales, emocionales, de relaciones sociales (Goddman, 1990), aunado a variables cognoscitivas ejecutivas implicadas en la

autorregulación, la secuenciación y organización de la conducta, la flexibilidad del pensamiento y la memoria de trabajo, (Rodríguez y Nicasio, 2007).

Clay (2001) manifiesta que el estudio del comportamiento lector debe ser abordado teniendo una perspectiva que integre procesos cognoscitivos, motivacionales, afectivos y de interacción personal, para lo cual se requiere un marco conceptual que enfatice el papel activo del lector y que integre los factores mencionados, a la vez que proporcione variables específicas que permitan su estudio. También expresa que la lectura y el control interno del niño son procesos que se ven interrelacionados. Por lo cual el marco conceptual al que hace referencia debe explicar la interacción entre sus variables como un proceso y como un sistema en cual el comportamiento lector resultante es a la vez un criterio de autoevaluación ante situaciones futuras en las que se presente.

En este sentido este marco conceptual al que hace referencia Clay, puede hallarse en el estudio de diversas teorías y modelos que han aportado evidencia sobre variables motivacionales, afectivas y sociales en el comportamiento infantil académico.

Interacciones de variables motivacionales, afectivas y sociales en el comportamiento lector

En la presente revisión se manifiesta de acuerdo con Clay (1991) que el comportamiento lector es una actividad realizada para la obtención de un mensaje en la solución de problemas, la cual se incrementa en poder y flexibilidad conforme se practica.

Establece que dentro de los límites señalados por los códigos escritos, las respuestas de lenguaje y percepción visual, son dirigidas intencional o deliberadamente por los lectores en una manera integrada para generar significados a partir de claves en un texto. También señala que el comportamiento lector es producto de la interacción de variables cognoscitivas, motivacionales, afectivas y sociales.

Estas variables pueden delimitarse en constructos que facilitan su comprensión conceptual y posterior operacionalización, dando lugar a un modelo que explique su interacción en el comportamiento lector.

Bandura (1997, 1999) y Schunk (1997), a partir de sus observaciones en ambientes académicos desde preescolar hasta estudios de nivel superior, proponen para estudiar las variables motivacionales que influyen en el comportamiento académico, el constructo denominado autoeficacia; por su parte Skinner y Wellborn (1997), mencionan en sus estudios sobre el efecto de diferentes constructos del control en niños de primaria y secundaria, que los estados afectivos en ambientes académicos se pueden operacionalizar en el constructo enfrentamiento académico, finalmente Santoyo (2007) reporta en sus estudios sobre la interacción social infantil que el constructo comportamiento social ha aportado claridad conceptual y operacional al entendimiento del comportamiento interpersonal en niños.

Tanto la autoeficacia y el enfrentamiento académico como el comportamiento social, comparten con el modelo de Clay, sobre el comportamiento lector, la perspectiva que considera al individuo como un agente activo capaz de regular su comportamiento, consideran que estos constructos se adquieren a través de la interacción entre el individuo y

el ambiente y por lo tanto son susceptibles de ser aprendidos y modificados, lo cual además de sus cualidades heurísticas aporta la posibilidad de generar información que se traduzca en el desarrollo de diversas estrategias de intervención.

Modelo predictivo del comportamiento lector

Considerando los enunciados anteriores se propone entonces desarrollar un modelo predictivo que explique en el comportamiento lector a partir de la interacción de las variables autoeficacia en el comportamiento lector, enfrentamiento ante la lectura y comportamiento social.

En este modelo se incluye como variable motivacional el constructo **Autoeficacia en el comportamiento lector** que se entiende como *las creencias que el alumno tiene en su capacidad para dirigir intencionalmente su conducta verbal y perceptual, dentro de los límites establecidos en el lenguaje escrito, para enfrentarse a las situaciones de extraer secuencias de información derivadas de un texto, esto con el fin de producir una comunicación significativa y específica*; como variable afectiva el constructo **Enfrentamiento ante la lectura**, el cual describe *la forma en la que los niños energizan, guían, dirigen y manejan su conducta emocional para hacer frente a situaciones escolares estresantes del comportamiento lector* (Skinner y Wellborn, 1997); y como variable de interacción personal el constructo de **Comportamiento social** el cual se define como *el proceso de retroalimentación en donde los actos de cada individuo contribuyen en la dirección y control de los actos de otro u otros, se constituye con las emisiones y recepciones que un niño dirige y recibe de otros niños o del profesor, con los contenidos de las*

interacciones y con los mecanismos de efectividad, correspondencia y reciprocidad social (Santoyo y López, 1990; Rubio y Santoyo, 2004).

Su aplicación para explicar su interacción en el comportamiento lector entonces devendría en un modelo donde la autoeficacia en el comportamiento lector será la base cognoscitiva a través de la cual el niño dirige su comportamiento a partir de sus creencias en su capacidad para desarrollar su comportamiento lector lo cual se manifestaría en el enfrentamiento ante la lectura, observable en el tipo de reacciones afectivas que demostraría el niño ante los eventos estresantes o complejos de las actividades lectoras, poniendo en curso o no su comportamiento social para mediar las consecuencias de su comportamiento lector.

A continuación se describen las variables propuestas, así como su relación y evidencia empírica en el estudio del comportamiento lector.

Autoeficacia

Las personas a lo largo de su ciclo vital implementan diversas estrategias para controlar las contingencias existenciales que se les presentan, buscando favorecer los eventos satisfactorios y evitando los insatisfactorios. En este sentido el control personal se ve proyectado en los diferentes ámbitos en los cuales se desempeña el ser humano desde los más triviales hasta los más fundamentales, esta predictibilidad le permite al individuo desarrollar estilos de afrontamiento socialmente habilidosos que a su vez le proporcionan elementos que incrementan su control personal (Bandura, 1999, Kelly, 2000). Dentro de lo que la gente puede hacer para ejercer influencia sobre la realización de sus metas es necesaria la

interacción de diversos factores, el poder para que las cosas pasen entonces debe distinguirse de los mecanismos y procesos que hacen que las cosas sucedan (Bandura, 1997). Tomando en cuenta lo anterior, se vuelve menester el entendimiento de dónde proviene el poder humano que le impulsa a generar cursos de acción que le acercan al logro de sus propósitos.

Teorías, modelos o aproximaciones de la autoeficacia.

Comprender plenamente los orígenes motivacionales del funcionamiento humano, exige una teoría comprensiva que explique, dentro de un marco conceptual, no reduccionista y unificado, los orígenes de las creencias de eficacia personal, su estructura y función, los procesos mediante los que operan y los diversos efectos que producen. La teoría de la autoeficacia contempla todos estos subprocesos desde una perspectiva que va de lo individual a lo colectivo, conceptualizando el sistema de creencias de autoeficacia dentro de una teoría social cognoscitiva más amplia (Bandura, 1989).

Teoría social cognoscitiva de Bandura.

A la luz de los cambios políticos, sociales, económicos y culturales en los últimos tiempos las teorías del aprendizaje han desarrollado una perspectiva de tendencias holísticas (Schunk, 1997). Bandura (1978,1986) propone siguiendo esta visión, una teoría que inicialmente surgió dentro de la perspectiva del aprendizaje social y que evolucionó hacia una perspectiva social cognoscitiva también conocida como construccionismo social. Bandura (1978, 1986) sitúa su análisis sobre el comportamiento humano en un marco teórico que considera como eje rector el concepto de *reciprocidad triádica* que describe la

interacción de manera recíproca de la conducta, las contingencias ambientales y los factores personales (Ver figura 2). Bandura (1986) lo explica de la siguiente manera:

“Según la postura cognoscitiva social, la gente no es impulsada por fuerzas internas ni controlada y moldeada automáticamente por estímulos externos. El funcionamiento humano se explica en términos de un modelo de reciprocidad triádica en el que la conducta, los factores personales cognoscitivos y de otra clase, así como los acontecimientos del entorno son determinantes que interactúan unos con otros”. (pág. 24).

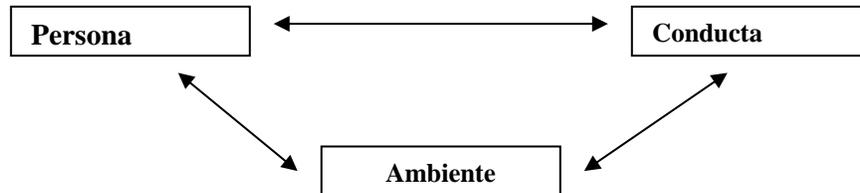


Figura 2. Modelo de la reciprocidad triádica, Bandura (1986).

En dicha teoría se considera al aprendizaje como una actividad del procesamiento de la información en la que los estímulos percibidos por los individuos acerca de los elementos que integran el comportamiento y de los eventos de entorno se transforman en representaciones simbólicas que sirven como lineamientos para la acción (Bandura, 1986). Simplificando, se afirmarí­a que el aprendizaje ocurre en *acto* a instancias de ejecución real, o en modo *vicario*, a través de la observación.

El aprendizaje consiste en aprender a partir de las consecuencias experimentadas por el sujeto después de haber ejecutado una conducta. Teniendo como resultado que los productos percibidos como satisfactorios tenderán a permanecer dentro del repertorio conductual, en tanto que los productos evaluados como negativos se descartarán o buscarán adecuarse a los criterios de perfección del individuo en cuestión (Bandura, 1978).

Un antecedente claro es la perspectiva conductual de Skinner (1953), la cual afirma la efectividad y el alcance del aprendizaje a través del hacer, sin embargo difiere con la teoría cognoscitiva social en la explicación de los efectos experimentados por el sujeto en el cambio conductual. Bandura señala que son las consecuencias cognoscitivas del comportamiento y no las conductas reforzadas, las fuentes de motivación e información. En este caso la persona recibe y procesa la información a partir de los resultados de sus acciones.

Por otra parte, un porcentaje considerable del aprendizaje ocurre de manera vicaria; es decir, a través de la observación de modelos y sin la necesidad de ejecutar la conducta (Bandura y Walters, 1963). Las fuentes comunes del aprendizaje vicario son observar o escuchar a modelos en persona, simbólicos o no humanos. Los procesos vicarios activan el aprendizaje más de lo que sería posible si fuera menester realizar toda conducta para adquirirla. En este caso específico, las características y relación con las contingencias percibidas por el sujeto determinan la efectividad del aprendizaje.

La Tabla 3 describe brevemente las condiciones del aprendizaje por observación:

Tabla 3. *Condiciones del aprendizaje por observación.*

Proceso	Descripción
Atención	Los individuos centran su percepción en las contingencias y modelos que consideran significativos
Retención	Los sujetos codifican y transforman la información modelada para almacenarla en la memoria, así como para sistematizarla y manipularla posteriormente
Producción	Consiste en trasladar la información adquirida desde la cognición hacia la acción
Motivación	Las personas recurrirán constantemente al repertorio conductual modelado que perciban como más beneficioso en tanto que evitarán en lo posible los comportamientos que perciban como menos útiles o negativos

(Schunk, 1997, pp. 235).

Al observar los modelos el sujeto, este adquiere conocimientos que quizás no exhiba en el momento de aprenderlos, en este sentido los individuos adquieren *conocimientos declarativos* en forma de hechos, descripciones y fragmentos organizados; adquieren *conocimientos de procedimiento*, tales como conceptos, reglas, algoritmos y heurísticos y *conocimientos condicionales* para ubicar las contingencias específicas para ejecutar los conocimientos declarativos y de procedimiento (Paris, Cross y Lipson 1984; Paris, Lipson y Wixson, 1983). Para Bandura (1982), el comportamiento obedece a una causalidad múltiple en donde los factores externos ejercen un control por medio de las limitaciones de la situación y del repertorio de posibles respuestas a la acción del sujeto en relación con su contexto social. No todos los ambientes facilitan la conducta autónoma y auto-dirigida.

Sin embargo, Bandura (1986) no pretende limitar el funcionamiento humano a las condiciones ambientales; por el contrario, incluye los elementos cognoscitivos en forma de *procesos simbólicos* afirmando que los logros humanos son producto tanto de las circunstancias externas como de las potencialidades internas propias del individuo tales como las competencias adquiridas, el pensamiento reflexivo y un nivel alto de iniciativa personal enfatizando la influencia de la capacidad simbólica de la persona, la conducta propositiva y autorregulada, el aprendizaje por observación y las autopercepciones de eficacia (Bandura y Schunk ,1981; Bandura, y Cervone, 1983).

La naturaleza y sitio de la actividad humana, es la manera en la cual la actividad humana “*human agency*” ha sido conceptualizada al menos, en tres maneras diferentes: actividad autónoma, actividad mecánica y/o actividad interactiva emergente. La primera se refiere a la noción de que el ser humano se conduce enteramente como agente independiente

de sus propias acciones; la segunda aproximación afirma una internalidad instrumental a través de la cual las influencias externas inciden mecánicamente sobre la acción, pero por sí mismo no poseen ninguna propiedad motivacional, autorreflexiva, creativa o autodirectiva. La tercera aproximación surge de la teoría social cognoscitiva, la cual plantea un modelo de actividad interactiva emergente (Bandura, 1986), que propone que las personas son agentes autónomos y no simples portadores de las influencias ambientales. Por el contrario, ellos pueden hacer contribuciones causales a su propia motivación y acción dentro de un sistema de causalidad recíproca trídica. En este modelo de causalidad trídica, la acción, la cognición, la emoción y otros factores personales, junto con los eventos ambientales, operan como determinantes interactivos (Bandura, 1989). El constructo autoeficacia explica la puesta en acción de la actividad humana en contextos y tareas específicas.

Definición de autoeficacia.

La autoeficacia percibida, se refiere entonces, a las creencias de las propias capacidades para organizar e implementar los cursos de acción indispensables para afrontar situaciones futuras. Las creencias de eficacia contemplan, el modo de pensar, sentir, de motivarse y actuar de las personas (Bandura, 1999).

Las creencias de las personas en relación a su eficacia pueden desarrollarse por medio de cuatro formas de influencia. El medio más efectivo de crear una fuerte sensación de eficacia es la *experiencia de dominio*, a lo que Skinner, (1953) denomina operantes. Los éxitos aportan un fuerte sustento en relación a la eficacia personal, en tanto que los fracasos, la debilitan, especialmente si los fracasos se producen antes de haberse establecido

firmemente un sentido de eficacia. Desarrollar un sentido de eficacia mediante las experiencias de dominio, no es cuestión de adoptar conductas estereotipadas, más bien, conlleva la adquisición de instrumentos cognoscitivos, conductuales y autorreguladores para ejecutar los apropiados cursos de acción necesarios para manejar las vicisitudes de la vida diaria.

El segundo medio de adquisición de la eficacia es a través de la *experiencia vicaria*, la cual implica la adquisición de conductas mediadas por la observación de modelos que cubren ciertas características que los hacen atractivos para los sujetos. El observar a personas con características similares a las propias alcanzar el éxito, incrementa el sentido de los sujetos en sus creencias de eficacia, dado que el observador considera que él también posee las cualidades necesarias para ejecutar actividades parecidas a las del modelo (Schunk, 1997).

La *persuasión social*, constituye el tercer medio de fortalecer las creencias que las personas perciben sobre su eficacia para lograr el éxito. Los individuos a los cuales se les persuade de manera verbal haciéndoles creer que poseen las habilidades y actitudes para dominar determinadas actividades, generalmente tienden a movilizar más esfuerzo y a mantener dicha percepción de eficacia a una intensidad constante durante un mayor lapso de tiempo, que cuando piensan en sus lastres personales ante los problemas cotidianos (Litt, 1988). El cuarto y último medio para desarrollar un sentido de eficacia personal, lo constituyen *los estados psicofisiológicos y emocionales*, es decir, los sujetos interpretan sus sentimientos y/o sensaciones como una señal sobre la efectividad de la ejecución de una conducta.

Las creencias de eficacia regulan el funcionamiento humano a través de cuatro procesos principales: los procesos cognoscitivos, procesos motivacionales, procesos afectivos y procesos selectivos (Chemers, Hu y Garcia, 2001; Ozer y Bandura, 1990).

Los procesos cognoscitivos, se refieren a la confianza en nuestra habilidad para completar una tarea o resolver un problema, contribuyen a tener mayor tranquilidad y una visión más reflexiva. Por ejemplo, tomar decisiones en ambientes complejos requiere la integración de grandes y diversas cantidades de información, interpretación de los eventos, comprobación y revisión del conocimiento y finalmente la elección de opciones (Bandura, Cioffi, Taylor y Brouillard, 1988; Bandura y Jourden, 1991; Corcoran, 1991).

Los procesos motivacionales, Bouffard, Parent y Larivée, (1991) mencionan que la autoeficacia tiene sus más poderosos efectos a través del proceso de metas conocidas, las metas proporcionan las bases para la autorregulación del esfuerzo y el adecuado empleo tanto de energía como de estrategias, además de moderar el ciclo: que inicia con las expectativas de los resultados y continúan con la previsión, los motivadores cognoscitivos anticipatorios, la ejecución, el razonamiento retrospectivo, las causas percibidas del éxito y del error hasta reiniciar con nuevas expectativas. Finalmente las metas altas incrementan los efectos positivos de la autoeficacia al proporcionar al individuo un contexto evaluativo que le ayude a autorregularse.

Los *procesos afectivos*, la ansiedad y las emociones negativas pueden ser debilitantes. La autoeficacia tiene un impacto sobre los afectos a través de sus efectos sobre la atención y lo concerniente a las demandas del medio. Las personas que creen que pueden ejercer control sobre eventos potenciales no se enfrascan en pensamientos aprehensivos y no se sienten tan presionados por ellos, pero quienes creen que no pueden manejar estas situaciones experimentan mayores niveles de estrés y ansiedad; la autoeficacia en este caso actúa como un moderador cognoscitivo del estrés y la ansiedad (Wiedenfield, O' Leary, Bandura, Brown, Levine y Raska, 1990).

Los *procesos selectivos*, hasta el momento el tema se ha centrado en los procesos activados por la eficacia que capacitan a las personas a crear entornos benéficos y ejercitar cierto control sobre estos escenarios en los que se encuentran a diario. Las personas son en parte el producto de su entorno, por lo tanto, las creencias de la eficacia personal pueden modelar el curso que adoptan las vidas de las personas influyendo sobre los tipos de actividades y entornos que seleccionan para participar. En este proceso, los destinos son modelados por la selección de entornos conocidos por cultivar ciertas potencialidades y estilos de vida. Las personas evitan las actividades y los escenarios que consideran que exceden sus capacidades de manejo. Pero asumen actividades retadoras y seleccionan contextos para los que se juzgan capaces de sobrellevar.

Considerando entonces que la autoeficacia se manifiesta asociada a comportamiento específico, se propone en el presente trabajo conceptualizarla como **autoeficacia en el comportamiento lector**. Se define como *“la creencia que el alumno tiene en su capacidad para dirigir intencionalmente su conducta verbal y perceptual, dentro de los límites*

establecidos en el lenguaje escrito, para enfrentarse a las situaciones de extraer secuencias de información derivadas de un texto, esto con el fin de producir una comunicación significativa y específica". Para estudiar y observar este constructo, Wilson y Training (2007) proponen los siguientes indicadores: a) Deletreo: Es el reporte que el alumno hace sobre qué tan capaz se cree para deletrear palabras que incrementan en dificultad; b) Decodificación Es el reporte que el alumno hace sobre qué tan capaz se cree para decodificar palabras que incrementan en dificultad y c) Escritura: Es el reporte que el alumno hace sobre qué tan capaz se cree para redactar instrucciones y eventos así como la expresión de sus propias ideas.

Si bien el deletreo es importante en la lengua inglesa, no lo es en el mismo sentido en el español, por lo cual este indicador propuesto originalmente se sustituye en este caso por la comprensión del lenguaje escrito que se define como "*la generación de significados a partir de un texto, oración o palabra escrita*". La sustitución del indicador deletreo por el de comprensión del lenguaje escrito se respalda en las investigaciones realizadas por Bazán, Rojas y Zabala, 2000; Bazán, Castañeda, Macotela y López, (2004), en la cuales se menciona que un elemento característico presente en el comportamiento lector, es la comprensión y construcción de significados que el niño manifiesta de los textos que se le presentan o bien genera.

Relación de la autoeficacia con el comportamiento lector.

Las personas que tienen un bajo sentido de autoeficacia en determinados dominios tienden a evitar las tareas difíciles, que consideran como amenazas personales, ya que sus aspiraciones son bajas y su compromiso débil con las metas que adoptan (Alpuche, 2004).

Por lo tanto las personas con una baja sensación de autoeficacia ante las tareas difíciles, piensan insistentemente en sus deficiencias personales, los obstáculos que encontrarán y todo tipo de resultados adversos en lugar de concentrarse en la forma de realizar la tarea en cuestión, en contraste una fuerte sensación de autoeficacia potencia los logros humanos y el bienestar de muchas maneras (Margolis y McCabe, 2006).

Las personas con seguridad en sus capacidades para determinados dominios enfocan las tareas difíciles como retos a ser alcanzados y no como amenazas a ser evitadas, una perspectiva de este tipo fomenta el interés intrínseco, el establecimiento y el compromiso en actividades meta, de igual manera aumentan y sostienen sus esfuerzos ante las dificultades, ya que recuperan rápidamente la sensación de eficacia tras los fracasos o los reveses, debido a que atribuyen los fracasos a la insuficiencia de esfuerzos o a la deficiencia de conocimientos y destrezas que son adquiribles, lo cual produce logros personales, reduce el estrés y reduce la vulnerabilidad a la depresión (Bandura, 1999; Muraven, Tice, y Baumeister, 1998).

De igual manera se ha encontrado evidencia de que niños con el mismo nivel cognoscitivo difieren en la ejecución académica dependiendo de su sentido de eficacia (Schunk, 1997; Linnenbrink y Pintrich, 2003), es decir, a mayor sentido de autoeficacia mejor ejecución y desarrollo de capacidades de autorregulación en cursos de lectura remedial (Schunk y Rice 1993). Estos resultados hacen de la autoeficacia una variable pertinente y necesaria en el estudio del comportamiento académico y evolutivo (Skinner, 1996).

Lee y Jonson-Reed (2016). En un estudio realizado con 881 estudiantes de tercer grado, encontraron un impacto significativo de la autoeficacia académica sobre el logro

académico, en el dominio de habilidades de lectura, sin embargo sus efectos fueron menores a los reportados en la literatura, al respecto los autores mencionan que quizá se deba a la falta de especificidad del instrumento, por lo cual recomiendan el desarrollo de un instrumento específico para la medición de la autoeficacia en la lectura, que además elimine la posible confusión con otras variables, tales como el autoconcepto.

La autoeficacia también predice el grado de desempeño en la lectura, Boakye (2015) encuentra que aquellos alumnos que muestran un bajo sentido de autoeficacia en la lectura, también presentan puntajes bajos en la pro eficiencia de la lectura y en sentido contrario aquellos que puntúan en un alto sentido, manifiestas mejores niveles de ejecución.

Por su parte You, Dang y Lim (2016), en un estudio con 6227 estudiantes encontraron que la percepción de la motivación de sus profesores tiene un impacto significativo en la autoeficacia de sus alumnos y está a la vez en su desempeño en lectura, inglés y matemáticas. Los profesores que motivan a sus alumnos con recompensas y reconocimientos y a la vez tienden a generar actividades que retan sus capacidades, promueven en sus alumnos el desarrollo de nuevas habilidades, las cuales impactan en la creencias sobre sus capacidades y en consecuencia manifiestan mejor desempeño en la solución de las actividades de Lectura, Inglés y Matemáticas.

Cho, Roberts, Capin, Roberts, Miciak y Vaughn (2015), en un estudio sobre atributos cognoscitivos, atención y autoeficacia en alumnos de cuarto grado en un programa de intervención en la lectura; encuentran que existen diferencias significativas entre los alumnos con alto y bajo sentido de autoeficacia en razonamiento no verbal, memoria de trabajo, conocimiento verbal, comprensión de lo que se escucha, conciencia fonológica e

identificación. A un bajo sentido de desempeño un bajo desempeño en las áreas mencionadas y viceversa. Observan un efecto más pronunciado en el bajo desempeño de los alumnos con bajo sentido de autoeficacia.

Se observa también que la autoeficacia funciona como un organizador cognoscitivo y predictor del logro en la comprensión de la lectura, en el dominio de tópicos de conocimientos y usos de estrategias más que en la ejecución (Anmarkrud y Braten, 2009).

Barkley (2006). Al respecto menciona que las creencias de eficacia, respecto del conocimiento previo y organizadores gráficos, correlacionan positivamente con el logro de la comprensión de la lectura.

También se han diseñado programas para la comprensión de la lectura a partir de la autoeficacia basando su diseño de intervención en las fuentes de la autoeficacia, por ejemplo el Transactional Strategies Instruction (Casteel, Isom y Jordan, 2000), las fases de este último son: 1. Explicación y modelado, 2. Práctica y acompañamiento y 3. Transferencia de la personalidad. Mismas que inciden en los indicadores de la comprensión lectora (La predicción, monitoreo y ajuste, sumarización y responder cuestionamientos).

Con respecto de la escritura Pajares (2003) hace una revisión de la literatura acerca de la relación de la autoeficacia en la escritura y resultados de esta en ambientes académicos, afirma que el nivel del sentido de confianza en las capacidades de escritura que los alumnos manifiestan, influye en su motivación y predice varias respuestas de la escritura en la escuela, teniendo un rol mediador con otras variables de ejecución.

Para Schunk (2003), la autoeficacia en la escritura y la lectura, es un mecanismo clave para el logro y del comportamiento lector en su conjunto; esta media las actividades de aprendizaje, el establecimiento de metas, elección de las tareas y el esfuerzo para ejecutar acciones.

Wilson y Trainin, (2007) al realizar una revisión de la literatura existente sobre autoeficacia y comportamiento académico mencionan que es necesario realizar estudios con estudiantes de los primeros grados respecto a la relación del comportamiento lector y la autoeficacia, considerando que en este momento se desarrollan las habilidades básicas de la lectura formal.

Los resultados anteriores indican la necesidad de realizar estudios que vinculen la autoeficacia con el comportamiento lector en los primeros grados de estudio, también es necesario considerar otras variables con el fin de conocer con mayor amplitud cómo las creencias en las propias capacidades se manifiestan en interacción con el comportamiento infantil para acceder a la lectura, a la vez que estos estudios deberán considerar los diversos componentes del comportamiento lector en lugar de observarlos como una sola conducta

Para observarlo en un estudio empírico primero debiera identificarse ¿Cuáles son las relaciones presentes entre la autoeficacia y los componentes del comportamiento lector?, para posteriormente identificar ¿Con qué otras variables interactúa la autoeficacia para explicar el comportamiento lector?, determinando ¿Cuál es el peso y dirección de las interacciones de la autoeficacia con otras variables que explican el comportamiento lector?

Enfrentamiento

El enfrentamiento es un constructo a través de cual se genera información acerca de los pensamientos y acciones empleados por las personas para lidiar con los embates de la vida diaria. El concepto de enfrentamiento está íntimamente ligado al término estrés.

Básicamente los términos estilos y estrategias de enfrentamiento son usados en psicología para especificar conductas como respuestas de los organismos ante procesos de estrés (Pelechano, Matud y De Miguel, 1994). Las estrategias o estilos de enfrentamiento son consideradas como una de las variables moduladoras de la respuesta del estrés, jugando un importante papel el ajuste físico y psicológico ante los hechos estresantes o negativos de la vida cotidiana, interactuando con ciertas características de la personalidad, patrones motivacionales o diferencias individuales derivadas de la propia historia del sujeto (Herrera, 2000).

El enfrentamiento se ha convertido en una dimensión básica de investigación en el ajuste personal, la interacción y manejo del ambiente y los eventos; relacionándose con procesos generales de autorregulación de la emoción, cognición, conducta, fisiología, y el ambiente. De la cual se han derivado un amplio rango de intervenciones para el tratamiento y la prevención de psicopatologías y/o estrategias de intervención en ambientes y situaciones donde las personas manifiestan dificultades en su adaptación social y bienestar subjetivos. (Grant, Compas, Stuhmacher, Thurm, McMahon y Halpert, 2003).

Teorías, modelos o aproximaciones del enfrentamiento.

Los modelos cognoscitivos de la emoción, establecen que no son las situaciones por sí mismas las que provocan una reacción emocional, sino que la variable desencadenante de tal reacción es la interpretación que el individuo haga de tales situaciones o estímulos. De acuerdo con Lázarus (1993) las personas no sólo evalúan un objeto del ambiente como positivo o negativo sino que además tienden a categorizar la intensidad y tipo de experiencia o estímulo, este tipo de evaluaciones más específicas generan emociones igualmente específicas (Reeve, 1994).

Así es como la aparición del estrés y otras reacciones emocionales están mediatizadas por el proceso de valoración cognoscitiva que la persona realiza, primero sobre las consecuencias que la situación tiene para ella misma (valoración primaria) y posteriormente, si el resultado de la valoración es de amenaza o desafío, la persona valora los recursos de los que dispone para evitar o reducir las consecuencias negativas de la situación (valoración secundaria). En este sentido la mencionada valoración secundaria se refiere a la capacidad de la persona para poner en marcha sus procesos de enfrentamiento, siendo éstos una serie de procesos psicológicos que se activan cuando el entorno es percibido por la persona como amenazante (Lazarus y Folkman, 1984).

El enfrentamiento es un proceso dinámico como una función de continuas valoraciones y revaloraciones de los cambios en la relación entre la persona y el ambiente, los cuales pueden deberse a los esfuerzos de enfrentamiento dirigidos a cambiar el ambiente o el significado o la comprensión del evento. Estos cambios también pueden deberse como

resultado de las transformaciones del ambiente, las situaciones o condiciones sociales independientes de la persona (Lazarus y Folkman, 1991).

A continuación se presentan las aproximaciones desarrolladas para el estudio de los estilos de enfrentamiento. De acuerdo con Lazarus (1993), Lazarus y Folkman (1991), señalan que ha habido cuatro aproximaciones para el estudio del enfrentamiento: la primera se deriva de estudios experimentales con animales propias del marco del aprendizaje basado en los principios de Estímulo Respuesta, manifestados específicamente en aspectos de escape y de evitación.

La segunda es la centrada en el modelo psicoanalítico de la psicología del ego, en la cual Freud atribuyó como funciones del yo, la resolución de conflictos entre impulsos internos y la realidad externa, además de los mecanismos de defensa. En este planteamiento se considera el enfrentamiento como un proceso altamente inconsciente y enfocado principalmente a los conflictos intrapsíquicos, y cuya resolución va desde procesos maduros del ego, hasta formaciones neuróticas de adaptación y en casos extremos se encuentran procesos de fragmentación del ego, que corresponden a niveles regresivos o psicóticos de conducta (Lazarus y Folkman, 1991).

La tercera implica los planteamientos interesados en el estudio de los acontecimientos del ciclo vital los cuales centran su campo en estudiar las fuentes de control y enfrentamiento en las distintas fases evolutivas de la vida; y finalmente la cuarta, la cual tiene su origen en las teorías evolucionistas y la modificación de conducta, en su interés la primera por la

evolución y el enfrentamiento, y la segunda por las estrategias de resolución de problemas centradas en el cambio de las contingencias del ambiente.

De acuerdo con estos antecedentes, en los planteamientos tradicionales había una tendencia hacia los extremos, por parte del enfoque clínico se ponía mayor énfasis a variables personales, mientras que cuando predominó el enfoque conductual, la situación o el entorno era más importante. En la actualidad existe una nueva tendencia en tomar en cuenta la interacción entre factores personales y situacionales, desde el punto de vista dinámico, en donde la valoración cognoscitiva y el enfrentamiento juegan un papel de procesos mediacionales recíprocos en el estrés (Herrera, 2002).

En congruencia con lo expresado anteriormente surge la necesidad de estudiar el estrés psicológico y las emociones como fundamento de una propuesta teórica, donde cobra la importancia el estudio de los estilos enfrentamiento de los problemas, como una de las estrategias más útiles del individuo para mantener su equilibrio cognoscitivo y controlar su interacción con su entorno inmediato (Lazarus, 1974).

En este orden de ideas Lazarus (1974) aporta, a la comprensión de los procesos humanos, el estudio sistemático del estrés. La propuesta de Lazarus (1993) se centra en una posición cognoscitiva emocional, en su propuesta los procesos cognoscitivos determinan la calidad e intensidad de una reacción emocional y ésta a su vez es subyacente a las actividades de enfrentamiento (Lazarus, 1974) las cuales, no sólo son una respuesta a las emociones, sino que al ser reevaluada una situación afecta la calidad e intensidad de ellas; de tal manera que

el enfrentamiento funciona como un mediador de las respuestas de la emoción (Lazarus y Folkman, 1991).

Otro autor con gran influencia en México y América Latina que hace una propuesta acerca del enfrentamiento de problemas, es Rogelio Díaz Guerrero desde su teoría ecosistémica o bio-histórico-socio-psico cultural (1994), quien llama a este proceso “confrontación”, y lo utiliza para explicar la forma en que una determinada cultura responde al estrés. Al respecto, este autor ha identificado dos estilos de confrontación prevalentes en las culturas de la actualidad, y son: el estilo activo y el estilo pasivo. Un estilo activo de confrontación, con todas sus implicaciones cognoscitivas y conductuales, involucra la percepción de que los problemas existen en el ambiente físico y social, y la manera más eficaz de controlar la situación, es modificando el ambiente (Góngora, 2000).

Un estilo pasivo de confrontación presupone que mientras que el medio puede plantear problemas, el mejor modo de afrontarlos es haciendo arreglos intrapersonales para adaptarse a las circunstancias. Precisamente a través del estilo de confrontación, el individuo reacciona a su ecología sociocultural, canaliza sus necesidades biopsicológicas y aprende selectivamente. A través de una íntima interacción de los estilos de confrontación y los estilos cognoscitivos específicos, habilidades, premisas disposicionales, emocionales y de rasgos, el individuo reacciona a su ecosistema, incluyendo las premisas socioculturales de su grupo, interacciona con las personalidades de los agentes de socialización y sus métodos, y se conforma o se rebela contra ellos, o de otra manera, reacciona condicionado por los recursos disponibles y por la manera en que se utilicen (Díaz, 1994).

Este planteamiento coloca a la confrontación basada en la razón, por ello establece una diferencia entre este término y los mecanismos de defensa. Para Díaz Guerrero (1994) la confrontación siempre utilizará los procesos de la lógica formal, y la defensa utiliza procesos irracionales, lógicos menores o pobres. De acuerdo con este autor, los miembros de una sociocultura determinada, desarrollan de manera generalizada modos más o menos persistentes de ser, lo cual le lleva a proponer estilos de confrontación y a identificar tipos de personalidad, desde una perspectiva cultural (Herrera, 2002).

A pesar de que hay una creciente investigación con respecto al tema del enfrentamiento, aún existen ciertas confusiones por aclarar en cuanto a su conceptualización, una de ellas se refiere a su estabilidad o variabilidad (Góngora, 2000), es decir, si se considera como un estilo (rasgo) o una estrategia (estado) o bien la resolución de problemas.

Primero para determinar la estabilidad en el enfrentamiento debe medirse repetidamente al individuo a través de los contextos, considerando la narrativa de los sucesos y contextos que percibe y significa el individuo.

Segundo el enfrentamiento es multidimensional lo cual significa que la combinación de estrategias de enfrentamiento debe ser considerada. Si bien se ha generado investigación evaluando los patrones de enfrentamiento centrado en el problema y centrado en la emoción, reducir el enfrentamiento a estas dos categorías tiende a enmascarar la riqueza de la variedad de las estrategias de enfrentamiento.

El reto entonces es encontrar el número crítico de tipos de estrategias para evaluar el cual deberá surgir conjuntado perspectivas conceptuales y empíricas.

Tercero los patrones de enfrentamiento deben analizarse continuamente evaluando los efectos de unos sobre otros y viceversa (Folkman y Moskowitz, 2004).

Resultados de estudios empíricos van en un sentido y otro y hay evidencia que apoya la estabilidad así como las que apoyan la variabilidad (Góngora, 2000).

Definición del enfrentamiento.

En cuanto a los orígenes del constructo, la palabra referente al enfrentamiento de problemas, proviene del inglés “*coping*”, la cual se traduce como tratar de intentar vencer los problemas y las dificultades, así como contender, esforzarse, especialmente en igualdad de circunstancias o con éxito (Góngora, 2000).

En español, se utilizan casi indistintamente diversos términos pero tres de ellos se han empleado con mayor frecuencia y consistencia: afrontar (afrontamiento); confrontar (confrontación) y enfrentar (enfrentamiento) (Sánchez-Cánovas, 1988). Lazarus y Folkman (1984, p.141) definen el enfrentamiento como "aquellos esfuerzos cognoscitivos y conductuales constantemente cambiantes que se desarrollan para manejar las demandas específicas externas y/o internas que son evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo". En este sentido, desarrollan el concepto de enfrentamiento como un proceso cambiante en el que el individuo, en situaciones determinadas, debe contar en

primera instancia con estrategias defensivas, y en otras con estrategias que sirvan para encarar y resolver el problema, todo ello en función de su relación con la dinámica del entorno.

Estos dos autores, han descrito dos estilos generales de enfrentamiento: las estrategias aproximativas, que se orientan al manejo del problema, y las estrategias evasivas, que se enfocan a la aminoración del nivel de estrés emocional (Arita y Sánchez, 2000).

El enfrentamiento es definido por Everly (1989, p. 44), "como un esfuerzo para reducir o mitigar los efectos aversivos del estrés, estos esfuerzos pueden ser psicológicos o conductuales". Según Holroyd y Lazarus (1982) y Vogel (1985) las estrategias de enfrentamiento antes que la naturaleza de los estresores pueden determinar si un individuo experimenta o no estrés.

Cada sujeto tiende a emplear diversos estilos de enfrentamiento que domina o bien por aprendizaje o bien por descubrimiento arbitrario en una situación de emergencia. Dichas estrategias de enfrentamiento pueden ser adaptativas o inadaptativas, las adaptativas reducen el estrés y promueven la salud a largo plazo; las inadaptativas reducen el estrés a corto plazo pero devienen en deteriorar a largo plazo la salud (Everly, 1989).

Por otra parte, Lazarus (1993), en sus estudios acerca del estrés le da un peso más importante a la interacción del individuo y su ambiente y menciona que es producido por presiones y demandas ambientales, pero que son las diferencias individuales y de grupo las que determinan el grado y la clase de respuesta, ya que cada cual difiere en su forma de

enfrentamiento. De acuerdo con este autor existen cuatro conceptos que deben ser considerados para el estudio del estrés: a) Un agente interno o externo, b) una evaluación, para distinguir cuál es la amenaza de algo y si es nocivo o benigno, c) El proceso de enfrentamiento para satisfacer la demanda del estrés, y d) el patrón complejo de efectos en la mente o en el cuerpo, que forman parte de la reacción ante el estrés (Lazarus, 1993).

Para entender mejor lo anterior, es menester describir el constructo “*appraisal*” (apreciación o valoración) que tiene relación con el proceso evaluativo del sujeto, de la realidad que observa o percibe. Dicho proceso de evaluación sigue dos etapas: La primera corresponde a la evaluación primaria, que consiste en la valoración de un evento como irrelevante, como benigno o dañino, o como estresante. La evaluación secundaria, se refiere a la manera como se responde o se enfrenta dicha situación.

Esta teoría se fundamenta en la idea de que el estrés y la emoción dependen del modo en el que un individuo evalúa (*appraisal*) el significado de lo que le está afectando y la manera como enfrenta estos eventos (*coping*). Respecto del enfrentamiento Lazarus (1993) sugiere que existen dos maneras de encarar las situaciones y propiciar cambios en aquello que afecta el bienestar personal: el enfrentamiento enfocado en el problema y el enfrentamiento enfocado en la emoción. La primera hace énfasis en el cambio de acciones y de cambios en el entorno, de manera que le brindan al sujeto el equilibrio o bienestar que busca. El segundo, tiene que ver con los cambios que se dan en la persona y en la manera de cómo está interpretando la realidad que le afecta.

La mayoría de las conceptualizaciones sobre enfrentamiento se han basado en el estudio de adultos, y carecen de componentes que consideran el desarrollo humano, de la misma manera los instrumentos de medición se han diseñado a partir de esos modelos y se han adaptado en su uso con los menores (Compas, Connor - Smith, Saltzman, Harding, y Wadsworth, 2001).

Compas et al. (2001) Mencionan que a causa del rápido crecimiento de esta área de investigación existe una conjunción crítica para evaluar los avances y limitaciones en la investigación del enfrentamiento en niños y adolescentes: Es importante considerar definiciones y conceptualizaciones de los procesos de enfrentamiento que incluyan el grado en el cual los factores de desarrollo son representados.

Skinner y Wellborn (1994) definen el enfrentamiento como la regulación que las personas hacen de su conducta, emoción y orientación bajo condiciones de estrés psicológico. El enfrentamiento dirigido a la regulación de la conducta incluye búsqueda de información y solución de problemas; la regulación de la emoción incluye mantenimiento de un punto de vista optimista y la regulación de la orientación incluye la evitación. Skinner y sus colegas ubican al enfrentamiento dentro de un modelo motivacional de control psicológico que se centra en motivos humanos básicos o necesidades para competencia, relaciones y autonomía.

Skinner y Wellborn (1997) mencionan que en el caso del enfrentamiento en los niños se puede establecer un constructo específico para escenarios académicos. Este es el enfrentamiento académico el cual se define como la forma en la que los niños energizan, guían, dirigen y manejan su conducta emocional para hacer frente a situaciones escolares

estresantes. (pág. 388), para los fines del presente trabajo se adapta la definición anterior al contexto del comportamiento lector quedando de la siguiente manera: **Enfrentamiento infantil ante la lectura:** *Se define como la forma en la que los niños energizan, guían, dirigen y manejan su conducta emocional para hacer frente a situaciones escolares estresantes del comportamiento lector.*

Skinner y Wellborn (1997) mencionan en sus investigaciones iniciales que el enfrentamiento académico puede ser observado a través de los siguientes indicadores: a) Enfrentamiento a través de las relaciones sociales, son las formas en la cuales el niño se enfrenta a situaciones estresantes a través de otros; b) enfrentamiento directo, son las acciones que el niño realiza ante situaciones estresantes y c) autonomía, son las acciones evasivas o de evitación que el niño elabora ante situaciones estresantes. Sin embargo en estudios posteriores los mismos autores han desarrollado indicadores más específicos por lo cual sugieren emplear las que mejor se adapten al entorno investigado.

Desde la década pasada los investigadores sobre enfrentamiento se han esforzado en conceptualizar y evaluar modelos jerárquicos que empleen categorías de orden ascendente o familias de orden descendente para organizar las distintas formas de enfrentamiento. (Ayers, Sandler, West y Roosa 1996, Connor-Smith, Compass, Wadsworth, Thomsen, y Saltzman 2000, Ryan - Wenger 1992). A pesar de las diferencias en las aproximaciones teóricas, dimensiones, análisis conceptuales y empíricos, estas han convergido en un grupo de familias que tienden a coincidir y que puede utilizarse para clasificar la mayoría de las formas de enfrentamiento. Entre estas se hallan la solución de problemas, búsqueda de apoyo, escape, distracción, reestructuración cognoscitiva, rumiación, desesperanza, retraimiento social,

regulación emocional, búsqueda de información, negociación, oposición y delegación, entre otras.

Sin embargo cada familia además de la forma descendente de enfrentamiento de la que toman el nombre, incluye también otras formas que sirven al mismo conjunto de funciones. Por ejemplo Solución de problemas como una categoría ascendente incluye no solo la generación de soluciones a un problema sino también otras formas de enfrentamiento que han sido designadas para coordinar acciones con las contingencias disponibles para producir o evitar respectivamente respuestas deseadas o indeseadas. Tales como la extensión del esfuerzo, planeación, toma de decisiones.

Además algunas de las familias tienen funciones adaptativas complementarias por ejemplo la negociación y la acomodación permiten a la gente coordinar sus metas con las opciones disponibles (Lazarus, 1999, Skinner y Zimmer - Gembeck, 2007).

Familias con perspectiva en el desarrollo. La identificación de familias de orden ascendente ayuda a clarificar la compleja estructura del enfrentamiento y estimula renovadas discusiones acerca de sus funciones adaptativas.

Skinner y Zimmer - Gembeck, (2007). Proponen la siguiente clasificación ascendente de familias que agrupan las diversas formas de enfrentamiento.

Tabla 4. *Familias del enfrentamiento.*

Familia del enfrentamiento	Funciones en procesos adaptativos
Solución de Problemas	Ajustar acciones para ser efectivo
Estrategias	
Acciones instrumentales	
Planeación	
Búsqueda de Información	Encontrar contingencias adicionales
Lectura	
Observación	
Preguntar a otros	
Desesperanza	Encontrar límites de las acciones
Confusión	
Interferencia cognoscitiva	
Cansancio cognoscitivo	
Escape	Escapa de ambientes no contingentes
Evitación conductual	
Aislamiento mental	
Negación	
Pensamiento ilusorio	
Auto dependencia	Proteger los recursos sociales disponibles
Regulación de la emoción	
Regulación conductual	
Expresión emocional	
Aproximaciones emotivas	
Búsqueda de apoyo	Usar recursos sociales disponibles
Búsqueda de contactos	
Búsqueda de confort	
Ayuda instrumental	
Referencias sociales	
Delegación	Encontrar límites de los recursos
Búsqueda de apoyo maladaptativa	
Complacencia	
Comiseración	
Quejas	
Aislamiento social	Retirarse de un contexto hostil
Retraimiento social	
Encubrimiento	
Evitación de otros	
Acomodación	Ajuste flexible de las preferencias a opciones
Distracción	
Reestructuración cognoscitiva	
Minimización	
Aceptación	
Negociación	Encontrar nuevas opciones
Súplica	
Persuasión	
Establecimiento de prioridades	
Sumisión	Renunciar a las preferencias
Rumiación	
Perseveración rígida	
Oposición	Remover los límites
Culpar a otros	
Proyección	
Agresión	

Cada una de estas familias sirve a múltiples funciones en el manejo del estrés, y el descubrimiento de cómo estas funciones se logran a través de las diferentes formas de enfrentamiento en diferentes niveles de desarrollo. Esto permitirá establecer cuáles son las familias y formas predominantes y funcionalmente adaptativas para cada nivel de edad en las personas.

Tabla 5. *Ejemplos de familias de enfrentamiento por período de edad.*

Período de edad	<i>Familias de enfrentamiento</i>				
	Solución de problemas	Confort	Distracción	Escape	Búsqueda de información
Preescolares (Edades de 2 a 5)	Acciones instrumentales que requieren ayuda instrumental	Auto confort con las conductas Búsqueda de confort	Distracción conductual (Hacer algo más)	Situaciones de abandono (Retraimiento conductual)	Solicitud de información
Edad media (Edades de 6 a 9)	Estrategias alternativas Acomodación de los significados	Auto confort Palabras tranquilizadoras	Distracción cognoscitiva (Pensamiento acerca de cualquier cosa)	Aislamiento mental	Aprendizaje de la experiencia de otros, Comparación social
Adolescencia temprana (Edades de 10 a 14)	Planeación, aprendizaje autorregulado (Estudio, ensayo)	Pensar acerca de futuras situaciones positivas	Planeación de actividades de distracción	Evitación de situaciones potencialmente negativas	Búsqueda independiente de la información (lectura)

Skinner, Edge, Altman y Sherwood (2003). Establecen que una estrategia para determinar el enfrentamiento en los niños y adolescentes debe considerar el contexto o dominio en el cual ellos se desarrollan habitualmente, tomando en cuenta que la percepción de eventos estresantes se conforma ante diversos contextos, estímulos, respuestas y resultados, dependiendo de los recursos, capacidades y habilidades de los individuos. A continuación se presentan un sumario que recoge diversas familias de enfrentamiento halladas en una revisión hecha por Skinner et al. (2007).

Tabla 6. *Sumario de codificación para familias comunes de enfrentamiento.*

Familia de Enfrentamiento	Categorías de enfrentamiento incluidas en la familia
1. Acción instrumental	Esfuerzos o intentos o conductas con la intención de cambiar la situación estresante.
2. Solución de problemas	Organización o generación de medios alternativos para cambiar la situación estresante.
3. Planeación/prevención	Pensamiento de largo plazo acerca de cómo prevenir o tratar con futuras situaciones estresantes.
4. Búsqueda de contacto	Requerimiento de contacto o aproximación hacia otros por contacto (Tutor, maestro adulto, amigo o compañero) para manejar la situación estresante.
5. Búsqueda de apoyo	Requerimiento de ayuda instrumental o aproximación hacia otros para la obtención de ayuda específica para cambiar situaciones estresantes.
6. Búsqueda de confort	Requerimiento de confort o aproximación hacia otros para obtener confort como medio para tratar situaciones estresantes.
7. Escape conductual	Abandono físico del sitio o de una transacción estresante.
8. Escape cognoscitivo	Retraimiento mental de una situación estresante.
9. Distracción conductual	Involucramiento en algunas actividades físicas placenteras (Como jugar con un juguete o juego) para mantenerse su mente ocupada fuera de la situación estresante.
10. Distracción cognoscitiva	Pensamiento sobre algo agradable (un sitio, persona, o actividad) para mantener su mente fuera de una situación estresante.
11. Acomodación/ajuste	Voluntariamente se encarga de sus demandas.
12. Oposición	Rehúsa cooperar, inconformidad activa, o hacer lo opuesto de lo que es requerido o esperado.
13. Negación	Rechaza reconocer los elementos estresantes de una situación.
15. Auto-confianza	Deseo, elección o intento de, tratar con los eventos estresantes por uno mismo.
16. Agresión	Ataques verbales o físicos dirigidos a una persona u objeto.
17. Aislamiento social	Retraimiento del contacto social o rechazo de contacto social.
18. Negociación	Intentos para incrementar opciones, compensación o consideraciones en agradecimiento a concesiones. Incluye persuasión, llegar a acuerdos y apelar.
19. Desesperanza	Rendirse, pasividad, o confusión en el afrontamiento de las demandas.
20. Centrarse en lo positivo	Revaloraciones cognoscitivas positivas o dirigir la atención hacia las características positivas de una situación estresante.
21. Rumiación	Pensamientos negativos repetitivos o ansiosos acerca de un evento estresante pasado, actual o futuro.

Adaptado de Skinner, Edge, Altman, y Sherwood. 2003.

Para los fines del presente trabajo se utilizaron en un principio los indicadores originales y a partir de los resultados iniciales en la calibración de los instrumentos se decidió emplear los siguientes:

a) Acción instrumental, se refiere a los esfuerzos o intentos o conductas con la intención de hacer frente a los eventos lectores estresantes; b) Búsqueda de apoyo, hace referencia a los

requerimientos de ayuda instrumental o aproximación hacia otros para la obtención de ayuda específica para hacer frente a eventos lectores estresantes; c) Distracción, se define como el involucramiento en algunas actividades mentales o físicas placenteras para mantenerse ocupado en tareas diferentes de los eventos lectores estresantes; y d) Desesperanza, se refiere a rendirse, pasividad, o confusión en el enfrentamiento de las demandas del comportamiento lector.

Relación del enfrentamiento con el comportamiento lector.

En la actualidad surgen cada vez más tendencias integradoras que dan importancia tanto a aspectos personales o de rasgos/estilos, como a aspectos situacionales o de estado/estrategias; a esta postura recientemente explícita se le ha llamado, la tercera generación o la nueva fase en el estudio del enfrentamiento (Góngora, 2000). La regulación emocional y el enfrentamiento por sus procesos y efectos pueden ser considerados sinónimos como variables de investigación (Skinner y Zimmer - Gembeck, 2007).

Garnefski, Rieffe, Jellesma, Meerum y Kraaij (2007). Mencionan en su revisión teórica sobre la regulación emocional, que esta comparte con el enfrentamiento conceptualmente la forma cognoscitiva de manejar las emociones ante eventos estresantes a los cuales se enfrentan los individuos en un amplio rango de situaciones y retos. Por su parte Lahaye, Fantini, Van broeck, Bodart y Luminet (2011) en un estudio realizado con 87 niños encuentran en sus resultados que tanto los respectivos modelos estructurales de regulación emocional y de enfrentamiento empleados en su estudio, son equivalentes, unidimensionales y homogéneos y en consecuencia se pueden identificar en ambos las reacciones emocionales,

diferenciarlas y evaluar las posibles respuestas para generar conductas diferenciadas ante una situación.

Estudios en niños de 5 a 12 años hallan relaciones entre el enfrentamiento y el desarrollo del lenguaje, memoria, interacciones personales, temperamento, bienestar subjetivo y adaptación psicológica subjetiva, (Bridges, 2003, Compass, Connor, Saltzman, Thomsen y Wadsworth, 2001; Derryberry, Reed y Pilkenton, 2003). Diversos autores sugieren investigar en niños y adolescentes los efectos y relaciones entre el enfrentamiento y ambientes significativos, eventos estresores, factores neuropsicológicos, tareas de desarrollo, procesos motivacionales e interacciones interpersonales (Cole, Martin y Dennis, 2004; Compas et al 2001; Eisenberg y Fabes, 1992; Skinner y Zimmer - Gembeck, 2007).

En estudios acerca del éxito y satisfacción escolar se han identificado algunos factores de influencia, tales como los socioculturales donde se encuentra la escuela, la familia y los docentes, otros factores son individuales como la personalidad, habilidad y motivación, en este mismo sentido un constructo que ha sido identificado como clave para dicho éxito y satisfacción es el enfrentamiento académico o cómo los estudiantes interpretan y reaccionan a los retos y dificultades académicas (Skinner y Wellborn, 1997).

Este logro, de acuerdo a Boekaerts, (1999) implica que el estudiante se adapte exitosamente a episodios estresantes, particularmente en periodos de transición que pueden darse en su ambiente externo o interno.

El comportamiento lector de los niños desde el modelo de Clay, implica actividades de solución de problemas que varían de dificultad, e involucran el uso de estrategias para vencer el desafío y lograr la comprensión del mensaje (Clay, 1991).

Teniendo en cuenta lo anterior el comportamiento lector es un evento que puede considerarse estresor, por lo tanto el estudiante requiere el uso de ciertas estrategias personales para enfrentarlo y alcanzar el logro de la comprensión del texto, si bien existen en la literatura elementos que relacionan variables académicas con el enfrentamiento tales como el nivel de logro en matemáticas (Schunk, Hanson y Cox 1987), el dominio o desempeño académico (Nounopoulos, Ashby y Gilman, 2006; Skinner y Wellborn, 1997), el compromiso escolar y con el aprendizaje (Reschly, Huebner, Appleton y Antaramian, 2008). Éstas no proporcionan información específica en cuanto a su relación con el comportamiento lector, lo que hace necesario investigar las relaciones y efectos del enfrentamiento académico y el comportamiento lector.

Para observarlo en una investigación empírica primero debiera identificarse ¿Cómo se manifiesta el enfrentamiento académico en el comportamiento lector?, para posteriormente identificar ¿Cuál es la relación del enfrentamiento académico con el comportamiento lector?, ¿Cómo se relaciona el enfrentamiento académico con otras variables involucradas en el comportamiento lector? para finalmente establecer ¿Cuál es el peso y dirección del enfrentamiento académico con otras variables relacionadas con el comportamiento lector?

Comportamiento Social

El estudio del comportamiento social en ambientes escolares de educación básica tiene diversos orígenes y conceptualizaciones; Santoyo (2006) ubica su inicio formal como disciplina en los alrededores de 1979, tomando en cuenta la publicación de los trabajos realizados por Cairns (1979), Lamb, Suomi y Stephenson (1979) y Sackett (1978).

En dichas publicaciones se sientan las bases metodológicas que sustentarán el desarrollo de esa área de estudio. En un inicio el estudio de la interacción social se caracterizó por el énfasis en el entendimiento de los procesos de los agentes implicados en la relación social, así como los factores influyentes en el inicio, mantenimiento y transformación de los patrones de intercambio.

Cairns (1979) sugiere que para comprender el desarrollo de la conducta social en diferentes ambientes debe estudiarse el fenómeno en el contexto mismo de los intercambios sociales que ocurren durante la ontogenia, a partir de los efectos bidireccionales de las personas y su medio social.

Por su parte Vallés y Vallés, (1996) mencionan que la interacción social se caracteriza por el conjunto de conductas que permiten a los niños obtener sus objetivos o alcanzar sus metas en actividades que requieren relacionarse con otras personas como en la familia o la escuela, ya que el éxito personal y social implica la sensibilidad, flexibilidad y habilidad para interactuar con iguales o con adultos de manera efectiva.

A continuación se describen diversos modelos en el estudio del comportamiento social, en primer término describiendo el comportamiento social desde la perspectiva de las habilidades sociales, y posteriormente desde la interacción social.

Teorías, modelos o aproximaciones del comportamiento social.

Habilidades Sociales y Comportamiento Social. León y Medina (2000) mencionan como sinónimos al comportamiento social y a las habilidades sociales; para ellos no son una característica de la persona, sino de la conducta de ésta y como cualquier otro comportamiento son susceptibles de ser aprendidas. Además afirman que son patrones flexibles de actuación eficaces en diferentes situaciones y contextos. En la presente sección se presentan las bases cronológicas del tema, sus diferentes definiciones a lo largo del tiempo, los niveles de análisis, las dimensiones y componente de las habilidades sociales.

El estudio de las habilidades tiene diversas raíces históricas, entre los primeros intentos de su estudio (aunque aún no se las mencionaba como tales) están los trabajos de Murphy, Murphy y Newcomb (1934), Page (1936), Thompson (1952) y Willians (1935) (en Caballo 1997). Las investigaciones de los autores antes mencionados están relacionadas con la conducta social infantil.

En la perspectiva psicológica conductual, Wolpe (1958) es el primero en emplear el término *asertivo* (el cual en un inicio sería sinónimo de habilidades sociales), posteriormente lo desarrollarían con mayor amplitud Wolpe y Lazarus (1966) y Wolpe (1977).

Un hito importante en el estudio de las habilidades sociales es la aparición del libro de Alberti y Emmons denominado *Your Perfect Right* (1978), el cual desarrolla exclusivamente el tema de la asertividad. En este punto es menester hacer una precisión teórica, en un primer momento el estudio de las relaciones interpersonales y en específico de las habilidades sociales se remitió al constructo denominado asertividad definido como “la capacidad de hacer valer los derechos expresando lo que uno cree, siente y quiere en forma honesta, directa y de manera apropiada, respetando los derechos de la otra persona” (Jakubowski y Langeño, en Flores y Díaz Loving, 2002, (pág. 23).

Como se presentará más adelante, el concepto y estudio de las habilidades sociales se fue expandiendo de tal manera que si bien a la asertividad se le conceptualiza como una habilidad social, no todas las habilidades sociales se remiten a la asertividad.

Es en Inglaterra donde se realizan los estudios que empezarían a hacer esta distinción al incorporar el concepto de habilidad y con este la implicación de características perceptivas, decisivas, motoras y otras referentes al procesamiento de la información (Argyle, 1967, 1969; Argyle y Kendon, 1967 y Welford, 1966).

A partir de esto, el término habilidades sociales empezó a tomar fuerza en Europa como sustituto del de conducta asertiva. Finalmente de estas divergencias surgen dos perspectivas: La primera, desde el estudio de la asertividad, con origen en la Psicología Angloamericana y que ha tenido gran impacto inclusive en Latino - América (Flores y Díaz, 2002) y la segunda que ha venido a posicionarse desde Inglaterra hacia Europa y recientemente en América Latina desde el estudio de las habilidades sociales (Caballo, 1997).

A continuación se especifican y amplían diversas definiciones de habilidades sociales:

La capacidad para ejecutar una conducta que refuerce positivamente a otros o evite que seamos castigados por los otros (Libert y Lewinsohn, 1973, p. 304).

La capacidad de jugar el rol, es decir, de cumplir fielmente con las expectativas que los otros tienen respecto a mí como ocupante de un status en la situación dada (Secord y Backman, 1976).

Capacidad de expresar interpersonalmente sentimientos positivos y negativos sin que tenga como resultado una pérdida de reforzamiento social (Hersen y Bellack, 1976).

La medida en que una persona puede comunicarse con otros de una manera que asegure los propios derechos, requerimientos, satisfacciones u obligaciones, en un grado razonable, sin afectar a los derechos similares de las otras personas (Phillips, 1978).

Es la capacidad que el individuo posee de percibir, entender, descifrar y responder a los estímulos sociales en general, especialmente a aquellos que provienen del comportamiento de los demás (Blanco 1982).

La capacidad compleja para emitir conductas que optimicen la influencia interpersonal y la resistencia a la influencia social no deseada mientras que al mismo tiempo

optimiza las ganancias y minimiza las pérdidas en la relación con la otra persona y mantiene la propia integridad y sensación de dominio (Linehan, 1984).

Es ese conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás, y que generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas (Caballo, 1986).

Comportamientos aprendidos que se manifiestan en situaciones de interacción social, orientados a la obtención de distintos objetivos, para lo cual han de adecuarse a las exigencias situacionales (García - Sáiz y Gil, 1995).

Un conjunto de conductas identificables, aprendidas, que emplean los individuos en las situaciones interpersonales para obtener o mantener el reforzamiento de su ambiente (Kelly, 2000).

De las definiciones anteriores se desprenden cuatro características que delimitan el concepto de habilidades sociales. En primer lugar, su carácter aprendido. En segundo lugar, la conciencia de complementariedad e interdependencia de la habilidad, social, es decir toda conducta social exige tratar de entender el punto de vista del otro y la propia proyección. En tercer lugar, el hecho de que la ejecución de una conducta socialmente hábil requiere además del desarrollo de ciertas habilidades, que estas sean acordes a la situación específica y en cuarto lugar que la habilidad social es considerada como sinónimo de eficacia del comportamiento interpersonal.

El enfoque de las habilidades sociales utiliza diferentes niveles de análisis, así como distintas dimensiones (Gil, León y Jarana, 1992), a continuación se presentan los primeros:

Nivel molecular, toma como punto de referencia componentes conductuales específicos y observables de las habilidades sociales, preocupándose por su medición objetiva para así lograr evaluaciones válidas y confiables. En este nivel, los elementos suelen ser medidos como variables continuas o como categorías discretas de conducta.

Nivel molar, considera dos o más elementos componentes de las habilidades sociales y a sus interacciones a la hora de conformar la capacidad de actuar con efectividad en una clase de situaciones. En este caso las evaluaciones de las habilidades sociales suelen ser generales y subjetivas, empleándose escalas sobre el impacto del comportamiento del sujeto en los demás.

Nivel intermedio, se centra en la interacción de los juicios globales y las medidas moleculares, en este sentido se enfocan en la relevancia social de ciertas respuestas o patrones de conducta y en la especificidad metodológica de su evaluación. Este último nivel de análisis es la respuesta a las limitaciones reduccionistas y subjetivas respectivamente presentadas por los anteriores niveles. Al integrar en su desarrollo rigor y comprensión.

En cuanto a las dimensiones o componentes de las habilidades sociales, tradicionalmente se ha establecido la aparición de elementos conductuales, cognoscitivos y psicofisiológicos (Caballo, 1997), a estos se han añadido algunos factores psicosociales implicados en la manifestación del comportamiento socialmente hábil. Entre ellos se pueden destacar variables sociodemográficas, características derivadas de la pertenencia a

determinados grupos y procesos propios del desempeño de roles (Alpuche, 2004; Argyle, 1980, 1983, Blanco 1982; Gil, León y Gacía - Sáiz, 1995).

Finalmente los niveles de análisis y dimensiones de las habilidades sociales suponen que la probabilidad de ocurrencia de una respuesta socialmente competente en cualquier situación está determinada por factores ambientales, personales y en general por la interacción de ambos.

La Interacción Social y el Comportamiento social. La disciplina de la interacción social integra enfoques como el de la Socio Biología, la Etología, la Ecología y la Teoría del Aprendizaje Social. Define la interacción como toda dependencia mutua entre las conductas que, dentro de una relación, emiten de manera bidireccional, dos o más organismos. Se caracteriza por ser una perspectiva centrada en la comprensión de los procesos bilaterales y mutuamente influyentes de la relación social. Considera los factores que influyen en el inicio, mantenimiento y transformación de los patrones de intercambio (Cairns, 1979).

Los supuestos básicos de esta disciplina se manifiestan como una aproximación para el estudio de las relaciones sociales. A continuación se enuncian algunos de estos supuestos (Santoyo, 1994):

- a) Existe una relación bidireccional entre los aspectos genéticos, las estructuras fisiológicas, y las funciones de los intercambios sociales.
- b) El sujeto es activo en la edificación de su desarrollo
- c) la conducta es continua y por lo tanto su segmentación está regulada por aspectos de significancia en un contexto social.

- d) La conducta está multideterminada por lo que su estudio debe enfatizar relaciones múltiples entre variables.
- e) La conducta mantiene organización a diferentes niveles de relaciones.
- f) Los actos sociales de la persona, la red social y la ecología en que ocurren, reflejan el resultado de un proceso de desarrollo continuo.
- g) Los patrones sociales están en función de los componentes organizados, los sistemas biosociales que comprenden lo biofísico, cognoscitivo, ecológico y las redes sociales de donde emergen.
- h) La dirección que tomará un intercambio social, dependerá del entrecruce entre las actividades involucradas, el estatus de desarrollo de los participantes, los roles de los participantes, los roles de los participantes, y el contexto en donde éste ocurre.
- i) En general, la dirección eventual que tomará una interacción social, dependerá de qué actividad sea la más persistente, inflexible y entrelazada con los actos del otro.

Los supuestos anteriores se centran en los mecanismos que regulan las interacciones sociales, lo cual implica considerar los siguientes elementos: al menos dos personas dentro de una relación, así como unidades de análisis molares bidireccionales y contextualizadas.

Santoyo (1994) resalta las siguientes cuatro propiedades básicas de una interacción social:

- a) Sincronía. Es una propiedad de las interacciones en donde los actos de dos o más sujetos se coordinan con los actos en curso de los otros y se apoyan mutuamente.

- b) Apoyo. Propiedad de mantenimiento de patrones de conducta interactiva. Si un patrón de conducta es apoyado por un evento o por las actividades de otros, su eliminación deberá alterar al patrón en curso.
- c) Reciprocidad. Los actos de dos o más personas se apoyan entre sí en una relación y sus acciones son similares entre sí.
- d) Complementariedad. Son actos de apoyo de dos o más sujetos en los cuales las conductas difieren entre si aunque se relacionan lógicamente.

Este enfoque ha sido desarrollado en México por Santoyo (2006, 2007) en el denominado “Estudio Longitudinal de Coyoacán”.

En el presente trabajo esta será la perspectiva que sustente conceptualmente la investigación del comportamiento social implicada en el comportamiento lector, considerando que este enfoque:

- a) Es una perspectiva centrada en la persona.
- b) Es una propuesta sistemática probada en escenarios preescolares y escolares de México.
- c) Estudia el comportamiento individual de las personas en escenarios de vida cotidiana, en este caso, el escenario escolar (Santoyo, 2006).
- d) Establece que el comportamiento auto descriptivo es un subproducto de la socialización del ser humano y puede ser reflejo de procesos interactivos que se van constituyendo en importantes aspectos del comportamiento cotidiano.
- e) Concibe que los niños pueden adquirir la habilidad para percibir, evaluar, y responder a sus propias características y conducta (Santoyo y Rubio, 2006).

Definición del comportamiento social.

Se define al comportamiento social como: *El Proceso de retroalimentación en donde los actos de cada individuo contribuyen en la dirección y control de los actos de otro u otros, se constituye con las emisiones y recepciones que un niño dirige y recibe de sus pares o del profesor, con los contenidos de las interacciones y con los mecanismos de efectividad, correspondencia y reciprocidad social* (Santoyo y López, 1990; Rubio y Santoyo, 2004).

Para el presente trabajo se propone observar el constructo de comportamiento social a partir de los siguiente indicadores mencionados por Santoyo y López (1990) y Rubio y Santoyo (2004.): a) *Emisión*, integrado por reactivos que hacen referencia a comportamientos del sujeto hacia otras personas; b) *Recepción*, lo conforman reactivos que toman en cuenta aquellos comportamientos que son dirigidos al sujeto; c) *Interacción social*, en este indicador se agrupan los reactivos que mencionan la interacción social entre el sujeto y otros miembros del grupo, d) *Efectividad social*, Grupo de comportamientos que se refieren a emisiones del sujeto que se transforman en interacciones sociales; e) *Correspondencia social*, son reactivos que consideran a las recepciones del sujeto que se convierten en interacciones sociales; f) *Aislamiento*, hace referencia a los comportamientos que implican ausencia intencionada de contacto social, del sujeto hacia sus compañeros o viceversa, y g) *Reciprocidad social*, son reactivos que plantean las correlaciones de las interacciones sociales del sujeto en función de las de sus compañeros.

Relación del comportamiento social con el comportamiento lector.

Por otra parte en el ámbito educativo las interacciones sociales son elementos considerados mediadores y facilitadores de los procesos de aprendizaje y enseñanza (Perrenoud, 2004, Simone, y Hersh, 2004). Se han encontrado relaciones entre la ausencia de competencia social en la edad escolar con el abandono académico, el bajo rendimiento académico y problemas de disciplina, asimismo, una adecuada interacción social se asocia con el éxito, un buen rendimiento curricular y la popularidad del sujeto entre sus pares (Meier, Diperna, Oster, 2006; Sánchez, 2001).

Wentzel, (2003), obtiene dos efectos derivados de un comportamiento social competente en las interacciones con pares y maestros, como primer efecto se identifican habilidades que proveen al estudiante de recursos que promueven el desarrollo de competencias específicas, esos recursos pueden ser de información, consejo, modelaje o experiencias específicas que facilitan el aprendizaje y como segundo efecto las interacciones que pueden facilitar el desarrollo personal y psicológico relacionado con el desarrollo de habilidades académicas.

El comportamiento lector es una de las habilidades necesarias para el éxito académico, existen estudios que han encontrado relación entre las habilidades sociales y algunos elementos del comportamiento lector (Gil y León, 2000; Kelly, 2000; Monjas y González, 1998), sin embargo existe poca claridad en la dirección en la que se presenta la relación, es decir si el entrenamiento en habilidades sociales mejora el desempeño

académico, o las intervenciones académicas influyen en las competencias sociales y académicas (Rutherford, DePaul, y Jitendra, 2008).

Colgate y Gins, (2016). Encuentran que las conductas que los padres manifiestan en sus hogares con respecto de las normas y comportamientos sociales, influyen en la motivación, compromiso y respuestas que sus hijos dan en los retos de la lectura que implican leer para sí mismos, leer compartiendo el libro o leer para otros. Teniendo aún mayor efecto si las normas y comportamientos son compartidos por otros padres, siendo más notorio en el grupo de niños que se comprometió con su propia lectura. Los autores especulan que puede deberse a un efecto derivado de la competitividad.

Roberts, Solis, Ciullo, McKenna y Vaughn (2015). Realizan una revisión de la literatura considerando como criterios de inclusión estudios sobre intervenciones en la lectura que contienen: a) Intervenciones sin considerar componentes del comportamiento social, b) estudios empleando el comportamiento social como variable dependiente; en ambos casos con población de educación básica. Encuentran que las intervenciones en la lectura (fónicos, fónicos y fluencia, así como multicomponentes de la comprensión) afectan poco o nada en las respuestas sociales de los alumnos, por lo cual sugieren dar énfasis a una relación inversa, así como contar con instrumentos que midan específicamente el comportamiento social en el ambiente escolar a partir de las observaciones directas del comportamiento.

Christ, Chiu y Wang (2014). Por su parte en un estudio realizado para analizar los efectos de las interacciones de la lectura en pares en el comportamiento lector, observan en los alumnos que trabajan ambos en resolver una actividad lectora mayor compromiso en la

interpretación y representación de textos, así como en el monitoreo de la comprensión. En sentido contrario no se aprecia un efecto claro en el compromiso con los elementos de la historia, ni en el apoyo en el compromiso con el vocabulario, ni tampoco en el apoyo al compromiso con la escritura. Sugieren que existen otros factores sociales relacionados con las demandas de la tarea que probablemente estén determinando otro tipo de respuesta por parte de los alumnos.

Se propone entonces que para futuras investigaciones que relacionen el comportamiento social con el comportamiento lector: identifiquen ¿Cuáles son los comportamientos sociales específicos que se relacionan con el comportamiento lector? ¿Si el comportamiento social se relaciona con otras variables en la explicación del comportamiento lector? y finalmente determinar ¿Cuál es el peso y la dirección de las interacciones entre el comportamiento social y otras variables que explican el comportamiento lector?

Contexto

La investigación de las interacciones de la autoeficacia en el comportamiento lector, el enfrentamiento infantil ante la lectura y el comportamiento social en el comportamiento social propuesto se realizó en el Estado de Yucatán considerando que en México, según las cifras de enseñanza primaria publicadas por el INEE (2006), el 18% de los alumnos de sexto grado de primaria no alcanzan las competencias básicas en comprensión lectora y reflexión sobre la lengua, el 50.8% se encuentran en el nivel básico, el 24.6 % se sitúa en el nivel medio y sólo el 6.6% en el nivel avanzado.

Ante esta situación en el Plan Estatal de Desarrollo del Gobierno del Estado de Yucatán 2007 – 2012 (2008), se expresa la intención de proporcionar a los alumnos una educación básica de calidad para lograr a su egreso un perfil con las competencias correspondientes al nivel; para lo cual propone entre otras acciones a) Fortalecer las competencias lectoras con énfasis desde el primer grado y b) incorporar los resultados de investigaciones que colaboren a la comprensión, toma de decisiones y desarrollo de estrategias para mejorar las competencias lectoras de los alumnos de educación básica.

Considerando los datos sobre el desempeño de los alumnos del Estado de Yucatán en las competencias básicas en comprensión lectora y reflexión sobre la lengua, se realizó la presente investigación en el Estado de Yucatán, pretendiendo generar información sobre el comportamiento lector que permita la toma de decisiones en futuras estrategias destinada a elevar el desempeño de los alumnos. Para lo cual se propuso el siguiente modelo predictivo del comportamiento lector a partir de la autoeficacia en el comportamiento lector, el enfrentamiento ante la lectura y el comportamiento social.

A continuación considerando los antecedentes de la literatura primero se describe el modelo teórico y posteriormente el modelo estadístico para probarlo.

Modelo predictivo del comportamiento lector a partir de la autoeficacia en el comportamiento lector, el enfrentamiento ante la lectura y el comportamiento social.

Para explicar comportamiento lector se analizó la existencia de relaciones predictivas entre las variables conforman el modelo, la autoeficacia en el comportamiento lector, el enfrentamiento ante la lectura y el comportamiento social

Se propone un modelo donde la creencia del alumno en su capacidad para dirigir su conducta intencionalmente en diversos contextos, para leer diversos estímulos escritos, escribir palabras o frases reproduciéndolas o generándolas, así como para asignarles significados a los diversos estímulos escritos de acuerdo a su agrado o utilidad percibida, le permite generar estrategias cognoscitivas para a su vez energizar, guiar, dirigir y manejar su conducta emocional para hacer frente a situaciones escolares donde se manifiesta el comportamiento lector, en un proceso de retroalimentación continua, en donde los actos de cada individuo aportan a la dirección y control de sus actos, de otro u otros, a partir de las emisiones y recepciones que dirige y recibe de otros, con los contenidos de las interacciones y con los mecanismos de efectividad, correspondencia y reciprocidad social; y en consecuencia predicen la dirección intencional de su conducta verbal, dentro de los límites establecidos en el lenguaje escrito, para enfrentarse a las situaciones de extraer secuencias de información derivadas de un texto, esto con el fin de producir una comunicación significativa y específica.

Modelo estadístico predictivo del comportamiento lector a partir de la autoeficacia en el comportamiento lector, el enfrentamiento ante la lectura y el comportamiento social.

Para probar el modelo se propone en primer lugar identificar en niños de primer grado de primaria, el grado y dirección de correlación entre el comportamiento lector y la autoeficacia en el comportamiento lector, el enfrentamiento ante la lectura y el comportamiento social.

Posteriormente con los resultados establecer, a partir del análisis de regresión lineal múltiple, cual es el nivel y peso predicho por la autoeficacia en el comportamiento lector, el enfrentamiento ante la lectura y el comportamiento social para cada uno de los componentes del comportamiento lector evaluado, lectura y dictado. Considerando también su nivel de desempeño.

De manera similar al punto anterior determinar cuál es el nivel y peso predicho del comportamiento lector (lectura y dictado) empleando el análisis de regresión lineal múltiple, considerando como variables predictoras la autoeficacia en el comportamiento lector, el enfrentamiento ante la lectura y el comportamiento social. Se propone además identificar las variables que predican el nivel de desempeño en el comportamiento lector.

Finalmente se sugiere establecer por medio del análisis de ecuaciones estructurales un modelo del comportamiento lector que contempla la interacción de los factores: autoeficacia en el comportamiento lector, enfrentamiento ante la lectura y comportamiento social (figura 3).

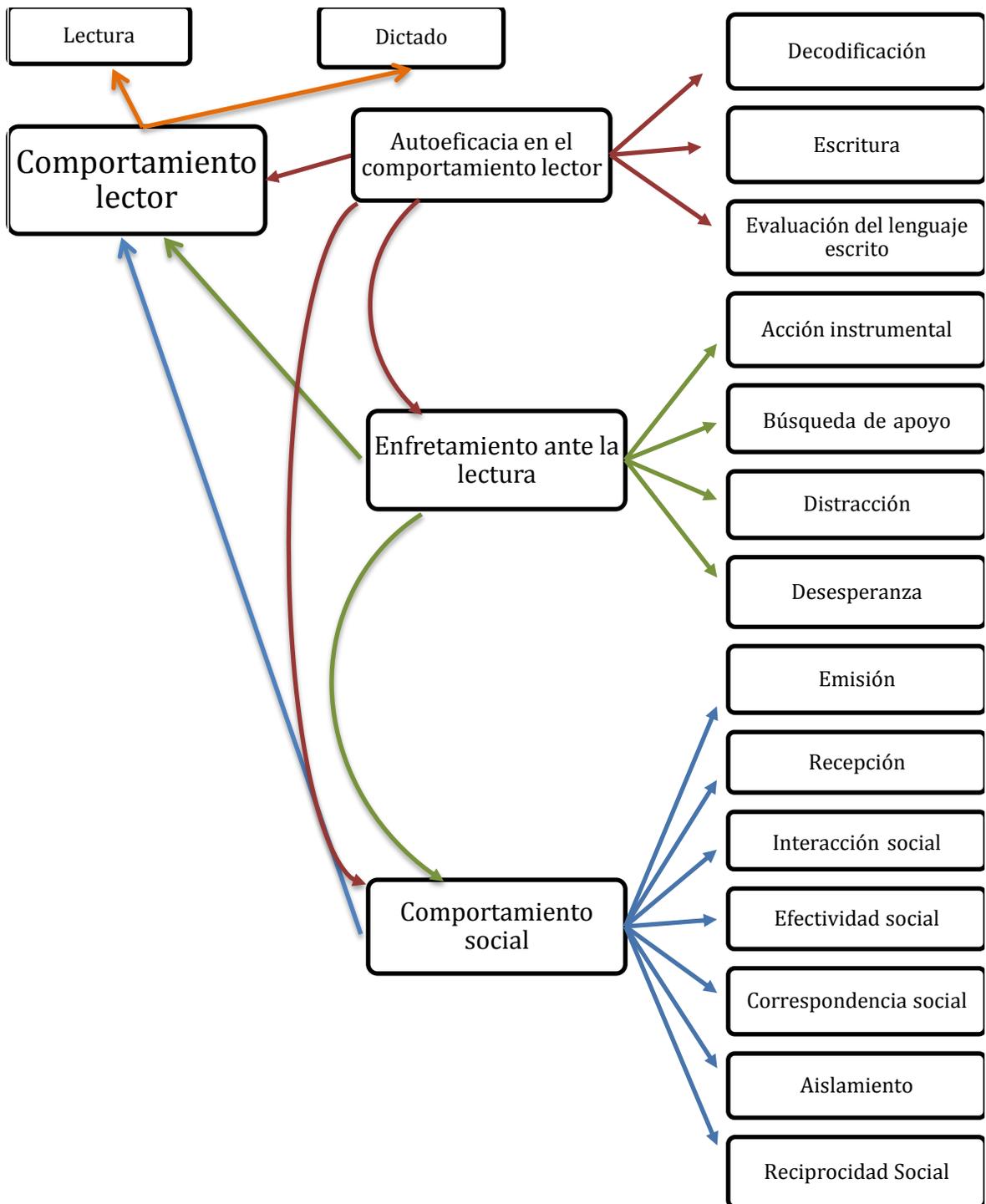


Figura 3, Modelo predictivo del comportamiento lector a partir de la autoeficacia en el comportamiento lector, el enfrentamiento ante la lectura y el comportamiento social

Pregunta de investigación

Tomando en cuenta los planteamientos mencionados en las secciones anteriores se propone la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo se manifiestan las interacciones entre la autoeficacia en el comportamiento lector, el enfrentamiento ante la lectura y el comportamiento social en la predicción del comportamiento lector en niños de primer grado del Estado de Yucatán?

En la siguiente sección se detalla el método que se empleó para responder a la pregunta de investigación en el presente trabajo. Antes es necesario mencionar las consideraciones que guían la estrategia de investigación.

Se considera que las observaciones que se efectúen deben basarse en el contacto con los eventos que ocurren en el campo o en los escenarios naturales contrastando los conceptos y categorías que han de derivarse de la teoría en un flujo continuo de retroalimentación entre teoría- realidad- teoría- realidad (Fassnacht, 1982, en Santoyo y Espinosa, 2006). Por lo cual se requiere primero identificar y validar los constructos mencionados en el modelo (Comportamiento lector, autoeficacia en el comportamiento lector, enfrentamiento infantil ante la lectura y comportamiento social). Posteriormente establecer cuáles son las relaciones que existen entre estos constructos, identificar el índice de predicción del comportamiento lector a partir de las variables y finalmente identificar cuál es el peso y dirección de las interacciones entre los constructos en la predicción del comportamiento lector. Para lo cual se sugiere el siguiente método de investigación

Método

Objetivos:

Objetivo general.

1. Determinar cómo se manifiesta la interacción entre la autoeficacia en el comportamiento lector, el enfrentamiento ante la lectura y el comportamiento social en la predicción del comportamiento lector de los niños de primer grado de primaria del Estado de Yucatán.

Objetivos específicos:

1. Identificar en niños de primer grado de primaria del Estado de Yucatán:
 - a) El comportamiento lector
 - b) La autoeficacia en el comportamiento lector,
 - c) El enfrentamiento ante la lectura,
 - d) El comportamiento social.
2. Identificar en niños de primer grado de primaria del Estado de Yucatán, el grado de relación entre el comportamiento lector y:
 - a) La autoeficacia en el comportamiento lector
 - b) El enfrentamiento ante la lectura y
 - c) El comportamiento social.
3. Determinar en niños de primer grado de primaria del Estado de Yucatán, el grado de relación entre la autoeficacia en el comportamiento lector:
 - a) El enfrentamiento ante la lectura y
 - b) El comportamiento social.

4. Determinar en niños de primer grado de primaria del Estado de Yucatán, el grado de relación entre el enfrentamiento ante la lectura y el comportamiento social.
5. Determinar en niños de primer grado de primaria del Estado de Yucatán, cómo contribuyen en la predicción de la lectura y del dictado:
 - a) La autoeficacia en el comportamiento lector,
 - b) El enfrentamiento ante la lectura y
 - c) El comportamiento social.
6. Determinar en niños de primer grado de primaria del Estado de Yucatán, cómo contribuyen en la predicción del comportamiento lector (lectura y dictado):
 - a) La autoeficacia en el comportamiento lector,
 - b) El enfrentamiento ante la lectura y
 - c) El comportamiento social.
7. Determinar en niños de primer grado de primaria del Estado de Yucatán, como contribuyen en la predicción de puntajes bajos en la lectura y en el dictado:
 - a) La autoeficacia en el comportamiento lector,
 - b) El enfrentamiento ante la lectura y
 - c) El comportamiento social.
8. Determinar en niños de primer grado de primaria del Estado de Yucatán, como contribuyen en la predicción de puntajes bajos en el comportamiento lector (el cual se integra con la suma de los puntajes de la lectura y el dictado):
 - a) La autoeficacia en el comportamiento lector,
 - b) El enfrentamiento ante la lectura y
 - c) El comportamiento social.

9. Determinar en niños de primer grado de primaria del Estado de Yucatán, como contribuyen en la predicción de puntajes altos en la lectura y el dictado:
 - a) La autoeficacia en el comportamiento lector,
 - b) El enfrentamiento ante la lectura y
 - c) El comportamiento social.

10. Determinar en niños de primer grado de primaria del Estado de Yucatán, como contribuyen en la predicción de puntajes altos en el comportamiento lector (el cual se integra con la suma de los puntajes de la lectura y el dictado):
 - a) La autoeficacia en el comportamiento lector,
 - b) El enfrentamiento ante la lectura y
 - c) El comportamiento social.

11. Identificar cómo interactúan la autoeficacia en el comportamiento lector, el enfrentamiento ante la lectura y el comportamiento social en la predicción del comportamiento lector en niños de primer grado de primaria del Estado de Yucatán.

Definición de variables.

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

Definición operacional. Serán los puntajes obtenidos en las tareas *análisis actual del texto y dictado* del Instrumento de Observación de los Logros de la Lecto-Escritura Inicial (Escamilla, Andrade, Basurto y Ruiz, 1996).

Autoeficacia en el comportamiento lector. La creencia que el alumno tiene en su capacidad para dirigir su conducta intencionalmente en diversos contextos, para leer diversos estímulos escritos, escribir palabras o frases reproduciéndolas o generándolas, así como para asignarles significados a los diversos estímulos escritos de acuerdo a su agrado o utilidad percibida (Alpuche y Vega, 2011).

Definición operacional. Se define por los puntajes obtenidos en la Escala de Autoeficacia en la Lectura (ESCAL, Alpuche y Vega, 2011).

Enfrentamiento ante la lectura: Se define como la forma en la que los niños energizan, guían, dirigen y manejan su conducta emocional para hacer frente a situaciones escolares estresantes del comportamiento lector (Skinner y Wellborn, 1997, Alpuche y Vega, 2011).

Definición operacional. Se define por los puntajes obtenidos en la Escala de Enfrentamiento ante la Lectura (ESENAL, Alpuche y Vega, 2011).

Comportamiento social: Proceso de retroalimentación en donde los actos de cada individuo contribuyen en la dirección y control de los actos de otro u otros, se constituye con las emisiones y recepciones que un niño dirige y recibe de otros niños o del profesor, con los contenidos de las interacciones y con los mecanismos de efectividad, correspondencia y

reciprocidad social (Santoyo y López, 1990; Santoyo y Rubio, 2004). Definición operacional: Se observa en los puntajes obtenidos por los alumnos en el Inventario de Comportamiento Social, el cual forma parte del Inventario de Comportamientos Sociales y Académicos (ICSA, Santoyo y Rubio, 2006).

Tipo y diseño de investigación.

No experimental debido a que es una investigación empírica y sistemática en la cual no se tiene control directo sobre las variables independientes porque sus manifestaciones ya han ocurrido o porque son inherentemente no manipulables (Campbell y Stanley, 1970; Kerlinger, 1988).

Correlacional debido a que las relaciones que ocurren entre las variables estudiadas son evaluadas con el objetivo de identificar relaciones predictivas (Shaughnessy, Zechmeister y Zechmeister, 2007).

Diseño transeccional correlacional/causal: el cual tiene como objetivo describir relaciones entre dos o más variables en un momento determinado. Se trata también de descripciones, pero no de variables individuales sino de sus relaciones, sean éstas puramente correlacionales o relaciones causales. En este diseño lo que se mide es la relación entre variables en un tiempo determinado (Shaughnessy, Zechmeister y Zechmeister, 2007).

Muestra.

Se emplearon dos tipos de muestreo en función de los requerimientos del estudio:

a) Para la construcción y validación de los instrumentos, así como para la prueba piloto de estos, se empleó un muestreo no probabilístico propositivo (García, Márquez y Ávila, 2009). El tamaño de la muestra se estableció a partir de los participantes requeridos para realizar las pruebas estadísticas que permitieran obtener instrumentos que generaran mediciones válidas y confiables.

b) Para las mediciones finales se empleó un muestreo probabilístico por conglomerados multi etapíco (Clark, 2002; León y Montero, 2003).

La Secretaría de Educación del Estado de Yucatán, para fines organizativos ha dividido la administración del nivel de primaria en 9 sectores escolares, que a su vez se dividen en 10 zonas de supervisión por cada sector; finalmente a cada zona de supervisión la integran 10 escuelas.

En el presente proyecto la selección de la muestra de las mediciones finales se realizó considerando los sectores escolares, seleccionando por números aleatorios las zonas de supervisión y de éstas, siguiendo el mismo procedimiento, las escuelas. El tamaño de la muestra se determinó por el número de participantes requeridos para realizar los procedimientos estadísticos que permiten responder a los objetivos de la investigación (tabla 7).

Tabla 7. *Selección de la muestra para las mediciones finales*

Etapa	Nivel	Unidades seleccionadas	Total
1era etapa	9 sectores	3 sectores	
2ª etapa	3 sectores	1 zona de supervisión por sector	3 zonas de supervisión
3ª etapa	3 zonas de supervisión	3 escuelas por zonas de supervisión	9 escuelas
4ª etapa	9 escuelas	2 grupos de primer grado por escuela	18 grupos de primer grado

Participantes.

Alumnos de primer grado de escuelas primarias públicas matutinas del Estado de Yucatán, con un rango de 6 a 8 años de edad, con un porcentaje igual o superior al 80% de asistencia a clases y que no presentaron ninguna necesidad educativa especial. Para determinar la participación de los alumnos se cotejó con la maestra de grupo que los alumnos cumplieran con estas condiciones, Aunque las pruebas se administraron a todos los alumnos, aquellos que no cumplieran con las condiciones requeridas fueron excluidos en la base de datos resultante.

Instrumentos.

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

Para el presente proyecto las tareas se seleccionaron a partir de los resultados observados en la prueba piloto, misma que se comenta en la sección de resultados, las subpruebas utilizadas fueron: Análisis actual del texto y prueba de dictado. a) La tarea análisis actual del texto consiste en la lectura de textos completos y la toma de registros relacionados con la lectura de un texto; por su parte b) la prueba oír y anotar los sonidos en las palabras (prueba de dictado), en esta el aplicador le pide al niño escribir una oración, esta es puntuada contabilizando la representación de sonidos por letras. El tiempo estimado de respuesta de ambas tareas va de 2 a 5 minutos. Los datos referentes a la validez y confiabilidad se calcularon de acuerdo a la viabilidad del análisis.

Autoeficacia en el comportamiento lector. Se midió empleando la *Escala de Autoeficacia en la lectura* (ESCAL) (Anexo 1), escala tipo Likert con 17 reactivos con cinco opciones de respuesta que van de “siempre” a “nunca”; la cual mide la creencia que el alumno tiene en su capacidad para dirigir intencionalmente en diversos contextos su conducta, a) para leer diversos estímulos escritos, b) para escribir palabras o frases reproduciéndolas o generándolas, c) así como para asignarles significados a los diversos estímulos escritos de acuerdo a su agrado o utilidad percibida. Está integrada por tres subescalas: a) *Decodificación*: Es el reporte que el alumno hace sobre qué tan capaz se cree para recuperar significados de un texto, oración o palabra, escritos en diversos géneros, formatos y contextos (reactivos: 2, 6, 8, 10, 13, y 17); b) *Escritura*: Es el reporte que el alumno hace sobre qué tan capaz se cree para reproducir y generar mensajes escritos (reactivos: 1, 5, 9, 11, y 14); y c) *Evaluación*: Es el reporte del alumno sobre la creencia en su capacidad para evaluar el agrado o utilidad los significados de un texto, oración o palabra escrita (reactivos: 3, 4, 7, 12, 15, y 16). El tiempo estimado de respuesta fue de 5 a 10 minutos. La confiabilidad y validez del

instrumento se obtuvo calibrando los reactivos empleando los supuestos de la Teoría Clásica de los Tests y la Teoría de Respuesta al Ítem, mismos que se reportan en detalle en la sección de resultados.

Enfrentamiento ante la lectura: Se construyó la Escala de Enfrentamiento ante la Lectura (ESENAL) (Anexo 2). Mide la forma en la que los niños energizan, guían, dirigen y manejan su conducta para hacer frente a situaciones escolares estresantes del comportamiento lector. Es una escala tipo Likert compuesta por 32 reactivos con cinco opciones de respuesta que van de “siempre” a “nunca”.

La integran cuatro factores: a) *Acción instrumental*, se refiere a los esfuerzos o intentos o conductas con la intención de hacer frente a los eventos lectores estresantes (reactivos: 1, 5, 10, 13, 17, 23, 26 y 30); b) *Búsqueda de apoyo*, hace referencia a los requerimientos de ayuda instrumental o aproximación hacia otros para la obtención de ayuda específica para hacer frente a eventos lectores estresantes (reactivos: 4, 8, 15, 18, 22, 27, 28 y 31); c) *Distracción*, se define como el involucramiento en algunas actividades mentales o físicas placenteras para mantenerse ocupado en tareas diferentes de los eventos lectores estresantes (reactivos: 2, 6, 11, 14, 16, 21, 24 y 29); y d) *Desesperanza*, se refiere a rendirse, pasividad, o confusión en el enfrentamiento de las demandas del comportamiento lector (reactivos: 3, 7, 9, 12, 19, 20, 25 y 32). El tiempo estimado de respuesta fue de 8 a 10 minutos. La confiabilidad y validez del instrumento se obtuvo calibrando los reactivos empleando Teoría Clásica de los Tests y la Teoría de Respuesta al Ítem, mismos que se reportan en detalle en la sección de resultados.

Comportamiento social: Se empleó el *Inventario de Comportamientos Sociales* (ICS) adaptado para el estudio, el cual forma parte del *Inventario de Comportamientos Sociales y Académicos* (ICSA, Santoyo y Rubio, 2006), está formado por 41 reactivos tipo likert con cinco opciones de respuesta que van de “siempre” a “nunca”, el ICS estima el comportamiento social y académico de alumnos de educación primaria.

El ICS contiene los siguientes indicadores: a) *Emisión*, integrado por reactivos que hacen referencia a comportamientos del sujeto hacia otras personas (reactivos 1, 7, 10, y 39); b) *Recepción*, lo conforman reactivos que toman en cuenta aquellos comportamientos que son dirigidos al sujeto (reactivos, 2, 15 27 y 37); c) *Interacción social*, en este indicador se agrupan los reactivos que mencionan la interacción social entre el sujeto y otros miembros del grupo (reactivos, 3, 8, 11, 12, 14, 19, 23, 30, 34 y 38), d) *Efectividad social*, Grupo de comportamientos que se refieren a emisiones del sujeto que se transforman en interacciones sociales (reactivos 16, 22, 25, 28, 33, y 35); e) *Correspondencia social*, son reactivos que consideran a las recepciones del sujeto que se convierten en interacciones sociales (reactivos 5, 6, 18, 20, 32 y 40); f) *Aislamiento*, hace referencia a los comportamientos que implican ausencia intencionada de contacto social, del sujeto hacia sus compañeros o viceversa (9, 17, 21, 26 y 36), y g) *Reciprocidad social*, son reactivos que plantean las correlaciones de las interacciones sociales del sujeto en función de las de sus compañeros (4, 13, 24, 29, 31 y 41). El tiempo estimado de respuesta fue de 10 a 15 minutos La confiabilidad y validez del instrumento se obtuvo calibrando los reactivos empleando los supuestos de la Teoría Clásica de los Tests y la Teoría de Respuesta al Ítem, mismos que se reportan en detalle en la sección de resultados.

Los instrumentos ESCAL y ESENAL se encuentran en la sección de anexos.

Control ético.

Se informó a las autoridades educativas, a los tutores y padres de los alumnos, así como a los participantes de que ellos eran libres de decidir si deseaban participar en la investigación o no, de la metodología que se utilizaría para la recolección de los datos, instrumentos, tiempos, y requerimientos. También se les expresó el compromiso por parte del investigador de devolver los resultados relevantes del estudio para que los participantes puedan usarlos en función de sus necesidades. Se protegió la privacidad de los sujetos, evitando la mención de los nombres de las personas y los nombres de las escuelas encuestadas.

Procedimiento.

El presente estudio se realizó en tres etapas mismas que se detallan a continuación:

Etapas 1. Adaptación, diseño y construcción de los instrumentos.

En esta etapa se tuvo como propósitos: a) Contar con la aprobación de las autoridades respectivas para acceder a los participantes, b) preparar al personal requerido y c) obtener instrumentos adecuados y pertinentes de acuerdo a la literatura revisada, para alcanzar los objetivos de la investigación. A continuación se describe el procedimiento seguido.

En primer término se solicitó a los tutores o padres de los alumnos y autoridades educativas el permiso correspondiente siguiendo la estrategia de consentimiento informado.

Simultáneamente Se implementó un programa de entrenamiento dirigido a los aplicadores (cuatro de ellos con grado de maestría, uno con grado de licenciatura y dos

pasantes de la Licenciatura en Psicología), que consistió en la presentación y análisis conceptual de los constructos (comportamiento lector, autoeficacia, enfrentamiento y comportamiento social), posteriormente se dio lectura a los instrumentos, luego los aplicadores observaron la realización de las entrevistas a 4 niños, posteriormente el responsable del proyecto acompañó a cada uno en la entrevista de 4 niños, luego se formaron parejas para observarse mutuamente en la entrevista de 4 niños. Al final de las aplicaciones de entrenamiento se hicieron comentarios acerca de los resultados y situaciones acontecidas, se tomaron acuerdos respecto de las situaciones relacionadas con el tiempo de aplicación, registro de errores y valores perdidos.

A continuación se describe el proceso realizado para el diseño y la construcción de los instrumentos para medir la autoeficacia en el comportamiento lector y enfrentamiento ante la lectura.

Para medir la autoeficacia en el comportamiento lector se construyó un instrumento denominado *Escala de Autoeficacia en la lectura (ESCAL)* basado en el *Early Motivation Literacy Survey (EMLS)*, Wilson y Trainin, (2007) para lo cual se siguió el procedimiento de traducción y retraducción de instrumentos en lengua extranjera. Es decir primero se solicitó a un experto en comportamiento infantil y en el idioma inglés, la traducción del inglés al español y posteriormente a otro experto con características similares la traducción del español al inglés.

Considerando que el EMLS solo contiene 6 reactivos se procedió a ampliar el número de reactivos, para lo cual se redactó un cuestionario exploratorio que inquiría a los alumnos y maestros sobre los eventos lectores que los alumnos realizan en la escuela, como los

evalúan a partir de su significado, agrado o utilidad y la complejidad ascendente de estos. Para analizar los resultados se empleó la técnica de redes semánticas (Valdés 1998). Posteriormente con base en los respectivos marcos de referencia de Wilson y Trainin (2007) y siguiendo la técnica del Análisis Cognitivo de Tareas (Castañeda, 2006), se construyó la primera versión del instrumento, en la versión inicial el instrumento se construyó como una escala tipo Likert con 18 reactivos. La validez de contenido se obtuvo mediante la estrategia de validación por jueces y siguiendo los criterios de la Escala de Autoevaluación de Reactivos (García, Castañeda, González, Pineda y Arredondo, 2006).

Para la construcción del instrumento denominado *Escala de enfrentamiento ante la lectura* (ESENAL) se elaboraron dos cuestionarios exploratorios, estos se administraron a 20 profesores de primaria de primer grado con especialidad en la enseñanza del español y a 63 alumnos de primer grado. Se les cuestionó acerca de los eventos lectores que los alumnos realizan en la escuela, los eventos lectores que los alumnos perciben como de mayor dificultad, así como las respuestas que presentan ante dichos eventos.

Para analizar los resultados se empleó la técnica de redes semánticas (Valdés 1998), posteriormente los resultados obtenidos se categorizaron siguiendo las categorías de enfrentamiento infantil desarrolladas por Compass, Connor, Saltzman, Thomsen, y Wadsworth (2001) y siguiendo la técnica del Análisis Cognitivo de Tareas (Castañeda, 2006). Se compararon los resultados de los alumnos y maestros, ubicando las coincidencias en las respuestas, mismas que se incorporaron en la redacción de los reactivos.

Finalmente con base en los respectivos marcos de referencia se construyó la primera versión del instrumento, en la versión inicial el instrumento se construyó como una escala tipo Likert con 30 reactivos. La validez de contenido se consiguió mediante la estrategia de validación por jueces.

Validación por jueces de la ESCAL y la ESENAL. Participaron en el proceso de validación por jueces 25 personas 10 hombres y 15 mujeres, pertenecientes al equipo instructor de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) en el área de español para el Estado de Yucatán. Posteriormente se solicitó a tres expertos, dos con grados de Maestría en el área de la Psicología y una con Grado de Doctorado en el área de la Educación, analizar los instrumentos diseñados empleando la Escala de Autoevaluación de Reactivos (García, Castañeda, González, Pineda y Arredondo, 2006). De la evaluación resultante de ambos procesos se hicieron las adecuaciones pertinentes a los instrumentos para luego aplicarlos en la siguiente fase.

Etapa 2. Prueba piloto.

Esta sección tuvo como propósito aplicar los instrumentos con el fin de hacerles las modificaciones necesarias para contar con mediciones válidas y confiables. Con la muestra resultante se analizaron los reactivos para que cumplieran con los supuestos de la teoría clásica de los Tests y la Teoría de la Respuesta al Ítem (TRI). A continuación se detalla el procedimiento seguido.

Una vez obtenidas la autorizaciones se administraron los dos instrumentos contruidos (*ESCAL* y *ESENAL* de Alpuche y Vega, 2011) y los dos instrumentos

seleccionados (*Instrumento de Observación de los Logros de la Lecto-Escritura Inicial*, de Escamilla, Andrade, Basurto, y Ruiz, 1996 y el *Inventario de Comportamientos Sociales*, (Santoyo y Rubio, 2006), en entrevistas individuales en un tiempo aproximado de 25 a 40 minutos.

Las pruebas *ESCAL* y *ESENAL* se administraron de manera independiente y por su parte el ICS y el *Instrumento de Observación de los Logros de la Lecto-Escritura*, se administraron simultáneamente. Los análisis estadísticos se realizaron con el paquete MULTILOG. 7 y Jmetrik para calibrar los reactivos y de los datos obtenidos se hicieron los ajustes requeridos para las aplicaciones finales, los constructos medidos por las escalas se validaron con un análisis factorial de segundo orden.

Etapa 3. Recolección y análisis de los datos finales.

En esta etapa se administraron los instrumentos para dar respuesta a la pregunta de investigación.

En la aplicación se administraron los cuatro instrumentos en 14 primarias de acuerdo al tipo de muestreo especificado para el presente proyecto de investigación. Se incrementó de 9 a 14 las escuelas encuestadas con la intención de disminuir el efecto de los valores perdidos y la muerte experimental.

Los cuatro instrumentos se administraron a los alumnos en entrevistas individuales en un tiempo aproximado de 25 a 35.

Se realizaron dos procesos de análisis estadísticos: el primero con la muestra total y el segundo se efectuó eliminando aquellos casos que presentaran más de 3 valores perdidos en los indicadores de alguno de los instrumentos utilizados.

En el primer análisis se trabajaron los objetivos del 1 al 4. Los datos fueron procesados en el paquete estadístico PASW versión 19. Para responder a los objetivos de investigación se emplearon estadísticos descriptivos y las pruebas Producto momento de Pearson y Regresión lineal múltiple, empleando el método de pasos sucesivos.

En el segundo proceso de análisis estadístico para responder a los objetivos de investigación del 5 al 10, se empleó el procedimiento estadístico de Regresión lineal múltiple, empleando el método de pasos sucesivos. El análisis estadístico del objetivo 11 se analizó usando el paquete EQS 6.1 empleando la técnica de Análisis de senderos y Análisis multivariados correspondientes al modelamiento de ecuaciones estructurales.

Resultados

A continuación se presentan los resultados obtenidos en cada una de las diferentes fases del procedimiento.

Etapa 1. Diseño y construcción de los instrumentos

En esta etapa se tuvo como propósito principal diseñar y construir instrumentos adecuados y pertinentes de acuerdo a la literatura revisada, con el fin de alcanzar los objetivos de la investigación. A continuación se describen los resultados obtenidos.

Validación de contenido.

En esta sección se presenta primero el resultado de la validación de contenido a través de la estrategia de validación por jueces para la ESCAL y la ESENAL respectivamente.

Participaron en el proceso 25 personas 10 hombres y 15 mujeres, pertenecientes al equipo instructor de la RIEB en el área de español para el Estado de Yucatán. La media de edad fue de 41.3 años con una desviación estándar de 3.37. 5 de ellos con maestría en el área de la Psicología, 5 con maestría en educación especial, 5 con maestría en Intervención educativa 5 con maestrías varias y 5 con licenciatura en el área de educación primaria. Los datos se obtuvieron calculado los índices de correlación de los resultados, para cada escala se tomó como criterio de aceptación aquellos puntajes con un índice de acuerdo superior a .80. Mismos que se encuentran a continuación en las Tablas 8 y 9.

Tabla 8. *Escala de autoeficacia en la lectura*

REACTIVO	INDICE DE ACUERDO
DECODIFICACIÓN	
¿Qué tan seguro te crees de leer carteles?	.86
¿Qué tan seguro te crees de leer un libro?	.84
¿Qué tan seguro te crees de leer letreros?	.86
¿Qué tan seguro te crees de leer un cuento?	.88
¿Qué tan seguro te crees de leer lo que escribe tu maestra/o en el pizarrón?	.86
¿Qué tan seguro te crees de leer las instrucciones de un examen?	.88
ESCRITURA	
¿Qué tan seguro te crees de escribir la palabra AEROPLANO?	.94
¿Qué tan seguro te crees de escribir la palabra PAN?	.96
¿Qué tan seguro te crees de escribir lo que haces con tus amigos/as en el recreo?	.94
¿Qué tan seguro te crees de escribir lo que te dicta tu maestra?	.98
¿Qué tan seguro te crees de copiar lo que tu maestra/o escribe en el pizarrón?	.92
¿Qué tan seguro te crees de escribir tu nombre completo?	.92

Los resultados para los indicadores, *Decodificación* y *Escritura*, señalan resultados aceptables para todos los reactivos presentados.

Tabla 8.
Escala de autoeficacia en la lectura (Continuación).

REACTIVO	INDICE DE ACUERDO
EVALUACIÓN DEL MENSAJE ESCRITO	
¿Qué tan seguro te crees de divertirte mientras lees?	.74
¿Qué tan seguro te crees de aprender leyendo?	.82
¿Qué tan seguro te crees de aburrirte mientras lees?	.66
¿Qué tan seguro te crees de que leer te sea agradable?	.82
¿Qué tan seguro te crees de que leer te sea útil?	.84
¿Qué tan seguro te crees de que leer te sea interesante?	.74

Los resultados para el indicador *Evaluación* señalan 4 reactivos con índices aceptables (.82 - .84), y 2 reactivos rechazados (.66 y .74).

Con la intención de conocer la estructura de la prueba, se utilizó como método de extracción el análisis de componentes principales, con rotación Varimax y Normalización Kaiser, encontrándose 3 factores y 4 indicadores convergentes en 17 iteraciones que explican 56.75% de la varianza, con valores Eigen que van de .42 a .80 (Determinante = 0.25; KMO = .85; Esfericidad de Bartlett, sig. = .000). La consistencia interna para los factores e indicadores resultantes se obtuvo con la prueba Alpha de Cronbach observándose los siguientes valores estandarizados: para el factor 1 de .73 ($p = .000$), para el 2, de .72 ($p = .000$), para el 3, de .64 ($p = .000$) y, finalmente, para los 4 indicadores de .40 ($p = .000$). Para la prueba total el valor obtenido fue de .84.

En la Tabla 9 se muestran los datos presentados por los jueces para la ESENAL.

Tabla 9. *Escala de enfrentamiento ante la lectura*

REACTIVO	INDICE DE ACUERDO
ENFRENTAMIENTO A TRAVÉS DE LAS RELACIONES SOCIALES	
Escucho a otros niños leer.	.84
Me quedo solo.	.57
Leo con mis compañeros.	.70
Pido ayuda para leer.	.88
No le pido ayuda a nadie.	.48
Le pregunto a la maestra para saber cómo se hace	.88
Les pregunto a mis amigos para saber cómo se hace	.90
Pido por favor que me ayuden para aprender a leer	.90
Les ayudo a otros niños a leer.	.92
Les enseño a otros niños a leer.	.92

Tabla 9. *Escala de enfrentamiento ante la lectura (Continuación)*

ENFRENTAMIENTO DIRECTO	
Me pongo a jugar	.42
No hago nada	.56
Escucho a la maestra	.84
Pongo atención	.82
Aprendo las vocales y el abecedario	.84
Estudio	.86
Repaso en mi casa	.86
Me esfuerzo leyendo	.62
Leo en voz alta	.74
Me pongo a leer	.72
ENFRENTAMIENTO INDIRECTO	
Me siento feliz	.74
Siento Miedo	.48
Me siento triste	.60
No siento Nada	.56
Me siento emocionado	.68
No pienso nada	.80
Pienso o imagino otra cosa	.74
Pienso que no lo puedo hacer	.88
Pienso que va a ser fácil	.88
Pienso que voy aprender a leer	.90

Los resultados obtenidos en la escala de enfrentamiento ante la lectura señalan que los reactivos de situaciones afectivas explícitas que aparecen en los indicadores obtienen índices bajos (.42 a .74) y por lo tanto ponen en duda su viabilidad para ser administrados. Los restantes obtienen índices aprobatorios que van de .80 a .92

Posteriormente para conocer la estructura de la prueba, se usó un Análisis de componentes principales, con rotación Varimax y Normalización Kaiser, encontrándose 3 factores y 3 conjuntos de indicadores (dos conteniendo tres indicadores y el último 1) convergentes en 8 iteraciones que explican 43.16 % de la varianza, con valores Eigen que van de .40 a .79 (Determinante = 3.099 E- 6; KMO = .92; Esfericidad de Bartlett, sig. = .000).

La consistencia interna para los factores e indicadores resultantes se obtuvo con la prueba Alpha de Cronbach observándose los siguientes valores estandarizados: para el factor 1 de .91 ($p = .000$), para el 2, de .81 ($p = .000$), para el 3, de .75 ($p = .000$) y, finalmente, para los 2 conjuntos de indicadores analizables de .74 y .31 respectivamente ($p = .000$). Para la prueba total el valor obtenido fue de .90.

Etapa 2. Prueba piloto

Esta sección tuvo como propósito aplicar los instrumentos con el fin de hacerles las modificaciones necesarias para contar con mediciones válidas y confiables. A continuación se indican los resultados obtenidos en primer lugar para *Instrumento de Observación de los Logros de la Lecto-Escritura Inicial*, el *ESCAL* y *ESENAL* y finalmente para el *ICSA*.

Calibración de los instrumentos.

Instrumento de observación de los logros de la lecto-escritura inicial.

Con respecto del Instrumento de Observación de los Logros de la Lecto-Escritura Inicial se administraron las seis tareas a los alumnos de primer grado y se observó que cuatro de ellas (Identificación de letras, Pruebas de palabras, Concepto del texto impreso, y Prueba de vocabulario de escritura), presentaban una distribución leptocúrtica con sesgo negativo indicando que no presentan variación en la distribución de las respuestas, por lo cual sólo se seleccionaron las dos restantes que presentaron una distribución mesocúrtica: a) *Análisis actual del texto*, y b) *Oír y anotar sonidos en las palabras-Prueba de dictado* (Tabla 10)

Tabla 10. *Resultados de asimetría y curtosis para el Instrumento de Observación de los Logros de la Lecto-Escritura Inicial (Escamilla et al., 1996).*

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

n= 208

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

Para la validez y confiabilidad de la sub - prueba *análisis actual del texto (Lectura)* las autoras asumen los valores proporcionados por Clay (1993) de validez de criterio y contenido y de confiabilidad a través de jerarquía de puntajes de error y jerarquía de puntajes de autocorrección con valores de .98 y .60 respectivamente. Para conocer los valores psicométricos de la sub - prueba *Oír y anotar sonidos en las palabras (Dictado)* se analizó la estructura de la prueba con el Análisis de Componentes Principales con rotación Varimax con normalización Kaiser, se obtuvo un factor que explica el 55.76 % con valores Eigen desde .55 hasta .80 (Determinante = 1.927 E – 28; KMO = .95; Esfericidad de Bartlett, sig = .000); Se obtuvo la consistencia interna de la sub - prueba *dictado* con la prueba Alpha de Cronbach con un valor de .98, EEM de 1.58. y Media de P de .73.

A continuación se presentan primero los resultados de la Escala de autoeficacia en la lectura (ESCAL), seguido de los obtenidos en la Escala de enfrentamiento ante la lectura (ESENAL) y finalmente los observados en el Inventario de comportamiento social ICS.

Para el Análisis de los reactivos siguiendo los supuestos de la teoría del respuesta al ítem (TRI), se utilizó el software MULTILOG. 7. y JMetrik. Se empleó el Modelo de Respuesta Graduada, usando el Método de Escalamiento Media/Sigma (Embretson, 1996).

En las siguientes tablas se presentan los valores obtenidos para cada reactivo de los instrumentos.

Escala de autoeficacia en la lectura (ESCAL).

Para el análisis del ESCAL se obtuvieron los datos de 168 niños de primer grado de primarias públicas de la ciudad de Mérida, Yucatán; de los cuales 87 fueron (51.8%) niños y 81 (48.2%) niñas, con un rango de edad de 5 a 10 años, en la cual la edad promedio fue de 6.23 años y la desviación estándar de .81.

El ESCAL se conformó por tres factores, a) *Decodificación*, b) *Escritura* y c) *Evaluación*.

A continuación se presentan los resultados de la calibración de reactivos por cada factor, señalando su nivel de dificultad (Dificultad), el error estándar de medición (E.E.M.) y si son o no aceptados para su permanencia en el instrumento (A o NA), así como la confiabilidad marginal del factor. En primer lugar se presentan en la tabla 11 los resultados para el factor *Decodificación*.

Tabla 11. *Calibración de reactivos para el factor Decodificación*

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

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

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

En la tabla 12 se indican los valores obtenidos en la calibración de reactivos para el factor *Escritura*.

Tabla 12. *Calibración de reactivos para el factor Escritura*

Reactivo	Dificultad	E.E.M	Aceptación
¿Qué tan seguro te crees de escribir la palabra PAN?	.98	.23	A
¿Qué tan seguro te crees de escribir la palabra AEROPLANO?	.93	.22	A
¿Qué tan seguro te crees de escribir tu nombre completo?	1.35	.28	A
¿Qué tan seguro te crees de copiar lo que tu maestra/o escribe en el pizarrón?	1.45	.28	A

¿Qué tan seguro te crees de escribir lo que te dicta tu maestra?	1.34	.26	A
¿Qué tan seguro te crees de escribir lo que haces con tus amigos/as en el recreo?	.87	.43	NA
Confiabilidad Marginal		.66	

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

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

Para concluir con el análisis del ESCAL se presentan los resultados para la calibración de los reactivos del factor *Evaluación* (Tabla 13).

Tabla 13. *Calibración de reactivos para el factor Evaluación*

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

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

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

A partir de los resultados se hicieron cambios en la redacción de los reactivos con el fin de presentar mayor claridad en la intención de los reactivos y facilitar la comprensión a los alumnos encuestados (ejemplo, ¿Crees que eres capaz de escribir la palabra PAN?) y las opciones de respuesta se cambiaron de cuatro a cinco opciones de respuesta para obtener mayor variación en la distribución de los datos.

Finalmente para validar el constructo “*Autoeficacia en el comportamiento lector*” medido a través de la Escala de Autoeficacia en la Lectura, se realizó un análisis factorial confirmatorio (AFC) de segundo orden. A continuación se presentan los resultados observados.

Se utilizó el método robusto de Satorra – Bentler para datos que no asumen la normalidad multivariada. El ajuste estadístico fue significativo y presentó los valores esperados para el tamaño de la muestra empleada al igual que para los parámetros que fueron calculados. Con respecto de los índices de ajuste práctico estos manifiestan valores adecuados (Kline, 1998, Schumacker y Lomax, 2004). El factor *Decodificación* manifestó un peso factorial de .98, el factor *Escritura* de 1 y el factor *Evaluación* de .84; de los 17 reactivos que conforman la Escala 14 reactivos obtuvieron pesos factoriales significativos entre .008 y .74 y 3 no significativos (reactivos 1, 2 y 3), .32. (Ver tabla 14, Figura 4)

Tabla 14. *Análisis factorial confirmatorio para el constructo Autoeficacia en el comportamiento lector*

Ji Cuadrada	CFI	IFI	NNFI	NFI	RMSEA (Intervalo de confianza .020 - .060)	Coeficientes de confiabilidad	
						Alfa	Rho
P=.000							
151.90	.918	.922	.90	.73	.04	.84	.85

CFI. Índice comparativo de ajuste. Compara la ejecución del modelo observado con el modelo teórico. Valores cercanos a 1 indican un buen ajuste

IFI. Índice de incremento de ajuste de Bollen. Compara la ejecución del modelo observado con el modelo teórico, es relativamente insensible al tamaño de la muestra. Valores superiores a .90 son aceptables.

NNFI. Índice de ajuste no normado Compara la ejecución del modelo observado con el modelo teórico, ajustando los grados de libertad. Valores superiores a .90 son aceptables.

NFI. Índice de ajuste normado. Compara la ejecución del modelo observado con el modelo teórico, sin ajustar los grados de libertad. Los valores van de 0 a 1, donde lo más cercano a 1 es lo ideal.

RMSEA. Raíz cuadrada del error cuadrático medio. Calcula la debilidad de ajuste del modelo a los datos de la población cuando los parámetros son escogidos óptimamente. Los valores deben ser menores de .08 e idealmente menores que .05 (Kline, 1998, Schumacker y Lomax, 2004).

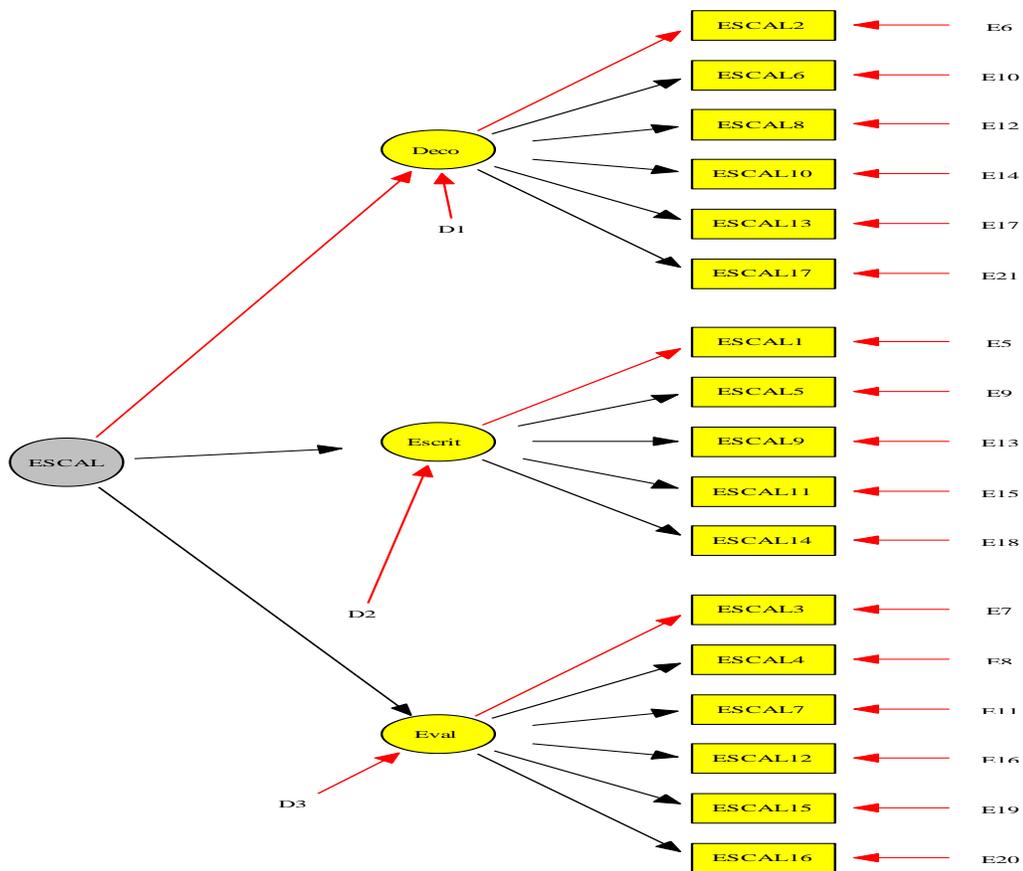


Figura 4. Modelo factorial confirmatorio de la Autoeficacia en el comportamiento lector medido a través de la ESCAL.

Escala de enfrentamiento ante la lectura (ESENAL).

Para el análisis del ESENAL se obtuvieron las respuestas de 223 niños de primer grado de primarias públicas de la ciudad de Mérida, Yucatán; de los cuales 120 fueron (53.8%) niños y 103 (46.2%) niñas, con un rango de edad de 5 a 10 años, en la cual la edad promedio fue de 6 años 4 meses y la desviación estándar de .81.

El ESENAL se integró por tres factores, a) Enfrentamiento a través de las relaciones sociales, b) Enfrentamiento directo y c) Enfrentamiento indirecto. Cada factor presenta diversos reactivos que responden a la frase estímulo “*Cuando estoy aprendiendo a leer en la escuela yo...*”. Estos factores se subdividieron de acuerdo al sentido del reactivo, para cumplir con el requisito de unidimensionalidad de la TRI.

A continuación se presentan los datos correspondientes a las subescalas que conforman la prueba ESENAL.

Los resultados para cada factor se presentan en dos tablas respectivamente, la primera contiene los reactivos en versión positiva y la segunda en la versión negativa (Ver tabla 15 a 16).

Tabla 15. *Calibración de reactivos para el factor Enfrentamiento a la lectura a través de las relaciones sociales*

Reactivo	Dificultad	E.E.M	Aceptación
Escucho a otros niños leer.	-.46	.61	NA
Leo con mis compañeros.	-.2.37	.80	NA
Pido ayuda para leer.	1.03	.20	A
Le pregunto a la maestra para saber cómo se hace	1.19	.22	A
Les pregunto a mis amigos para saber cómo se hace.	1.58	.25	A
Pido por favor que me ayuden para aprender a leer.	1.27	.24	A
Les ayudo a otros niños a leer.	1.15	.22	A
Les enseño a otros niños a leer	1.22	.23	A
Confiabilidad marginal		.71	

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

Con excepción de los reactivos “*escucho a otros niños leer*” y “*leo con mis compañeros*” debido a su alto nivel de error estándar de medición en comparación con su *dificultad*. Los resultados señalan que los reactivos restantes que integran este factor cumplen con los requisitos de nivel de dificultad y error estándar de medición esperados. La confiabilidad marginal del factor es alta (.71).

Tabla 16. *Calibración de reactivos para el factor Enfrentamiento a la lectura a través de las relaciones sociales (Negativos)*

Reactivo	Dificultad	E.E.M.	Aceptación
Me quedo solo.	-.61	.47	NA
No le pido ayuda a nadie	-.78	.45	NA
Confiabilidad Marginal		.42	

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

Ambos reactivos no cumplen con los criterios de aceptación. La confiabilidad marginal de es moderada a baja (.46).

Tabla 17. *Calibración de reactivos para el factor Enfrentamiento directo*

Reactivo	Dificultad	E.E.M	Aceptación
Escucho a la maestra	1.49	.28	A
Pongo atención	2.02	.34	A
Aprendo las vocales y el abecedario	1.45	.28	A
Estudio	1.34	.26	A
Repaso en mi casa	1.03	.20	A
Me esfuerzo leyendo	1.19	.22	A
Leo en voz alta	1.58	.25	A
Me pongo a leer	1.49	.28	A
Confiabilidad marginal		.70	

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

Se observa que todos los reactivos presentan valores estimados aceptables indicando un adecuado nivel de dificultad del Ítem, también se aprecian niveles de error estándar reducidos, lo cual indica alta precisión en la conducta referida en el reactivo. Se observa una confiabilidad marginal alta (.70)

Tabla 18. *Calibración de reactivos para el factor Enfrentamiento directo (Negativo)*

Reactivo	Dificultad	E.E.M.	Aceptación
Me pongo a jugar	.60	1.68	NA
No hago nada	.65	.19	NA
Confiabilidad marginal		.18	

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

Este factor presenta resultados que indican la eliminación de los dos reactivos que lo conforman. Su coeficiente de confiabilidad marginal es bajo (.18).

Tabla 19. *Calibración de reactivos para el factor Enfrentamiento indirecto*

Reactivo	Dificultad	E.E.M	Aceptación
Me siento feliz	.65	1.59	NA
Me siento emocionado	.58	1.60	NA
Pienso que va a ser fácil	1.08	.22	A
Pienso que voy aprender a leer	2.31	.38	A
Confiabilidad marginal		.52	

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

Se eliminan los reactivos me siento feliz y me siento emocionado. El coeficiente de la confiabilidad marginal es moderada (.52).

Tabla 20. *Calibración de reactivos para el factor Enfrentamiento indirecto (Negativo)*

Reactivo	Dificultad	E.E.M.	Aceptación
Siento Miedo	-1.68	.84	NA
Me siento triste	25.59	.83	NA
No siento Nada	1.40	.56	NA
No pienso nada	1.00	.47	NA
Pienso o imagino otra cosa	1.35	1.17	NA
Pienso que no lo puedo hacer	.38	.46	NA
Confiabilidad marginal		.33	

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

El último factor denominado Enfrentamiento indirecto en su versión negativa manifiesta resultados que sugieren la eliminación de los reactivos que lo integran. La confiabilidad marginal fue baja (.33).

Con base en los resultados obtenidos en la validación por jueces, la estructura de la prueba y el análisis usando la TRI, se modificó la redacción de los reactivos; para lo cual se

empleó como guía las categorías de enfrentamiento infantil propuestas por Skinner (2011), tomando en cuenta que representan con mayor claridad conceptual el enfrentamiento infantil ante situaciones académicas, asimismo se utilizó de nuevo la técnica del Análisis Cognitivo de Tareas (Castañeda, 2006).

La nueva versión siguiendo las sugerencias de Skinner y Welborn (1997) quedó integrada por cuatro factores: a) *Acción instrumental*, se refiere a los esfuerzos o intentos o conductas con la intención de hacer frente a los eventos lectores estresantes; b) *Búsqueda de apoyo*, hace referencia a los requerimientos de ayuda instrumental o aproximación hacia otros para la obtención de ayuda específica para hacer frente a eventos lectores estresantes; c) *Distracción*, se define como el involucramiento en algunas actividades mentales o físicas placenteras para mantenerse ocupado en tareas diferentes de los eventos lectores estresante; y d) *Desesperanza*, se refiere a rendirse, pasividad, o confusión en el enfrentamiento de las demandas del comportamiento lector.

Finalmente las opciones de respuesta se cambiaron de cuatro a cinco opciones de respuesta para obtener mayor variación en la distribución de los datos.

Con el objetivo de conocer la estructura de la prueba, se utilizó como método de extracción el análisis de componentes principales, con rotación Varimax y Normalización Kaiser, encontrándose 4 factores y 2 conjuntos de indicadores (conteniendo 1 indicador cada uno) convergentes en 9 iteraciones que explican 50.40 % de la varianza con valores Eigen de que van de .44 a .87 (Determinante = 1.789×10^{-7} ; KMO = .89; Esfericidad de Bartlett, sig = .000). La consistencia interna para los factores e indicadores resultantes se obtuvo con la

prueba Alpha de Cronbach observándose los siguientes valores estandarizados: para el factor 1 de .69 ($p = .000$), para el 2, de .80 ($p = .000$), para el 3, de .87 ($p = .000$), para el 4 .89 ($p = .000$) y, finalmente, para los 2 conjuntos de indicadores analizables de .54 y .61 respectivamente ($p = .000$). Para la prueba total el valor obtenido fue de .90.

Al final con la intención de validar el constructo de “*Enfrentamiento ante la lectura*” medido por la escala de *Enfrentamiento ante la Lectura*, se efectuó un análisis factorial confirmatorio (AFC) de segundo orden. A continuación se presentan los resultados observados.

Se utilizó el método robusto de Satorra – Bentler para datos que no asumen la normalidad multivariada. El ajuste estadístico fue significativo y presentó los valores esperados para el tamaño de la muestra empleada, al igual que para los parámetros que fueron calculados. En referencia a los índices de ajuste práctico se observaron estos valores ligeramente adecuados (Kline, 1998, Schumacker y Lomax, 2004). El factor *Acción Instrumental* reportó un peso factorial de .15, el factor *Búsqueda de apoyo* de .97, el factor *Distracción* de .97 y el factor *Desesperanza* de .81; de los 32 reactivos que conforman la Escala 27 reactivos obtuvieron pesos factoriales significativos entre .015 y .85 y cinco no significativos (reactivos 1,4,5,11 y 12) (Ver tabla 21, Figura)

Tabla 21. *Análisis factorial confirmatorio para el constructo Enfrentamiento ante la lectura*

Ji Cuadrada	CFI	IFI	NNFI	NFI	RMSEA (Intervalo de confianza .057 - .075)	Coeficientes de confiabilidad	
						Alfa	Rho
P=.000							
742.55	.85	.86	.84	.70	.06	.91	.93

CFI. Índice comparativo de ajuste. Compara la ejecución del modelo observado con el modelo teórico. Valores cercanos a 1 indican un buen ajuste

IFI. Índice de incremento de ajuste de Bollen. Compara la ejecución del modelo observado con el modelo teórico, es relativamente insensible al tamaño de la muestra. Valores superiores a .90 son aceptables.

NNFI. Índice de ajuste no normado Compara la ejecución del modelo observado con el modelo teórico, ajustando los grados de libertad. Valores superiores a .90 son aceptables.

NFI. Índice de ajuste normado. Compara la ejecución del modelo observado con el modelo teórico, sin ajustar los grados de libertad. Los valores van de 0 a 1, donde lo más cercano a 1 es lo ideal.

RMSEA. Raíz cuadrada del error cuadrático medio. Calcula la debilidad de ajuste del modelo a los datos de la población cuando los parámetros son escogidos óptimamente. Los valores deben ser menores de .08 e idealmente menores que .05

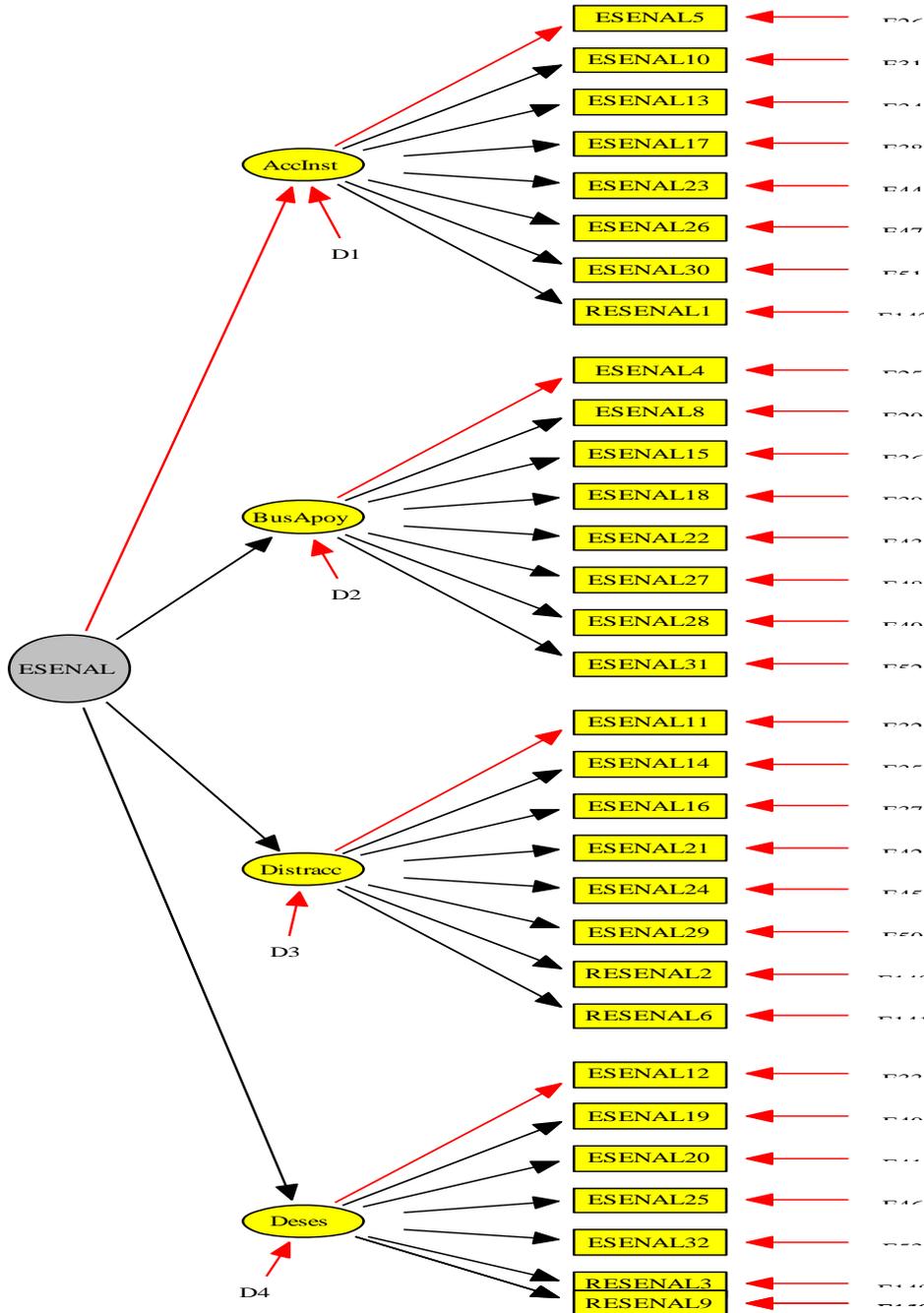


Figura 5. Modelo factorial confirmatorio de la Autoeficacia en el comportamiento lector medido a través de la ESENAL

Los resultados hasta ahora presentados por los instrumentos contruidos ex profeso indican que:

Cumplen con requerimientos estadísticos y conceptuales para contestar las preguntas de investigación planteadas en el presente trabajo.

Pueden ser utilizados en futuras investigaciones.

También se requiere contar con una base de datos con menor presencia de valores perdidos, los cuales afectan los valores de ajuste en los procedimientos estadísticos. Se observa también que los niños participantes mantienen dificultades para entender y procesar reactivos que impliquen una doble negación, lo cual puede explicarse tanto por su nivel cognoscitivo, como por las características confusas de los reactivos.

Inventario de comportamientos sociales.

A sugerencia de 223 alumnos entrevistados se modificaron los reactivos dicotómicos, quedando una sola opción, también se cambiaron las opciones de respuesta pictográficas por opciones de respuesta que van de siempre a nunca.

Para identificar la estructura del ICESA, se utilizó el Análisis de componentes principales, con rotación Varimax y Normalización Kaiser, encontrándose 7 factores y 2 conjuntos de indicadores (2 y 3 indicadores respectivamente) convergentes en 14 iteraciones que explican 49.32 % de la varianza, con valores Eigen que van de .45 a .78 (Determinante = 3.183×10^{-7} ; KMO = .85; Esfericidad de Bartlett, sig = .000). La consistencia interna para los factores e indicadores resultantes se obtuvo con la prueba Alpha de Cronbach observándose los siguientes valores estandarizados: para el factor 1 de .57 (p = .000), para el 2, de .52 (p = .000), para el 3, de .76 (p = .000), para el 4 de .72 (p = .000), para el 5 de .67(p

= .000), para el 6 de .62 ($p = .000$), para el 7 de .61 ($p = .000$) y, finalmente, para el indicador de dos reactivos fue de .63 ($p = .000$) y para el indicador de 3 reactivos fue de .42. y El instrumento total obtuvo un valor en el Alfa de Cronbach de .93.

Posteriormente se analizó el instrumento de acuerdo a la Teoría de la Respuesta al Ítem. A continuación se presentan los resultados, se empleó el Modelo de Respuesta Graduada, usando el Método de Escalamiento Media/Sigma (Embretson, 1996). Los datos observados manifiestan que los reactivos son de fácil respuesta para los alumnos y con altos y bajos niveles de error en la medición, en consecuencia considerando el objeto de medición del ICESA en el cual los reactivos miden el comportamiento social típico, se espera que la dificultad manifieste valores bajos y extremos, con respecto del error estándar de medición se espera que se utilice como criterio de aceptación o eliminación (Gempp, 2006, Gempp y Cuesta, 2007).

A partir de lo antes mencionado se eliminan los reactivos con valores con un error estándar de medición con un puntaje superior a 1. y se aceptan los restantes (Tablas 21 a la 28).

Tabla 22. Calibración de reactivos para el factor Emisión

Reactivo	Dificultad	E.E.M.	Aceptación
Les hablo a otros niños en el recreo.	-3.86	0.86	A
Les hablo a otros niños en el salón.	-5.29	1.07	NA
Invito a jugar a otros niños en el recreo.	-3.33	0.71	A
Invito a trabajar a otros niños en el salón.	-4.33	0.95	A

Nota: Dificultad. Es el grado de dificultad del reactivo su rango de aceptación para los reactivos que evalúan comportamientos típicos se espera que manifiestan un nivel de dificultad bajo extremo cercano a -3 (Gemp, 2006, Gempp y Cuesta, 2007). E.E.M. es el error estándar de medición y su valor aceptado debe indicar valores menores a 1. Aceptación hace referencia sobre si el reactivo es aceptado (A) o no (NA) para ser incluido en el instrumento.

Tabla 23. *Calibración de reactivos para el factor Recepción*

Reactivo	Dificultad	E.E.M.	Aceptación
Me hablan otros niños cuando estamos en el salón.	-5.04	1.08	NA
Me hablan otros niños cuando estamos en el recreo.	-4.05	0.87	A
Les hago caso a los demás cuando me hablan en el salón.	-3.08	0.70	A
Les hago caso a los demás cuando me hablan en el recreo.	-4.28	1.25	NA

Nota: Dificultad. Es el grado de dificultad del reactivo su rango de aceptación para los reactivos que evalúan comportamientos típicos se espera que manifiestan un nivel de dificultad bajo extremo cercano a -3 (Gemp, 2006, Gemp y Cuesta, 2007). E.E.M. es el error estándar de medición y su valor aceptado debe indicar valores menores a 1. Aceptación hace referencia sobre si el reactivo es aceptado (A) o no (NA) para ser incluido en el instrumento.

Tabla 24. *Calibración de reactivos para el factor Interacción social*

Reactivo	Dificultad	E.E.M.	Aceptación
Me junto con el maestro en el recreo	-5.13	1.02	NA
Juego con otros cuando estamos en el recreo.	-2.69	0.65	A
Me junto con las niñas en el recreo.	-3.67	0.89	A
Trabajo con otros en el salón.	-4.15	0.94	A
Me junto con el maestro en el salón.	-3.33	0.65	A
Me junto con las niñas en el salón.	-4.48	0.95	A
Me junto con los niños en el salón.	-4.46	0.91	A
Me junto con los niños en el recreo.	-2.91	0.62	A
Espero mi turno en los juegos del recreo con los compañeros.	-1.31	0.48	A
Espero mi turno en el salón con los compañeros.	-3.76	1.25	NA

Nota: Dificultad. Es el grado de dificultad del reactivo su rango de aceptación para los reactivos que evalúan comportamientos típicos se espera que manifiestan un nivel de dificultad bajo extremo cercano a -3 (Gemp, 2006, Gemp y Cuesta, 2007). E.E.M. es el error estándar de medición y su valor aceptado debe indicar valores menores a 1. Aceptación hace referencia sobre si el reactivo es aceptado (A) o no (NA) para ser incluido en el instrumento.

Tabla 25. *Calibración de reactivos para el factor Efectividad social*

Reactivo	Dificultad	E.E.M.	Aceptación
Me hacen caso cuando les hablo a los demás en el recreo.	-5.39	1.28	NA
En el recreo, se juntan conmigo cuando les hablo	-3.29	0.84	A
Me hacen caso en el salón cuando les hablo a los demás.	-2.71	0.58	A
En el salón, se juntan conmigo cuando les hablo.	-2.62	0.58	A
Digo a que jugar en el recreo y los demás aceptan.	-2.76	0.70	A
Digo que hacer en el salón y los demás aceptan.	-3.78	0.72	NA

Nota: Dificultad. Es el grado de dificultad del reactivo su rango de aceptación para los reactivos que evalúan comportamientos típicos se espera que manifiestan un nivel de dificultad bajo extremo cercano a -3 (Gemp, 2006, Gemp y Cuesta, 2007). E.E.M. es el error estándar de medición y su valor aceptado debe indicar valores menores a 1. Aceptación hace referencia sobre si el reactivo es aceptado (A) o no (NA) para ser incluido en el instrumento.

Tabla 26. *Calibración de reactivos para el factor Correspondencia social*

Reactivo	Dificultad	E.E.M.	Aceptación
Hago en el recreo lo que los demás proponen.	-4.67	0.89	A
Me junto con aquellos que me hablan en el recreo.	-3.11	0.68	A
Hago en el salón lo que los demás proponen.	-5.24	1.01	NA
Me junto con aquellos que me hablan en el salón	-3.17	0.61	A
Juego con los niños que me invitan a jugar en el recreo	-2.21	0.60	A
Participo con los niños que me invitan en el salón.	-3.71	0.88	A

Nota: Dificultad. Es el grado de dificultad del reactivo su rango de aceptación para los reactivos que evalúan comportamientos típicos se espera que manifiestan un nivel de dificultad bajo extremo cercano a -3 (Gemp, 2006, Gemp y Cuesta, 2007). E.E.M. es el error estándar de medición y su valor aceptado debe indicar valores menores a 1. Aceptación hace referencia sobre si el reactivo es aceptado (A) o no (NA) para ser incluido en el instrumento.

Tabla 27. *Calibración de reactivos para el factor Aislamiento*

Reactivo	Dificultad	E.E.M.	Aceptación
Ando solo (a) en el salón.	-5.29	1.04	A
Juego solo (a) en el recreo.	-10.01	2.23	NA
Hago las cosas solo (a) en el salón.	-4.11	0.88	A
Me quedo solo (a) en el recreo.	-6.50	1.30	NA
Solo juego, el juego de otros niños.	-5.34	1.09	A

Nota: Dificultad. Es el grado de dificultad del reactivo su rango de aceptación para los reactivos que evalúan comportamientos típicos se espera que manifiestan un nivel de dificultad bajo extremo cercano a -3 (Gemp, 2006, Gemp y Cuesta, 2007). E.E.M. es el error estándar de medición y su valor aceptado debe indicar valores menores a 1. Aceptación hace referencia sobre si el reactivo es aceptado (A) o no (NA) para ser incluido en el instrumento.

Tabla 28. *Calibración de reactivos para el factor Reciprocidad social*

Reactivo	Dificultad	E.E.M.	Aceptación
Doy en el recreo lo que recibo de los demás.	-4.31	0.82	A
Les devuelvo el favor a quienes me hacen un favor en el salón	-3.41	0.78	A
Presto en el salón mis cosas, a quienes me prestan las suyas.	-2.71	0.64	A
Presto en el recreo mis juguetes a quienes me prestan los suyos.	-3.68	0.83	A
Saludo a los que me saludan en el salón. Saludo a los que me saludan en el recreo	-1.93	0.49	A

Nota: Dificultad. Es el grado de dificultad del reactivo su rango de aceptación para los reactivos que evalúan comportamientos típicos se espera que manifiestan un nivel de dificultad bajo extremo cercano a -3 (Gemp, 2006, Gemp y Cuesta, 2007). E.E.M. es el error estándar de medición y su valor aceptado debe indicar valores menores a 1. Aceptación hace referencia sobre si el reactivo es aceptado (A) o no (NA) para ser incluido en el instrumento.

Para concluir la revisión psicométrica del instrumento se realizó una análisis factorial confirmatorio de segundo orden, empleando el método robusto de Satorra – Bentler para datos que no asumen la normalidad multivariada. El ajuste estadístico fue significativo y

presentó los valores bajos para los esperados considerando el tamaño de la muestra empleada, al igual que para los parámetros que fueron calculados. En referencia a los índices de ajuste práctico se observaron valores bajos pero cercanos a los adecuados (Kline, 1998, Schumacker y Lomax, 2004).

Para el factor *Emisión* se obtuvo una carga factorial de .93, para *Recepción*, de 1.00, para *Interacción social* .93, para *Efectividad social* .92, para *Correspondencia social* 1.00, para *Aislamiento* .78 y finalmente el factor *Reciprocidad social* con una carga factorial de 1.00. Los 41 reactivos obtuvieron pesos factoriales significativos entre .37 y .64. Indicando que los reactivos tienen un buen ajuste pero que la conceptualización de los reactivos que conforman los factores del instrumento deben reconsiderarse. (Ver tabla 30, Figura)

Tabla 29. *Análisis factorial confirmatorio para el constructo Comportamiento social*

Ji Cuadrada	CFI	IFI	NNFI	NFI	RMSEA (Intervalo de confianza .057 - .075)	Coeficientes de confiabilidad	
						Alfa	Rho
P=.000							
2737.29	.70	.71	.69	.51	.07	.88	.90

CFI. Índice comparativo de ajuste. Compara la ejecución del modelo observado con el modelo teórico. Valores cercanos a 1 indican un buen ajuste

IFI. Índice de incremento de ajuste de Bollen. Compara la ejecución del modelo observado con el modelo teórico, es relativamente insensible al tamaño de la muestra. Valores superiores a .90 son aceptables.

NNFI. Índice de ajuste no normado Compara la ejecución del modelo observado con el modelo teórico, ajustando los grados de libertad. Valores superiores a .90 son aceptables.

NFI. Índice de ajuste normado. Compara la ejecución del modelo observado con el modelo teórico, sin ajustar los grados de libertad. Los valores van de 0 a 1, donde lo más cercano a 1 es lo ideal.

RMSEA. Raíz cuadrada del error cuadrático medio Calcula la debilidad de ajuste del modelo a los datos de la población cuando los parámetros son escogidos óptimamente. Los valores deben ser menores de .08 e idealmente menores que .05

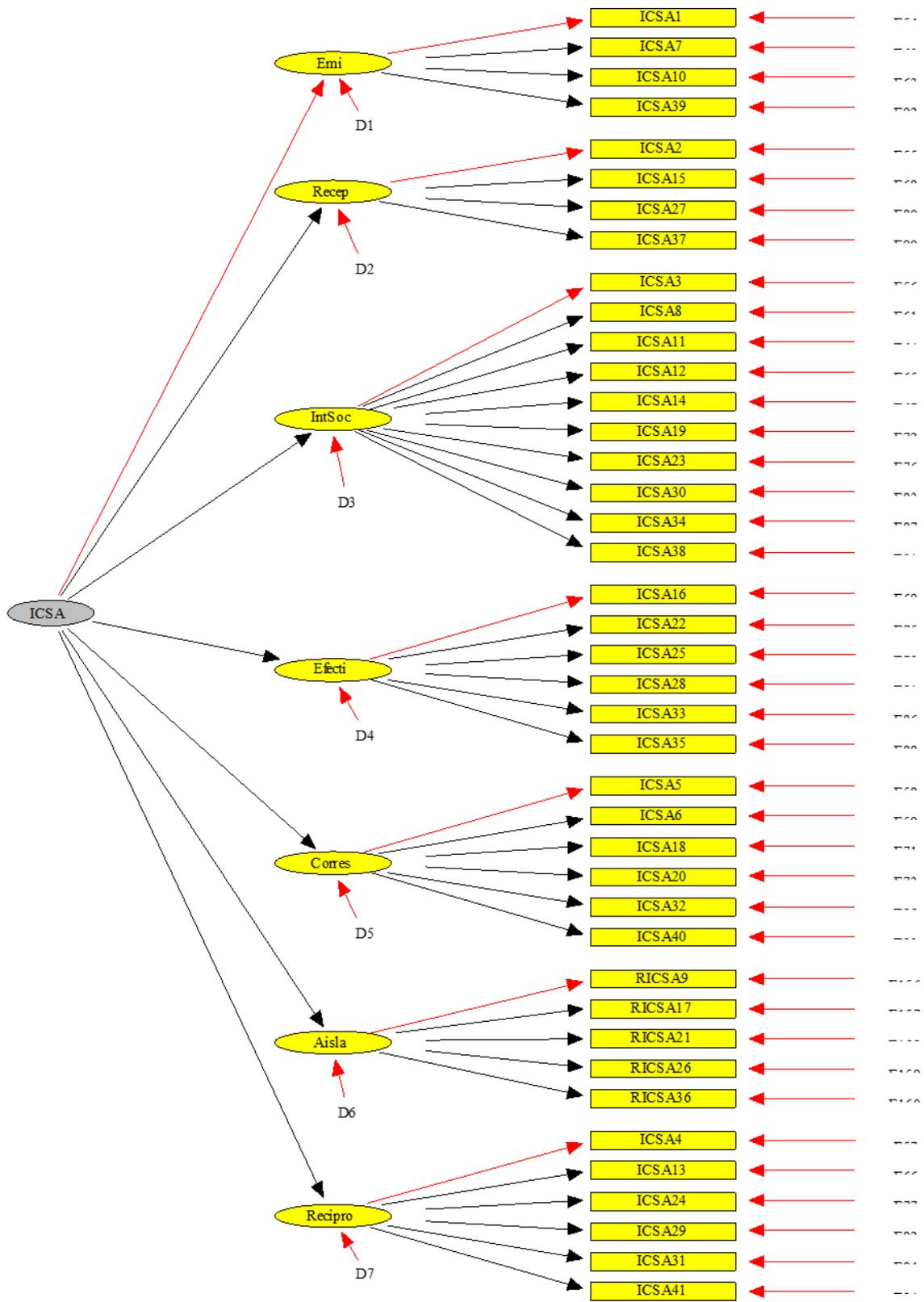


Figura 6. Modelo factorial confirmatorio del Comportamiento social la Autoeficacia medido a través del ICS

En la siguiente sección se presentan los resultados de la aplicación final, realizada con los instrumentos corregidos, que dan respuesta a la pregunta de investigación.

Etapa 3. Recolección y análisis de los datos finales

Se obtuvieron los datos de 506 niños de primer grado de primarias públicas del estado de Yucatán; de los cuales 243 fueron (48.43 %) niños y 263 (51.57 %) niñas, con un rango de edad de 5 a 8 años, en la cual la edad promedio fue de 6 años 5 meses y la desviación estándar de .76.

A continuación se presentan los datos siguiendo el orden de los objetivos de la presente investigación:

1. Identificar en niños de primer grado de primaria del Estado de Yucatán:
 - a) El comportamiento lector
 - b) La autoeficacia en el comportamiento lector,
 - c) El enfrentamiento ante la lectura,
 - d) El comportamiento social.

Se presentan los resultados para este objetivo:

Es importante resaltar que los puntajes mínimos y máximos observados, para el comportamiento lector y para el comportamiento social coinciden con los esperados, estos casos fueron tratados como outliers y fueron eliminados cuando el análisis estadístico lo requirió en la tablas respectivas se presentan los puntajes observados y en el pie de tabla los posibles (tablas de la 31 a la 34).

Tabla 30. *Datos descriptivos del comportamiento lector*

	Puntaje mínimo Observado	Puntaje máximo observado	Media	Desviación estándar
Lectura	00	100	81.99	26.23
Dictado	00	44	35.67	10.98

Para la prueba de lectura se puede obtener un puntaje total de 100 puntos.

Para la prueba de dictado se puede obtener un puntaje total de 44 puntos.

n = 506

Con respecto del comportamiento lector se manifiesta en la muestra un desempeño aceptable en la *lectura*, la media de los participantes se ubica en 81.99 puntos de los 100 posibles; en tanto en el *dictado* el puntaje observado en la media fue de 35.67 de 44 posibles.

Tabla 31. *Datos descriptivos de la autoeficacia en el comportamiento lector*

	Puntaje mínimo observado	Puntaje máximo observado	Media	Desviación estándar
Decodificación	9	30	25.32	4.86
Evaluación del lenguaje escrito	6	25	23.34	4.74
Escritura	5	30	21.5	4

En el factor Decodificación se puede obtener un puntaje mínimo de 6 y un máximo de 30.

En el factor Evaluación del lenguaje escrito se puede obtener un puntaje mínimo de 6 y un máximo de 30.

En el factor Escritura se puede obtener un mínimo de 5 y un máximo de 25 puntos.

n = 506

La autoeficacia percibida en su comportamiento lector por parte de los alumnos encuestados manifiesta puntajes que indican una creencia alta en la capacidad percibida en la *Decodificación*, la *Evaluación* y la *Escritura*.

Tabla 32. *Datos descriptivos del enfrentamiento ante la lectura*

	Puntaje mínimo observado	Puntaje máximo observado	Media	Desviación estándar
Acción instrumental	12	40	32.48	6.16
Búsqueda de apoyo	8	40	20.64	8.32
Distracción	8	36	20.72	5.28
Desesperanza	8	40	29.44	9.84

En el factor Acción instrumental se puede obtener un puntaje mínimo de 8 y un máximo de 40.

En el factor Búsqueda de apoyo se puede obtener un puntaje mínimo de 8 y un máximo de 40.

En el factor Distracción se puede obtener un mínimo de 8 y un máximo de 40 puntos.

En el factor Desesperanza se puede obtener un mínimo de 8 y un máximo de 20 puntos.

n = 506

Los datos obtenidos reportan niveles superiores a la media teórica (20) (*Acción instrumental* y *Desesperanza*) así como datos cercanos a la misma (*Distracción* y *Búsqueda de apoyo*).

Tabla 33. *Datos descriptivos del comportamiento social*

	Puntaje mínimo observado	Puntaje máximo observado	Media	Desviación estándar
Emisión	4	20	13.88	4.48
Recepción	4	20	14.9	3.84
Interacción social	10	50	36	9.15
Aislamiento	5	25	16.50	5.40
Efectividad social	6	30	22.02	6.12
Correspondencia social	6	30	20.70	5.76
Reciprocidad social	6	30	22.80	5.28

En el factor Emisión se puede obtener un puntaje mínimo de 4 y un máximo de 20.

En el factor Recepción se puede obtener un puntaje mínimo de 4 y un máximo de 20.

En el factor Interacción social se puede obtener un mínimo de 10 y un máximo de 50 puntos.

En el factor Aislamiento se puede obtener un mínimo de 5 y un máximo de 25 puntos.

En el factor Efectividad social se puede obtener un puntaje mínimo de 6 y un máximo de 30.

En el factor Correspondencia social se puede obtener un mínimo de 6 y un máximo de 30 puntos.

En el factor Reciprocidad social se puede obtener un mínimo de 6 y un máximo de 30 puntos

n = 506

Las respuestas de los alumnos al instrumento de comportamiento social manifiestan medias superiores a la media teórica. Durante el proceso de aplicación del instrumento, los alumnos hicieron comentarios respecto de la extensión del instrumento, el cual les parece muy extenso, también refieren con respecto del contenido de los reactivos respecto de su comportamiento para iniciar o dirigir juegos, preguntando sobre si es correcto o no que lo realicen. En comparación con los niños que participaron en la etapa de calibración omitieron opinar sobre el formato de respuesta. Probablemente porque para los niños de Yucatán de esta edad les es más factible entender la verbalización de la cantidad de ejecuciones de una acción, que asignar la cantidad de acciones realizadas a partir de un dibujo.

2. Identificar en niños de primer grado de primaria del Estado de Yucatán, el grado de relación entre el comportamiento lector y:
 - a) La autoeficacia en el comportamiento lector
 - b) El enfrentamiento ante la lectura y
 - c) El comportamiento social.

Tabla 34. *Prueba r producto-momento de Pearson para comportamiento lector y autoeficacia en el comportamiento lector*

Factores	Decodificación	Escritura	Evaluación del lenguaje escrito
Lectura	.247**	.196**	.230**
Dictado	.249**	.301**	.229**

**p= 0.01

Se observan correlaciones significativas, positivas y bajas entre la *Lectura* y el *Dictado* y los indicadores de la autoeficacia en el comportamiento lector, *Decodificación*, *Escritura* y la *Evaluación*.

Tabla 35. Prueba *r* producto-momento de Pearson para comportamiento lector y enfrentamiento ante la lectura

Factores	Acción instrumental	Búsqueda de apoyo	Distracción	Desesperanza
Lectura	.123*	-.131**	.136**	-.128**
Dictado	.142**		.096*	-.147**

*p= 0.05, **p= 0.01

Las correlaciones observadas entre los indicadores del comportamiento lector y el enfrentamiento ante la lectura presentan correlaciones positivas, estadísticamente significativas bajas con la *Acción instrumental* y la *Distracción*, por otra parte correlacionan de manera significativa, negativa baja con la *Desesperanza*. Finalmente la lectura correlaciona de forma significativa negativa baja con la *Búsqueda de apoyo*.

Tabla 36. Prueba *r* producto-momento de Pearson para comportamiento lector y comportamiento social

	Emisión	Recepción	Interacción social	Aislamiento	Efectividad social	Correspondencia social	Reciprocidad social
Lectura		.140**					.135**
Dictado		.121**			.116**		.125*

*p= 0.05, **p= 0.01

Las correlaciones observadas entre los indicadores del comportamiento lector y el comportamiento social presentan correlaciones positivas, significativas bajas con los

indicadores *Recepción*, y *Reciprocidad social*, en tanto que el indicador *Dictado*, solo correlaciona de forma positiva, significativa y baja con el indicador *Efectividad social*.

3. Determinar en niños de primer grado de primaria del Estado de Yucatán, el grado de relación entre la autoeficacia en el comportamiento lector:
 - a) El enfrentamiento ante la lectura y
 - b) El comportamiento social

Tabla 37. Prueba *r* producto-momento de Pearson para autoeficacia en el comportamiento lector y enfrentamiento ante la lectura

	Acción Instrumental	Búsqueda de apoyo	Distracción	Desesperanza
Decodificación	.185**	-.110*	.191**	-.173**
Escritura	.234**			-.156**
Evaluación del lenguaje escrito	.241**	-.126*	.152*	-.191**

* $p=0.05$, ** $p=0.01$

Los resultados observados manifiestan correlaciones significativas, positivas bajas entre los indicadores de la autoeficacia en el comportamiento lector, la *Decodificación*, *Escritura* y *Evaluación* con el indicador del enfrentamiento ante la lectura denominado *Acción instrumental*. Por otra parte se observan también correlaciones significativas, positivas, bajas entre la *Decodificación* y la *Evaluación* y el indicador *Distracción*, así como correlaciones significativas, negativas, bajas con los indicadores *Búsqueda de apoyo* y *Desesperanza*. Finalmente el indicador *Escritura* correlaciona de forma significativa, negativa y baja con el indicador *Desesperanza*.

Tabla 38. Prueba *r* producto-momento de Pearson para autoeficacia en el comportamiento lector y comportamiento social

	Emisión	Recepción	Interacción social	Aislamiento	Efectividad social	Correspondencia social	Reciprocidad social
Decodificación	.195**	.233**	.176**		.274**	.220**	.308**
Escritura	.154**	.136**	.199**		.320**	.166**	.281**
Evaluación del mensaje escrito	.140**	.115*	.243**		.288**	.171**	.308**

*p= 0.05, **p= 0.01

Los datos obtenidos señalan correlaciones significativas, positivas y bajas entre la *Decodificación*, la *Escritura* y la *Evaluación* y la *Emisión*, la *Recepción*, la *Interacción social*, la *Efectividad social*, la *Correspondencia social* y la *Reciprocidad social*; y entre la *Evaluación* y la *Interacción social*. El indicador del comportamiento social, *Aislamiento* no correlaciona con ningún indicador.

- Determinar en niños de primer grado de primaria del Estado de Yucatán, el grado de relación entre el enfrentamiento ante la lectura y el comportamiento social

Tabla 39. Prueba *r* producto-momento de Pearson para enfrentamiento ante la lectura y comportamiento social.

	Emisión	Recepción	Interacción social	Aislamiento	Efectividad social	Correspondencia social	Reciprocidad social
Acción Instrumental	.128**	.105**	.216**		.209**	.176**	.221**
Búsqueda de apoyo	.284**	.198**	.402**	.559**	.298**	.475**	.108**
Distracción	-.175**	-.151**	-.240**	-.573**	-.198**	.324**	
Desesperanza	-.118**		.206**	.501**	.112**	.257**	

**p=0.01

El indicador *Acción instrumental* presenta correlaciones positivas, significativas, bajas con la *Emisión*, la *Recepción*, la *Interacción social*, la *Efectividad social*, la *Correspondencia social* y la *Reciprocidad social*.

El indicador *Búsqueda de apoyo* obtiene correlaciones significativas positivas y moderadas con la *Interacción social*, *Aislamiento* y *Correspondencia social*; correlaciones significativas positivas y bajas con la *Emisión*, la *Recepción*, la *Efectividad social*, y la *Reciprocidad social*.

En el indicador *Distracción* se observa una correlación significativa, negativa y moderada con el *Aislamiento*, una correlación significativa positiva y baja con la *Correspondencia social* y por otra parte correlaciones negativas bajas con la *Interacción social*, la *Emisión*, la *Recepción* y la *Efectividad social*.

Finalmente en el indicador *Desesperanza* se observa: una correlación significativa, negativa y moderada con el *Aislamiento*, correlaciones significativas positivas y moderadas bajas con la *Interacción social*, la *Correspondencia social* y la *Reciprocidad social*. Por último el indicador *Desesperanza* correlaciona de manera significativa, negativa, baja con la *Emisión*.

5. Determinar en niños de primer grado de primaria del Estado de Yucatán, cómo contribuyen en la predicción de la lectura y el dictado:
 - a) La autoeficacia en el comportamiento lector,
 - b) El enfrentamiento ante la lectura y
 - c) El comportamiento social.

Para validar los modelos se analizaron los residuales en función de los valores ajustados por el modelo (Residuals vs. Fitted) y se analizó el gráfico cuantil-cuantil (Normal Q-Q) para comparar la distribución de los residuos con la distribución normal teórica. Se observó que: a) el tipo de relación es adecuada (El modelo debe ser lineal). b) no se encontraron sesgos - bias- o tendencias en los residuos, y c) la varianza es constante.

Tabla 40. *Predicción de la lectura a partir de la autoeficacia en el comportamiento lector, el enfrentamiento a la lectura y el comportamiento social*

Modelo	R ²	R ² ajustada	Estadísticos de cambio		
			Cambio en R ²	Sig. cambio en F	Beta estandarizada
Decodificación,	.073	.068	.012	.033	.172
Evaluación					.132

VARIABLES predictoras: (Constante), Decodificación, Evaluación

Para el factor *Lectura* del comportamiento lector se obtiene como predictores los indicadores pertenecientes a la autoeficacia en el comportamiento lector: *Decodificación* y *Evaluación*, explicando el 6 % de la varianza (R² ajustada = .068,). El coeficiente de regresión estandarizado (B = .172, p = .000) indica que al incrementarse en una unidad el puntaje de la *Decodificación*, se incrementa en .172 el puntaje de la *Lectura*.

Tabla 41. *Predicción del Dictado a partir de la autoeficacia en el comportamiento lector, el enfrentamiento a la lectura y el comportamiento social*

Modelo	R ²	R ² ajustada	Estadísticos de cambio		
			Cambio en R ²	Sig. cambio en F	Beta estandarizada
Escritura	.106	.101	.010	.047	.294
Desesperanza					-.101

VARIABLES predictoras: (Constante), Escritura, Desesperanza

En referencia al indicador *Dictado* del comportamiento lector se obtienen como predictores los siguientes indicadores: *Escritura* (autoeficacia en el comportamiento lector) y *Desesperanza* (enfrentamiento ante la lectura), explicando el 10 % de la varianza (R^2 ajustada = .101,). Los coeficientes de regresión estandarizados ($B = .294$ y $-.101$), $p = .000$) indican que al incrementarse en una unidad el puntaje de la *Escritura*, se incrementa en .294 el puntaje del *Dictado* y en sentido inverso disminuye .101 al aumentar en un punto el indicador *Desesperanza*.

6. Determinar en niños de primer grado de primaria del Estado de Yucatán, como contribuyen en la predicción del comportamiento lector (lectura y dictado):
 - a) La autoeficacia en el comportamiento lector,
 - b) El enfrentamiento ante la lectura y
 - c) El comportamiento social.

Para validar el modelo se analizaron los residuales en función de los valores ajustados por el modelo (Residuals vs. Fitted) y se analizó el gráfico cuantil-cuantil (Normal Q-Q) para comparar la distribución de los residuos con la distribución normal teórica. Se observó que:
a) el tipo de relación es adecuada (El modelo debe ser lineal). b) no se encontraron sesgos - bias- o tendencias en los residuos, y c) la varianza es constante.

Tabla 42. *Predicción del Comportamiento lector (lectura - dictado) a partir de la autoeficacia en el comportamiento lector, el enfrentamiento ante la lectura y el comportamiento social*

Modelo	R ²	R ² ajustada	Estadísticos de cambio		
			Cambio en R ²	Sig. cambio en F	Beta estandarizada
Decodificación	.080	.075	.013	.024	.180
Evaluación					.139

Variables predictoras: (Constante), Decodificación, Evaluación

Para el comportamiento lector (*Lectura y Dictado*) del comportamiento lector se obtienen como predictores los indicadores pertenecientes a la autoeficacia en el comportamiento lector: *Decodificación y Evaluación*, explicando el 7.5 % de la varianza (R² ajustada = .075). Los coeficientes de regresión estandarizados (B = .180 y .139 p = .000) indican que al incrementarse en una unidad el puntaje de la *Decodificación y de la Evaluación*, se incrementa en .180 y .139 el puntaje del comportamiento lector.

7. Determinar en niños de primer grado de primaria del Estado de Yucatán, cómo contribuyen en la predicción de puntajes bajos en la lectura y el dictado:
 - a) La autoeficacia en el comportamiento lector,
 - b) el enfrentamiento ante la lectura y
 - c) el comportamiento social.

Para validar los modelos se analizaron los residuales en función de los valores ajustados por el modelo (Residuals vs. Fitted) y se analizó el gráfico cuantil-cuantil (Normal Q-Q) para comparar la distribución de los residuos con la distribución normal teórica. Se observó que:

a) el tipo de relación es adecuada (El modelo debe ser lineal). b) no se encontraron sesgos - bias- o tendencias en los residuos, y c) la varianza es constante.

Tabla 43. *Predicción de puntajes bajos en la lectura a partir de la autoeficacia en el comportamiento lector, el enfrentamiento ante la lectura y el comportamiento social*

Modelo	R ²	R ² ajustada	Estadísticos de cambio		
			Cambio en R ²	Sig. cambio en F	Beta estandarizada
Reciprocidad social	.054	.044	.054	.025	.233

VARIABLES predictoras: (Constante), Reciprocidad social

Para el factor *Lectura* del comportamiento lector en la muestra de puntajes bajos, se obtiene como predictor el indicador *Reciprocidad social* perteneciente al comportamiento social, explicando el 4.4 % de la varianza (R² ajustada = .044). El coeficiente de regresión estandarizado (B = .233, p = .000) indica que al incrementarse en una unidad el puntaje de la *Reciprocidad social*, se incrementa en .233 el puntaje de la *Lectura*.

Tabla 44. *Predicción de puntajes bajos en el dictado a partir de la autoeficacia en el comportamiento lector, el enfrentamiento ante la lectura y el comportamiento social*

Modelo	R ²	R ² ajustada	Estadísticos de cambio		
			Cambio en R ²	Sig. cambio en F	Beta estandarizada
Interacción social	.121	.103	.038	.046	.219
Recepción					.206

VARIABLES predictoras: (Constante), Interacción social, Recepción

Con referencia al factor *Dictado* del comportamiento lector en la muestra de puntajes bajos, se obtienen como predictores los indicadores *Interacción social* y *Recepción* pertenecientes al comportamiento social, explicando el 10.3 % de la varianza (R² ajustada =

.103). Los coeficientes de regresión estandarizados ($B = .219$ y $.206$, $p = .000$) indican que al incrementarse en una unidad respectivamente el puntaje de la *Interacción social* y la *Recepción*, se incrementa en $.219$ y $.206$, el puntaje del *Dictado*.

8. Determinar en niños de primer grado de primaria del Estado de Yucatán, cómo contribuyen en la predicción de puntajes bajos en el comportamiento lector (el cual se integra con la suma de los puntajes de la lectura y el dictado):
 - a) la autoeficacia en el comportamiento lector,
 - b) el enfrentamiento ante la lectura y
 - c) el comportamiento social.

Para validar el modelo se analizaron los residuales en función de los valores ajustados por el modelo (Residuals vs. Fitted) y se analizó el gráfico cuantil-cuantil (Normal Q-Q) para comparar la distribución de los residuos con la distribución normal teórica. Se observó que: a) el tipo de relación es adecuada (El modelo debe ser lineal). b) no se encontraron sesgos - bias- o tendencias en los residuos, y c) la varianza es constante.

Tabla 45. *Predicción de puntajes bajos en el comportamiento lector (lectura – dictado) a partir de la autoeficacia en el comportamiento lector, el enfrentamiento ante la lectura y el comportamiento social*

Modelo	R ²	R ² ajustada	Estadísticos de cambio		
			Cambio en R ²	Sig. cambio en F	Beta estandarizada
Decodificación	.120	.109	.120	.001	.346
Evaluación					

Variables predictoras: (Constante), Reciprocidad Social

Con respecto al comportamiento lector (*Lectura y Dictado*) en la muestra de puntajes bajos, se obtiene como predictor al indicador *Reciprocidad social* perteneciente al comportamiento social, explicando el 10.9 % de la varianza (R^2 ajustada = .109). El coeficiente de regresión estandarizado ($B = .346$, $p = .000$) indica que al incrementarse en una unidad respectivamente el puntaje de la *Reciprocidad social*, se incrementa en .346, el puntaje del Comportamiento lector.

9. Determinar en niños de primer grado de primaria del Estado de Yucatán, como contribuyen en la predicción de puntajes altos en la lectura y el dictado:
 - a) La autoeficacia en el comportamiento lector,
 - b) El enfrentamiento ante la lectura y
 - c) El comportamiento social.

Para validar los modelos se analizaron los residuales en función de los valores ajustados por el modelo (Residuals vs. Fitted) y se analizó el gráfico cuantil-cuantil (Normal Q-Q) para comparar la distribución de los residuos con la distribución normal teórica. Se observó que: a) el tipo de relación es adecuada (El modelo debe ser lineal). b) no se encontraron sesgos -bias- o tendencias en los residuos, y c) la varianza es constante.

Tabla 46. *Predicción de puntajes altos en la lectura a partir de la autoeficacia en el comportamiento lector, el enfrentamiento ante la lectura y el comportamiento social*

Modelo	R ²	R ² ajustada	Estadísticos de cambio		
			Cambio en R ²	Sig. cambio en F	Beta estandarizada
Decodificación,	.90	.76	.050	.010	.266
Interacción Social					-.234

Variables predictoras: (Constante), Decodificación, Interacción Social

Con referencia al factor *Lectura* del comportamiento lector en la muestra de puntajes altos, se obtienen como predictores los indicadores *Decodificación* (autoeficacia en el comportamiento lector) e *Interacción social* (comportamiento social), explicando el 76 % de la varianza (R² ajustada = .76). Los coeficientes de regresión estandarizados (B = .266 y .234, p = .000) indican que al incrementarse en una unidad el puntaje de la *Decodificación*, se incrementa en .266 el puntaje de la *Lectura* y en sentido inverso al incrementarse en una unidad el indicador *Interacción social*, disminuye en .243 el factor *Lectura* del *Comportamiento lector*.

Tabla 47. *Predicción de puntajes altos en el dictado a partir de la autoeficacia en el comportamiento lector, el enfrentamiento ante la lectura y el comportamiento social*

Modelo	R ²	R ² ajustada	Estadísticos de cambio		
			Cambio en R ²	Sig. cambio en F	Beta estandarizada
Decodificación,	.106	.096	.010	.047	.294
Interacción Social					-.101

Variables predictoras: (Constante), Decodificación, Interacción social

Con referencia al factor *Dictado* del comportamiento lector en la muestra de puntajes altos, se obtienen como predictores los indicadores *Decodificación* (autoeficacia en el comportamiento lector) e *Interacción social* (comportamiento social), explicando el 9.6 % de la varianza (R^2 ajustada = .096). Los coeficientes de regresión estandarizados ($B = .294$ y $-.101$, $p = .000$) indican que al incrementarse en una unidad el puntaje de la *Decodificación*, se incrementa en .294 el puntaje del *Dictado* y en sentido inverso al incrementarse en una unidad el indicador *Interacción social*, disminuye en .101 el factor *Dictado* del *Comportamiento lector*.

10. Determinar en niños de primer grado de primaria del Estado de Yucatán, como contribuyen en la predicción de puntajes altos en el comportamiento lector (el cual se integra con la suma de los puntajes de la lectura y el dictado):

- a) La autoeficacia en el comportamiento lector,
- b) El enfrentamiento ante la lectura y
- c) El comportamiento social.

Para validar el modelo se analizaron los residuales en función de los valores ajustados por el modelo (Residuals vs. Fitted) y se analizó el gráfico cuantil-cuantil (Normal Q-Q) para comparar la distribución de los residuos con la distribución normal teórica. Se observó que: a) el tipo de relación es adecuada (El modelo debe ser lineal). b) no se encontraron sesgos - bias- o tendencias en los residuos, y c) la varianza es constante.

Tabla 48. *Predicción de puntajes altos en el comportamiento lector (lectura - dictado a partir de la autoeficacia en el comportamiento lector, el enfrentamiento ante la lectura y el comportamiento social*

Modelo	R^2	R^2 ajustada	Estadísticos de cambio
--------	-------	----------------	------------------------

	Cambio en R ²	Sig. cambio en F	Beta estandarizada
Interacción Social	.117	.102	.074
Evaluación			.003
			-.312
			.290

Variables predictoras: (Constante), Interacción social, Evaluación

Con referencia al comportamiento lector (*Lectura y Dictado*) en la muestra de puntajes altos, se obtienen como predictores los indicadores *Interacción social* (comportamiento social) y *Evaluación* (autoeficacia en el comportamiento lector), explicando el 7.4 % de la varianza (R^2 ajustada = .074). Los coeficientes de regresión estandarizados ($B = -.312$ y $.290$, $p = .000$) indican que al incrementarse en una unidad el puntaje de la *Interacción social*, disminuye $.312$ el puntaje del comportamiento lector, en tanto que cuando aumenta en una unidad la *Evaluación*, el comportamiento lector aumenta $.290$.

11. Identificar cómo interactúan la autoeficacia en el comportamiento lector, el enfrentamiento infantil la lectura y el comportamiento social en la predicción del comportamiento lector en niños de primer grado de primaria del Estado de Yucatán.

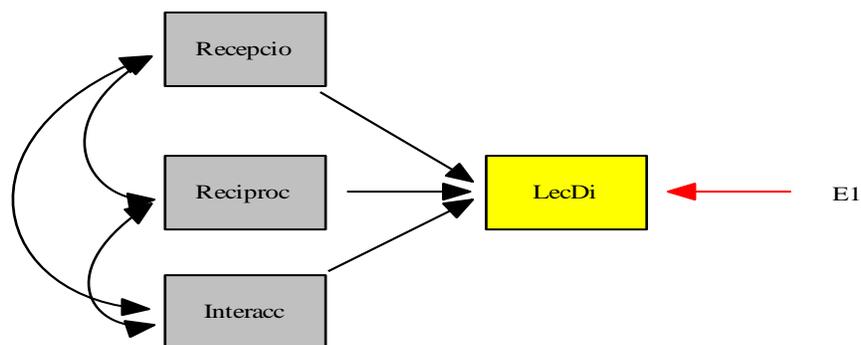


Figura 7. Análisis de Senderos para puntajes bajos en el Comportamiento Lector
 Ji. Cuad. = 121.67 P= .027 CFI= .62 RMSEA= .062

El modelo obtenido indica un buen ajuste considerando que el valor de Ji cuadrada debe ser no significativo, la probabilidad es significativa, esta debe ser menor a .05 ($p = .027$); el índice comparativo de ajuste (CFI) para tener un ajuste aceptable debe presentar puntajes cercanos a 1 y finalmente la raíz cuadrada del error cuadrático medio (RMSEA) para señalar ajustes aceptables debe obtener puntajes cercanos entre .5 y .8.

Los resultados en el modelo indican que existe una relación covariante entre los indicadores del comportamiento social: La *Recepción* y la *Interacción social*, entre la *Recepción* y la *Reciprocidad social*; y entre la *Reciprocidad social* y la *Interacción social* en la predicción de los puntajes bajos del comportamiento lector (Lectura y dictado).

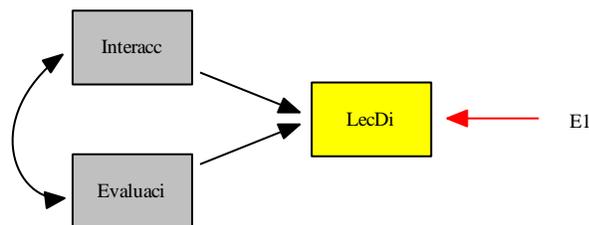


Figura 8. Análisis de Senderos para puntajes Altos en el Comportamiento Lector
 Ji. Cuad. =0.00 P=.010 CFI=9.00 RMSEA=.090

El modelo obtenido no indica un buen ajuste considerando que el valor de Ji cuadrada debe ser no significativo, la probabilidad es significativa, esta debe ser menor a .05 (.010); el índice comparativo de ajuste (CFI) para tener un ajuste aceptable debe presentar puntajes cercanos a 1 y finalmente la raíz cuadrada del error cuadrático medio (RMSEA) para señalar ajustes aceptables debe obtener puntajes entre .5 y .8.

Los resultados en el siguiente modelo indican que existe una relación covariante entre la *Interacción social* (Comportamiento social) y la *Evaluación* (autoeficacia en el

comportamiento lector) en la predicción de los puntajes altos del Comportamiento lector (Lectura y dictado).

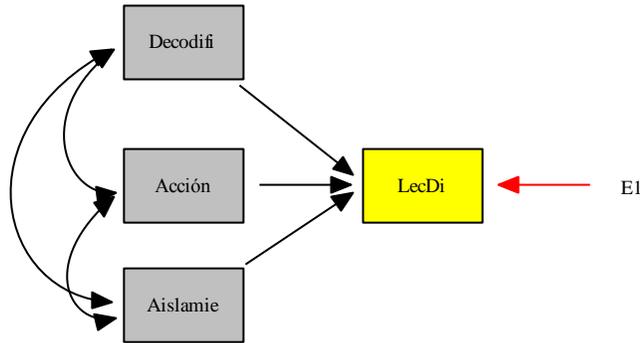


Figura 9. Análisis de Senderos para la muestra general en el Comportamiento Lector
 Ji. Cuad. =155.00 P=.010 CFI=.77 RMSEA=.055

El modelo obtenido indica un buen ajuste considerando que el valor de Ji cuadrada debe ser no significativo, la probabilidad es significativa, esta debe ser menor a .05 ($p = .010$); el índice comparativo de ajuste (CFI) para tener un ajuste aceptable debe presentar puntajes cercanos a 1 y finalmente la raíz cuadrada del error cuadrático medio (RMSEA) para señalar ajustes aceptables debe obtener puntajes entre .5 y .8.

Los resultados en el siguiente modelo indican que existe una relación covariante entre: La *Decodificación* (autoeficacia en el comportamiento lector) y el aislamiento (Comportamiento social); entre *Decodificación* y la *Acción instrumental* (Enfrentamiento ante la lectura); y entre la *Acción instrumental* y el *Aislamiento* (Comportamiento social) en la predicción de la muestra general del comportamiento lector (*Lectura y Dictado*).

Finalmente se realizaron análisis multivariados empleando el modelamiento de ecuaciones estructurales para poner a prueba el modelo predictivo del comportamiento lector a partir de la autoeficacia en el comportamiento lector, el enfrentamiento ante la lectura y el comportamiento social. Se calcularon en las ecuaciones las respuestas de 506 participantes, los datos faltantes se imputaron por cada factor para cada constructo usando el método de regresión. Se eliminaron los resultados extremos (outliers).

Se obtuvo una Ji cuadrada significativa, lo cual es un valor esperado para el tamaño de la muestra y los parámetros calculados. Los datos observados indican valores de ajuste cercanos a los adecuados, lo cual indica un acuerdo limitado entre el modelo teórico y el empírico. Para la autoeficacia en el comportamiento lector ($\beta = .91$, $p = .000$) dos de sus tres factores fueron significativos (*Decodificación y Escritura*), para el enfrentamiento ante la lectura ($\beta = -.21$, $p = .000$) tres de sus cuatro factores fueron significativos (*Búsqueda de apoyo, Distracción y Desesperanza*) y finalmente para el comportamiento social ($\beta = .08$, $p = .000$) seis de sus siete factores fueron significativos (*Recepción social, Interacción social, Correspondencia social, Reciprocidad, Aislamiento y Efectividad social*).

La autoeficacia en el comportamiento lector presenta una covarianza significativa baja con el enfrentamiento ante la lectura (Cov. = $-.20$, $p = .000$) y una covarianza moderada significativa con el comportamiento social (Cov. = $.39$, $p = .000$); por su parte el enfrentamiento ante la lectura covaría significativamente de manera moderada con el comportamiento social (Cov. $.42$, $p = .000$) (Tabla 50, figura 10).

Tabla 49. *Modelo estructural del comportamiento lector a partir de la autoeficacia en el comportamiento lector, el enfrentamiento ante la lectura y el comportamiento social*

Ji Cuadrada	CFI	IFI	NFI	NNFI	RMSEA (Intervalo de confianza .09 - .11	Coeficientes de confiabilidad	
						Alfa	Rho
P=.000							
482.70	.84	.84	.82	.80	.10	.33	.40

CFI. Índice comparativo de ajuste. Compara la ejecución del modelo observado con el modelo teórico. Valores cercanos a 1 indican un buen ajuste

IFI. Índice de incremento de ajuste de Bollen. Compara la ejecución del modelo observado con el modelo teórico, es relativamente insensible al tamaño de la muestra. Valores superiores a .90 son aceptables.

NNFI. Índice de ajuste no normado Compara la ejecución del modelo observado con el modelo teórico, ajustando los grados de libertad. Valores superiores a .90 son aceptables.

NFI. Índice de ajuste normado. Compara la ejecución del modelo observado con el modelo teórico, sin ajustar los grados de libertad. Los valores van de 0 a 1, donde lo más cercano a 1 es lo ideal.

RMSEA. Raíz cuadrada del error cuadrático medio. Calcula la debilidad de ajuste del modelo a los datos de la población cuando los parámetros son escogidos óptimamente. Los valores deben ser menores de .08 e idealmente menores que .05

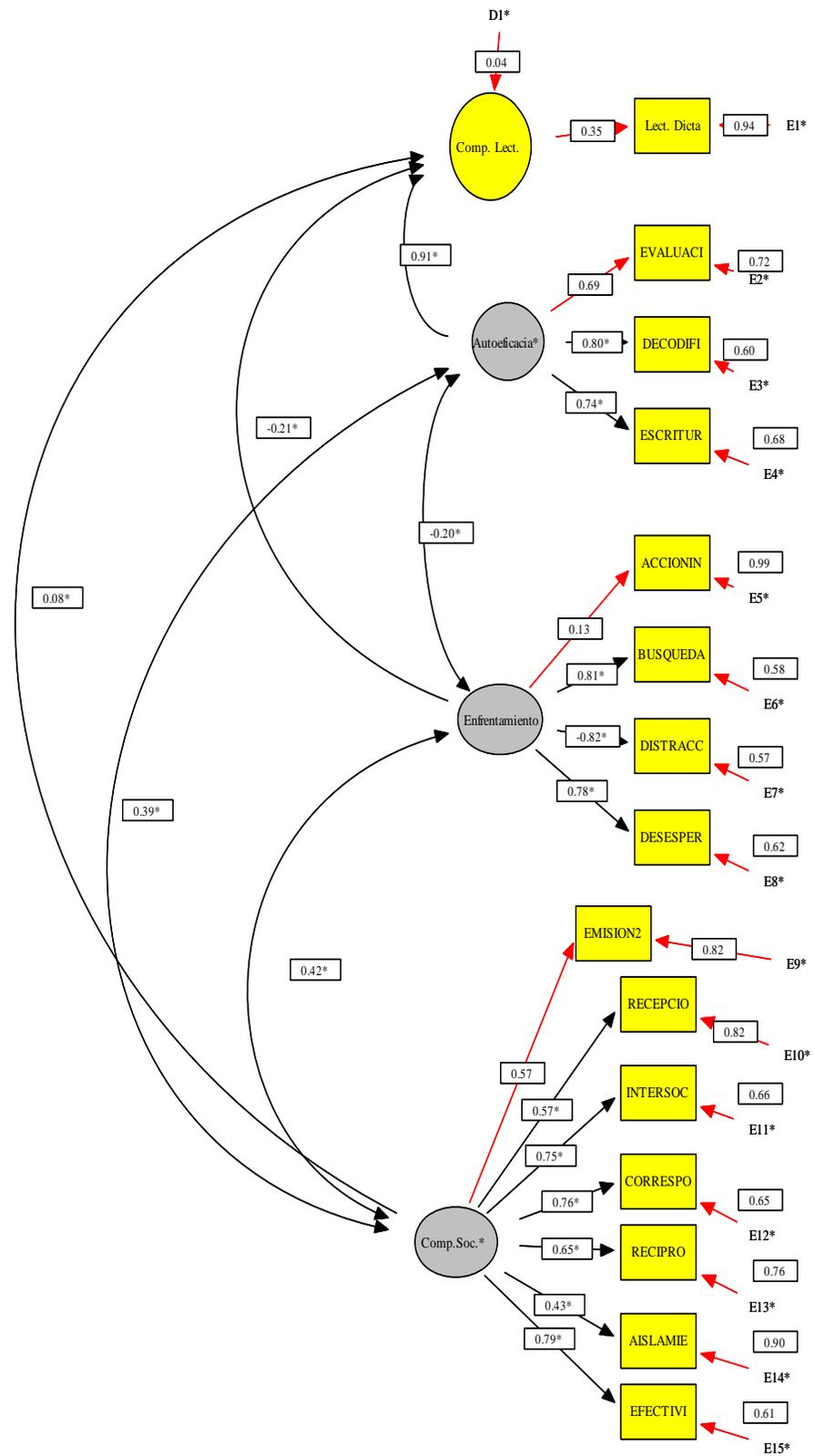


Figura 10. Modelo estructural del comportamiento lector a partir de la autoeficacia en el comportamiento lector, el enfrentamiento ante la lectura y el comportamiento social

Discusión y conclusiones

A continuación se presenta la discusión y las conclusiones correspondientes a los objetivos de investigación. Se presentan a partir del segundo objetivo de investigación considerando que desde este objetivo se realizaron los procedimientos estadísticos inferenciales.

2. Identificar en niños de primer grado de primaria del Estado de Yucatán, el grado de relación entre el comportamiento lector y:
 - d) La autoeficacia en el comportamiento lector
 - e) El enfrentamiento ante la lectura y
 - f) El comportamiento social.

La autoeficacia en el *comportamiento lector* indica en los resultados observados, una correlación entre sus tres factores (*Decodificación, Escritura y Evaluación*) con los factores del comportamiento lector ($r = 196, p = .01$ a $r = 301$, con un valor $p = 0.01$ para todas las correlaciones observadas).

Lo anterior coincide con lo reportado en la literatura por Wilson y Trainin (2007), respecto de que las creencias que los niños tienen sobre sus capacidades en la lectura se asocian al logro de la lectura y la escritura, en este caso los niños de la muestra asocian sus creencias en su capacidad para leer diferentes tipos de estímulos, asignar significados a los textos y generar palabras escritas con su desempeño en la lectura y la escritura.

Una explicación plausible radican en que el sentido de autoeficacia implica mayor persistencia y esfuerzo para realizar una tarea (Zimmerman, 1999).

Con respecto del enfrentamiento ante la lectura en los resultados observados, si bien se hallan correlaciones significativas ($p = .01$) los índices obtenidos no presentan una intensidad de la asociación, esto difiere de lo esperado con respecto de la energía y recursos que los niños utilizan para lidiar con eventos lectores estresantes.

En el caso del comportamiento social la situación es similar a la anterior, se observan puntajes estadísticamente significativos ($p = .05$ a $p = .01$) con bajos índices de correlación. Esto difiere con lo reportado en la literatura respecto de la relación entre el comportamiento social y el académico (Santoyo, 1994, 2006) esto puede explicarse a partir de una intervención diferenciada de los distintos comportamientos sociales a partir de los efectos que estos tienen en la realización del comportamiento lector, es decir los alumnos presentan diversos tipos de comportamiento social ante eventos lectores, los cuales como se analiza más adelante predicen altos o bajos puntajes según el caso. Al respecto Santoyo (2006) menciona que el comportamiento social infantil se ve afectado por el contexto inmediato e histórico dando lugar a la modulación de diferentes contingencias de reforzamiento en el ambiente.

3. Determinar en niños de primer grado de primaria del Estado de Yucatán, el grado de relación entre la autoeficacia en el comportamiento lector:
 - c) El enfrentamiento ante la lectura y
 - d) El comportamiento social.

Primero se analiza la relación entre la autoeficacia en el comportamiento lector y el enfrentamiento ante la lectura y posteriormente la relación entre la autoeficacia en el comportamiento lector y el comportamiento social.

Con respecto de la *Decodificación* se observa que correlaciona positivamente con la *Acción instrumental* ($r=.185$, $p = 0.01$), lo cual señala que la creencia de los niños tienen con referencia a su capacidad para obtener significados de diversos tipos de textos se relaciona positivamente con actuar y resolver directamente los eventos lectores estresantes. También se observa que la *Decodificación* correlaciona positivamente también con la *Distracción* ($r=.191$, $p= 0.01$), El resultado es contradictorio en tanto asocia el sentido de eficacia del niño para recuperar los diversos significados de textos con que, ante eventos lectores que le resultan estresantes, este se ocupa en otras actividades no relacionadas con la lectura y la escritura. Finalmente la *Decodificación* correlaciona negativamente con la *Búsqueda de apoyo* y la *Desesperanza* ($r= -.110$, $p= 0.05$ y $r= .173$, $p= 0.01$), lo cual significa que los niños que se perciben capaces de obtener significados de diversos textos, requieren de menor apoyo social de su entorno para enfrentarse a eventos lectores y son menos propensos a rendirse, confundirse o mostrarse pasivos ante una demanda estresante en la lectura y escritura.

En el caso del factor *Escritura*, este correlaciona positivamente con la *Acción instrumental*, los niños que se perciben capaces de realizar trabajos escritos, también son aquellos que actúan inmediatamente resolviendo las demandas de una tarea escrita ($r= .234$, $p= 0.01$). En otro sentido la escritura correlaciona negativamente con la *Desesperanza* ($r= -.156$, $p= 0.01$). La correlación indica que la creencia de los niños en su capacidad para generar

productos escritos se asocia en sentido inverso con sentirse nervioso, tener miedo o quedarse callado ante las demandas del comportamiento lector.

Con respecto de la *Evaluación* la situación es semejante a la presentada por el factor *Decodificación*, Correlaciona positivamente con el indicador mencionado correlaciona positivamente con la *Acción instrumental* y con la *Distracción* ($r = .241$, $p = 0.01$ y $r = .152$, $p = 0.05$). Es decir los niños que creen que son capaces de asignarle a un texto una función de agrado o utilidad también se involucran activamente en actuar ante eventos lectores estresantes y en sentido inverso evaden hacerlo. El factor Evaluación a su vez correlaciona negativamente con la *Búsqueda de apoyo* y la *Desesperanza* ($r = -.126$, $p = 0.05$ y $r = -.191$, $p = 0.001$) lo cual indica que los niños que se sienten capaces de encontrar la utilidad a la lectura, pueden aprender leyendo bien consideran la lectura como algo agradable, a la vez sienten menos miedo, nervios o se quedan callados ante eventos lectores estresantes.

Los resultados pueden explicarse a partir de la evaluación de dificultad de la tarea. Es decir si el niño percibe que es una tarea que se encuentra en su dominio actuará directamente, en caso contrario procederá a ocuparse en otros asuntos.

Lazarus (1991) lo explica con el proceso cognoscitivo de evaluación que inicia cuando el sujeto valora y califica las demandas de una tarea. El sujeto decide y reacciona a partir de sus experiencias previas ejecutando las conductas que le han sido funcionales en el pasado y en caso contrario las evitará o se involucrará en otras actividades distintas.

Con respecto de la correlación entre la autoeficacia en el comportamiento lector y el comportamiento social, se aprecia que con excepción del indicador *Aislamiento*, los restantes indicadores de las variables correlacionan entre si significativa y positivamente ($r = .115$ a $r = .320$, $p = 0.05$ y $p = 0.01$).

Lo anterior señala que la creencia de los alumnos en su capacidad para dirigir intencionalmente en diversos contextos su conducta, a) para leer diversos estímulos escritos, b) para escribir palabras o frases reproduciéndolas o generándolas, c) así como para asignarles significados a los diversos estímulos escritos de acuerdo a su agrado o utilidad percibida se asocia al proceso de retroalimentación en donde los actos de cada individuo contribuyen en la dirección y control de los actos de otro u otros, se constituye con las emisiones y recepciones que un niño dirige y recibe de otros niños o del profesor, con los contenidos de las interacciones y con los mecanismos de *efectividad*, *correspondencia* y *reciprocidad social*.

4. Determinar en niños de primer grado de primaria del Estado de Yucatán, el grado de relación entre el enfrentamiento ante el comportamiento lector y el comportamiento social.

Con respecto de la *Acción instrumental* se observa que esta correlaciona con la *Emisión* ($r = .128$, $p = 0.01$), *Recepción* ($r = .105$, $p = 0.01$), *Interacción social* ($r = .216$, $p = 0.01$), *Efectividad social* ($r = .209$, $p = 0.01$), *Correspondencia social* ($r = .176$, $p = 0.01$) y *Reciprocidad social* ($r = .221$, $p = 0.05$), es decir los niños que ante eventos lectores estresantes se enfocan a realizar la actividad, también mantienen un intercambio de relaciones con sus

compañeros, presentan comportamientos sociales que son aceptados por sus compañeros y manifiestan interacciones sociales del sujeto en función de las de sus compañeros. Lo cual manifiesta por parte de los alumnos un control sobre sus estados afectivos va emparejado con el control de su contexto social de forma efectiva.

En referencia al indicador *Búsqueda de apoyo*, este correlaciona con todos los indicadores del comportamiento social. Con *Emisión* ($r = .248$, $p = 0.01$), *Recepción* ($r = .198$, $p = 0.01$), *Interacción social* ($r = .402$, $p = 0.01$), *Efectividad social* ($r = .298$, $p = 0.01$), *Correspondencia social* ($r = .475$, $p = 0.01$) y *Reciprocidad social* ($r = .108$, $p = 0.05$) inclusive con el factor *Aislamiento* ($r = .559$, $p = 0.01$), lo cual es un punto a destacar considerando que este indicador hace referencia a la ausencia de la interacción social, lo anterior puede señalar que el alumno hace una selección diferenciada de su comportamiento social para la solicitud de apoyo, de sus compañeros o su maestra, en el enfrentamiento de eventos lectores estresantes. Santoyo (1994) menciona que la interacción social tiene como una de sus funciones la adaptación efectiva del sujeto en su entorno lo cual implica el manejo estratégico de su comportamiento.

En referencia al factor *Distracción* se observa que correlaciona negativamente con los indicadores: *Emisión* ($r = -.175$, $p = 0.01$), *Recepción* ($r = -.015$, $p = 0.01$), *Interacción social* ($r = -.240$, $p = 0.01$), *Aislamiento* ($r = -.573$, $p = 0.01$) y *Efectividad social* ($r = -.1988$, $p = 0.01$), lo anterior implica una asociación inversa entre ocuparse en otras tareas diferentes del evento lector estresante con dirigirse socialmente hacia otras personas, ser objeto de las conductas de otros, la interacción entre los miembros del grupo, la ausencia intencionada de contacto social y finalmente con las emisiones que el sujeto realiza y se transforman en interacciones

sociales. Y como era esperado el factor *Distracción* ($r= .324$, $p= 0.01$) correlaciona positivamente con la respuesta que el niño presenta ante los requerimientos de interacción social de otros.

Como punto final el factor *Desesperanza* correlaciona negativamente con dirigirse socialmente hacia otras personas y correlaciona positivamente con los comportamientos sociales que implican dirección y control por parte del sujeto.

Los resultados reflejan en la interacción entre el enfrentamiento a la lectura y el comportamiento social una diferenciación en las acciones y estrategias que el niño emplea para resolver demandas de tareas en escritura y lectura. Se aprecia una asociación directa y positiva entre el uso de estrategias encaminadas al logro de la actividad y los comportamientos sociales controlados o iniciados por el niño, lo contrario sucede cuando el alumno evita o se aleja de la situación. Si el niño siente miedo, nervioso o se muestra pasivo tiende a limitar sus interacciones sociales, o a responder a las interacciones iniciadas por otros.

Santoyo (2012) explica lo anterior al considerar al enfrentamiento, como una fuerza motivacional en la regulación del comportamiento social y la toma de decisiones, el cual a la vez se manifiesta como producto y/o proceso de los intercambios sociales en diversos contextos.

5. Determinar en niños de primer grado de primaria del Estado de Yucatán, cómo contribuyen en la predicción de la lectura y del dictado:
 - d) La autoeficacia en el comportamiento lector,
 - e) El enfrentamiento ante la lectura y

f) El comportamiento social.

Para el factor *lectura* del comportamiento lector se obtiene como predictores los indicadores pertenecientes a la autoeficacia en el comportamiento lector: *Decodificación* y *Evaluación*, explicando el 6 % de la varianza (R^2 ajustada = .068,). Es decir la creencia de los alumnos, en su capacidad para leer diferentes textos y a la vez creer que son capaces de asignarles diversos significados de acuerdo al agrado o utilidad percibida, predice la efectividad en la lectura de un texto.

Lo anterior concuerda con lo mencionado por Clay (2001) y Vega (2003) respecto del continuo crecimiento del dominio de la lectura a partir del desarrollo de habilidades específicas que a la vez permiten a los niños acceder a nuevos estímulos lectores, incrementando su confianza en la tarea, a la vez que adquieren nuevas habilidades de lectura y así sucesivamente.

En referencia al indicador *Dictado* del comportamiento lector se obtienen como predictores los indicadores siguientes: *Escritura* (autoeficacia en el comportamiento lector) y *Desesperanza* (enfrentamiento ante la lectura), explicando el 10 % de la varianza (R^2 ajustada = .010,). Los coeficientes de regresión estandarizados ($B = .294$ y $-.101$), $p = .000$) indican que al incrementarse en una unidad el puntaje de la *Escritura*, se incrementa en .294 el puntaje del Dictado y disminuye .101 al aumentar en un punto el indicador *Desesperanza*.

Los resultados indican que en los niños su desempeño en la toma de dictado puede ser predicho por la creencia en sus capacidades para escribir en conjunto con una menor

pasividad o confusión en el enfrentamiento de las demandas del comportamiento lector. Esto indicaría en los niños la presencia de la persistencia y el esfuerzo, Zimmerman (1999) comenta que el sentido de autoeficacia implica en los alumnos mayor persistencia y esfuerzo para el logro de tareas académicas, como consecuencia de la identificación que hace el niño de sus habilidades como estrategia para persistir y enfrentar eventos estresores.

6. Determinar en niños de primer grado de primaria del Estado de Yucatán, cómo contribuyen en la predicción del comportamiento lector (lectura y dictado):
 - a) La autoeficacia en el comportamiento lector,
 - b) El enfrentamiento ante la lectura y
 - c) El comportamiento social.

Para el comportamiento lector (*Lectura y Dictado*) del comportamiento lector se obtiene como predictores los indicadores pertenecientes a la autoeficacia en el comportamiento lector: *Escritura y Evaluación*, explicando el 7.5 % de la varianza (R^2 ajustada = .075). Los coeficientes de regresión estandarizados ($B = .180$ y $.139$ $p = .000$) indican que al incrementarse en una unidad el puntaje de la *Decodificación y de la Evaluación*, se incrementa en $.180$ y $.139$ el puntaje del comportamiento lector.

Los resultados que señalan a los factores *Decodificación y Evaluación* como predictores del comportamiento lector, también pueden explicarse desde el énfasis del ambiente escolar en la lectura como meta, y su interacción con los éxitos o fracasos así como con las expectativas que se generan en los niños como resultados de estos. Wilson y Trainin (2007), en concordancia con lo anterior afirman que la Autoeficacia en el comportamiento

lector en los niños de primer grado se dirige hacia tareas concretas mediadas por los objetivos manifiestos del entorno donde se desarrolla el comportamiento lector.

7. Determinar en niños de primer grado de primaria del Estado de Yucatán, como contribuyen en la predicción de puntajes bajos en la lectura y del dictado:
 - a) La autoeficacia en el comportamiento lector,
 - b) El enfrentamiento ante la lectura y
 - c) El comportamiento social.

Para el factor *Lectura* del comportamiento lector en la muestra de puntajes bajos, se obtiene como predictor el indicador *Reciprocidad social* perteneciente al comportamiento social, explicando el 4.4 % de la varianza (R^2 ajustada = .044).

Con referencia al factor *Dictado* del comportamiento lector en la muestra de puntajes bajos, se obtienen como predictores los indicadores *Interacción social* y *Recepción* pertenecientes al comportamiento social, explicando el 10.3 % de la varianza (R^2 ajustada = .103).

Los resultados señalan que en los niños responder a las invitaciones que sus compañeros les hacen en el salón de clases predice un menor desempeño en la lectura, dicho resultado manifiesta una falta de control para realizar la tarea y o inhibir los estímulos sociales cuando se realiza una lectura. Guevara et al (2005) mencionan que cuando la interacción social entre docentes y alumnos en actividades lectoras es funcionalmente

limitada, los niños responden indiferenciadamente a otros estímulos y en consecuencia las constantes interrupciones afectan la conducta académica.

8. Determinar en niños de primer grado de primaria del Estado de Yucatán, como contribuyen en la predicción de puntajes bajos en el comportamiento lector (el cual se integra con la suma de los puntajes de la lectura y el dictado):
 - a) La autoeficacia en el comportamiento lector,
 - b) El enfrentamiento ante la lectura y
 - c) El comportamiento social.

Con respecto al comportamiento lector (*Lectura y Dictado*) en la muestra de puntajes bajos, se obtiene como predictor al indicadores *Reciprocidad social* perteneciente al comportamiento social, explicando el 10.9 % de la varianza (R^2 ajustada = .109). El coeficiente de regresión estandarizado ($B = .346$, $p = .000$) indica que al incrementarse en una unidad respectivamente el puntaje de la *Reciprocidad social*, se incrementa en .346, el puntaje del Comportamiento lector.

Con respecto de este objetivo se aprecia que la *reciprocidad social* predice el desempeño en los puntajes bajos del comportamiento lector. Los niños que responden a las invitaciones a interactuar con otros niños presentan bajos puntajes para dirigir intencionalmente su conducta verbal, dentro de los límites establecidos en el lenguaje escrito, para enfrentarse a las situaciones de extraer secuencias de información derivadas de un texto. Al igual que en el objetivo anterior se observa que cuando los niños no establecen límites a su interacción con sus pares, su desempeño se ve afectado.

9. Determinar en niños de primer grado de primaria del Estado de Yucatán, como contribuyen en la predicción de puntajes altos en la lectura y el dictado:
- a) La autoeficacia en el comportamiento lector,
 - b) El enfrentamiento ante la lectura y
 - c) El comportamiento social.

Con referencia al factor *Lectura* del comportamiento lector en la muestra de puntajes altos, se obtienen como predictores los indicadores *Decodificación* (autoeficacia en el comportamiento lector) e *Interacción social* (comportamiento social), explicando el 76 % de la varianza (R^2 ajustada = .76). Los coeficientes de regresión estandarizados ($B = .266$ y $.234$, $p = .000$) indican que al incrementarse en una unidad el puntaje de la *Decodificación*, se incrementa en $.266$ el puntaje de la *Lectura* y en sentido inverso $-.234$ al aumentar en un punto el indicador *Interacción social*.

Con referencia al factor *Dictado* del comportamiento lector en la muestra de puntajes altos, se obtienen como predictores los indicadores *Decodificación* (autoeficacia en el comportamiento lector) e *Interacción social* (comportamiento social), explicando el 76 % de la varianza (R^2 ajustada = .76). Los coeficientes de regresión estandarizados ($B = .266$ y $.234$, $p = .000$) indican que al incrementarse en una unidad el puntaje de la *Decodificación*, se incrementa en $.266$ el puntaje de la *Lectura* y en sentido inverso $-.234$ al aumentar en un punto el indicador *Interacción social*.

De acuerdo a los resultados obtenidos se observa que los alumnos que creen que tienen la capacidad para leer diversos estímulos escritos y pueden limitar el inicio e intercambio de relaciones con sus pares y maestros, pueden aumentar su puntaje en la guía intencional de su conducta, dentro de los límites establecidos en el lenguaje escrito, para enfrentarse a las situaciones de extraer secuencias de información derivadas de un texto.

Clay (2001) lo explica a través del concepto del sistema de auto-extensión de estrategias. En la auto-extensión el énfasis se manifiesta en las acciones concretas que deben desarrollar y controlar los alumnos tales como leer estímulos en situaciones determinadas o bien generar respuestas escritas. En la medida que incorporan en su repertorio las acciones necesarias para desarrollar su comportamiento lector podrán desarrollar estrategias que se manifiestan tanto en la lectura como en la escritura.

10. Determinar en niños de primer grado de primaria del Estado de Yucatán, como contribuyen en la predicción de puntajes altos en el comportamiento lector (el cual se integra con la suma de los puntajes de la lectura y el dictado):
 - a) La autoeficacia en el comportamiento lector,
 - b) El enfrentamiento ante la lectura y
 - c) El comportamiento social.

Con referencia al comportamiento lector (*Lectura y Dictado*) en la muestra de puntajes altos, se obtienen como predictores los indicadores *Interacción social* (comportamiento social) y *Evaluación* (autoeficacia en el comportamiento lector), explicando el 7.4 % de la varianza (R^2 ajustada = .074). Los coeficientes de regresión

estandarizados ($B = -.312$ y $.290$, $p = .000$) indican que al incrementarse en una unidad el puntaje de la Interacción social, se incrementa $-.312$ el puntaje del comportamiento lector, en tanto que cuando aumenta en una unidad la *Evaluación*, el comportamiento lector aumenta $.290$.

Los alumnos que creen que son capaces de asignarles significados a los diversos estímulos escritos de acuerdo a su agrado o utilidad percibida y que a la vez limitan su inicio e intercambio de actividades sociales con sus pares y docentes presentan puntajes más altos en su comportamiento lector.

Al respecto Vega (2006) afirma que en el desarrollo de la lectura y la escritura, la interacción que surge entre los episodios cotidianos y el lenguaje escrito, establece las condiciones para la apropiación del conocimiento que es valorado. Es decir el alumno desarrolla esquemas específicos para enfrentarse a los eventos lectores como producto de la interacción de las demandas de la tarea y los resultados que obtiene al intentar satisfacerlas, generando en consecuencia creencias específicas respecto de sus capacidades para desarrollar y perfeccionar sus estrategias que se traducen en el esfuerzo y exactitud con la cual ejecutan su comportamiento lector.

11. Identificar cómo interactúan la autoeficacia en el comportamiento lector, el enfrentamiento ante la lectura y el comportamiento social en la predicción del comportamiento lector en niños de primer grado de primaria del Estado de Yucatán.

Los resultados de ajuste del modelo de análisis de senderos para los puntajes bajos en el comportamiento lector (Ji. Cuad. = 12.67 P= .027 CFI= .62 RMSEA= .062) indican que los comportamientos sociales de *Recepción*, *Reciprocidad* y la *Interacción social*, que hacen referencia a respuestas sociales simétricas entre los alumnos, son los que predicen el bajo desempeño en el comportamiento lector, de tal forma que el alumno al involucrarse en interacciones sociales con sus pares disminuye o inhibe las acciones requeridas para obtener éxito en las actividades de lectura y escritura.

Lo anterior puede explicarse como parte de una reacción de los sujetos al contexto académico del comportamiento lector, cuya complejidad puede ser menos reforzante en comparación con la interacción del alumno con sus pares, al respecto Espinosa (2010) obtiene datos indicando que la organización de las preferencias de los alumnos es sensible al cambio de contexto y al entorno social en las interacciones entre alumno y alumno, siendo esta misma interacción entre niños un estímulo social que refuerza las iniciativas del alumno cuando se dirigen a ellos.

Por otra parte el modelo del análisis de senderos para puntajes altos no obtiene resultados que indiquen un ajuste del modelo, lo cual puede deberse a que los indicadores incluidos no aportan información que prediga el alto desempeño en el comportamiento lector.

Finalmente en los resultados para el modelo de análisis de senderos para la muestra general (Ji. Cuad. =155.00 P=.010 CFI=.077 RMSEA=.055) indican que la interacción entre la *Decodificación*, (autoeficacia en el comportamiento lector), *Acción instrumental*

(enfrentamiento infantil ante la lectura) e *Interacción social* (comportamiento lector), predice el alto desempeño del comportamiento lector.

En este caso la *Decodificación* (creencia en su capacidad para dirigir su conducta en diversos contextos para leer diversos estímulos escritos) funcionaría como un organizador cognoscitivo de las respuestas de los alumnos ante los eventos lectores, elicitando la realización directa de las actividades de lectura y escritura (*Acción instrumental*), así como la regulación de sus interacciones sociales con su contexto social (*Interacción social*), Zimmerman, Kitsantas y Campillo (2005) mencionan que la autoeficacia es una creencia motivacional clave que ha sido vinculada conceptual y empíricamente a las creencias autorregulatorias: los estudiantes que confían en sus capacidades se sienten más motivados para alcanzar metas personales, en este sentido se refiere a las creencias acerca del uso de procesos de aprendizaje autorregulados como formulación de metas, autosupervisión, empleo de estrategias, autoevaluación y autorreacciones.

Interacción de la autoeficacia en el comportamiento lector, enfrentamiento ante la lectura y comportamiento social en la predicción del comportamiento lector. En los resultados obtenidos en los diversos análisis estadísticos se observa que la interacción de las variables estudiadas se manifiestan en la predicción del comportamiento lector.

Implica entonces que la creencia de los alumnos en su capacidad para dirigir su conducta en diversos contextos para leer diversos estímulos escritos, escribir palabras o frases reproduciéndolas o generándolas, se relaciona a su vez con los esfuerzos o intentos para hacer frente a los eventos lectores estresantes, y con la ausencia intencionada de contacto social,

del sujeto hacia sus compañeros o viceversa, dando como resultado la predicción de la dirección intencional de su conducta verbal, dentro de los límites establecidos en el lenguaje escrito, para enfrentarse a las situaciones de extraer secuencias de información derivadas de un texto, esto con el fin de producir una comunicación significativa y específica.

Por otra parte en el caso de los puntajes altos del comportamiento lector, este solo es predicho por el indicador *Evaluación* perteneciente a la autoeficacia en el comportamiento lector, de tal forma que los alumnos que creen que son capaces de asignarles significados a los diversos estímulos escritos de acuerdo a su agrado o utilidad percibida obtienen mejores puntajes en la lectura de textos completos y la toma de registros relacionados con la lectura de un texto, así como en la escritura de una oración.

En cuanto a los puntajes bajos del comportamiento lector se aprecia que son los indicadores *Recepción, Reciprocidad e Interacción social*, pertenecientes al constructo comportamiento social, los que los predicen. Lo cual significa que los alumnos que son objeto de comportamientos sociales y que responden a estos involucrándose en una situación de interacción personal presentan un bajo desempeño en la lectura y la escritura.

Lo anterior puede señalar que las creencias de los alumnos en su capacidad para la ejecución de su comportamiento lector presentan dos funciones primero como elemento motivador en el caso de los puntajes altos y segundo como organizador cognoscitivo en interacción con el enfrentamiento ante la lectura (*Acción instrumental*) y el comportamiento social (*Aislamiento*) para el caso de la predicción de los puntajes generales, siendo notoria entonces su ausencia en la predicción de los puntajes bajos.

Autoeficacia en el comportamiento lector y el comportamiento lector. Los resultados obtenidos señalan que la autoeficacia predice el comportamiento lector (*Lectura y Dictado*), así como la *Lectura* y el *Dictado* por separado.

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

Con respecto del modelo propuesto en su contrastación empírica empleando el modelamiento de ecuaciones estructurales, se observa un alto nivel predictivo de la autoeficacia en el comportamiento lector sobre el comportamiento lector ($\beta = .91$, $p = .000$), cuando covaría con el enfrentamiento ante la lectura y el comportamiento social. El enfrentamiento ante la lectura por su parte presenta valores predictivos bajos del comportamiento lector ($\beta = -.21$, $p = .000$) cuando covaría con la autoeficacia y el comportamiento social, y el comportamiento social manifiesta un valor predictivo mínimo

del comportamiento lector ($\beta = .08$, $p = .000$) cuando covaría con la autoeficacia en la lectura y el comportamiento social.

Esto se explica a partir de la interacción de los procesos cognoscitivos, motivacionales, afectivos y selectivos que integran la autoeficacia (Chemers, Hu y Garcia, 2001; Ozer y Bandura, 1990) con las propiedades de competencia y autonomía del enfrentamiento (Skinner y Wellborn, 1994) y de sincronía, apoyo, reciprocidad y complementariedad del comportamiento social (Santoyo, 1994).

El comportamiento lector implica para el alumno habilidades de reconocimiento, una interpretación dinámica del lenguaje escrito, manejo de las transiciones en la lectura, el uso de subsistemas como soportes interactivos y precisión en el procesamiento (Clay, 2001).

El sentido de autoeficacia en el comportamiento lector señalaría entonces que el alumno coordina sus procesos: a) cognoscitivos para el reconocimiento de formas y patrones escritos, la atención a la forma, tamaño, posición y patrones de un texto, el conocimiento del significado de algunas palabras escritas, la integración de significados a partir del reconocimiento de palabras e integrara la información de diferentes medios; b) motivacionales para establecer la mención de historias que podrían hallarse en un texto, mostrar conciencia de que el lenguaje oral puede representarse de manera escrita, cambiar de estrategias de reconocimiento para acceder a un significado y graduar su persistencia para cumplir las demandas del comportamiento lector; c) afectivos con la intención de escribir grafías que tienen algún significado personal, combinar el lenguaje del texto con su lenguaje

habitual e involucrarse o no en algunas actividades mentales o físicas placenteras para realizar eventos lectores; y d) selectivos con el fin de coordinar las interacciones con sus pares en eventos lectores, mantener o no patrones de conducta interactiva durante los eventos lectores, apoyar, buscar o brindar apoyo para la realización de tareas lectoras y cooperar en comportamientos lectores dependiendo de sus habilidades.

Considerando los resultados y la discusión de estos se concluye lo siguiente:

Se aprecia una interrelación constante entre las estrategias cognoscitivas y habilidades de interacción social en el logro del comportamiento lector, lo cual denota como afirmaba Vigotsky que el aprendizaje es eminentemente una actividad social en la cual el conjunto de estrategias cognoscitivas generan esquemas que generan la selección de las habilidades sociales pertinentes y estas a su vez refuerzan o limitan el logro directo de los aprendizajes.

Los alumnos de 7 a 8 años manifiestan la autorregulación de sus estrategias y habilidades cognoscitivas, afectivas y de interacción social de manera conjunta para el desarrollo de la lectura y la escritura. Los datos obtenidos de los alumnos de esta edad señalan a su sentido de autoeficacia como un organizador cognoscitivo que les permite regular sus recursos personales de acuerdo a un contexto y las personas que lo integran.

El comportamiento lector es predicho en diferentes niveles y por la interacción de diferentes factores. El desempeño bajo o alto del comportamiento lector necesita de diferentes habilidades cognoscitivas, afectivas y de interacción social. Para limitar el bajo desempeño en la escritura y la lectura es necesaria la regulación efectiva de la interacción social de acuerdo a la tarea requerida y contexto académico. En tanto el alto desempeño

requerirá enfatizar las ventajas y usos tanto pragmáticos como lúdicos de la lectura y la escritura.

Falta entonces generar investigación que permita establecer la forma en que los niños se enfrentan a las actividades lectoras, con el fin de moldear las secuencias exitosas, y segundo también se requiere identificar el tipo de interacción personal efectivo que facilita al niño la comunicación con pares y adultos así como su aprendizaje vicario de comportamientos lectores.

Limitaciones y sugerencias

Para el presente trabajo se encuentra como limitación la medición de los constructos, dos de ellos (autoeficacia en el comportamiento lector y comportamiento lector) fueron medidos de acuerdo a como se manifiestan las conductas esperadas, la autoeficacia en el comportamiento lector analizando las creencias de los alumnos y el comportamiento lector observando el desempeño de los alumnos en la lectura de un texto y en la toma de dictado, en tanto los otros dos constructos fueron medidos con instrumentos de autorreporte, razón por la cual en estudios posteriores se sugiere contar con instrumentos o estrategias de estudio de los constructos que recojan la evidencia tal como se manifiesta.

La segunda limitación se aprecia en la obtención de los datos en una sola ocasión, con el fin de poder adquirir mayor precisión se sugiere limitar el tamaño de la muestra e incrementar el número de veces la medición de los constructos en cuestión.

Referencias

- Alberti, R., & Emmons, M. (1978). *Your perfect right*. USA: Impact.
- Alpuche, A. (2004). *Relación entre autoeficacia, locus de control, actitudes y tareas parentales en padres de personas con necesidades educativas especiales*. Tesis de Licenciatura no publicada, Yucatán, México: Universidad Autónoma de Yucatán.
- Alpuche, A., & Vega, L. (2011). *Predicción del comportamiento lector a partir de la autoeficacia*. México: Trabajo presentado en la mesa temática: lectura dentro del 32 Congreso Mexicano de Análisis de la Conducta.
- Argyle, M. (1967). *The psychology of interpersonal behavior*. Inglaterra: Penguin.
- Argyle, M. (1969). *Social Interaction*. Inglaterra: Methuen.
- Argyle, M. (1980). *The social psychology of social problems*. USA: John Wiley and sons.
- Argyle, M. (1983). *Psicología del comportamiento interpersonal*. España: Alianza.
- Argyle, M., & Kendon, A. (1967). The experimental analysis of social performance. *Advances in Experimental Social Psychology*, 3, 55-98.
- Arita, B., & Sánchez, O. (2000). Afrontamiento del estrés en estudiantes de bachillerato. *La Enseñanza e Investigación en Psicología*, 5(2), 277-285.
- Bandura, A. (1978). The self-system in reciprocal determinism. *American Psychologist*, 33, 344-358.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 122-147.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. USA: Prentice Hall.

- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive Theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175-1184.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. USA: Freeman.
- Bandura, A. (1999). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. In R. Baumeister, *The self in social psychology. Key readings in social psychology* (pp. 285-298). USA: Taylor & Francis.
- Bandura, A., & Cervone, D. (1983). Self-evaluative and self-efficacy mechanism governing the motivational effects of goal systems. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 1017-1028.
- Bandura, A., & Jourden, F. (1991). Self regulatory mechanism governing the impact of social comparison on complex decision making. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 941-951.
- Bandura, A., & Schunk, D. (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41(3), 586-598.
- Bandura, A., & Walters, R. (1963). *Aprendizaje Social y desarrollo de la personalidad*. España: Alianza.
- Bandura, A., Cioffi, D., Taylor, B., & Brouillard, M. (1988). Perceived self-efficacy in coping with cognitive stressors and opioid activation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55(3), 479-488.
- Baumann, J., & Kameenui, E. (1991). Research on vocabulary instruction: ode to Voltaire. In J. Flood, J. Lapp, & J. Squire, *Handbook of research on teaching the English language arts* (pp. 604-632). USA: McMillan.

- Bazán, A., & López, M. (2002). Los componentes en la adquisición de la lengua en la escuela primaria mexicana: un caso de validación de constructos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 7, 603-625.
- Bazán, A., Castañeda, S., Macotela, S., & López, M. (2004). Evaluación del desempeño en lectura y escritura. Aportes empíricos a la noción de componentes lingüísticos del cuarto grado de primaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(23), 841-861.
- Bazán, A., Rojas, G., & Zavala, M. (2000). Elaboración y validación de un instrumento de evaluación de la lectura y la escritura en primer grado de primaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 30(002), 115-132.
- Blanco, A. (1982). *Evaluación conductual*. España: Piramide.
- Boekaerts, M. (1999). BCoping in context: goal frustration and goal ambivalence in relation to academic and interpersonal goals. In E. Frydenberg, *Learning to cope developing as a person in complex societies* (pp. 175-197). USA: Oxford University Press.
- Boufard, T., Parent, S., & Larivee, S. (1991). Influence of self-efficacy on self-regulation and performance among junior and senior high school age students. *International Journal of Behavioral Development*, 14, 153-164.
- Bridges, L. (2003). Coping as an element of developmental well being. In M. Bornstein, L. Davidson, C. Keyes, & K. Moore, *Positive development across life course* (pp. 155-166). USA: Erlbaum.
- Caballo, V. (1986). *Evaluación conductual: metodología y aplicaciones*. España: Pirámide.
- Caballo, V. (1997). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. España: Siglo XXI.

- Cairns, R. (1979). *Social development: the origins and plasticity of interchanges*. USA: Freeman.
- Campbell, D., & Stanley, J. (1970). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*. Argentina: Amorrortu Editores.
- Castañeda, S. (2006). *Evaluación del aprendizaje en el nivel universitario, elaboración de exámenes y reactivos objetivos*. México: Facultad de Psicología UNAM.
- Chemers, M., Hu, L., & García, B. (2001). Academic self-efficacy and first year college student performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 55-64.
- Clark, D. (2002). *Investigación cuantitativa en Psicología*. México: Oxford.
- Clay, M. (1991). *Becoming literate: the construction of inner control*. Nueva Zelanda: Heinemann Education.
- Clay, M. (1993). *An observational survey of early literacy achievement*. USA: Heinemann Education.
- Clay, M. (2001). *Change over time in children's literacy development*. Nueva Zelanda: Heinemann Education.
- Cole, P., Martin, S., & Dennis, T. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: methodological challenges and directions for child development research. *Child development*, 75, 317-333.
- Compass, B., Connor, J., Saltzman, H., Thomsen, H., & Wadsworth, M. (2001). Coping with stress during childhood and adolescence: problems, progress and potential in theory research. *Psychological Bulletin*, 127, 87-127.
- Corcoran, K. (1991). Efficacy, skills reinforcement, and choice behavior. *American Psychologist*, 1, 155-157.

- Cox, B. (1994). Young children's regulatory talk: evidence of emerging metacognitive control over literary products and processes. In R. Ruddell, M. Ruddell, & H. Singer, *Theoretical and models and processes of reading* (pp. 733-756). USA: International Reading Association.
- Cox, C., & Many, J. (1989). *Reader stance towards a literary work: applying the transactional theory to children's responses*. Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association. USA: American Educational Research Association.
- Davis, F. (1944). Fundamental factors of comprehension in reading. *Psychometrika*, 9, 185-197.
- Derryberry, D., Redd, M., & Pilkenton, C. (2003). Temperament and coping: advantages of an individual differences perspective. *Development Psychopathology*, 15, 1049-1066.
- Díaz, R. (1994). *Psicología del mexicano: descubrimiento de la etnopsicología*. México: Trillas.
- Ehri, L. (1991). Development of the ability to read words. In R. Barr, P. Kamil, P. Mosenthal, & D. Pearson, *Handbook of reading research* (Vol. II, pp. 383-417). USA: Longman Publishing Group.
- Eisenberg, N., & Fabes, R. (1992). Emotion, regulation, and the development of social competence. *Review of Personality and Social Psychology*, 14, 119-150.
- Embretson, S. (1996). Item response theory models and inferential bias in multiple group comparisons. *Applied Psychological Measurement*, 20, 201-212.
- Escamilla, K., Andrade, A., Basurto, A., & Ruíz, O. (1996). *Instrumento de observación de logros de la lectoescritura inicial*. USA: Heinemann.

- Everly, G. (1989). *A clinical guide to the treatment of the human stress response*. USA: Plenum Press.
- Flavell, J. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In L. Resnick, *The nature of intelligence* (pp. 231-235). USA: Erlbaum.
- Flavell, J. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906-911.
- Flavell, J. (1981). Cognitive monitoring. In W. Dickson, *Children's oral communication skills* (pp. 35-60). USA: Academic.
- Flores, M., & Díaz, R. (2002). *Asertividad: una alternativa para el óptimo manejo de las relaciones interpersonales*. México: UADY-Porrúa.
- Frith, V. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In E. Patterson, J. Marshall, & M. Coltheart, *Surface dyslexia: Neuropsychological and cognitive studies of phonological reading* (pp. 301-330). Gran Bretaña: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- García, B., Márquez, L., & Ávila, J. (2009). Planeación y desarrollo del proyecto de investigación. In B. García, *Manual de métodos de investigación en ciencias sociales, un enfoque basado en proyectos* (pp. 1-48). México: UNAM-Manual Moderno.
- García, R., Castañeda, S., González, R., Pineda, M., & Arredondo, C. (2006). Elaboración de ítems objetivos. In S. Castañeda, *Evaluación del aprendizaje en el nivel universitario. Elaboración de exámenes y reactivos objetivos* (pp. 171-204). México: Facultad de Psicología UNAM.
- García-Sáiz, M., & Gil, F. (1995). *Habilidades sociales y salud*. España: Pirámide.
- Garner, R. (1987). *Metacognition and reading comprehension*. USA: Ablex.

- Gil, F., & León, J. (2000). *Habilidades sociales. Teoría, investigación e intervención*. España: Síntesis.
- Gil, F., León, J., & García, M. (1995). *Evaluación en Psicología clínica y de la salud*. España: CEPE.
- Gil, F., León, J., & Jarana, L. (1992). *Habilidades sociales y salud*. España: Eudema.
- Góngora, E. (2000). *El enfrentamiento a los problemas y el papel del control*. Tesis de doctorado inédita. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Goodman, K. (1990). El lenguaje integral: un camino fácil para el desarrollo del lenguaje. *Lectura y vida: Revista latinoamericana de lectura*, 11(2), 2-13.
- Green, J., Dixon, C., Floriani, A., Bradley, M., Paxton, S., Mattern, C., & Bergamo, H. (1994). Constructing literacy in classrooms: Literate action as social accomplishment. In R. Ruddell, M. Ruddell, & H. Singer, *Theoretical models and processes of reading* (pp. 141-160). USA: International Reading Association.
- Guevara, Y., Mares, G., Rueda, E., Rivas, O., Sánchez, B., & Rocha, H. (2005). Niveles de interacción que se propician en alumnos de educación primaria durante la enseñanza de la materia. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 31(1), 23-45.
- Halliday, M. (1994). The place of dialogue in children's construction of meaning. In R. Ruddell, M. Ruddell, & H. Singer, *Theoretical models and processes of reading* (pp. 70-82). USA: International Reading Associations.
- Harste, J., Burke, C., & Woodward, V. (1994). Children's language and world: initial encounters with print. In R. Ruddell, M. Ruddell, & H. Singer, *Theoretical models and processes of reading* (pp. 48-69). USA: International Reading Association.

- Herrera, S. (2002). *Estilos de afrontamiento y conductas de interacción en la relación de pareja*. Tesis de Licenciatura no publicada. Facultad de Psicología, Yucatán, México: Universidad Autónoma de Yucatán.
- Hersen, M., & Bellack, A. (1976). Social skill training for chronic psychiatric patients: rationale, research findings, and future directions. *Comprehensive Psychiatry*, 17, 559-580.
- Holroyd, K., & Lazarus, R. (1982). Stress, coping and somatic adaptation. In L. Goldberg, & S. Breznitz, *Handbook of Stress: Theoretical and Clinical Aspects* (pp. 21-35). USA: Free Press.
- INEE. (2006). *La calidad de la educación básica en México. Informe anual 2006*. México: Autor.
- INEE. (2007). *Aprendizaje y desigualdad social en México, implicaciones de política educativa en el nivel básico*. México: INEE.
- INEE. (2008a). *Avanza o retrocede la calidad educativa*. México: INEE.
- INEE. (2008b). *Indicadores del sistema educativo nacional: Panorama educativo de México*. México: INEE.
- Kelly, J. (2000). *Entrenamiento en habilidades sociales*. España: Descleé de Brouwer.
- Kerlinger, F. (1988). *Investigación del comportamiento*. México: Mc Graw Hill.
- Lamb, M., Suomi, S., & Stephenson, G. (1979). *Social interaction analysis: methodological issues*. USA: The Wisconsin University Press.
- Lazarus, R. (1974). Cognitive and coping processes in emotion. In B. Weiner, *Cognitive views of human motivation* (pp. 21-32). USA: Academic Press.
- Lazarus, R. (1993). From psychological to the emotions: a history of changing outlooks. *Annual Review of Psychology*, 44, 1-21.

- Lazarus, R., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. USA: Springer Publishing Company.
- Lazarus, R., & Folkman, S. (1991). *Estrés y procesos cognitivos*. México: Roca.
- León, J., & Medina, S. (2000). Aproximación conceptual a las habilidades sociales. In F. Gil, & J. León, *Habilidades sociales, teoría, investigación e intervención* (pp. 35-48). España: Síntesis.
- León, O., & Montero, I. (2003). *Métodos de investigación en Psicología y Educación*. España: Mc Graw Hill.
- Libert, J., & Lewinsohn, P. (1973). Concept of social skills with special references to the behavior of depressed persons. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 40, 304-312.
- Linehan, M. (1984). *Behavior modification with women*. USA: Guilford Press.
- Linnenbrink, E., & Pintrich, P. (2003). The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Reading and Writing Quarterly*, 19(2), 119-137.
- Litt, M. (1988). Self-efficacy and perceived control: cognitive mediators of pain tolerance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 159-160.
- López, A., & Guevara, Y. (2008). Programa para la prevención de problemas en la adquisición de lectura y escritura. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 34(1), 57-78.
- Many, J. (1994). The effect of reader stance on students' personal understanding of literature. In R. Ruddell, M. Ruddell, & H. Singer, *Theoretical models and processes of reading* (pp. 653-667). USA: International Reading Associations.
- Margolis, H., & McCabe, P. (2006). Improving self-efficacy and motivation: what to do, what to say. *Intervention in school and clinic*, 41(4), 218-227.

- Mc Namara, D. (2007). *Reading comprehension strategies, theories, interventions and technologies*. USA: LEA.
- McKeon, M., Beck, I., Omanson, R., & Perfetti, C. (1983). The effects of long time vocabulary instruction on reading comprehension: a replication. *Journal of Reading Behavior, 15*, 3-18.
- Meier, C., DiPerna, J., & Oster, M. (2006). Importance of social skills in the elementary grades. *Education and Treatment of Children, 29*(3), 409-419.
- Mezynski, K. (1983). Issues concerning the acquisition of knowledge: effects of vocabulary training on reading comprehension. *Review of Educational Research, 53*, 253-279.
- Moll, L. (1994). Literacy research in community and classrooms: a sociocultural approach. In R. Ruddell, M. Ruddell, & H. Singer, *Theoretical models and processes of reading* (pp. 179-207). USA: International Reading Association.
- Monjas, M., & González, B. (1998). *Las habilidades sociales en el currículo*. España: Ministerio de Educación.
- Muraven, M., Tice, D., & Baumeister, R. (1998). Self-control as limited resource: regulatory depletion patterns. *Journal of Personality and Social Psychology, 74*(83), 774-789.
- Nounopoulos, A., Ashby, J., & Gilman, R. (2006). Coping resources, perfectionism and academic performance among adolescents. *Psychology in the schools, 43*(5), 613-622.
- Ortiz, D., & Robino, A. (2003). *Como se Aprende y Como se Enseña la Lengua Escrita*. Argentina: Lugar Editorial S.A.
- Ozer, M., & Bandura, A. (1990). Mechanism governing empowerment effects: a self-efficacy analysis. *Journal of Personality and Social Psychology, 58*(3), 472-286.

- Paris, S., Cross, D., & Lipson, M. (1984). Informed strategies for learning: a program to improve children's reading awareness and comprehension. *Journal of Educational Psychology, 76*, 1239-1252.
- Paris, S., Lipson, M., & Wixon, K. (1983). Becoming a strategic reader. *Contemporary Educational Psychology, 8*, 293-316.
- Pelechano, V., Matud, P., & De Miguel, A. (1994). *Estrés, personalidad y salud*. España: Alfapplus.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. España: Grao.
- Phillips, E. (1978). *The social skills bases of psychopathology*. Inglaterra: Grune and Stratton.
- Reeve, J. (1994). *Motivación y emoción*. España: Mc Graw Hill.
- Reschly, A., Huebner, E., Appleton, J., & Antaramian, S. (2008). Engagement as flourishing: the contribution of positive emotions and coping to adolescents' engagement at school and with learning. *Psychologist in school, 45*(5), 419-413.
- Ribes, E., & López, F. (1985). *Teoría de la conducta*. México: Trillas.
- Rodríguez, C., & Nicasio, J. (2007). Evaluación e intervención psicoeducativa en el trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH). In J. Nicasio, *Dificultades de desarrollo: evaluación e intervención* (pp. 153-160). España: Piramide.
- Rosenblatt, L. (1978). *The reader, the text, the poem: the transactional theory of the literary work*. USA: Southern Illinois University Press.
- Rosenblatt, L. (1985). Viewpoints: transaction versus interaction: a terminological rescue operation. *Research in the teaching of english, 19*(1), 96-107.
- Rubio, M., & Santoyo, C. (2004). Interacciones sociales de niños con necesidades educativas especiales: un enfoque funcional. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta, 30*(1), 1-20.

- Ruddell, M. (1994). Vocabulary Knowledge and comprehension: a comprehension process view of complex literacy relationships. In R. Ruddell, M. Ruddell, & H. Singer, *Theoretical models and processes of reading* (pp. 414-447). USA: International Reading Association.
- Ruddell, R. (1993). *Teaching content reading and writing*. USA: Allyn & Bacon.
- Ruddell, R., & Rudell, M. (1994). Language acquisition and Literacy processes. In R. Ruddell, M. Ruddell, & H. Singer, *Theoretical Models and Processes of Reading* (pp. 83-103). USA: International Reading Association.
- Rumelhart, D. (1977). Toward an interactive model of reading. In S. Dornic, *Attention and performance* (pp. 3-30). USA: Laurence Erlbaum Associates.
- Rutherford, L., DePaul, G., & Jitendra, A. (2008). Examining the relationship between treatment outcomes for academic achievement and social skills in school age children with attentional deficit hyperactivity disorder. *Psychology in schools*, 45(2), 145-157.
- Sackett, P. (1978). *Observing behavior: data collection and analysis methods*. USA: University Park Press.
- Sánchez-Cánovas, J. (1988). Estilos cognitivos, afrontamiento y psicología del yo. *Boletín de Psicología*, 19, 33-57.
- Santoyo, C. (1994). *Contexto e interacción social: bases conceptuales y metodológicas*. España: PPU.
- Santoyo, C. (2006). Desarrollo del comportamiento social: determinación múltiple, configuraciones y contexto. In C. Santoyo, & M. Espinosa, *Desarrollo e Interacción Social: Teoría y métodos de investigación en contexto* (pp. 25-44). México: Facultad de Psicología UNAM.

- Santoyo, C. (2007). Estrategias generales para el estudio de la estabilidad y cambio en la investigación sobre interacción social in situ. En C. Santoyo, *Estabilidad y cambio de patrones de comportamiento en escenarios naturales: un estudio longitudinal en Coyoacán* (pp. 37-60). México: Facultad de Psicología UNAM.
- Santoyo, C. (2012). Aristas y perspectivas múltiples de la ciencia del desarrollo En C. Santoyo. Aristas y perspectivas múltiples de la investigación sobre desarrollo e interacción social (pp. 17-42). México: Facultad de Psicología UNAM.
- Santoyo, C., & Espinosa, M. (2006). *Desarrollo e interacción social: teoría y métodos de investigación en contexto*. México: Facultad de Psicología UNAM.
- Santoyo, C., & López, R. (1990). *Análisis experimental del intercambio social*. México: Trillas.
- Santoyo, C., & Rubio, P. (2006). Desarrollo y función del comportamiento auto-descriptivo: implicaciones metodológicas y conceptuales desde una perspectiva de síntesis. In C. Santoyo, & M. Espinosa, *Desarrollo e Interacción social: teoría y métodos de investigación en contexto* (pp. 79-112). México: Facultad de Psicología UNAM.
- Schunk, D. (1997). *Teorías del aprendizaje*. México: Prentice Hall.
- Schunk, D., & Rice, J. (1993). Strategy fading and progress feedback: effects on self-efficacy and comprehension among students receiving remedial services. *Journal of Special Education, 27*, 257-276.
- Schunk, D., Hanson, A., & Cox, P. (1987). Strategy self-verbalization during remedial listening comprehension instruction. *Journal of Educational Psychology, 53*, 54-61.
- Secord, P., & Backman, C. (1976). *Psicología Social*. México: Mc Graw Hill.
- SEP. (2007). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. México: Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuito.

- Shaughnessy, J., Zeidmeister, E., & Zeidmeister, J. (2007). *Métodos de investigación en psicología*. México: Mc Graw Hill.
- Simone, D., & Hersh, L. (2004). *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Skinner, B. (1953). *Science and human behavior*. USA: Free Press.
- Skinner, E. (1996). A guide to constructs of control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 546-570.
- Skinner, E., & Wellborn, J. (1997). Children's coping in academic domain. In S. Wolchik, & I. Sandler, *Handbook of children's coping: linking theory and intervention* (pp. 387-422). USA: Plenum Press.
- Skinner, E., & Zimmer, M. (2007). The development of coping. *Annual Review of Psychology*, 58, 119-144.
- Spivey, N., & King, J. (1994). Readers as writers composing from sources. In R. Ruddell, M. Ruddell, & H. Singer, *Theoretical models and processes of reading* (pp. 668-694). USA: International Reading Association.
- Squire, J. (1994). Research in reader responses, naturally interdisciplinary. In R. Ruddell, M. Ruddell, & H. Singer, *Theoretical models and processes of reading* (pp. 637-652). USA: International Reading Association.
- Stahl, S., & Fairbanks, M. (1986). The effects of vocabulary instruction: a model-based metaanalysis. *Review of Educational Research*, 56, 72-110.
- Sulzby, E. (1989). Assesment of writing and children's language while writing. In L. Morrow, & J. Smith, *The role of assessment and measurement in early literacy instruction* (pp. 83-109). USA: Prentice Hall.

- Sulzby, E. (2004). Writing and reading: signs of oral and written language organization in the young child. In W. Teale, & E. Sulzby, *Emergent literacy: writing and reading* (pp. 50-89). USA: Ablex.
- Thorndike, E. (1917). Reading as reasoning. *Journal of Educational Psychology*, 8, 323-332.
- Thurstone, L. (1946). Comment. *American Journal of Sociology*, 52, 39-50.
- Tierney, R., & Pearson, P. (1994). Learning to learn from text: a framework for improving classroom practice. In R. Ruddell, M. Ruddell, & H. Singer, *Theoretical models and processes of reading* (pp. 469-482). USA: International Reading Association.
- Tierney, R., & Shanahan, T. (1991). Research on reading - writing relationship: interactions, transactions and outcomes. In M. Barr, P. Kamil, P. Mosenthal, & D. Pearson, *Handbook of reading research* (Vol. II, pp. 1-35). USA: Longman Publishing Group.
- Tracey, D., & Morrow, L. (2006). *Lenses on reading*. USA: The Guilford Press.
- Valdés, J. (1998). *Las redes semánticas naturales, usos y aplicaciones en psicología general*. México: UNAM.
- Vallés, A., & Vallés, C. (1996). *Las habilidades sociales en la escuela, una propuesta curricular*. España: Editorial EOS.
- Vega, L. (2001). *Cuestionario de actividades de lectura en el hogar*. México: Facultad de Psicología UNAM.
- Vega, L. (2003). *Análisis de la contribución de factores involucrados en el desarrollo de la alfabetización en los años preescolares*. Tesis de Doctorado Inédita. México: Facultad de Psicología UNAM.
- Vega, L. (2006). Los años preescolares: su importancia para desarrollar la competencia lectora y el gusto por la lectura. In L. Vega, S. Macotela, I. Seda, & H. Paredes,

- Alfabetización: retos y perspectivas* (pp. 13-40). México: Facultad de Psicología UNAM.
- Vogel, W. (1985). Coping, stress, stressors and health consequences. *Neuropsychobiology*, 13, 129-135.
- Welford, A. (1966). The ergonomic approach to social behavior. *Ergonomics*, 357-369.
- Wentzel, K. (2003). Sociometric status and academic adjustment in middle school: a longitudinal study. *Journal of Early Adolescence*, 23, 5-28.
- Wienfiel, S., O'Leary, A., Bandura, A., Brown, S., Levine, S., & Raska, K. (1990). Impact of perceived self-efficacy in coping with stressor on components of the immune system. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(5), 1082-1094.
- Willms, J. D. (2004). *Monitoring school performance: a guide for educators*. USA: Taylor & Francis.
- Wilson, K., & Trainin, G. (2007). First-grade students' motivation and achievement for reading, writing and spelling. *Reading psychology*, 28, 257-282.
- Wolpe, J. (1958). *Psychotherapy by reciprocal inhibition*. USA: University Press.
- Wolpe, J. (1977). *Práctica de la terapia de la conducta*. México: Trillas.
- Wolpe, J., & Lazarus, A. (1966). *Behavior therapy techniques: a guide to the treatment of neuroses*. USA: Pergamon Press.
- Yucatán. (2008). *Plan Estatal de Desarrollo del Gobierno del Estado de Yucatán 2007-2012*. Yucatán: Autor.
- Zimmerman, B. (199). Autoeficacia y desarrollo educativo. En A. Bandura, *Auto eficacia: Cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual* (págs. 177 -200). Zarautz, España: Desclée de Brouwer.

Anexos



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PSICOLOGÍA
EDUCACIÓN Y DESARROLLO

NOMBRE SEXO
 HOMBRE
 MUJER
 EDAD COLONIA ESCUELA

A continuación se te presentan una serie de frases por favor marca con una X la que corresponda con lo que tú crees.

Tus respuestas son privadas y no se tomaran en cuenta en tu calificación escolar.

Lee el siguiente ejemplo sobre cómo responder a las preguntas:

¿Qué tan seguro te crees de andar en bicicleta?	Siempre X	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
¿Qué tan seguro te crees de ir solo a comprar a la tienda?	Siempre	Casi siempre X	A veces	Casi nunca	Nunca
¿Qué tan seguro te crees de cocinar un pastel?	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca X

En el primer caso la persona cree que siempre anda en bicicleta.

En el segundo caso la persona cree que es a veces es capaz de ir sola a la tienda.

En el tercer caso la persona cree que nunca podrá cocinar un pastel

Ahora responde a las frases siguientes:

<i>Escala de Autoeficacia en la lectura (ESCAL)</i>	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
1. ¿Crees que eres capaz de escribir la palabra PAN?					
2. ¿Crees que eres capaz de leer carteles?					
3. ¿Crees que puedes divertirte mientras lees?					
4. ¿Crees que puedes aburrirte mientras lees?					
5. ¿Te crees capaz de escribir la palabra AEROPLANO?					
6. ¿Te crees capaz de leer letreros?					
7. ¿Crees puede ser interesante leer?					
8. ¿Crees que puedes leer un cuento?					

	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
9. ¿Te crees capaz de escribir tu nombre completo?					
10. ¿Te crees capaz de leer lo que escribe tu maestra/o en el pizarrón?					
11. ¿Crees que eres capaz de copiar lo que tu maestra/o escribe en el pizarrón?					
12. ¿Crees que leer puede ser agradable?					
13. ¿Crees que puedes leer un libro?					
14. ¿Te crees capaz de escribir lo que te dicta tu maestra?					
15. ¿Crees que leer puede ser útil?					
16. ¿Te crees capaz de aprender leyendo?					
17. ¿Crees que puedes leer las instrucciones de un examen					

<i>Escala de Enfrentamiento Infantil a la Lectura (ESENAL)</i>	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
1. Cuando la maestra dicta, pongo atención y escribo.					
2. Cuando la maestra dicta, pienso o imagino otra cosa y no escribo.					
3. Cuando debo leer las instrucciones de un examen, me siento nervioso/a y no lo hago.					
4. Cuando la maestra dicta, les copio a otros/as compañeros/as, lo que ella dijo.					
5. Cuando leo en voz alta, pienso que va a ser fácil y lo hago.					
6. Cuando la maestra dicta, platico con mis compañeros/as.					
7. Cuando debo leer lo que está escrito en el pizarrón, siento miedo y no lo hago.					
8. Cuando hay que copiar del pizarrón se los copio a mis compañeros/as.					
9. Cuando debo leer lo que está escrito en el pizarrón, me siento nervioso/a y no lo hago.					
10. Cuando la maestra dicta, la escucho y escribo.					
11. Cuando hay que copiar del pizarrón, me pongo a dibujar.					
12. Cuando debo leer en voz alta, me quedo callado y no lo hago.					
13. Cuando leo lo que está escrito en el pizarrón, lo leo en voz alta.					
14. Cuando hay que copiar del pizarrón, platico con mis compañeros/as.					
15. Cuando escribo las respuestas de los ejercicios, le pregunto a la maestra para saber cómo se hace.					
16. Cuando debo leer en voz alta, pienso o imagino otra cosa y no lo hago.					

	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
17. Cuando copio del pizarrón, para hacerlo, me esfuerzo leyendo.					
18. Cuando leo las instrucciones de un examen, le pregunto a la maestra para saber cómo se hace.					
19. Cuando debo leer en voz alta, siento miedo y no lo hago.					
20. Cuando debo escribir lo que dicta la maestra, me siento nervioso y no lo hago.					
21. Cuando hay que copiar del pizarrón, me pongo a jugar.					
22. Cuando debo leer lo que está escrito en el pizarrón, le pregunto a la maestra para saber cómo se hace.					
23. Cuando leo en voz alta, me esfuerzo leyendo.					
24. Cuando debo de escribir las respuestas de los ejercicios, me levanto y camino por el salón.					
25. Cuando debo leer en voz alta, me siento nervioso/a y no lo hago.					
26. Cuando escribo las respuestas de los ejercicios, me esfuerzo y lo hago.					
27. Cuando escribo las respuestas de los ejercicios, le pregunto a mis compañeros/as para saber cómo se hace.					
28. Cuando escribo las respuestas de los ejercicios, les copio a mis compañeros/as.					
29. Cuando debo de escribir las respuestas de los ejercicios, me pongo a jugar.					
30. Cuando leo las instrucciones de un examen, me esfuerzo leyendo					
31. Cuando debo leer en voz alta, pido ayuda para leer.					
32. Cuando debo leer las instrucciones de un examen, me siento nervioso y no lo hago.					

	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
<i>Inventario de Comportamiento Social Académico (ICSA)</i>					
1. Les hablo a otros niños en el recreo					
2. Me hablan otros niños cuando estamos en el salón.					
3. Me junto con el maestro en el recreo					
4. Doy en el recreo lo que recibo de los demás					
5. Hago en el recreo lo que los demás proponen.					
6. Me junto con aquellos que me hablan en el recreo.					
7. Les hablo a otros niños en el salón.					
8. Juego con otros cuando estamos en el recreo.					
9. Ando solo (a) en el salón.					
10. Invito a jugar a otros niños en el recreo.					
11. Me junto con las niñas en el recreo.					
12. Trabajo con otros en el salón.					
13. Les devuelvo el favor a quienes me hacen un favor en el salón					
14. Me junto con el maestro en el salón.					
15. Me hablan otros niños cuando estamos en el recreo.					
16. Me hacen caso cuando les hablo a los demás en el recreo.					
17. Juego solo (a) en el recreo.					
18. Hago en el salón lo que los demás proponen.					

	Siempre	Casi siempre	veces	Casi nunca	Nunca
19. Me junto con las niñas en el salón.					
20. Me junto con aquellos que me hablan en el salón.					
21. Hago las cosas solo (a) en el salón.					
22. En el recreo, se juntan conmigo cuando les hablo.					
23. Me junto con los niños en el salón.					
24. Presto en el salón mis cosas, a quienes me prestan las suyas.					
25. Me hacen caso en el salón cuando les hablo a los demás.					
26. Me quedo solo (a) en el recreo.					
27. Les hago caso a los demás cuando me hablan en el salón.					
28. En el salón, se juntan conmigo cuando les hablo.					
29. Presto en el recreo mis juguetes a quienes me prestan los suyos.					
30. Me junto con los niños en el recreo.					
31. Saludo a los que me saludan en el salón.					
32. Juego con los niños que me invitan a jugar en el recreo					
33. Digo a que jugar en el recreo y los demás aceptan.					
34. Espero mi turno en los juegos del recreo con los compañeros.					
35. Digo que hacer en el salón y los demás aceptan.					
36. Solo juego, el juego de otros niños.					
37. Les hago caso a los demás cuando me hablan en el recreo.					
38. Espero mi turno en el salón con los compañeros.					
39. Invito a trabajar a otros niños en el salón.					
40. Participo con los niños que me invitan en el salón.					
41. Saludo a los que me saludan en el recreo.					

Comportamiento Lector

“Entonces lo cuidare yo misma”

dijo la gallinita roja.

Y así fue.

Todo el verano ella cuidó

El trigo crecido

Se aseguró de que tuviese agua,

Y arrancaba las malas hierbas

Cuidadosamente de entre las hileras.

Al fin del verano el trigo había crecido.

Dictado