


PROBLEMAS DE MEDICIÓN DE PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS DE UNA ESCALA INTEGRAL DE AUTOEFICACIA LECTORA EN PERÚ, VENEZUELA Y TURQUÍA: LA NECESIDAD DEL ENFOQUE CUALITATIVO

Problems of measuring psychometric properties of a comprehensive reading self-efficacy scale in Peru, Venezuela, and Türkiye: The need for a qualitative approach


Cesar Calla

Universidad Peruana Unión, Perú.
maxs@upeu.edu.pe

 <https://orcid.org/0009-0006-6183-7746>


Guido Huapaya

Universidad Peruana Unión, Perú.
angelo.huapaya@upeu.edu.pe

 <https://orcid.org/0000-0002-1237-2886>

Rebeca Sumire Quenta


Universidad Peruana Unión, Perú.
rebecasumire@upeu.edu.pe

 <https://orcid.org/0000-0002-8297-0929>

Alexander Ticona

Universidad Inca Garcilaso de la Vega, Perú.

a70431873@uigv.edu.pe

 <https://orcid.org/0009-0005-5785-2479>

Este trabajo está depositado en Zenodo:

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.17399891>

RESUMEN

En el contexto peruano, donde, según el informe último de PISA, los indicadores sobre comprensión lectora no son tan favorables, se hace fundamental contar con instrumentos confiables tanto de medición cognitiva, como estadísticamente. Dada la incuestionada relevancia de los tests de Autoeficacia Lectora, se propone establecer la relevancia de las propiedades psicométricas de una Escala Integral de Autoeficacia Lectora en estudiantes del nivel secundario en Perú. Siguiendo esta literatura, se realizó el test en una muestra de 501 estudiantes de 3 colegios secundarios de Lima en una población proporcional de 50% de mujeres y hombres y del 1o a 5o año. Los hallazgos con respecto al AFC evidenciaron que respecto a los ajustes de Parsimonia X^2/df , respecto los ajustes absolutos RMSEA, y respecto al SRMR, los valores cumplen el ajuste perfecto. Para los ajustes comparativos un CFI 0.989 y un TLI 0.986 también los valores cumplen un ajuste perfecto. Sin embargo, en el estudio realizado, como en las fuentes venezolana y turca, no se aprecia propiamente que la medición fuese pertinente en el nivel cognitivo, por lo que, realmente, no miden propiedades psicométricas de "escala integral" y por tanto, de "autoeficacia lectora".

Palabras claves: Autoeficacia lectora, procesos cognitivos, competencias lectoras, sesgo cuantitativo.

ABSTRACT

In the Peruvian context, where, according to the latest PISA report, reading comprehension indicators are not very favorable, it is essential to have reliable instruments for both cognitive measurement and statistical analysis. Given the unquestioned relevance of Reading Self-Efficacy tests, this study proposes to establish the relevance of the psychometric properties of a Comprehensive Reading Self-Efficacy Scale in secondary school students in Peru. Following this literature, the test was administered to a sample of 501 students from three secondary schools in Lima, representing a 50% female and 50% male population from grades 7 through 11. The findings regarding confirmatory factor analysis (CFA) showed that, with respect to parsimony adjustments (χ^2/df), absolute adjustments (RMSEA), and SRMR, the values met the fit requirements perfectly. For comparative adjustments, the CFI (Critical Factor Index) was 0.989 and the TLI (Third-Level Reading Index) was also 0.986. However, in the study carried out, as in the Venezuelan and Turkish sources, it is not properly appreciated that the measurement was pertinent at the cognitive level, so, in reality, they do not measure psychometric properties of a "comprehensive scale" and therefore, of "reading self-efficacy".

Keywords: Reading self-efficacy, cognitive processes, reading competences, quantitative bias.

INTRODUCCIÓN: CAMBIOS EN LA NOCIÓN DE COMPRENSIÓN LECTORA Y SUS COMPETENCIAS

La comprensión lectora es un concepto en movimiento. Desde los últimos 15 años, el Programme for International Student Assessment [PISA] ha venido desplazando este concepto hacia una realidad más integrativa, en el que se ponderan los procesos de vida de los sujetos lectores, su habilidad de generar interiormente cambios a partir de lo aprendido, extrapolar a otras lecturas y experiencias de vida, e intermediar eficientemente entre el papel y el medio digital. Atrás ha quedado la noción de comprensión lectora que se reduce a la capacidad del individuo de captar lo más objetivamente posible lo que un autor ha querido transmitir a través de un texto escrito. La comprensión lectora de hecho, es una noción impactada por otra más amplia, que es la competencia lectora (Cieza Altamirano, 2023), siendo ésta vital en la formación de un estudiante. Actualmente PISA viene midiendo la capacidad de los jóvenes de 15 años para utilizar sus conocimientos y habilidades en lectura con estas nuevas nociones en perspectiva (OCDE, 2023b) "type": "article-journal", "uris": ["http://www.mendeley.com/documents/?uuiid=8fc14baa-6854-45b9-a0d9-b74b4db-246c7"}], "mendeley": {"formattedCitation": "(OCDE, 2023b. Actualmente, es menester que los estudiantes que dominan procesos de lectura complejos, como la comprensión del significado implícito, así como entender e interpretar oraciones simples con rapidez (MINEDU, 2023). Los estudiantes que viven en entornos multilingües destacan en fluidez en lectura (OCDE, 2023a), lo que ha indicado la importancia del contexto para aumentar la fluidez lectora en particular, y sus competencias en general. Incluso, las pruebas de fluidez en lectura incorporaron estas nociones contextuales

para ayudar más eficientemente a los maestros a identificar lectores con dificultades a principios del año escolar (Cignetti, 2023).

En el 2023, la OCDE identificó a los países con mejor rendimiento en lectura siendo éstos Irlanda, Japón y Corea. Mientras Colombia, Bulgaria y Chipre tienen el más bajo rendimiento (OCDE, 2023b) "type": "article-journal", "uris": ["http://www.mendeley.com/documents/?uuiid=8fc14baa-6854-45b9-a0d9-b74b4db-246c7"}], "mendeley": {"formattedCitation": "(OCDE, 2023b. En consideración de los resultados de PISA 2022, el Perú muestra un rendimiento promedio en Lectura en comparación a la media en América Latina, la cual es, en sí misma, baja. También este país presenta una reducción de nueve puntos en su medida promedio desde la medición anterior. (MINEDU, 2023)

Los cambios conceptuales acaecidos en la idea de comprensión y competencias lectoras, ya no se restringen a la lectura fluida, la interpretación literal, las relaciones intraoracionales, o el reconocimiento de temas, sino que también se extienden a la inferencia extrapolativa, como se explicará a continuación (ANEP, 2022): Hoy se considera que son habilidades críticas para definir un óptimo manejo de estas competencias el procesar textos complejos o múltiples con fines específicos, esto es, que permitan la integración de ideas en otros escenarios textuales. Todo lo cual indican cambios en las propiedades psicométricas que permiten establecimiento de una Escala Integral.

Por ejemplo, si los estudiantes fallan en el desempeño de funciones de procesamiento de texto de nivel superior, hoy es necesario colocar el reconocimiento del problema en perspectiva socio-cultural, pues se entiende que el contexto es fundamental para el desarrollo de habilidades básicas, así como para diseñar el apoyo específico a las poblaciones de

estudiantes dentro de los sistemas educativos.

Una lectura puede tener diversos objetivos, por lo cual, el lector debe saber poner en relieve los objetivos pertinentes para aumentar las potencialidades de un texto. También, dada la abundancia de información no confirmada que abunda en las redes sociales, y en publicaciones pseudo-científicas, las competencias lectoras incluyen la habilidad de contrastar factores como establecer la veracidad de los argumentos en el texto, extraer el punto de vista del autor y, como se indicó más arriba, establecer la pertinencia de un texto en relación con los objetivos del lector.

Otros factores que deben ponderarse son la evaluación de la veracidad de textos, la búsqueda de información, la lectura de múltiples fuentes y la integración/síntesis de información entre fuentes. De tal modo que la competencia en lectura integra competencias cognitivo-lingüísticas, que no se restringe a la decodificación de textos, o el conocimiento de las palabras, o la frialdad de la gramática, sino que la comprensión textual se extiende a la integración de los significados con la cosmovisión del lector.

Por lo cual, las propiedades psicométricas de una Escala Integral, también debe incluir competencias llamadas metacognitivas por las ciencias pedagógicas. Esto es: la conciencia personal de sus propias estrategias de aprendizaje. Y ésta es la categoría más importante que describe y pondera la autosuficiencia lectora.

Las competencias metacognitivas, son relativas a la autosuficiencia lectora, pues su conciencia procede, a la vez que potencia los que los lectores piensan, supervisan y ajustan en el proceso lector. De hecho, todo lector se basan en sus propios pensamientos y experiencias al relacionarse con un texto. Este proceso, que luce normal, atedido adecuadamente,

sirve para elevar las estrategias metacognitivas las mismas que permiten mejorar, a su vez, la autosuficiencia lectora.

Una generalidad que se obtiene de esta nueva noción de competencias lectoras es reconocer que la lectura es interactiva: Cada acto de lectura requiere cierta reflexión con el lector, el contexto, las lecturas previas, los objetivos, y los impactos de la lectura en el cosmos del lector. A todo esto es a lo que se refiere PISA cuando habla de “la relación de la información textual con la información extratextual” (ANEP, 2022).

Solo en este contexto es que debe comprenderse la autoeficacia lectora. (Rossi et al., 2020) y Schunk & Rice (1993), fundamentan que la autoeficacia es también resultado de la interacción recíproca entre el contexto, el comportamiento y el individuo. Bandura hoy reconocido como el teórico pionero de la autoeficacia lectora creía que su medición dependían del dicente en lograr un cierto nivel de ejecución a partir de la fuente textual (Bandura, 1997). También entendió, ya desde esa época, que la autoeficacia influye, regula y determina cómo la persona piensa, siente, se motiva y se comporta (Bandura, 1993).

La autoeficacia lectora es, entonces, un sub-proceso de la comprensión lectora, el cual se entiende como las competencias desarrolladas a partir del juicio o autoevaluación de una persona acerca de sus propias habilidades para leer de manera correcta.

Esta investigación se pregunta si la validación y “confirmación” de las propiedades psicométrica de los tests relativos a autoeficiencia, han incorporado estos cambios. Para ello, se seleccionaron dos tests y se aplicó uno de ellos al contexto peruano, para observar su eficiencia contrastada. La investigación se pregunta si fue incorporada esta actualización, consistente en un acto de auto-construcción pedagógica y empoderamiento que

influye de manera directa, tanto en el dominio como en la adquisición misma de la lectura. En términos de PISA, se pregunta si las pruebas han estado exentas o no de ser diseñadas fuera de la relación entre texto y extratexto (Delgado-Vásquez et al., 2022; Bandura, 1997).

ANTECEDENTES DE DESARROLLO DE PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS EN TESTS DE AUTO-SUFICIENCIA LECTORA

Varios estudios se han realizado para establecer las propiedades psicométricas de un test que mida autosuficiencia lectora. Por ejemplo, un estudio realizado en Lima a 1102 estudiantes mostró una relación entre la comprensión lectora y la autoeficacia lectora (Delgado-Vásquez et al., 2022) *reading self-efficacy and attitude towards reading in students at a Metropolitan Lima state university was studied. The participants were 1102 university students, obtained through a non-probabilistic sampling procedure, the proportion of students per professional area was established, maintaining the proportion of the population, finally the participants were selected. A correlational design was used. The results show the existence of a significant relationship between reading comprehension and reading self-efficacy, between reading comprehension and attitude towards reading and between reading self-efficacy and attitude towards reading, with which it can be pointed out that there is a statistically significant relationship between reading comprehension, reading self-efficacy and attitude towards reading in the participants.* *author: [{"dropping-particle": "", "family": "Delgado-Vásquez", "given": "AnaEsther", "non-dropping-particle": "", "parse-names": false, "suffix": ""}], [{"dropping-particle": "", "family": "Escurre-Mayaute", "given": "Luis Miguel", "non-dropping-particle": "", "parse-names": false, "suffix": ""}], [{"dropping-particle": "", "family": "Clotilde Ata-*

laya-Pisco", "given": "María", "non-dropping-particle": "", "parse-names": false, "suffix": ""}], [{"dropping-particle": "", "family": "Pequeña-Constantino", "given": "Juan", "non-dropping-particle": "", "parse-names": false, "suffix": ""}], [{"dropping-particle": "", "family": "Cuzcano-Zapata", "given": "Abel", "non-dropping-particle": "", "parse-names": false, "suffix": ""}], [{"dropping-particle": "", "family": "Santiago Solís-Narro", "given": "Rolando", "non-dropping-particle": "", "parse-names": false, "suffix": ""}], [{"dropping-particle": "", "family": "Marcial Alvarez-Flores", "given": "David", "non-dropping-particle": "", "parse-names": false, "suffix": ""}], [{"dropping-particle": "", "family": "Emilia Rodríguez-Tarazona", "given": "Rosa", "non-dropping-particle": "", "parse-names": false, "suffix": ""}], [{"dropping-particle": "", "family": "Castro-Celis", "given": "Esther Alicia", "non-dropping-particle": "", "parse-names": false, "suffix": ""}], [{"dropping-particle": "", "family": "Torres-Acuña", "given": "William", "non-dropping-particle": "", "parse-names": false, "suffix": ""}], [{"container-title": "Journal of Positive School Psychology", "id": "ITEM-1", "issue": "6", "issued": {"date-parts": [{"2022}], "page": "6908-6917", "title": "Reading Comprehension, Reading Self-Efficacy And Attitude Towards Reading In Students At A Metropolitan Lima State University", "type": "article-journal", "volume": "2022"}, "uris": [{"http": "www.mendeley.com/documents/?uid=32a7e18f-ac34-4f24-a837-fd794c8e9642"}]}], "mendeley": {"formattedCitation": "(Delgado-Vásquez et al., 2022. En dicho contexto, se torna imprescindible poder medir la autoeficacia lectora a través de instrumentos científicos validados y confiables. Otros autores han intentado proponer diversos instrumentos que cumplan dicho objetivos como el realizado en España en una muestra una escala psicométrica para el nivel primario realizado por Fidalgo y colaboradores (Fidalgo et al., 2013). En Perú se presentó el boceto

de un estudio psicométrico en población secundaria, realizado por Morales y colaboradores (Morales García et al., 2024). Otros estudios psicométricos que se han realizado en nivel universitario y que pueden destacarse es el de Gulten et al., (2022) en Turquía, quienes validaron una escala de autoeficacia lectora en 430 estudiantes universitarios, en una estructura unidimensional y “confirmaron” su validez mediante el análisis confirmatorio en un modelo de 16 ítems.

Igualmente, Ronconi et al., (2025) en un estudio sobre “el impacto de la lectura de textos en papel versus en pantalla y la comprensión de textos” sus hallazgos sugieren que la lectura impresa de los adolescentes redujo la carga cognitiva sin afectar su comprensión del texto. Sin embargo, en la lectura digital surgieron beneficios limitados afectando la autoeficacia. En complemento, Peura et al., (2021) indagó en las trayectorias de cambio en la autoeficacia lectora en 1327 escolares resaltando que la percepción que tienen los estudiantes sobre sus capacidades como lectores influyen en su rendimiento en la lectura.

En relación al aspecto teórico, la autoeficacia se refiere a las creencias que cada individuo tiene acerca de sus propias capacidades para ejecutar una tarea

Varios autores han sustentado que existe una fuerte predictibilidad de la percepción de autoeficacia de los estudiantes en su desempeño académico; destacándose la importancia de que el educador la tome en cuenta en los programas y procesos instruccionales (Busot, 1997). Como también lo refrenda Boekaerts (2002) quién destacó que la autoeficacia es un buen predictor y mediador de contextos favorables para el aprendizaje y para el logro académico. además es vital conocer que la autoeficacia se empieza a construir en la infancia, complementándose en la escuela, donde se facilita que los niños dominen gradual-

mente sus competencias cognitivas (Bong & Skaalvik, 2003)

La idea de autoeficacia se ha trasladado al ámbito académico como el genéricamente “social”. Ninguno de ellos son formaciones conceptuales aisladas y, más bien se complementan una a otra. Así, la autoeficacia “social” se fundamenta en cuatro aspectos (a) las experiencias personales, que refieren a las expectativas de eficacia que se han consolidado por medios de logros o fracasos repetidos, en las cuales el impacto de una falla negativa es reducido o aumentado; (b) el aprendizaje vicario, que hace referencia a las ideas acerca del desempeño que se constituyen a partir de la observación de las acciones de otras personas, sean estas de éxito o de fracaso; (c) la persuasión verbal, que refiere a la tentativa de influenciar el comportamiento humano por medio de la sugestión, lo que puede llevar a un individuo a suponer si puede enfrentarse o no a la situación; y, finalmente, (d) los estados fisiológicos, que son causados por la ansiedad, el estrés o el miedo, y pueden llevar al individuo a juzgarse como alguien con escasas capacidades (Bandura, 1994)

Por otro lado, para el estudio preciso de la autoeficacia lectora, otros teóricos coinciden con esta visión de “escala integral”, como Clay (2005), quien la define como el resultado de la interacción entre el ambiente y las capacidades del alumno para controlar sus recursos y alcanzar sus metas.

Todo por lo cual, es relevante delimitar la adaptación de un instrumento sobre autoeficacia lectora realizado a partir de un instrumento validado.

SELECCIÓN DE REFERENCIAS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UN TEST PSICOMÉTRICO

Se seleccionaron dos textos que servirán como ejercicio para verter sus estrategias de validación y confirmación en el caso peruano. Con el fin de mantener en vigencia el contexto

moderno periférico, no se seleccionaron modelos de países occidentales centrales sino un modelo de Turquía y otro de Venezuela, ambos publicados en revistas de alto impacto mundial.

En Turquía se tuvo la experiencia de un modelo psicométrico para jóvenes universitarios (Kosar et al., 2022)

para conocer la autoeficacia lectora en estudiantes de nivel secundario y la posibilidad de implementar mejoras en la propuesta académica. Se trata de un test basado en una escala de Lickert que se transcribe a continuación, y que luego se procede a validar y “confirmar”:

Número	Item	Escala 1	2	3	4	5
1	I can identify the topic of a reading passage					
2	I can identify the purpose of the author.					
3	I can use my background knowledge about the topic of the reading passage to improve my reading comprehension.					
4	I can find the explicit main idea of a reading passage.					
5	I can find the implied main idea of a reading passage					
6	I can determine topic sentences in a reading passage					
7	I can find supporting detail/s in a paragraph					
8	I can use context clues to guess the meanings of unknown words in a passage					
9	I can judge whether supporting details are relevant to the topic of the reading passage					
10	I can distinguish facts from opinions in a reading passage					
11	I can answer questions on the passage after reading it					
12	I can use reading strategies like skimming and scanning to enhance my reading comprehension					
13	I can draw logical conclusions from a reading passage					
14	I can make logical inferences based on what is given in the reading					
15	I can take notes of key points as reading a passage					
16	I can summarize a reading passage after reading it					

Finalmente, se escogió un artículo de una revista Scopus Q1, sobre una experiencia en Maracaibo (García-Alvarez et al., 2022).

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

A diferencia de la escala de Lickert usada en el modelo turco, la respuesta pasa directamente a medición de confianza estadística, bajo dos parámetros base: error estándar de asimetría, y error estándar de *curtosis*.

Ya se observa que en ninguno de los dos modelos el análisis excede el estudio de confiabilidad estadística hacia un modelo de base cognivista. Pero, en el supuesto no negado de que el instrumento revelará aspectos cualitativos, mediante la medida cuantitativa, se aplica en el contexto peruano. Para este fin, se escoge puntualmente el modelo turco, que absorbería mejor data cualitativa a través de la escala de Lickert.

METODOLOGÍA

Diseño

La investigación sobre propiedades psicométricas está enmarcada en el tipo instrumental cuantitativa (Ato et al., 2013)

Participantes

La Población son los estudiantes de nivel secundario el método de muestreo fue no probabilístico por conveniencia. La muestra fue seleccionada mediante una calculadora electrónica (Soper, 2023), que consideró varios factores: el número de variables observadas (VO=16) y latentes (VL=3) en el modelo, el tamaño del efecto esperado ($\lambda = 0,20$), la significancia estadística deseada ($\alpha = 0,05$) y el nivel de potencia estadística ($1 - \beta = 0,80$). Acorde a dichos parámetros, la muestra mínima requerida para el estudio fue de 296 participantes. Sin embargo, se reclutaron 501 estudiantes que hicieron el total de la muestra bajo un diseño muestral no probabilístico por conveniencia, con una distribución casi igual entre hombres (50,5%) y mujeres (49,5%), con edades comprendidas desde 12 hasta 18 años (M = 14,6, SD = 1,42). La mayoría de los estudiantes cursaban el segundo año de secundaria,

representando el 31,1% de la muestra, y provenientes de 3 colegios AU 9,8% (49 estudiantes), JFSC 59,3% (297 estudiantes), O 30.3% (152 estudiantes).

Instrumentos

Respecto al instrumento, se tomó como base la “escala de autoeficacia lectora” de Kosar, Akbana y Yunus quienes validaron en Turquía en una población de jóvenes universitarios que estudiaban inglés un cuestionario de autoeficacia lectora compuesta de 16 ítems (Kosar et al., 2022) en afirmaciones de “puede hacer” y una escala Likert de 5 puntos (Desde nada (1), ligeramente (2), algo (3), bastante bien (4), muy bien (5). La base teórica de los ítems, provienen de los principios de (Bandura, 1997). El autor del presente estudio consideró conveniente realizar ajustes a la valoración proponiendo una de escala Likert de 5 puntos: desde Nunca (1) Alguna vez (2) A veces (3) Frecuentemente (4) Siempre (5); manteniéndose la propuesta narrativa de los 16 ítems del original.

Para la aplicación del instrumento previa revisión por juicio de experto 5 profesionales relacionados al área educativa y especializados en metodologías de investigación y estadística dieron conformidad a la propuesta valorando en una matriz su apreciación al respecto el cual fue analizado mediante la V Aiken resultando en índices favorables para la escala propuesta; además que los expertos recomendaron que no era necesario realizar modificaciones en los ítems.

Análisis de Datos

Para los análisis estadísticos se procedió al uso del programa estadístico Jamovis a fin de realizar el Análisis Factorial Exploratorio [AFE] para observar las cargas de factores por dimensiones del Constructo adaptando de una escala unidimensional a otra de más dimensiones según la saturación estadística (Lloret-segura et

al., 2014); asimismo, realizando como método de extracción el tipo de Ejes Principales considerándose el más idóneo para las características de los datos. Igualmente, se hizo uso del Análisis Factorial Confirmatorio [AFC] a fin de confirmar el constructo de la escala, calculado en virtud del AFE. Observándose que los indicadores de cada factor cumplan con el supuesto estimado favorable de validez por estructura interna considerándose tres aspectos: ajustes de parsimonia, ajustes absolutos y los ajustes comparativos.

Por otro lado, tomando como base la “escala de autoeficacia lectora” (Kosar et al., 2022) de 16 elementos validado con un solo factor en una muestra de estudiantes universitarios en Turquía; en dicho contexto se observó la necesidad de validar dicho instrumento en una población estudiantil de educación normal en un contexto latino de idioma castellano. Por lo cual, se plantió el presente estudio de “propiedades psicométricas de una escala integral de autoeficacia lectora en una población de estudiantes de nivel secundario en Perú”.

Cuyo proceso se inició con la traducción del instrumento “Reading Self-Efficacy Scale”(Kosar et al., 2022). Luego de obtener la traducción del inglés al castellano se procedió a realizar la validez de contenido: se envió a través correo electrónico para la revisión de contenido por cuatro jueces expertos; quienes dieron su evaluación sobre: Claridad, Congruencia, Contexto y Dominio del Constructo.

Luego de la revisión por los expertos: sostuvieron que los 16 ítems contribuirían a la medición de la autoeficacia lectora de los estudiantes de la educación normal en el nivel secundario en un contexto latinoamericano; recomendando que había necesidad de excluir ningún ítem de la escala. Luego se procedió a aplicar el cuestionario traducido a una muestra de 501

estudiantes de nivel secundario para luego realizar el análisis de V Aiken. Considerándose la V de Aiken como el estadístico más pertinente para valorar la validez de contenido (Escrura, 1989) se espera que los valores sean iguales o mayores a 0.70 se consideran válidos en una escala (Aiken, 1985), (Merino & Livia, 2009). Respecto a los reactivos se verificó al reporte de la V Aiken: Claridad con coeficiente de 0.99; en Congruencia 0.99; en Contexto 1; y en Dominio del Constructo 1. Resultados que determinan que el instrumento bajo el análisis de Validez de Contenido por Juicio Expertos es Válido en un alto coeficiente.

RESULTADOS

Análisis Factorial Exploratorio

Después de realizar el análisis de contenido y recomendarse el uso de los 16 reactivos para medir el constructo de autoeficacia se procedió a realizar el AFE y comprobar que se cumplieran con los estándares recomendados para un análisis factorial. Se llevó a cabo un análisis de Bartlett y Kaiser-Meyer-Olkin [KMO] para comprobar la idoneidad de los datos para el análisis factorial, cuyos resultados se detallan::

Tabla 1. Resultados de los análisis de Bartlett y Kaiser-Meyer-Olkin [KMO]

Estadísticas		Valores
Medida de adecuación del muestreo de Kaiser-Meyer-Olkin		0.948
Prueba de esfericidad de Bartlett	X ²	2511
	Df	120
	P	.001

En el análisis de comunalidades se observó que cada reactivo del constructo presenta una medida de idoneidad adecuada mayor a 0,90 un coeficiente alto respecto al valor referencial de 0,50. Lo cual demues-

tra que cada ítem presenta alta condiciones de validez (Hair et al.2019). Por este motivo se decide que ninguno de los ítems quedará excluido de la escala. La evidencia de los datos analizados fueron apropiado para el análisis factorial al verificarse rangos entre 0,8 y 9 como recomiendan algunos autores (Çokluk et al., 2014). De la misma forma, debido a que la Prueba de Esfericidad de Bartlett fue significativa, indicó que los datos podían factorizarse (Tabachnick & Fidell, 2007); como resultado se realizó el AFE. Se realizaron análisis de valores propios, gráficos de sedimentación y métodos de análisis paralelo (Timmerman & Lorenza-Seva, 2011) para determinar el número de constructos medidos por la escala. El número de factores se determinó a la luz de los hallazgos de la Figura 1 y la Tabla 2.

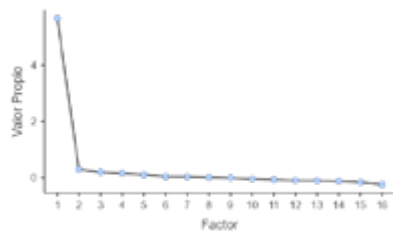


Figura 1. Gráfico de sedimentación

Teniendo en cuenta la Figura 1 que demuestra el valor propio de los factores determinados al ejecutar el AFE, se indujo que la escala tenía de una dimensión o 2 en la que la pendiente adoptó una forma casi horizontal con el segundo factor. Sin embargo, el resultado del AFE evidencia que se puede considerar hasta 3 dimensiones los porcentajes de varianza demuestra que cada dimensión explica una proporción al constructo general.

Igualmente se puede verificar que la escala de 16 ítems evidencia tres factores cuyos valores propios superan 1. Considerándose la probabilidad de que se puedan extraer más factores de los que existen en la realidad

observándose que los valores propios de factores potenciales consecutivos fueron comparado y demuestran un acercamiento entre sus cargas. Mientras que el valor propio del primer factor es 2,37 le sigue el 2do factor con un valor cercano de 2,18 y un 3er factor de 1.84 cuyo aspecto demuestra que la escala puede tener 3 factores. Los hallazgos son corroborados por el bagaje teórico que sustenta Timmerman y Lorenza-Seva (2011) quienes también sustentan el papel de la varianza en cuyo análisis referido se

evidencia que los factores explican en un 40% de la varianza total.

Después de tomar en cuenta la escala original de referencia que era unidimensional se tomó la decisión en vista de la probabilidad estadística observada a proponer 3 dimensiones en el presente estudio. La evidencia en el análisis del AFE donde se calcularon las cargas factoriales de los ítems en 3 dimensiones:

Tabla 2. Resultados del AFE con respecto al número de factores

Factor	SC Cargas	% de la Varianza	% Acumulado
1	2.37	14.8	14.8
2	2.18	13.6	28.5
3	1.4	11.5	40.0

En la Tabla 3 se puede observar las cargas de factores por dimensiones del Constructo en el AFE analizado mediante el programa JAMOVIS: realizando como método de extracción el tipo de Ejes Principales considerándose el más idóneo para las características de los datos: los ítems en los componentes son pequeños además que los datos se presentan con distribución anormal; con escala ordinal; por lo cual, usar ese método de extracción es más robusto para dichas condiciones.

Por otro lado, respecto al método de rotación usado fue el tipo Oblicua, PROMAX considerándose que las dimensiones se encuentran relacionadas cuya estructura explica el soporte teórico. Asimismo, para el análisis de factores se focalizo el de tipo basado

en método de factores fijos considerando que el análisis visto en la tabla 4 arrojaba 3 posibles factores. Los resultados muestran que cada factor son mayores a 0,3 lo que me indica que cada factor es idóneo para la composición del constructo.

Se puede observar en los resultados del AFE que para el factor 1: ítems que explican dicha dimensión son los ítems 14, 8, 13, 15, 2; para el factor 2: ítems 11, 10, 12, 7, 16; mientras que para el factor 3: ítems 1, 4, 5, 3. Del análisis factorial exploratorio la estadística recomienda que 14 ítems explican mejor el constructo autoeficacia lectora cuyo modelo será comprobado con el análisis confirmatorio.

Tabla 3. Cargas de factores por dimensiones del Constructo en

	Factor			Unicidad
	1	2	3	
14	0.861			0.500
8	0.582			0.633
13	0.458			0.566
15	0.457			0.614
2	0.393			0.644
9				0.629
11		0.859		0.567

	Factor				Unicidad
	1	2	3		
1		0.417	0.319		0.585
10		0.409			0.665
12		0.381			0.658
7		0.356			0.722
16		0.331			0.634
6					0.689
4			0.832		0.449
5			0.754		0.486
3			0.301		0.559

Nota. El método de extracción 'Factorización según el eje principal' se usó en combinación con una rotación 'promax'

Análisis Factorial Confirmatorio

El AFC muestra índices $< 0,5$ por cada ítems de la escala; así mismo se procedió a analizar los coeficientes de ajustes de la estructura interna de la "escala integral de autoeficacia

lectora" bajo tres aspectos: ajustes de parsimonia, ajustes absolutos y los ajustes comparativos.

Tabla 4. Índice de estimados y carga factorial de la escala.

Factor	Indicador	Estimador	EE	Z	p
Factor 1	14	0.648	0.0431	15.0	<.001
	8	0.608	0.0461	13.2	<.001
	13	0.687	0.0440	15.6	<.001
	15	0.670	0.0449	14.9	<.001
	2	0.573	0.0409	14.0	<.001
Factor 2	11	0.633	0.0498	12.7	<.001
	10	0.615	0.0467	13.2	<.001
	12	0.615	0.0458	13.4	<.001
	7	0.549	0.0471	11.7	<.001
	16	0.696	0.0480	14.5	<.001
Factor 3	1	0.622	0.0420	14.8	<.001
	4	0.660	0.0424	15.6	<.001
	5	0.673	0.0443	15.2	<.001
	3	0.681	0.0424	16.1	<.001

Los ajustes de Parsimonia X^2/gl 1.31 Asimismo, el RMSEA 0.0251 y un SRMR de 0.0261. Para los ajustes comparativos: CFI de 0.989 y un TLI de 0.986 . Visto los índices favorables adecuados para el modelo. Por lo tanto, se puede afirmar que los ajustes son los adecuados para referir que la estructura interna del cues-

tionario "escala integral de autoeficacia lectora" es adecuado; es decir los factores se ajustan a la variable y los ítems miden las dimensiones, los cuales a su vez miden el constructo analizado.

Tabla 5. Índices de bondad de ajuste de la escala.

χ^2	GI	P
97.4	74	0.036

χ^2		GI	P	IC 90% del RMSEA	
CFI	TLI	SRMR	RMSEA	Inferior	Superior
0.989	0.986	0.0261	0.0251	0.00698	0.0378

En la presentación del modelo a través de la Figura 2, se puede observar que las cargas factoriales de todos los ítems estaban por encima de 0,3. Al ver que los valores de carga factorial de todos los ítems fueron $p = 0,01$; superando el valor crítico 2,56, se confirmó que su existencia en la escala era significativa. Analizando las sugerencias de modificación producidas por el programa de software, se determinó que la escala se compuesta de 14 ítems y 3 dimensiones y no solamente de un factor con 16 ítems como sugiere el instrumento tomado como referencia para el estudio. El análisis de la validez de constructo se completó, sin embargo, se procedió a verificar la consistencia interna analizando las puntuaciones totales y la correlación de los ítems.

Hallazgos sobre la confiabilidad

En consideración, de observar la consistencia interna de la escala propuesta se procedió a realizar el análisis mediante el Alfa de Cronbach un coeficiente considerado como equivalente a la media de todas las posibles correlaciones por mitades, corregidas con la fórmula de Spearman-Brown, utilizado en caso de aquellas pruebas que tienen más de dos opciones de respuestas posibles;

que es el caso de la escala analizada (Martínez, 2013). En el cual se puede observar producto del análisis un coeficiente de alfa 0.885 siendo mayor al rango aceptado de 0,70. Este hallazgo muestra que esta escala tiene un alto nivel de consistencia interna (George & Mallery, 2003).

Sin embargo, para mayor solidez del análisis se decidió comparar con el coeficiente de confiabilidad Omega de McDonalds, cuya ventaja radica en el hecho de que su valor no se ve afectado directamente por el número de ítems; además dentro de sus otras ventajas es que presenta una mayor estabilidad ya que se determina a partir de cargas factoriales (Videla, 2024). Se puede observar producto del análisis que el coeficiente de confiabilidad arrojado con Mc Donald es de 0.886. Además que el análisis de fiabilidad se observa coeficientes para los 14 ítems entre 0.87 a 0,88 tanto en Alfa de Cronbach como en ω de McDonald. Cuyos resultados conllevan a precisar que el instrumento mantiene una consistencia interna estable y adecuada.

Tabla 6. Medida de Consistencia Interna de la Escala: Alfa de Cronbach y ω de McDonald

	Alfa de Cronbach	ω de McDonald
Escala	0.885	0.886

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La relevancia el presente estudio residió en evaluar las propiedades psicométricas de la Escala de Auto-

eficacia Lectora en un contexto peruano para un instrumento tomado del modelo turco. El Análisis factorial realizado propone mejores índices para una escala compuesta por 14

items con 3 dimensiones a diferencia del instrumento original tomado como referencia (Kosar et al., 2022). Luego de su aplicación, se observa que el cambio de contexto cultural no incide en la calidad ni la cualitatividad de los resultados. Se percibe que esta nueva propuesta del instrumento no fortalece la teoría de los procesos cognitivos considerando cómo la lectura hace uso de ellos (Torres & Granados, 2014) percepción, memoria y conciencia fonológica; estos procesos permiten detectar dificultades en el desarrollo cognoscitivo infantil. El objetivo de este artículo de investigación fue describir la relación entre el desempeño de la comprensión lectora y la precisión y velocidad de la lectura, así como con procesos cognoscitivos como la atención, percepción, memoria y conciencia fonológica en niños de tercer grado de educación primaria de Xalapa, Veracruz. Se evaluaron 26 niños (13 masculinos, 13 femeninos). Además que los procesos cognitivos usados en la lectura tampoco consolidan resultados relativos al análisis del contexto y su relación con el contenido (Aldaba, 2003). En contraste, en el Análisis Factorial Confirmatorio, se evidenciaron índices favorables para la “escala de autoeficacia lectora”, pero no fue posible de las respuestas obtener “integralidad” en la escala o, en otras palabras, tampoco se puede denominar “Escala integral”. Las respuestas tampoco sirvieron para establecer puentes en lo que PISA denomina la relación texto-extratexto. En resumen, como herramienta psicométrica de estudiantes peruanos de nivel secundario, se muestra su validez estadística interna, pero al estar excesivamente sujeta a las respuestas en una encuesta de actitudes, los resultados no son confiables en términos de alcances cognitivos del marco teórico deseado. La encuesta de actitudes no arroja, a pesar de su intención información cualitativa, o un uente para la cualitatividad, tan preciosa en la construcción de propiedades psicométricas adaptadas a los objetivos.

Finalmente, la prueba demuestra que las tres mediciones (Turquía, Venezuela y Perú) confunden la estructura interna del modelo en todos sus ajustes, con los procesos cognitivos.

Los resultados arrojan que la métrica del instrumento validaría con perfección la autoeficacia lectora en el aprendizaje del estudiante, siempre que el cuestionario incluya herramientas cualitativas de información de datos, observacionales, dialógicas y con pertinencia en la línea del tiempo, sustanciando así la condición de dinamicidad y situacionalidad que impone el pregrama PISA. Ejemplos en otras latitudes confirman esta estrategia, como la versión española de la Escala de Autoeficacia Lectora Autoeficacia (Fidalgo et al., 2013), que consta de 15 ítems divididos en tres dimensiones: Decodificadora, Autoeficacia Textual, y Autoeficacia del Modelo Situacional (Preston & Colman, 2000). Esta medición ha entendido, al menos nominalmente y a diferencia de los modelos turco y venezolano, la importancia de incluir la situación en la medición. Sin embargo, restringe esta información a tres preguntas del cuestionario, perdiendo así la posibilidad de construir otras estrategias de medición cualitativas o cercanos a la cualitatividad. Las preguntas fueron, para el modelo situacional: “8. Puedo adquirir conocimientos de este texto que luego puedo aplicar en otras situaciones, lecturas, tareas; 9. Puedo establecer las relaciones entre las ideas principales del texto y mis conocimientos previos sobre el tema; y 15. Puedo aprender nuevos conocimientos que me sean útiles para el futuro” (Fidalgo et al., 2013, p. 20).

En general, los test muestran falencias psicométricas que conducen a no garantizar diagnósticos suficientemente efectivos para enfrentar la prueba PISA, producto de los vacíos metodológicos indicados. Se observa una actitud cuantitativista en los metodólogos que impide ampliar el rango diagnóstico del fenómeno “autoeficacia lectora”.

Dentro del mismo artículo del modelo venezolano, los autores reconocen abiertamente la precariedad del instrumento, advirtiendo lo que se fundamenta en esta investigación:

“(...) se sugiere ser cauteloso y sopesar de manera teórica-práctica esta decisión. Se coincide con la argumentación establecida por Grimaldo-Muchotrigo et al. (2021) acerca de la influencia del contexto socio cultural para analizar la pertinencia de los ítems para evaluar la autoeficacia. En tal sentido, resulta conveniente la replicación de este estudio en muestras más grandes que incluyan otras regiones de Venezuela. Igualmente es importante incluir en estos trabajos variables como la procrastinación académica, satisfacción, compromiso académico, aburrimiento o malestar psicológico, todo ello con la intención de construir la red nomológica de los instrumentos. Asimismo, añadir dominios específicos de aprendizaje con pruebas objetivas, lo que podría ayudar a determinar la validez predictiva o concurrente de las escalas”

De tal modo que queda abierta aun la posibilidad de diseñar un instrumento de propiedades psicométricas capaz de entender mejor la situacionalidad, la dinamicidad y la condición extra-texto de la autoeficacia lectora. En este sentido, esta investigación coincide con la epistemología de los tres relojes de Castro Aniyar (2022), que da centralidad a la situación como fuente de realidad, con la advertencia epistemológico-instrumental en García et al., (2024), descrita por ANEP (2022) y confirmada por los estudios en Perú de Grimaldo-Muchotrigo et al. (2021).

REFERENCIAS

Aiken, L. (1985). Three Coeficients for Analyzing the Reliability and Validity of Ralings. *Educatonai and Psychological Measurement*, 45, 131-142.

Aldaba, Al. (2003). Las competencias cognitivas y el perfil del aprendiz exitoso. *Investigación Educativa Duranguense*, 2, 11-22. http://dialnet.unirioja.es/servlet/dcfichero_articulo?codigo=2880752

ANEP (2022). *Marco conceptual de LECTURA Actualizado por OECD-PISA en 2018*. ANEP Uruguay. <https://pisa.anep.edu.uy/sites/default/files/Recursos/Marcos%20conceptuales/2022-PISA-Uruguay-Marcos%20conceptuales-Marco%20lectura.pdf>

Ato, M., López-García, J. J., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29, 1038-1059. <https://doi.org/doi:10.6018/analesps.29.3.17851>

Bandura, A. (1993). Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functloning. *EDeducational Psychologist*, 28(2), 117-148.

Bandura, A. (1994). Self-Efficacy. In Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (4th ed., pp. 71-81). New York. Academic Press.

Bandura, A. (1997). *Self efficacy the exercise of control*. Freeman and Co.

Bandura, A., Freeman, W., & Lightsey, R. (1999). Autoeficacia: el ejercicio del control. *J. Cogn. Psychother.*, 13, 158-166. <https://doi.org/doi:10.1891/0889-8391.13.2.158>

Boekaerts, M. (2002). *Motivation to learn*, SADAG, Bellegarde.

Bong, M., & Skaalvik, E. M. (2003). Academic self- concept and self-efficacy: how different are they re- ally? *Educational Psychology Review*, 15(1), 1-40. <https://doi.org/1040-726X/03/0300-0001/0>

Busot, I. M. (1997). Teoría de la auto-eficacia (A. Bandura): Un basamento para el proceso instruccional Self-Efficacy Theory (A. Bandura) Bases for the Instructional Process.

Encuentro Educativo, 4(1), 53–63. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/encuentro/article/view/1090>

Castro Aniyar, D. (2022). El arte de la predicción social, en Castro Aniyar, Jácome, Cedeño Astudillo, Pontón Cevallos, Arroyo Baltán, L. *El futuro del delito*. Editorial Mawil. <https://doi.org/10.26820/978-9942-622-05-1>

Cieza Altamirano, W. P. (2023). Análisis de la comprensión lectora en la educación. *Horizontes. Revista de Investigación En Ciencias de La Educación*, 7(31), 2699–2710. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i31.695>

Cignetti, M. and M. F. R. (2023). How are education systems integrating creative thinking in schools? PISA in Focus Paris. *OECD Publishing*, 122. <https://doi.org/10.1787/098bab1a-en>

Clay, M. (1991). *Becoming literate: the construction of inner control*. Heinemann Education.

Clay, M. (2001). *Change over time in children's literacy development*. Portsmouth, Heinemann.

Clay, M. (2005). *Literacy lessons designed for individuals part one: Why? When? And How?* Portsmouth. Heinemann.

Delgado-Vásquez, A. E., Escurra-Mayaute, L. M., Clotilde Atalaya-Pisco, M., Pequeña-Constantino, J., Cuzcano-Zapata, A., Santiago Solís-Narro, R., Marcial Alvarez-Flores, D., Emilia Rodríguez-Tarazona, R., Castro-Celis, E. A., & Torres-Acuña, W. (2022). Reading Comprehension, Reading Self-Efficacy And Attitude Towards Reading In Students At A Metropolitan Lima State University. *Journal of Positive School Psychology*, 2022(6), 6908–6917. <http://journalppw.com>

Fidalgo, R., Arias-gundín, O., & Olivares, F. (2013). *Diseño y análisis psicométrico de una escala de auto-eficacia hacia la lectura*. 41, 17–26.

Fidalgo, R., & Arias, G. O. (2012). Estudio de la Autoeficacia en la Lectura desde una Perspectiva Evolutiva. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 125–132. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832339012%0A>

García-Álvarez, D., Cobo-Rendón, R., Hernández-Lalinde, J. (2022) *Retos* N° 46, pp. 1093-1104. <https://re-cyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/94281/69788>

Grimaldo-Muchotrigo, M. G., Rojas, J. C., & Calderón-De la Cruz, G. (2021). Evidencias psicométricas de la Escala de Autoeficacia General (EAG) en universitarios peruanos. *Ansiedad y Estrés*, 27, 132-139 <https://doi.org/10.5093/anyes2021a18>

Han, J., Peura, P., Ford, C. J., Butz, A. R., & Usher, E. L. (2024). Opportunities and obstacles: Using profile analysis to examine sources of reading self-efficacy in early adolescence. *Learning and Individual Differences*, 116(March), 102573. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2024.102573>

Kosar, G., Akbana, Y. E., & Yakar, L. (2022). Development and Validation of a Reading Self-Efficacy Scale. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 9(1), 203–219. <https://doi.org/https://doi.org/10.21449/ijate.894688>

Lloret-segura, S., Ferreres-traver, A., & Tomás-marco, A. H. I. (2014). *El análisis factorial exploratorio de los ítems: una guía práctica, revisada y actualizada* Introducción Determinación de la adecuación del Análisis. 30, 1151–1169.

MINEDU. (2023). *PISA 2022: el Perú mantiene sus resultados en las competencias de Lectura y Ciencia*. Ministerio de Educación. <http://umc.minedu.gob.pe/pisa-2022-el-peru-mantiene-sus-resultados-en-las-competencias-de-lectura-y-ciencia/>

Morales García, W. C., Muñante

Subauste, Y. Y., Sairitupa Sanchez, L. Z. S., Morales García, S., B., A. A., Rivera Lozada, O., & Cunza, D. F. (2024). Psychometric properties of the reading self-efficacy scale in Peruvian students aged 10 to 16 years. *Frontiers in Education*. <https://doi.org/https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1234268>

OCDE. (2023a). *Perú: Desempeño de los estudiantes (PISA 2022)*.

OCDE. (2023b). Resultados PISA 2022: Volumen I. El estado de la enseñanza y la equidad en educación. *PISA 2022*. https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2022-results-volume-i_53f23881-en

Peura, P., Aro, T., Räikkönen, E., Viholainen, H., Koponen, T., Usher, E. L., & Aro, M. (2021). Trajectories of change in reading self-efficacy and its sources. *Contemporary Educational Psychology*, *64*(January). <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2021.101947>

Peura, P., Aro, T., Viholainen, H., Räikkönen, E., Usher, E. L., Sorvo, R., & Aro, M. (2019). Reading self-efficacy and reading fluency development among primary school children: Does specificity of self-efficacy matter? *Learning and Individual Differences*, *73*(May), 67–78. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.05.007>

Preston, C. C., & Colman, A. M. (2000). Optimal Number of Response Categories in Rating Scales: Reliability, Validity, Discriminating Power, and Respondent Preferences. *Acta Psychologica*, *104*, 1–15. [https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0001-6918\(99\)00050-5](https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0001-6918(99)00050-5)

Ronconi, A., Altoè, G., & Mason, L. (2025). Ink and pixels: Impact of highlighting and reading self-efficacy on adolescents' cognitive load, epistemic emotions, and text comprehension. *Learning and Individual Differences*, *117*(November 2024). <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2024.102604>

Rossi, T., Trevisol, A., dos Santos-Nunes, D., Dapieve-Patias, N., & Hohendorff, J. Von. (2020). Perceived overall self-efficacy and motivation to learn in high school teenagers. *Acta Colombiana de Psicología*, *23*(1), 264–271. <https://doi.org/10.14718/acp.2020.23.112>

Schunk, D., & Rice, J. M. (1993). "Strategy fading and progress feedback: effects on self efficacy and comprehension among students receiving remedial reading services." *Journal of Special Education*, *27*, 257–276.

Shell, D., Murphy, C., & Bruning, R. (1989). Mecanismos de autoeficacia y expectativas de resultados en el rendimiento en lectura y escritura. *J. Educ. Psychol.*, *81*, 91–100. <https://doi.org/doi:10.1037/0022-0663.81.1.91>

Solheim, O. J. (2011). The impact of reading self-efficacy and task value on reading comprehension scores in different item formats. *Reading Psychology*, *32*(1), 1–27. <https://doi.org/10.1080/02702710903256601>

Soper, D. (2023). A-priori sample size calculator for structural equation models. *Software. Available At:* <https://www.danielsoper.com/statcalc/default.aspx> Wang,

Torres, P., & Granados, D. E. (2014). Procesos Cognitivos Implicados en la Comprensión Lectora en Tercer Grado de Educación Primaria. *Revista Psicogente*, *17*(32), 452–459. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=497551995017%0Ahttps://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6113866%0Ahttps://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6113866.pdf>