

Artículo de Investigación

Evaluación de la Comprensión Lectora y la Producción de Textos: relación entre la autoeficacia y el desempeño de estudiantes de Séptimo Básico

Assessment of Reading Comprehension and Text Production: relationship between self-efficacy and performance of seventh grade students

Pamela Almonacid-Jaque: Universidad de La Frontera, Chile.

pamela.almonacid@ufrontera.cl

Fecha de Recepción: 19/05/2024

Fecha de Aceptación: 12/11/2024

Fecha de Publicación: 20/02/2025

Cómo citar el artículo

Almonacid-Jaque, P. (2025). Evaluación de la Comprensión Lectora y la Producción de Textos: relación entre la autoeficacia y el desempeño de estudiantes de Séptimo Básico [Assessment of Reading Comprehension and Text Production: relationship between self-efficacy and performance of seventh grade students]. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 01-17. <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-1639>

Resumen

Introducción: Concebir la lectura y la escritura como procesos epistémicos interactivos es fundamental dada su relevancia en el aprendizaje y en los resultados académicos. Sin embargo, las dificultades que se presentan principalmente en escritura, requieren del análisis de la influencia que pudiera tener la autoeficacia en dichos resultados. **Metodología:** Esta investigación responde a un estudio cuantitativo cuyo nivel y alcance es de tipo descriptivo correlacional, con un diseño transversal o transeccional que pretende determinar el nivel de desempeño de los estudiantes en comprensión lectora y producción de textos escritos, y, a su vez, los juicios que tienen sobre sus capacidades para alcanzar el rendimiento deseado. Se analizó una muestra no probabilística de 38 estudiantes de séptimo básico a quienes se les aplicaron distintos cuestionarios. **Resultados:** Los resultados arrojan una alta percepción de Autoeficacia General, sin diferencias significativas en las variables sociodemográficas.

Discusión: Donde sí incide significativamente la Autoeficacia General es en la variable Voz o Sello Personal; en la variable Convenciones Gramaticales; y en la variable global Producción de Textos. **Conclusiones:** Se concluye que el nivel de autoeficacia general que posee el estudiantado sólo se correlaciona significativamente con algunas de las variables del área de producción de textos.

Palabras clave: Comprensión Lectora; Producción de Textos; Evaluación; Autoeficacia Académica; Autoeficacia General; Motivación; Currículum; Desempeño.

Abstract

Introduction: Conceiving reading and writing as interactive epistemic processes is fundamental given their relevance in learning and academic outcomes. However, the difficulties that arise mainly in writing require the analysis of the influence that self-efficacy may have on these results. **Methodology:** This research is a quantitative study whose level and scope is descriptive and correlational, with a cross-sectional design that aims to determine the level of performance of students in reading comprehension and production of written texts, and, in turn, the judgements they have about their abilities to achieve the desired performance. A non-probabilistic sample of 38 students in the seventh grade was analysed, to whom different questionnaires were administered. **Results:** The results show a high perception of General Self-Efficacy, with no significant differences in the socio-demographic variables. **Discussion:** Where General Self-efficacy does have a significant impact is in the variable Voice or Personal Stamp; in the variable Grammatical Conventions; and in the global variable Text Production. **Conclusions:** It is concluded that the level of general self-efficacy of the students only correlates significantly with some of the variables in the area of text production.

Keywords: Reading Comprehension; Text Production; Assessment; Academic Self-Efficacy; General Self-Efficacy; Motivation; Curriculum; Performance.

1. Introducción

La lectura es una de las prácticas sociales más importantes a la que se debe enfrentar un ser humano, no sólo por ser una habilidad exigida a nivel académico (Leyva *et al.*, 2022; García-García *et al.*, 2018), sino porque es trascendental en la interpretación del mundo (Basanta, 2010). Su relevancia es tal, que el dominio de este proceso permite el acceso al mundo que nos rodea de una manera más crítica, más responsable, es decir, con la lectura interpretamos y creamos nuestra cultura. Junto con ello, la escritura ocupa un puesto igual de relevante si de cultura se trata, puesto que gracias a ella “se abre la manifestación esencial de la memoria, como superación de la temporalidad inmediata” (Lledó, 1984, p. 126), y se permite la trascendencia de lo creado, de quiénes somos, de lo que hicimos, perpetuando la historia de gran parte de lo que hemos sido. Asimismo, la escritura, entendida como un proceso que exige una planificación para la construcción de significados epistémicos (Carlino, 2010; Miras y Solé, 2007; Solé, 2012), implica observarla y analizarla desde un punto de vista interactivo (Medina y Gajardo, 2013; Araya y Roig, 2014), en consonancia con la lectura.

Dado lo anterior, la comprensión lectora y la producción de texto son concebidos como ejes fundamentales en el currículum de Lenguaje y, por tanto, guardan estrecha relación con los resultados académicos del estudiantado, sin embargo, la escritura sigue siendo un proceso poco abordado en las salas de clases (Navarro *et al.* 2020; Gómez *et al.* 2026) y, a pesar de que en las Bases Curriculares de Chile se promueve el fomento de una escritura reflexiva, los resultados del SIMCE Escritura 6° Básico 2016 (Agencia de la Calidad de la Educación, 2017), aplicado a estudiantes de sexto básico, indican que “más de la mitad de los estudiantes

presenta dificultades en el desarrollo de sus textos o escribe textos que se comprenden con dificultad” (p. 30) y “el género es un factor determinante: las mujeres obtienen mejores resultados en todos los GSE, e incluso superan a los hombres de grupos socioeconómicos más altos” (p. 38).

En este sentido, el componente motivacional emerge como una posible explicación de los resultados académicos (Citarella *et al.*, 2020) que puede alcanzar un estudiante, dado que los procesos de autorregulación permiten mayor control sobre las actividades de todo ser humano y esto, a su vez, se activa en respuesta de lo que para uno es significativo o en aquello que uno se siente más capaz. De ahí surge, entonces, la autoeficacia, entendida como las creencias que tiene una persona sobre sus propias capacidades para conseguir un logro o una meta (Bandura, 2005), por tanto, tiene una especial relevancia en los resultados académicos (Chávez, 2022; Piedra, 2021; Sulca y Quiroz, 2021; Nájera *et al.*, 2020; González *et al.*, 2019). Es por esta razón que en esta investigación se intentará evaluar en qué medida la autoeficacia afecta, positiva o negativamente, los niveles de logro que posee un grupo de estudiantes de séptimo básico en comprensión lectora y producción de textos escritos, a través de la descripción de los niveles de autoeficacia, comprensión lectora y producción de textos escritos y el análisis de las variables que influyen sobre los resultados obtenidos.

2. Metodología

Esta investigación corresponde a un estudio cuantitativo cuyo nivel y alcance es de tipo descriptivo correlacional, con un diseño transversal o transeccional, que pretende determinar el nivel de desempeño de los estudiantes en comprensión lectora y producción de textos escritos, y, a su vez, los juicios que tienen sobre sus capacidades para alcanzar el rendimiento deseado.

Las variables en estudio corresponden a aquellas extraídas del grupo de estudiantes analizado, a través de un cuestionario sociodemográfico está compuesto de 10 preguntas las que buscan que el estudiante responda de acuerdo con lo conoce, percibe o cree. Estas preguntas van desde aquellas que indagan en los datos de rigor (nombre, edad, sexo); avanzan hacia otras que buscan conocer si pertenecen a un pueblo indígena, si leen en su tiempo libre, si sus padres le leían cuantos antes de dormir; y culmina preguntas de alternativa con respecto a cuántos libros hay en casa, a qué tipo de lector se considera y la principal razón de por qué leen.

Lo anterior se correlaciona con aquellas variables predefinidas en las pruebas estandarizadas de comprensión lectora y producción de textos (CL-PT), instrumentos diseñados por Medina y Gajardo (2013). Para esta investigación se seleccionó la Prueba de Comprensión Lectora y Producción de Textos (CL-PT) 7° Básico. Por lo tanto, para mantener la lógica descriptiva del manual, se utilizaron los mismos elementos presentados en él, con foco en la prueba de ese nivel.

Los ítems evaluados en comprensión lectora fueron: Estructura y funciones, Comprensión literal, Comprensión inferencial, Comprensión crítica, Reorganización información, Comprensión metacognitiva y Manejo del código. Los ítems evaluados en producción de fueron: Adaptación situación comunicativa, Ideas, Voz o sello personal, Elección de palabras, Fluidez y cohesión, Estructura y organización y Convenciones gramaticales.

Tabla 1.*Niveles de Desempeño de la Prueba CL - PT*

Puntaje de Logro	Desempeño	Descripción del Desempeño
81 - 100	Muy Desarrollado	Amplio predominio de las fortalezas sobre las necesidades de aprendizaje.
61 - 80	Desarrollo Satisfactorio	Predominio de las fortalezas sobre las necesidades de aprendizaje.
41 - 60	En Desarrollo	Las necesidades de aprendizaje son semejantes a las fortalezas.
21 - 40	Emergente	Predominan las necesidades de aprendizaje por sobre las fortalezas.
0 - 20	No Desarrollado	Amplio predominio de las necesidades de aprendizaje por sobre las fortalezas.

Fuente: Medina y Gajardo (2013).

Y, finalmente, la Escala de Autoeficacia General, validada en Chile por Cid *et al.* (2010), que se conforma de 10 reactivos con un puntaje mínimo de 10 puntos y un máximo de 40 puntos. Las respuestas son tipo Likert donde la persona responde a cada reactivo de acuerdo con lo que ella percibe de su capacidad en el momento: Incorrecto (1 punto); apenas cierto (2 puntos); más bien cierto (3 puntos) o cierto (4 puntos). En esta escala a mayor puntaje mayor autoeficacia general percibida.

La muestra en estudio es no probabilística, intencionada. Se analizó a los estudiantes de Séptimo Básico del Liceo Bicentenario de Temuco, IX Región de la Araucanía provincia de Cautín. En total la muestra investigada llega a los 38 casos. Los instrumentos se aplicaron en las dependencias de la institución educativa seleccionada, en horario de clases y acompañados del profesor jefe de cada curso, durante el mes de junio del año 2017. En dicha instancia se resguardó que los estudiantes mantuvieran su mismo ambiente de clases y se contemplaron los tiempos para la aplicación adecuada de los instrumentos. Para lograr esto, la aplicación se realizó a los cursos por separado y en semanas distintas, dado que era requisito fundamental la presencia del evaluador durante la aplicación. Al estudiante se le entregó el set completo de instrumentos (Prueba CL-PT, Escala de Autoeficacia y Cuestionario Sociodemográfico), los que tuvieron que responder de manera individual y en base a sus conocimientos.

El plan de análisis de datos incluyó la selección de instrumentos de medición, la aplicación de instrumentos a la población, la codificación de los datos de la muestra seleccionada (base de datos en SPSS 25.0 para Windows), selección y aplicación de pruebas estadísticas (pruebas T y correlaciones), análisis de resultados e interpretación y discusión de resultados.

3. Resultados

3.1. Descripción de los niveles de autoeficacia general, comprensión lectora y producción de textos en estudiantes de 7º año básico

Un 55,3% de los estudiantes presenta un nivel de autoeficacia alto y uno de ellos logra el puntaje máximo de la escala. En cuanto a la variable sexo los resultados están distribuidos de formar normal, ya que la media de los hombres es de 30,83 puntos con una desviación típica de 4,656 y la media de las mujeres de 30,80 puntos con una desviación típica de 4,456. En relación con la variable perteneces a un pueblo indígena los resultados también están distribuidos de formar normal, ya que la media de los responde sí es de 30,75 puntos con una

desviación típica de 5,230 y la media de los que responden no es de 30,83 puntos con una desviación típica de 4,371. En la variable lees en tu tiempo libre los resultados también están distribuidos de formar normal, ya que la media de los responde sí es de 30,91 puntos con una desviación típica de 4,556 y la media de los que responden no es de 30,69 puntos con una desviación típica de 4,542. La variable tus padres te leían antes de dormir también presenta resultados distribuidos de formar normal, ya que la media de los responde sí es de 30,05 puntos con una desviación típica de 4,413 y la media de los que responden no es de 31,88 puntos con una desviación típica de 4,515.

3.2. Resultados en cuanto al nivel de desempeño en Comprensión Lectora

Los estudiantes obtienen puntajes en Comprensión Lectora que los ubican desde el nivel 3 al 5, con un predominio de estudiantes en el nivel “En Desarrollo”, esto significa que en Comprensión Lectora las necesidades de aprendizaje de los estudiantes son semejantes a sus fortalezas. Cabe destacar que un porcentaje importante de estudiantes manifiesta un predominio de sus fortalezas.

3.2.1. Distribución de los resultados de acuerdo a las variables sociodemográficas.

De los resultados obtenidos en la variable sexo se infiere que las mujeres tienen mejor comprensión lectora que los hombres, ya que el 40% de ellas se ubica en los niveles más altos, mientras que solo el 17% de ellos alcanza esos niveles. Sólo una manifiesta un alto predominio de sus fortalezas por sobre sus debilidades de aprendizaje. En cuanto a la variable Pertenencia a un Pueblo Indígena se infiere que quienes responden *no* poseen mejor comprensión lectora que quienes responden *sí*, ya que representan el 23,6% y el 2,6% en el nivel 4 respectivamente. Sólo un estudiante que responde *no* manifiesta un alto predominio de sus fortalezas por sobre sus debilidades de aprendizaje. De los resultados obtenidos en la variable Lectura en Tiempo Libre se infiere que quienes responden *sí* poseen mejor comprensión lectora que quienes responden *no*, ya que el 15,7% de ellos se ubica en los niveles más altos, mientras que solo el 10,5% de ellos alcanza esos niveles. Sólo un estudiante que responde *sí* manifiesta un alto predominio de sus fortalezas por sobre sus debilidades de aprendizaje.

En cuanto a la variable Pertenencia a un Te Leían antes de Dormir se infiere que quienes responden *no* poseen mejor comprensión lectora que quienes responden *sí*, ya que el 18,4% de ellos se ubica en los niveles más altos, mientras que solo el 10,5% de ellos alcanza esos niveles. Sólo un estudiante que responde *sí* manifiesta un alto predominio de sus fortalezas por sobre sus debilidades de aprendizaje. De los resultados obtenidos en la variable Te defines como Lector se infiere que quienes responden *sí* poseen mejor comprensión lectora que quienes responden *no*, ya que el 18,4% de ellos se ubica en los niveles más altos, mientras que solo el 10,5% de ellos alcanza esos niveles. Sólo un estudiante que responde *sí* manifiesta un alto predominio de sus fortalezas por sobre sus debilidades de aprendizaje.

3.2.2. Distribución de los resultados de acuerdo a los niveles de desempeño en las dimensiones de Comprensión Lectora

Tabla 2.

Porcentaje de Estudiantes por Nivel de Desempeño en Comprensión Lectora

<i>Dimensiones</i>	<i>No Desarrollado</i>	<i>Emergente</i>	<i>En Desarrollo</i>	<i>Desarrollo Satisfactorio</i>	<i>Muy Desarrollado</i>
Estructura y funciones	8%	8%	29%	29%	26%
Comprensión literal	61%	-	-	-	39%
Comprensión inferencial	-	-	3%	42%	55%
Comprensión crítica	24%	8%	45%	11%	13%
Reorganización información	45%	37%	16%	3%	-
Comprensión metacognitiva	11%	47%	24%	3%	16%
Manejo del código	8%	5%	55%	32%	

Fuente: Elaboración propia (2024).

3.3. Resultados en cuanto al nivel de desempeño en Producción de Textos

Un 44,7% de la muestra analizada se concentra en el nivel de desempeño “En Desarrollo”, esto significa que en Producción de Textos las necesidades de aprendizaje son semejantes a las fortalezas. Cabe destacar que el nivel “Emergente” aparece con un 26,3%, igual que el nivel de “Desarrollo Satisfactorio”, lo que implica que existe un grupo de estudiantes en el que predominan las necesidades de aprendizaje y otro en el que predominan las fortalezas, respectivamente.

3.3.1. Distribución de los resultados de acuerdo a las variables sociodemográficas.

De los resultados obtenidos en la variable Sexo se infiere que las mujeres poseen mejores capacidades en producción de textos que los hombres, ya que el 21% de ellas se ubica en los niveles más altos, mientras que solo el 7,8% de ellos alcanza esos niveles. Cabe destacar que solo una niña alcanza el nivel 5, sin embargo, se mantiene la distribución de los niveles de desempeño presentados en la figura 11. En cuanto a la variable Pertenencia a un Pueblo Indígena se infiere que quienes responden *no*, poseen mejores capacidades en producción de textos que quienes responden *sí*, ya que el 26,3% de ellos se ubica en los niveles más altos, mientras que solo el 2,6% de los otros alcanza esos niveles. Sólo un estudiante que responde *no* alcanza el nivel 5. De los resultados obtenidos en la variable Pertenencia a un Te Leían antes de Dormir se infiere que quienes responden *sí* poseen mejores capacidades en producción de textos que quienes responden *no*, ya que el 21% de ellos se ubica en los niveles más altos, mientras que solo el 7,8% de los otros alcanza esos niveles. Sólo un estudiante que responde *sí* alcanza el nivel 5.

En cuanto a la variable Lectura en Tiempo Libre se infiere que quienes responden *sí* poseen mejores capacidades en producción de textos que quienes responden *no*, ya que el 21% de ellos se ubica en los niveles más altos, mientras que solo el 10,5% de los otros alcanza esos niveles. Solo un estudiante que responde *no* alcanza el nivel 5. De los resultados obtenidos en la variable Lector se infiere que quienes responden *sí* poseen mejores capacidades en producción de textos que quienes responden *no*, ya que el 26,3% de ellos se ubica en los niveles más altos, mientras que solo el 2,6% de los otros alcanza esos niveles. Sólo un estudiante que responde *sí* alcanza el nivel 5.

3.3.2. Distribución de los resultados de acuerdo a los niveles de desempeño en las dimensiones de Producción de Textos

Tabla 3.

Porcentaje de Estudiantes por Nivel de Desempeño en Producción de Textos

Dimensiones	No Desarrollado	Emergente	En Desarrollo	Desarrollo Satisfactorio	Muy Desarrollado
Adaptación sit. comunicativa	-	-	21%	18%	61%
Ideas	8%	29%	50%	11%	3%
Voz o sello personal	11%	34%	39%	16%	-
Elección de palabras	-	11%	74%	5%	11%
Fluidez y cohesión	8%	34%	18%	16%	24%
Estructura y organización	-	21%	47%	26%	5%
Convenciones gramaticales	3%	13%	42%	34%	8%

Fuente: Elaboración propia (2024).

3.4. Análisis de las variables y dimensiones que influyen sobre los resultados obtenidos por los estudiantes en las pruebas de comprensión lectora y producción de textos

3.4.1 Resultados Pruebas T: variables sociodemográficas y su relación con Autoeficacia, Comprensión Lectora y Producción de Textos

En cuanto a la variable Sexo, las mujeres tienen capacidades significativamente mayores en Reorganización de la Información ($M= 1,950$ $SE= ,2233$) que los hombres ($M= 1,333$ $SE= ,1980$, $t(35,853)= 2,066$, $p<.05= ,046$). Con respecto a la variable Pertenece a un Pueblo Indígena, los participantes que responden *no* tienen un promedio significativamente mayor en Lenguaje ($M= 5,930$ $SE= ,0595$) que quienes responden *sí* ($M= 5,563$ $SE= ,2611$, $t(36)= -2,109$, $p<.05= ,042$); de igual manera, los participantes que responden *no* tienen un promedio significativamente mayor en Inglés ($M= 6,173$ $SE= ,0845$) que quienes responden *sí* ($M= 5,413$ $SE= ,3543$, $t(36)= -3,152$, $p<.05= ,003$); siguiendo la misma tendencia, los participantes que responden *no* tienen capacidades significativamente mayores en Elección de Palabras ($M= 3,633$ $SE= ,2130$) que quienes responden *sí* ($M= 2,938$ $SE= ,2577$, $t(17,823)= -2,081$, $p<.05= ,052$); y por último, los participantes que responden *no* tienen capacidades significativamente mayores en Producción

de Textos ($M= 32,017$ $SE= 1,5914$) que quienes responden sí ($M= 24,219$ $SE= 2,8108$, $t(11,911)=-2,414$, $p<.05= ,033$).

En la variable Lees en tu Tiempo Libre, los participantes que responden sí tienen capacidades significativamente mayores en Estructura y Funciones ($M= 5,455$ $SE= ,3321$) que quienes responden no ($M= 3,906$ $SE= ,5650$, $t(25,023)=-2,363$, $p<.05= ,026$).

En cuanto a la variable Tus Padres te Leían Antes de Dormir, los participantes que responden no tienen un promedio significativamente mayor en Arte ($M= 6,919$ $SE= ,0245$) que quienes responden sí ($M= 6,791$ $SE= ,0421$, $t(36)=-2,380$, $p<.05= ,023$); siguiendo la misma tendencia, los participantes que responden no tienen capacidades significativamente mayores en Manejo del Código ($M= 4,250$ $SE= ,2141$) que quienes responden sí ($M= 3,386$ $SE= ,3120$, $t(34,671)=-2,283$, $p<.05= ,029$); y por último, los participantes que responden no tienen capacidades significativamente mayores en Comprensión Lectora ($M= 35,250$ $SE= 1,5956$) que quienes responden sí ($M= 30,568$ $SE= ,9439$, $t(25,138)=-2,525$, $p<.05= ,018$).

En cuanto a la variable Lector, los participantes que responden no tienen un promedio significativamente mayor en Arte ($M= 6,906$ $SE= ,0335$) que quienes responden sí ($M= 6,800$ $SE= ,0400$, $t(35,997)= 2,036$, $p<.05= ,049$); siguiendo la misma tendencia, los participantes que responden sí tienen capacidades significativamente mayores en Ideas ($M= 7,136$ $SE= ,5477$) que quienes responden no ($M= 5,500$ $SE= ,5244$, $t(35,446)=-2,158$, $p<.05= ,038$); y por último, los participantes que responden sí tienen capacidades significativamente mayores en Elección de Palabras ($M= 3,795$ $SE= ,2746$) que quienes responden no ($M= 3,063$ $SE= ,1638$, $t(36)=-2,084$, $p<.05= ,044$).

3.4.2 Resultados Correlaciones: cruce de variables de Autoeficacia General, Comprensión Lectora, Producción de Textos y Rendimiento

Tabla 4.

Correlaciones entre Autoeficacia General y dimensiones CL-PT

		Voz o Sello Personal	Convenciones Gramaticales	Producción de Textos	CL - PT
Autoeficacia General	Correlación de Pearson	,462(**)	,438(**)	,347(*)	,374(*)
	Sig. (bilateral)	,004	,006	,033	,021
	N	38	38	38	38

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Fuente: Elaboración propia (2024).

Tabla 5.

Correlaciones entre Comprensión Lectora y sus dimensiones.

		Estructura y Funciones	Comprensión Literal	Comprensión Inferencial	Comprensión Crítica	Reorganización Información	Comprensión Metacognitiva	Manejo del Código
Comprensión Lectora	Correlación de Pearson	,469(**)	,321(*)	,425(**)	,750(**)	,440(**)	,482(**)	,387(*)
	Sig. (bilateral)	,003	,049	,008	,000	,006	,002	,016
	N	38	38	38	38	38	38	38

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Fuente: Elaboración propia (2024).

Tabla 6.*Correlaciones entre Producción de Textos y sus dimensiones*

		Adaptación Situación Comunicativa	Ideas	Voz y Sello Personal	Elección de Palabras	Fluidez y Cohesión	Estructura y Organización
Producción de Textos	Correlación de Pearson	,417(**)	,770(**)	,773(**)	,640(**)	,823(**)	,715(**)
	Sig. (bilateral)	,009	,000	,000	,000	,000	,000
	N	38	38	38	38	38	38

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Fuente: Elaboración propia (2024).

Tabla 7.*Correlaciones entre dimensiones de Comprensión Lectora*

		Ideas	Voz o Sello Personal	Elección de Palabras	Fluidez y Cohesión	Estructura y Organización	Convenciones Gramaticales
Adaptación Situación Comunicativa	Correlación de Pearson	,345(*)	,360(*)	,459(**)	,477(**)	,353(*)	,430(**)
	Sig. (bilateral)	,034	,026	,004	,002	,030	,007
	N	38	38	38	38	38	38
Ideas	Correlación de Pearson		,754(**)	,614(**)	,633(**)	,600(**)	,356(*)
	Sig. (bilateral)		,000	,000	,000	,000	,028
	N		38	38	38	38	38
Voz o Sello Personal	Correlación de Pearson			,602(**)	,597(**)	,616(**)	
	Sig. (bilateral)			,000	,000	,000	
	N			38	38	38	
Elección de Palabras	Correlación de Pearson				,649(**)	,650(**)	
	Sig. (bilateral)				,000	,000	
	N				38	38	
Fluidez y Cohesión	Correlación de Pearson					,681(**)	,718(**)
	Sig. (bilateral)					,000	,000
	N					38	38

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Fuente: Elaboración propia (2024).

Tabla 8.
Correlaciones Rendimiento y dimensiones CL-PT.

		Estructura y Funciones	Comprensión Crítica	Manejo del Código	Ideas	Estructura y Organización	Convenciones Gramaticales	Comprensión Lectora	Producción de Textos
Lenguaje	Correlación de Pearson	,449(**)		,512(**)	,363(*)	,348(*)		,361(*)	,346(*)
	Sig. (bilateral)	,005		,001	,025	,032		,026	,033
	N	38		38	38	38		38	38
Inglés	Correlación de Pearson	,591(**)	,374(*)	,439(**)			,420(**)	,425(**)	
	Sig. (bilateral)	,000	,021	,006			,009	,008	
	N	38	38	38			38	38	
Matemática	Correlación de Pearson							,329(*)	
	Sig. (bilateral)							,044	
	N							38	
Ciencias	Correlación de Pearson	,432(**)		,375(*)					
	Sig. (bilateral)	,007		,020					
	N	38		38					
Historia	Correlación de Pearson	,372(*)							
	Sig. (bilateral)	,021							
	N	38							
Tecnología	Correlación de Pearson			,439(**)					
	Sig. (bilateral)			,006					
	N			38					

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

Fuente: Elaboración propia (2024).

4. Discusión

El objetivo general de esta investigación fue evaluar la relación entre autoeficacia, comprensión lectora y producción de textos escritos de estudiantes de 7° año un liceo municipal. En este sentido, la primera intención fue describir el estado en el que estaban los estudiantes analizados, luego encontrar relaciones significativas entre las variables en juego y, por último, generar una propuesta pedagógica que oriente a los docentes y mejore los desempeños de los estudiantes. Desde la fundamentación teórica expuesta al inicio, varios autores concuerdan con que la autoeficacia percibida por un individuo determinará su comportamiento y compromiso con la tarea encomendada, siendo ésta la variable que permitiría que los estudiantes tengan un buen rendimiento académico. Desde esa perspectiva, para este estudio se consideraron dos actividades o tareas transversales en la vida de todo estudiante: la lectura y la escritura.

Con respecto a la lectura, existe acuerdo en que es una actividad compleja que requiere de estrategias para lograr la comprensión plena de un texto (Fernández-Rubio y Simeón-Aguirre, 2024) y en la que influyen una cantidad importante de factores internos y externos (Parodi *et al.*, 2020). En cuanto a la escritura, también existe acuerdo en que es una actividad compleja (Díaz y Price, 2012), que se relaciona con la problemática de la alfabetización (Carlino, 2013), por lo tanto, requiere de un orden y estructura que permitan al estudiante conseguir su objetivo (Miras y Solé, 2007; Carlino, 2010).

Si analizamos los resultados obtenidos por los estudiantes de 7° Básico en “Autoeficacia General”, se observa que la mayoría de ellos presenta una alta percepción de autoeficacia, sin manifestarse diferencias por género, algo que coincide con Rosales-Ronquillo y Hernández-Jáquez, (2020). Tampoco se comprueban diferencias de percepción de autoeficacia cuando se pregunta por la pertenencia a un pueblo indígena y por la lectura en su tiempo libre

Donde sí incide significativamente la Autoeficacia General es en la variable Voz o Sello Personal ($r=,462^{**}$), correspondiente al ámbito de la producción de textos, donde el estudiante debe mostrar creatividad a la hora de escribir. Lamentablemente, los resultados de los estudiantes son bastante bajos, ya que predominan las necesidades de aprendizaje por sobre las fortalezas, por lo tanto, se concluye en este caso que, si se mejorara la autoeficacia de ese grupo de estudiantes, mejorarían sus resultados en escritura. La importancia de esta variable radica en que “la creatividad es un aspecto fundamental de la cognición humana [...] puede encontrarse en los genios, pero también en la resolución de las tareas del día a día” (Pavón & Arias, 2014, p. 1068), razón más que relevante para considerarla una variable fundamental para la mejora del desempeño de nuestros estudiantes en producción de textos.

Otra de las variables en donde influye de manera significativa la Autoeficacia General es en Convenciones Gramaticales ($r=,438^{**}$), también del ámbito de la producción de textos. En esta variable se evalúa si los estudiantes utilizan de manera adecuada las normas gramaticales, a través de tres aspectos fundamentales: la sintaxis, la morfosintaxis y la ortografía (puntual, literal y acentual). Favorablemente, un grupo importante de estudiantes del grupo en estudio se encuentran en un nivel de desempeño de desarrollo satisfactorio, lo que significa que predominan sus fortalezas por sobre sus necesidades de aprendizaje en este aspecto. Por lo tanto, se evidencia que los estudiantes ven en esta variable una tarea que requiere de su compromiso y de la aplicación de un sinnúmero de estrategias cognitivas y metacognitivas, ya que escribir con coherencia, cohesión y buena ortografía es algo complejo y relevante a nivel educacional (Pérez *et al.*, 2008), sumado a que culturalmente es muy valorado como aprendizaje y, dado eso, se entiende que haya tal relación con la autoeficacia percibida por los estudiantes.

La variable Autoeficacia General también manifiesta una influencia estadísticamente significativa en la variable Producción de Textos ($r=,347^*$), variable global que incluye una serie de elementos, tales como: adaptación a la situación comunicativa, desarrollo de ideas, voz y sello personal, elección de palabras, fluidez y cohesión, estructura y organización y convenciones gramaticales. Desde los resultados se observa que los estudiantes se ubican en su mayoría en un nivel de desarrollo, lo que significa que sus necesidades de aprendizaje son similares a sus fortalezas. Por lo tanto, para que un estudiante logre demostrar un buen desempeño en escritura, debe manejar todas esas variables, buscar estrategias para controlar y autorregular sus avances, y, además, ser capaz de reflexionar sobre su nivel de escritura. Esto es bastante relevante desde el punto de vista de la mejora de los desempeños, ya que “en la mayoría de los estudios se ha detectado que la autopercepción de la eficacia en la escritura juega un papel fundamental en la predicción del rendimiento en esta tarea” (García y Salvador, 2006, p. 93), algo que coincide plenamente con los resultados obtenidos. Por lo tanto, la oportunidad de mejora radica en considerar la autoeficacia como un elemento fundamental a la hora de plantear esta tarea y, además, apuntar al detalle de cada variable, ya que es la única manera de potenciar a quienes escriben mejor y apoyar a quienes manifiestan dificultades.

En cuanto a la variable “Comprensión Lectora”, es importante recordar que estaba compuesta por siete dimensiones: estructura y funciones, comprensión literal, comprensión inferencial, comprensión crítica, reorganización de la información, comprensión metacognitiva y manejo del código. La ventaja de analizar una variable tan compleja como ésta a través de elementos

específicos contribuyó a conocer en detalle el comportamiento de los estudiantes en estudio y, a su vez, a identificar de manera clara y precisa aquellas variables que influyen de manera significativa en los resultados. La primera variable con diferencias estadísticamente significativas es “Reorganización de la Información” ($p = .046$), constructo en el que las diferencias entre hombres y mujeres son bastante marcadas, ya que las mujeres poseen mayores capacidades que los hombres a la hora de integrar información de distintos tipos de textos.

Otra de las variables que aparece con resultados estadísticamente significativos es “Estructura y Funciones”, dado que al relacionarla con la variable lees en tu tiempo libre ($p = .026$), quienes responden sí tienen mayores capacidades para reconocer las distintas estructuras textuales y, a su vez, identificar sus funciones, que quienes responden no. Esto es algo absolutamente coherente, dado que “los lectores buenos y malos se diferencian en términos de los procesos inferenciales que realizan, tales como [...] la integración de estructuras textuales” (McNamara, 2004, p. 24). En este sentido, es fundamental potenciar la lectura en el tiempo libre, ya sea por entretenimiento o por búsqueda de conocimiento, ya que de esta forma los estudiantes irán mejorando su capacidad comprensiva e, incluso, podrán optimizar sus tiempos de lectura y estudio, ya que realizarán inferencias más precisas de aquello que requieran comprender.

Asimismo, la variable “Estructura y Funciones” también se correlaciona de manera significativa con Lenguaje ($r = .449^{**}$), Inglés ($r = .591^{**}$), Historia ($r = .372^*$) y Ciencias ($r = .432^{**}$). Si bien, el rendimiento académico de los estudiantes que se traduce en notas no refleja la totalidad de sus aprendizajes, para este estudio fue relevante observar el comportamiento de las variables mencionadas en cuanto al rendimiento. En este sentido, la variable estructura y funciones entrega un elemento muy específico y detallado que otorga sentido a la relación con esas asignaturas, ya que en todas ellas se dan instrucciones claras con respecto a las estructuras que componen los textos de sus disciplinas. Por ejemplo, en lenguaje, historia e inglés predominan las estructuras descriptivo-narrativas y en ciencias las estructuras expositivo-argumentativas, y son esas estructuras las que otorgan sentido a los textos de las disciplinas. Por lo tanto, efectivamente, en la medida en que los estudiantes dominen esas estructuras, mejorarán su rendimiento en dichas áreas.

Por su parte, la variable “Manejo del Código” se correlaciona significativamente con Lenguaje ($r = .512^{**}$), Inglés ($r = .439^{**}$), Ciencias ($r = .375^*$) y Tecnología ($r = .439^{**}$). Esto se explica, en lenguaje e inglés, gracias a que en ambas asignaturas se enseña una lengua y, por ende, se otorga una relevancia importante al dominio de correferentes, deícticos y anafóricos; y, en ciencias y tecnología, es requisito fundamental el dominio de tecnicismos, algo que pertenece directamente al código, dado que para comprender y aprender en esas áreas se debe establecer y manejar el significado de conceptos muy específicos, algo que evidentemente beneficia de manera directa a la comprensión y el rendimiento. Sin embargo, lo relevante de esta relación es que, si el dominio del código es elevado, también aumenta el rendimiento, ya que el estudiante controla esos procesos de baja exigencia y se ocupa de aquellos más complejos, aumentando su comprensión (Gómez *et al.*, 2013). Por ende, como contra parte de aquello, si un estudiante no domina el código, se queda detenido intentando resolver esa dificultad, no avanza a una comprensión más compleja y su rendimiento es bajo. Por lo tanto, es vital para todos los estudiantes que se potencie el aprendizaje del código, ya que así mejorará el nivel de comprensión y rendimiento en todas las áreas del conocimiento.

Por otro lado, la variable “Comprensión Crítica” manifiesta una correlación estadísticamente significativa con Inglés ($r = .374^*$). Esto permite concluir que, si un estudiante es capaz de acceder al sentido profundo de un texto, elaborar reflexiones con respecto a los propósitos del autor y sustentar esas reflexiones en evidencias, obtendrá un mejor rendimiento en el dominio

de una segunda lengua. Por ende, si se propicia un ambiente de aprendizaje en el que los estudiantes mejoren sus habilidades de pensamiento crítico, se mejorará de manera directa el nivel de comprensión lectora de una segunda lengua (Fernández de Morgado *et al.*, 2016). Además, esta relación es muy coherente, dado que al aprender el idioma inglés es fundamental realizar interpretaciones, ya que las meras traducciones literales no son suficientes e, incluso, muchas veces son erróneas. Mejorar esta habilidad es absolutamente relevante, dado que en nuestro país aún existe una notoria deficiencia en el dominio de una segunda lengua, algo que hoy en día es cada vez más necesario si queremos participar activamente en la sociedad del conocimiento.

Por último, la variable “Comprensión Lectora” correlaciona de manera estadísticamente significativa con Matemática ($r = ,328^*$), algo absolutamente coherente con la manera en que se está abordando la enseñanza de las matemáticas, es decir, dado que la resolución de problemas es parte fundamental en el aprendizaje de esta ciencia, es esperable que el nivel de comprensión lectora que posean los estudiantes incida de manera directa el rendimiento académico. Por ende, se concluye que en la enseñanza de las matemáticas está influyendo cada vez más el que los estudiantes manifiesten un desempeño elevado a la hora de demostrar el dominio de su código, al extraer información literal e inferencial, al realizar interpretaciones críticas, al reorganizar la información y al realizar procesos metacognitivos. Esto se condice con otras investigaciones (Durán y Bolaño, 2013) en las que también se concluye que, si se da más énfasis a la enseñanza de estrategias de comprensión lectora en el área de las matemáticas, mejores serán los resultados académicos de los estudiantes. La clave está en que los docentes de la disciplina asuman esto como una necesidad y se transforme en parte fundamental de su trabajo de enseñanza-aprendizaje, puesto que no puede quedar relegado solo al área de las letras, como lamentablemente ocurre hasta el día de hoy.

Finalmente, en cuanto a la variable “Producción de Textos”, es importante recordar que estaba compuesta por siete dimensiones: adaptación a la situación comunicativa, ideas, voz y sello personal, elección de palabras, fluidez y cohesión, estructura y organización y convenciones gramaticales. Al igual que en las variables anteriores, al desagregar esta variable compleja en varias subvariables, fue posible detectar de manera precisa aquellas en las que existía mayor significancia.

En la variable “Elección de Palabras” los estudiantes que no pertenecen a un pueblo indígena ($p = ,052$) tienen mayores capacidades a la hora de demostrar un correcto uso del lenguaje y vocabulario variado, que quienes responden sí. Esto apunta inmediatamente a la crítica sobre cómo se está realizando la enseñanza de la lengua en nuestro país. Si bien, estamos avanzando hacia la inclusión y equidad, aún tenemos inmensas dificultades para establecer metodologías que propicien el aprendizaje de una segunda lengua desde las diversas necesidades, tanto así que es el docente quien debe realizar los ajustes que sean necesarios para asegurar el aprendizaje de todos sus estudiantes, detectando fortalezas y debilidades de ambos grupos (Castillo *et al.*, 2014). Sin embargo, no se han generado propuestas globales sobre este aspecto, por lo tanto, no se asegura que esto ocurra en todos los contextos que lo requieran.

La variable “Elección de Palabras” también se correlaciona significativamente con la variable lector ($p = ,044$), ya que aquellos estudiantes que se consideran lectores demuestran dominios estadísticamente mayores que quienes responden no, por ende, el ser lector permite un mejor dominio de la lengua y un vocabulario variado. Esto se explica gracias a que, quienes leen, generalmente, por motivación propia o crecimiento personal, tienden a adquirir mayores conocimientos (Suárez *et al.*, 2010), y entre esos conocimientos está el conocimiento de la lengua y el vocabulario. Se refuerza la idea de que la lectura de manera inherente trae beneficios en todo nivel.

En este mismo sentido, la variable “Ideas” también se correlaciona de manera significativa con la variable lector ($p=,038$), manteniéndose de la misma tendencia, ya que quienes se declaran lectores poseen mayores capacidades a la hora de redactar mensajes con precisión y profundidad, apuntando a los detalles relevantes.

Junto con esto, la variable “Lenguaje” se correlaciona de manera significativa con Ideas ($r=,363^*$), con Estructura y Organización ($r=,348^*$) y con Producción de Textos ($r=,346^*$), algo que es bastante coherente, dado que es en esta asignatura donde se enseña todo aquello relacionado con escritura, no solo desde el punto de vista gramatical, sino también desde el punto de vista estructural. No obstante, lo que llama la atención es que haya correlación con las variables en estudio, por lo tanto, se debe profundizar aún más en cómo se está abordando la escritura en la asignatura de lenguaje.

Por último, la variable “Inglés” se correlaciona de manera significativa con Convenciones Gramaticales ($r=,420^{**}$), algo que a primera vista llama la atención, puesto que en nuestra mente este constructo está ligado a una serie de reglas que se deben comprender y memorizar, por lo tanto, es un elemento que no se puede dejar fuera si de mejoras del dominio de una segunda lengua se trata. Como ya se dijo antes, es una preocupación latente en nuestro país y esto nos permite avanzar con mayores certezas a la hora de enseñar.

En síntesis, no cabe duda de que cada una de estas capacidades son de alta complejidad, sin embargo, desde la vereda de la docencia, donde nuestro principal rol es saber enseñar a aprender, caben todas estas indicaciones, sugerencias y conclusiones. Evidentemente, aún falta mucho trabajo investigativo que entregue mayores certezas de cómo enfrentar la diversidad de estudiantes, no obstante, aquí se evidencian varios elementos con los que claramente se puede potenciar el aprendizaje un grupo determinado de estudiantes que requieren de todo el apoyo y compromiso.

5. Conclusiones

No cabe duda de que todas las variables incluidas en el estudio se justifican dada la complejidad de los procesos analizados. Y es que, la necesidad de instalar dichos temas como ejes de las discusiones, tanto en las salas de clases, como en los estamentos superiores, se entiende dado que lo que se busca es mejorar la alfabetización de nuestros estudiantes. No solo porque la lectura y la escritura son habilidades relevantes a la hora de estudiar, sino porque día a día cambian las exigencias de la sociedad y el saber ser se ha vuelto un eje fundamental en el ámbito profesional.

Esta es la principal razón por la que se torna tan importante evaluar si los estudiantes poseen o no las competencias necesarias en comprensión y escritura y considerar la Autoeficacia como una de las variables eje de esta problemática, ya que dicha habilidad juega un rol protagónico en aquellos momentos en los que los individuos se proponen ejercer el control sobre sus procesos. Esto, porque las reflexiones que surgen de aquello determinan las conductas que ejecutan posteriormente y, a su vez, estas conductas dan cuenta de las propias creencias que tienen sobre sí mismos.

Y ahí está la clave del éxito, en la medida en que el individuo controle sus acciones y realice aquellas que le permitan ser eficaz en el logro de un objetivo, conseguirá de una u otra forma un rendimiento cada vez más alto, debido a que cada actividad que efectúe tendrá resultados

positivos, por ende, será exitoso. Es como un círculo virtuoso, en la medida en que repite el éxito en una tarea, aumenta el nivel de autoeficacia y si su autoeficacia aumenta, las veces que consiga el éxito serán mayores.

6. Referencias

- Agencia de la Calidad de la Educación (2017). *Resultados de Aprendizaje Escritura 6° Básico 2016*. <https://acesse.dev/n1Caw>
- Araya, J. y Roig, J. (2014). La producción escrita de textos argumentativos en la educación superior. *Revista de lenguas modernas*, (20). <https://l1nq.com/mY6xb>
- Bandura, A. (2005). Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Psychology*, 12(3), 313-333. <https://l1nq.com/uyM52>
- Carlino, P. (2010). Estudiar, escribir y aprender en universidades australianas. *Textura, Revista especializada en lingüística, pragmática, análisis del discurso, semiótica y didáctica de la lengua*, 6(9), 11-33 <https://www.academica.org/paula.carlino/129.pdf>
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(57), 355-381. <https://encr.pw/7utl6>
- Castillo Rivero, I. A., Salazar de Silvera, L., y Llorent García, V. J. (2014). Alfabetización en segunda lengua en las escuelas indígenas Wayuu del Estado Zulia: Currículum, políticas educativas y prácticas docentes. *Omnia*, 2, 71-85 <https://encr.pw/caK7E>
- Citarella, A., Maldonado Briegas, J. J., Sánchez Iglesias, A. I. y Vicente Castro, F. (2020). A-motivación y su relación con la autoeficacia académica y orientación a las metas en una muestra de estudiantes de escuela secundaria en el sur de Italia. *International Journal of Developmental and Educational Psychology INFAD Revista de Psicología*, 1(2), 479-488 <https://encr.pw/12DeV>
- Cid, P., Orellana, A. y Barriga, O. (2010). Validación de la escala de autoeficacia general en Chile. *Revista médica de Chile*, 138(5), 551-557. <https://encr.pw/rPz8X>
- Chávez, E. (2022). Autoeficacia académica: análisis de estructura interna e invarianza en estudiantes de secundaria de Lima Metropolitana. *Propósitos y Representaciones*, 10(2), e1541. <https://doi.org/10.20511/pyr2022.v10n2.1541>
- Díaz, C. y Price, MF (2012). ¿Cómo perciben los niños el proceso de la escritura en la etapa inicial? *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 38(1), 215-233. <https://l1nq.com/z8Tis>
- Durán, G. y Bolaño, O. (2013). Resolución de Problemas Matemáticos: Un Problema de comprensión en el Quinto Grado de Básica Primaria de la Institución Educativa Thelma Rosa Arévalo del Municipio Zona Bananera del Magdalena, Colombia. *Escenarios*, 11(1), 38-43. <https://l1nq.com/zZTL7>
- Fernández de Morgado, N. Y., Mayora Pernía, C. A. y St Louis, R. (2016). Pensamiento crítico y comprensión de la lectura en un curso de inglés como lengua extranjera. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 21(1), 15-19. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v21n01a02>

- Fernández-Rubio, C. M., y Simeón-Aguirre, A. M. (2024). Fomento del hábito lector en escolares de educación básica en Latinoamérica: una revisión sistemática. *EPISTEME KOINONIA*, 7(1), 57-72. <https://doi.org/10.35381/e.k.v7i1.3711>
- García-García, M. Á., Arévalo-Duarte, M. A. y Hernández-Suárez, C. A. (2018). La comprensión lectora y el rendimiento escolar. *Cuadernos De Lingüística Hispánica*, 32, 155-174. <https://doi.org/10.19053/0121053X.n32.2018.8126>
- García, A., y Salvador, F. (2006). La autopercepción de eficacia en la escritura: una revisión de investigaciones. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria De Didáctica*, 24. <https://11nq.com/wHG2I>
- Gómez, Á., Devís, A. y Sanjosé, V. (2013). Control de la Comprensión micro y macro-estructural durante la lectura de textos científicos en lengua extranjera: ¿Algo más que dominio del idioma? *Revista signos*, 46(81), 56-81. <https://11nq.com/vj5Lu>
- Gómez, G., Sotomayor, C., Jéldrez, E., Bedwell, P., Domínguez, A. M., Ávila, N., y Calderón, M. (2016). La producción escrita de estudiantes y escuela en base a resultados SIMCE, factores contextuales y modelos de buenas prácticas docentes. Informe final proyecto FONIDE No. 911437 FONIDE-Mineduc. <https://11nq.com/dfZl2>
- González, Mauricio, Meza, Paulina, y Castellón, Melissa. (2019). Medición de la autoeficacia para la escritura académica. Una revisión teórico-bibliográfica. *Formación universitaria*, 12 (6), 191-204. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062019000600191>
- Leyva Ato, L. A., Chura Quispe, G. y Chávez Guillén, J. Y. (2022). Nivel inferencial de la comprensión lectora y su relación con la producción de textos argumentativos. *Boletín de la Academia Peruana de la Lengua*, 71, 399-429. <http://dx.doi.org/10.46744/bapl.202201.013>
- McNamara, D. S. (2004). Aprender del texto: Efectos de la estructura textual y las estrategias del lector. *Revista signos*, 37(55), 19-30. <https://acesse.dev/pJJ3F>
- Miras, M., y Solé, I. (2007). La elaboración del conocimiento científico y académico. En M. Castelló (Ed.), *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos* (pp. 83-112). Barcelona: Graó.
- Nájera Saucedo, J., Salazar Garza, M. L., Vacio Muro, M. A. y Morales Chiané, S. (2020). Evaluación de la autoeficacia, expectativas y metas académicas asociadas al rendimiento escolar. *Revista de Investigación Educativa*, 38(2), 435-452. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.350421>
- Navarro, F., Ávila Reyes, N. y Cárdenas, M. (2020). Lectura y escritura epistémicas: movilizandolos aprendizajes disciplinares en textos escolares. *Revista electrónica de investigación educativa*, 22, e15. <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e15.2493>
- Parodi, G., Moreno-de-León, T. y Julio, C. (2020). Comprensión de textos escritos: reconceptualizaciones en torno a las demandas del siglo XXI. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 25(3), 775-795. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n03a10>

- Pavón, M. y Arias, C. J. (2014). Autoeficacia percibida y creatividad en tres grupos etarios. *Anuario de Proyectos e Informes de Becarios de Investigación*, 11. <https://11nq.com/ParFk>
- Peralbo, M., Porto, A., Barca, A., Risso, A., Mayor, M. A. y García, M. (2009). Comprensión lectora y rendimiento escolar: cómo mejorar la comprensión de textos en secundaria obligatoria. In *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. (pp. 4127-4142) Braga: Universidade do Minho.
- Pérez, E., Medrano, L., Mattus, J. y Ayllón, S. (2008). Adaptación de escalas de autoeficacia para escritura y lengua. *Perspectivas en Psicología y Ciencias Afines*, 5, 86-92. <https://encr.pw/WRJJ4>
- Piedra, M. (2021). Autoeficacia académica en la adolescencia: Una revisión. *Temática Psicológica*, 17(1), 7-28. <https://doi.org/10.33539/tematpsicol.2021.n17.2624>
- Rosales-Ronquillo, C. y Hernández-Jácquez, L. (2020). Autoeficacia académica y su relación con el rendimiento académico en estudiantes de nutrición. *Revista electrónica Educare*, 24(3). 1-17. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.24-3.7>
- Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación (OEI)*, 59, 43-61. <https://doi.org/10.35362/rie590456>
- Suárez Muñoz, A., Moreno Manso, J. M. y Godoy Merino, M. J. (2010). Vocabulario y comprensión lectora: algo más que causa y efecto. *Álabe*, 1. <https://encr.pw/sRVGr>
- Sulca, R. y Quiroz, G. (2021). Autoeficacia académica y rendimiento escolar en adolescentes. *Balance's*, 9(13), 55-59 ISSN:2706-6336 (versión en línea) / 2412-5768 (versión impresa). <https://11nq.com/hul3m>

AUTOR:

Pamela Almonacid Jaque

Universidad de La Frontera, Chile.

Profesora de Estado en Castellano y Comunicación, Licenciada en Educación, Mg. en Ciencias de La Comunicación, Mg. en Educación, Mención Evaluación Educacional, de la Universidad de La Frontera, Diplomada en Innovación y Gestión Colaborativa en la Docencia Universitaria y Candidata a Doctora en Comunicación. Con dieciocho años de experiencia en el área, he logrado profundizar en docencia, gestión e investigación, tanto en colegios como en Educación Superior. En este contexto, ha sido relevante mi participación en la Formación Inicial Docente, en proyectos de apoyo al perfeccionamiento del profesorado chileno y en diseño y gestión curricular, acompañando y asesorando la creación de nuevos programas de postgrado y orientando los procesos de rediseño curricular para la mejora de la calidad formativa.

pamela.almonacid@ufrontera.cl

Orcid ID: <https://orcid.org/0009-0007-4195-2023>