

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN

FACULTAD DE EDUCACIÓN

PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN MEDIA EN LENGUAJE Y COMUNICACIÓN



Comprensión lectora y percepción de autoeficacia en estudiantes de tercer año medio de dos liceos técnicos-profesionales de la especialidad de electricidad en las comunas de Hualpén y Tomé

**Programa Educación, Cultura e Identidad Local
(Proyecto USC 1795)**

**Seminario de Investigación para optar al grado académico de Licenciado
en Educación**

**PROFESOR GUÍA: SRA. BEATRIZ ARANCIBIA
ESTUDIANTES: MARCELA CANDIA PONCE
CARLA DÍAZ CONTRERAS
SEBASTIÁN HENRÍQUEZ TORRES
RODRIGO ORBENES MUÑOZ
FABIÁN SANHUEZA BASTÍAS**

CONCEPCIÓN, 24 ABRIL DE 2019

Agradecimientos

A lo largo de estos años de carrera he conocido a muchas personas y he tenido diferentes experiencias de las cuales he aprendido mucho y me han ayudado a crecer como estudiante, persona y futura docente. He recibido mucho de todos y siento que las palabras nunca serán suficientes para expresar la gratitud que tengo con aquellos que estuvieron presentes en mi formación y mi vida en general.

Quiero agradecer a mis seres queridos, a todos quienes estuvieron allí para mí, tanto en los momentos difíciles como también en los de alegría: a mis familiares, mi hermana, mi hermano, mi mejor amiga, mis amigas y amigos, mi pareja Erik. Por su cariño, por su apoyo y sus consejos, me han ayudado a volver a levantarme con más fuerza después de caer.

Agradecer infinitamente a mis padres; gracias por aceptarme tal y como soy, gracias por entregarme todo su amor y comprensión, por apoyarme en mis decisiones y en los proyectos que he llevado a cabo, por criarme como lo hicieron y por enseñarme a ser un persona responsable y perseverante. Mi mayor deseo es seguir trabajando para convertirme en la persona de la cual ustedes puedan sentirse orgullosos, porque yo me siento orgullosa de ser su hija.

Gracias a aquellas personas que estuvieron siempre en mi proceso de formación y de quienes aprendí un sin fin de cosas: mis profesores, cada uno de ellos que dejaron una huella en mí. Gracias a la profesora Beatriz Arancibia por

guiarnos y aconsejarnos en todo este proceso de seminario. Y finalmente, agradecer a mis compañeros de carrera y de tesis con quienes compartí cinco años de mi vida.

Marcela Candia Ponce

“Las palabras nunca alcanzan cuando lo que hay que decir desborda el alma” (Julio Cortázar)

En primer lugar, debo agradecer a Dios por darme razones para vivir y motivos para seguir adelante, gracias a mis padres y hermanos, los impulsores de mis sueños; por reír y llorar conmigo, por ser la contención que necesitaba en momentos difíciles, soportarme en momentos de estrés y ser mi puente hacia el futuro, jamás terminaré de agradecerles todo el esfuerzo que han hecho hasta ahora, por todo eso, este logro también es suyo. Gracias a mi tata, que ya no está, por explicarme las lecturas académicas y sacarme varias sonrisas con su lenguaje tan creativo (Gente de M). A mis compañeros de tesis, por su compañerismo, comprensión y paciencia, finalmente, a todos los docentes que apoyaron este proceso educativo.

Gracias Totales.

Carla Díaz Contreras

Este camino que tomó cinco años no fue fácil, estuvo lleno de desafíos y pruebas, noches sin dormir y lecturas eternas, pero lo logré, aunque no lo hice solo. Gracias a mis profesores desde kínder a la universidad, por ser mis formadores y en muchos casos ejemplos a seguir. Gracias a mi abuelita, Ruth, por apoyarme y creer en mí y a mi abuelo, Mario, quien siempre tuvo una sonrisa para mí y sé que en este momento donde esté, me mira con alegría. Los quiero y siempre los querré. A mi primo Diego, que para mí en muchas cosas fue un ejemplo a seguir, el hermano mayor que nunca tuve. A mi grupo de amigos de la Universidad: Rodrigo, Fabián y Marcela pues con ellos cada día se hizo más fácil, cada día fue más entretenido, cada día tenía más ganas de ir a clases. ¡Grande Zhyrule! Gracias Carla también por aceptar trabajar con nosotros, fuiste una gran compañía y ayuda.

Gracias Vania, mi amor. Gracias a ti por ser mi amiga, mi compañera de estudios, mi pilar, por ayudarme y estar para mí cuando lo necesité. No sé que pasará a futuro, solo soy dueño de mi presente, pero nada cambiará que durante todo este ciclo de mi vida fuiste la persona más importante y espero así siga siendo. Te amo.

Gracias mamá, Cecilia, y papá, Roberto, por ayudarme a ser quien soy, por confiar en mí en cada decisión que tomé, por celebrar mis logros y apoyarme en mis caídas. Gracias por regañarme y quererme, porque por todo eso soy quien soy. Los amo, los quiero y este logro también es un logro de ustedes.

Gracias Dios por poder completar este paso, por mi familia, por la gente que he conocido, por mi vida.

“El flujo del tiempo siempre es cruel. Su velocidad parece ser diferente para cada persona, pero nadie puede cambiarlo. Aun así hay cosas que no cambian con el tiempo: los recuerdos de la juventud”

Sebastián Henríquez Torres

“Hay una luz que nunca se apaga”

Luego de un largo proceso, no queda más que dar las gracias a los diferentes docentes que nos acompañaron en el proceso de formación. Agradecer a mis compañeros que me acompañaron en diferentes aventuras, las cuales nos hicieron experimentar diferentes emociones.

Sin duda alguna, agradecer a todos mis seres queridos, que me han apoyado en todo minuto, a los que me acompañaron aquel día triste y a quienes me acompañaron con alguna risa.

Rodrigo Orbenes Muñoz

No es sencillo expresar de forma convincente lo que realmente pueda sentir por todos aquellos que de una u otra forma contribuyeron a que llegase a donde estoy ahora. No importan la cantidad o calidad de mis palabras, todo me parece un intento burdo. Pero, aun así, quisiera pensar que estas pocas líneas puedan reflejar al menos una pequeña parte de lo que quiero decir.

Gracias a mis padres, que estuvieron desde el inicio. A los profesores que dejaron una parte de ellos conmigo. A los guías de cada práctica, a los alumnos de cada curso, a cada trabajador que alguna vez me ofreció un saludo o sonrisa. Gracias a nuestro jefe de carrera, profesor Mora, no se muera nunca. A la profesora Burdiles, que siempre irá conmigo. A esta universidad, segunda casa que vio un resurgimiento. Gracias a la segunda oportunidad que tuve con ellos.

Gracias, compañeros, no olvidaré las risas y los dolores de cabeza. Gracias, mi grupo de tesis, que sobrevivimos tanto el esfuerzo como el deseo de irnos del país. Gracias a la vida, que me ha dado tanto, me ha dado clichés, cual mano de Santo. Gracias a Dios, cuya mano estuvo conmigo, siempre, y siempre la sentí aquí. Que siga acompañándome mientras siga respirando. Gracias, mama, por orar siempre por mí.

Y gracias, tata, porque cuando caí a lo más profundo, tú me recogiste y me diste la oportunidad de hacer esto ahora. Aunque ahora seas un soñador, espero puedas escucharme.

Fabián Sanhueza Bastías

Índice

Capítulo I. Problematización.....	15
1. Planteamiento del problema.....	15
2. Pregunta de investigación	16
3. Objetivos de investigación.....	17
3.1 Objetivo general	17
3.2 Objetivos específicos	17
Capítulo II. Marco teórico	18
1. Comprensión lectora	18
2. Competencia lectora	20
3. Estrategias de comprensión lectora	23
4. Educación Técnico Profesional	25
5. Autoeficacia.....	27
6. Textos de Especialidad	30
Capítulo III. Marco metodológico.....	32
1. Enfoque Metodológico.....	32
2.1 Universo y población.....	32
2.2 Participantes	33
2.3 Tipo de muestra	33
2.4 Conformación de la muestra de participantes.....	34
2.5 Instrumentos	34
2.6 Validación Externa de los instrumentos	37
2.7 Confiabilidad	38
2.8 Obtención de los datos	38

2.9	Análisis de datos.....	39
	Capítulo IV. Resultados.....	40
1.	Comprensión lectora	40
2.	Autoeficacia.....	42
3.	Relación entre las variables	45
	Capítulo V. Discusión general en relación a los objetivos de la investigación.....	47
	Capítulo VI. Conclusiones finales	50
	Capítulo VII. Limitaciones y proyecciones de la investigación	52
	Referencias Bibliográficas	54
	Anexo 1	58
	Anexo 2	60
	Anexo 3	63
	Anexo 4	69
	Anexo 5	71

Resumen

En el mundo letrado en que vivimos, con internet como fuente de información, una correcta comprensión lectora es necesaria para poder desenvolverse en éste. Es vital una comunidad informada que pueda participar y criticar la sociedad en ese sentido. La escuela tiene una importancia primordial en la enseñanza de la lectura; sin embargo, los estudiantes chilenos presentan dificultades para alcanzar una comprensión profunda de lo que leen, como diversos estudios prueban. Dicha dificultad se evidencia aún más al comparar los resultados SIMCE Y PSU de liceos con formación científico-humanista y con formación técnica.

Esta investigación describe la comprensión de textos de especialidad y el nivel de autoeficacia lectora en alumnos de tercer año medio pertenecientes a liceos técnicos profesionales. Además, se analiza si existe alguna relación entre ambas variables. De esta forma este trabajo busca dar un primer paso en el estudio de los procesos de comprensión, en un contexto educativo del cual poco se ha dicho por parte de la academia. Se pretende también ofrecer a los docentes de la ciudad de Concepción un análisis de lo que los estudiantes de este tipo de instituciones enfrentan a la hora de leer y comprender.

Introducción

La educación técnico profesional se vuelve una modalidad cada vez más importante en la educación de nuestro país. Es por ello que la cantidad de alumnos de enseñanza media que optan por este modelo de formación ha ido en aumento durante los últimos años. Al respecto, los datos indican que, en términos generales, un 46% de la población estudiantil escoge la educación técnico profesional. El 60% de los estudiantes provenientes de sectores socioeconómicos más vulnerables y con menores recursos escogen la modalidad técnico-profesional. Por otro lado, los pertenecientes a un nivel socioeconómico acomodado no consideran tanto este tipo de educación, al solo ser elegida por el 12%. (Larrañaga et al, 2013)

A pesar de los avances, aún hay vacíos de conocimiento cuando se habla sobre la lectura en este tipo de educación. Si bien no hay una explicación clara del porqué, se podría especular que podría ser por su enfoque en la entrada temprana al mundo laboral, y la reducción de horas de la asignatura de Lenguaje en su plan de estudio, en comparación a la educación científico-humanista.

La lectura es una herramienta básica fundamental para el aprendizaje escolar de cada individuo y para su desarrollo como persona. Debido a esto, es importante conseguir un nivel de lectura alto, para lograr a su vez un alto nivel de comprensión lectora. Como señala Cassany (2006), *“Aprender a leer requiere no sólo desarrollar los mencionados procesos cognitivos, sino también adquirir los conocimientos socioculturales particulares de cada discurso, de cada práctica*

concreta de lectoescritura.” (p.22). Considerando esto, para los intereses de la presente investigación, es importante considerar los factores que rodean la educación técnico profesional.

Por esto, la presente investigación ahonda en dos de los factores que intervienen en las capacidades de los estudiantes del área técnico profesional: su comprensión lectora y percepción de autoeficacia. Se quiere llegar, últimamente, a determinar si existe relación entre estas variables en estudiantes de este tipo de educación a la hora de enfrentar textos de su especialidad, y para ello se planteó como objetivo general analizar la relación entre el nivel de comprensión lectora y la percepción de autoeficacia en lectura en estudiantes de tercer año medio de liceos técnico profesionales pertenecientes a un establecimiento de la comuna de Tomé y a otro de Hualpén.

Para alcanzar el objetivo planteado se aplicaron dos instrumentos de evaluación (prueba de comprensión lectora y cuestionario de autoeficacia) a estudiantes que cursaban tercer año de enseñanza media de la especialidad de electricidad. La muestra del Liceo Hernán Valenzuela Leyton de Hualpén estuvo conformada por 20 alumnos y la del Liceo Industrial de Tomé fue de 13 alumnos.

Por una parte, la conexión con el establecimiento de Tomé fue gracias al convenio que existe entre la universidad y el DEM de Tomé, por lo tanto, la investigación es una contribución al programa “Educación, Cultura e Identidad Local” del proyecto USC 1795.

Por otra parte, se incluyó al liceo de Hualpén debido a la facilidad de acceso al establecimiento por contacto de uno de los integrantes de la presente investigación.

El presente informe se organizó en siete capítulos. El primero inicia con la problematización que contextualizó la investigación, para luego dar paso a la pregunta y objetivos de investigación. El segundo capítulo profundizó en las bases teóricas de los conceptos utilizados en la investigación. En el tercero se abarcó la metodología con la cual se abordó el proceso, y se describieron los instrumentos y población objetivo. En el cuarto capítulo, se describieron los resultados. En el quinto, se discutieron dichos resultados obtenidos en relación a los objetivos de investigación. En el sexto capítulo, se presentaron las últimas conclusiones del estudio y, finalmente, en el séptimo capítulo se comentaron las posibles proyecciones y se dieron a conocer las limitaciones de la investigación.

Capítulo I. Problematización

1. Planteamiento del problema

Las Bases Curriculares del Ministerio de Educación destacan la importancia de la comprensión lectora de los estudiantes chilenos como una parte fundamental para su futuro. Sin embargo, esta habilidad en Chile no se está desarrollando como se debería y, junto con ello, se maneja poca información respecto a la concepción y valoración de los lectores sobre su propia lectura. Además, el foco de información sobre el desempeño en comprensión lectora de los escolares chilenos está mayormente centrado en la educación científico-humanista. Los estudios sobre comprensión lectora en establecimientos Técnico-Profesionales se centran mayormente en estadísticas y resultados de pruebas SIMCE y PSU, lo que se evidencia en estudios realizados por Sabaj y Ferrari (2005), Farías y Carrasco (2012) y Araneda (2013).

Del mismo modo, el tema de autoeficacia lectora ha sido poco profundizado en estos estudiantes. Se tiene poco o nulo conocimiento sobre qué percepción tienen acerca de sus propias competencias lectoras, visión que de hecho es necesario conocer, ya que la percepción de la propia autoeficacia en alguna área de desempeño puede tener relación con el desempeño efectivo de las personas. Esto obedece a que la percepción de autoeficacia influye en qué se elige hacer, cuánto esfuerzo se emplea en ello y qué tan constante se mantiene en el desempeño del trabajo realizado (Canto y Rodríguez, 2011).

Hay que considerar que, a pesar de la falta de literatura, la obtención de información sobre cuál es la autoeficacia percibida por los estudiantes es más que posible mediante la elaboración y posterior aplicación de cuestionarios. Del mismo modo, hay bastante potencial en encontrar la relación entre autoeficacia y comprensión en estudiantes de enseñanza media. A pesar de esto, no hemos encontrado antecedentes de investigaciones que traten este tema en liceos técnicos profesionales. Es por esto que la presente investigación apunta a indagar y servir como precedente para futuras incursiones en el ámbito de la comprensión lectora en la educación técnico-profesional, tema hasta ahora poco estudiado por la academia.

Este trabajo pretende ser una contribución para los profesores de estos liceos, de forma que tengan acceso a una visión más extendida y en profundidad de los procesos y cuestionamientos de sus alumnos al enfrentar textos de su especialidad. De ese modo, esperamos que los docentes puedan usar dicha información como medio para orientar sus prácticas futuras, reforzando las capacidades de sus estudiantes y ayudándolos a superar sus posibles falencias.

2. Pregunta de investigación

¿Se relaciona el nivel de comprensión lectora con la percepción de autoeficacia lectora en estudiantes de tercer año medio de liceos técnico profesionales pertenecientes a establecimientos de las comunas de Tomé y Hualpén?

3. Objetivos de investigación

3.1 Objetivo general

Analizar la relación entre el nivel de comprensión lectora y la percepción de autoeficacia en lectura en estudiantes de tercer año medio de liceos técnico profesionales pertenecientes a un establecimiento de la comuna de Tomé y otro de Hualpén.

3.2 Objetivos específicos

- Describir el desempeño en comprensión lectora en estudiantes de tercer año medio de liceos técnico profesionales pertenecientes a un establecimiento de la comuna de Tomé y otro de Hualpén.

- Describir la percepción de autoeficacia en estudiantes de tercer año medio de liceos técnico profesionales pertenecientes a un establecimiento de la comuna de Tomé y otro de Hualpén.

- Correlacionar el desempeño demostrado en la lectura y el resultado demostrado en cuestionario de autoeficacia en estudiantes de tercer año medio de liceos técnico profesionales pertenecientes a un establecimiento de la comuna de Tomé y otro de Hualpén.

Capítulo II. Marco teórico

1. Comprensión lectora

La lectura se considera uno de los aprendizajes más importantes en la vida del ser humano. Esto se debe a que, en conjunto con la escritura, permite a la persona desarrollarse en distintos aspectos de su vida y, además, en las relaciones con otros sujetos. Sirve para socializar, aprender nueva información, formar opinión, entre otros aspectos. Dicho esto, la lectura, por su carácter fundamental, es enseñada y reforzada en la educación formal.

Según Cassany et al (2003), “la adquisición del código escrito implica el desarrollo de capacidades cognitivas superiores” (p.193). Los mismos señalan que la reflexión, la crítica y la conciencia, entre otras, son las capacidades cognitivas superiores, y es la comprensión lectora el medio esencial para adquirirlas con el tiempo. De ese modo es posible conseguir un pensamiento propio con el cual se puedan expresar las personas.

La comprensión lectora se puede considerar como una actividad personal, es decir, diferente para cada lector, por lo que una lectura no necesariamente puede significar lo mismo de una a otra persona debido a que cada uno, de manera individual, tiene su forma de comprender los textos. Además, existen muchos factores que inciden en el proceso de comprensión, tales como: los conocimientos previos del lector, su nivel de competencia lingüística, sus estrategias, el grado de dificultad de texto y el interés, entre otros. Teniendo esto

en consideración, no es posible determinar un proceso de comprensión lectora que sea universal para todos. Jiménez (2014) se refiere a la comprensión lectora como la capacidad del individuo de captar lo más objetivamente posible lo que un autor quiere transmitir a través de su texto. Esto significa que el lector comprende lo que lee cuando entiende lo más concretamente posible lo que el escritor quiere decir o sus intenciones. Sin embargo, Cassany *et al.* (2003) señalan que la comprensión ocurre cuando hay una interrelación entre lo que el lector está leyendo y lo que conoce sobre el tema previamente. Esto quiere decir que, al momento de activarse en la mente del lector la información que ya conoce y agregar la que está adquiriendo durante la lectura como “nueva información”, contrasta, reconstruye y reajusta el conocimiento que tenía de acuerdo a un tema.

Para efectos de la presente investigación, se entenderá que la comprensión de la lectura es el resultado de la actividad mental individual del lector, en la que es fundamental la interacción entre sus conocimientos previos y la información del texto. Al mismo tiempo, es el resultado de una actividad letrada, situada en un contexto sociocultural. Es por esto que se considerará la perspectiva de Parodi (2011) respecto a lo que sería la comprensión de textos escritos. El autor afirma que, como ya habíamos visto anteriormente, la actividad de comprender textos radica en el lector. Él es quien controla este proceso considerado sus conocimientos previos y, además, los contextos sociales y culturales en los cuales se lleva a cabo esta tarea. También señala que es necesario pensar en la comprensión de textos como “un macroproceso multidimensional en el que

intervienen múltiples factores de tipo psico-socio-bio-lingüístico y en cuyo núcleo convergen diversos tipos de conocimientos (...)” (p.147). Esto quiere decir que son múltiples los aspectos que intervienen en la comprensión lectora y, debido a esto, no puede ser explicada únicamente con un factor o dimensión. Es decir, se debe considerar todos los planos y dimensiones (psicológica, social, biológica, lingüística, etc.), ya que estos se encuentran íntimamente relacionados. Intervienen en la comprensión de lectura.

De acuerdo a lo anterior, en adelante se asumirá el concepto de “competencia lectora”, que da cuenta del hacer del lector con la lectura.

2. Competencia lectora

Las intercomunicaciones y la globalización son ejes centrales en las sociedades actuales. La sobreinformación es una realidad latente, las personas se ven frente a un panorama donde los mensajes llegan desde distintas fuentes y a cada momento; es por esto que es necesario perfeccionar las habilidades de lectura, convirtiendo a las personas en lectores competentes que puedan comprender, reconocer, discriminar, criticar y utilizar esta gran cantidad de información.

El concepto de “competencia lectora” se define como la habilidad que tiene el ser humano de utilizar su comprensión lectora de forma útil en la sociedad en la que está inmerso (OCDE, 2009, en Jiménez, 2014). Esto significa que dicha

competencia implica saber seleccionar las lecturas de acuerdo a un propósito, luego entender lo que se lee y, posteriormente, buscarle un significado o una utilidad para la vida.

Según Solé (2012), también se considera competencia lectora la forma de comprender, es decir, conocer y saber utilizar estrategias tanto cognitivas como metacognitivas para procesar los textos de distintas maneras, siempre considerando los objetivos que tiene el lector con la actividad de lectura. Se vuelve a reafirmar la necesidad de tener un objetivo en dicha actividad, y también se evidencia la importancia de conocer y reconocer las estrategias de comprensión lectora propias de cada persona e implicadas en el proceso lector.

Vale decir, que estas concepciones de competencia lectora han ido -y seguirán- cambiando a través del tiempo, considerando la evolución de los textos y la tecnología. Por eso mismo, la competencia lectora está ligada no sólo a las capacidades y necesidades propias de cada lector, sino también al contexto sociocultural en que dicho lector está inmerso. Jiménez (2014), afirma que “existen numerosos estudios que detallan la influencia de factores externos como la familia o la estimulación precoz (...) para desarrollar una correcta competencia lectora.” (p. 70). Los diversos métodos de crianza, la influencia temprana de la escuela, ambiente, etc. son entonces diversos factores que determinan, junto con las propias capacidades del individuo, qué tan competente puede llegar a ser al enfrentar diversos textos. Solé (2012, p. 48), además señala que “la revolución tecnológica que estamos viviendo en las últimas décadas ha provocado la

informatización del texto impreso y abre paso a una nueva forma de ser lector, el que construye su propio texto”. La autora propone que las concepciones que tenemos sobre el lector y el propósito con el que lee, además de la forma en que trabaja, son relativamente recientes y vinculadas al *boom* tecnológico de los últimos años. Esto significa que lo que actualmente se considera competencia lectora ha sido producto de las nuevas necesidades y plataformas que han surgido por el avance de la sociedad moderna.

Díez y Egío (2017), señalan que la creación de un modelo de evaluación de competencia lectora ha sido tratada por la prueba PISA a través de tres dimensiones centrales: aspectos que se tratan, que refiere a las estrategias, enfoques y propósitos con los que se lee; los textos que se leen, donde se considera el medio por el que se acceden, ambiente, formato y tipo; y las situaciones de lectura, que refiere a tareas de lectura basadas en el uso dado y las relaciones con otros textos. Sin embargo, este método de evaluación se centra mayoritariamente en cuestiones cognitivas del proceso lector, por lo que no se estarían considerando todos los aspectos de la lectura con una evaluación de este tipo. Los autores consideran que “el ámbito de relación e interacción entre texto y lector que comprende es el más cercano a la denominada competencia lectora (Díez y Egío, 2017, p. 26), por lo que centrarse en estos aspectos de la lectura a la hora de evaluar competencia lectora sería más acertado. Además, agregan que “podríamos obtener unos resultados más interesantes al fusionar aspectos relacionados con la capacidad lectora (...) y con la participación activa, el diálogo

lector/texto” (Díez y Egío, 2017, p. 26). Esto concuerda por lo dicho por Jiménez (2014), quien afirma también que “la competencia lectora añade más peso a una variable pragmática, la socialización, la inteligencia social o la inteligencia ejecutiva” (p. 71). Considerar la competencia lectora a la hora de evaluar, entonces, debería tratar no solo aspectos cognitivos, sino también propios del individuo, como sus concepciones de lo que hace y sus capacidades.

En ese sentido, de ahora en adelante se considerarán las estrategias de comprensión lectora como parte de esas capacidades del individuo.

3. Estrategias de comprensión lectora

Para comprender textos de manera más efectiva, existen diferentes estrategias que se encargan de resolver problemas durante la lectura. Este tipo de estrategias puede definirse como “procedimientos de carácter elevado, que implican la presencia de objetivos que cumplir, la planificación de las acciones que se desencadenan para lograrlos, así como su evaluación y posible cambio” (Solé, 2015, p. 59). Esta definición implica, acorde al autor, que dichas estrategias no son propias de las personas, sino que deben ser enseñadas. Sin embargo, no deben ser presentadas como estrategias infalibles o recetas, sino que su enseñanza debe considerar a quienes aprenden, y que la construcción de las mismas venga por su propia experiencia con la lectura.

Solé (1993) considera estas estrategias como “procedimientos o actividades que se realizan con el fin de facilitar la adquisición, almacenamiento y/o utilización de la información” (p.2). Esto quiere decir que son distintas actividades que permiten aprender un nuevo conocimiento que puede ser almacenado y, luego, utilizado en diferentes situaciones.

En el mismo trabajo, Solé (1993), señala que al momento de leer, las personas van adquiriendo conocimiento, aunque este no sea su propósito principal, pues el ser humano no solo lee para apropiarse de saberes, sino también para su entretenimiento u otros motivos ajenos al aprendizaje.

Sin embargo, si nos centramos en la lectura como aprendizaje, la autora muestra que la acción de leer ocurre de manera mucho más lenta y repetida; esto es porque se espera tener una vista más general de lo que se lee, para luego ir profundizando. Mediante este proceso, el lector va haciendo preguntas sobre lo que está leyendo, qué es lo que sabe de antemano, las relaciones que establece entre el conocimiento previo y el nuevo, entre otras actividades. Solé y Gallart (1993) explican que estas (y otras) son estrategias a las cuales se puede recurrir e ir descubriendo mediante la lectura para asegurar la comprensión del conocimiento e ir monitoreando el proceso.

Si bien hay diferentes tipos de estrategias, cada persona decide cuál es la que más le favorece o le permite una comprensión más efectiva. Esto se debe, como se ha dicho anteriormente, a que cada individuo tiene una forma diferente de comprender textos y esto, igualmente, se traduce en diferentes estrategias.

Se hace énfasis en que la repetición y la memoria no necesariamente significan comprensión. Si bien es necesario recordar para comprender, no siempre es suficiente para lograr el objetivo.

4. Educación Técnico Profesional

En Chile, de acuerdo al Ministerio de Educación (2015), la Enseñanza Técnico-Profesional es un tipo de formación que tiene como finalidad reconocer e incorporar, en los procesos formativos educacionales, necesidades y características específicas pertinentes que promuevan la movilidad social y superación; disminuir la segregación territorial facilitando el acceso a jóvenes, trabajadores y trabajadoras, que no viven en las capitales regionales del país, a una educación técnico profesional de calidad; facilitar la permanencia en Educación Superior Técnico Profesional, fortaleciendo las oportunidades de continuidad de estudio de las y los jóvenes de la Educación Técnica y asegurar que jóvenes, trabajadoras y trabajadores, cuenten con oportunidades para desarrollar trayectorias formativas y laborales acordes a sus expectativas y capacidades.

Según Arias et al (2015), este tipo de establecimientos están inscritos institucionalmente en el sistema de educación chileno, donde existe tanto un nivel medio como también superior. Las entidades que regulan este sistema son las mismas que existen en la educación científico-humanista.

Lo que diferencia a la educación técnico-profesional de otros tipos de enseñanza es su objetivo principal: mediante este tipo de sistema se busca potenciar las habilidades de los estudiantes, permitiéndoles una efectiva inserción en el mercado laboral tanto en el sector público como en el privado. Como explican Larrañaga et al (2014), “el objetivo de la educación media técnico profesional es formar competencias para el trabajo y debiera ser un pilar importante de la formación de capital humano del país”(p. 11).

Larrañaga et al (2013) mencionan algunas características importantes de este tipo de establecimientos: en primer lugar, el 60% de los estudiantes provenientes de sectores socioeconómicos más vulnerables y con menores recursos escogen la educación técnico-profesional (ETP). Es debido a esto que se considera que la ETP permite la movilidad social, dicho que es respaldado por el MINEDUC (s/f) al afirmar que “(...) juega también un rol fundamental en alcanzar la equidad social y la sustentabilidad” (p.21). En segundo lugar, si bien se ve una mayor presencia de establecimientos de tipo científico-humanista en el país, son también éstos quienes tienen mayores índices de deserción escolar en comparación a la ETP. Finalmente, la participación laboral de los egresados de ETP, en comparación a los de educación superior que no se enfrentan a la búsqueda de su primer trabajo con conocimiento previo, durante sus estudios en enseñanza media se considera mejor, porque ya habrían tenido un acercamiento a la vida laboral; y los egresados de enseñanza media técnico profesional que no

realizan estudios superiores ya cuentan con las competencias laborales aprendidas en sus años de estudio.

5. Autoeficacia

El psicólogo Albert Bandura fue uno de los primeros en introducir el concepto de autoeficacia, sus fuentes y sus dimensiones bajo la teoría sociocognitiva. El autor lo desarrolló en el artículo llamado “Autoeficacia: hacia una teoría unificada del cambio conductual”, publicado en 1977.

La autoeficacia percibida según Bandura (1977), se define como: “Las creencias en la propia capacidad para organizar y ejecutar las acciones requeridas para manejar las situaciones futuras” (p.2). Dicho de otro modo, es la autopercepción acerca de la propia eficacia para lograr objetivos o metas personales, por lo que esta percepción influye directamente en el resultado de las acciones apuntadas a dichos logros. Ejemplo de ello es: “Si las personas creen que no tienen poder para producir resultados, no harán el intento para hacer que esto suceda” (p.3).

No obstante, el ser humano no puede realizar actividades que superen sus capacidades con solo creerlo, es necesario una “armonía, por un lado, de las creencias propias, y por el otro, de las habilidades y conocimientos que posean” (Canto y Rodríguez, 2011, p.47). Es por esto que Bandura (1977) sostiene que la autoeficacia es el producto de la interacción de cuatro fuentes principales.

La primera fuente alude a las experiencias anteriores, las que serán la mayor influencia en la conducta de la persona porque “el individuo mide los efectos de sus acciones, y sus interpretaciones de estos efectos le ayudan a crear su autoeficacia con respecto a la acción realizada”. (Canto y Rodríguez, 2011, p.47). Dicho de una manera sencilla, si la persona interpreta el logro como positivo, su autoeficacia aumentará; en cambio, si interpreta el resultado de la tarea como un fracaso, su autoeficacia disminuirá.

La segunda fuente son las experiencias vicarias. Estas se entienden como la influencia que ejercen las experiencias o acciones de otras personas en el propio sujeto. Es decir, la persona tomará como modelo estas experiencias vistas en otros y formará una expectativa personal acerca de su propia conducta. Además, “cuanto más se identifica el estudiante con el modelo, mayor impacto tendrá en su autoeficacia” (Woolfolk, 2006, p.369). Por ejemplo, si la persona percibe la experiencia ajena como exitosa, su autoeficacia a la hora de vivir esa experiencia aumentará y, al contrario, si se percibe como un fracaso, su confianza en realizar la misma acción disminuirá.

La tercera fuente es la persuasión verbal o persuasión social, ella hace referencia a “lo que los otros nos dicen acerca de nuestro desempeño” (Prieto, 2007, p.85), ya sean los padres, amigos, profesores, etc. Las opiniones del entorno producen una retroalimentación positiva o negativa, según sea la opinión, y esta afecta directamente la autoeficacia del individuo.

La última fuente que influye sobre la autoeficacia según Bandura (1977), son los estados fisiológicos, que son reacciones como la ansiedad, el estrés, la fatiga, etc. Estas reacciones ocurren específicamente durante la realización de la tarea y “ejercen alguna influencia sobre las cogniciones de los estudiantes” (Canto y Rodríguez, 2011, p.48), ya que las sensaciones como el ahogo, sudor o palpitaciones constantes se relacionan con incapacidad o un desempeño pobre, y esto repercute negativamente en la autoeficacia del sujeto.

Sin embargo, según Bandura (1986), estas cuatro fuentes no influyen automáticamente en la autoeficacia, ya que es necesario que ocurran antes algunos procesos cognitivos que el sujeto debe evaluar, como por ejemplo la dificultad de la tarea, la cantidad de esfuerzo en realizarla, el tiempo estimado, etc.

Garrido (1996) señala que “cuanto más elevada sea la autoeficacia, más vigorosos y persistentes serán los esfuerzos”. (p.2). Es decir, las personas que tienen una mayor seguridad en sus capacidades tienden a considerar las tareas difíciles como retos o metas a ser alcanzados y no como amenazas que se deben evitar, este tipo de perspectiva fomenta el interés y compromiso en la tarea (Muraven, Tice y Baumeister, 1998). Refiriéndose a lo anterior Fuentes et al (2012) afirman que “el nivel de autoeficacia positiva aumenta la motivación y puede predecir la conducta, funcionando como un factor determinante en el rendimiento y los resultados de los estudiantes”. (p.26). Es por esto que se puede concluir que la autoeficacia afecta directamente el desempeño de la tarea.

De acuerdo con Linnenbrink y Pintrich (2003), en Alpuche y Vega (2014), se ha encontrado evidencias de que niños con el mismo nivel cognitivo difieren en la ejecución académica dependiendo de su autoeficacia (p.246) y también que cuanto mayor es ésta, mejor ejecución y desarrollo de capacidades de autorregulación en cursos de lectura remedial (Schunk y Rice 1993). Sin embargo, una investigación actual sobre la autoeficacia percibida en estudiantes de enseñanza básica (Madalozzo y Navarrete, 2017) concluye que la correlación existente entre autoeficacia y comprensión lectora es directa, pero a la vez mucho menor a lo que dicen otros autores, como Fidalgo, Arias y Olivares (2013).

6. Textos de Especialidad

Acorde a Parodi (2004), los textos de especialidad son un tipo de textos que involucran tópicos prototípicos de un área del conocimiento científico y/o tecnológico, los cuales se ajustan a convenciones particulares de índole lingüística, funcional, situacional, etc., de las tradiciones de una comunidad discursiva específica. Un texto se caracteriza como de especialidad cumpliendo tres aspectos o variables del registro: campo, tenor y modo.

El primer aspecto corresponde al espacio institucional donde se lleva a cabo la comunicación especializada; esta comunicación tiene un tópico o contenido central que es discutido por un grupo de participantes. El segundo concepto se refiere a las relaciones sociales, es decir, cuál es el tipo de relación

que existe entre los participantes. Finalmente, el tercer concepto tiene que ver con el rol del lenguaje de interacción, dicho de otra forma, si la comunicación es de manera oral o escrita

Cabe señalar que un texto de especialidad como tal no se limita exclusivamente a solo un tema, pues la envergadura de éstos van más allá de solo el tópico específico. Considerando lo anterior, definir límites precisos entre los diferentes tipos de texto es una tarea compleja. A pesar de lo expresado, aun cuando los criterios varían, nos encontraremos con casos mixtos o límites difusos. (Parodi, 2004).

La definición sobre este concepto también puede variar según el paradigma de la investigación o el fin de esta, como afirma Ciapuscio (2010). Lo dicho nos plantea que de esta manera, es más fácil dilucidar fronteras entre textos generales y de especialidad mediante no sólo su discurso, sino que entre palabras y términos.

Para poder establecer un punto en común sobre lo que son los textos de especialidad, se considera la finalidad que tienen para los programas de estudio de especialidades técnico-profesionales, para los cuales el propósito de dichos textos principalmente es ser una guía durante la ejecución práctica del contenido. En un análisis de Parodi (2004), se identifican como textos instructivos en su mayoría y poseen gráficos para procesar la información de manera rápida y ordenada.

Capítulo III. Marco metodológico

1. Enfoque Metodológico

La presente investigación se basa en un enfoque cuantitativo, porque pretende recolectar datos y cuantificarlos en relación con las preguntas y objetivos formulados anteriormente.

El diseño es de tipo descriptivo, pues tal como lo expresan Hernández, Fernández y Baptista (2010), se busca “medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables a las que se refieren” (p.80). Esto se hará sin manipular las variables medidas en la investigación.

2. Participantes

2.1 Universo y población

El universo de esta investigación corresponde a todos los estudiantes de enseñanza media de establecimientos pertenecientes a la Cámara Chilena de la Construcción (COREDUC) y a la Corporación de Estudio, Capacitación y Empleo de la Cámara de Producción y Comercio de Concepción. Por su parte, la población está limitada a estudiantes de tercer año medio que pertenecen a dos establecimientos educacionales técnico-profesionales de la octava región.

2.2 Participantes

Los participantes corresponden a estudiantes de tercer año medio pertenecientes a dos establecimientos técnico-profesionales ubicados en las comunas de Hualpén y Tomé (ambos de dependencia de administración delegada).

En ambos casos los estudiantes pertenecían la especialidad de electricidad.

2.3 Tipo de muestra

La muestra seleccionada es de tipo no probabilística e intencionada, ya que el procedimiento de selección “no es mecánico ni con base en fórmulas de probabilidad, sino que depende del proceso de toma de decisiones de un investigador o de un grupo de investigadores” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 176).

El criterio de selección se basó en la poca cantidad de estudios y por circunstancias relacionadas con el acceso a los sujetos. En el caso del establecimiento de Tomé existía un convenio en el marco del proyecto USC 1795, proyecto que busca contribuir desde la vinculación y la investigación al desarrollo sustentable de dicha comuna. La participación de todos los estudiantes fue voluntaria y con el debido consentimiento informado, dicho documento se encuentra en el anexo 1.

2.4 Conformación de la muestra de participantes

En el liceo de Hualpén, el curso estaba conformado por un total de 28 alumnos, donde 20 participaron en la investigación, mientras que en el Liceo de Tomé había un total 31 alumnos de los cuales 13 participaron como se puede apreciar en la Tabla 1.

Tabla 1. Distribución de los participantes

Establecimiento	N.º de participantes	Edad promedio
Liceo 1 (Hualpén)	20	16,6 años
Liceo 2 (Tomé)	13	16,8 años
Total	33	16,7 años

Como se observa en la tabla, la distribución de participantes por establecimiento es 20 en el liceo 1 y 13 en el liceo 2, los que presentaban edades similares. No se consideró el sexo ya que en ambos liceos solo participaron dos mujeres, una en cada curso, volviendo irrelevante la variable.

2.5 Instrumentos

Para la obtención de los datos requeridos para la investigación se aplicaron dos instrumentos, que a continuación se describen.

2.5.1 Cuestionario de autoeficacia lectora

Este instrumento evalúa la percepción de autoeficacia de cada estudiante como lector. Está construido como una escala Likert y consta de 15 ítems. Está basado en un instrumento diseñado y aplicado en el marco de un anterior seminario de investigación (Fuentes et al. 2012).

Dado que este instrumento fue sometido a diversos cambios, fue necesario validarlo nuevamente. Dichos cambios fueron la eliminación de 7 ítems, 5 referidos a la construcción del modelo textual y 2 a la construcción del modelo situacional y la modificación de los tipos de textos mencionados en el instrumento para considerar aquellos que los estudiantes leen en su especialidad (se reemplazó la mención a textos narrativos por manuales técnicos).

Los 15 ítems miden distintos aspectos o dimensiones de la autoeficacia lectora y cada uno de ellos está construido como una aseveración frente a la cual el sujeto tenía que señalar su nivel de identificación en una escala de 1 (nunca) a 5 (siempre). La Tabla 2 muestra las dimensiones de autoeficacia consideradas y su distribución en el instrumento.

Tabla 2. Dimensiones de autoeficacia lectora

Dimensiones de autoeficacia lectora		Nº ítems	Ítems
1	Decodificación y fluidez	03	1, 2, 3
2	Construcción del modelo textual (comprensión micro y macroestructural, identificación del esquema retórico de las ideas, tipo de texto)	03	4, 5, 6
3	Construcción del modelo situacional (elaboración de representación mental de lo que el texto refiere incorporando conocimientos previos y parámetros contextuales)	03	7, 8, 9
4	Autorregulación	03	10, 11, 12
5	Aplicación o transferencia de la información.	03	13,14, 15
TOTAL ítems			15

2.5.2 Prueba de comprensión lectora de textos de la especialidad

Este instrumento evalúa la comprensión lectora de textos de especialidad. Al inicio de la prueba se presenta el espacio para completar los datos personales de los sujetos investigados y las instrucciones generales para realizar la prueba. La prueba consta de dos textos de tipo descriptivo, ambos pertenecientes a la especialidad de electricidad. El texto 1, llamado “Cálculo de los conductores por caída de voltaje”, fue extraído de *El ABC de las instalaciones eléctricas industriales* (Enríquez Harper, G. 1985, p. 107). Luego, en relación al texto, se presentan 6 preguntas de selección múltiple.

El texto 2, llamado “Conductancias relativas de diferentes metales”, fue extraído del capítulo *Electricidad 1 - 7*(Mileaf, H. 1985, p.2_8). También presenta 6 preguntas.

Las doce preguntas de la prueba fueron clasificadas en tres categorías: seis de tipo literal, cuatro de interpretación de la información y dos de aplicación de la información. Por cada texto se presentaban seis preguntas de selección múltiple en la cual los estudiantes debían encerrar en un círculo la alternativa correcta.

2.6 Validación Externa de los instrumentos

Para llevar a cabo el proceso de validación de ambos instrumentos a utilizar, se requirió el juicio experto de tres académicos de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción. El contacto con el grupo de experto fue presencial. En los anexos 4 y 5 se encuentran las copias de los instrumentos enviados a los expertos en los que se expresa el motivo por el cual se solicita colaboración.

Luego de recibir respuesta de los expertos, se procedió a corregir los instrumentos según las observaciones recibidas

2.7 Confiabilidad

Con el objetivo de asegurar la fiabilidad de los instrumentos aplicados, se procedió a calcular el coeficiente Alfa de Cronbach de ambos instrumentos. Este coeficiente se explicita en la Tabla 3.

Tabla 3. Coeficiente de Alfa de Cronbach

Instrumentos	Alfa de Cronbach
Comprensión de lectura	0,658
Test de Auto eficacia	0,959

Cabe destacar que, acorde a Celina y Arias (2005), el valor mínimo aceptable para el coeficiente alfa de Cronbach es de 0.70. Se considera también que “cuando no se cuenta con un mejor instrumento se pueden aceptar valores inferiores de alfa de Cronbach, teniendo siempre presente esa limitación” (Celina y Arias, 2005, p.577).

En relación a la Tabla 3, la prueba de comprensión lectora presentó coeficiente Alfa de Cronbach de 0,65, que está muy próximo al valor mínimo. Mientras que el Test de Autoeficacia presentó un alto coeficiente Alfa de Cronbach 0,95

2.8 Obtención de los datos

La aplicación de los instrumentos se realizó en los propios establecimientos entre la última semana de octubre y la primera de noviembre de 2018. Antes de

ello se contactó a los encargados de cada liceo y se acordó la fecha de aplicación. se envió una carta formal al liceo de Tomé y de Hualpén donde se explicaba los objetivos de la investigación, y se solicitaba colaboración voluntaria para aplicar un cuestionario de autoeficacia lectora y una prueba de comprensión de lectura en el curso de tercer año medio. Luego, se contactó directamente al profesor jefe, y se le explicó que solo se necesitarían entre 10 a 15 minutos para aplicar el cuestionario y, entre 30 a 45 minutos para responder la prueba de lectura.

A los estudiantes se les entregó un consentimiento informado, explicando que su participación en la investigación no era obligatoria. Al momento de entregar los instrumentos a los estudiantes, se les comunicó la forma en que se debía responder y se resolvieron las dudas que surgieron en ese instante: Se les informó que el único fin del instrumento correspondía a un análisis de seminario de grado, como parte del proceso formativo universitario, para obtener el grado académico de Profesor de Educación Media en Lenguaje y Comunicación.

2.9 Análisis de datos

Una vez recogidos todos los datos a través de los instrumentos correspondientes, estos fueron agrupados y codificados en una planilla Excel, con el propósito de hacer más expedito el análisis. La base de datos creada fue analizada por el software SPSS versión 25 y se contó para ello con la asesoría de una especialista.

Capítulo IV. Resultados

1. Comprensión lectora

Según la Tabla 4, la media general alcanzada fue 8,93 puntos de logro, lo que indica una clasificación de categoría “buena” según la Tabla 5, que va desde los 8 a los 9 puntos. Con respecto al puntaje máximo (12 pts), solo cinco estudiantes alcanzaron este puntaje mientras que el mínimo fue de 4 puntos correspondiente a un estudiante. La desviación estándar general es de 2,23.

Las categorías de desempeño de los alumnos en la prueba de comprensión lectora expuestas en la Tabla 5 (Malo, Insuficiente, Suficiente, Bueno y Muy bueno) fueron creadas por el grupo de investigación en base a una escala de notas, cuya mínima era un 0 y la máxima un 5, agrupando los puntajes (de 0 a 12) en relación a los logros alcanzados y convirtiendo estos resultados en porcentaje de desempeño (0% a 100%).

Tabla 4. Resultados generales de Prueba de Comprensión Lectora

Establecimiento	Media	Máx.	Mín.	D.E.
Hualpén (n=20)	9,55	12	4	2,28
Tomé (n=13)	8	11	5	1,87
Total (n=33)	8,93	12	4	2,23

Tabla 5. Distribución de los estudiantes según nivel de desempeño

Categorías de desempeño	Alumnos – Porcentaje
Malo (0 a 2 puntos)	0 – 0%
Insuficiente (3 a 4 puntos)	1 – 3,03%
Suficiente (5 a 7 puntos)	7 – 21,21%
Bueno (8 a 9 puntos)	12 – 36,36%
Muy bueno (10 a 12 puntos)	13 – 39,39%

De manera individual, como se aprecia en la Tabla 4, el liceo de Hualpén obtuvo una media de 9,55 puntos de logro. Además, cinco estudiantes alcanzaron el puntaje máximo (12 puntos) y uno obtuvo el puntaje mínimo (4 puntos).

En cambio, el liceo de Tomé obtuvo una media de 8 puntos de logro, y es importante decir que nadie alcanzó el puntaje máximo. Solo un estudiante obtuvo 11 puntos, el puntaje más alto de su grupo.

En general, las preguntas en que se obtuvo mayor porcentaje de éxito fueron las de tipo literal con un 74,58% de acierto. En cambio, en las de aplicación de la información los estudiantes tuvieron un desempeño más bajo, con un 65,25% de aciertos, como muestra la Tabla 6. Individualmente se observó que los estudiantes de Tomé obtuvieron menor porcentaje de éxito que los de Hualpén, ya que en las preguntas de tipo literal alcanzaron un 66,66% y Hualpén obtuvo un 82,5%; en las preguntas de interpretación de la información Tomé obtuvo un 64,09% y Hualpén un 76,66%. En las preguntas de aplicación de la información se

presentó la mayor diferencia: Tomé alcanzó un 53,84% de logro y Hualpén un 76,66%.

Tabla 6 Porcentaje de éxito para preguntas de selección múltiple

Tipo de preguntas	Porcentaje
Literal	74,58%
Interpretación de la información	70,37%
Aplicación de la información	65,25%

2. Autoeficacia

El cuestionario de autoeficacia aplicado tenía un puntaje total de 75 puntos, que representa la suma del puntaje máximo (5 puntos) de los 15 ítems. Cada ítem correspondía a una dimensión específica: decodificación y fluidez, construcción del modelo textual, construcción del modelo situacional, autorregulación y, finalmente, aplicación o transferencia de la información.

Según la Tabla 7, la media entre ambos grupos fue 54,66 puntos. El puntaje máximo fue 75 puntos; el mínimo, 21 y la desviación estándar fue 13,06, con una leve diferencia entre ambos liceos.

Tabla 7. Resultados generales de test de autoeficacia

Test Autoeficacia	Media	Máx.	Mín.	D.E.
Hualpén	55,35	68	42	8,52
Tomé	53,61	75	21	18,39
Total	54,66	75	21	13,06

Las clasificaciones de la apreciación de los alumnos respecto a su nivel de autoeficacia expuestos en la Tabla 8 (Muy bajo, Bajo, Medio, Alto y Muy alto) fueron elaboradas por el grupo de investigación con el propósito de facilitar la comprensión de los datos y su distribución. Estas clasificaciones se establecieron en base a una división proporcional, agrupando los puntajes (de 0 a 75) en relación a los logros alcanzados y convirtiendo estos resultados en porcentaje de desempeño (0% a 100%). Mismo sistema se usó adecuando la muestra en las Tablas 9 y 10

De acuerdo a los datos expuestos en la Tabla 8, el 78,78% de los alumnos obtuvo un porcentaje Alto o Muy alto destacando así su alto nivel de autoeficacia en este cuestionario, es decir, gran cantidad de alumnos consideró que su nivel de autoeficacia era óptimo en relación a las dimensiones planteadas en el cuestionario.

Tabla 8. Clasificación general del cuestionario de autoeficacia

Nivel de Autoeficacia	Alumnos – Porcentaje
Muy bajo (0 a 14 puntos)	0 - 0%
Bajo (15 a 29 puntos)	2 - 6.06%
Medio (30 a 44 puntos)	5 – 15.15%
Alto (45 a 59 puntos)	11 - 33.33%
Muy alto (60 a 75 puntos)	15 – 45.45%

Individualmente, según la Tabla 9, la percepción del nivel de autoeficacia de los estudiantes de Hualpén se percibió entre los niveles “Alto” y “Muy alto”, que en conjunto corresponde al 85% del total de participantes de esa comuna. También cabe mencionar que ninguno de los estudiantes se percibe en la categoría “Bajo” o “Muy bajo”.

Tabla 9. Clasificación de Hualpén cuestionario de autoeficacia

Clasificación Hualpén	Alumno – Porcentaje
Muy bajo (0 a 14 puntos)	0 -0 %
Bajo (15 a 29 puntos)	0 – 0%
Medio (30 a 44 puntos)	3 – 15%
Alto (45 a 59 puntos)	9 – 45%
Muy alto (60 a 75 puntos)	8 – 40%

A diferencia de Hualpén, sobre el 50% de los estudiantes de Tomé se clasifican en la categoría “Muy alto”, pero el resto de los estudiantes se distribuyen equitativamente entre los rangos “Bajo”, “Medio” y “Alto”, como muestra la Tabla 10.

Tabla 10. Clasificación de Tomé cuestionario de autoeficacia

Clasificación Tomé	Alumno – Porcentaje
Muy bajo (0-14 puntos)	0 - 0%
Bajo (15 -29 puntos)	2 - 15,38%
Medio (30 – 44 puntos)	2 - 15,38%
Alto (45- 59 puntos)	2 - 15,38%
Muy alto (60 – 75 puntos)	7 – 53,84%

3. Relación entre las variables

Una vez realizada la descripción de las variables de manera individual, se procedió a correlacionar las variables “Comprensión lectora” y “Autoeficacia” mediante el análisis estadístico de correlación de Spearman, tal y como se indica en la Tabla 11.

Tabla 11. Correlación de Spearman

Estadígrafos	Resultado
Coeficiente de correlación	0,071
Bajo (15 -29 Sig. (bilaterla)	0,696

Los resultados del análisis estadístico dan cuenta de una correlación de 0,071 entre los resultados del cuestionario de Autoeficacia y los resultados de la Prueba de Comprensión Lectora. Respecto a la significancia el análisis indica un valor P mayor a 0.05. Por lo tanto, como respuesta a la pregunta que motivó la presente investigación, se puede afirmar que no se encontró relación entre comprensión lectora y percepción de autoeficacia en lectura en los estudiantes de tercer año medio de liceos técnicos profesionales que participaron de la investigación.

Capítulo V. Discusión general en relación a los objetivos de la investigación

La presente investigación tuvo por objetivo establecer la relación entre comprensión lectora y percepción de autoeficacia en lectura en estudiantes de tercer año medio de liceos técnicos profesionales pertenecientes a un establecimiento de la comuna de Tomé y otro de Hualpén.

Para ello se realizó un estudio cuantitativo de carácter descriptivo, en el que participaron alumnos de tercer año medio de dos liceos técnicos profesionales. Los estudiantes completaron dos instrumentos: un cuestionario de autoeficacia con 15 ítems distribuidos en 5 dimensiones (decodificación y fluidez, construcción del modelo textual, construcción del modelo situacional, autorregulación y finalmente, aplicación o transferencia de la información) y una prueba de comprensión lectora que contenía 2 textos de la especialidad de electricidad con 12 preguntas de selección múltiple: seis de tipo literal, cuatro de interpretación y dos de aplicación de la información.

Al respecto, si bien a simple vista se aprecia un vínculo al momento de contrastar los resultados generales de los establecimientos (el que presenta más nivel de autoeficacia presenta mejor rendimiento en la prueba de comprensión lectora), al momento de someter los resultados a cálculos estadísticos se pudo observar la nula relación entre las variables analizadas.

En el marco teórico de esta investigación se dio a conocer el concepto de comprensión lectora. Según Parodi (2011), el lector controla su propio proceso de

lectura basándose en sus conocimientos previos y en contextos sociales y culturales. Esto quiere decir que son múltiples los factores que se relacionan con la comprensión lectora, no solo “las creencias en la propia capacidad para organizar y ejecutar las acciones requeridas para manejar las situaciones futuras” (p.2) como afirma Bandura (1977). Debido a esto, es necesario considerar todos los planos y dimensiones, ya que todos estos están relacionados con el proceso individual del lector que lleva a la comprensión.

Tras finalizar esta investigación, es importante señalar que la autoeficacia y la comprensión lectora deben trabajarse en conjunto. Si bien en este estudio no se observó relación entre estas variables, este resultado se debió mayormente a factores como lo pequeño de la muestra o la falta de otros instrumentos complementarios, por lo que esta conclusión no implica que no pueda encontrarse una relación en otros casos, y existe la posibilidad de obtener resultados más precisos con el apoyo de otros instrumentos que complementen el trabajo aquí realizado, además de una muestra más numerosa. Para futuras investigaciones, el presente trabajo aporta un instrumento para evaluar la autoeficacia que es confiable de acuerdo al Alpha de Cronbach obtenido.

Cabe destacar que los estudiantes, considerando el carácter voluntario de su participación, se comportaron de manera adecuada y dispuesta a colaborar, especialmente en el liceo de Hualpén, donde la mayoría del curso participó, siendo el de Tomé donde hubo menor apoyo a la aplicación de los instrumentos. Los

estudiantes que sí lo hicieron, cumplieron lo solicitado con responsabilidad y rigurosidad.

Capítulo VI. Conclusiones finales

En esta investigación se buscó establecer la relación entre el nivel de comprensión lectora y la percepción de autoeficacia en lectura en estudiantes de tercer año medio de liceos técnicos profesionales pertenecientes a un establecimiento de la comuna de Tomé y otro de Hualpén.

Respecto a la prueba de comprensión de lectura, el porcentaje de logro de la muestra que alcanzó una calificación “Muy buena” en relación a la escala utilizada (de 10 a 12 puntos) fue un 39,39%. El promedio general de logro fue de 8,93 puntos, lo que engloba la media en una calificación “Buena” (de 8 a 9 puntos). El porcentaje que obtuvo una calificación “insuficiente” (de 3 a 4 puntos) fue un 3,03%.

Del test de autoeficacia, el porcentaje que determinó tener un “Muy alto” nivel de autoeficacia (de 60 a 75 puntos) fue 45,5%. El promedio general de la muestra fue 54,66 puntos, es decir un nivel de autoeficacia “alto”. El nivel “bajo” de autoeficacia detectado equivale a un 6,06% (de 15 a 29 puntos).

Teniendo estos datos en consideración, se podría creer que el nivel de autoeficacia influye en el rendimiento de la prueba de comprensión lectora, pero tras llevar los datos a una correlación, se pudo determinar que no existe una relación entre el nivel de comprensión lectora y la percepción de autoeficacia en lectura en estudiantes de tercer año medio de liceos técnicos profesionales pertenecientes a un establecimiento de la comuna de Tomé y otro de Hualpén.

Esto no quiere decir que esta nula relación es aplicable a todos los casos en que existan estas variables, pues si existen investigaciones que encontraron una relación. Lo que sí se puede concluir es que, al momento de analizar un conocimiento, la autoeficacia no es la única variable que afecta a su desarrollo.

Capítulo VII. Limitaciones y proyecciones de la investigación

Una de las limitaciones de esta investigación es lo acotado de la muestra, que consistió solamente en un total de 33 sujetos en dos establecimientos, en los que no se contó con la totalidad del curso, por lo que el alcance real de esta investigación no es amplio. Por lo tanto, no se pueden generalizar las conclusiones a todos los estudiantes de tercer año medio de liceos técnico-profesionales.

Otra limitación es que el instrumento aplicado para evaluar la comprensión lectora, ya que es complejo conocer el desempeño real de los sujetos en todas las áreas de la comprensión lectora con la aplicación de un solo instrumento. Esta instancia, entonces, puede no reflejar concretamente las capacidades de los sujetos en lectura. Al respecto, fue un desafío para la investigación generar un instrumento para medir comprensión lectora de textos especializados en el área de formación técnico-profesional de electricidad, pues otra limitación fue que no se cuenta con pruebas de lectura estandarizadas para este tipo de estudiantes.

Por otra parte, es necesario considerar que la relación en términos matemáticos de las variables no demuestra un vínculo real. Esto, vale decir, no significa una correlación real en términos generales, sino que hubo factores que afectaron los resultados de la muestra específica, como por ejemplo lo limitado del tiempo al momento de aplicar los instrumentos, y el tamaño del grupo de participantes.

Con respecto a las proyecciones, se espera que este trabajo sea un antecedente para futuras investigaciones en el campo de la educación técnico profesional. Además, se espera que los instrumentos usados (particularmente el cuestionario de autoeficacia) sean también una base para futuros materiales aplicables para trabajos de lectura con instituciones técnico-profesionales.

Es importante que los docentes en proceso de formación conozcan la realidad que se vive en los liceos técnicos profesionales, pues la forma en la que se tratan los contenidos es diferente debido a los enfoques de las diversas especialidades. Se necesita avanzar en materia de lectura con alumnos que optan por este tipo de educación, ya que entender cómo ellos perciben la lectura es un paso fundamental para que los docentes profundicen en un tipo de enseñanza diferente, con sus propias estrategias, capacidades y objetivos.

Referencias Bibliográficas

- Alpuche, A.; Vega, L. (2014). "Predicción del comportamiento lector a partir de la autoeficacia". *Revista mexicana de investigación educativa*. pp. 241-266.
- Araneda, H. (2013) "Formación Técnico-Profesional, asignatura pendiente". Innovum, Fundación Chile. Universidad Alberto Hurtado.
- Arias, E.; Farías, M.; González-Velosa, C.; Rucci, G. (2015). "Educación técnico profesional en Chile". Recuperado de: https://publications.iadb.org/bitstream/handle/11319/6881/Educacion_tecnico_profesional_Chile.PDF.
- Bandura, A. (1977). "Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change". *Psychological review* 2, New York Cambridge University. EE.UU.
- Bandura, A. (1986). "Social Foundations of Thought and Action. A social cognitive theory". Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Canto y Rodríguez, J. E. (2011). "Autoeficacia y educación. Educación y ciencia" (ISSN 2448-525X), vol. 2, no 18.
- Cassany, D.; Luna, M.; Sanz, G. (2003). "Enseñar Lengua". Barcelona, Editorial GRAO.
- Cassany, D. (2006). "Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea". Anagrama, Barcelona, 2006. P. 21 - 43.
- Celina Oviedo, H.; Campo Arias, A. (2005). "Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach". *Revista Colombiana de Psiquiatría [en línea]* 2005, XXXIV.
- Ciapuscio, G. (2010) "Textos especializados y terminología". Instituto de Lingüística Aplicada Barcelona.
- Díez, A. y Egío, V. (2017). "La competencia lectora. Una aproximación teórica y práctica para su evaluación". *Investigaciones Sobre Lectura*, 7, 22-35.
- Enríquez Harper, G. (1985). "El ABC de las instalaciones eléctricas industriales". Editorial Limusa.

- Farías, M.; Carrasco, R. (2012) “Diferencias en resultado académicos entre educación técnico-profesional y humanista-científica en Chile”. *Calidad en la Educación* n°36 pp. 87-121.
- Fidalgo, R.; Arias, O.; Olivares, M. F. (2013). “Diseño y análisis psicométrico de una escala de autoeficacia hacia la lectura”. *Aula Abierta*, 2013, Vol. 41, núm. 1, pp. 17-26.
- Fuentes, J.; Jara, M.; Lagos, G.; Ruiz, J. (2012). “Relación entre la metacomprensión, autoeficacia, autoevaluación y comprensión lectora en estudiantes de tercer año medio de un establecimiento de la comuna de Talcahuano” (Tesis de pregrado). Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile.
- Garrido, I. y Rojo, C. (1996). “Motivación, Cognición y Rendimiento”. *Revista de Psicología General y Aplicada*, N ° 49. Universidad Complutense Madrid.
- Hernández Sampieri.; R. Fernández. C.; Baptista, L. (2010). “Metodología de la Investigación”. México Distrito Federal: Editorial Mc Graw Hill.
- Jiménez, E. (2014). “Comprensión lectora VS Competencia lectora: qué son y qué relación existe entre ellas”. *Revista ISN*, Noviembre 2013, págs. 65-74.
- Larrañaga, O.; Cabezas, G.; Dussailant, F. (2013). “Estudio de la educación técnico profesional”. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo – Chile. Área de Reducción de la Pobreza y la Desigualdad. Recuperado de: http://www.undp.org/content/dam/chile/docs/pobreza/undp_cl_pobreza_etp_2013.pdf.
- Larrañaga, O.; Cabezas, G.; Dussailant, F. (2014). “Trayectorias educacionales e inserción laboral en la enseñanza media técnico profesional”. *Estudios Públicos*, 134, 7–58. Recuperado de: https://www.cepchile.cl/cep/site/artic/20160304/asocfile/20160304100655/rev134_OLarranaga-GCabezas-FDussailant.pdf.
- Madalozzo, S.; Navarrete, C. (2017). “Relación de la autoeficacia en lectura de estudiantes de sexto básico de una escuela vulnerable de puente alto y sus niveles de comprensión lectora” (Tesis de pregrado). Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Santiago, Chile.

Mileaf, H. (1985). "Electricidad 1 - 7". Editorial Limusa. p. 2_8. Mexico.

Ministerio de Educación (2015). "Estrategia Nacional de Formación Técnico-Profesional". Recuperado de <http://www.tecnico-profesional.mineduc.cl/secretaria-tecnico-profesional/encuentros-por-la-educacion-tecnico-profesional/>.

Ministerio de Educación (s/f) "Estrategia Nacional de Formación Técnico-Profesional" UNESCO. Santiago, Chile.

Muraven, M.; Tice, DM, y Baumeister, RF (1998). "El autocontrol como recurso limitado: patrones de agotamiento regulatorio". Revista de personalidad y psicología social , 74 - 774.

Parodi, G (2004). "Textos de especialidad y comunidades discursivas técnico-profesionales: una aproximación basada en corpus computarizado". En Estudios Filológicos, Nº 39, septiembre 2004, pp. 7-36.

Parodi, G (2011). "La Teoría de la Comunicabilidad: notas para una concepción integral de la comprensión de textos escritos". Revista signos, 44(76), 145-167. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342011000200004>.

Prieto, L. (2007). "Autoeficacia del profesor universitario: eficacia percibida y práctica docente". Madrid. (vol. 15). Narcea.

Sabaj, O.; Ferrari, S. (2005) "La comprensión de textos especializados en sujetos con formación profesional diferenciada". Cátedra UNESCO para la Lectura y Escritura. Universidad de Concepción, Chile.

Schunk, DH., y Rice, JM. (1993). "Desvanecimiento de la estrategia y comentarios sobre el progreso: Efectos en la autoeficacia y comprensión entre los estudiantes que reciben servicios de lectura correctiva". El Diario de Educación Especial , 27 (3), 257-276.

Solé, I (1993). "Lectura y estrategias de aprendizaje". Aprendizaje de la lectura y la escritura, Lengua y Literatura.

Solé, I (2012) “Competencia lectora y aprendizaje”. Revista Iberoamericana de Educación. N°59, pp. 43-61.

Solé, I (2015). “Estrategias de lectura”. Barcelona, ICE/GRAO.

Woolfolk, A. (2006). “Psicología Educativa”. Novena Edición. Editorial Pearson. Universidad del Estado de Ohio. EE.UU

Anexo 1

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Estimado(a) estudiante:

Mediante el presente, queremos invitarle cordialmente a ser participante en la investigación “Creencias sobre la comprensión lectora”, **realizada por el equipo conformado por: Marcela Candia, Carla Díaz, Sebastián Henríquez, Rodrigo Orbenes y Fabián Sanhueza**, bajo la responsabilidad de la Dra. Beatriz Arancibia, académica de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción.

La investigación tiene por objetivo abordar las creencias sobre la lectura que tienen los estudiantes de tercer año medio de liceos técnicos profesionales en relación con los textos de especialidad. Su participación consistirá en responder un cuestionario sobre autoeficacia en la lectura y responder una prueba de comprensión lectora.

Su participación sólo se atenderá a los fines de la investigación, y toda la información que se genere a partir de su participación será tratada confidencialmente. Su nombre como participante no aparecerá en el trabajo final ni en los informes parciales o en la difusión académica de los resultados, ya que sólo se utilizarán códigos de identificación si fuere necesario.

Si ha leído y firmado este documento está señalando su voluntad y decisión de participar de esta investigación. Sin embargo, podrá poner fin a ésta cuando lo desee sin ningún tipo de perjuicio en su contra.

Si estima que no se ha respetado este acuerdo, podrá presentar una queja formal a la investigadora responsable, Dra. Beatriz Arancibia (barancib@ucsc.cl, fono: 412345630) y/o a la Decana de la Facultad de Educación (email: mhenriquez@ucsc.cl, fono: 412345298) y/o al presidente del Comité de Ética de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Dr. Luigi Cuellar Fernández, Vicerrector Académico al fono +56-41-2345012 o email lcuellar@ucsc.cl

Este documento se firma en dos originales, uno para el equipo responsable y el otro para el participante.

Yo, declaro de manera libre y voluntaria, que he sido informado de los aspectos éticos de la investigación, siendo debidamente informado de los beneficios y riesgos de mi participación.

<hr/>	<hr/>	<hr/>
Nombre Participante	Firma	Fecha
<hr/>	<hr/>	<hr/>
Investigadora Responsable	Firma	Fecha

Anexo 2



**Facultad de
Educación**

Universidad Católica de la Santísima Concepción

CUESTIONARIO SOBRE AUTOEFICACIA EN LECTURA

Estimado(a) alumno(a): El siguiente es un cuestionario que busca recoger información sobre la percepción de los estudiantes sobre la lectura. La información obtenida no tiene incidencia en tu evaluación y se reservará la identidad de quienes respondan. Te solicitamos que respondas con la mayor honestidad, pensando siempre en lo que tú realmente piensas o cómo te identificas con cada afirmación, pues los resultados serán utilizados como parte de un importante trabajo de investigación sobre la lectura en tu comuna.

¡Muchas Gracias!

DATOS DEL ENCUESTADO:

Nombre.....Curso.....Edad.....Masc.....Fem.....

Establecimiento.....Fecha.....

INSTRUCCIONES:

A continuación, se te presentan distintas afirmaciones relacionadas con **tu** lectura. Frente a cada una de ellas debes expresar cuánto te representa a ti mismo cada afirmación. Para responder, utiliza una escala de 1 a 5, siguiendo este criterio:

Siempre: 5
Casi siempre: 4
A veces: 3
Rara vez: 2
Nunca: 1

Escoge siempre la que mejor te represente. Solo debes marcar una X en la casilla correspondiente. Veamos un ejemplo:

	YO PUEDO...	1	2	3	4	5
1	Sumar sin equivocarme nunca.					
2	Resolver restas con reserva sin errores.					

Ahora que ya has entendido, puedes responder.

	En relación a la lectura, YO PUEDO...	1	2	3	4	5
1	Leer de modo fluido, sin trabarme en mi lectura.					
2	Pronunciar correctamente todas las palabras del texto.					

3	Leer rápidamente, sin que esto disminuya mi comprensión del texto.				
4	Entender de qué se trata todo el texto.				
5	Reconocer la idea principal al interior de un párrafo.				
6	Comprender qué dicen las imágenes, tablas, gráficos o esquemas que aparecen en los textos.				
7	Representarme mentalmente lo que dice el texto para entenderlo mejor.				
8	Relacionar lo que leo con mis conocimientos previos sobre el tema o con experiencias personales.				
9	Darme cuenta por mí mismo si el texto que estoy leyendo es un manual técnico, un texto instructivo, un glosario, una guía de estudio, etc. y para qué sirve.				
10	Darme cuenta si no estoy entendiendo bien lo que leo.				
11	Darme cuenta si el texto se me hará fácil o difícil de entender en el tiempo que tengo para leerlo.				
12	Decidir qué hacer para comprender mejor lo que estoy leyendo o si no estoy entendiendo bien.				
13	Utilizar lo que dicen los textos que me dan a leer mis profesores para mejorar mi desempeño en la práctica.				
14	Aplicar lo que he leído por mi propia cuenta, por ejemplo, para resolver un problema técnico en mi ocupación.				
15	Aprender a hacer cosas nuevas o proponer nuevas ideas basándome en la lectura de textos diversos.				

	Dimensiones de autoeficacia lectura	Nº ítems	Ítems
1	Decodificación y fluidez	03	1, 2, 3
2	Construcción del modelo textual (comprensión micro y macroestructural, identificación del esquema retórico de las ideas, tipo de texto)	03	4, 5, 6
3	Construcción del modelo situacional (elaboración de	03	7, 8, 9

	representación mental de lo que el texto refiere incorporando conocimientos previos y parámetros contextuales)		
4	Autorregulación	03	10, 11, 12
5	Aplicación o transferencia de la información	03	13, 14, 15
	TOTAL ítems	16	

Anexo 3



**Facultad de
Educación**

Universidad Católica de la Santísima Concepción

Universidad Católica de la Santísima Concepción

Facultad de Educación

Pedagogía Educación Media en Lenguaje y Comunicación

Prueba de comprensión lectora

Nombre del alumno:		Fecha:
Establecimiento:	Especialidad:	
<p>Instrucciones generales:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Lea atentamente los siguientes textos. ➤ Responda las preguntas encerrando en un círculo la alternativa correcta. ➤ Escoja solo UNA alternativa para responder cada pregunta. ➤ Utilice solo lápiz pasta azul o negro. 		

TEXTO 1

Cálculo de los conductores por caída de voltaje

El voltaje en las terminales de la carga es, por lo general, menor que el voltaje de alimentación. La diferencia de voltaje entre estos dos puntos se conoce como “La caída de voltaje”. Las normas técnicas para instalaciones eléctricas recomiendan que la máxima caída de voltaje (desde la alimentación hasta la carga) no debe exceder al 5%: 3% se permite a los círculos derivados (del tablero o interruptor a la salida para utilización) y el otro 2% se permite al alimentador (de la alimentación al tablero principal).

Una caída de voltaje excesiva (mayor de 5%) conduce a resultados indeseables, debido a que el voltaje en la carga se reduce. En lámparas incandescentes, se reduce notablemente el nivel de iluminación. En las lámparas fluorescentes, se tienen problemas como dificultad para arrancar, parpadeo, calentamiento de las balastras, etc. En el equipo de control, los reveladores pueden no operar. En los motores, la reducción de voltaje se traduce en un incremento de la corriente, lo cual produce sobrecalentamiento y algunas veces causa problemas de arranque. Por esta razón, no es suficiente calcular los conductores por corriente que circularán por él. También es necesario que la caída de voltaje en el conductor no exceda los valores establecidos por el reglamento de obras e instalaciones eléctricas (2% de caída de voltaje en instalaciones residenciales, un máximo de 5% en instalaciones residenciales y un máximo de 5% en instalaciones industriales, desde el punto de vista de la alimentación hasta el último punto). Para estar seguros de que las caídas de voltaje no excedan esos valores, es necesario calcularlas en los circuitos derivados y en los alimentadores.

PREGUNTAS:

1. ¿Qué es una caída de voltaje?

- a) La igualdad de voltaje en las terminales de carga y el voltaje de alimentación.
- b) La ocurrencia de un voltaje en las terminares de carga mayor al voltaje de alimentación.
- c) Una diferencia de voltaje entre las terminales de carga y el voltaje de alimentación.
- d) El voltaje en las terminales de carga, sin el voltaje de alimentación.
- e) Ninguna de las anteriores

2. Según el texto, ¿en qué se traducen las bajas de voltaje en motores?

- a) En una baja de corriente
- b) En un incremento de corriente
- c) En un sobrecalentamiento de motores
- d) No afectan el arranque de los motores
- e) B y C

3. ¿Qué función cumple el párrafo 1 y el párrafo 2 en el texto? (Marque una alternativa)

PÁRRAFO 1	PÁRRAFO 2
a) Diferencia entre el voltaje de las terminales de carga y el voltaje de alimentación	Ejemplifica situaciones donde hay caídas de voltaje
b) Explica el por qué ocurren las caídas de voltaje	Indica los pasos a seguir si ocurre una caída de voltaje excesiva
c) Demuestra que el voltaje de las terminares de carga es menor al voltaje de alimentación	Señala qué les ocurre a las lámparas incandescentes cuando hay una excesiva caída de voltaje
d) Explica cómo se realizan instalaciones eléctricas	Informa cómo identificar una caída de voltaje
e) Define el concepto de “Caída de voltaje” y lo caracteriza	Explica qué sucede cuando hay una caída de voltaje excesiva y cómo identificarla

4. ¿Qué función cumple la referencia a las lámparas en el párrafo 2?

- a) Se utiliza como un ejemplo para mostrar lo que ocurre cuando hay una caída de voltaje excesiva.
- b) Se usa para explicar la importancia de la caída de voltaje en las lámparas incandescentes.
- c) Se menciona para diferenciar entre lámparas incandescentes y fluorescentes.
- d) Se usa para mencionar las lámparas incandescentes y luego profundizar en las fluorescentes.
- e) Se utiliza para relacionar las lámparas incandescentes y fluorescentes con la caída de voltaje.

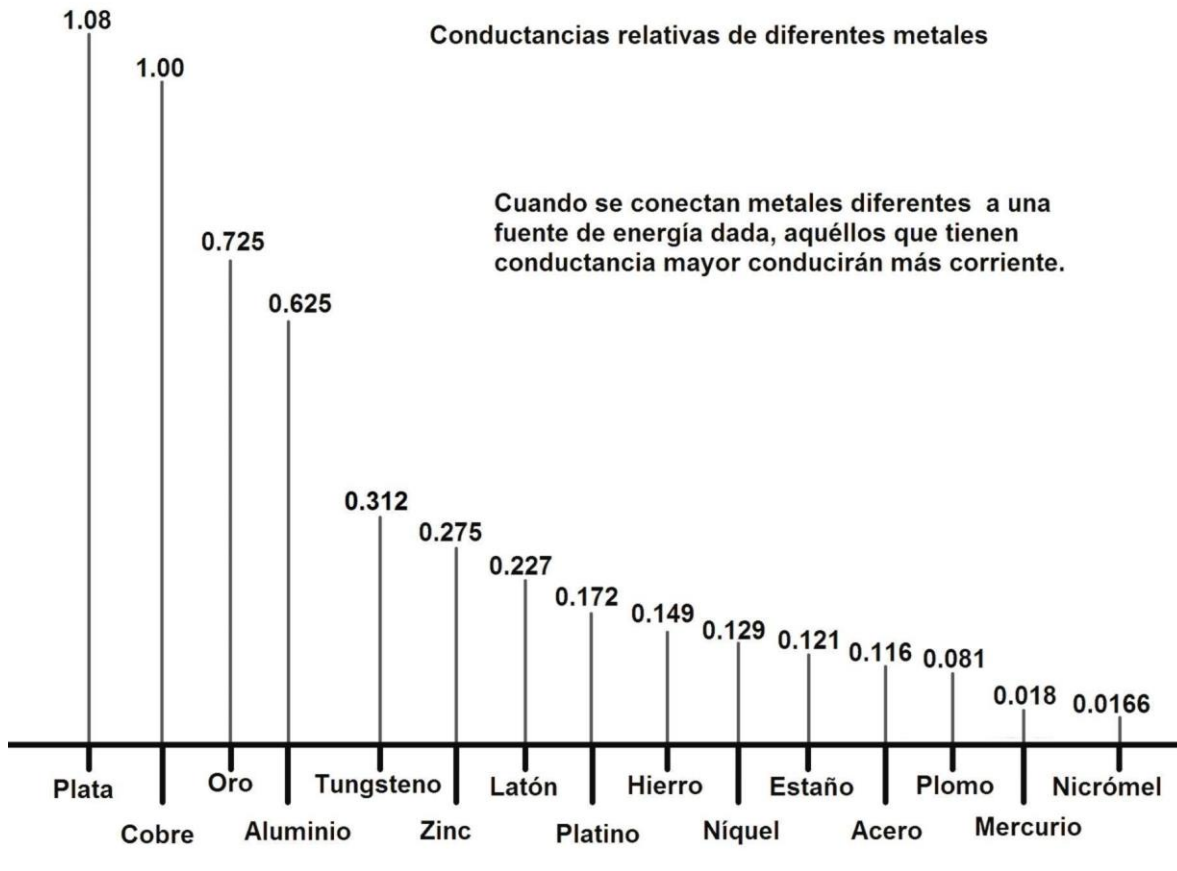
5. ¿Cuáles son los valores establecidos por el reglamento de obras con respecto a la caída de voltaje?

- a) La máxima caída de voltaje debe superar el 3% pero no el 10%.
- b) La máxima caída de voltaje debe ser inferior a 3% en todos los circuitos.
- c) La máxima caída de voltaje no debe exceder el 5%.
- d) La máxima caída de voltaje debe ser igual al 5% o más.
- e) Ninguna de las anteriores

6. Si un compañero que no ha leído este texto te pregunta para qué puede servirle leerlo, ¿qué opción escogerías?

- a) Para aprender sobre la caída de voltaje y lo que sucede cuando se excede el porcentaje recomendado
- b) Para entender los valores porcentuales mínimos y máximos de una caída de voltaje
- c) Para criticar el mal uso de las instalaciones eléctricas con respecto a la caída de voltaje
- d) Para realizar instalaciones eléctricas eficientes
- e) Para comparar las terminales de carga y el voltaje de alimentación

TEXTO 2



No todos los materiales conducen la corriente con la misma eficacia. Si el lector recuerda algo de la teoría eléctrica básica que se presentó en el volumen I, sabrá que existen dos clases de básicas de material que interesan en materia de electricidad. Estos son los conductores y los aisladores. Los conductores facilitan el flujo de la corriente y los aisladores se oponen a este flujo. La razón de esto es que los conductores tienen muchos electrones.

La mayor parte de los metales son buenos conductores. Sin embargo, algunos son mejores que otro debido a que no todos tienen el mismo número de electrones libre. La facilidad con la que deja fluir la corriente se describe con el término conductancia. Si se usa la misma fuente de tensión con metales diferentes, por los metales con alta conductancia fluirá una corriente mayor. La gráfica de barras da la conductancia comparada de algunos metales similares. La plata tiene la conductancia más elevada; pero como el cobre se usa con mayor frecuencia que la plata porque cuesta menos; al

cobre se le da una clasificación de conductancia de 1 y a los otros metales se les dan valores en comparación con el del cobre. Por ejemplo, el tungsteno que se usa en los focos solo tiene 0.312 de conductancia del cobre. Por lo tanto, el cobre dejará fluir más de 3 veces la cantidad de corriente que el tungsteno si ambos se conectan a la misma fuente de energía eléctrica.

PREGUNTAS:

1. ¿Por qué los conductores facilitan el flujo de la corriente?

- a) Porque los conductores tienen muchos neutrones libres.
- b) Porque los conductores tienen muchos electrones libres.
- c) Porque los conductores buscan electrones libres.
- d) Porque los conductores tienen pocos electrones libres.
- e) Porque los conductores aíslan la corriente libres.

2. En base a la información de la imagen, ¿cuáles son los 4 metales con menor índice de conductancia?

- a) Acero – Aluminio – Mercurio – Oro
- b) Plata – Cobre – Oro – Aluminio
- c) Acero – Plata – Cobre – Níquel
- d) Platino – Plomo – Hierro – Estaño
- e) Acero – Plomo – Mercurio – Níquel

3. Algunos metales son mejores conductores eléctricos que otros debido a sus electrones libres. Podemos inferir que esto ocurre porque...

- a) Gracias a la cantidad de electrones libres, facilita un mejor flujo de corriente.
- b) Si tiene electrones libres, significa que también tiene una gran cantidad de protones libres.
- c) No tiene relación la cantidad de electrones libres con su capacidad de conductancia.
- d) Se cree que la calidad de conductancia está relacionada a su brillo.
- e) Ninguna de las anteriores

4. ¿Cuál es la función de este texto?

- a) Dar a conocer la importancia de los conductores eléctricos.
- b) Explicar cómo funcionan los aislantes eléctricos.
- c) Informar sobre las características de los conductores y diferencia con los aislantes eléctricos.
- d) Determinar cuál es el mejor conductor eléctrico del mundo.
- e) Establecer comparaciones entre los conductores eléctricos.

5. ¿Qué diferencia existe entre el cobre y la plata según el texto?

- a) El cobre a diferencia de la plata, trabaja mejor en los circuitos de iluminación.
- b) La plata es mejor conductor eléctrico que el cobre para fuentes de alimentación pequeñas.
- c) Se cree que la plata es mejor aislante eléctrico que el cobre.
- d) La plata es mejor conductor eléctrico que el cobre, pero el cobre es más barato.
- e) Todas son correctas.

6. En el caso ficticio de crear un nuevo metal que tuviera conductancia 0, se podría afirmar de él que:

- a) Tendría 0 electrones libres.
- b) Sería un excelente conductor de la electricidad.
- c) Tendría muchos electrones libres.
- d) Tendría una función aislante total de la electricidad .
- e) A y D son correctas.

Anexo 4

Concepción, 25 de octubre de 2018

Señor(a)
XXXXX
Académico
Facultad de Educación
Presente

Estimado(a) Dr. XXXX:

Mediante la presente, deseamos presentar nuestro estudio descriptivo, sobre la relación entre el nivel de autoeficacia lectora y nivel de comprensión lectora en alumnos de tercer año medio, realizada por el equipo conformado por: Marcela Candia, Carla Díaz, Sebastián Henríquez, Rodrigo Orbenes y Fabián Sanhueza, bajo la responsabilidad de la Dra. Beatriz Arancibia, académica de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, así como solicitar la validación del instrumento “cuestionario sobre autoeficacia en lectura”.

La investigación tiene por objetivo describir de qué manera se relaciona el nivel de autoeficacia y el nivel de comprensión lectora que tienen los estudiantes de tercer año medio de dos liceos técnicos profesionales en relación con los textos de especialidad.

El cuestionario que se presenta a continuación evalúa la percepción de autoeficacia de cada estudiante como lector. Está construido como una escala Likert y consta de 15 ítems, cada uno de ellos como una aseveración en relación al desempeño lector, frente a la cual el sujeto tiene que señalar su nivel de identificación en una escala de 1(nunca) a 5 (siempre).

Esperando contar con su apoyo, se despiden

Grupo de tesis

Alumnos

Facultad de Educación

Universidad Católica de la Santísima Concepción.

Instrumento para la validación

Por favor marque con una equis (x) la opción que considere debe aplicarse en cada ítem y realice, de ser necesarias, sus observaciones.

ESCALA				Observaciones
Ítem	Dejar (1)	Modificar (2)	Eliminar (3)	
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
6.				
7.				
8.				
9.				
10.				
11.				
12.				
13.				
14.				
15.				

Firma: _____

Anexo 5



Concepción, 20 de octubre de 2018

Señor(a)
XXXXX
Académico
Facultad de Educación
Presente

Estimado(a) Dr. XXXX:

Mediante la presente, deseamos presentar nuestro estudio descriptivo, sobre la relación entre el nivel de autoeficacia lectora y nivel de comprensión lectora en alumnos de tercer año medio, realizada por el equipo conformado por: Marcela Candia, Carla Díaz, Sebastián Henríquez, Rodrigo Orbenes y Fabián Sanhueza, bajo la responsabilidad de la Dra. Beatriz Arancibia, académica de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, así como solicitar la validación del instrumento “cuestionario sobre autoeficacia en lectura”.

La investigación tiene por objetivo describir de qué manera se relaciona el nivel de autoeficacia y el nivel de comprensión lectora que tienen los estudiantes de tercer año medio de dos liceos técnicos profesionales en relación con los textos de especialidad.

La prueba que se presenta a continuación evalúa la comprensión de lectura en base a 2 textos académicos de especialidad de electricidad para terceros medios y está construida con preguntas de selección múltiple que atienden a contenidos explícitos e implícitos dentro de cada texto. Finalmente, espera identificar con los resultados si existe una relación entre el desempeño demostrado en la lectura y el resultado demostrado en el cuestionario de autoeficacia.

Esperando contar con su apoyo, se despiden

Grupo de tesis

Alumnos

Facultad de Educación

Universidad Católica de la Santísima Concepción.

Instrumento para la validación

Por favor marque con una equis (X) la opción que considere debe aplicarse en cada pregunta y realice, de ser necesarias, sus observaciones.

Escala				Observaciones
Texto 1	Dejar (1)	Modificar (2)	Eliminar (3)	
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
6.				
Texto 2	Dejar (1)	Modificar (2)	Eliminar (3)	Observaciones
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
6.				

Firma: _____



PAUTA PARA EVALUAR SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN

NOMBRE DEL EVALUADOR	Irsa Cisternas Fierro
TÍTULO DEL SEMINARIO EVALUADO:	Comprensión lectora y percepción de autoeficacia en estudiantes de tercer año medio de dos liceos técnicos-profesionales de la especialidad de electricidad en las comuna de Hualpén y Tomé.
ESTUDIANTE (S) AUTOR (ES) DEL SEMINARIO	Marcela Candia Ponce. Carla Díaz Contreras, Sebastián Henríquez, Rodrigo Orbenes, Fabián Sanhueza.
CARRERA	Pedagogía en Educación Media en Lenguaje y Comunicación
PROFESOR GUÍA	Beatriz Arancibia

Nota: Evalúe de 1.0 a 7.0 cada uno de los indicadores que se presentan esta pauta.

A. De La Formulación del Problema (25%)

INDICADORES	Nota
1. Construcción del objeto de estudio a partir de la presentación de antecedentes empíricos, contextuales y teóricos.	6.3
2. Supuestos o hipótesis de trabajo en correspondencia con el objeto de estudio.	6.0
3. Objetivos formulados con claridad y coherentes con el problema y el objeto de estudio.	6.5
4. Relevancia del problema de investigación en el contexto de las disciplinas pedagógicas.	7.0
5. Adecuada identificación y/o definición operacional de variables y/o categorías de análisis.	5.5
6. Fundamentación y justificación del problema basado en antecedentes bibliográficos y de trabajos de investigación relevantes en el campo de estudio.	6.0
Promedio	6.2

B. DEL MARCO TEÓRICO REFERENCIAL (20%)

INDICADORES	Nota
1. Pertinencia y relevancia de la bibliografía (si corresponde a las disciplinas pedagógicas, actualizadas).	6.5
2. Uso del lenguaje técnico coherente con la temática estudiada.	6.5
3. Calidad y precisión del marco teórico/ Conceptual.	6.5
Promedio	6.5

C. Del Diseño Metodológico del Problema (20%)

INDICADORES	Nota
1. Precisión del enfoque o modelo de investigación.	6.0
2. Presentación del método de investigación y su diseño.	6.0
3. Coherencia entre el enfoque investigativo, las fuentes de recogida de datos y el problema estudiado.	6.5
4. Precisión en la descripción de la población objetivo o de los participantes, su rol y función que cumplen en la investigación.	6.0
5. Precisión de las estrategias y técnicas de recogida de datos.	6.5
6. Descripción del procedimiento investigativo y/o escenarios donde se realiza la investigación.	6.5
7. Control de validez y confiabilidad y/o de credibilidad y consistencia interna de la información.	6.0
8. Consistencia entre unidad de análisis, fuentes y técnicas de análisis de la información.	6.5
Promedio	6.0

D. DEL CONTENIDO TEMÁTICO Y LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN (25%)

INDICADORES	Nota
1. Procesamiento, análisis e interpretación pertinentes de los resultados o hallazgos de investigación.	5.5
2. Presentación de los hallazgos o resultados de forma clara y sintética.	6.0
3. Discusión de los resultados de la investigación.	6.0
4. Conclusiones sustentadas en los resultados o hallazgos.	6.0



5. Explicación de las proyecciones y de las limitaciones del estudio.	6.8
6. Congruencia entre conclusiones, discusión y sugerencias que se realiza a partir de los resultados o hallazgos de la investigación.	6.0
Promedio	6.1

E. DE LOS ASPECTOS FORMALES (10%)

INDICADORES	Nota
1. Títulos pertinentes y sintéticos .	6.5
2. Estructura organizada de los contenidos atendiendo al enfoque y método investigativo.	6.3
3. Correcto uso de ortografía.	6.5
4. Coherencia en la redacción.	6.5
5. Sistematización en la formulación de citas y referencias bibliográficas.	6.8
6. Uso del sistema de citas bibliográficas, de acuerdo a normas APA.	6.0
Promedio	6.4

2. RESUMEN DE LA EVALUACIÓN

Aspectos	Ponderación	Nota	Puntaje porcentual
A. De la Formulación del problema	25%	6.2	1.55
B. Del Marco Teórico referencial	20%	6.5	1.3
C. Del Diseño Metodológico de la investigación	20%	6.0	1.2
D. Del Contenido Temático y los Resultados	25%	6.1	1.52
E. De los aspectos formales	10%	6.4	0.64
Nota promedio final			6.21

3. OBSERVACIONES O COMENTARIO DE SÍNTESIS.

Resuma su opinión global en un comentario, que a su juicio, revele los aspectos más sobresalientes, tanto en lo referido a las fortalezas, como a las debilidades de este Seminario de Investigación, o indique las modificaciones que a su juicio deben realizarse a este trabajo para proceder a su calificación final.

CONCLUSIONES

Felicitaciones al grupo de seminario por abordar un tema interesante y poco explorado en el área de la Educación Técnico Profesional.

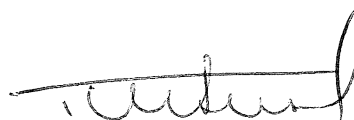
En general, el trabajo de seminario aborda de manera precisa y coherente los aspectos fundamentales que lo constituyen.

Algunas observaciones:

Si bien el seminario no incorpora hipótesis, la pregunta de investigación en gran medida se corresponde con el objeto de estudio.

Faltó mayor desarrollo del enfoque metodológico, de los criterios utilizados en la adecuación del instrumento y de las categorías de análisis.

Aprobada en Consejo de Facultad / abril de 2011


FIRMA PROF. EVALUADOR

Fecha: Abril 12 de 2018



UNIVERSIDAD CATOLICA
DE LA SANTISIMA CONCEPCION
FACULTAD DE EDUCACION

PAUTA PARA EVALUAR SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN

NOMBRE DEL EVALUADOR	JORGE OSORIO BAEZA
TÍTULO DEL SEMINARIO EVALUADO:	<i>Comprensión lectora y percepción de autoeficacia en estudiantes de tercer año medio de dos liceos técnico-profesionales de la especialidad de electricidad en las comunas de Hualpén y Tomé.</i>
ESTUDIANTE (S) AUTOR (ES) DEL SEMINARIO	MARCELA CANDIA PONCE CARLA DÍAZ CONTRERAS SEBASTIÁN HENRÍQUEZ* RODRIGO ÓRBENES* FABIÁN SANHUEZA* *(sin segundo apellido en el informe)
CARRERA	PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN MEDIA EN LENGUAJE Y COMUNICACIÓN
PROFESOR GUÍA	BEATRIZ ARANCIBIA G.

Nota: Evalúe de 1.0 a 7.0 cada uno de los indicadores que se presentan esta pauta.

A. De La Formulación Del Problema (25%)

INDICADORES	Nota
1. Construcción del objeto de estudio a partir de la presentación de antecedentes empíricos, contextuales y teóricos.	5.5
2. Supuestos o hipótesis de trabajo en correspondencia con el objeto de estudio.	2.0
3. Objetivos formulados con claridad y coherentes con el problema y el objeto de estudio.	6.0
4. Relevancia del problema de investigación en el contexto de las disciplinas pedagógicas.	6.0
5. Adecuada identificación y/o definición operacional de variables y/o categorías de análisis.	2.0
6. Fundamentación y justificación del problema basado en antecedentes bibliográficos y de trabajos de investigación relevantes en el campo de estudio.	5.5
Promedio	4.5

B. DEL MARCO TEÓRICO REFERENCIAL (20%)

INDICADORES	Nota
1. Pertinencia y relevancia de la bibliografía (si corresponde a las disciplinas pedagógicas, actualizadas).	5.5
2. Uso del lenguaje técnico coherente con la temática estudiada.	6.0
3. Calidad y precisión del marco teórico/ Conceptual.	5.5
Promedio	5.7

C. Del Diseño Metodológico Del Problema (20%)

INDICADORES	Nota
1. Precisión del enfoque o modelo de investigación.	6.0
2. Presentación del método de investigación y su diseño.	6.0
3. Coherencia entre el enfoque investigativo, las fuentes de recogida de datos y el problema estudiado.	6.0
4. Precisión en la descripción de la población objetivo o de los participantes, su rol y función que cumplen en la investigación.	6.0
5. Precisión de las estrategias y técnicas de recogida de datos.	6.5
6. Descripción del procedimiento investigativo y/o escenarios donde se realiza la investigación.	6.5
7. Control de validez y confiabilidad y/o de credibilidad y consistencia interna de la información.	6.0

8. Consistencia entre unidad de análisis, fuentes y técnicas de análisis de la información.	6.5
Promedio	6.1

D. DEL CONTENIDO TEMÁTICO Y LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN (25%)

INDICADORES	Nota
1. Procesamiento, análisis e interpretación pertinentes de los resultados o hallazgos de investigación.	6.5
2. Presentación de los hallazgos o resultados de forma clara y sintética.	6.0
3. Discusión de los resultados de la investigación.	5.0
4. Conclusiones sustentadas en los resultados o hallazgos.	4.0
5. Explicitación de las proyecciones y de las limitaciones del estudio.	6.0
6. Congruencia entre conclusiones, discusión y sugerencias que se realiza a partir de los resultados o hallazgos de la investigación.	5.0
Promedio	6.1

E. DE LOS ASPECTOS FORMALES (10%)

INDICADORES	Nota
1. Títulos pertinentes y sintéticos.	6.5
2. Estructura organizada de los contenidos atendiendo al enfoque y método investigativo.	6.5
3. Correcto uso de ortografía.	5.0
4. Coherencia en la redacción.	6.0
5. Sistematización en la formulación de citas y referencias bibliográficas.	6.5
6. Uso del sistema de citas bibliográficas, de acuerdo a normas APA.	6.5
Promedio	6.0

2. RESUMEN DE LA EVALUACIÓN

Aspectos	Ponderación	Nota	Puntaje porcentual
A. De la Formulación del problema	25%	4,5	1,125
B. Del Marco Teórico referencial	20%	5,7	1,14
C. Del Diseño Metodológico de la investigación	20%	6,1	1,22
D. Del Contenido Temático y los Resultados	25%	6,1	1,525
E. De los aspectos formales	10%	6,0	0,6
Nota promedio final			5.6

3. OBSERVACIONES O COMENTARIO DE SÍNTESIS.

La formulación del problema resulta demasiado escueta (la sección de agradecimientos casi triplica este capítulo) y carente de la precisión requerida, pues sólo incluye una pregunta de investigación y no especifica hipótesis o profundiza sobre las variables involucradas, a fin de esclarecer qué conocimiento nuevo se aportará con el estudio, en qué contexto investigativo y qué implicaciones tendrá en el ámbito de la enseñanza de la comprensión lectora. Del mismo modo, el marco teórico se ofrece con un conjunto de conceptos teóricos no suficientemente desarrollados o abordados críticamente. Llama la atención el protagonismo que adquiere la teoría de Bandura; si bien explica una dimensión del objeto de estudio, no parece ser suficiente para fundamentar la relación con las habilidades lectoras. En este sentido, no se recoge la amplia bibliografía sobre metacognición en lectura que permitiría explicitar esta relación. Tanto el diseño metodológico como la obtención de resultados se evidencian correctos; sin embargo, la discusión es muy limitada, así como algo confuso el cierre que proveen las conclusiones.

En suma, el trabajo entrega datos interesantes respecto de la relación entre competencia lectora y autoeficacia, en dos contextos de formación técnico-profesional, permitiendo abrir algunas interrogantes productivas, pero no ofrece certidumbre respecto de una posible relación entre ambas variables, dada la falta de correlación estadística y el poco espacio otorgado a la discusión de los resultados y, por lo tanto, al contraste con el marco teórico asumido u otro alternativo.

Aprobada en Consejo de Facultad / abril de 2011


FIRMA PROFESOR EVALUADOR

Fecha: 05/03/2019