



UNIVERSIDAD ACADEMIA DE HUMANISMO CRISTIANO

ESCUELA DE EDUCACIÓN

**“RELACIÓN DE LA AUTOEFICACIA EN LECTURA DE ESTUDIANTES DE
SEXTO BÁSICO DE UNA ESCUELA VULNERABLE DE PUENTE ALTO Y SUS
NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA”**

Alumnas: Madalozzo Severino, Sinara Raquel

Navarrete Díaz, Claudia Andrea

Profesora guía: Coñuecar Vejar, Claudia

Tesis para optar al grado de Licenciado en Educación

Tesis para optar al Título de Profesor de Enseñanza Básica

Santiago, marzo de 2017

ÍNDICE

Introducción.....	8
Capítulo I: Indagaciones Preeliminares.....	9
1.1. Planteamiento del problema.....	10
1.2. Pregunta de Investigación.....	13
1.3. Objetivo General.....	13
1.4. Objetivos Específicos.....	13
1.5. Antecedentes Empíricos.....	14
Capítulo II: Marco Teórico.....	18
2.1. Autoeficacia.....	19
2.2. Comprensión Lectora.....	27
2.3. Vulnerabilidad.....	34
2.4. Etapas del desarrollo de los estudiantes de sexto básico.....	39
Capítulo III: Marco Metodológico.....	42
3.1. Diseño de la Investigación.....	43

3.2. Método de Estudio.....	45
3.3. Instrumentos de recolección de información.....	46
3.4. Validación de los instrumentos.....	48
3.5. Antecedentes del contexto.....	49
3.6. Sujetos de la muestra.....	49
Capítulo IV: Técnicas de análisis de la información.....	52
4.1. Procedimiento de análisis.....	53
4.2. Etapas del análisis.....	54
4.3. Análisis de datos.....	56
4.3.1. Resultados de Autoeficacia.....	56
4.3.2. Resultados de Comprensión Lectora.....	71
4.3.3. Relación entre Autoeficacia y Comprensión Lectora.....	79
4.3.4. Resultados Focus Group.....	87
4.3.4.1. Análisis por categorías.....	93
4.3.5. Resultados entrevista a docente de lenguaje.....	96
4.3.5.1. Análisis por categorías.....	99

Capítulo V: Conclusiones y sugerencias.....	101
5.1. Conclusiones.....	102
5.2. Sugerencias.....	105
Bibliografía.....	106
Anexos.....	110

ÍNDICE DE FIGURAS, TABLAS Y GRÁFICOS

Figura N°1: Fases y subprocesos de la autorregulación.....	16
Figura N°2: Fuentes de autoeficacia.....	22
Tabla N°1: Modelo socio cognitivo de desarrollo de a autorregulación.....	17
Tabla N°2: Características de la adolescencia.....	35
Tabla N°3: Características sexuales secundarias.....	36
Tabla N°4: Distribución de los estudiantes por género.....	44
Tabla N°5: Frecuencia de los estudiantes por edad.....	44
Tabla N°6: Distribución de los estudiantes participantes del focus group por nivel de autoeficacia, género y NEE.....	45
Tabla N°7: Resultados de autoeficacia lectora por estudiante.....	47
Tabla N°8: Resultados en porcentaje de logro por estudiante y por eje de comprensión lectora evaluado.....	62
Gráfico N°1: Puntajes promedio en autoeficacia lectora.....	48
Gráfico N°2: Puntaje promedio de autoeficacia lectora por estudiante y por subescala evaluada.....	49
Gráfico N°3: Resultados promedio de auoeficacia por subescala evaluada.....	50

Gráfico N°4: Correlación entre subescalas: Decodificación y fluidez y Autoeficacia textual.....	51
Gráfico N°5: Correlación entre subescalas: Decodificación y fluidez y Modelo de situación.....	51
Gráfico N°6: Correlación entre subescalas: Autoeficacia textual y Modelo de situación.....	52
Gráfico N°7: Cantidad de estudiantes por nivel de logro.....	54
Gráfico N°8: Porcentaje de estudiantes por nivel de logro.....	54
Gráfico N°9: Resultados promedio de autoeficacia lectora por género.....	55
Gráfico N°10: Resultados promedio de autoeficacia lectora por género y subescala.....	55
Gráfico N°11: Resultados promedio de autoeficacia lectora en estudiantes pertenecientes al PIE y no pertenecientes al PIE.....	56
Gráfico N°12: Relación entre autoeficacia lectora y estudiantes sin NEE.....	57
Gráfico N°13: Relación entre autoeficacia lectora y estudiantes con NEE.....	59
Gráfico N°14: Relación entre autoeficacia lectora y estudiantes sin NEE sacando el valor atípico.....	60
Gráfico N°15: Porcentaje de logro global de comprensión lectora por estudiante.....	63
Gráfico N°16: Cantidad de estudiantes por nivel de logro.....	64
Gráfico N°17: Porcentaje de estudiantes por nivel de logro.....	64
Gráfico N°18: Porcentaje de logro por eje de comprensión lectora y por estudiante.....	65

Gráfico N°19: Porcentaje de logro promedio por eje de comprensión lectora evaluada.....	66
Gráfico N°20: Porcentaje de logro global de comprensión lectora por género.....	67
Gráfico N°21: Porcentaje de logro global de comprensión lectora en estudiantes con NEE y sin NEE.....	67
Gráfico N°22: Relación entre la comprensión lectora y la edad de los estudiantes.....	68
Gráfico N°23: Correlación entre autoeficacia lectora y comprensión lectora.....	70
Gráfico N°24: Correlación entre autoeficacia lectora y comprensión lectora en hombres.....	72
Gráfico N°25: Correlación entre autoeficacia lectora y comprensión lectora en mujeres.....	73
Gráfico N°26: Correlación entre autoeficacia lectora y comprensión lectora en estudiantes sin NEE.....	75
Gráfico N°27: Correlación entre autoeficacia lectora y comprensión lectora en estudiantes con NEE.....	76

INTRODUCCIÓN

El siguiente trabajo de investigación se orienta al estudio de la relación entre la Autoeficacia lectora y la comprensión lectora de estudiantes de sexto básico de una escuela de alta vulnerabilidad de la comuna de Puente de Alto.

La investigación se realizó bajo un enfoque mixto, con una primera parte cuantitativa que permite conocer la correlación entre las dos variables en estudio y una segunda parte cualitativa que recoge las opiniones de los estudiantes y el docente acerca del tema.

En la actualidad, la escuela está demandada a mejorar la comprensión lectora de los estudiantes, por lo que ha trabajado con la enseñanza explícita de las estrategias lectoras, el aumento de horas de lenguaje, la exposición a múltiples tipos de texto, haciéndose cargo de los procesos fríos de la lectura. Sin embargo, se ha dejado de lado la exploración de los procesos cálidos que también afectan el desarrollo de la comprensión lectora, como aspectos autorreferenciales y motivacionales (Sánchez, 2009). Por esta razón la motivación de realizar esta investigación fue conocer cuál es la percepción de autoeficacia lectora de los estudiantes y su relación con los niveles de comprensión lectora que ellos alcanzan. A partir del enfoque cualitativo se busca conocer cuáles son las fuentes que nutren el desarrollo de la autoeficacia de los estudiantes como también el aporte del docente en el desarrollo de este constructo.

La importancia de las creencias que han construido los estudiantes respecto a sus propias capacidades para aprender radica en cómo estas creencias impactan en la forma de enfrentar el aprendizaje de herramientas para la comprensión lectora.

A partir de la información recogida y las conclusiones realizadas, se entregarán sugerencias que puedan aportar un nuevo foco de trabajo para la escuela en la mirada de la mejora continua de los aprendizajes de la comprensión lectora.

CAPÍTULO I
INDAGACIONES PREELIMINARES

1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Aprender a leer es una de las mayores conquistas del ser humano, ya que implica acceder a la cultura escrita, es una puerta que abre la entrada a otros mundos, permite desenvolverse en la vida cotidiana con autonomía, contribuye a mantener una adecuada autoestima y a insertarse en el mundo laboral en mejores condiciones. Es un conocimiento básico e indispensable para insertarse en la sociedad actual: *“Leer no era una marca de sabiduría sino marca de ciudadanía”* (Ferreiro, 2000:1).

Pero esto no se ha considerado siempre de la misma forma: Del siglo XX al siglo XXI se ha pasado de concebir la lectura y la escritura como una actividad instrumental a concebirlas como una actividad intelectual y cultural. El concepto de alfabetización que usábamos en el siglo XX está muy ligado al aprendizaje del alfabeto o del código, lo que no corresponde a las necesidades de la sociedad del conocimiento. Actualmente se hace referencia al término literacidad, que es mucho más amplio y que incluye tanto al código como a las representaciones culturales. Entonces, cuando hablamos de leer y escribir en la actualidad, nos referimos a entrar a la cultura escrita o integración activa a una comunidad en la que las personas requieren apropiarse de una amplia gama de instrumentos y contenidos escritos y familiarizarse con sus usos para poder utilizarlos de forma autónoma. *“El lenguaje escrito, lectura y escritura son prácticas culturales y, como tales, evolucionan dependiendo del contexto histórico en el que ocurren”* (Medina, 2010: 43).

La lectura es una tarea compleja y de acuerdo a distintos autores (Sánchez, 2009; Fidalgo, Arias y Olivares, 2013) los factores que influyen en el desarrollo de la comprensión lectora pueden dividirse en factores cognitivos, como los conocimientos previos, memoria de trabajo, competencia retórica y el dominio de estrategias y factores motivacionales. Así, si los estudiantes tienen procesos cognitivos y estratégicos poco eficaces, tendrán dificultad para acceder a la comprensión del texto. Del mismo modo, una baja motivación no activará los

factores cognitivos de forma adecuada. Se plantean dos posturas en la enseñanza de la comprensión lectora: Ayudar a comprender y enseñar a comprender. Al ayudar a comprender, el docente entregará tantas ayudas como sean necesarias para comprender el texto. En cambio, la postura de enseñar a comprender tiene que ver con la enseñanza explícita de estrategias de comprensión lectora (Sánchez, 2009).

Entre los factores motivacionales, destaca la autoeficacia como predictor de la motivación académica (Linnenbrink y Pintrich en Fidalgo, Arias y Olivares, 2013). De acuerdo a la teoría social cognitiva de Bandura, la autoeficacia es la creencia de los estudiantes respecto a su propia capacidad para realizar acciones y alcanzar resultados deseados. Al mismo tiempo, incide en la capacidad de persistencia en la tarea y autorregulación. *“El proceso por el cual el estudiante adquiere su autoeficacia es sencillo y bastante intuitivo: el estudiante se involucra en la realización de determinadas conductas (tareas), interpreta los resultados de las mismas, y utiliza esas interpretaciones para desarrollar sus creencias acerca de su capacidad para involucrarse en tareas semejantes en algún momento futuro, y actúa de acuerdo con las creencias formadas previamente. Por lo tanto, se puede decir que las creencias de autoeficacia son fuerzas críticas para el rendimiento académico”* (Cartagena, 2008: 65).

Esta investigación surge partir de la experiencia de liderazgo del equipo pedagógico de la escuela y la observación de aula, que nos permitió relevar que el foco de la institución para desarrollar la comprensión lectora ha estado ligado al desarrollo de fluidez lectora y a los factores cognitivos, especialmente a la enseñanza explícita e implícita de estrategias de comprensión lectora, dejando de lado el desarrollo de los factores motivacionales y de autoeficacia. Por lo tanto, la relevancia de la investigación, es buscar evidencias que nos entreguen directrices para conocer de qué forma la autoeficacia está incidiendo en el desarrollo de la comprensión lectora de nuestros estudiantes.

El conocer estos resultados permitirá a la escuela ampliar el abanico de intervención con los estudiantes, incluyendo estrategias específicas para el desarrollo de la autoeficacia. Esta información permitirá que los docentes incorporen nuevos criterios en su gestión de aula para propiciar el desarrollo de la autoeficacia y, en consecuencia, mejorar el desarrollo de la comprensión lectora.

1.2. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Cuál es la relación entre el nivel de autoeficacia escolar de estudiantes de 6° básico de una escuela particular subvencionada con alto índice de vulnerabilidad en la comuna de Puente Alto y sus resultados de comprensión lectora?

1.3. OBJETIVO GENERAL

Analizar la relación entre la autoeficacia escolar y la comprensión lectora de los estudiantes de 6° año básico de una escuela particular subvencionada con alto índice de vulnerabilidad en la comuna de Puente Alto.

1.4. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Conocer el nivel de la autoeficacia escolar y la comprensión lectora de los estudiantes de 6° año básico de una escuela particular subvencionada con alto índice de vulnerabilidad en la comuna de Puente Alto.
2. Relacionar el nivel de autoeficacia con la comprensión lectora de los estudiantes de 6° año básico de una escuela particular subvencionada con alto índice de vulnerabilidad en la comuna de Puente Alto.
3. Contrastar los datos obtenidos entre el nivel de autoeficacia y la comprensión lectora de los estudiantes de 6° año básico de una escuela particular subvencionada con alto índice de vulnerabilidad en la comuna de Puente Alto.

1.5. ANTECEDENTES EMPÍRICOS

La presente investigación se enmarca en la incidencia de la autoeficacia en la comprensión lectora en estudiantes de 6° básico.

En las últimas décadas, una de las variables que se ha utilizado para explicar el rendimiento académico de los estudiantes es la autoeficacia, constructo que emerge del trabajo de Bandura (1987) enmarcado en la teoría Social cognitiva. La autoeficacia se puede definir como *“las creencias en la propia capacidad para organizar y ejecutar las acciones requeridas para manejar situaciones futuras”* (Bandura en Canto, 1998:2). Este constructo es ampliado por Zimmerman, Kitsantas y Campillo, quienes la definen como *“las propias creencias sobre la capacidad para aprender o rendir efectivamente”* (Zimmerman, Kitsantas y Campillo 2005:3).

Las investigaciones han llevado a considerar a la autoeficacia como *“un alto predictor de la motivación y el aprendizaje de los estudiantes, y hoy en día es considerada como el componente principal de la motivación académica”* (Pajares en Fidalgo, Arias y Olivares, 2013:18). En relación a las investigaciones actuales, los estudiantes que tienen un alto nivel de autoeficacia son capaces de aumentar el esfuerzo, compromiso y perseverancia hacia la tarea (Schunk y Zimmerman, Pintrich y Schunk, Burden y Burdett en Olivares, 2015:70) lo que les permite conseguir mayor éxito en las actividades académicas.

Además, se muestra en otras investigaciones la relación de un alto nivel de autoeficacia con un mayor uso de estrategias cognitivas, metacognitivas y de autorregulación (Pintrich y García, Wigfield, Guthrie, Tonks y Perencevich en Olivares, 2015:71). De igual forma, también se ha mostrado cómo el conocimiento y uso de estrategias cognitivas y metacognitivas está relacionado con las creencias de autoeficacia en el proceso lector (Schunk y Zimmerman en Olivares, 2015).

En resumen, *"numerosos estudios han comprobado el importante papel de la autoeficacia en el compromiso conductual, cognitivo y motivacional del alumnado en el aprendizaje y, por lo tanto, en el rendimiento y logro académico de éste en diferentes áreas"* (Linnenbrick y Pintrich en Fidalgo, Arias y Olivares, 2013:18). Dentro del ámbito académico, la autoeficacia explicaría *"por qué las personas con el mismo nivel de habilidad y conocimiento presentan conductas y/o resultados diferentes o por qué actúan en disonancia con sus habilidades"* (Pajares en Blanco, Ornelas, Aguirre, Guedea, 2012:560).

En relación a las diferencias de género, las mujeres reportan niveles más altos de autoeficacia académica que los hombres y mayores deseos de terminar sus estudios (Williams y Williams en Blanco, Ornelas, Aguirre, Guedea, 2012:558). Específicamente en relación a la autoeficacia lectora, las investigaciones informan un mayor nivel en niñas frente a los niños (Loghan y Johnson en Olivares, 2015:74). Y, en cuanto a las decisiones vocacionales, éstas también se ven influidas por los niveles de autoeficacia, ya que *"las mujeres limitan sus elecciones de carreras, en parte, debido a las creencias débiles que poseían acerca de su eficacia para carreras tradicionalmente masculinas"* (Betz y Hackett en Blanco, Ornelas, Aguirre, Guedea, 2012:559). Estas diferencias de autoeficacia entre hombres y mujeres se pueden explicar por una *"exposición diferencial a las distintas fuentes de autoeficacia basada en un proceso de diferenciación diferencial entre los géneros, permiten que las mujeres desarrollen una autoeficacia más baja que los hombres para tareas típicamente masculinas; de ahí que las diferencias de género en la motivación académica pueden ser mejor explicadas por las creencias que los estudiantes tienen acerca de los atributos propios de su género que por variables inherentes al género por sí mismo"* (Betz y Hackett, Pajares en Ornelas, Aguirre, Guedea, 2012:560). *"Cuando los estudiantes consideran la elección de una carrera requieren tanto de intereses específicos como de confianza en sus capacidades para rendir adecuadamente en ese dominio"* (Olaz y Pérez 2012:161).

La autoeficacia no sólo tiene incidencia en el ámbito académico, sino que interfiere en otros aspectos de la vida de las personas: *"Se ha evidenciado que un bajo nivel de autoeficacia puede ser responsable no sólo de disminución de rendimiento escolar e interés hacia el estudio, sino también de comportamientos inadaptados en jóvenes"* (Hackett en Ornelas, Aguirre, Guedea, 2012:551). Esto incide en un aumento del nivel de estrés, lo que afecta la salud física y mental (Bandura, 1987).

En ese sentido, *"la participación social se asocia positivamente a las expectativas de autoeficacia, como también a la actitud prosocial"* (Velásquez, Martínez y Cumsille, 2004:2), dado que este tipo de participación se asocia al desarrollo de habilidades blandas, empoderamiento, identidad, lo que lleva a elevar la percepción de autoeficacia de los jóvenes (Terry, Thomas, Zimmerman y Rappaport en Velásquez, Martínez y Cumsille, 2004:2).

Cuevas realizó un estudio sobre el impacto de la aplicación de un Programa de Autorregulación de estrategias metacognitivas para la comprensión lectora. Los resultados indican que los alumnos del grupo experimental alcanzaron niveles significativamente superiores en la habilidad de extraer información literal de un texto y en la habilidad de comprensión global del mismo. Además, en autorregulación evidenciaron avances en el uso de estrategias metacognitivas en la comprensión lectora (Cuevas, 2014)

En otra línea de investigación se ha mostrado que la autoeficacia cambia a lo largo de la escolaridad, mostrándose como un constructo evolutivo y *"estableciéndose posibles períodos críticos de cambio en relación a las creencias de autoeficacia lectora"* (Guthrie y Wigfield en Olivares, 2015:64) Uno de los periodos críticos para el desarrollo de la autoeficacia es el paso de la escuela primaria a la secundaria. La autoeficacia no es una actitud ni una habilidad, sino que es un proceso que es necesario desarrollar para funcionar en diversas áreas de interacción (Zimmerman, Kitsantas y Campillo, 2005) .

Por otra parte, diversas investigaciones han mostrado cómo los estudiantes con dificultades de aprendizaje, en relación a la comprensión lectora y los déficit cognitivos que afectan a sus habilidades y competencia lectora, también presentan numerosos problemas motivacionales como consecuencia de una larga historia de fracasos, por lo que desarrollan pensamientos negativos respecto a sus capacidades (Sideris, Souvignier en Olivares, 2015) que van asociados a una baja motivación para leer (Guthrie, Wigfield, Metsala y Cox en Olivares, 2015). Otras investigaciones muestran cómo los estudiantes con dificultades de aprendizaje tienden a sobreestimar sus habilidades (Graham y Harris, Sawyer, en Olivares, 2015) lo que genera que no sean capaces de monitorear y evaluar la ejecución de sus tareas.

Todo lo expuesto anteriormente, apoya la idea de que la autoeficacia cumple un importante rol en el logro de la comprensión lectora en estudiantes con y sin dificultades de aprendizaje. Aquí radica el interés que tiene la presente investigación ya que, dado que la escuela tiene un alto número de estudiantes con dificultades de aprendizaje, es interesante conocer su nivel de autoeficacia y si éste es coherente con su nivel de habilidades. Al mismo tiempo, es importante investigar si el desarrollo de la autoeficacia se comporta de igual forma en contextos de alta vulnerabilidad, como en el que está inserta la institución que es objeto de nuestro estudio. Entendiendo la vulnerabilidad como la existencia de una gran cantidad de factores de riesgo y pocos factores protectores en el ciclo vital de la persona (SINAE, 2005).

CAPÍTULO II
MARCO TEÓRICO

2.1. Autoeficacia

2.1.1. Modelo de autorregulación de Zimmerman

Durante el proceso de aprendizaje operan diferentes procesos que llevan a la autorregulación. En esta línea de investigación, se formuló un modelo cíclico social cognitivo del aprendizaje autorregulado. Este modelo postula que la autorregulación se desarrolla en forma secuencial, los estudiantes autorregulados se implican activamente en una gran variedad de procesos autorregulatorios: establecimiento de metas, auto observación, autoevaluación, uso de estrategias, y regulación de creencias motivacionales como la autoeficacia (Zimmerman, 2005).

El modelo cíclico de Zimmerman explica la autorregulación en 3 fases. La primera tiene relación con las creencias y los procesos que se dan antes de la tarea. Estas creencias tendrán impacto en el esfuerzo que realizará el estudiante. *“Una de las mayores diferencias entre expertos y novatos, es que el tiempo que dedican los primeros a la planificación es superior al dedicado por los segundos”* (Zimmerman & Kitsantas, en Olivares, 2015:38), así, los buenos lectores, dedican mayor tiempo a la planificación de la tarea, establecen los objetivos de la lectura y activan sus conocimientos previos, buscan las estrategias más adecuadas y elaboran un plan de acción para su tarea. Al mismo tiempo, para que esta planificación elaborada por el estudiante se lleve a cabo, es necesaria la automotivación, la cual estará influida fuertemente por las creencias de autoeficacia, ya que si un estudiante no se cree capaz de realizar la tarea lectora se esforzará menos en ella, a diferencia de un estudiante que sí se sienta capaz, que se sentirá más motivado y buscará estrategias para enfrentarse a las dificultades que se le presenten aumentando su persistencia en la tarea.

En la segunda fase, de ejecución, ocurren los procesos cognitivos puestos en marcha para la realización de la tarea (construcción del significado del texto, en caso de la tarea lectora) y procesos metacognitivos de control para supervisar el propio proceso lector y solucionar dificultades que puedan aparecer.

En la tercera fase, de autoreflexión, ocurren los procesos que se dan después de la tarea: el estudiante evalúa su ejecución, lo que puede llevar a realizar cambios en la planificación de las próximas tareas.



Figura N°1 Fases y subprocesos de autorregulación. Nota: Traducido de Zimmermann y Campillo, 2003: 239).

Este modelo releva la importancia de desarrollar la autorregulación en la escuela. Para ello, Zimmerman plantea cuatro niveles para promover los procesos de autorregulación:

Modelo Socio-Cognitivo de Desarrollo de la Autorregulación

Niveles de regulación	Vías de regulación	Vías de motivación
1. Observación	Modelado	Refuerzo vicario
2. Emulación	Práctica guiada y feedback	Refuerzo directo/social
3. Auto-control	Práctica independiente	Auto-refuerzo
4. Autorregulación	Resultados de la ejecución	Creencias de auto-eficacia

Nota. Adaptado a partir de Zimmerman (2000)

Tabla N°1 Obtenida de Olivares, 2015

Para aprender una habilidad, los estudiantes necesitan observar modelos adecuados: los estudiantes observan al docente que muestra las estrategias cognitivas y cómo la usa y reciben refuerzo para ejecutarlas. Esta etapa está lograda cuando el estudiante alcanza un rendimiento cercano al del modelo sin que copie las acciones del docente, sino que logra emular un patrón general, esta es el nivel de emulación. El rol del docente durante la emulación es proporcionar retroalimentación y reforzamiento social para que los estudiantes mejoren su precisión y motivación en el uso de las estrategias. Luego el estudiante puede llegar a la etapa de autocontrol, donde son capaces de aplicar las estrategias de forma independiente. Para lograr su internalización, se requiere la práctica de las estrategias en nuevas tareas. Finalmente, el nivel de autorregulación el estudiante logra adaptar las estrategias aprendidas a diferentes contextos, incluyendo ajustes dependiendo de la situación.

En resumen, la comprensión lectora no depende sólo de incorporar estrategias de lectura, sino también de la autorregulación y las creencias sobre su eficacia para leer.

2.1.2. Teoría de Autoeficacia de Bandura

Este constructo se enmarca dentro de la Teoría Socio Cognitiva de Bandura, quien identifica un factor muy importante para explicar la conducta humana: las personas desarrollan autopercepciones de su capacidad que influyen poderosamente en los recursos que utilizará para planificar, desarrollar y monitorear cualquier tarea. Para Bandura, los fenómenos autorreferenciales tienen un rol preponderante como medio por el cual las personas son capaces de actuar, convirtiéndose en el mecanismo de referencia a partir del cual percibimos, regulamos y evaluamos nuestras conductas (Canto, 1998). Por lo tanto, estas creencias influirán en la elección de actividades, identificar el esfuerzo que se requiere para realizarlas y la persistencia en la tarea: Cuando un estudiante tiene una baja autoeficacia, es decir, duda de sus capacidades para enfrentar la tarea con éxito, evitará participar en ellas. En cambio, si un estudiante tiene una alta autoeficacia, tendrá un mayor compromiso con las tareas asignadas y persistirá a pesar de las dificultades. Bandura define la autoeficacia como *“aquellos pensamientos de una persona referidos a su capacidad para organizar y ejecutar los cursos de acción necesarios para conseguir determinados logros”* (Bandura, 1987: 3).

Para Bandura, el sistema de creencias que conforman la autoeficacia no es un rasgo global, sino más bien un conjunto de creencias asociadas a áreas específicas sobre una tarea determinada, diferenciándose de autoestima y autoconcepto que son constructos autorreferenciales generales (Bandura en Olivares, 2015). Otra diferencia entre estos constructos es que la autoeficacia hace referencia a una meta específica.

2.1.3. Fuentes de la autoeficacia

Las creencias de autoeficacia se construyen a partir de cuatro fuentes principales:

- ✓ La experiencia previa de logro
- ✓ La experiencia vicaria
- ✓ La persuasión verbal
- ✓ Los estados fisiológicos y afectivos

2.1.3.1. La experiencia previa de logro

Las experiencias previas del estudiante representan la fuente más poderosa de autoeficacia, ya que aporta información sobre lo que el estudiante ha sido capaz de hacer. Las experiencias de éxito fortalecen las creencias de autoeficacia, mientras que las experiencias de fracaso debilitan estas creencias (Olivares, 2015). Para propiciar el logro de una autoeficacia lata es importante diseñar experiencias de aprendizaje que les permitan a los estudiantes tener éxito superando obstáculos, ya que si la tarea es demasiado fácil no podrán desarrollar persistencia y se desanimarán con facilidad al encontrarse con dificultades.

2.1.3.2. La experiencia vicaria de logro

Se refiere a las experiencias de aprendizaje por observación, modelado o imitación e influyen en las expectativas de autoeficacia del estudiante. Al observar a otros y lo que son capaces de hacer, el estudiante puede desarrollar confianza en su propia capacidad de imitar las formas eficaces de enfrentar la tarea. El

grado de influencia que tengan estas experiencias en las creencias de los estudiantes dependerá de factores como:

- ✓ Semejanza entre el observador y el modelo
- ✓ Número y variedad de modelos a los que el estudiante es expuesto
- ✓ La competencia o relevancia que le atribuye al modelo
- ✓ Similitud entre los problemas que enfrenta el modelo y el observador

Esta fuente tiene menor influencia que la anterior, sin embargo, se hace relevante desarrollarla en la escuela cuando los estudiantes no han tenido una experiencia de logro anterior adecuada. *“A nivel instruccional surge, por tanto, el modelado como un potente factor para mejorar las creencias de autoeficacia”* (Olivares, 2015:49).

2.1.3.3. La persuasión verbal

Esta fuente de autoeficacia contribuye al desarrollo de la autoeficacia con la información que recibe el estudiante acerca de su desempeño de sus padres, profesores, compañeros y otros significativos. Si la retroalimentación recibida es positiva, puede animar al estudiante a esforzarse, intente nuevas estrategias o persista en la tarea a pesar de los obstáculos que encuentre. No obstante, el grado de influencia de esta fuente *“dependerá de la credibilidad, la confianza y el dominio de quién persuade”* (Olivares, 2015:49). Los comentarios específicos sobre las tareas realizadas, con información de cómo incorporar nuevas estrategias para superar los obstáculos es el tipo de retroalimentación que promueve la mejora de la autoeficacia.

2.1.3.4. Los estados fisiológicos y afectivos de los estudiantes

Los estudiantes experimentan ciertos estados emocionales y fisiológicos como el estrés, la ansiedad, etc. Cuando se ven enfrentados a tareas

demandantes. Estos estados se correlacionan con desempeños disminuidos y auto percepción poca competencia (Pintrich y Schunk en Olivares, 2015). Por esta razón, es deseable que los docentes propicien climas que fomenten las emociones fisiológicas de bienestar y contribuyan a disminuir los estados emocionales negativos para reforzar las creencias de autoeficacia (Usher y Pajares en Olivares, 2015).

En base a estas cuatro fuentes todas las personas construyen sus creencias de autoeficacia. Si se logró un óptimo desarrollo de ésta (sentir que se es capaz de realizar adecuadamente la tarea) los estudiantes sentirán un mayor compromiso, pondrán mayor esfuerzo y perseverancia para afrontar las dificultades que encuentre en el desarrollo de la tarea. Contará con mayor motivación, ya que será capaz de establecer metas, plantearse objetivo, planificar la tarea y aplicar estrategias de autorregulación y metacognición en el desarrollo de la tarea. Por consiguiente, sentirán menos temor a fracasar y atribuirán su éxito a causas internas y controlables, como su esfuerzo y aplicación de estrategias y sus fracasos a falta de esfuerzo (no a falta de capacidad). Por el contrario, si la autoeficacia es baja (sentir que no es capaz de realizar la tarea adecuadamente), los estudiantes sufrirán mayor estrés en la ejecución, mostrarán menor grado de compromiso, desistirán rápidamente ante las dificultades o, incluso, evitarán realizarla. Al mismo tiempo, atribuirán su éxito a factores eternos e incontrolables (suerte) y sus fracasos a falta de capacidades (Zimmerman en Olivares, 2015).



Figura Nº 2 Fuentes de autoeficacia. Nota: Obtenida de Olivares, 2015: 50.

2.2. Comprensión lectora

2.2.1. Conceptos y teorías.

A nuestro entender la comprensión lectora es un proceso fundamental en el desarrollo del aprendizaje de la humanidad y de las distintas sociedades que ha creado. Es la diferencia entre vivir aislado del universo de las ideas, del crecimiento personal, del conocimiento; o integrarse a él de manera activa y protagónica. En nuestra experiencia pedagógica, constatamos que se trata de un proceso crucial para el aprendizaje escolar, a través del cual se realiza la integración de cada individuo a nuestra sociedad, hoy, irreversiblemente globalizada. La lectura es el vehículo que nos permite acceder a un *“proceso cognitivo constructivo e intencionado”* (Parodi, 2009:39) y, además según nuestro entender, progresivo, de crecimiento y auto superación personal y grupal. Gómez Palacio escribe, *“la lectura es una conducta inteligente y el cerebro es el centro de la actividad intelectual humana y del procesamiento de la información”* (Gómez 2000:23). Cuánto más seamos capaces de conocer cómo se produce el proceso de comprensión lectora; de manera más efectiva seremos capaces de mejorar el aprendizaje de nuestros estudiantes. En la búsqueda por descifrar este proceso, se han elaborado distintos conceptos y teorías que han procurado traer luz a nuestra comprensión de él. Así, han surgido diversas definiciones que buscan sentar las bases de nuestra comprensión al respecto. Para Parodi, como antes mencionamos, se trata de *“un proceso cognitivo constructivo e intencionado en el que el lector elabora una interpretación y una representación mental de los significados textuales”* (Parodi, 2009:39). En un proceso cognitivo está presente la destreza para incorporar y encausar los antecedentes, apreciando y organizando la información que se obtiene a partir de la experiencia, de la percepción u otras rutas. Se trata de una habilidad característica de los seres humanos, es un ejercicio complejo; en el que incorporamos conocimientos a través de la inteligencia, la atención, la memoria y el lenguaje. Todo ser humano debe ser capaz de realizar este proceso y alcanzar así objetivos trascendentes. Es esta habilidad, entonces, la que buscamos estimular en nuestros alumnos. El hecho de

definirlo como constructivo e intencionado, desde nuestra perspectiva, le otorga un carácter interesante en cuanto puede ser controlado por cada individuo, transformándolo en actor de su propio aprendizaje. En los últimos cincuenta años se han desarrollado tres concepciones de dicho proceso; en los años sesenta surge el siguiente concepto: *“se trata de un conjunto de habilidades o la mera transferencia de información”* (Quintana, 2004: 1). La idea es que, reconocer el sentido del texto está en reconocer las palabras y oraciones que lo componen (Se trataría de la mera transferencia de información). La idea es que el sentido está completo en el texto en cuestión y el lector sólo debe descubrirlo. Esta teoría supone el conocimiento cabal de las palabras como primer nivel de la lectura, seguido de un segundo nivel que es la comprensión y un tercer nivel que es la evaluación. El segundo concepto se inserta en la teoría de los esquemas, la que promueve la comprensión del proceso como el fruto de la interacción del pensamiento y el lenguaje. En él los lectores utilizan sus conocimientos previos para interactuar con el texto y construir su significado a través de esquemas, que son representaciones mentales estructuradas, las que son representadas a través de conceptos genéricos y son almacenadas en la memoria de corto y largo plazo. La información del texto se mezcla con los conocimientos previos del lector. La teoría de los esquemas explica como la información contenida en el texto se integra a los conocimientos previos del lector e influye en su proceso de comprensión. El tercero, llamado: Proceso Transaccional, nos indica que existe una relación recíproca entre el cognoscente y lo conocido. *“Se trataría de un proceso dinámico fluido, mayor que la suma de las partes comprendidas por el cerebro y la página escrita”* (Flower y Jone 1996: 3). Por lo tanto, la comprensión nunca será exactamente la misma entre los distintos sujetos que enfrenten el texto. Se trata de un momento especial en el tiempo que reúne un lector particular con un texto particular, en circunstancias particulares que dan paso a la creación de un nuevo texto en la mente del lector, al que la autora llama: “poema”. Otorgándole al proceso un profundo carácter subjetivo y dinámico.

Sánchez, entiende la lectura como *“un complejo proceso mental que genera una imagen del texto mediante la cual es posible interpretarlo”* (Sánchez, 2009:3).

El mismo autor nos indica que para Alegría lo específico de la lectura es la decodificación. Así, la comprensión lectora reuniría tres componentes distintos, a saber: Descodificación + Comprensión Oral + Recursos (Que tendrían que ver con la capacidad de control de la comprensión lectora, reflejados en procesos de razonamiento inferencial y pragmático). Cada abordaje presentado enriquece nuestro análisis de esta cuestión. Enriquece, al mismo tiempo, las posibilidades de generar metodologías en aula que ayuden a viabilizar este proceso entre nuestros estudiantes. Lo positivo no es declararse partidario de uno u otro, sino entender que cada uno contiene percepciones que ayudan a moldear una idea personal al respecto.

2.2.2. Modelos de lectura

Hemos expresado anteriormente, la importancia de conocer distintas teorías del proceso de comprensión lectora, para tener más recursos a la hora de aplicar metodologías en aula. Resulta difícil, en este espacio, agotar la investigación de todas las posturas existentes al respecto. Eso sí, es posible, de acuerdo a lo pesquisado y expuesto, comenzar a esbozar algunas ideas concretas sobre su aplicación. Más aún si exploramos experiencias existentes, que iremos describiendo a continuación, y las consideramos posteriormente en la práctica.

Las investigaciones en torno a los modelos de lectura se pueden organizar en tres posturas: La primera, el *“modelo ascendente, que hace énfasis en el desciframiento. La segunda, el modelo descendente, que destaca los acontecimientos del lector. Y la tercera, el modelo interactivo, que parte de la interacción lector-texto”* (Cooper, Colomer y Carney en Murillo, 2010:79). En el primer modelo presentado, se sostiene que leer es descifrar. Entendiendo como descifrar el reconocimiento de las letras, las palabras y las oraciones. En este, el lector reconoce los vocablos y automáticamente comprende el texto. Este primer modelo es parte de la concepción ascendente porque el lector parte reconociendo las letras, sigue un recorrido lineal que abarca el reconocimiento de las sílabas, de

las palabras, luego la decodificación sintáctica hasta llegar a la integración semántica. Este modelo establece que todas las letras en el campo visual deben ser reconocidas antes de asignárseles algún significado. Después el lector escudriña el texto letra por letra y palabra por palabra hasta llegar a su significado. Así, *“la lectura es un proceso serial que se da paso a paso, sin la posibilidad de que niveles superiores inicien en el proceso, sin haber recibido el insumo correspondiente de los niveles inferiores”* (Murillo, 2010:79). En el segundo modelo se sostiene que el buen lector se apoya más en sus conocimientos semánticos y sintácticos que en los rasgos gráficos al construir el significado del texto. Este modelo se conoce como *“modelo descendente o de arriba - abajo, fundamental para lectura fluida ya que posibilita al lector hacer interpretaciones y resolver las ambigüedades posibles del texto”* (Murillo, 2010:80). El tercer modelo es el llamado interactivo y a partir de él se explica que al leer se da una relación bidireccional entre los niveles que intervienen en el proceso de lectura, *“los procesos de arriba-abajo generan anticipaciones que posteriormente deben ser confirmadas por los procesos abajo-arriba”* (Murillo, 2010:82); lo que el lector ve en el texto y lo que el mismo aporta son dos subprocesos simultáneos y en estrecha interdependencia, ya que el proceso de comprender está focalizado a que el sujeto interactúe a partir de sus conocimientos previos con el nuevo conocimiento, que es el texto.

Considerando el modelo interactivo de lectura entendemos que la comprensión, como resultado final, se logra cuando en primer lugar: *“los procesos de decodificación se encuentran lo suficientemente adquiridos como para que la atención pueda dirigirse hacia el procesamiento semántico del texto. Luego, la información contenida en el material leído se integra con los conocimientos previos que posee el lector. Finalmente, el proceso se adapta a los distintos propósitos de la lectura, lo que requiere que el lector actúe estratégicamente”* (Murillo, 2010:85). Este modelo se diferencia de los dos anteriores en que mientras los modelos anteriores conciben la lectura como un proceso secuencial, este entiende el proceso como un conjunto de operaciones que se dan en paralelo, condicionándose mutuamente entre ellas.

Al momento de definir las estrategias para la formación de buenos lectores, Sánchez, nos ofrece valiosa orientación utilizando la siguiente pregunta: “¿Cómo nos convertimos en lectores competentes?”, en su artículo: “La comprensión lectora”. En él nos enseña que la clave está en estudiar “cómo se comporta un lector competente”, por sobre “conocer el largo proceso que le permite llegar a serlo”. Para ello nos invita a descubrir la “naturaleza del reto que deben enfrentar los alumnos” y presenta dos formas de entenderlo. A saber; la primera, que “los alumnos deben aprender esencialmente a identificar palabras escritas y a conectar progresivamente este logro con su capacidad de comprensión oral” (Sánchez, 2009:5). En esta perspectiva la alfabetización es igual a *Codificación + Comprensión oral*. Entendido de otro modo, el foco para leer es saber decodificar, pues lo demás es adquirido por la interacción con el medio y el lenguaje es el vehículo. La segunda forma de entenderlo, presentada por Sánchez, considera la invención de la escritura; esta “cambió nuestra relación con el lenguaje oral y también hizo a nuestra mente más analítica, autoconsciente y crítica” (Sánchez, 2009:7). Así, cabría decir que “la comprensión lectora reúne tres competencias distintas: *Descodificación + Comprensión oral + los recursos que requiere operar con formas descontextualizadas y distantes de usar el lenguaje como el ensayo, el texto argumentativo o los manuales de instrucciones*” (Sánchez, 2009:9). Estos recursos específicos de la comprensión de la lengua escrita serían: en primer lugar, una sofisticada capacidad de control de la comprensión. En segundo lugar, el uso de estrategias que permiten reparar los problemas de comprensión que se van presentando durante la lectura. Y, en tercer lugar, la competencia retórica; que se entiende como el reconocimiento y uso del repertorio de señales y marcadores discursivos que se pueden insertar en un texto complejo y pueden facilitar la capacidad de control de la primera y segunda estrategias. Sánchez opta por la segunda visión como la correcta para fines prácticos pues, considera que alcanzar una buena capacidad de comprensión requiere reunir los tres logros indicados en ella.

Solé trata el tema de las estrategias de lectura y su enseñanza y el papel que se les concede en el proceso de dicho aprendizaje. La estrategia es útil,

apunta, para *“regular la actividad de las personas, en la medida en que su aplicación permite seleccionar, evaluar, persistir o abandonar determinadas acciones que nos permitirán conseguir la meta propuesta”* (Solé, 1998:5). La autora considera que un procedimiento debe estar en función del número de las acciones y/o pasos aplicados. Es muy importante considerar los pasos aplicados al momento de realizar el objetivo propuesto, considerando la estabilidad y el orden de los mismos. Es destacable, desde nuestra perspectiva, el hecho que las estrategias implican en primer lugar autodirección, luego, la existencia de un objetivo y la conciencia de que ese objetivo existe; y autocontrol, es decir, la supervisión y evaluación del propio comportamiento en función de los objetivos que lo guían y la posibilidad de imprimir modificaciones cuando sea necesario. Solé considera las estrategias de lectura *“contenidos de enseñanza”*, por lo tanto, es necesario *“enseñar estrategias para la comprensión de textos. Estas no maduran ni se desarrollan, ni emergen ni aparecen, se enseñan”*. Al enseñar estrategias de comprensión lectora *“debe primar la construcción y uso, por parte de los alumnos, de procedimientos de tipo general que puedan ser transferidos sin mayores dificultades a situaciones de lectura múltiples y variadas”* (Solé, 1998:75), así contribuimos al desarrollo global de nuestros estudiantes. Nos parece de especial interés, considerando el contexto vulnerable de nuestros estudiantes, cuando Solé afirma: *“es necesario que el texto se deje leer”* (Solé, 1998:75); esto nos invita, al crear estrategias de lectura, que usen textos que tengan que ver con la realidad cotidiana de nuestros estudiantes y sus intereses.

Por ello queremos seguir la experiencia de Sánchez, cuando observa en primer lugar, que aprender a leer es fruto de un proceso extendido en el tiempo que requiere adquirir tres habilidades muy distintas y ante las cuales el profesor debe estar atento; a saber: reconocer palabras, seleccionar e integrar la información y controlar meta-cognitivamente el proceso (Sánchez, 2009:6). En segundo lugar, nos advierte que *“se trata de un proceso acumulativo en el que el nivel de pericia de cada componente se va asentando de forma lenta y progresiva en los logros ya alcanzados”* y en el que el llamado efecto “San Mateo” regula el aprendizaje. Es decir: *“cuanto más, más; cuanto menos, menos”* (Sánchez,

2009:6). En tercer lugar, debemos considerar que los estudiantes se ejercitarán diariamente con los textos sin estar plenamente preparados. Así, al no contar con orientación su tendencia será la consecución de logros moderados. En cuarto lugar, en esta tarea se hace necesario poner en acción procesos constructivos como: autorregulación, descubrimiento, comprensión, toma de conciencia; y procesos asociativos como: automatización y condensación, lo que hace necesarias actividades de enseñanza específicas para activarlos. En quinto lugar, los estudiantes necesitan motivación para ponerse en acción y para fortalecer su fuerza de voluntad en este proceso. Esto nos indica que es sumamente necesario entregar ayuda en estas dos dimensiones del aprendizaje. En sexto lugar, vale considerar que posiblemente se ha enfatizado más el aspecto constructivo-motivacional que la asociativa-volitiva. De ser así se podría generar una percepción incompleta de las necesidades de los estudiantes que podría traer consigo consecuencias no deseadas. Finalmente, el autor advierte que el conocimiento público de estos problemas contiene también cierta ceguera en la comprensión del tamaño de la tarea que hemos aceptado al trabajar por la universalización del dominio de la lectura (Sánchez, 2009:9).

Estas y otras consideraciones deben ser sopesadas al momento de asumir la tarea de la enseñanza de la lectura. La verdad es que a partir de estas se abre un amplio abanico de posibilidades a contemplar cuando nos hemos propuesto estimular la autoeficacia en nuestros estudiantes, cuando nos hemos propuesto que se vuelvan protagonistas de su desarrollo.

2.3. Vulnerabilidad

Para conocer y analizar el término vulnerabilidad, debemos buscar su origen etimológica. La palabra vulnerabilidad procede del latín y está conformada por tres partes distintas: la primera, sustantivo *vulnus*, cuyo significado es: *herida*; la segunda, partícula *abilis*, cuyo significado es *que puede* y por último el sufijo *dad*, cuyo significado es *cualidad*, a partir de su conformación se llega al concepto de: *Cualidad de un alguien que puede ser herido*.

El decreto 196 (2006) define vulnerabilidad a partir de la medición y ponderación socioeconómica del alumno. En ella se considera el nivel socioeconómico de la familia, el nivel de escolaridad de los padres y apoderados, y el entorno del establecimiento. Para establecer estos parámetros, se considera el puntaje que las familias obtienen en la Ficha de Caracterización Socioeconómica (CAS) o en el instrumento vigente que la reemplace.

En cuanto al entorno del establecimiento, este será definido a partir del porcentaje de “no pobres” a nivel regional de la zona geográfica, rural o urbana, en que se encuentra ubicado el establecimiento en una región determinada.”(Decreto – Ley N° 196, artículo tercero) Para determinar la vulnerabilidad socioeconómica del alumno o postulante se sumarán el puntaje de la ficha CAS, que se ponderará en un noventa por ciento del puntaje total; y el puntaje del entorno del establecimiento que se ponderará en el diez por ciento restante del puntaje total.

La vulnerabilidad no existe anticipadamente a su sistema de regulación y producción. Los sujetos escolares definidos como vulnerables “emergen” a través del esquema regulatorio de la vulnerabilidad. La vulnerabilidad se instala así, como un sistema de razonamiento, como una verdad que produce sujetos, crea jerarquías y produce un conocimiento específico a cerca de las prácticas y significados escolares (Infante, Matus, Paulsen, Salazar y Vizcarra, 2012). Se trata de un sistema que permite hacer visible y racionalizar el problema, creando instrumentos que permiten determinar sus formas y fronteras. Se ha vuelto necesario” instalar” esta realidad, volviéndola visible por estos instrumentos; y así

poder generar métodos que nos permitan abordar este problema que necesita una pronta solución. Como ejemplo, la junta nacional de auxilio escolar y becas, en su encuesta para primer año básico genera información de temas centrales para la constitución de la línea base para la construcción de la vulnerabilidad. Nos parece un procedimiento que hace visible un problema que era difícil de definir, para trabajar en él. Instituciones y profesionales de la educación nos transformamos así en actores que movilizan las acciones concretas, eficientes o no, que se despiertan a partir de la problematización de esta realidad que aparece. Definir la vulnerabilidad nos permite producir las herramientas para combatirla. Para algunos se trata de una situación creada “artificialmente”, desde nuestra perspectiva esto último resulta una discusión ideológica que no aporta, pues lo que nos mueve es producir los espacios que permitan aplacar las circunstancias que producen seres humanos que han nacido con tantas desventajas en su camino por transformarse en personas autónomas. Y para ello se hace necesario echar mano de todas las formas que nos puedan ayudar a combatir esta situación.

La vulnerabilidad es parte de los factores que influyen a corto, mediano y largo plazo en una comunidad en forma general en el contexto de diferentes hechos límite, como los desastres, por ejemplo, y que permanecen a lo largo del tiempo. Éstos hechos pueden ser de origen físico y material; lo que dice respecto a cambios climáticos en el ambiente, salud, vivienda y trabajo. También a nivel social organizacional; relacionado con políticas de organización social y económicas. Por último, lo motivacional y actitudinal, la hace parte de la comunidad, la que se desarrollan en un espacio físico y sociopolítico (Maskrey, 1993).

Los instrumentos usados para perfilar el concepto de vulnerabilidad, entendido en el contexto de este trabajo, deben acopiar datos de distinta índole que incluyen información como: identificación del centro educacional, información sobre la situación de salud de los niños y niña. También datos que hagan posible visualizar los aspectos centrales del entorno familiar, físico y emocional en el que se desenvuelven. Considera también las expectativas que cada familia deposita

sobre los resultados académicos del estudiante. Mediante el uso de este tipo de instrumentos y otras prácticas, signos y códigos que se vuelve formal y legítimo razonar la vulnerabilidad.

También desde el año 2005, en Chile se ha desarrollado, un sistema, a nivel escolar a través de la JUNAEB (Junta Nacional de Auxilio y Becas) de alcance nacional, que permite clasificar de manera individual a los estudiantes, en cuatro diferentes grupos de vulnerabilidad escolar, en función de variables sociales, económicas, de salud y académica. El primer grupo, corresponde a la pobreza extrema en la cual los estudiantes no pueden satisfacer varias de sus necesidades básicas para vivir. El segundo grupo está relacionado con riesgo académico, más la deserción escolar, por último, el tercer grupo está referido solo a la pobreza.

Este sistema, SINAIE (Sistema Nacional de Asignación con Equidad) entrega, además, un marco teórico y conceptual para la vulnerabilidad. Lo que se plantea es *“la existencia de un continuo Vulnerabilidad – Bienestar, que operativamente da cuenta de la experiencia de factores protectores (Bienestar) y de riesgos (Vulnerabilidad) para el fracaso escolar, que de manera conjunta y dinámica interactúan y determinan un nivel específico de vulnerabilidad escolar”* (Cornejo, Céspedes, Escobar, Nuñez, Reyes y Rojas, 2005:71). El primer grupo, corresponde a la pobreza extrema en la cual los estudiantes no pueden satisfacer varias de sus necesidades básicas para vivir.

El espacio de lo vulnerable está constituido por elementos como fragilidad física, emocional, económica, ambiental, social y cultural de los individuos. La Escuela viene a ser un centro catalizador de estos elementos que afloran en ella y definen la vulnerabilidad buscando ser un aporte en tal contexto.

Instituciones y profesionales de la educación nos transformamos así, en actores que recogen los conceptos y movilizan las acciones concretas que se despiertan a partir de la problematización de esta realidad que aparece. Definir la vulnerabilidad nos permite producir las herramientas para combatirla. Para algunos puede tratarse de una coyuntura creada artificialmente más, desde

nuestra perspectiva esto último resulta una discusión ideológica que pasa a un segundo plano dado el apremio de la situación imperante, pues lo que nos mueve es producir las herramientas que permitan disminuir las circunstancias que producen seres humanos que han nacido con tantas desventajas en su camino por transformarse en personas autónomas. Y para ello se hace necesario echar mano de todos los medios que nos puedan ayudar a combatir esta situación. Al usar el concepto “vulnerabilidad” nos acercamos a la posibilidad de entender lo complejo del fenómeno que el término desea hacer visible. Si ampliamos su significado y lo sacamos del contexto de la “pobreza” específica, en medio de la cual comúnmente se aplica y lo llevamos a un campo social más extenso, nos daremos cuenta que todos somos vulnerables en mayor o menor medida. Puesto que todos estamos sujetos a riesgos, a situaciones de crisis en donde se puede manifestar nuestra falta de capacidad para enfrentarlas y resolverlas. El concepto nos envuelve a todos y todos necesitamos de herramientas que nos permitan alcanzar niveles de autonomía aceptables en ciertas situaciones.

Las instituciones educativas y los profesionales de la educación también cargan consigo cierto grado de vulnerabilidad; ocuparse de este tema responsablemente implica en un progreso global, en mejorar la situación de algo más que el grupo específico con el cual se identifica tradicionalmente el concepto de vulnerabilidad. Comprender que la vulnerabilidad tiene relación con contradicciones sociales, permite entender, por una parte, que existen factores de orden más estructural en su origen, que no radican en los sujetos, y por otra, que este concepto pasa a ser central en las políticas de desarrollo humano.

Las instituciones y profesionales de la educación somos parte de las políticas estatales en el combate del subdesarrollo. Es importante entendernos como agentes de cambio dentro de la realidad social de nuestro país estimulando a los estudiantes, que, a pesar de haber nacido en un contexto adverso, tienen las capacidades para desarrollar su potencial y avanzar en la vida. Mientras más elementos tengamos a nuestro alcance para entender nuestra realidad, mejor será

nuestro desempeño, más eficaces serán nuestros esfuerzos producir cambios positivos en la existencia de seres humanos que están a nuestro cuidado.

2.4. Etapa del desarrollo de estudiantes de sexto básico

El desarrollo humano es sistemático, coherente, organizado, adaptativo, lo que nos permite predecir las características de desarrollo social, cognitivo y emocional propios de esta edad. Los estudiantes del sexto básico que constituyen la unidad de análisis, se encuentran distribuidos entre los 11 y 15 años, por lo que se encuentran en la etapa de adolescencia de acuerdo a la clasificación del ciclo vital (Papalia, Wendka y Duskin, 2010).

Características de la adolescencia

Edad	Desarrollo físico	Desarrollo cognoscitivo	Desarrollo psicosocial
Adolescencia (11 a 20 años aproximadamente)	El crecimiento físico y otros cambios son rápidos y profundos. Se presenta madurez reproductiva. Los principales riesgos de salud se deben a problemas de conducta, como trastornos alimentarios y drogadicción.	Se desarrolla la capacidad del pensamiento abstracto y el razonamiento científico. Persiste la inmadurez del pensamiento en algunas actitudes conductas.	La búsqueda de identidad, incluyendo la sexual, es un objetivo central. El grupo de amigos ejerce gran influencia.

Tabla Nº 2 Modificada de Papalia, Wendka y Duskin, 2010

En esta etapa ocurren importantes cambios hormonales relacionados con la maduración sexual: la maduración de las glándulas suprarrenales (adrenarquia) y la maduración de los órganos sexuales (gonadarquia) que derivan en las características sexuales secundarias.

Características sexuales secundarias

Niñas	Niños
Crecimiento de los senos	Vello púbico
Vello púbico	Vello axilar
Vello axilar	Vello facial
Cambios en la voz	Gran desarrollo muscular
Cambios en la piel	Cambios en la voz
Mayor anchura y profundidad de la pelvis	Cambios en la piel
Desarrollo muscular	Ensanchamiento de los hombros.

Tabla N° 3 Modificada de (Papalia, Wendka y Duskin, 2010).

2.4.1. Etapa del desarrollo cognitivo según Piaget

Para Piaget, el desarrollo cognitivo es progresivo desde el nacimiento y avanza a través de etapas. Cada una de estas etapas se caracteriza por una forma de pensamiento que las diferencia unas de otras. Las habilidades cognitivas se desarrollan secuencialmente y los logros de una etapa se incluyen en la siguiente.

De acuerdo a esta clasificación, los estudiantes de sexto básico se encuentran en la etapa de operaciones concretas que va desde los 11 años a la adultez. En esta etapa las personas llegan a pensar de forma abstracta, manejar situaciones hipotéticas y pensar en posibles soluciones (Papalia, Wendka y Duskin, 2010). Este avance en su desarrollo cognitivo les permite manipular la información de forma más flexible.

2.4.2. Etapa del desarrollo psicosocial según Erickson

De acuerdo a la teoría del desarrollo psicosocial, el ciclo vital se divide en ocho etapas (Erickson en Papalia, Wendka y Duskin, 2010) . Cada una de estas etapas comprende una crisis de personalidad: un gran tema psicosocial que es muy importante en el momento y que deben resolverse en forma satisfactoria para el desarrollo sano de la persona.

Los estudiantes de sexto básico se encuentran en la etapa de Identidad versus confusión, que va desde la pubertad a la adultez temprana. En esta etapa, la tarea de los adolescentes es definir el sentido del yo (¿quién soy?). La virtud característica de esta etapa es la fidelidad.

2.4.3. Etapa del desarrollo moral según Kolberg

En la medida que el desarrollo cognitivo de los estudiantes avanza, el pensamiento abstracto les permite tener razonamientos más complejos sobre temas morales. Al mismo tiempo, aumenta su capacidad de altruismo y empatía, lo que aumenta sus posibilidades de desarrollo moral.

Existen tres niveles de razonamiento moral, cada uno dividido en dos etapas. Los estudiantes de sexto básico se encuentran en el nivel II: moralidad convencional, en la que los estudiantes han “*internalizado los estándares de las figuras de autoridad. Les preocupa ser agradar a los otros y mantener el orden social. Este nivel se alcanza por lo general después de los 10 años y muchas personas nunca la superan*” (Papalia, Wendka y Duskin, 2010:375).

CAPÍTULO III:
MARCO METODOLÓGICO

3.1. Diseño de la investigación

En función de los objetivos de la investigación, se formula un diseño cuantitativo y cualitativo en dos etapas secuenciadas. En la primera parte, de diseño cuantitativo se buscó conocer los niveles de autoeficacia lectora de los estudiantes de sexto básico y relacionarlos con su nivel de comprensión lectora. En la segunda parte, de diseño cualitativo, se buscó conocer las creencias de estudiantes y docente de lenguaje acerca de la percepción de autoeficacia que contribuyan a explicar el fenómeno de la autoeficacia y comprensión lectora en este curso.

En la parte cuantitativa pretende *“la explicación de una realidad social vista desde una perspectiva externa y objetiva. Su intención es encontrar la exactitud de mediciones o indicadores sociales”* (Galeano, 2004:24), con el fin de generalizar sus resultados a poblaciones o situaciones amplias. Trabajan fundamentalmente con el número, el dato cuantificado. Bajo la perspectiva cuantitativa, *“la recolección de datos es equivalente a medir. De acuerdo con la definición clásica del término, medir significa asignar números a objetos y eventos de acuerdo a ciertas reglas”* (Gómez, 2006:121). En este caso, se recolectaron datos referentes al nivel de Autoeficacia lectora de los estudiantes a través de la Escala de Autoeficacia lectora (Fidalgo, Arias & Olivares, 2013) y el nivel de comprensión lectora a través de la Prueba Avance UC de lenguaje. La parte cuantitativa es correlacional (Dankhe en Hernández, Fernández y Baptista, 1997) porque *“busca medir el grado de relación entre dos o más conceptos o variables que se miden en el mismo sujeto, mediante el uso de los coeficientes de correlación. Estos coeficientes de correlación, son indicadores matemáticos que aportan información sobre el grado, intensidad y dirección de la relación entre variables”* (Cancela, Cea, Galindo y Valilla, 2010: 8). Su propósito es *“conocer cómo se comporta una variable conociendo el comportamiento de la otra”* (Hernández, Fernández y

Baptista, 1997:64), es decir, evaluar el grado de relación o asociación no causal que hay entre dos variables. En primer lugar, se miden las variables en estudio para luego aplicar técnicas estadísticas que permitan establecer la correlación. En este caso se aplicó el programa SPSS. Aunque los estudios correlacionales no establecen relaciones causales, podrían aportar en la búsqueda de posibles causas de un fenómeno. En otras palabras, se escogió el estudio correlacional para poder saber cómo se comporta el nivel de comprensión lectora de los estudiantes en la medida que cambia su auteficacia lectora percibida.

En la parte cualitativa, pretende investigar la subjetividad de los estudiantes y la docente de lenguaje. Su objetivo es describir las cualidades del fenómeno en estudio, ya que “en el enfoque cualitativo se investiga para la comprensión del fenómeno, considerando una función personal del investigador y en una perspectiva de construcción del conocimiento” (Cuevas, 2002:48).

El diseño de esta investigación es no experimental, ya que no se “*manipularán deliberadamente las variables*” (Hernández, Fernández y Baptista, 1997:189), por lo tanto, observaremos las variables en estudio tal como se dan en el contexto para después analizarlas sin modificar las situaciones en las que se producen. Más específicamente, es un estudio transeccional, ya que se recolectarán los datos en un momento único. “*Su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado*” (Hernández, Fernández y Baptista, 1997:191), ya que lo que se busca es conocer la relación entre Autoeficacia lectora y comprensión lectora de los estudiantes que hoy cursan sexto básico en la escuela donde se realiza el estudio.

3.2. Instrumentos de recolección de información

Para la recolección de datos de la parte cuantitativa se aplicaron a cada estudiante dos instrumentos de evaluación:

La Autoeficacia lectora de cada estudiante se evaluó a través de la Escala de Auto-eficacia Lectora (Fidalgo, Arias & Olivares, 2013). Está formada por 15 ítems distribuidos en tres subescalas:

- ✓ Auto-eficacia en la decodificación y fluidez: evalúa los juicios de eficacia sobre sus habilidades en relación a los procesos de decodificación y fluidez.
- ✓ Auto-eficacia textual: evalúa la confianza en sus habilidades para construir con éxito el texto base, es decir, la microestructura y macroestructura del texto.
- ✓ Auto-eficacia en relación a la construcción del modelo de situación: incluye los juicios de los estudiantes sobre sus capacidades para construir un modelo mental de la situación descrita en el texto, integrando la información textual con sus propios conocimientos y metas.

Cada ítem evalúa en qué medida el estudiante cree que pueden lograr en la tarea de leer y resumir un texto cada una de las acciones descritas, usando una escala de 0 (seguro de no poder hacerlo) a 100 (seguro de poder hacerlo).

La comprensión lectora fue evaluada con la Prueba de Seguimiento de Aprendizaje Avance UC de SEPA (sistema de evaluación de progreso del aprendizaje), estandarizada por el Centro de investigación, desarrollo y servicios de la Pontificia Universidad Católica de Chile (MIDE UC). Ésta evalúa el logro de objetivos, contenidos y habilidades que se desprenden del marco curricular vigente para la asignatura de lenguaje desde primero básico a tercero medio.

Está conformada por preguntas cerradas y abiertas que miden los siguientes ejes en textos literarios y no literarios:

- ✓ Información explícita de los textos
- ✓ Información implícita de los textos
- ✓ Sentido global de los textos
- ✓ Situación comunicativa y elementos estructurales de los textos
- ✓ Conocimiento y recursos del lenguaje

Para la segunda parte, bajo el enfoque cualitativo, se aplicó una entrevista semi estructurada al docente de lenguaje. La entrevista es *“la comunicación interpersonal establecida entre el investigador y el sujeto de estudio con un determinado propósito. Es una relación que tiene por objeto obtener respuestas verbales a los interrogantes planteados sobre el problema propuesto. Está orientada a recolectar datos que tienen que ver con las percepciones, las actitudes, las opiniones, las experiencias ya vividas, los conocimientos, así como también a los proyectos de futuro”* (Martínez, 2011:36).

La entrevista semi estructurada se realiza a partir de una pauta o guía de preguntas orientadas a recolectar información sobre el tema en estudio que puede ir variando o enriqueciéndose dependiendo de la conversación que se da con el informante. Requiere un ambiente de cordialidad y empatía con el informante.

Se selecciona la entrevista semi estructurada porque, a través de ella, las personas pueden ofrecer explicaciones acerca de su conducta, prácticas y acciones. Ésta fue realizada al docente de Lenguaje que atiende al sexto básico participante de la muestra en una de sus horas no lectivas.

Se elaboró un guión de preguntas que orientan el proceso de entrevista, el que es flexible dependiendo del relato que va elaborando el docente (Ver anexo 1).

Para rescatar las creencias de los estudiantes respecto a su autoeficacia, se aplicó un focus group a una muestra del curso participante en la investigación.

El focus group es una técnica que consiste en reunir a un grupo de personas “*para discutir, con niveles variables de estructuración, orientada a un tema de interés*” (Juan y Roussos, 2010:3). El moderador es el encargado de guiar la interacción entre los participantes y cumplir los objetivos del investigador.

Para conducir la conversación con los estudiantes en el focus group, se elaboró un guión de preguntas que permitan rescatar narraciones de los estudiantes acerca del tema en estudio (Ver anexo 1)

3.3. Validación de los instrumentos

La Escala de Auto-eficacia Lectora utilizada fue elaborada y analizada por Fidalgo, Arias y Olivares: *“La muestra del estudio fueron 606 alumnos (50.5% hombres, 49.5% mujeres) de 5º y 6º de Educación Primaria (N= 135 y 151 respectivamente) y 1º y 2º de Educación Secundaria Obligatoria (N = 157 y 163, respectivamente), con edades comprendidas entre los 10 y los 16 años. La escala, fundamentada en los actuales modelos teóricos de la lectura y diseñada en base a la actual guía de Bandura para la evaluación de la auto-eficacia, está formada por 15 ítems, distribuidos en función de la auto-eficacia en relación con los procesos de decodificación y fluidez, con procesos implicados en la formación del texto base y con los relacionados con la formación del modelo de situación. Los análisis psicométricos revelaron que la escala de auto-eficacia tiene una adecuada fiabilidad y validez...muestra una buena consistencia interna (Alpha de Cronbach = .89). El análisis factorial confirmó un modelo robusto (RMSEA < .05) con tres factores, de acuerdo a las tres dimensiones de la auto-eficacia lectora”* (Fidalgo, Arias y Olivares, 2013:104).

La Prueba de Seguimiento de Aprendizaje Avance UC de SEPA (sistema de evaluación de progreso del aprendizaje) fue estandarizada por MIDE UC, Centro de investigación, desarrollo y servicios de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

3.4. Antecedentes del contexto

La Escuela donde se realiza la investigación pertenece a una corporación sin fines de lucro, de dependencia particular subvencionado y funciona hace trece años. Actualmente cuenta con una población estudiantil de 220 estudiantes. Imparte clases a los niveles de Pre Kínder a 8° año de la Enseñanza Básica, teniendo un curso por nivel con 30 estudiantes por curso como máximo. Catorce alumnos cuentan con la calidad de integrados por déficit cognitivo y 40 estudiantes están integrados por trastornos transitorio. Su Índice de Vulnerabilidad Escolar es de 93,4% de acuerdo a la evaluación de JUNAE. De acuerdo a su PEI, recibe a niños y niñas en riesgo social, con dificultades de aprendizaje y conductuales buscando prevenir la deserción escolar temprana.

La comuna donde está inserta la escuela, de acuerdo al índice de prioridad social de comunas año 2015 es de prioridad media alta, con un 55,8% (Secretaría Regional Ministerial de Desarrollo Social, 2016). Presenta un porcentaje de personas en situación de pobreza de 14,6% el cual es mayor al de la Región Metropolitana (9,2%) en la que está inserta. El nivel de desempleo según la encuesta CASEN (MIDEPLAN), llega a un 15,2%, siendo significativamente más alto que la media nacional y regional; y con una magnitud importante de empleos informales, poco cualificados, esporádicos y mal remunerados. El promedio de escolaridad de la población mayor de 15 años es de 8,9 años, con un porcentaje superior a la media regional de población analfabeta, que reprueba y deserta del sistema escolar regular. Otros factores de relevancia guardan relación con los niveles de delincuencia existentes en el sector. (Ministerio de Desarrollo Social (2015).

3.5. Sujetos de la muestra

Será una muestra intencionada, ya que interesa conocer y comprender este caso en particular, además de que las investigadoras se desempeñan en esta escuela, lo que garantiza la accesibilidad al trabajo de campo, por lo que puede considerarse una muestra por conveniencia.

Los sujetos de la muestra para el análisis cuantitativo son estudiantes de 6° básico de una escuela altamente vulnerable, cuyo IVE ya se mencionó, ubicada en la comuna de Puente Alto.

La muestra está compuesta por 17 estudiantes, de los cuales 5 son mujeres y 13 son hombres. Sus edades fluctúan entre los 11 y 15 años, con un promedio de edad de 12 años. En este curso, seis estudiantes pertenecen al Proyecto de Integración escolar (PIE), de los cuales cinco presentan algún trastorno transitorio (déficit atencional y/o dificultades específicas del aprendizaje) y uno presenta un trastorno permanente (déficit intelectual leve). Dieciséis de los estudiantes (84%) son clasificados como Alumno Prioritario y, de acuerdo a la clasificación SIMCE las familias pertenecen al NSE (nivel socio económico) bajo, es decir, “la mayoría de los apoderados ha declarado tener hasta 8 años de escolaridad y un ingreso del hogar de hasta \$230.000. Entre el 81,01 y 100% de los estudiantes se encuentran en condición de vulnerabilidad social” (Simce).

Distribución de los estudiantes por género

Curso	6° básico	
Género	Masculino 12	Femenino 5
Total, de estudiantes	17	

Tabla N° 4 Distribución por género de la muestra participante

Frecuencia de los estudiantes por edad

Edad	Frecuencia
11	8
12	5
13	3
14	0
15	

Tabla N° 5. Frecuencia de estudiantes por edad

Para la parte cualitativa, se eligió una muestra de los estudiantes de sexto básico para participar en el focus group. La muestra quedó conformada de la siguiente forma:

Número de estudiantes	Nivel de autoeficacia lectora	Género	NEE
1	Alta	Mujer	No
1	Alta	Hombre	No
1	Alta	Mujer	Si
1	Media	Mujer	No
1	Media	Hombre	No
1	Media	Hombre	Si
1	Baja	Mujer	No
7	Total de estudiantes participantes		

Tabla N°6: Distribución de estudiantes participantes en el focus group por género, nivel de autoeficacia y NEE.

CAPÍTULO IV: TÉCNICAS DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

4.1. Procedimientos de análisis

El análisis de la información es el proceso que nos permite diferenciar los datos obtenidos, describir sus relaciones y realizar una síntesis de los resultados de la investigación (Albert, 2007). Para la primera parte, los instrumentos de evaluación cuantitativa fueron aplicados en forma grupal, en el horario habitual de clases de Lenguaje. Una vez recolectada la información a través de los instrumentos seleccionados se procedió a codificar y tabular la información para luego establecer la relación existente entre las dos variables en estudio (autoeficacia y comprensión lectora) a través del coeficiente de correlación lineal de Pearson (r), que es una “*prueba estadística para analizar la relación entre dos variables medidas en un nivel por intervalos o de razón*” (Hernández, Fernández y Baptista, 1987:383). Dicho coeficiente se calcula a partir de los puntajes obtenidos en ambas variables en estudio, se relacionan las puntuaciones obtenidas en una variable con las obtenidas en la otra variable siempre en los mismos sujetos. Fluctúa entre -1 y +1, donde -1 indica una correlación negativa y +1 indica una correlación positiva. Un valor cercano a 0 indicaría ausencia de correlación.

Para la segunda parte, de enfoque cualitativo, se procederá a clasificar el contenido de la entrevista al docente de lenguaje en categorías de procesamiento y análisis de la información respecto al tema en estudio. Para analizar las respuestas que los estudiantes entregaron en el focus group, también se clasificarán en categorías de análisis.

Se utiliza la categorización con el fin de simplificar los datos obtenidos mediante la entrevista y el focus group, organizando los datos en patrones. Ésta consiste en el fraccionamiento en elementos singulares o unidades que resultan

relevantes y significativas para la investigación (Austin, 2008) y, en el caso de esta investigación, las categorías están predefinidas por las investigadoras en relación al marco teórico revisado (método etic).

Las categorías de análisis que se utilizarán en ambos casos, entrevista al docente y focus group, surgen de las fuentes de autoeficacia y son las siguientes:

- ✓ Experiencias de logro de los estudiantes
- ✓ Experiencias vicarias
- ✓ Persuasión verbal
- ✓ Estados fisiológicos y emocionales de los estudiantes

La última etapa, fue la de triangulación de datos, contrastando los resultados del análisis cuantitativo con las narraciones de docente estudiantes acerca del tema en estudios clasificados por categorías. La triangulación es el proceso de reunión y cruce de la información obtenida durante la investigación. Finalmente, se contrastarán las conclusiones con el marco teórico utilizado. El proceso de triangulación para por los siguientes pasos (Cisterna, 2005):

- ✓ Seleccionar la información relevante
- ✓ Triangular la información por cada estamento
- ✓ Triangular la información entre todos los estamentos participantes de la investigación
- ✓ Triangular la información obtenida por todos los instrumentos
- ✓ Triangular la información con el marco teórico

4.2. **Etapas del análisis**

Las etapas que se desarrollaron para el análisis de la información cuantitativa son:

- ✓ Medir las variables de autoeficacia y comprensión lectora en los mismos sujetos
- ✓ Codificar y tabular la información
- ✓ Buscar la relación entre autoeficacia y comprensión lectora en los sujetos de la muestra
- ✓ Analizar la correlación existente entre las dos variables

Las etapas que se desarrollaron para el análisis de la información cuantitativa son:

- ✓ Elegir la muestra de estudiantes para realizar el focus group
- ✓ Realizar el focus group con muestra estudiantes de sexto básico.
- ✓ Realizar entrevista a docente de lenguaje de sexto básico.
- ✓ Clasificar las respuestas de los estudiantes en categorías de análisis.
- ✓ Clasificar las respuestas del docente de lenguaje en categorías de análisis.
- ✓ Analizar la información recopilada en las diferentes categorías.

Una vez recopilada la información cuantitativa y cualitativa se procederá a triangular la información para contrastar los resultados cuantitativos con las explicaciones que tanto docente como estudiantes relatan acerca de la autoeficacia lectora de los alumnos.

4.3. Análisis de los datos

4.3.1. Resultados de la medición de autoeficacia

Los resultados obtenidos en la Escala de Autoeficacia Lectora muestran que la Autoeficacia lectora de los estudiantes sujetos de la muestra es en promedio de 72 puntos, lo que corresponde a una autoeficacia media. En otras palabras, que los estudiantes se sienten medianamente seguros de ser capaces de completar las tareas lectoras con éxito. La mediana de los datos es de 73 puntos. La siguiente tabla muestra los puntajes obtenidos por todos los estudiantes que participaron de la investigación.

Resultados de Autoeficacia Lectora por estudiante

N°	Estudiante	Diagnóstico	Edad	Género	Preguntas															Puntaje promedio	Valoración	Puntaje por área		
					1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15			Decodificación y fluidez	Autoeficacia textual	Modelo de situación
1	E1		15	F	50	40	20	10	80	10	20	20	20	10	10	20	30	40	10	26	Baja	22	31	17
2	E2	DAH	11	M	50	100	50	100	100	45	100	50	100	100	45	100	50	100	100	79	Media	74	81	83
3	E3	Lim	13	M	70	60	80	90	90	90	70	70	90	90	80	90	90	70	90	81	Alta	83	78	87
4	E4		11	M	50	70	100	100	100	100	100	100	60	60	90	100	60	70	100	84	Alta	73	89	87
5	E5		11	M	50	60	50	50	50	90	100	50	60	80	90	50	50	60	90	65	Media	70	63	67
6	E6		12	M	50	50	70	90	60	80	50	100	20	60	50	60	70	100	90	67	Media	65	70	60
7	E7		11	F	60	60	90	60	100	80	80	60	90	90	80	100	90	80	100	81	Alta	80	78	83
8	E8	DAH	12	M	50	60	40	60	70	40	50	50	60	40	50	70	80	50	60	55	Media	55	56	53
9	E9		11	M	90	50	100	100	100	100	100	100	100	70	100	100	100	100	100	94	Alta	80	99	100
10	E10		11	F	60	50	80	30	90	90	70	40	60	80	50	70	90	50	60	65	Media	78	58	67
11	E11	Lim	12	M	70	90	50	100	90	20	40	60	50	10	20	30	40	60	70	53	Media	40	59	57
12	E12		12	M	70	80	90	70	70	50	90	50	50	40	50	40	50	50	100	63	Media	55	74	80
13	E13		11	M	50	40	20	80	30	100	70	90	90	90	100	90	80	80	90	73	Media	78	74	67
14	E14		12	M	90	100	100	100	50	100	100	90	100	100	100	100	100	90	100	95	Alta	100	90	100
15	E15		13	M	100	90	80	100	80	70	100	90	100	70	100	70	100	100	70	88	Alta	83	93	83
16	E16		11	F	60	70	70	60	40	60	50	70	80	90	50	60	70	70	60	64	Media	73	58	70
17	E17	DI	13	F	90	90	80	80	100	100	90	80	80	60	90	80	60	100	100	85	Alta	78	89	87

Tabla N° 7. Resultado de Autoeficacia lectora por estudiante

Los puntajes promedio obtenidos por los estudiantes se grafican de la siguiente forma:

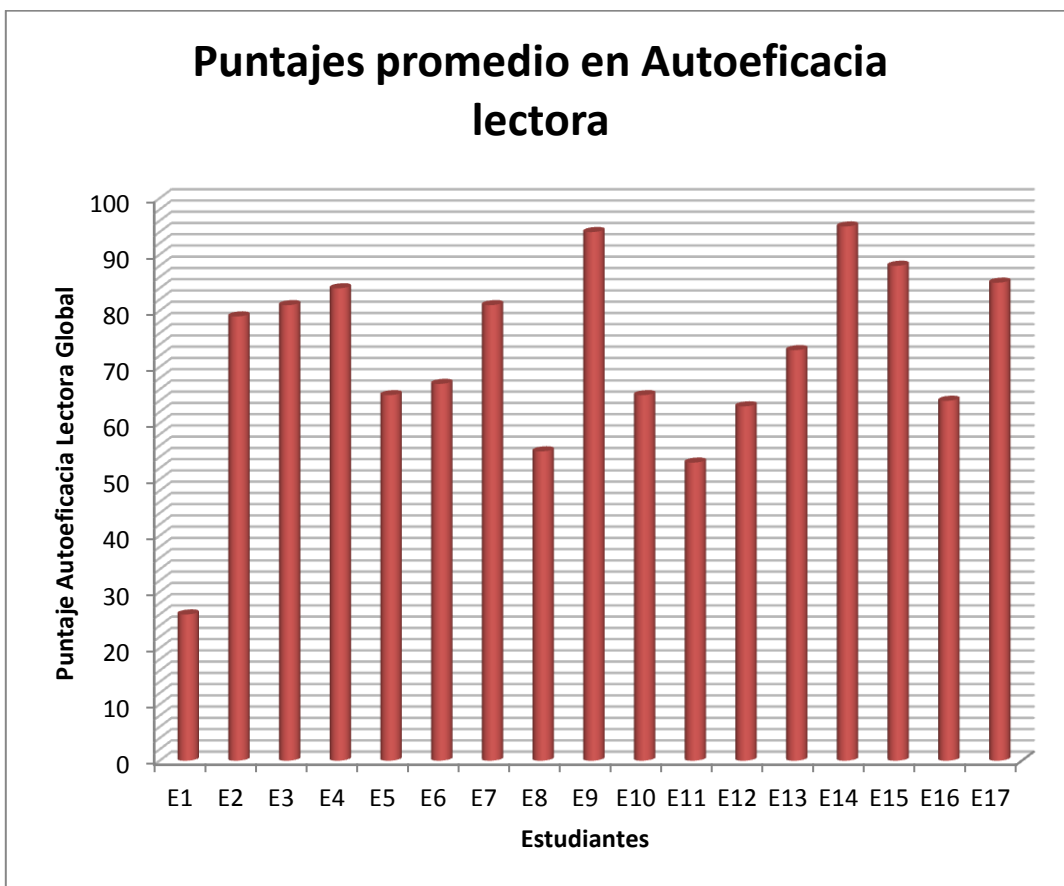


Gráfico N° 1. Puntajes promedio en Autoeficacia lectora. Elaboración propia.

En el siguiente gráfico podemos ver los resultados promedio por estudiante en cada subescala evaluada por la Escala de Autoeficacia lectora aplicada: Decodificación y fluidez; Autoeficacia textual y Modelo de situación.

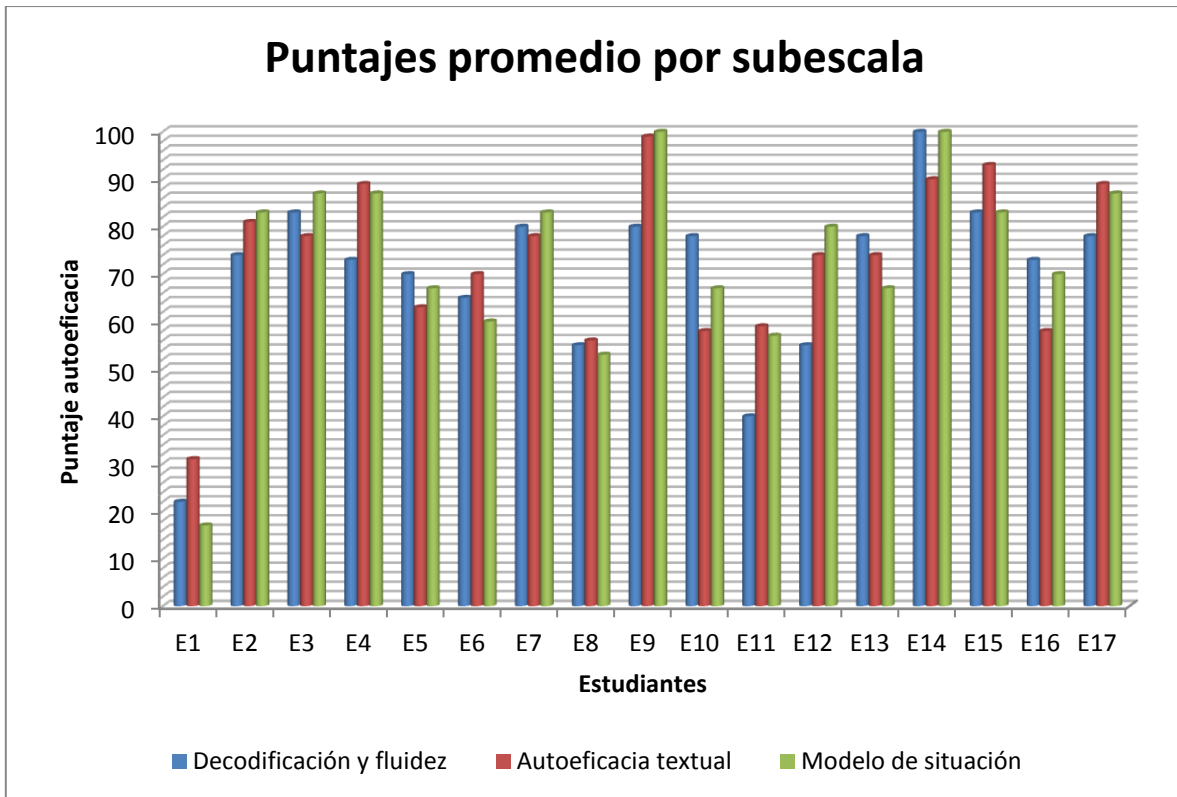


Gráfico N° 2. Puntajes promedio por estudiante y por subescala evaluada. Elaboración propia.

Los resultados promedio por subescala evaluada se distribuyen de la siguiente manera: La subescala de Decodificación y fluidez obtiene 70 puntos, la de Autoeficacia textual obtiene 73 puntos, al igual que la subescala de Modelo de situación. Es decir, los factores que evalúan áreas que requieren mayor demanda cognitiva obtuvieron mayor puntaje (Gráfico N° 3)

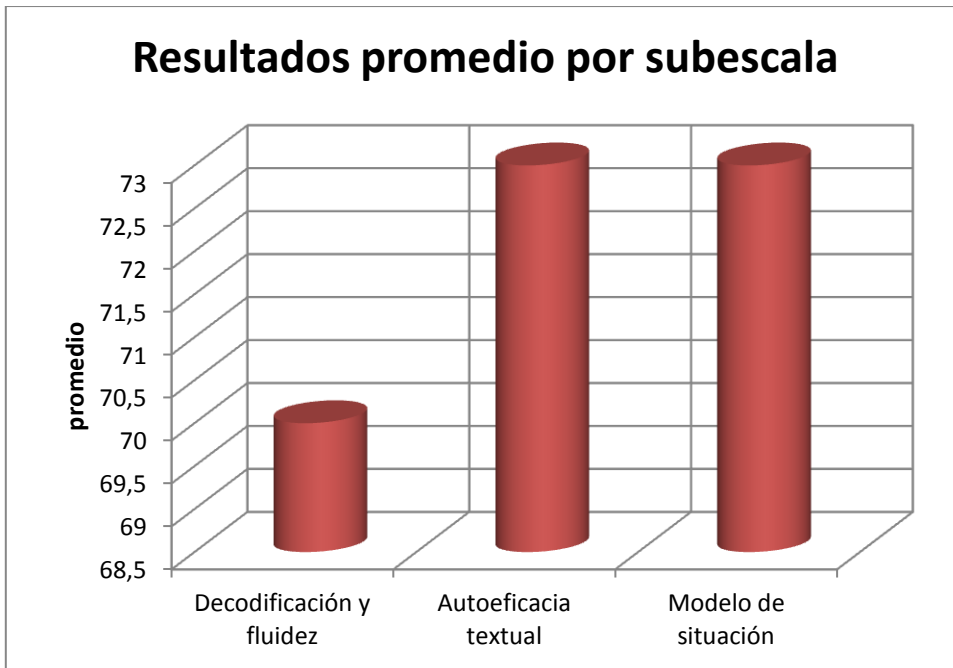


Gráfico N°3. Resultados promedio por subescala evaluada. Elaboración propia.

La relación entre los resultados por estudiante de las diferentes subescalas evaluadas es una correlación directa. Entre las subescalas de Decodificación y Autoeficacia textual el Coeficiente de Pearson es de 0,589 (Gráfico N°4), entre las subescalas de Decodificación y fluidez y Modelo de situación es de 0,726 (Gráfico N°5) y entre las subescalas de Autoeficacia textual y Modelo de situación es de 0,857 (Gráfico N°6). Por lo tanto, es esperable que al subir la percepción de autoeficacia en uno de los factores suba también en los otros. Esta relación se da más fuertemente entre las subescalas de Autoeficacia textual y Modelo de situación es de 0,857 (Gráfico N°6).

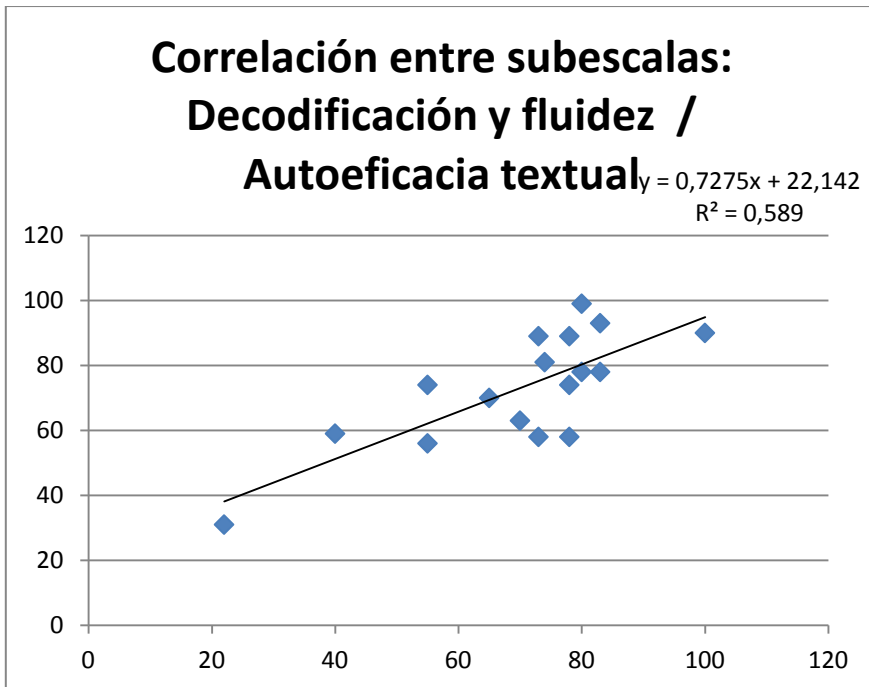


Gráfico N°4. Correlación entre factores: Decodificación y fluidez/Autoeficacia textual. Elaboración propia.

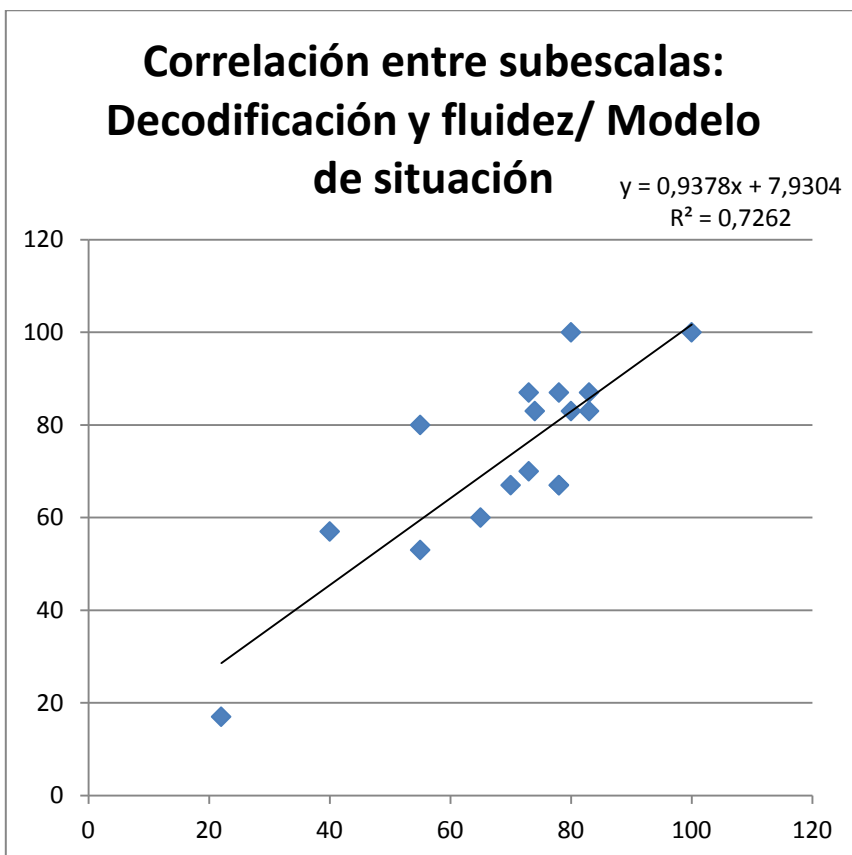


Gráfico N°5. Correlación entre subescalas: Decodificación y fluidez/ Modelo de situación. Elaboración propia.

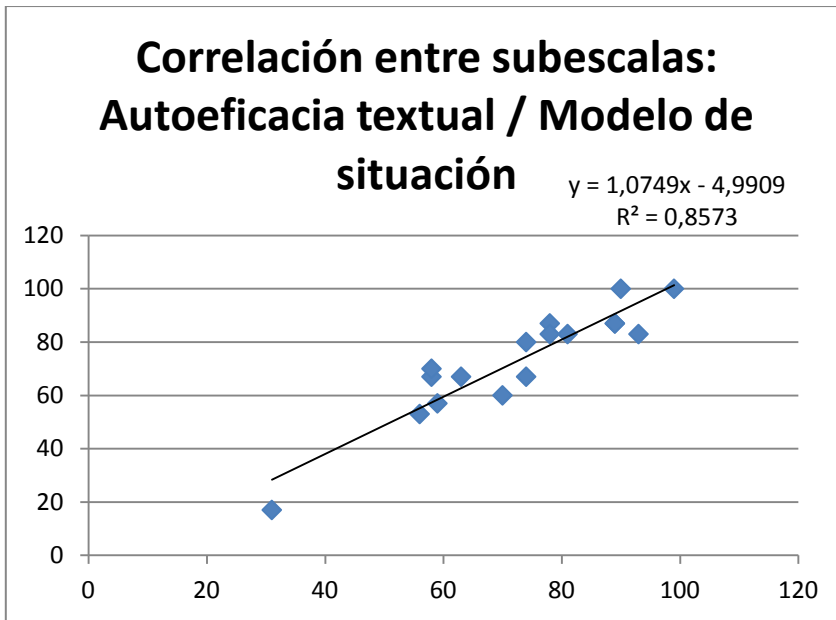


Gráfico N°6. Correlación entre subescalas: Autoeficacia textual/Modelo de situación. Elaboración propia.

Correlaciones

		Decodificación y fluidez	Autoeficacia textual	Modelo de situación
Decodificación y fluidez	Correlación de Pearson	1	,767**	,852**
	Sig. (bilateral)		,000	,000
	N	17	17	17
Autoeficacia textual	Correlación de Pearson	,767**	1	,926**
	Sig. (bilateral)	,000		,000
	N	17	17	17
Modelo de situación	Correlación de Pearson	,852**	,926**	1
	Sig. (bilateral)	,000	,000	
	N	17	17	17

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

Análisis de correlación:

- ✓ El coeficiente de correlación de Pearson para las variables “Decodificación y fluidez” y “Autoeficacia textual” es 0,767 lo que indica que la relación es significativa, directamente proporcional e imperfecta, es decir, si aumenta la autoeficacia en la subescala de Decodificación y fluidez, aumentará la autoeficacia textual.
- ✓ Además, la Prueba de significación tiene valor 0,0 lo que indica que la probabilidad de que la Hipótesis Nula sea cierta (inexistencia de correlación $r=0$) es aproximadamente 0%.
- ✓ El coeficiente de correlación de Pearson para las variables “Decodificación y fluidez” y “Modelo de situación” es 0,852 lo que indica que la relación es significativa, directamente proporcional e imperfecta, es decir, si aumenta la autoeficacia en la subescala de Decodificación y fluidez, aumentará la autoeficacia en la subescala de Modelo de situación.
- ✓ Además, la Prueba de significación tiene valor 0,0 lo que indica que la probabilidad de que la Hipótesis Nula sea cierta (inexistencia de correlación $r=0$) es aproximadamente 0%.
- ✓ El coeficiente de correlación de Pearson para las variables “Autoeficacia textual” y “Modelo de situación” es 0.926 lo que indica que la relación es significativa, directamente proporcional e imperfecta, es decir, si aumenta la autoeficacia en la subescala de autoeficacia textual, aumentará la subescala de Modelo de situación.
- ✓ Además, la Prueba de significación tiene valor 0,0 lo que indica que la probabilidad de que la Hipótesis Nula sea cierta (inexistencia de correlación $r=0$) es aproximadamente 0%.

El nivel de logro promedio fue de una Autoeficacia lectora media. La cantidad de estudiantes que llegaron a cada nivel de logro se aprecia en el gráfico N° 7, lo que corresponde a un 6% de estudiantes con Autoeficacia lectora baja, 53% de estudiantes con Autoeficacia lectora media y un 41% de estudiantes con Autoeficacia lectora alta (Gráfico N° 8).

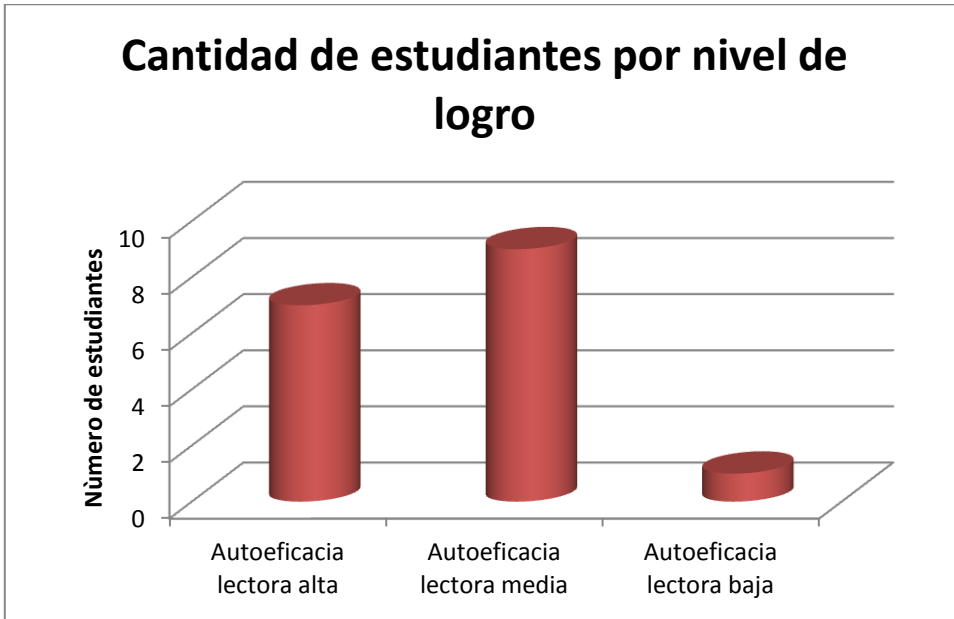


Gráfico N° 7. Cantidad de estudiantes por nivel de logro. Elaboración propia



Gráfico N°8. Porcentaje de estudiantes por nivel de logro. Elaboración propia.

Si segregamos los resultados por género, se aprecia que los hombres muestran un puntaje promedio de 75 puntos, 11 puntos por sobre las mujeres que obtienen un puntaje promedio de 64 puntos (Gráfico N° 9).

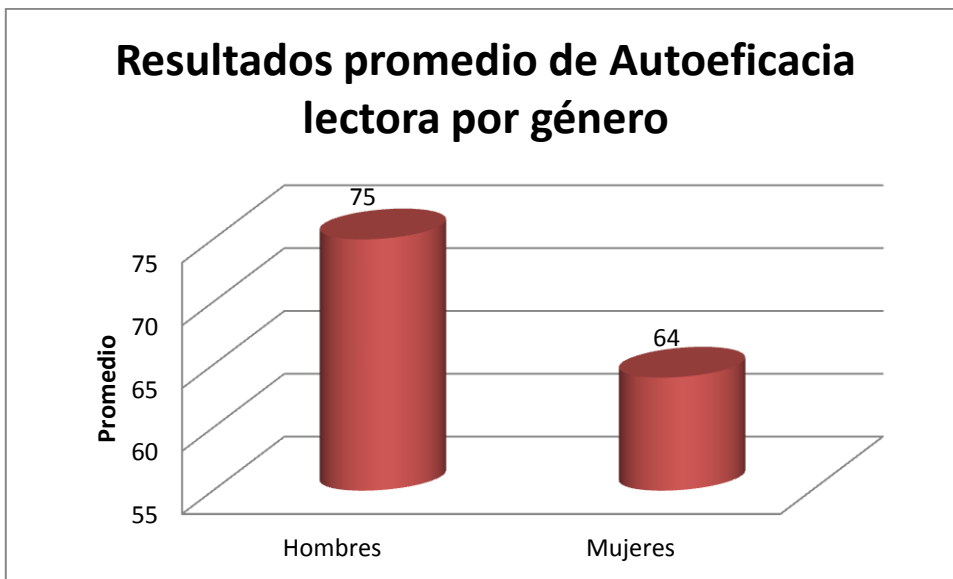


Gráfico N°9. Resultados promedio de Autoeficacia lectora por género. Elaboración propia.

La diferencia entre el logro de hombres y mujeres se mantiene al analizar las diferentes subescalas que se evaluaron en la Escala de Autoeficacia Lectora (Gráfico N° 10).

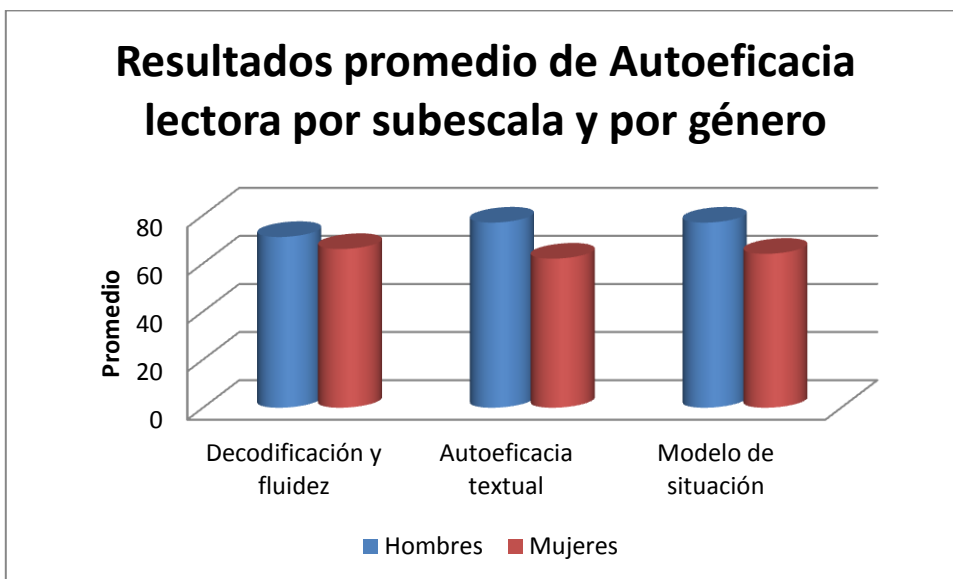


Gráfico N°10. Resultados promedio de Autoeficacia lectora por factor y por género. Elaboración propia.

Al segregar los resultados entre estudiantes que pertenecen al Proyecto de Integración Escolar y los que no pertenecen a él, se puede apreciar que la media de los estudiantes que pertenecen al PIE (con NEE diagnosticadas) es 5 puntos superior al promedio de los estudiantes que no pertenecen al PIE (sin NEE) (Gráfico N°11).

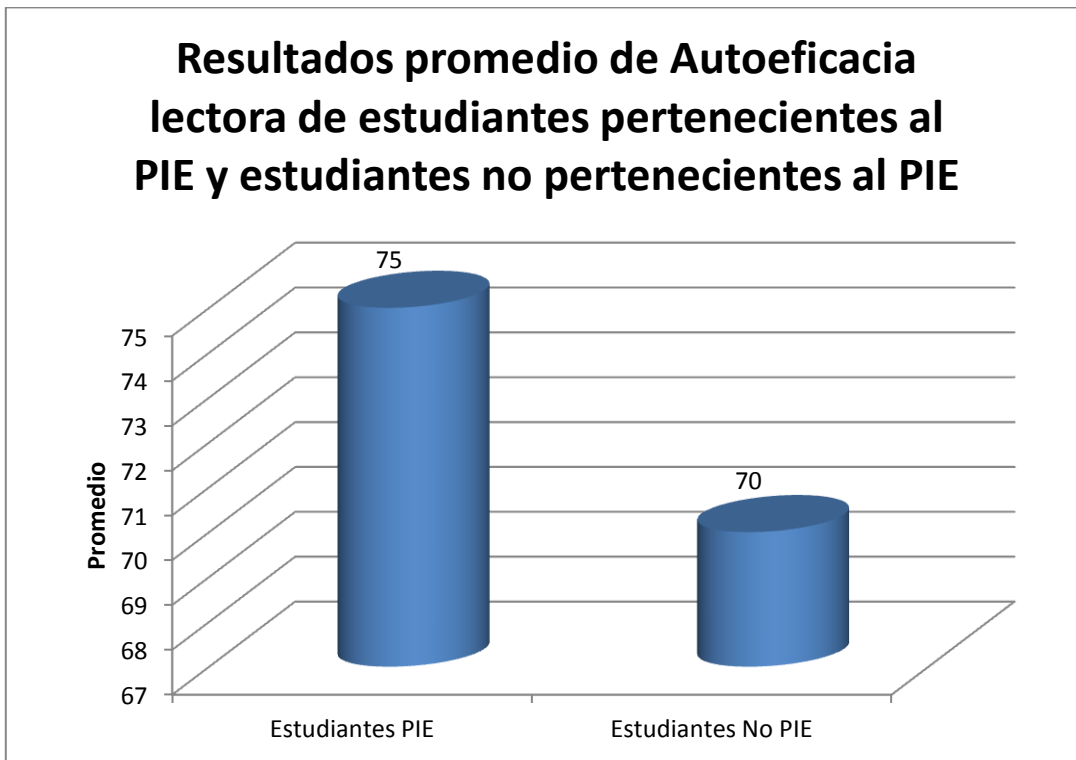


Gráfico N°11. Resultados promedio de Autoeficacia lectora de estudiantes pertenecientes al PIE y estudiantes no pertenecientes al PIE. Elaboración propia.

En relación a la variación de la Autoeficacia lectora respecto a la edad, se aprecia que, en los estudiantes que no pertenecen al PIE, es decir, que no tienen un diagnóstico de NEE, la edad y Autoeficacia lectora tienen una correlación inversa, con un coeficiente de Pearson de $-0,573$ (Gráfico N°12). En los estudiantes que presentan algún diagnóstico de NEE, el coeficiente de Pearson es de $0,320$, por lo que hablamos de una relación baja, pero directamente proporcional (Gráfico N°13). Sin embargo, entre los estudiantes sin NEE existe un valor atípico, que corresponde a un estudiante de 15 años cuyo índice de autoeficacia es significativamente menor al de sus compañeros. Esto podría

atribuirse a los 4 años de retraso escolar del estudiante, lo que implica múltiples experiencias de fracaso escolar, por lo tanto, de exposición a retroalimentación negativa respecto a sus capacidades de parte de sus profesores y otros cercanos significativos y a resultados negativos (4 repitencias). En otras palabras, la fuente de autoeficacia de Experiencias previas de logro y de Persuasión verbal, las que a su vez deben haber influido en la fuente de Estado físico y emocional. Al hacer el ejercicio de comprobar la correlación entre edad y Autoeficacia lectora de estudiantes sin NEE sacando el valor atípico se observa un coeficiente de Pearson de 0.563, por lo tanto, una correlación directamente proporcional y significativa (Gráfico N°14).

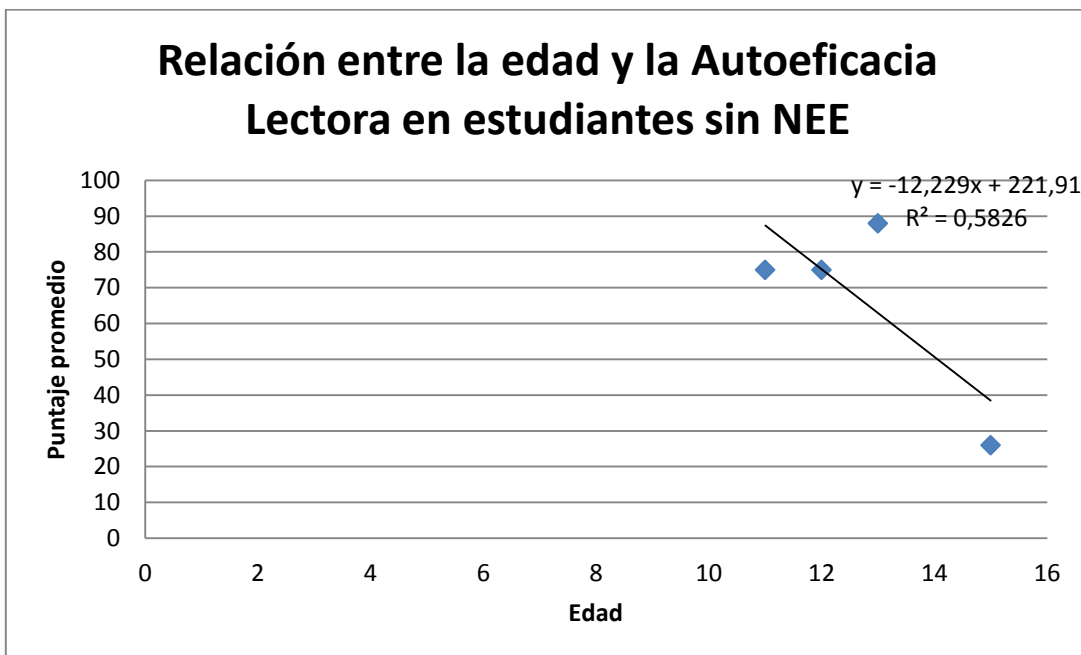


Gráfico N°12. Relación entre la edad y la Autoeficacia lectora en estudiantes sin NEE. Elaboración propia.

	Edad	Puntaje promedio AE
Correlación de Pearson	1	-,573
Sig. (bilateral)		,052
N	12	12
Correlación de Pearson	-,573	1
Sig. (bilateral)	,052	
N	12	12

Análisis de correlación:

- ✓ El coeficiente de correlación de Pearson para las variables “Autoeficacia lectora” y “Edad” en estudiantes sin NEE es -0.573 lo que indica que la relación es significativa, inversa e imperfecta, es decir, a mayor edad, existe una menor percepción de autoeficacia lectora.
- ✓ Además, la Prueba de significación tiene valor 0,052 lo que indica que la probabilidad de que la Hipótesis Nula sea cierta (inexistencia de correlación $r=0$) es aproximadamente 0,5%.

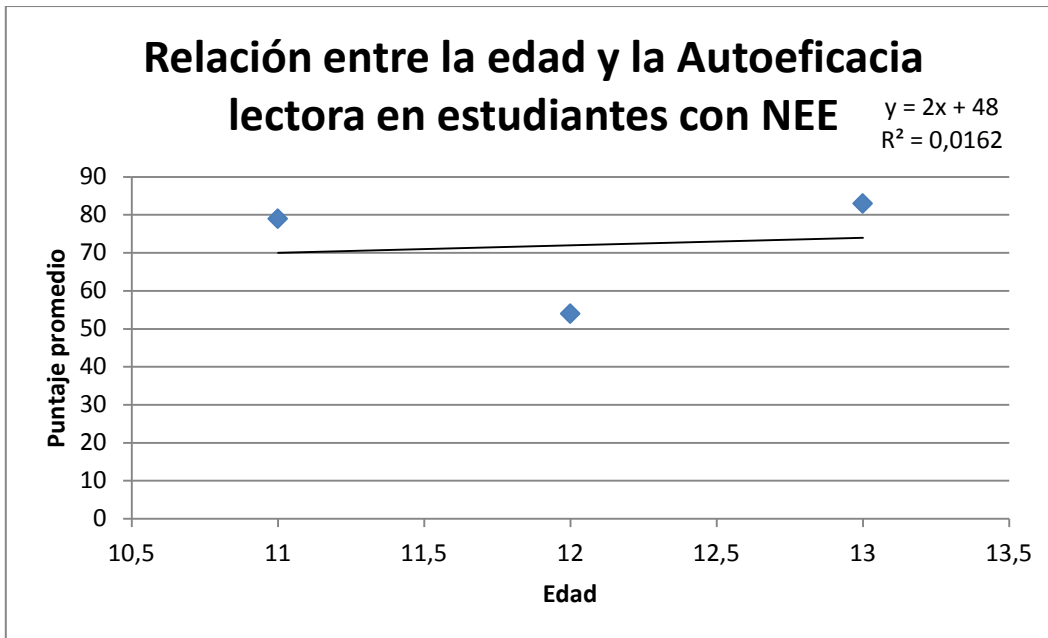


Gráfico N°13. Relación entre la edad y la Autoeficacia lectora en estudiantes con NEE. Elaboración propia.

		Edad	Puntaje promedio AE
Edad	Correlación de Pearson	1	,320
	Sig. (bilateral)		,600
	N	5	5
Puntaje promedio AE	Correlación de Pearson	,320	1
	Sig. (bilateral)	,600	
	N	5	5

Análisis de correlación:

- ✓ El coeficiente de correlación de Pearson para las variables “Autoeficacia lectora” y “Edad” en estudiantes con NEE es 0,320 lo que indica que la relación es baja, directamente proporcional e imperfecta, es decir, a mayor edad, existe una mayor percepción de autoeficacia lectora.
- ✓ Además, la Prueba de significación tiene valor 0,6 lo que indica que la probabilidad de que la Hipótesis Nula sea cierta (inexistencia de correlación

r=0) es aproximadamente 60%.

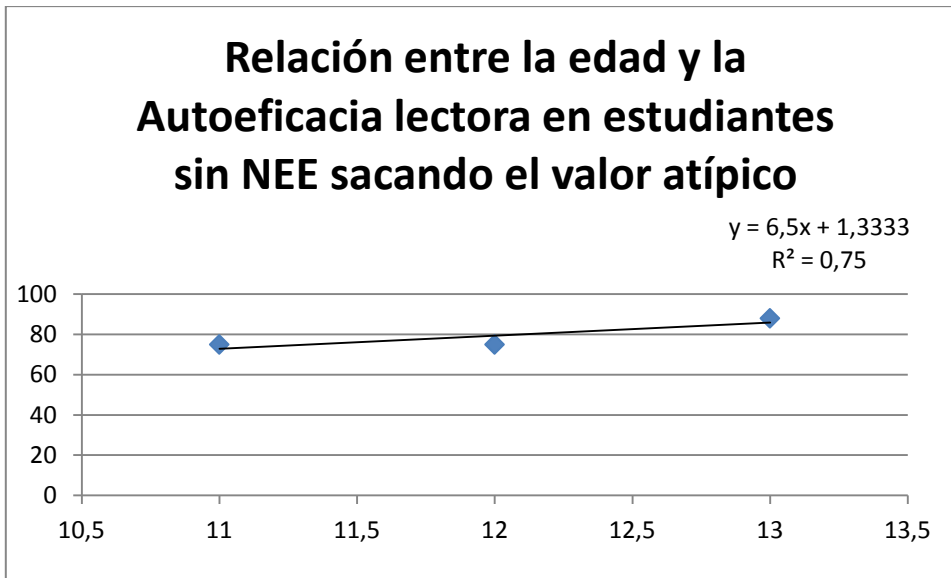


Gráfico N° 14. Relación entre la edad y la Autoeficacia lectora en estudiantes sin NEE sacando el valor atípico. Elaboración propia.

		Edad	Puntaje promedio AE
Edad	Correlación de Pearson	1	,562
	Sig. (bilateral)		,05
	N	11	11
Puntaje promedio AE	Correlación de Pearson	,562	1
	Sig. (bilateral)	,05	
	N	11	11

Análisis de correlación:

- ✓ El coeficiente de correlación de Pearson para las variables “Autoeficacia lectora” y “Edad” en estudiantes sin NEE sacando el dato atípico es 0,866 lo que indica que la relación es significativa, directamente proporcional e

imperfecta, es decir, a mayor edad, existe una mayor percepción de autoeficacia lectora.

- ✓ Además, la Prueba de significación tiene valor 0,05 lo que indica que la probabilidad de que la Hipótesis Nula sea cierta (inexistencia de correlación $r=0$) es aproximadamente 5%.

4.3.2. Resultados de Comprensión Lectora.

En los resultados obtenidos en la Prueba Avance UC de lectura aplicada a los estudiantes de la muestra en estudio, se aprecia una gran variabilidad de logros. En promedio, el porcentaje de logro global de comprensión lectora del curso es de 45%, lo que corresponde a un nivel de comprensión media baja. En la siguiente tabla se muestran los resultados por estudiante y por eje de comprensión lectora evaluado por la Prueba Avance UC:

N°	Estudiante	Diagnóstico	Edad	Género	Ejes de comprensión lectora					Total	Valoración
					Expl	Impl	Sgl	Scce	Crl		
1	E1		15	F	33%	25%	0%	50%	20%	27%	Media Baja
2	E2	DAH	11	M	17%	13%	60%	0%	0%	17%	Baja
3	E3	Limitrofe	13	M	67%	13%	40%	33%	0%	30%	Media Baja
4	E4		11	M	83%	38%	40%	83%	20%	53%	Media Alta
5	E5		11	M	83%	63%	80%	83%	100%	80%	Alta
6	E6		12	M	17%	25%	20%	17%	20%	20%	Baja
7	E7		11	F	83%	75%	80%	33%	40%	63%	Media Alta
8	E8	DAH	12	M	50%	38%	20%	17%	30%	30%	Media Baja
9	E9		11	M	33%	38%	80%	50%	40%	47%	Media Baja
10	E10		11	F	17%	38%	40%	50%	40%	37%	Media Baja
11	E11	Limitrofe	12	M	60%	25%	60%	50%	20%	40%	Media Baja
12	E12		12	M	83%	63%	80%	83%	100%	80%	Alta
13	E13		11	M	67%	88%	40%	50%	60%	63%	Media Alta
14	E14		12	M	80%	79%	70%	90%	60%	76%	Alta
15	E15		13	M	83%	50%	80%	50%	20%	57%	Media Alta
16	E16		11	F	33%	25%	0%	50%	20%	27%	Media Baja
17	E17	Def intelectual	13	F	17%	25%	0%	17%	0%	13%	Baja

Tabla N°8. Resultados en porcentaje de logro por estudiante y por eje de comprensión lectora evaluado. Elaboración propia.

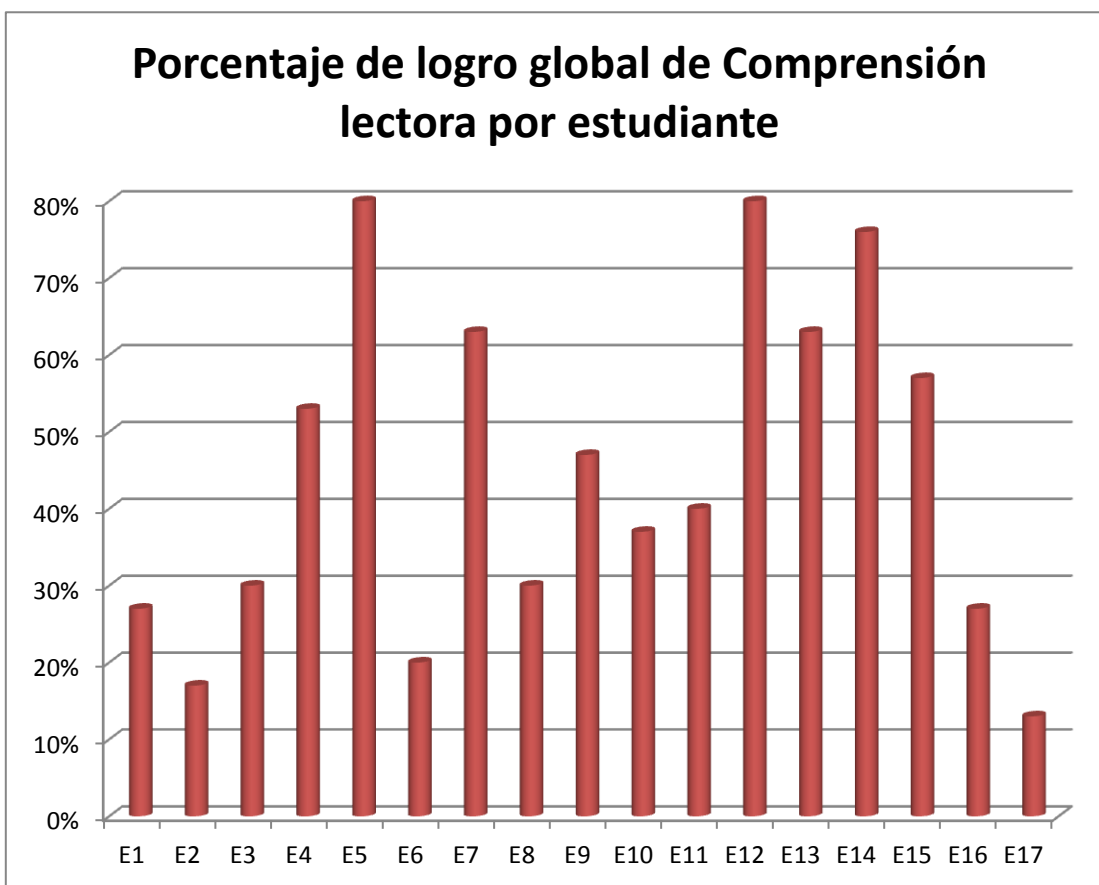


Gráfico N°15. Porcentaje de logro global de comprensión lectora por estudiante. Elaboración propia.

Estos resultados nos muestran que la mayoría de los estudiantes tienen una comprensión media baja, con siete estudiantes en esa categoría. El resto de los estudiantes se distribuye de la siguiente forma: cuatro estudiantes con un nivel de comprensión lectora media alta, tres estudiantes con un nivel de comprensión alta y tres con un nivel de comprensión lectora baja (Gráfico N° 16).

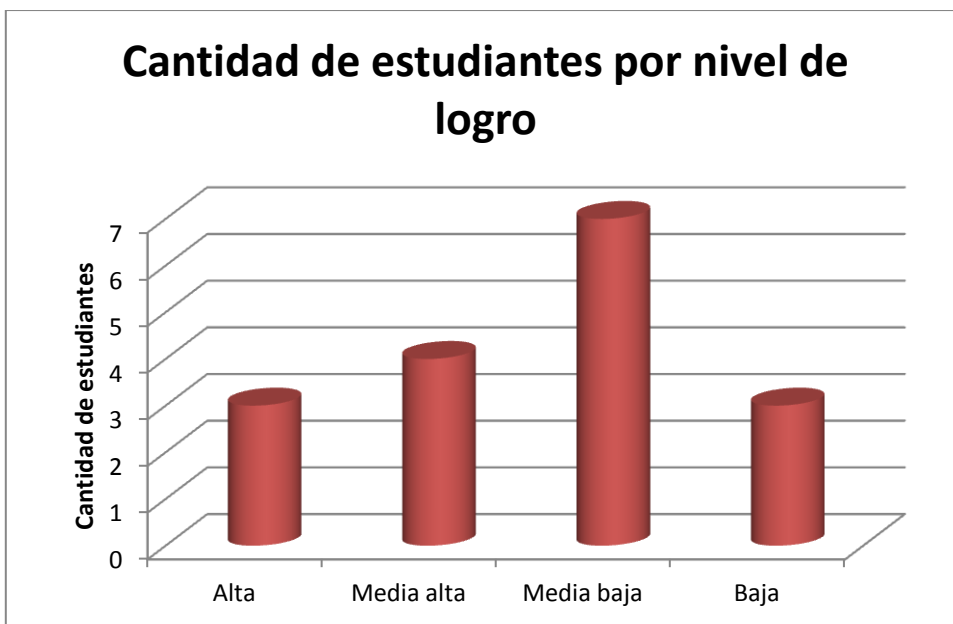


Gráfico N° 16. Cantidad de estudiantes por nivel de logro. Elaboración propia.

Estos resultados corresponden al 18% de los estudiantes con un nivel de comprensión lectora baja, un 41% de los estudiantes con un nivel de comprensión lectora media baja, un 23% en nivel medio alto y un 18% que alcanza el nivel alto (Gráfico N°17).

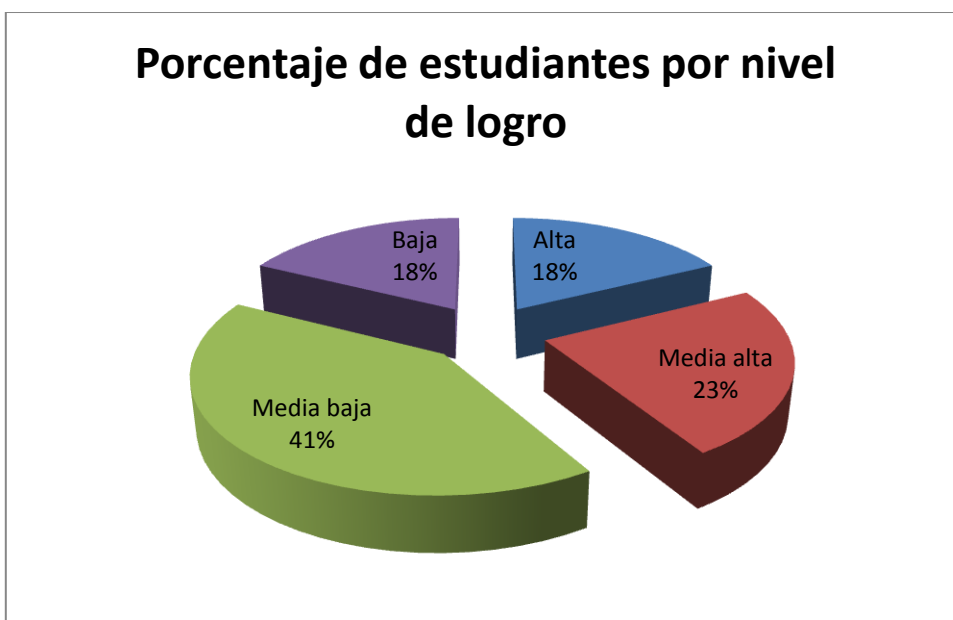


Gráfico N°17. Porcentaje de estudiantes por nivel de logro. Elaboración propia.

Los diferentes ejes que evalúa la Prueba Avance UC muestran distintos niveles de logro en cada estudiante (Gráfico N°18). Al analizar los promedios en porcentaje de logro por cada eje de comprensión lectora se aprecia que el eje con mayor porcentaje de logro es el de Información explícita con un 53% de logro, el eje que le sigue en porcentaje de logro es el de Situación comunicativa con un 47% de logro, luego el de Sentido global de texto con un 46% de logro, el de Información implícita con un 42% de logro y, por último, el de Conocimientos y recursos del lenguaje con un 35% de logro promedio. El mayor logro del eje de Información explícita es atribuible a que este eje tiene una demanda cognitiva menor a las que exigen los otros ejes. Por otra parte, el bajo logro del eje de Conocimiento y recursos del lenguaje es atribuible a que, por tratarse de conocimientos conceptuales ligados a contenidos del currículum nacional, no se puede asegurar que la cobertura curricular de la escuela los haya contemplado en su totalidad y en profundidad suficiente como para que los estudiantes hayan internalizado estos contenidos (Gráfico N°19).

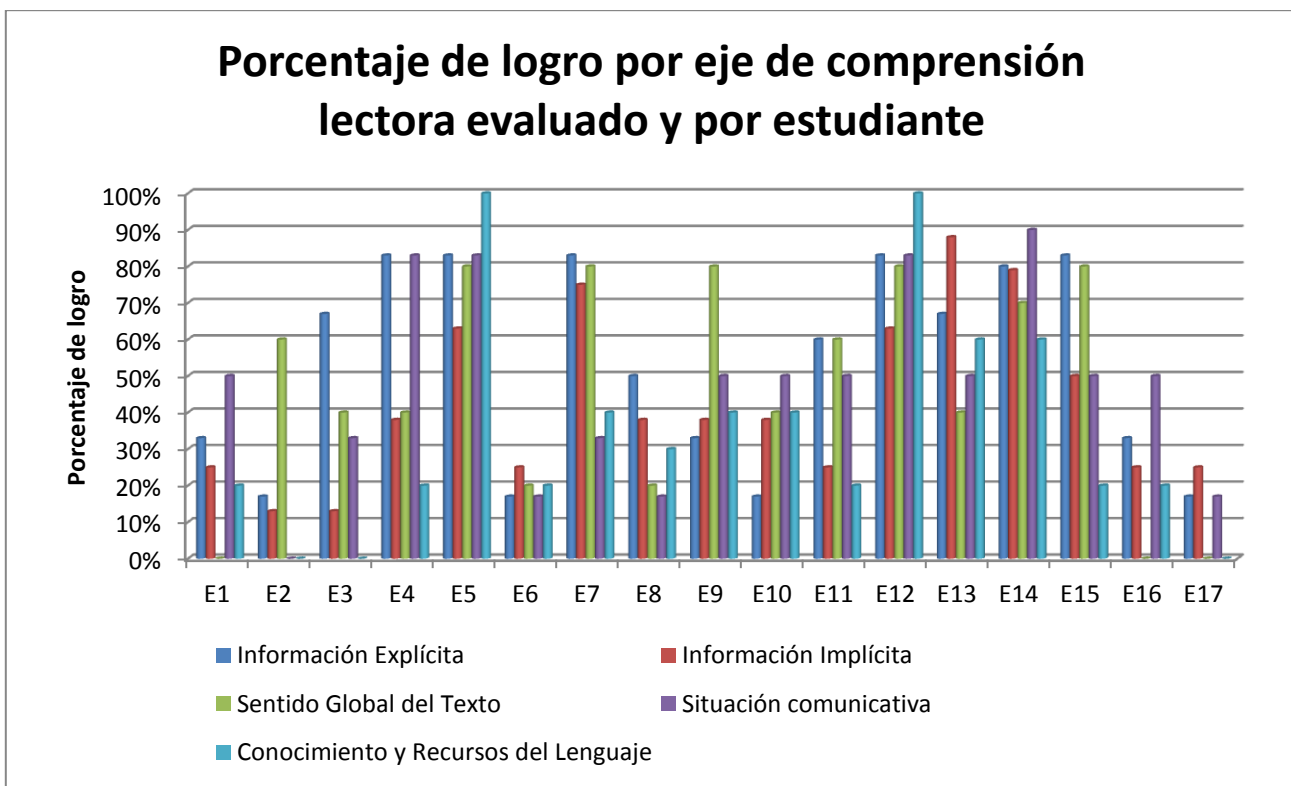


Gráfico N° 18. Porcentaje de logro por eje de comprensión lectora y por estudiante. Elaboración propia.

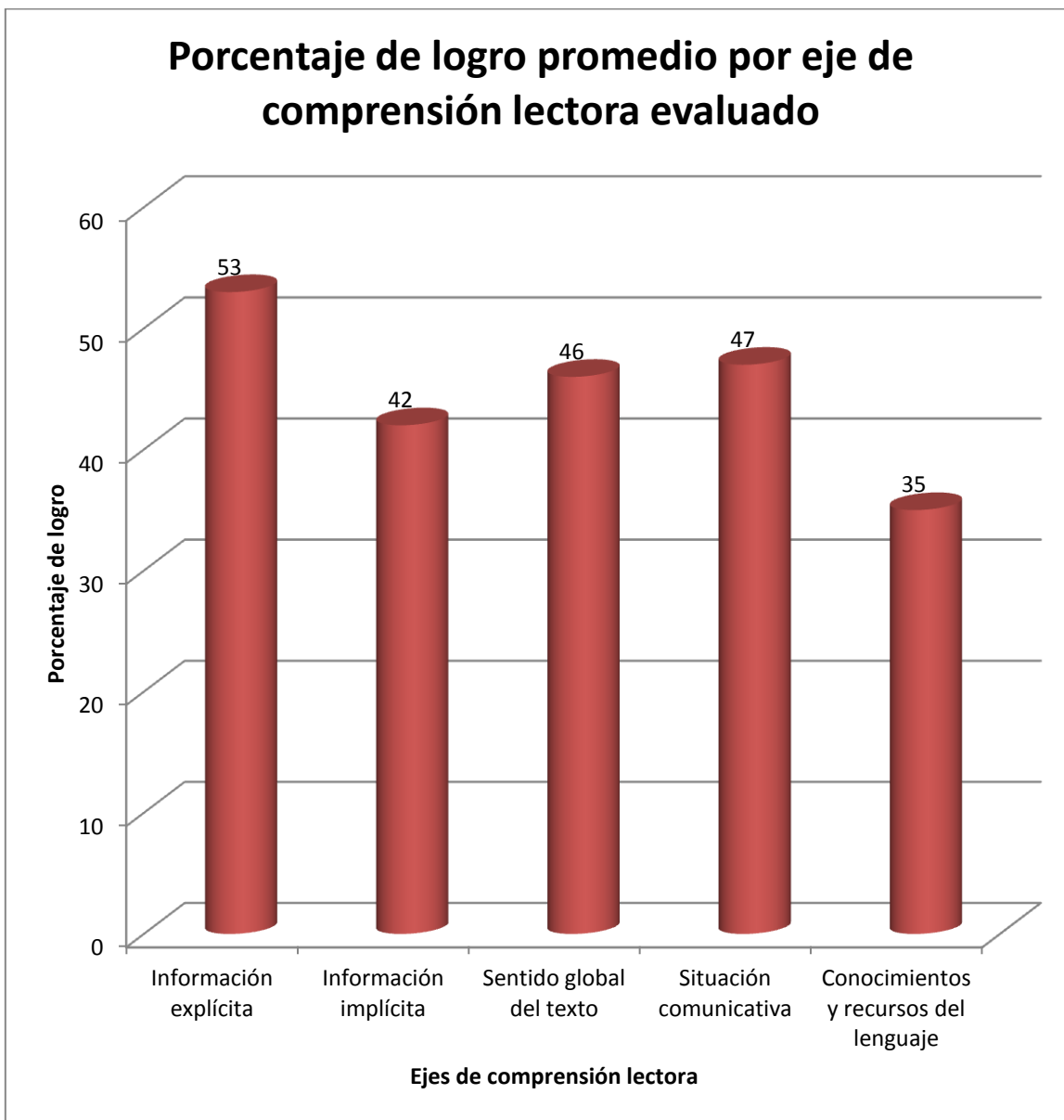


Gráfico N° 19. Porcentaje de logro promedio por eje de comprensión lectora. Elaboración propia.

Al analizar los resultados globales de comprensión lectora segregándolos por género, se puede apreciar que los hombres logran un 48% de logro, lo que implica 10 puntos porcentuales por encima de las mujeres, quienes logran un 38% de rendimiento global en la Prueba Avance UC (Gráfico N°20).

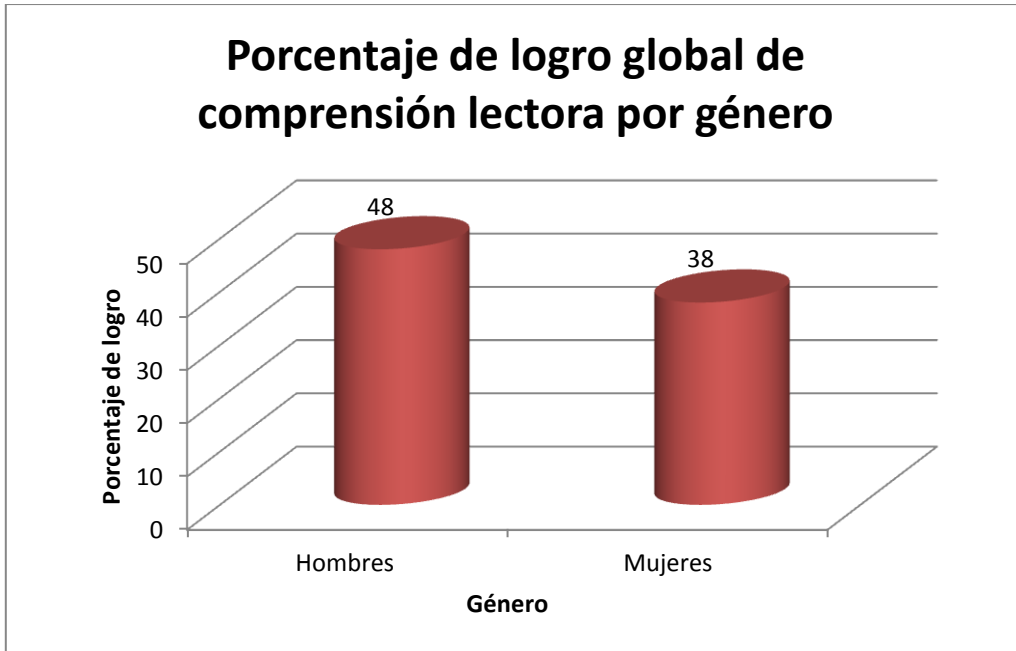


Gráfico N° 20. Porcentaje de logro global de comprensión lectora por género. Elaboración propia.

Por otra parte, si segregamos los resultados globales de comprensión lectora entre los estudiantes con NEE y los que no las presentan, se observa que los estudiantes sin NEE tienen un rendimiento promedio 27 puntos porcentuales más que los que sí presentan NEE diagnosticadas (Gráfico N°21).

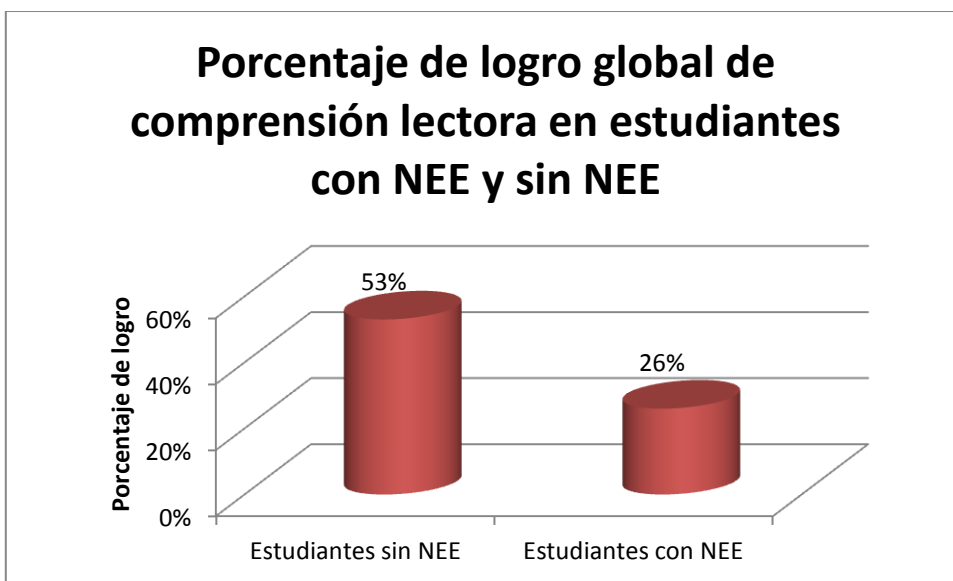


Gráfico N° 21. Porcentaje de logro global de comprensión lectora en estudiantes con NEE y sin NEE. Elaboración propia.

Al analizar los resultados de comprensión lectora respecto a la edad se ve que no existe una correlación directa en el caso en estudio, verificada a través del Coeficiente de correlación de Pearson. La relación particular de este caso es una correlación inversa, con un Coeficiente de Pearson de -0,731. Esto se puede explicar porque los estudiantes de mayor edad son los que han tenido dificultades mayores en comprensión lectora que han derivado en repitencias por no obtener los logros mínimos de aprendizaje para cada curso, por lo que no representan necesariamente las habilidades lectoras que podrían haber desarrollado estudiantes de su misma edad sin dificultades de aprendizaje (Gráfico N°22).

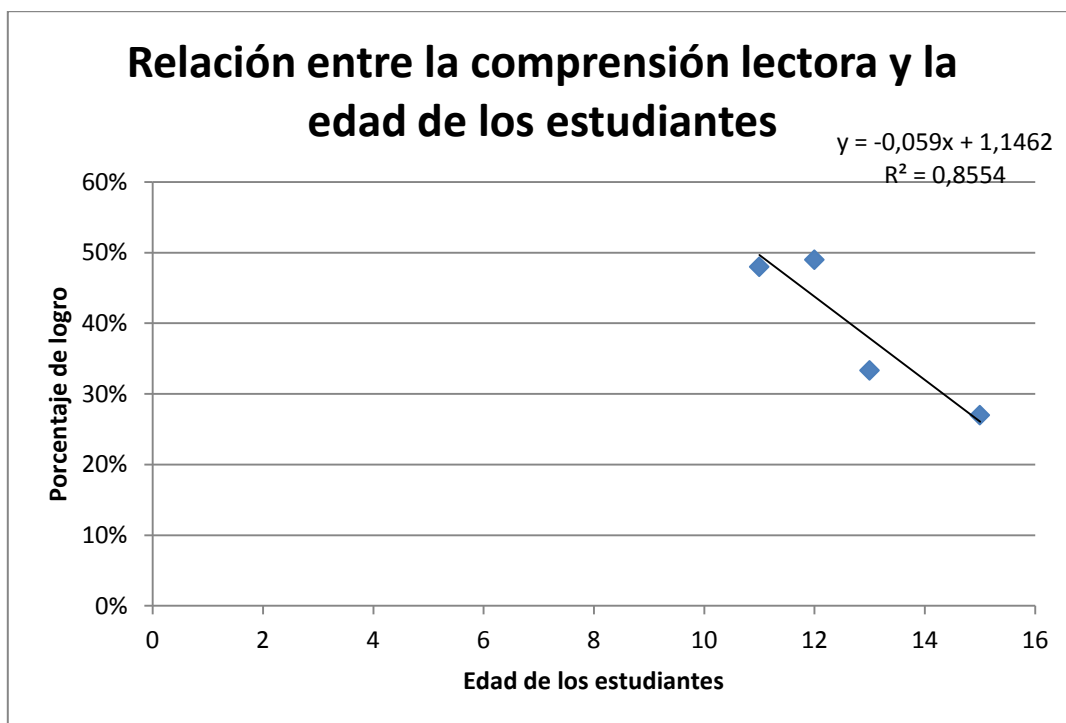


Gráfico N°22. Relación entre la comprensión lectora y la edad de los estudiantes. Elaboración propia.

		Edad	Puntaje Comp Lect
Edad	Correlación de Pearson	1	-,731
	Sig. (bilateral)		,35
	N	12	12
Puntaje Comp Lect	Correlación de Pearson	-,731	1
	Sig. (bilateral)	,35	
	N	12	12

Análisis de correlación:

- ✓ El coeficiente de correlación de Pearson para las variables “Comprensión lectora” y “Edad” en estudiantes sin NEE sacando el dato atípico es -0,731 lo que indica que la relación es significativa, inversa e imperfecta, es decir, a mayor edad, se da un menor rendimiento en comprensión lectora.
- ✓ Además, la Prueba de significación tiene valor 0,35 lo que indica que la probabilidad de que la Hipótesis Nula sea cierta (inexistencia de correlación $r=0$) es aproximadamente 35%.

4.3.2. Relación entre la Autoeficacia lectora y la Comprensión lectora

Dados los resultados en las dos variables en estudio comentadas en los párrafos anteriores, se procedió a analizar la relación que se produce entre ellas en este caso particular de estudio y confrontar estos resultados con los hallazgos en los estudios anteriores descritos en los antecedentes empíricos del capítulo de Indagaciones preliminares.

La relación entre las variables de Autoeficacia lectora y Comprensión lectora se analizó a través del Coeficiente de Pearson. El coeficiente de Pearson entre estas dos variables es de 0,230, lo que indica una correlación directa, aunque baja entre la Autoeficacia lectora percibida por los estudiantes y sus resultados de logro en Comprensión lectora (Gráfico N° 23).

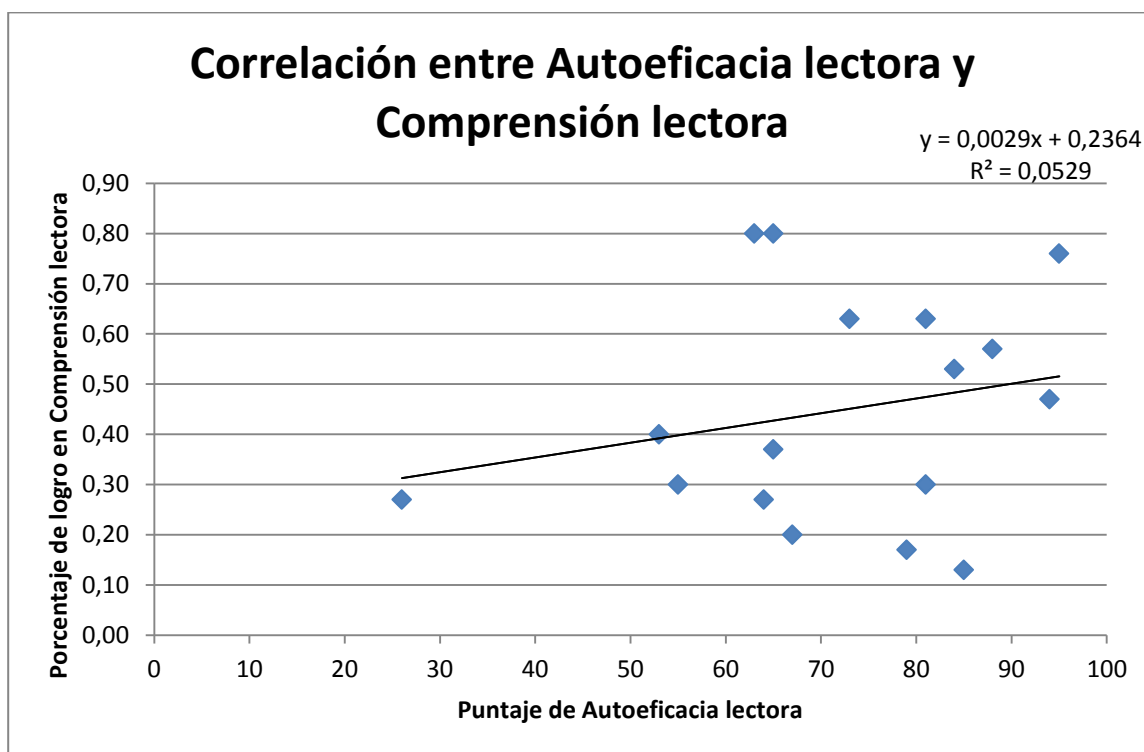


Gráfico N° 23. Correlación entre Autoeficacia lectora y Comprensión lectora. Elaboración propia.

		Puntaje promedio AE	Total Comp Lect
Puntaje promedio AE	Correlación de Pearson	1	,230
	Sig. (bilateral)		,374
	N	17	17
Total	Correlación de Pearson	,230	1
	Sig. (bilateral)	,374	
	N	17	17

Análisis de correlación:

- ✓ El coeficiente de correlación de Pearson para las variables “Autoeficacia lectora” y “Comprensión lectora” es 0,230, lo que indica que la relación es baja, directamente proporcional e imperfecta, es decir, a mayor rendimiento en comprensión lectora, existe una mayor percepción de autoeficacia lectora y viceversa.
- ✓ Además, la Prueba de significación tiene valor 0,374 lo que indica que la probabilidad de que la Hipótesis Nula sea cierta (inexistencia de correlación $r=0$) es aproximadamente 37%.

Si segregamos los resultados por género, podemos observar que el coeficiente de Pearson entre la Autoeficacia lectora y Comprensión lectora en hombres es de 0,141 y entre mujeres es de 0,185, lo que indica una correlación directa en ambos casos, levemente superior en las mujeres (Gráficos N° 24 y N°25).

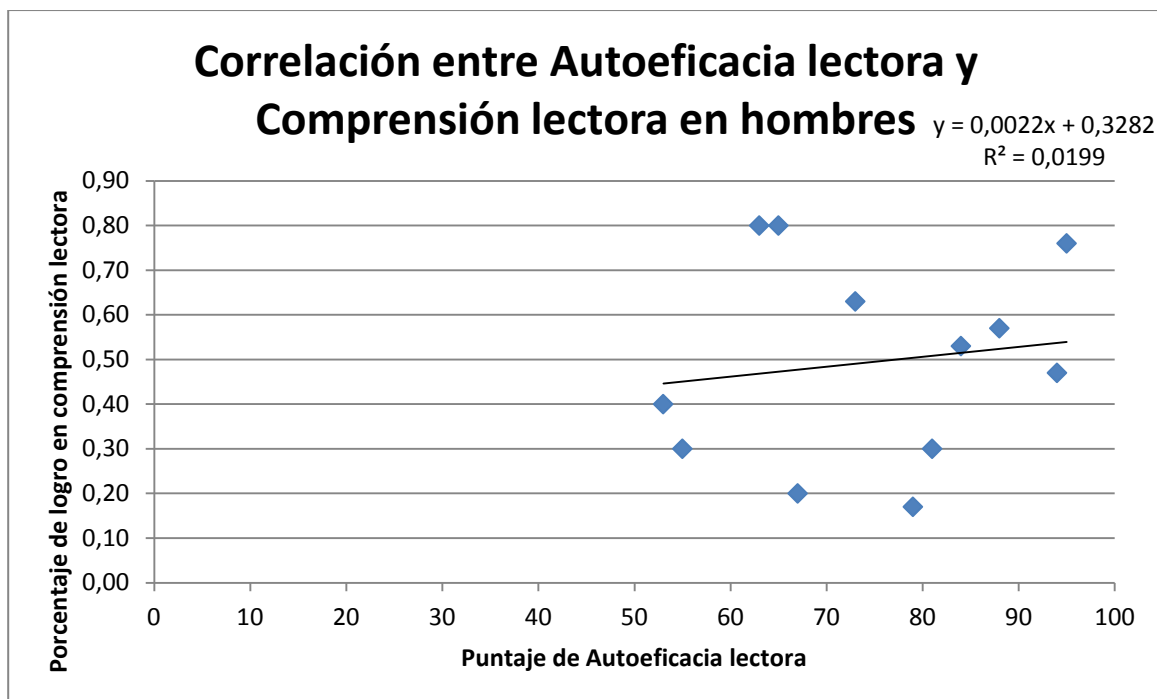


Gráfico Nº 24. Correlación entre Autoeficacia lectora y Comprensión lectora en hombres. Elaboración propia.

		Puntaje promedio AE	Total
Puntaje promedio AE	Correlación de Pearson	1	,141
	Sig. (bilateral)		,662
	N	12	12
Total	Correlación de Pearson	,141	1
	Sig. (bilateral)	,662	
	N	12	12

Análisis de correlación:

- ✓ El coeficiente de correlación de Pearson para las variables “Autoeficacia lectora” y “Comprensión lectora” en estudiantes hombres es 0,141 lo que indica que la relación es baja, directamente proporcional e imperfecta, es

decir, a mayor rendimiento en comprensión lectora en hombres, existe una mayor percepción de autoeficacia lectora.

- ✓ Además, la Prueba de significación tiene valor 0,662 lo que indica que la probabilidad de que la Hipótesis Nula sea cierta (inexistencia de correlación $r=0$) es aproximadamente 66%.

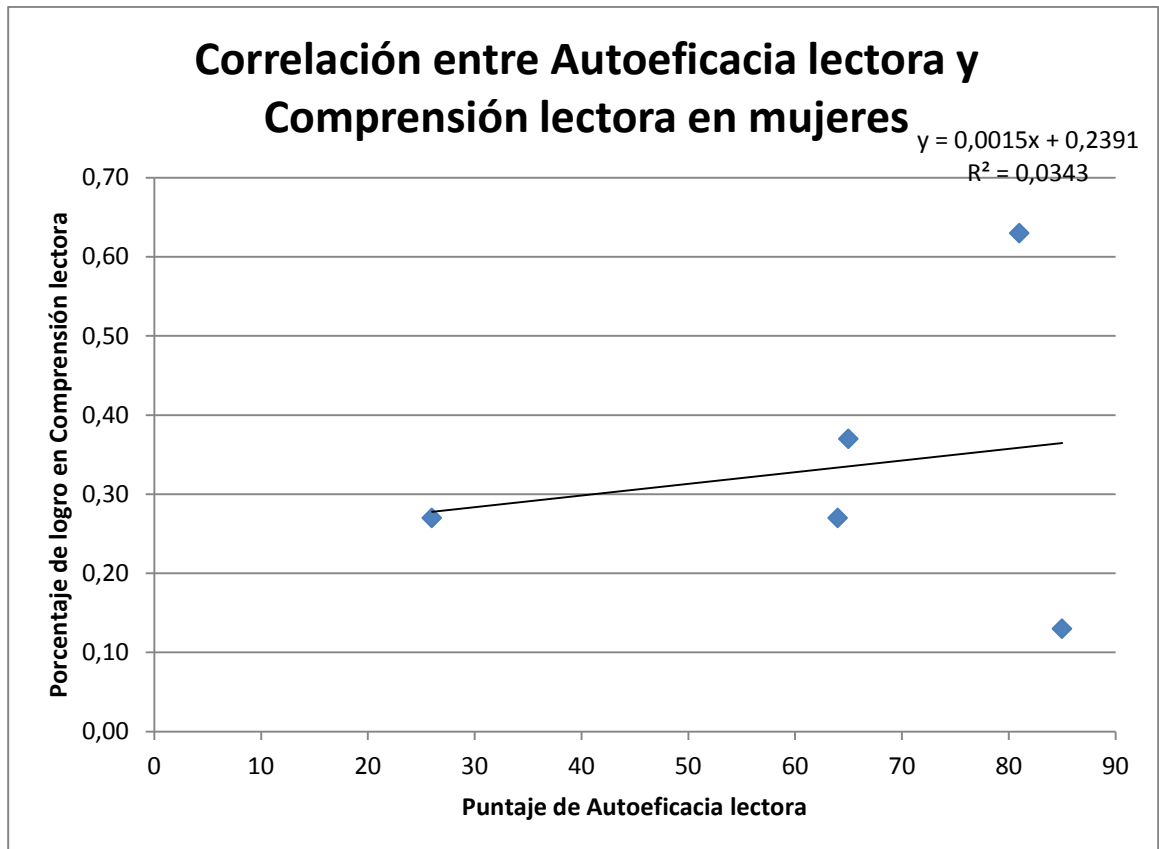


Gráfico Nº 25. Correlación entre Autoeficacia lectora y comprensión lectora en mujeres. Elaboración propia.

		Puntaje promedio AE	Total Comp Lect
Puntaje promedio AE	Correlación de Pearson	1	,185
	Sig. (bilateral)		,766
	N	5	5
Total Comp Lect	Correlación de Pearson	,185	1
	Sig. (bilateral)	,766	
	N	5	5

Análisis de correlación:

- ✓ El coeficiente de correlación de Pearson para las variables “Autoeficacia lectora” y “Comprensión lectora” en estudiantes mujeres es 0,185 lo que indica que la relación es baja, directamente proporcional e imperfecta, es decir, a mayor rendimiento en comprensión lectora, existe una mayor percepción de autoeficacia lectora.
- ✓ Además, la Prueba de significación tiene valor 0,766 lo que indica que la probabilidad de que la Hipótesis Nula sea cierta (inexistencia de correlación $r=0$) es aproximadamente 76%.

Si separamos los resultados de los estudiantes que tienen NEE diagnosticadas de los que no los tienen, obtenemos los siguientes resultados: El coeficiente de Pearson entre la Autoeficacia lectora y la Comprensión lectora de los estudiantes sin NEE es de 0,414, lo que implica una correlación directa, aunque baja ente estas dos variables. Por otra parte, el Coeficiente de Pearson entre la Autoeficacia lectora y la Comprensión lectora de los estudiantes con NEE es de -0,791, lo que muestra una fuerte correlación inversa (Gráficos N° 26 y N° 27).

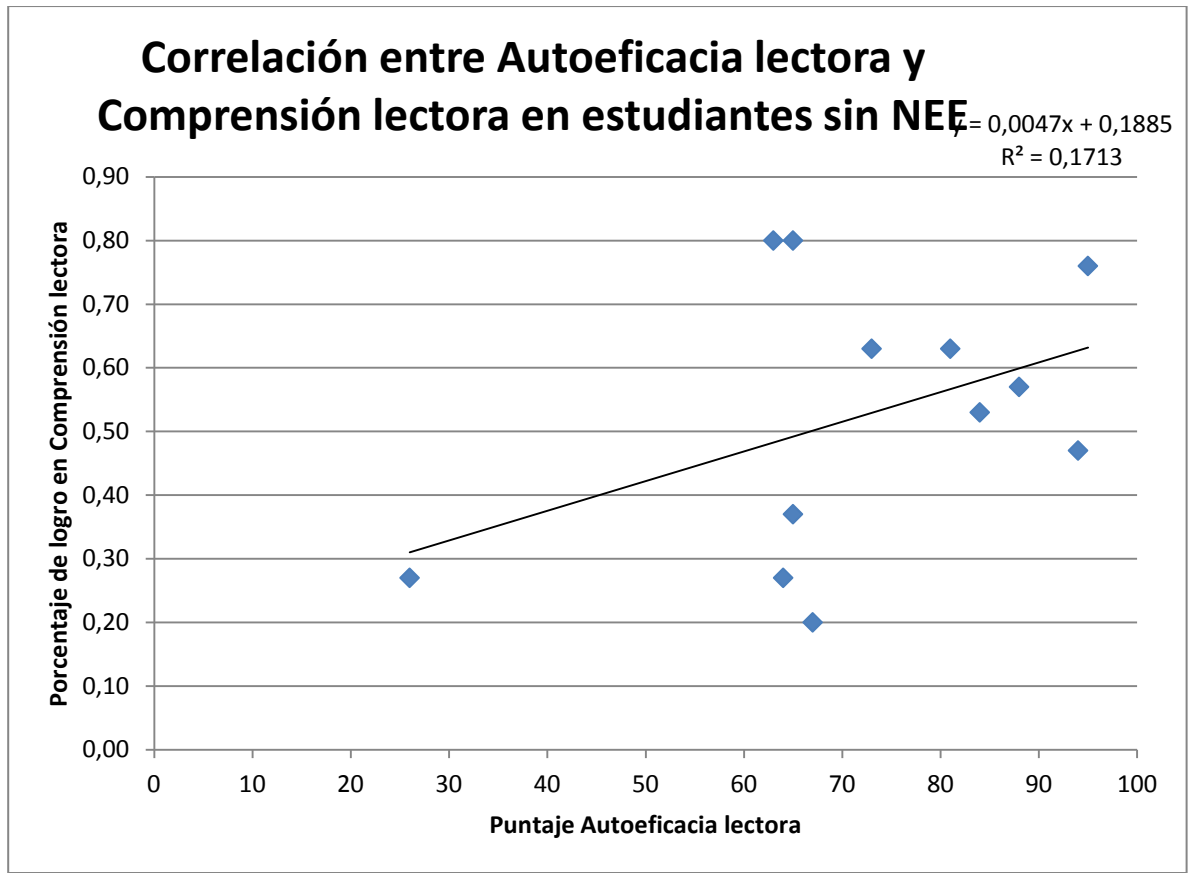


Gráfico N° 26. Correlación entre Autoeficacia lectora y Comprensión lectora en estudiantes sin NEE.

Elaboración propia.

		Puntaje promedio AE	Total Comp. Lect
Puntaje promedio AE	Correlación de Pearson	1	,414
	Sig. (bilateral)		,181
	N	12	12
Total Comp. Lect	Correlación de Pearson	,414	1
	Sig. (bilateral)	,181	
	N	12	12

Análisis de correlación:

- ✓ El coeficiente de correlación de Pearson para las variables “Autoeficacia lectora” y “Comprensión lectora” en estudiantes hombres es 0,414 lo que indica que la relación es media, directamente proporcional e imperfecta, es decir, a mayor rendimiento en comprensión lectora en estudiantes hombres, existe una mayor percepción de autoeficacia lectora.
- ✓ Además, la Prueba de significación tiene valor 0,181 lo que indica que la probabilidad de que la Hipótesis Nula sea cierta (inexistencia de correlación $r=0$) es aproximadamente 18%.

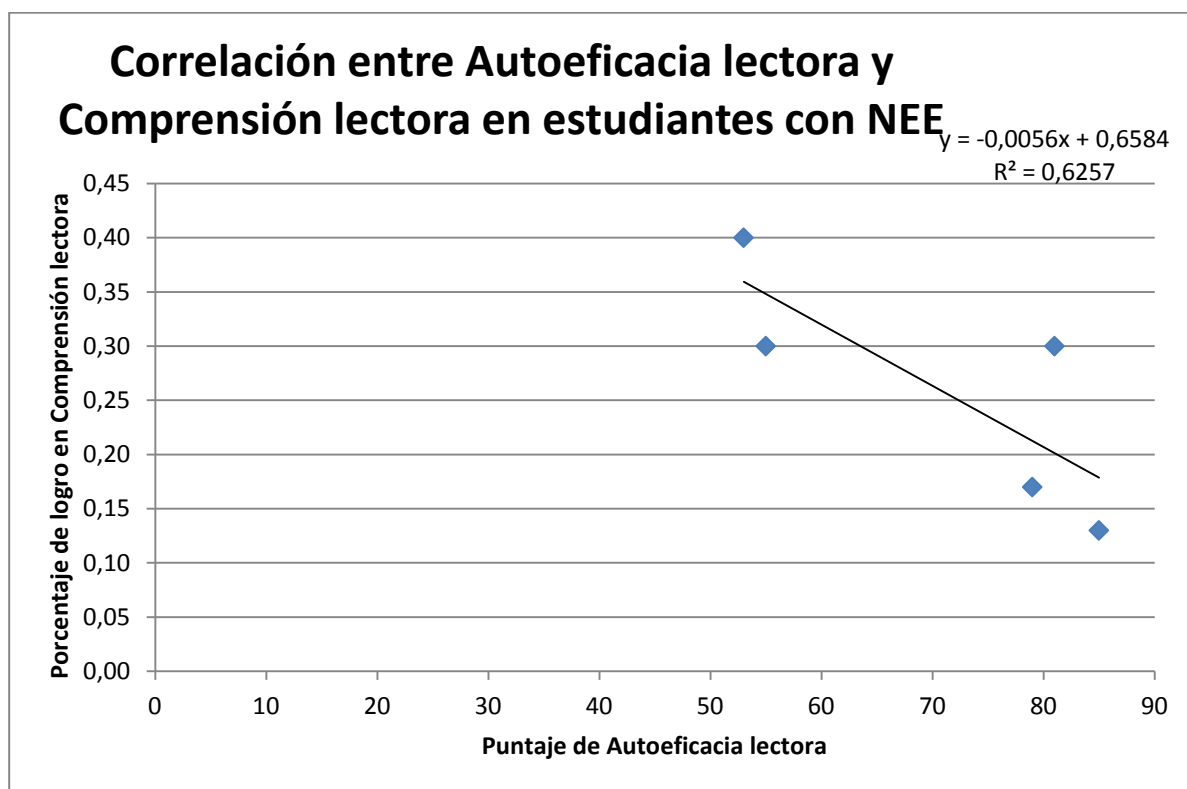


Gráfico N° 27. Correlación entre Autoeficacia lectora y Comprensión lectora en estudiantes con NEE.

Elaboración propia.

		Puntaje promedio AE	Total Comp. Lect.
Puntaje promedio AE	Correlación de Pearson	1	-,791
	Sig. (bilateral)		,111
	N	5	5
Total Comp. Lect.	Correlación de Pearson	-,791	1
	Sig. (bilateral)	,111	
	N	5	5

Análisis de correlación:

- ✓ El coeficiente de correlación de Pearson para las variables “Autoeficacia lectora” y “Comprensión lectora” en estudiantes con NEE es -0,791 lo que indica que la relación es significativa, inversa e imperfecta, es decir, a menor rendimiento en comprensión lectora existe una mayor percepción de autoeficacia lectora.
- ✓ Además, la Prueba de significación tiene valor 0,111 lo que indica que la probabilidad de que la Hipótesis Nula sea cierta (inexistencia de correlación $r=0$) es aproximadamente 11%.

4.3.3. Resultados del Focus group a muestra de estudiantes

Número total de participantes: 7 estudiantes del sexto básico, seleccionados según nivel de autoeficacia lectora: Alta, media y baja, tal como se detalló en capítulo III.

Categoría	Descripción	Preguntas	Respuestas
Experiencia de logro	Es la información sobre lo que el estudiante ha sido capaz de hacer, las que van fortalecer sus creencias respecto al éxito o fracaso.	¿Ustedes saben si son “buenos” para lenguaje? ¿Cómo lo saben?	<p>E3: “<i>Sí, lo soy porque puedo hacer todas mis tareas</i>”.</p> <p>E5: “<i>Más o menos, porque no me saco tan buenas notas</i>”.</p> <p>E1: “<i>Sí, tía...soy seco para lenguaje porque termino todas las tareas</i>”.</p> <p>E6: “<i>Soy buena, porque me gusta mucho escuchar los cuentos</i>”.</p> <p>E2: “<i>Me quedo con lo que dice el profe en la sala, pero no estudio en la casa...igual me saco buenas notas</i>”.</p> <p>E4: “<i>Creo que no soy malo, soy un poco bueno...y lo sé porque la tía Linda siempre me dice que estoy aprendiendo mucho</i>”.</p>

			<p><i>igual”.</i></p> <p>E7: <i>“No sé, parece que no...porque nunca sé hacer las tareas y el profesor me dice que nunca quiero trabajar”.</i></p> <p>E3: <i>“Soy buena porque me gusta mucho leer”.</i></p>
		<p>¿Qué cosas les resultan bien para comprender un texto?</p>	<p>E1: <i>“Leer, resumir”.</i></p> <p>E3: <i>“Leer y contestar las preguntas de las guías”.</i></p> <p>E7: <i>“Nada”.</i></p> <p>E6: <i>“Entender los cuentos”.</i></p> <p>E4: <i>“Me resultan bien las tareas cuando trabajo con la tía Linda”.</i></p> <p>E2: <i>“En el colegio que iba antes no me salían bien las tareas, pero ahora me salen mejor casi todas”.</i></p>

Categoría	Descripción	Preguntas	Respuestas
Experiencia Vicaria	Son las experiencias de aprendizaje por observación, modelado o imitación que influyen en las expectativas de autoeficacia del estudiante Modelaje	¿Para poder resolver una tarea, miran o se fijan en otro para poder resolverla? ¿Cómo lo hacen?	E1: <i>“Pienso, leo y hago la actividad”.</i> E5: <i>“A veces miro a una compañera”.</i> E3: <i>“Miro la pizarra”.</i> E4: <i>“Copio lo que hace mi compañera”.</i> E2: <i>“La Magda hace todo bien, hay que mirarla a ella o preguntarle”.</i>

Categoría	Descripción	Preguntas	Respuestas
Persuasión	Es la información que recibe el estudiante acerca de su desempeño de sus padres, profesores, compañeros y otros significativos, las que podrán ser incorporadas de acuerdo al grado de credibilidad, y confianza y el dominio de quién persuade.	¿Tuvieron ustedes algún reconocimiento o premiación en lenguaje? ¿Cuál fue su experiencia?	<p>E1: <i>“Sí, la Tía Claudia me entregó una medalla por mejorar la velocidad lectora”.</i></p> <p>E7: <i>“No me han entregado nada”.</i></p> <p>E4: <i>“La tía Linda me entrego un diploma porque estoy avanzando en lenguaje”.</i></p> <p>E3: <i>“Me dijo mi profesor que estoy muy bien en lectura”.</i></p> <p>E5: <i>“Mi profesor dijo que tengo que mejorar en lenguaje”.</i></p> <p>E6: <i>“Aquí en este colegio dan muchos regalos”.</i></p> <p>E2: <i>“Mi Tía Linda regaló un estuche, porque mejoré mis notas en lenguaje”.</i></p>

		<p>¿Alguna vez han recibido felicitaciones por sus logros en lenguaje? ¿Cuáles fueron éstas felicitaciones y de quienes?</p>	<p>E1: <i>“Mi profesor me dio un regalo por mis logros, porque todos los años me esfuerzo para tener el primer lugar del curso”.</i></p> <p>E3: <i>“Frente a mis compañeros me felicitaron por que hice todas mis tareas”.</i></p> <p>E6: <i>“Mi mamá me felicita cuando tengo buenas notas”.</i></p> <p>E7: <i>“Soy malo para lenguaje, sólo me han retado”.</i></p> <p>E4: <i>“La Tía Linda me felicita”.</i></p>
		<p>Y ¿reciben felicitaciones de sus padres?</p>	<p>E4: <i>“No!!! Sólo retos”.</i></p> <p>E5: <i>“A veces, pero más me retan porque me porto mal”.</i></p> <p>E2: <i>“A mi mamá no la veo casi nunca porque trabaja”.</i></p> <p>E7: <i>“En mi casa mi mamá me dice que siempre he sido malo para lenguaje”.</i></p> <p>E5: <i>“No me acuerdo que me felicite...ella no”.</i></p>

			<i>sabe mucho de lo que hacemos en el colegio”.</i>
--	--	--	-----------------------------------------------------

Categoría	Descripción	Pregunta	Respuesta
Estados Emocional es	Reacciones fisiológicas como el estrés, la ansiedad, que se ven enfrentados a tareas y experiencias. demandantes las que podrán ser positivas y/o negativas.	¿Has tenido alguna sensación física en alguna actividad de lectura?	<p>E3: <i>“No, no me pasa nada”.</i></p> <p>E7: <i>“Siento nervios, mi guata se aprieta porque, no quiero responder lo que pide mi profesora”.</i></p> <p>E4: <i>“Me traspiran las manos cuando tengo que pasar al pizarrón”.</i></p> <p>E1: <i>“Me gusta que me digan que lea y comparta con mis compañeros”.</i></p> <p>E5: <i>“Tengo miedo cuando me entregan las notas”.</i></p>

4.3.3.1. Análisis por categorías

Categoría: Experiencias de logro

Los estudiantes relatan experiencias de logro asociadas a:

- ✓ Poder hacer y terminar las tareas:

E3: *“Si, lo soy porque puedo hacer todas mis tareas”,*

E1: *“Sí, tía...soy seco para lenguaje porque termino todas las tareas”*

- ✓ Sacar buenas notas:

E5: *“Más o menos, porque no me saco tan buenas notas”,*

E2: *“Me quedo con lo que dice el profe en la sala, pero no estudio en la casa...igual me saco buenas notas”.*

- ✓ Disfrutar de las actividades asociadas a la clase de lenguaje:

E3: *“Soy buena, porque me gusta mucho escuchar leer”,*

E6: *“Soy buena porque me gusta mucho escuchar los cuentos”.*

- ✓ Retroalimentación externa:

E4: *“Creo que no soy malo, soy un poco bueno...y lo sé porque la tía Linda siempre me dice que estoy aprendiendo mucho igual”.*

Un estudiante relata una experiencia de logro negativa asociada a la retroalimentación del profesor:

E7: *“No sé, parece que no...porque nunca sé hacer las tareas y el profesor me dice que nunca quiero trabajar”.*

Categoría: Experiencias vicarias

La mayoría de las experiencias vicarias que narran los estudiantes están relacionadas con seguir el modelo de un compañero más capaz:

E5: *“A veces miro a una compañera”*

E4: *“Copio lo que hace mi compañera”*

E2: *“La Magda hace todo bien, hay que mirarla a ella o preguntarle”*

Sólo un estudiante identifica que debe seguir el modelo del profesor:

E3: *“Miro la pizarra”*

Y un estudiante no reconoce seguir un modelo externo:

E1: *“Pienso, leo y hago la actividad”.*

Categoría: Persuasión verbal

Esta es la categoría en la que se generó la mayor cantidad de respuestas de los estudiantes, los que relatan variadas experiencias de persuasión verbal asociadas principalmente a las premiaciones, reconocimientos y retroalimentación de profesionales de la escuela, profesor y psicopegoga que atiende al curso (tía Linda):

E1: *“Mi profesor me dio un regalo por mis logros, porque todos los años me esfuerzo para tener el primer lugar del curso”*

E3: *“Frente a mis compañeros me felicitaron por que hice todas mis tareas”*

E4: *“La tía Linda me felicita”*

E1: *“Sí, la Tía Claudia me entregó una medalla por mejorar la velocidad lectora”*

E4: *“La tía Linda me entrego un diploma porque estoy avanzando en lenguaje”*

E3: *“Me dijo mi profesor que estoy muy bien en lectura”, E5:* *“Mi profesor dijo que tengo que mejorar en lenguaje”*

E6: *“Aquí en este colegio dan muchos regalos”*

E2: *“Mi Tía Linda me regaló un estuche, porque mejoré mis notas en lenguaje”.*

Espontáneamente sólo un estudiante relata una experiencia de retroalimentación de su familia:

E6: *“Mi mamá me felicita cuando tengo buenas notas”*

Ante la pregunta específica del moderador, los estudiantes reportan experiencias de retroalimentación negativa de sus padres o de falta de retroalimentación:

E4: *“No!!! Sólo retos”*

E5: *“A veces, pero más me retan porque me porto mal”*

E2: *“A mi mamá no la veo casi nunca porque trabaja”*

E7: *“En mi casa mi mamá me dice que siempre he sido malo para lenguaje”*

E5: *“No me acuerdo que me felicite...ella no sabe mucho de lo que hacemos en el colegio”.*

Un estudiante relata retroalimentación negativa sin manifestar el origen de ella:

E7: *“Soy malo para lenguaje, sólo me han retado”* y el mismo estudiante no narra ninguna experiencia de premiación: *“No me han entregado nada”*

Categoría: Estados fisiológicos y emocionales del estudiante

Los estudiantes, en su mayoría, relatan experiencias fisiológicas y emocionales negativas en las actividades que realizan en torno a la lectura:

E7: *“Siento nervios, mi guata se aprieta porque, no quiero responder lo que pide mi profesora”*

E4: *“Me traspiran las manos cuando tengo que pasar al pizarrón”*

E5: *“Tengo miedo cuando me entregan las notas”*

Sólo un estudiante relata una experiencia positiva:

E1: *“Me gusta que me digan que lea y comparta con mis compañeros”*

Una persona relata una experiencia neutra:

E3: *“No, no me pasa nada”.*

4.3.4. Resultados de la entrevista al docente de lenguaje de sexto básico

Categoría	Descripción	Respuesta
Experiencia de logro	Es la información sobre lo que el estudiante ha sido capaz de hacer, las que van fortalecer sus creencias respecto al éxito o fracaso.	<p><i>“Creo que los estudiantes no se han preguntado sobre su capacidad. La mayoría de ellos vive el presente, lo inmediato, siendo el aprendizaje algo lejano y poco concreto... en general hay bajas expectativas...Les cuesta a los chiquillos.”.</i></p> <p>(Refiriéndose a la percepción de autoeficacia de sus estudiantes)</p> <p><i>“Los resultados son variados pues hay un grupo de estudiantes que avanza bien, porque tiene adquirido la fluidez lectora, lo que aporta a la comprensión de lo que leen, ya otro grupo de estudiantes presenta dificultades en la fluidez, como también en el aprendizaje en general”</i></p> <p>(Refiriéndose a lo que sus estudiantes son capaces de hacer)</p>

Categoría	Descripción	Respuesta
Experiencia Vicaria	Son las experiencias de aprendizaje por observación, modelado o imitación que influyen en las expectativas de autoeficacia del estudiante	<p><i>“Lo que hago son guías de actividades en general para reforzar la comprensión de los diferentes textos de aprendizaje”</i></p> <p>(Refiriéndose a cómo enseña a comprender un texto).</p> <p><i>“Yo leo las instrucciones y así ellos ya saben lo que tienen que hacer”.</i></p> <p>(Refiriéndose a por qué no realiza modelaje)</p>

	Modelaje	<p><i>“No mucho, porque se pierde mucho tiempo, los niños se pelean, no quieren juntarse con algunos compañeros y, además, sólo trabajan algunos y los otros copian”.</i></p> <p>(Refiriéndose a la frecuencia del trabajo en grupo).</p>
--	----------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Categoría	Descripción	Respuesta
Persuasión	<p>Es la información que recibe el estudiante acerca de su desempeño de sus padres, profesores, compañeros y otros significativos, las que podrán ser incorporadas de acuerdo al grado de credibilidad, y confianza y el dominio de quién persuade.</p>	<p><i>“También hago premiaciones de rendimiento y actitud para apoyar en su proceso de crecimiento y aprendizaje. En el establecimiento se realizan premiaciones mensuales en el área actitudinal en cada asignatura. Adicional a eso al interior de la sala de clases constantemente se les destaca en forma verbal sus logros y actitudes positivas, reforzándolos con stickers y caritas felices”</i></p> <p><i>...” una vez en la semana se premia por tareas entregadas, por venir a clases, por actitud y velocidad lectora. También se felicita frente al curso, entrega de stickers por terminar actividades”</i></p> <p><i>“Los estudiantes con NEE, son apoyados por la psicopedagoga y educadora diferencial del colegio, ya que permiten un acompañamiento cercano, de monitoreo e incentivo por realizar adecuadamente las actividades de aprendizaje presentadas”</i></p>

Categoría	Descripción	Respuesta
Estados Emocionales	Reacciones fisiológicas como el estrés, la ansiedad, que se ven enfrentados a tareas y experiencias demandantes las que podrán ser positivas y/o negativas.	<p><i>“...he intentado usar la lista de clase para que participen, pero genera más tensión y molestias”</i> (refiriéndose a la participación de los estudiantes en las actividades de lectura)</p> <p><i>“Los estudiantes se muestran poco motivados, dicen que les da lata, no les gusta el texto y es muy largo. Cuesta mucho que estén activos y participativos al momento de enfrentarse el texto. Hay apatía y poco interés”.</i></p>

4.3.4.1. Análisis por categoría

Categoría: Experiencia de logro

El docente plantea que sus estudiantes no se preguntan por su capacidad para enfrentar las tareas lectoras: *“Creo que los estudiantes no se han preguntado sobre su capacidad. La mayoría de ellos vive el presente, lo inmediato, siendo el aprendizaje algo lejano y poco concreto Muestra bajas expectativas frente a la capacidad de sus estudiantes:”*... en general hay bajas expectativas...*Les cuesta a los chiquillos”*.

El docente plantea que hay una dispersión en los resultados de aprendizaje y habilidades desarrolladas por sus estudiantes: *“Los resultados son variados pues hay un grupo de estudiantes que avanza bien, porque tiene adquirido la fluidez lectora, lo que aporta a la comprensión de lo que leen, ya otro grupo de estudiantes presenta dificultades en la fluidez, como también en el aprendizaje en general”*.

Categoría: Experiencia vicaria

En relación a otorgar oportunidades de aprendizaje vicario el profesor se muestra reacio a utilizar la modalidad grupal por las tensiones que se generan al interior de la clase: *“No mucho, porque se pierde mucho tiempo, los niños se pelean, no quieren juntarse con algunos compañeros y, además, sólo trabajan algunos y los otros copian”*. (Refiriéndose a la frecuencia con que utiliza el trabajo en grupo).

Al mismo tiempo, no utiliza la estrategia de modelar las habilidades lectoras, sino que entrega mayor cantidad de guías de reforzamiento: *“Lo que hago son guías de actividades en general para reforzar la comprensión de los diferentes textos de aprendizaje”* (Refiriéndose a cómo enseña a comprender un texto). Y su forma de acercar al estudiante a la actividad es la lectura de instrucciones, asumiendo que los estudiantes logran comprender el cómo hacer la actividad: *“Yo leo las instrucciones y así ellos ya saben lo que tienen que hacer”*.

Categoría: Persuasión verbal

El docente utiliza diferentes estrategias para estimular el rendimiento y actitud positiva de los estudiantes, tales como: premiaciones, felicitaciones, stickers: *“También hago premiaciones de rendimiento y actitud para apoyar en su proceso de crecimiento y aprendizaje. En el establecimiento se realizan premiaciones mensuales en el área actitudinal en cada asignatura. Adicional a eso al interior de la sala de clases constantemente se les destaca en forma verbal sus logros y actitudes positivas, reforzándolos con stickers y caritas felices” ...* una vez en la semana se premia por tareas entregadas, por venir a clases, por actitud y velocidad lectora. También se felicita frente al curso, entrega de stickers por terminar actividades”

Por otro lado, el profesor reconoce que los estudiantes son apoyados por especialistas que realizan un acompañamiento cercano e incentivos: *“Los estudiantes con NEE, son apoyados por la psicopedagoga y educadora diferencial del colegio, ya que permiten un acompañamiento cercano, de monitoreo e incentivo por realizar adecuadamente las actividades de aprendizaje presentadas”*

Categoría: Estados fisiológicos y emocionales de los estudiantes

El docente relata la existencia de algunos estados fisiológicos y emocionales de los estudiantes en clases de lectura: *“...he intentado usar la lista de clase para que participen, pero genera más tensión y molestias”* (Refiriéndose a la participación de los estudiantes en las actividades de lectura). *“Los estudiantes se muestran poco motivados, dicen que les da lata, no les gusta el texto y es muy largo. Cuesta mucho que estén activos y participativos al momento de enfrentarse el texto. Hay apatía y poco interés”.*

**CAPÍTULO V:
CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS**

5.1. Conclusiones

Los resultados obtenidos permiten responder a la pregunta de investigación que motivó la realización de este estudio: *¿Cuál es la relación entre el nivel de autoeficacia lectora de estudiantes de 6° básico de una escuela particular subvencionada con alto índice de vulnerabilidad en la comuna de Puente Alto y sus resultados de comprensión lectora?* Las conclusiones a las que hemos llegado son:

1. La relación que reveló el presente estudio entre las variables antes mencionadas es de una correlación directa, pero muy baja entre la Autoeficacia lectora y la Comprensión lectora (Coeficiente de Paearson = 0,230).
2. Esta correlación encontrada es menor que la reportada por la literatura, que establece que existe *“una correlación alta y estadísticamente significativa entre el nivel de autoeficacia y el rendimiento obtenido en comprensión lectora”* (Fidalgo, Arias y Olivares, 2013:24).
3. Sin embargo, al segregar los resultados ente estudiantes sin y con NEE se obtiene que en los estudiantes vulnerables sin NEE la autoeficacia lectora y la comprensión lectora correlacionan de forma directa, media y no perfecta (Coeficiente de Pearson = 0,414), mientras que en los estudiantes vulnerables con NEE es inversa, significativa y no perfecta (Coeficiente de Pearson = - 0,791).
4. En un contexto de vulnerabilidad la correlación entre la autoeficacia lectora y comprensión lectora es más baja que la reportada por los antecedentes empíricos revisados.
5. La relación inversa entre autoeficacia lectora y comprensión lectora encontrada en estudiantes con NEE es coincidente con estudios revisados que refieren que estos estudiantes tienden a sobreestimar

sus habilidades por falta de desarrollo metacognitivo, lo que les dificulta la ejecución, monitoreo y evaluación de sus tareas de lectura (Graham y Harris, Sawyer en Olivares, 2015). Esto implica que estos estudiantes no hacen un diagnóstico realista de sus capacidades para enfrentar las tareas lectoras, por el contrario, a menor rendimiento en comprensión lectora, mayor es la percepción de autoeficacia lectora. Probablemente, los estudiantes con NEE reciben atención y feedback positivo más frecuentemente que sus compañeros, de parte de las psicopedagogas y educadora diferencial que los atienden, en el intento de armar un círculo virtuoso de éxito forzado para reencantarlos con el aprender.

6. Los resultados en relación a los cambios de la autoeficacia a lo largo de la escolaridad son coincidentes con la literatura revisada, que nos dice que *“las creencias motivacionales cambian a lo largo de la escolaridad”* (Eccles, Guthrie y Wigfield en Olivares, 2015). Como indica Bandura (1986 en Olivares, 2015), un mayor nivel de autoeficacia se asocia directamente con la mejora de las habilidades cognitivas, por lo que a medida que transcurren los cursos escolares y los estudiantes mejoran sus habilidades lectoras se debería presentar un mayor nivel de auto-eficacia. En el caso en estudio, se aprecia que la autoeficacia promedio de los estudiantes de once años es menor que la de los estudiantes de doce años y, la de éstos, menor que la de los estudiantes de trece años. Esto sacando el dato atípico del estudiante de 15 años. Por lo tanto, podemos decir que, en la medida que los estudiantes avanzan en edad, su percepción de autoeficacia lectora mejora. Sin embargo, esto no se da del mismo modo en los estudiantes que presentan NEE. En este grupo de estudiantes la autoeficacia y edad tienen una correlación inversa, significativa y no perfecta (Coeficiente de Pearson= -0, 573) Es decir, a mayor edad, existe una menor percepción de autoeficacia lectora,

seguramente porque ellos no desarrollan sus habilidades cognitivas al mismo ritmo que sus compañeros.

7. En un contexto de vulnerabilidad, los estudiantes tienen escasa exposición a modelos lectores fuera de la escuela y poca retroalimentación y comentarios positivos, respecto a su lectura, de parte de los adultos significativos que lo acompañan (padres). De acuerdo a las respuestas que los estudiantes entregaron en el focus group, ellos reciben mayoritariamente feedback negativo de sus padres o ausencia de éste.
8. La fuente de persuasión verbal positiva que relatan los estudiantes en el focus group está relacionada con la retroalimentación y acompañamiento de los profesionales de la escuela, que a través del plan de institucional de premiaciones, entregan retroalimentación y felicitaciones por logros en el proceso de aprendizaje en forma sistemática, mencionado en la entrevista al docente.
9. El docente no promueve variadas oportunidades de aprendizaje vicario (aprender observando a otro más capaz), ya que no utiliza frecuentemente el trabajo en grupo ni utiliza el modelaje (mostrar un modelo o procedimiento para desarrollar una actividad) como estrategia para enseñar conocimientos procedimentales (como las habilidades para la comprensión lectora), de acuerdo lo mencionado en la entrevista al docente en relación a las estrategias utilizadas para enseñar a comprender un texto.

5.2. Sugerencias

Dados los hallazgos en los niveles de Autoeficacia lectora y comprensión lectora de los estudiantes de sexto básico y las explicaciones relevadas de estudiantes y docente, se realizan las siguientes sugerencias a nivel institucional:

- ✓ Capacitar a los profesores en estrategias de modelaje para desarrollar en los estudiantes los conocimientos procedimentales. Por ejemplo, la estrategia “Yo hago, nosotros hacemos, tú haces”.
- ✓ Trabajar el desarrollo de una cultura de altas expectativas en toda la comunidad educativa focalizando el trabajo en la reserva de valores compartidos de la institución y construyendo con los docentes metas desafiantes para los logros de aprendizaje de los estudiantes.
- ✓ Mantener la cultura de retroalimentación permanente a los estudiantes a través de reconocimiento, premiaciones, además de incorporar retroalimentación específica sobre las tareas de aprendizaje que este desarrolla y sus niveles de logro orientando para la mejora.
- ✓ Implementar un proyecto de desarrollo de metacognición que les permita a los estudiantes conocer y reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

Albert, M. J. (2007). La Investigación Educativa: Claves Teóricas. Editorial Mac Graw Hill, España.

Austin, T. (2008). Investigación cualitativa. Disponible en <http://metodoinvestigacion.wordpress.com/2008/02/29/investigacion-cualitativa/> Recuperado el 05 de enero de 2017.

Bandura, A (1987). Teoría del Aprendizaje Social. S.L.U. Espasa Libros. Madrid.

Blanco, Ornelas, Aguirre y Guedea (2012). Autoeficacia percibida en conductas académicas. RMIE, Vol. 17, Núm. 53, pp. 557-571.

Cancela, Cea, Galindo y Valilla (2010). Metodología de la investigación educativa: investigación ex post facto. Universidad Autónoma de Madrid. España.

Canto, J. (1998). Autoeficacia y Educación. Educación y ciencia, vol. 2, N° 4, pp. 45-53.

Carrasco y del Barrio (2002). Evaluación de la autoeficacia en niños y adolescentes. Psicothema, Vol.14, Núm. 2, pp. 323-332.

Cartagena, M. (2008). Relación entre la autoeficacia y el rendimiento escolar y los hábitos de estudios en alumnos de secundaria. Revista Iberoamericana sobre Calidad, eficacia y Cambio en Educación, Vol. 6, Núm. 3.

Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoría*, Vol. 14, pp. 61-71.

Cornejo, Céspedes, Escobar, Núñez, Reyes y Rojas (2005). SINAIE: Sistema Nacional de Asignación con Equidad para Becas JUNAEB. Capítulo 3, pg 77. JUNAEB 2005. Recuperado de: https://www.junaeb.cl/wp-content/uploads/2013/02/libro_junaeb.pdf

Cuevas, A. (2002). Consideraciones en torno a la investigación cualitativa en psicología. *Revista cubana de psicología*, Vol.9, Núm 1.

Cuevas, A. (2014). Autorregulación de estrategias metacognitivas para la comprensión lectora en estudiantes con conductas disruptivas. Tesis para optar al grado de Magister. Universidad de Concepción. Chile.

Dankhe, G. L (1989). Investigación y comunicación. En C. Fernández-Collado y G. L. Dankhe (Comps.). *La Comunicación Humana: ciencia social*. México, D.F. McGraw- Hill, 385-454.

DECRETO-LEY 196, de 15 de octubre de 1999. Biblioteca del congreso Nacional de Chile BCN.

Dubois M. (1991). *El proceso de la lectura: de la teoría a la práctica*. Editorial Aique. Buenos Aires.

Ferreiro, E. (2000). Leer y escribir en un mundo cambiante. Conferencia expuesta en Congreso De la Unión Internacional de Editores. México.

Fidalgo, Arias y Olivares (2013). Diseño y análisis psicométrico de una escala de autoeficacia hacia la lectura. *Aula Abierta*, 2013, Vol. 41, núm. 1, pp. 17-26.

Flower y Jone (1996). *Los procesos de lectura y escritura*. Asociación Internacional de Lectura y Vida. Buenos aires, Argentina.

Galeano, M. (2004). "Diseño de proyectos en la investigación cualitativa". Fondo Medellín, Editorial Universidad EAFIT. Colombia.

Gómez, M. (2006): Introducción a la metodología de investigación científica. Editorial Brujas. Córdoba, Argentina.

Hernández, Fernández y Baptista (1997). Metodología de la Investigación. Mc Graw-Hill. México.

Infante, Matus, Paulsen, Salazar y Vizcarra (2012). Narrando la vulnerabilidad escolar. Literatura y Lingüística N°27, pp. 281-308.

Juan y Roussos (2010) El focus groups como técnica de investigación cualitativa. Documento de Trabajo N° 256, Universidad de Belgrano. Disponible en: http://www.ub.edu.ar/investigaciones/dt_nuevos/256_roussos.pdf. Recuperado el 20 de noviembre de 2016.

JUNAEB. Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (ON LINE) www.junaeb.cl.

Martínez, J. (2011). Métodos de investigación cualitativa. Silogismos de investigación, Núm. 8.

Marzano, R. (2005) Para ayudar a los alumnos a adquirir e integrar el conocimiento procedimental. En Dimensiones del aprendizaje, Manual para el maestro (93-112). México, Iteso, 2º edición.

Maskrey, A. (1993) Copilador. Los Desastres No Son Naturales. Red de Estudios Sociales en Prevención de Desastres en América Latina.

Medina, A. (2006). *Aprender a leer y escribir ¿En qué conceptos fundamentar las prácticas docentes?* Psykhe (En línea) vol. 15, N°2. Disponible en http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22282006000200005&script=sci_arttext

Medina, A. (2010). *Pruebas de Comprensión Lectora y Producción de textos (CL-PT). 5º a 8º básico*. Ediciones Universidad Católica. Chile.

Ministerio de Desarrollo Social (2015). *Informe de Desarrollo social 2015*. (En línea) Disponible en <http://www.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/pdf/upload/IDS2.pdf>

Murillo A.Y. (2010). *Diagnóstico y estrategias para la comprensión lectora*. Ediciones CEIDE.

Olaz y Pérez (2012). Creencias de autoeficacia: líneas de investigación y desarrollo de escalas. *Revista Tesis*, N°1, pp. 157-170.

Olivares, F. (2015). *El rol de la autoeficacia en la comprensión lectora: Estudios de revisión, evaluación e instrucción*. Tesis doctoral. Universidad de León.

Papalia, Wendka y Duskin (2010). *Desarrollo Humano*. Mc Graw- Hill. México.

Parodi (2009). *Comprensión de textos escritos*. Editorial Edudeba. Buenos Aires.

Quintana H. (2004). *La enseñanza de la comprensión lectora*. Disponible en http://enlacescardenal.bligoo.cl/media/users/17/859943/files/166073/ENSE_ANZA_COM-LEC_2004.pdf

Sánchez, E. (2009). Ayudar a comprender y enseñar a comprender: necesidades de los alumnos y necesidades de los profesores. *Revista Aula: Aula de innovación Educativa*, Núm. 179.

SIMCE (2014). *Informe de resultados de aprendizaje. Docentes y Directivos* (en línea) disponible en www.simce.cl

SINAE (2005). *Sistema Nacional de Asignación con Equidad para Becas JUNAEB: Una nueva visión en la construcción de igualdad de oportunidades en la infancia*.

JUNAEB; Chile. Disponible en: https://www.junaeb.cl/wp-content/uploads/2013/02/libro_junaeb.pdf

Solé, I. (1998) Estrategias de comprensión Lectora. Editorial Graó, Barcelona.

Vasilachis, I. (2007). Estrategias de Investigación Cualitativas. Editorial Gedisa, Buenos Aires.

Velásquez, Martínez y Cumsille (2004). Expectativas de autoeficacia y actitud prosocial asociada a la participación ciudadana en jóvenes. Psykhe (En línea). Vol. 13, N° 2, pp. 85-98. Disponible en <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282004000200007&lng=es&nrm=iso>. ISSN 0718-2228. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282004000200007>.

Secretaría Ministerial de Planificación Región Metropolitana (2016). Región Metropolitana de Santiago: índice de prioridad social de comunas 2015 (En línea) disponible en <https://www.gobiernosantiago.cl/wp-content/uploads/2014/12/INDICE-DE-PRIORIDAD-SOCIAL-2015.pdf>

Zimmerman, Kitsantas y Campillo (2005). Evaluación de la autoeficacia regulatoria: Una perspectiva social cognitiva. Evaluar, Núm. 5. Laboratorio de evaluación Psicológica y Educativa.

ANEXOS

Anexo 1: Preguntas orientadoras para focus group

¿Ustedes saben si son “buenos” para lenguaje?

¿Cómo lo saben?

¿Para poder resolver una tarea, miran o se fijan en otro para poder resolverla?

¿Cómo lo hacen?

¿Tuvieron ustedes algún reconocimiento o premiación en lenguaje? ¿Cuál fue su experiencia?

¿Alguna vez han recibido felicitaciones por sus logros en lenguaje? ¿Cuáles fueron éstas felicitaciones y de quienes?

¿Has tenido alguna sensación física en alguna actividad de lectura?

Anexo 2: Entrevista a docente de lenguaje

1. ¿Cómo son los resultados de aprendizaje en comprensión lectora de tus estudiantes?

R. Los resultados son variados pues hay un grupo de estudiantes que avanza bien, porque tiene adquirido la fluidez lectora, lo que aporta a la comprensión de lo que leen, ya otro grupo de estudiantes presenta dificultades en la fluidez, como también en el aprendizaje en general impactando directamente en su rendimiento y en consecuencia a la

comprensión. Por último, están los estudiantes que no logran comprender lo que leen presentando dificultad, lo que conlleva a muchos problemas de aprendizaje y conductas...Les cuesta a los chiquillos.

2. ¿Crees que tus estudiantes se sienten capaces de aprender?

R. Creo que los estudiantes no se han preguntado sobre su capacidad. La mayoría de ellos vive el presente, lo inmediato, siendo el aprendizaje algo lejano y poco concreto. Cuando miro sus caras puedo observar poca motivación y cuesta motivarlos a los aprendizajes. Por supuesto que hay algunos estudiantes que están atentos, participativos y motivados, pero en general hay bajas expectativas.

3. ¿Qué estrategias usas para fomentar su autoestima?

R. Durante la semana trabajamos con los rituales de inicio y cierre, en ellos se dedica un tiempo para que los estudiantes hablen sobre sus experiencias vividas en el fin de semana, durante la semana, como también las actividades que hicieron. Además, converso con los estudiantes que están con alguna dificultad emocionales o de aprendizaje, pido ayuda y orientación a la psicóloga. También hago premiaciones de rendimiento y actitud para apoyar en su proceso de crecimiento y aprendizaje. En el establecimiento se realizan premiaciones mensuales en el área actitudinal en cada asignatura. Adicional a eso al interior de la sala de clases constantemente se les destaca en forma verbal sus logros y actitudes positivas, reforzándolos con stickers y caritas felices.

4. ¿Qué estrategias usas para estimular sus avances?

R. Las estrategias para estimular los avances son variadas, una vez en la semana se premia por tareas entregadas, por venir a clases, por actitud y velocidad lectora. También se felicita frente al curso, entrega de stickers por terminar actividades.

5. ¿Qué estrategias utilizas para enseñar cómo comprender un texto?

R. Utilizo una variedad de textos, tanto literario como no literario. Tenemos las palabras de la semana, las que son vistas desde sus significados y

luego pegadas en el panel de palabras. Además, está el plan lector con actividades de comprensión lectora con preguntas explícitas, implícitas y sentido global del texto. También hacemos lectura silenciosa diaria.

6. ¿Realizas modelaje de las estrategias de comprensión lectora?

R. Lo que hago son guías de actividades en general para reforzar la comprensión de los diferentes textos de aprendizaje. Yo leo las instrucciones y así ellos ya saben lo que tienen que hacer.

7. ¿Cómo es la participación de tus estudiantes en clases de comprensión lectora?

R. Los estudiantes no quieren participar mucho, hay uno que otro que está atento y que le gusta, pero en general les cuesta mucho exponerse y compartir sus actividades. He intentado usar la lista de clase para que participen, pero genera más tensión y molestias.

8. ¿Qué resistencias encuentras en tus estudiantes para enfrentarse a la lectura?

R. Los estudiantes se muestran poco motivados, dicen que les da lata, no les gusta el texto y es muy largo. Cuesta mucho que estén activos y participativos al momento de enfrentarse el texto. Hay apatía y poco interés.

9. ¿Cómo abordas esas resistencias?

R. Intento buscar variedad de textos que sean más lúdicos (cómic), como también, utilizando videos que motiven al texto que será leído. Busco relacionar sus conocimientos previos con lo que vamos a leer, para despertar el interés por el nuevo conocimiento.

10. ¿Cómo trabajas con los estudiantes con NEE?

R. Los estudiantes con NEE, son apoyados por la psicopedagoga y educadora diferencial del colegio, las que apoyan de forma constante la adaptación de las actividades, como también, a las evaluaciones. Este acompañamiento es fundamental, pues genera un gran apoyo a mi labor, ya que ellos están en forma constante acompañados por un especialista, ya que permiten un acompañamiento cercano, de monitoreo e incentivo por realizar adecuadamente las actividades de aprendizaje presentadas.

11. ¿Con cuánta frecuencia realizas trabajos en grupo?

R. No mucho, porque se pierde mucho tiempo, los niños se pelean, no quieren juntarse con algunos compañeros y, además, sólo trabajan algunos y los otros copian.