



UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

TÍTULO DEL TRABAJO: LA AUTORREGULACIÓN DE LA
COMPRENSIÓN LECTORA EN LOS ESTUDIANTES DE TERCER A.E.B
PARALELO “B” DE LA ESCUELA FEDERICO GONZÁLEZ SUÁREZ
DURANTE EL AÑO LECTIVO 2017-2018.



AUTORA: JOHANNA ELIZABETH FIALLOS HERRERA
C.I. 171743748-5

TUTORA: DRA. M. VICENTA GONZÁLEZ ARGÜELLO
DNI: 40 97 0006 z

GRADO ACADÉMICO: MAGISTER EN EDUCACIÓN, CON MENCIÓN
EN ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y LITERATURA.

Quito, 20 de octubre de 2018

RESUMEN

Esta investigación se titula: **LA AUTORREGULACIÓN DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN LOS ESTUDIANTES DE TERCER A.E.B. PARALELO “B” DE LA ESCUELA FEDERICO GONZÁLEZ SUÁREZ DURANTE EL AÑO LECTIVO 2017 - 2018.** Se lo realiza con el único fin de **desarrollar estrategias para mejorar la autorregulación de la comprensión lectora** ya que se han detectado falencias en este aspecto en todas las áreas de la malla curricular, en especial en Lengua y Literatura.

Luego de la ardua labor investigativa se concluye con la idea de integrar paulatinamente durante el PEA las estrategias para mejorar la autorregulación de la comprensión lectora investigadas en este TFM y en un futuro no muy lejano implementar un programa institucional, por ejemplo **CORI (CONCEPT-ORIENTED READING INSTRUCCIÓN) o LA COMUNIDAD DE APRENDICES** dentro de la malla curricular de manera interdisciplinar para que sea parte del mismo y no como algo extra que sobrecargue a los docentes y estudiantes.

Palabras claves: Autorregulación, comprensión lectora y estrategias.

ABSTRACT

This research is entitled: **THE SELF-REGULATION OF READING COMPREHENSION IN THIRD PARTICIPANTS A.E.B. PARALLEL "B" OF THE SCHOOL FEDERICO GONZÁLEZ SUÁREZ DURING THE YEAR LECTIVE 2017 - 2018.** It is done with the sole purpose of developing strategies to improve the self-regulation of reading comprehension, since flaws have been detected in this aspect in all areas of the curricular mesh, especially in Language and Literature.

After the hard work of research, it concludes with the idea of gradually integrating strategies to improve the self-regulation of reading comprehension researched in this TFM and in the not too distant future to implement an institutional program, for example **CORI (CONCEPT-ORIENTED). READING INSTRUCTION) or THE COMMUNITY OF APPRENTICES** within the curriculum in an interdisciplinary way to be part of it and not as something extra that overload the teachers and students.

Keywords: Self-regulation, reading comprehension and strategies.



ÍNDICE

RESUMEN	2
ABSTRACT.....	2
ÍNDICE	3
CESION DE DERECHOS.....	4
1. INTRODUCCIÓN	5
1. A. Intereses y contextualización de su labor docente, de investigación en innovación.	6
1. B. Estructura del dossier o memoria	7
2. DEFINICIÓN DEL PROBLEMA U OBJETO DE ESTUDIO DE LA INVESTIGACIÓN	8
2. A. Objetivos.	8
2. B. Documentación y definición del problema.....	9
3. MARCO TEÓRICO.....	9
4. INSTRUMENTO METODOLÓGICO.....	21
5. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS OBTENIDOS.....	23
6. ESTABLECIMIENTO DE CONCLUSIONES RESULTANTES DE LA INVESTIGACIÓN.	57
7. REFLEXIONES FINALES	62
7. A. En relación a las asignaturas troncales de la maestría.....	62
7. B. En relación a las asignaturas de la especialidad	62
7. C. En relación a lo aprendido durante el TFM.	63
8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	64
9. AUTOEVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES ADQUIRIDOS.....	68
10. ANEXOS	70
Anexo 1. Técnica: La Encuesta; Instrumento: El cuestionario.....	70
Anexo 2. Cuadro de la nómina de docentes de la Escuela “Federico González Suárez”	74
Anexo 3. Cuadro de tabulación de la encuesta aplicada a los docentes de la Escuela “Federico G. Suárez”	75
Anexo 4. Procesos de la lectura.	78
Anexo 5. Tipos de velocidad lectora.....	78
Anexo 6. Estrategias Skim y Scan.	79
Anexo 7. Tipos de lectura según los objetivos didácticos.	79
Anexo 8. Modelo de comprensión lectora.	80
Anexo 9. Tipos principales de estrategias de comprensión	80
Anexo 10. Estrategias para la comprensión lectora.	81
Anexo 11. Proporción de responsabilidad en la tarea.....	83
Anexo 12. Tres aspectos de la autorregulación del aprendizaje	84
Anexo 13. Técnicas y recursos para comprensión lectora” (antes de leer, durante la lectura y en la relectura)”. (Cazanny , 2013, p. 5)	84
Anexo 14. Evidencias del desarrollo de las estrategias de autorregulación de la Comprensión Lectora (el niño del lado izquierdo presenta un problema auditivo y un leve retraso mental).	88

CESION DE DERECHOS



Javier Loyola, 20 de octubre de 2018

Yo, **Johanna Elizabeth Fiallos Herrera**, autor/a del Trabajo Final de Maestría, titulado: **La autorregulación de la comprensión lectora en los estudiantes de tercer A.E.B paralelo "B" de la escuela Federico González Suárez durante el año lectivo 2017-2018**, estudiante de la Maestría en Educación, mención **MÁSTER UNIVERSITARIO EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE ECUADOR ESPECIALIDAD EN LENGUA Y LITERATURA** con número de identificación **171743748-5**, mediante el presente documento dejo constancia de que la obra es de mi exclusiva autoría y producción.

1. Cedo a la Universidad Nacional de Educación, los derechos exclusivos de reproducción, comunicación pública, distribución y divulgación, pudiendo, por lo tanto, la Universidad utilizar y usar esta obra por cualquier medio conocido o por conocer, reconociendo los derechos de autor. Esta autorización incluye la reproducción total o parcial en formato virtual, electrónico, digital u óptico, como usos en red local y en internet.
2. Declaro que en caso de presentarse cualquier reclamación de parte de terceros respecto de los derechos de autor/a de la obra antes referida, yo asumiré toda responsabilidad frente a terceros y a la Universidad.
3. En esta fecha entrego a la Universidad, el ejemplar respectivo y sus anexos en formato digital o electrónico.

Nombre: Johanna Elizabeth Fiallos Herrera

Firma: 

1. INTRODUCCIÓN

En el proceso de enseñanza-aprendizaje se ha podido detectar que tanto los docentes como los estudiantes desconocen o les falta desarrollar estrategias para autorregular la comprensión lectora, lo cual ha provocado un bajo rendimiento académico y un limitado pensamiento crítico-reflexivo en todas las áreas de la malla curricular, en especial en el área de Lengua y Literatura en los estudiantes de la Escuela Federico González Suárez durante el año lectivo 2017-2018.

Además un resultado más fiable de la problemática en cuanto a la deficiencia en comprensión lectora nos pueden indicar las evaluaciones PISA, a pesar de que conocemos sus resultados entre uno y dos años después de que se realicen las pruebas. Como hasta ahora los resultados en los países hispanohablantes han sido entre medios y muy bajos, lo habitual es que al presentarse y conocerse por los medios de comunicación se crea una corriente de insatisfacción y una demanda de trabajar para mejorar el rendimiento de los alumnos en esta prueba (Monge, 2013).

Como docentes nos vemos en la obligación de buscar soluciones a los problemas y necesidades que surgen en la sociedad actual, en el ámbito educativo para formar estudiantes autónomos, reflexivos – críticos y que mejor que realizarlo a través del empoderamiento de las herramientas de la INVESTIGACIÓN EDUCATIVA para poder hacer frente a tan grande demanda de conocimientos.

1. A. Intereses y contextualización de su labor docente, de investigación en innovación.

“La innovación es un proceso, no un producto. Una vez que aceptamos esa idea, la educación en su conjunto, será mucho mejor” (García, 2008).

Nuestra labor docente es muy importante en esta sociedad actual tan llena de cambios e innovaciones; somos soldados listos para enfrentar cada lucha diaria, cada reto y dispuestos a ayudar a nuestros estudiantes para que se preparen y puedan enfrentar la vida cotidiana.

Como docentes nuestro interés radica en sacar adelante a los estudiantes, tratando de proporcionar las herramientas necesarias para su formación primero como personas y luego como profesionales.

Si todos los educadores estuviéramos abiertos a abrazar la idea de que el aprendizaje está en constante crecimiento y desarrollo, no sólo en los estudiantes sino en nosotros mismos, la educación haría enormes cambios. Si los educadores cambiáramos nuestra forma de pensar, el “sistema educativo” sería mucho mejor.

Para concluir creo que es imprescindible compartir la siguiente frase que resume toda la importancia de la INVESTIGACIÓN EDUCATIVA “El maestro debe saber investigar porque tiene que enseñar a investigar ya que el hombre es un investigador permanente consciente o inconscientemente”. Estas palabras dichas por el insigne educador cubano **Enrique José Varona** es un mensaje vigente para todos los maestros y maestras.



1. B. Estructura del dossier o memoria

El presente trabajo se lo realiza por la necesidad de mejorar en los estudiantes la autorregulación de la comprensión lectora y comprende los siguientes aspectos:

- **Introducción**, se explica la importancia de mejorar la autorregulación de la comprensión lectora en los estudiantes.
- **Intereses y contextualización de su labor docente, de investigación en innovación**, como docente mi interés radica en que se mejore el proceso de autorregulación de la comprensión lectora en los estudiantes en el lugar dónde laboro, la Escuela Federico González Suárez.
- **Estructura del dossier o memoria**, breve explicación de las partes que conforman el presente trabajo.
- **Definición del problema u objeto de estudio de la investigación**, es muy importante definir con exactitud el problema que ha dado la pauta para iniciar la presente investigación y poder encontrar las causas y las posibles soluciones respecto a cómo se podría mejorar el proceso de autorregulación de la comprensión lectora en los estudiantes.
- **Objetivos**, he planteado el objetivo general y los específicos como metas a alcanzar referente a la autorregulación de la comprensión lectora.
- **Documentación y definición del problema**, se define de manera clara y precisa el problema objeto de estudio apoyándose con la documentación pertinente.
- **Marco teórico**, es el conjunto de ideas, procedimientos y teorías que sirven de respaldo a esta investigación para llevar a término la actividad.

- **Instrumento metodológico**, se procede a indicar la metodología que se empleará durante esta investigación.
- **Análisis e interpretación de los datos obtenidos**, en base a los datos obtenidos se realiza el análisis y la respectiva interpretación.
- **Establecimiento de conclusiones resultantes de la investigación**, consiste en plasmar los resultados obtenidos a lo largo de esta investigación.
- **Reflexiones finales**, se las realiza en base a toda la experiencia adquirida durante la Maestría, el trabajo de TFM y los resultados alcanzados.

2. DEFINICIÓN DEL PROBLEMA U OBJETO DE ESTUDIO DE LA INVESTIGACIÓN

La autorregulación de la comprensión lectora en los estudiantes de tercer A.E.B paralelo “B” de la Escuela Federico González Suárez durante el año lectivo 2017-2018.

2. A. *Objetivos.*

Objetivo General:

- Desarrollar estrategias para mejorar la autorregulación de la comprensión lectora.

Objetivos Específicos:

Si queremos que los alumnos sean capaces de desarrollar estrategias para mejorar la autorregulación de la comprensión lectora es necesario que estos previamente sean capaces de:

- Identificar el significado y las características de los textos propuestos para ser leídos, comprensión lectora y autorregulación de la comprensión lectora.
- Adquirir estrategias que les faciliten la autorregulación de la comprensión lectora.
- Identificar los tipos de lecturas según los objetivos didácticos.
- Reconocer las clases de lectura de acuerdo a la velocidad.

- Dominar los diferentes niveles de comprensión del texto.

La consecución de estos objetivos específicos se prevé que tenga como consecuencia un objetivo secundario, pero no menos importante para el/la docente y es poder **obtener información que nos ayude a identificar el perfil del buen lector.**

2. B. Documentación y definición del problema

¿La autorregulación de la comprensión lectora necesita del desarrollo de otras estrategias aparte de las mecánicas para lectura?

3. MARCO TEÓRICO

La comprensión lectora es muy importante desde tempranas edades, aunque los niños todavía no saben leer ni escribir el código alfabético, ya interpretan pictogramas en inicial 1, inicial 2, primer A.E.B, además comprenden los textos que les leen sus maestros/as, es por este motivo que desde que los niños/as son muy pequeños debemos involucrarlos en una cultura lectora, en donde el niño lea todo lo que encuentra en su entorno, sin necesidad de obligarles y se despierte su pasión por la lectura para que en futuras edades ya posean el hábito lector y continúen perfeccionando, no solo las destrezas mecánicas lectoras si no más allá, llegando a un buen nivel de autorregulación de la comprensión lectora en los estudiantes de cualquier año durante la escolaridad y aún después en toda su vida personal y profesional .

Cuando los niños empiezan a adquirir conocimientos sobre el código alfabético en segundo A.E.G.B. se embarcan en el proceso autónomo de la lectura ya que ellos empiezan a leer por sí solos, sin depender de que otra persona les lea algún texto, es aquí en dónde se convierte en una necesidad alcanzar las destrezas imprescindibles planteadas en el currículo ecuatoriano respecto a la comprensión lectora y aún mejor si se puede desarrollar las destrezas deseables.

En la institución donde yo me desempeñé en mi labor docente con niños de tercer A.E.B paralelo “B”, Escuela Federico González Suárez durante el año lectivo 2017-2018, he podido verificar la falencia en cuanto al desarrollo de las destrezas de autorregulación de comprensión lectora, debido a que son niños en su mayoría de escasos recursos, de una condición económica media a baja, de hogares incompletos y disfuncionales, padres y representantes analfabetos o que a duras penas han terminado hasta séptimo grado, en donde la mayor parte del tiempo pasan solos en casa hasta que sus padres o familiares regresen de sus trabajos, pude constatar que los estudiantes en un alto porcentaje no cumplen las tareas de todas las materias en general, es por eso que se despertó en mí, el deseo de conocer las causas que generan este problema.

Durante el proceso de refuerzo académico, recuperando las tareas incumplidas, en trabajos en equipo, en actividades autónomas, me doy cuenta de que los niños no comprenden lo que leen, no tienen claros los objetivos lectores y necesitan que un adulto les interprete las instrucciones, descubro que su vocabulario es muy limitado y utilizan palabras muy vulgares, entonces surge el deseo de mejorar la autorregulación de la comprensión lectora en los estudiantes, para que se conviertan en niños autónomos en la realización de trabajos, tareas y otras actividades diarias tanto dentro como fuera de la escuela.

La comprensión lectora constituye un eje vertebrador, interdisciplinar, he aquí que radica su enorme importancia por investigar y profundizar al respecto.

Lectura, comprensión lectora, metacognición y metacompreensión

1) La lectura

Existen diferentes puntos de vista sobre lectura por ej. Cassanny (2013) afirma que “Cualquier texto encierra la posibilidad de generar la construcción de múltiples significados”

La lectura es un proceso complejo de interacción entre lector y texto, mediados por el contexto. En ella se hallan implícitos procesos de orden perceptual, lingüístico y cognitivo,

que permiten construir significado con el propósito de llegar a comprender lo leído (Flores, Restrepo, & Schwanenflugel, 2009, p.79).

Procesos de la actividad lectora. (Imagen 1.) (Iandolo, Alonso, Sosa, Piermattei, & Moreno, 2010)

Tipos de velocidad lectora

Existe la idea de que leer bien un texto implica leerlo por completo, entendiendo todas sus palabras, y además, leerlo pausadamente, en silencio, etc. Sin embargo, la lectura no es una capacidad homogénea y única, sino un conjunto de destrezas que utilizamos de una manera u otra según la situación (Cazanny , 2013).

“Por una parte, **según la velocidad de lectura y el nivel de comprensión**, se distinguen los siguientes tipos de lectura.” [Imagen 2.](#) Adaptado de (Bisquerra , 2009) citado por (Cazanny , 2013)

a) Lectura integral (en las que se lee todo el texto)

- **La reflexiva** es la más lenta porque implica una comprensión exhaustiva del texto. Tiene una velocidad inferior a 250 palabras por minuto y alcanza más del 80% de comprensión de la información del texto. Leemos reflexivamente cuando estudiamos, cuando releemos un texto que hemos escrito para revisarlo, etc.
- **La lectura mediana** alcanza una comprensión del 50%-70% del texto y una velocidad de 250-300 palabras por minuto. Leemos así, por ejemplo, literatura o una noticia del periódico.

- #### **b) Las lecturas selectivas** escogen solo las partes del texto que contienen cierta información relevante para los objetivos del lector. Leemos así por ejemplo un folleto de vacaciones.



- **El vistazo (skimming, en inglés)**
- **La lectura atenta (scanning)**

El siguiente cuadro ([Imagen 3.](#)) resume las características de ambas estrategias (skim y scan) de lectura (la flecha marca el recorrido que sigue el ojo del lector). (Cazanny , 2013)

“Por otra parte, ([Imagen 4](#)) según los objetivos didácticos que se persigan con la lectura, se distingue entre lectura intensiva y extensiva” (Cazanny , 2013).

2) La comprensión lectora

“La comprensión lectora es un proceso complejo fundamentado en factores lingüísticos (fonológicos, morfológicos, sintácticos y semánticos) pero que también incluye factores visoperceptivos, cognitivos y metacognitivos” (Psicólogos Infantiles Madrid , 2018).

Los procesos léxicos, sintácticos y semánticos se producen de forma “automática”, ajenos a la conciencia del sujeto; mientras que los procesos relacionados con la comprensión de significados e interpretación de textos exigen mayores recursos conscientes.

“**Las estrategias cognitivas** permiten adquirir, elaborar, organizar y utilizar la información, resolviendo problemas y tomando decisiones adecuadas ante las distintas situaciones” (Iandolo, Alonso, Sosa, Piermattei, & Moreno, 2010)

3) La metacognición

La metacognición se refiere al conocimiento de los propios procesos y estrategias empleadas durante la lectura, y al control que se puede ejercer sobre los mismos para asegurar una comprensión eficaz (**autorregulación**). La metacognición tiene tres etapas que regulan la lectura comprensiva: **la planificación, supervisión y evaluación**” (Iandolo, Alonso, Sosa, Piermattei, & Moreno, 2010).

4) La metacomprensión

“La metacomprensión es un subproceso de la metacognición que hace referencia a la habilidad que tiene el lector para controlar las acciones cognitivas que se desarrollan en la comprensión lectora” (Burón, 1995)

(Burón, 1995) explica los procesos de **planeación, verificación y evaluación**. Estos tres momentos se traducen en tres fases:

- (a) Habilidades de planificación o preparación para la lectura: ideas previas, motivación (objetivos lectores) y decisión sobre qué técnicas (herramientas) comprensivas se utilizarán;
- (b) Habilidades de supervisión o aplicación efectiva de las técnicas mientras se lee para darse cuenta de si se produce comprensión o no, y
- (c) Habilidades de evaluación o de determinación, una vez terminada la lectura, de todo aquello que ha sido útil para comprenderla. Iandolo et al. (2010)

Casanny (2015) en su artículo Comprensión lectora nos indica que:

- **El rol del lector.** El lector aporta gran cantidad de conocimientos y experiencias lingüísticas a la lectura de cualquier texto. Lo que lleva a múltiples significados de cualquier texto, en vez de a uno solo.
- El significado sugiere que cualquier texto encierra la posibilidad de generar la construcción de múltiples significados.
- No creemos que la lectura sea un proceso lineal, sino de construcción de significado, interactivo y repetitivo. Los profesores necesitan proveerse de estrategias que ayuden a los niños a crear el significado y no sólo a reproducirlo.

Cassany (2008) en su obra Las cuatro destrezas: comprensión lectora, afirma que, **el proceso de lectura** comienza antes de empezar propiamente a leer el texto, cuando el lector empieza a plantear sus expectativas sobre lo que va a leer: tema, tipo de texto, tono, estructura, etc.

En la [Imagen 5.](#) se puede apreciar un modelo de comprensión lectora. Cassany (2008).

Niveles de comprensión lectora.

1) Nivel literal

Comprensión literal y fragmentaria. “Implica distinguir entre información relevante y secundaria, encontrar la idea principal, identificar las relaciones causa – efecto, seguir instrucciones e identificar analogías” (Zamudio, 2010; Sepúlveda, J. 2017).

- Se identifica la información más relevante explícitamente planteada en el texto.
- Se reorganiza mediante clasificaciones, resúmenes y síntesis.

Implica necesariamente el reconocimiento y recuerdos de los hechos tales y como aparece en el texto (Zamudio, 2010; Sepúlveda, J. 2017).

2) Nivel inferencial

Comprensión interpretativa. “La lectura inferencial o interpretativa es en sí mismo “comprensión lectora” ya que es una interacción constante entre el lector y el texto, se manipula la información del texto y se combina con lo que sabe para sacar conclusiones” (Zamudio, 2010; Sepúlveda, J. 2017).

- Supone reconstruir el significado extraído del texto, relacionándolo con las experiencias personales y el conocimiento previo.

Permite, utilizando los datos explicitados en el texto, más las experiencias personales y la intuición, realizar conjeturas o hipótesis (Zamudio, 2010; Sepúlveda, J. 2017).

3) Nivel criterial

Comprensión trascendente, apreciativa. “Juzga el contenido de un texto desde un punto de vista personal” (Zamudio, 2010; Sepúlveda, J. 2017).

- Se emite juicios valorativos.
- Supone la formación de juicios propios y la expresión de opiniones personales acerca de lo que se lee.
- Representa la respuesta emocional a lo leído.

- Supone el grado de afectación del lector con respecto al contenido, a los personajes, e.o.
Sepúlveda, J. (2017)

Autorregulación

“Proceso a través del cual los alumnos/as mantienen conductas, emociones y afectos orientados al logro de metas.” Schunk y Zimmerman (1994). “Actividad mental que permite crear un sistema personal de aprendizaje.” Galende, I. (2011)

Finalidad

Que los alumnos/as sean cada vez más autónomos enseñándoles a aprender a aprender. “El establecimiento de metas con el logro de algunos objetivos por parte del alumno/a.” Galende, I. (2011)

Características

La autorregulación del aprendizaje consiste en la regulación de estos tres aspectos: La autorregulación de la conducta, la autorregulación de la motivación y la autorregulación de la cognición. “**La autorregulación** puede ser enseñada, aprendida y controlada”. Galende, I. (2011)

Para Schunk y Zimmerman (2001), el análisis del desarrollo de la autorregulación se realiza en los cuatro **niveles** que se extienden desde la adquisición del conocimiento de habilidades y aprendizaje –observación–, a la utilización –imitación–, su internalización –autocontrol– y, finalmente, su uso para la adaptación –autorregulación–, en este último nivel el alumno elige cuándo utilizar una estrategia y sus formas de autorregulación varían con poca o ninguna dependencia del modelo. Salvador y Acle (2005).

En el caso de la autorregulación y la comprensión lectora es pertinente reconocer que los **factores** que intervienen en el proceso de lectura son múltiples y complejos. Se han caracterizado como **internos** cuando implican cuestiones relativas al lector e involucran desde las variables periféricas, como la atención y la motivación, hasta los conocimientos

previos y el uso de estrategias de aprendizaje (De Corte, Verschaffel y De Ven, 2001; Gaultney, 1993; Schiefele, 1996; Salvador y Acle 2005).

“En cuanto a los **factores externos** se señalan el tipo de texto, su estructura y formato, la calidad de la enseñanza, la relación maestro-alumno y el apoyo familiar.” (Martínez y Díaz Barriga, 1994; Lin, Zabrocky y Moore, 1997; Rojas-Drummond et al., 1992; Salvador y Acle, 2005)

“Quienes autorregulan su aprendizaje están **comprometidos activamente en los procesos de construcción del significado y adaptan sistémicamente sus pensamientos, emociones y acciones al servicio del logro de sus metas en función de un contexto dado.**” (Boekaerts y Corno, 2005; Zimmerman 2000; Trías y Huertas, 2009)

Paris y Paris (2001) enfatizan la necesidad de identificar explícitamente en las aulas cómo se operativizan las concepciones de aprendizaje autorregulado. Destacan fundamentalmente dos razones para ello: **la necesidad de sintetizar la cuantiosa investigación acumulada y vincularla con la práctica educativa**; la posibilidad de poner a un mayor número de alumnos en condiciones más ventajosas, con métodos que los docentes puedan utilizar y ajustar efectivamente en sus clases (Trías y Huertas, 2009).

Estudios con universitarios (Nietfeld, Cao y Osborne, 2005; Onwuegbuzie, Slate y Schwartz, 2001) evidencian que el desarrollo de la autorregulación no es consecuencia ni de la edad, ni del nivel educativo. Al tiempo refuerzan la premisa que **sin enseñanza difícilmente se desarrollarán niveles crecientes de autorregulación del aprendizaje** (Trías y Huertas, 2009).

“Una de las interrogantes que mantienen vigencia en la investigación es cómo los alumnos llegan a autorregular su aprendizaje.” (Paris y Paris, 2001; Trías y Huertas, 2009)

“Dicho de otro modo, la pregunta que resuena en los contextos de enseñanza-aprendizaje es **cómo transferir saberes, habilidades y poder, para que sea el alumno quien controla su propio aprendizaje**” (Zimmerman, 2008; Trías y Huertas, 2009).

“Buena parte de las diferencias individuales en la comprensión de textos son explicadas por la actividad de monitoreo que los lectores realizan” (Eme, Puustinen, & Coutelet, 2006).

“Quienes alcanzan niveles más altos de monitoreo, autorregulan su estudio y obtienen mejores resultados en las pruebas académicas.” (Thiede, Anderson, & Therriault, 2003; Trías y Huertas, 2009)

A continuación se sugieren diversas estrategias para mejorar la comprensión lectora, según varios autores, así tenemos:

- Según Sepúlveda, J. (2017) conocimientos previos, lluvia de ideas, extraer la idea principal, claves contextuales, sinónimos – antónimos, asociar conceptos a la experiencia, lectura parafraseada, la relectura del texto, formular hipótesis, generar analogías, análisis de frases/proposiciones, detectar contradicciones, anotaciones, resúmenes, estructura del texto, esquemas (técnica de estudio) y preguntas inferenciales.
- Almeida (2008) nos muestra tres tipos de estrategias de comprensión: las estrategias textuales, estrategias de conexión de textos con los conocimientos previos y estrategias metacognitivas. (Figura 6).
- En la tesis doctoral de Almeida (2008) nos sugiere más estrategias para comprensión lectora: por ejemplo el modelado (Figura 7), el andamiaje, la explicación directa y la instrucción explícita de las estrategias, la enseñanza transaccional de estrategias, la enseñanza recíproca, la comunidad de aprendices, el programa CORI (Concept-Oriented Reading Instrucción), lectura en voz alta, e.o.

- Cassany (2009) en su texto nos indica algunas **técnicas y recursos para la comprensión**: en primer lugar ofrece ideas para comprender cualquier escrito, destacando lo que hay que hacer **antes de leer, durante la lectura y en la relectura**.

1) Para prepararse

Por ello es importante realizar actividades para contextualizar el texto, saber lo que se va leyendo en toda la lectura, en primer lugar sobre lo que se va a leer y en el segundo se fija en los aspectos como título, palabras, frases y otros.

No debería leerse nunca nada en el aula sin hacer algún tipo de preparación. Para ello, el alumnado puede trabajar por parejas o tríos durante unos minutos, antes de ir al texto para comprobar si acertó.

2) Durante la lectura

- **Para comprender**: lo común para la lectura es ir a la parte que nos interesa, por lo cual muchas veces nos saltamos, y es necesario leer dos o más veces para encontrar interesante. Para lo cual se usa estrategias básicas: **Hojear o echar un vistazo (skim) y barrer el texto (scan)**.

Se combinan las dos con el fin de alcanzar el propósito, por lo que se comienza viendo un fragmento que interesa al lector y que brinden la facilidad al momento de leer, por lo que es necesario tomar en cuenta ciertos aspectos.

Es conveniente que las tareas de lectura faciliten también el desarrollo de estas dos estrategias. Para ello, es importante:

a) Formular al aprendiz la tarea antes de empezar a leer; b) ofrecer primero una tarea sencilla, más general, para familiarizarse con el escrito; y c) plantear después otra más exigente, que requiera releer fragmentos concretos.

Veamos ahora algunas técnicas para favorecer el uso de estas estrategias. Este primer grupo son **técnicas de respuesta única** (también denominadas convergentes o cerradas): tests,

ordenar frases, relacionar y transferir datos. Es importante que los enunciados de las tareas utilicen sinónimos o perífrasis de las palabras del texto para evitar que el aprendiz pueda responder sin comprender.

Por el contrario ahora veremos algunas **técnicas de respuesta diversa** (o abierta y divergente): experiencia previa, opiniones personales y expandir el texto.

La secuencia más idónea para trabajar en clase todas las técnicas es la siguiente:

Para (Cazanny , 2013)

a) El aprendiz lee el enunciado; b) individualmente busca en el texto la respuesta; c) compara su respuesta con la de uno o dos compañeros, d) se relea el texto conjuntamente para resolver las divergencias en las respuestas cerradas o para profundizar en las respuestas abiertas, y e) se comenta brevemente a nivel de grupo clase. (p. 2)

Sin duda, la herramienta más poderosa para fomentar la comprensión es el diálogo entre aprendices de lector y el docente.

3) Para releer e interpretar

Sin duda existen varios niveles de comprensión: leer las líneas (lo literal), entre líneas (lo implícito) y detrás de las líneas (la ideología o el punto de vista, los valores y los presupuestos); ver Cassany (2006). Hoy en día resulta muy importante alcanzar este tercer nivel de comprensión, puesto que tenemos acceso a discursos muy diversos, escritos desde diferentes comunidades y culturas. Estas se centra en este nivel y propone al aprendiz que relea el texto para comprenderlo todavía mejor y para elaborar una interpretación más fundamentada tomando en cuenta los siguientes aspectos: ¿Quién es el autor?, acuerdos y desacuerdos, hacer preguntas y textos paralelos.

“En este tipo de tareas todavía es más conveniente que el aprendiz tenga la oportunidad de comentar con uno o dos compañeros sus respuestas, para poder tener diferentes puntos de vista sobre la lectura” (Cazanny, 2013, p. 3).

Perfil del buen lector

El buen lector, por una parte, controla su proceso de lectura y sabe adaptar las estrategias de lectura a las necesidades de la situación y a sus objetivos en relación al texto. El buen lector, por lo tanto, no lee cualquier texto de cabo a rabo intentando entender todas las palabras, sino que aplica los distintos modos de lectura antes mencionados según sus objetivos y necesidades. Por otra parte, si “leer es comprender”, como antes hemos mencionado, el buen lector será aquel que “comprenda el texto”. En este sentido, Colomer y Camps (1991) resumen en un esquema las diferencias entre lectores expertos y aprendices en lo que respecta a la comprensión Cassany, et al., (1994).

Los lectores expertos, por tanto, comprenden el texto con más profundidad: identifican la relevancia relativa de cada información, las integran en estructuras textuales y jerárquicas, distinguen entre lo que es importante para el autor y lo que lo es para ellos mismos, etc. En cambio, los aprendices son incapaces de realizar todas estas tareas y procesan la información de forma lineal y plana, fijándose en los detalles y en los aspectos más superficiales. Cassany, et al., (1994)

4. INSTRUMENTO METODOLÓGICO

La técnica empleada para diseñar y verificar la hipótesis fue la encuesta cuyo instrumento es el cuestionario. ([ANEXO 1](#))

“La encuesta es una técnica para obtener datos de varias personas cuyas opiniones impersonales interesan al investigador, es impersonal porque el cuestionario no debe llevar el nombre ni otra identificación de la persona que lo responde” Chipia, J. y Slide Share (2012).

El cuestionario está estructurado por 34 preguntas cerradas, las mismas que se dividen en 3 aspectos: el primero relacionado a la **experiencia docente**, el segundo en relación a los **estudiantes** y el tercero sobre **pedagogía**.

El objetivo de esta encuesta es comprobar que los docentes deben desarrollar en los estudiantes otras habilidades a parte de las mecánicas para lectura, como identificar los objetivos, desarrollar una velocidad adecuada, dominar los niveles del texto e inferir el significado de las palabras desconocidas, e.o. para la autorregulación de la comprensión lectora.

Se procede a aplicar el instrumento el día miércoles 11 de julio del 2018, a los 16 docentes de la jornada matutina de la Escuela “Federico González Suárez”, desde Inicial 2 a Quinto A.E.G.B. Luego se tabula las respuestas de los cuestionarios y se prosigue con el tratamiento de los datos.

La técnica de investigación que utilicé fue **la de estudio de caso**.

Estudio de caso

“El estudio de casos consiste en un método o técnica de investigación, habitualmente utilizado en las ciencias de la salud y sociales, el cual se caracteriza por precisar de un proceso de búsqueda e indagación, así como el análisis sistemático de uno o varios casos” Rovira (s.f).

En cuanto a los objetivos del **estudio de caso**, trata:

- Producir un razonamiento inductivo. A partir del estudio, la observación y recolección de datos establece hipótesis o teorías.
- Puede producir nuevos conocimientos al lector, o confirmar teorías que ya se sabían.
- Hacer una crónica, un registro de lo que va sucediendo a lo largo del estudio.
- Describir situaciones o hechos concretos
- Proporcionar ayuda, conocimiento o instrucción al caso estudiado
- Comprobar o contrastar fenómenos, situaciones o hechos.
- Pretende elaborar hipótesis
- Es decir, el estudio de caso pretende explorar, describir, explicar, evaluar y/o transformar. Wikipedia (s.f)

5. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS OBTENIDOS

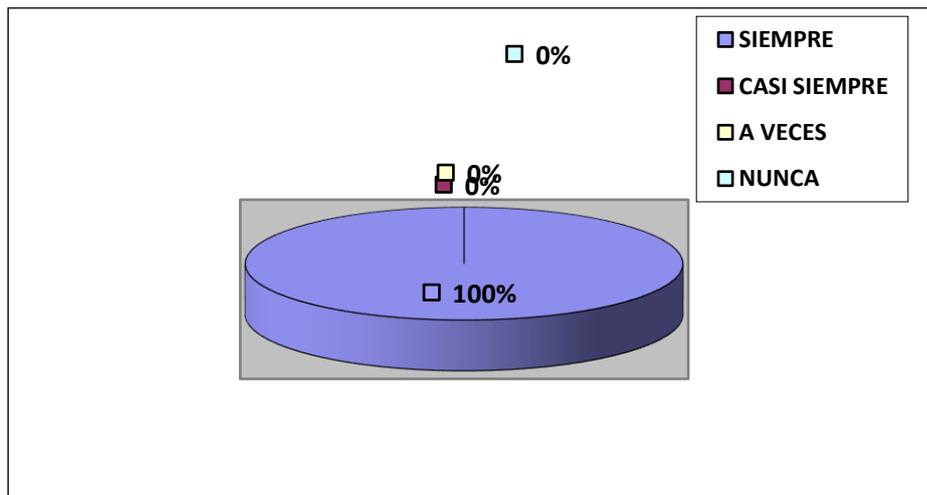
Se procede a realizar la encuesta el día miércoles 11 de julio del 2018, a los 16 docentes de la jornada matutina de la Escuela “Federico González Suárez”, desde Inicial 2 a Quinto A.E.G.B. (ANEXO 2) y luego se tabula las respuestas de los cuestionarios. (ANEXO 3).

I. Datos relacionados a su experiencia docente

En este apartado se muestra el análisis de los resultados obtenidos a través de la encuesta aplicada. Así, en la **tabla 1**, podemos observar que de los 16 docentes encuestados, el 100% afirma que siempre es imprescindible identificar los objetivos generales de la lectura.

Tabla 1.

Pregunta 1: ¿Es imprescindible identificar los objetivos generales de la lectura?

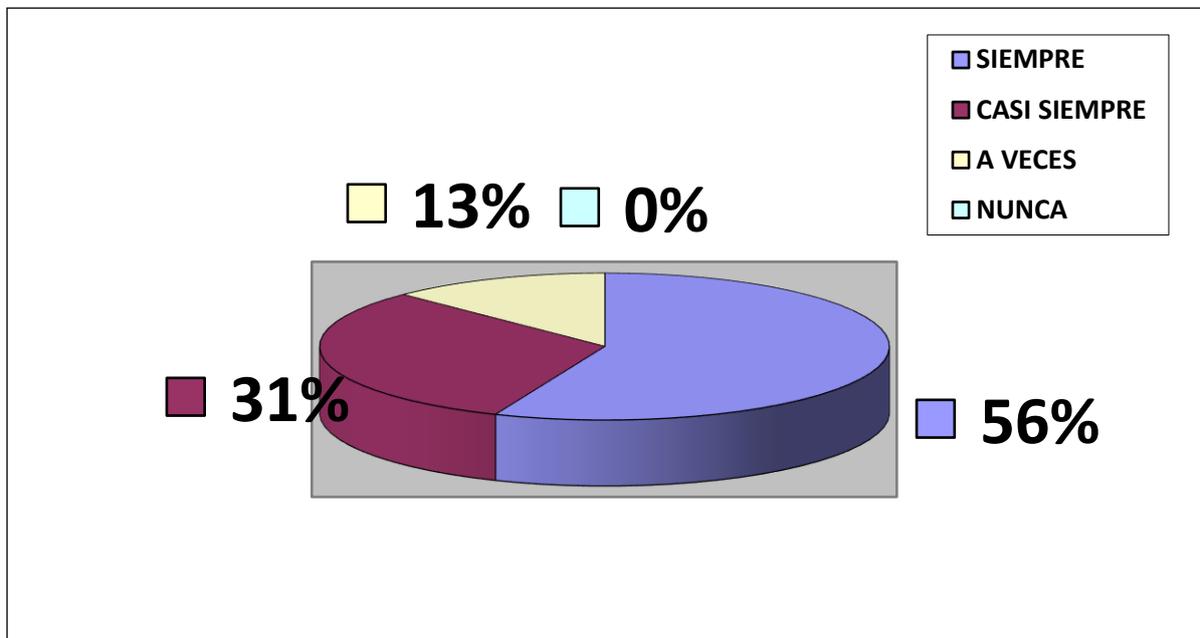


Fuente: Propia. Lic. Johanna Fiallos

Respecto a la pregunta N° 2 se puede apreciar que 9 maestros que corresponden al 56% manifiestan que para alcanzar una buena lectura siempre se debe realizar a una velocidad adecuada según los objetivos lectores, 5 docentes que son el 31% dicen que casi siempre influye la velocidad y los objetivos y 2 que representa el 13% exponen que a veces es importante para una buena lectura la velocidad adecuada y los objetivos lectores.

Tabla 2.

Pregunta 2: ¿Para alcanzar una buena lectura se debe realizar a una velocidad adecuada, según los objetivos lectores?

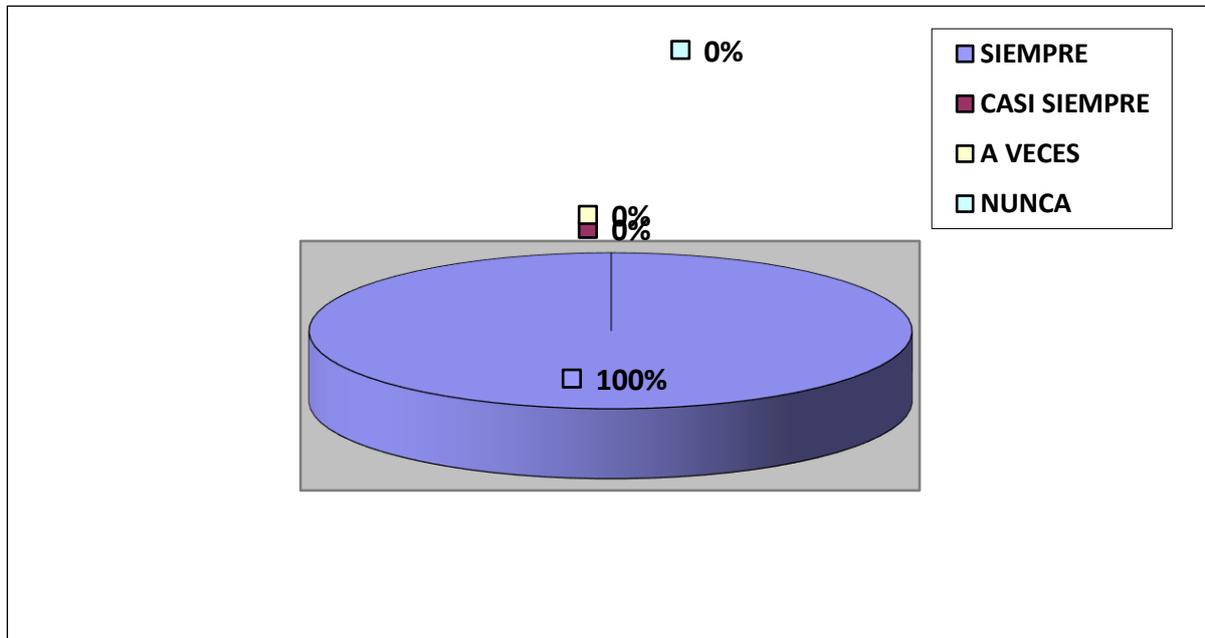


Fuente: Propia. Lic. Johanna Fiallos

En el gráfico 3 se mira que de toda la población de docentes encuestados es decir el 100% indica que **siempre** es importante dominar los niveles de comprensión de un texto.

Tabla 3.

Pregunta 3: ¿Es importante dominar los niveles de comprensión del texto?

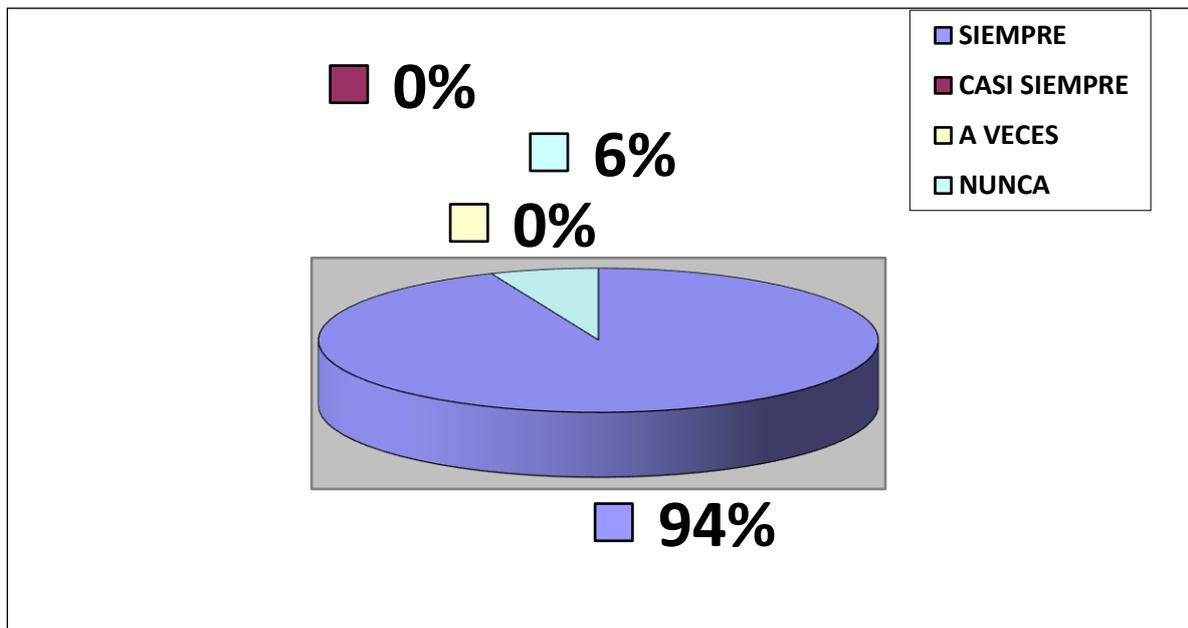


Fuente: Propia. Lic. Johanna Fiallos

En el cuadro 4 se puede apreciar que el 94% de los encuestados indican que **siempre** en la comprensión lectora debemos deducir el significado de las palabras desconocidas, mientras que el 6% restante por el contrario afirman que **nunca** se debe deducir el significado de las palabras que no se conoce.

Tabla 4.

Pregunta 4: ¿En la comprensión lectora debemos inferir el significado de las palabras desconocidas?

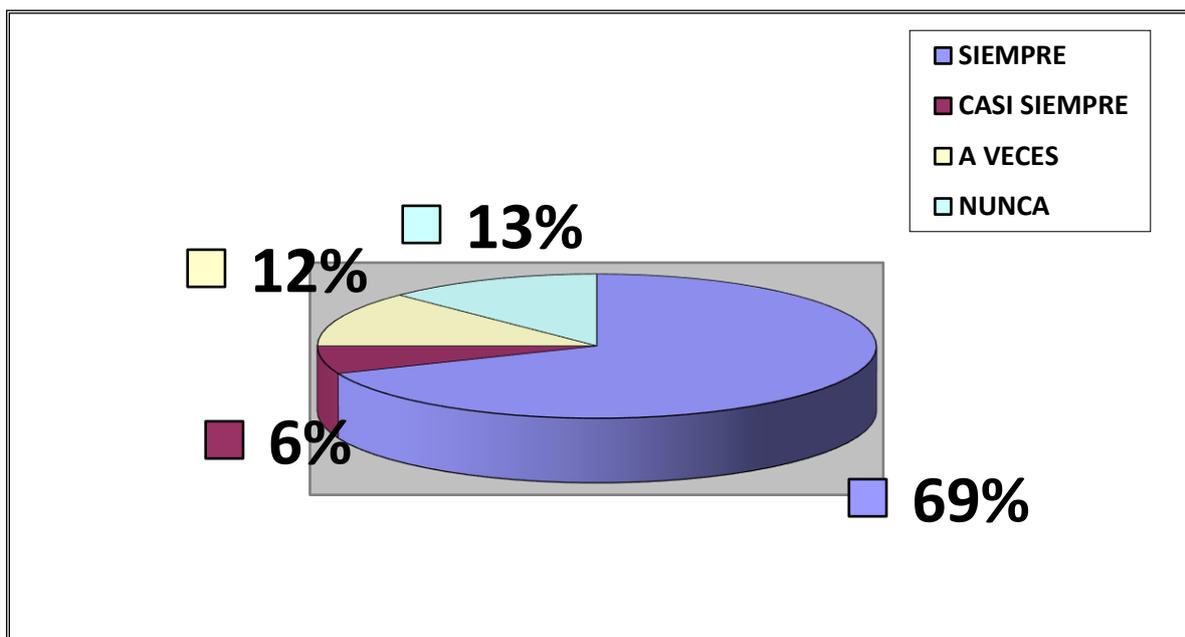


Fuente: Propia. Lic. Johanna Fiallos

Según las respuestas de la **tabla 5** se interpreta que de la totalidad de encuestados el 68% de docentes afirma que **siempre** leer significa comprender, el 6% en cambio dice que **casi siempre** se considera que leer es comprender, el 13% indica que **a veces** leer significa comprender y el otro 13% responde que **nunca** leer significa comprender.

Tabla 5.

Pregunta 5: ¿Leer significa comprender?

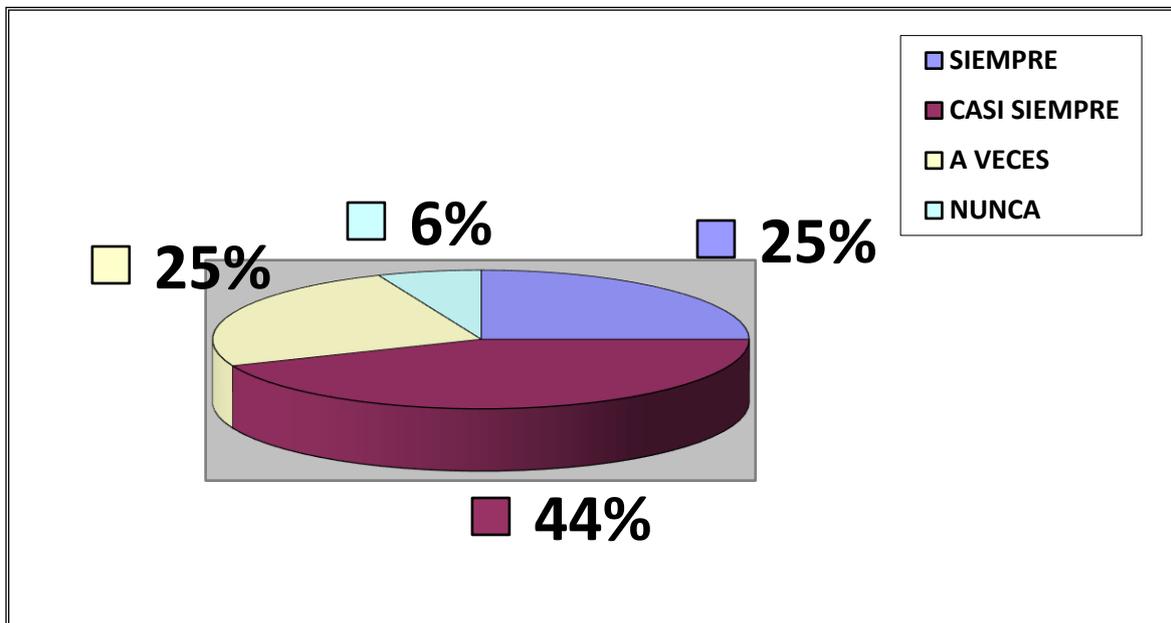


Fuente: Propia. Lic. Johanna Fiallos

Al observar los resultados obtenidos en la **pregunta 6** se puede interpretar que el 25% de los encuestados están de acuerdo en que **siempre** es recomendable la lectura selectiva que escoge solo la información relevante, el 44% piensa que **casi siempre** se debe recomendar la lectura selectiva, otro 25% comenta que **a veces** se recomienda la lectura selectiva y el 6% restante expresa que **nunca** se debe recomendar la lectura selectiva.

Tabla 6.

Pregunta 6: ¿Es recomendable la lectura selectiva, que escoge solo la información relevante?



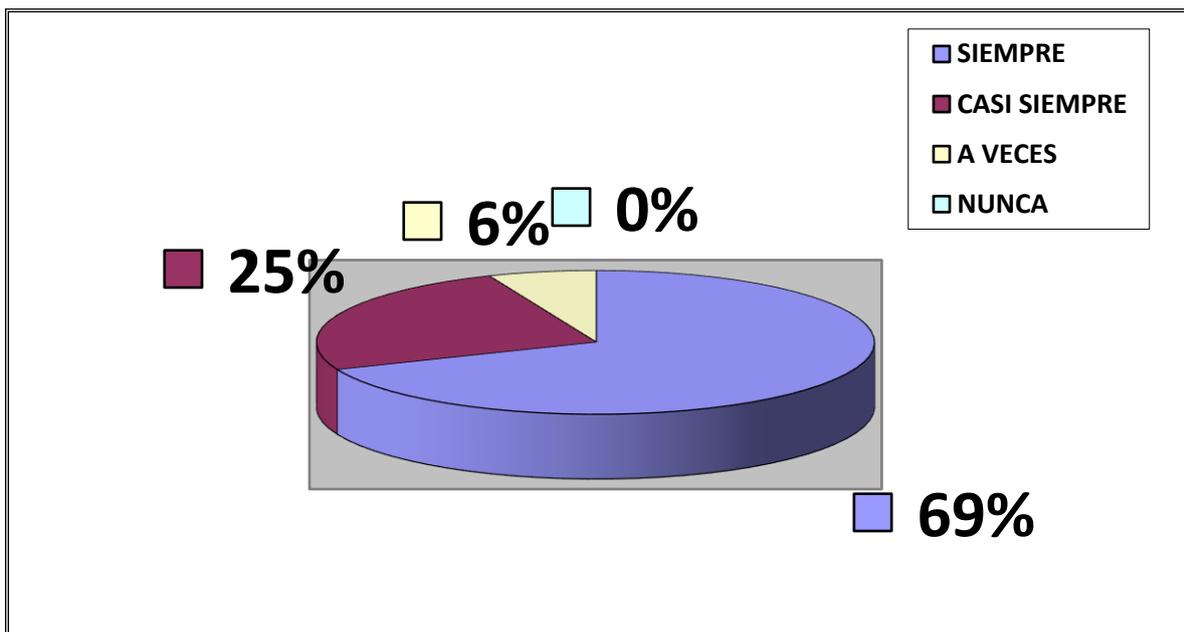
Fuente: Propia. Lic. Johanna Fiallos

En la **tabla 7.1** se interpreta los siguientes datos: el 69% de maestros **siempre** utilizan evaluaciones escritas y orales para comprobar si los estudiantes comprenden los textos leídos, el 25% **casi siempre** emplean evaluaciones escritas y orales mientras que el 6% **nunca** toman evaluaciones escritas y orales para verificar la comprensión de textos.

Pregunta 7: ¿Cómo comprueba Ud. si los estudiantes comprenden los textos leídos?

Tabla 7.1.

Pregunta 7.1: ¿Utiliza evaluaciones escritas y orales?

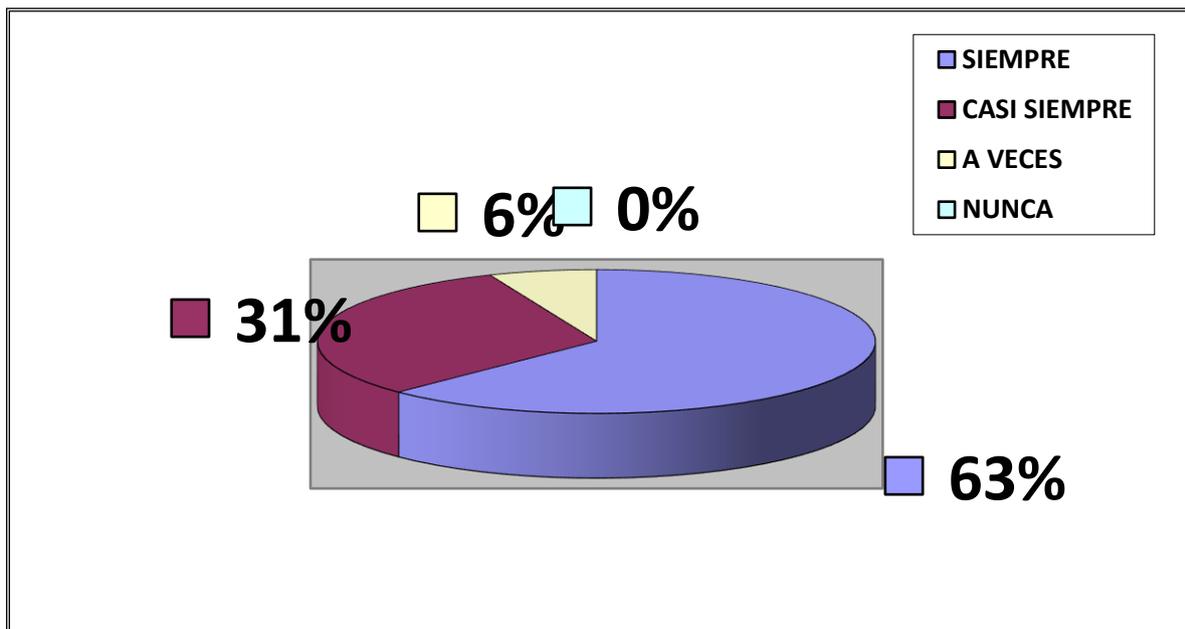


Fuente: Propia. Lic. Johanna Fiallos

Entre la población encuestada, en la **pregunta 7.2** se encontró que el 63% de maestros **siempre** emplean la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, el 31% en cambio indica que **casi siempre** emplean las 3 evaluaciones y por último el 6% **a veces** utilizan la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

Tabla 7.2.

Pregunta 7.2: ¿Emplea la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación?



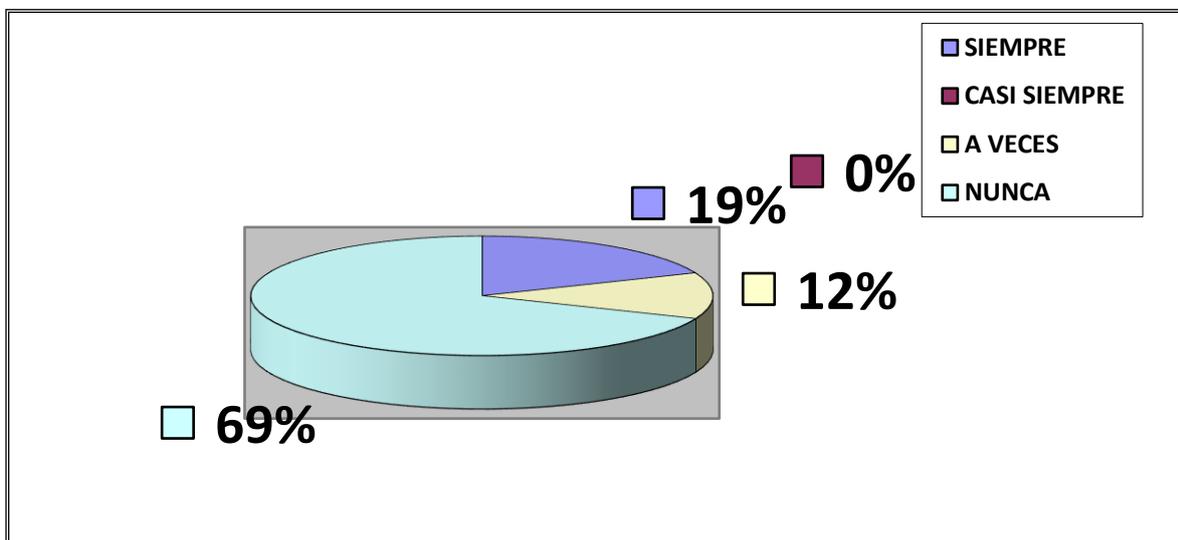
Fuente: Propia. Lic. Johanna Fiallos

Se preguntó a la población de estudio ¿Cuál es su reacción cuando detecta que un estudiante tiene problemas de comprensión lectora?, el resultado se verifica en la **tabla 8.1** dónde el 19% de docentes **siempre** no le toma importancia y continúa hasta terminar la lectura, el 13% **a veces** no le toma importancia y el 68% **nunca** no le toma importancia y se detiene cuando detecta que un estudiante tiene problemas de comprensión lectora.

Pregunta 8: ¿Cuál es su reacción cuando detecta que un estudiante tiene problemas de comprensión lectora?

Tabla 8.1.

Pregunta 8.1: No le toma importancia y continúa hasta terminar la lectura.

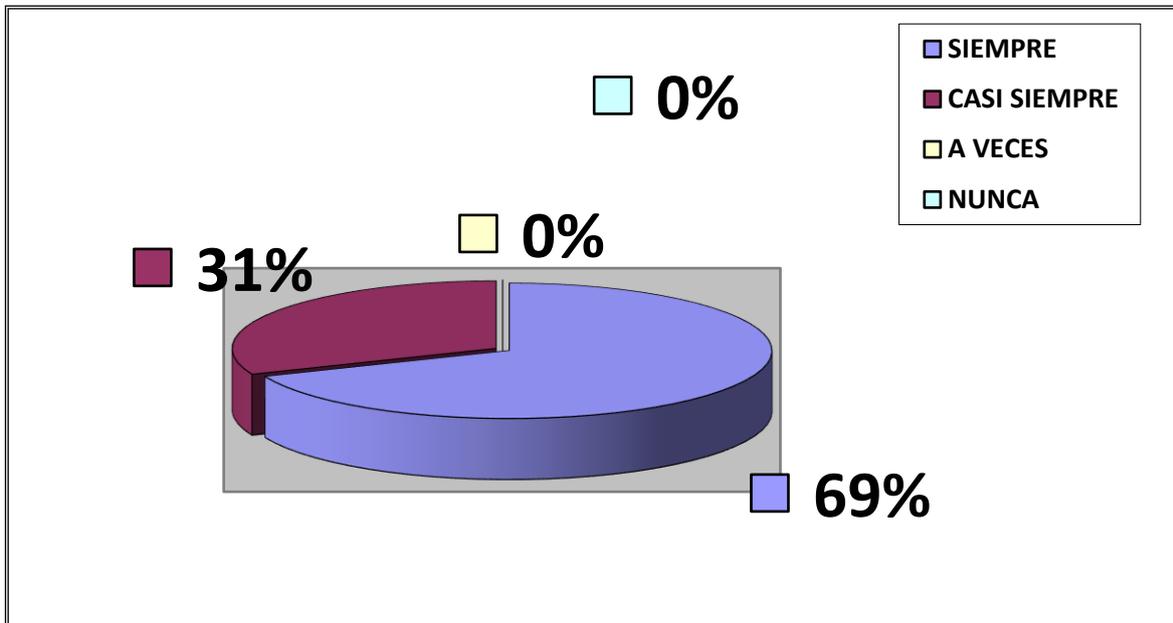


Fuente: Propia. Lic. Johanna Fiallos

En la **tabla 8.2** se interpreta que el 69% de encuestados **siempre** vuelven a leer y a explicarle, el restante 31% **casi siempre** deben volver a leer y a explicarle.

Tabla 8.2.

Pregunta 8.2: Vuelve a leer y a explicarle.

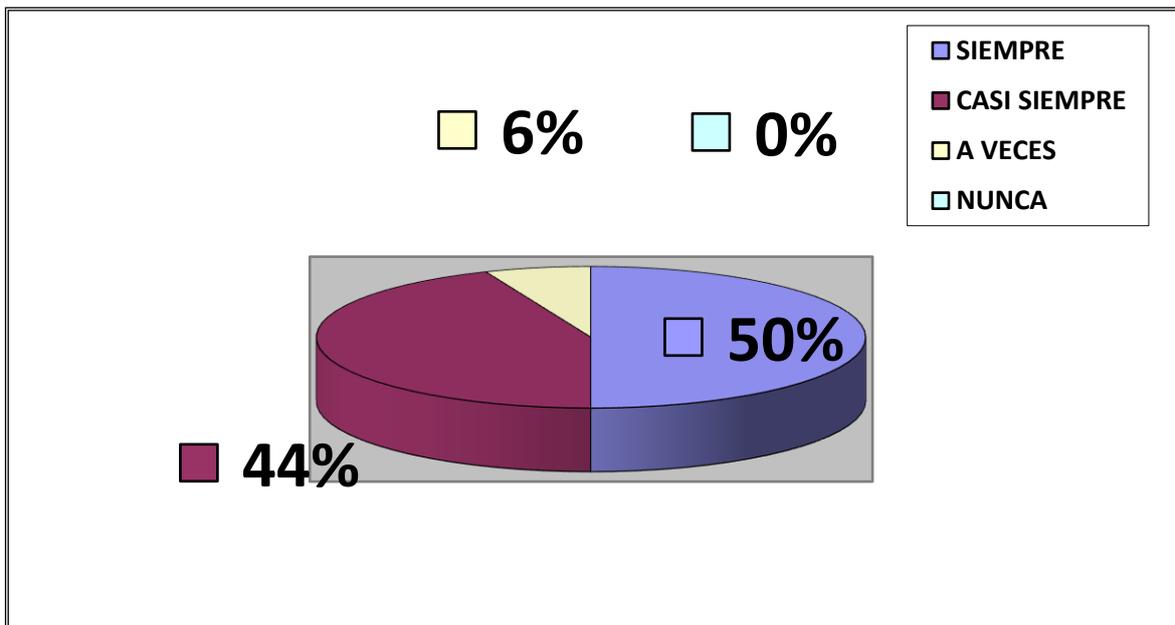


Fuente: Propia. Lic. Johanna Fiallos

Del total de encuestados en la **pregunta 8.3** el 50% de profesionales de la educación **siempre** cambian de estrategia para que comprendan, mientras que el 44% **casi siempre** y el 6% **a veces** cambian de estrategia para que comprendan los estudiantes.

Tabla 8.3.

Pregunta 8.3: Cambia de estrategia para que comprenda.



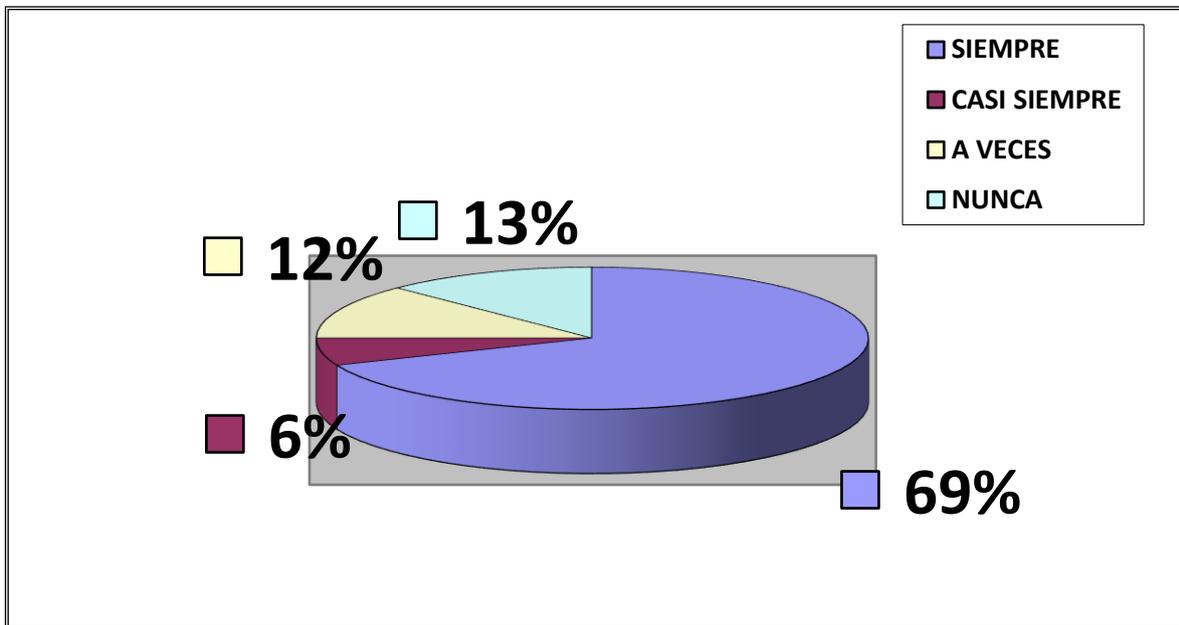
Fuente: Propia. Lic. Johanna Fiallos

II. Datos relacionados con los estudiantes:

En la gráfica 1 se interpreta que el 68% de estudiantes **siempre** mientras leen realizan una pausa para comprobar si están consiguiendo los objetivos lectores, el 6% dice que **casi siempre**, el 13% siguiente **a veces** y el último 13% dice que **nunca** realizan una pausa para comprobar si están consiguiendo los objetivos lectores.

Tabla 1.

Pregunta 1: ¿Mientras leen deben realizar una pausa para comprobar si están consiguiendo los objetivos lectores?

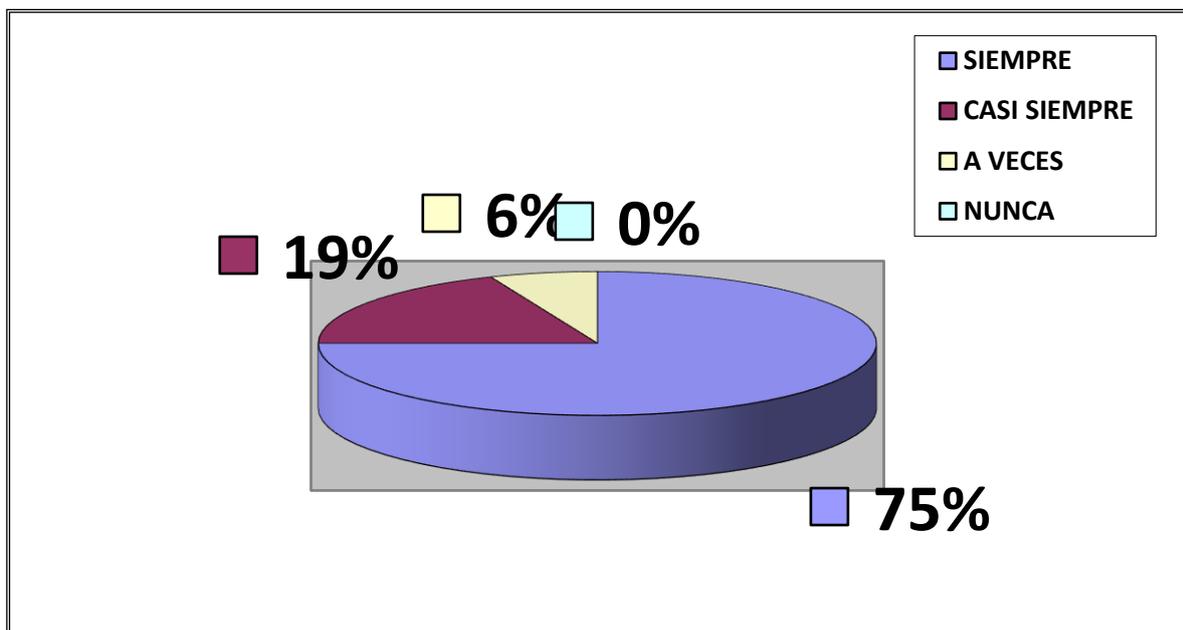


Fuente: Propia. Lic. Johanna Fiallos

Se verifica en la representación **gráfica 2** que el 75% de alumnos **siempre** se detienen cuando surgen dudas y confusiones en el momento en el que las encuentran para resolverlas, otro 19% **casi siempre** se detienen cuando hay dudas y el restante 6% **a veces** se detienen cuando hay confusiones para solucionarlas.

Tabla 2.

Pregunta 2: Es necesario que se detengan cuando surgen dudas y confusiones en el momento en el que las encuentran, para resolverlas.

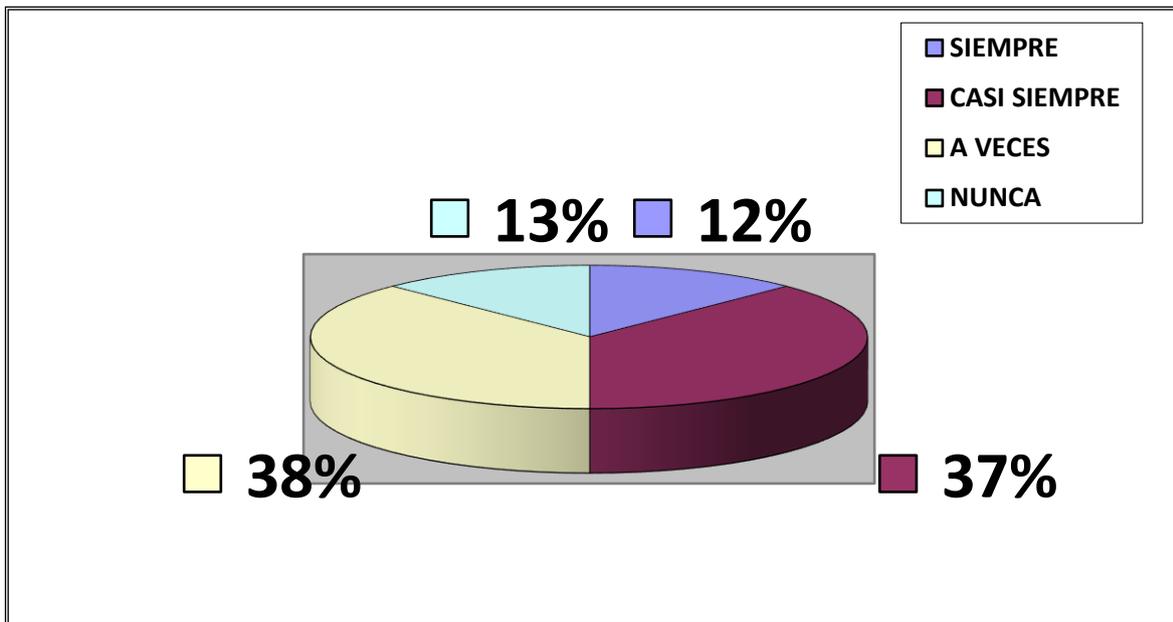


Fuente: Propia. Lic. Johanna Fiallos

La pregunta 3 muestra que el 13% de estudiantes siempre deben recapitular lo que leen, el 37% casi siempre recapitulan, el 37% a veces y otro 13% nunca recapitulan lo que leen.

Tabla 3.

Pregunta 3: Deben recapitular constantemente lo que leen.

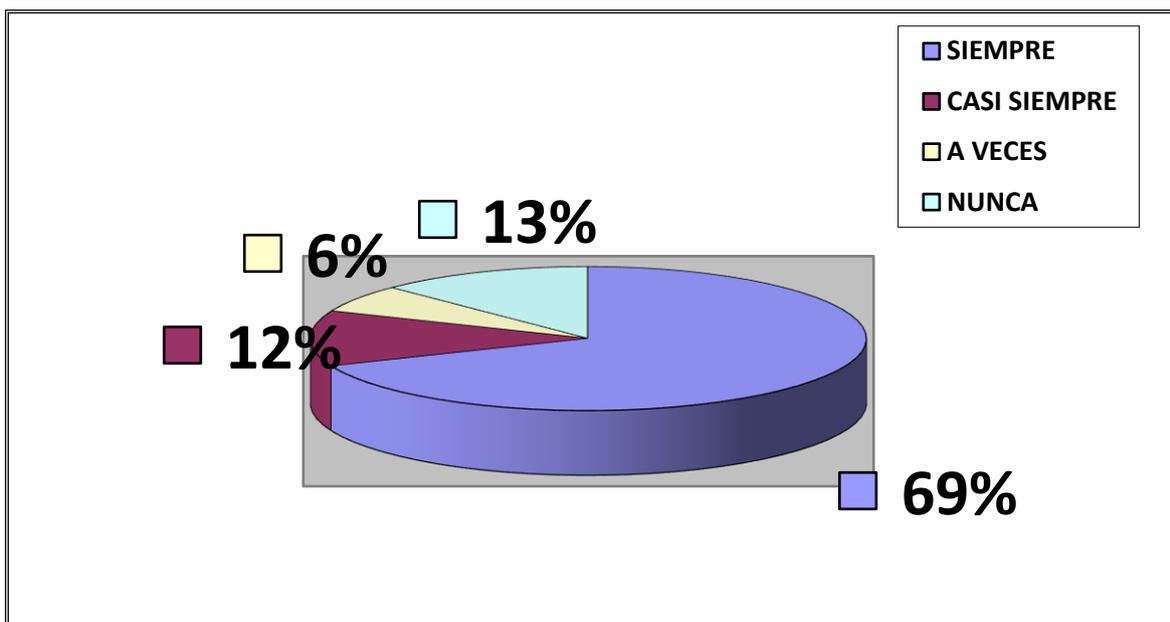


Fuente: Propia. Lic. Johanna Fiallos

El instrumento de la encuesta arroja como resultado en el **cuadro 4** que el 68% de niños **siempre** al terminar de leer verifican por sí mismo si han comprendido, el 13% **casi siempre** verifican, el 6% **a veces** y el restante 13% **nunca** verifican por sí mismo si han comprendido lo que leen.

Tabla 4.

Pregunta 4: Al terminar de leer verifica por sí mismo si ha comprendido.

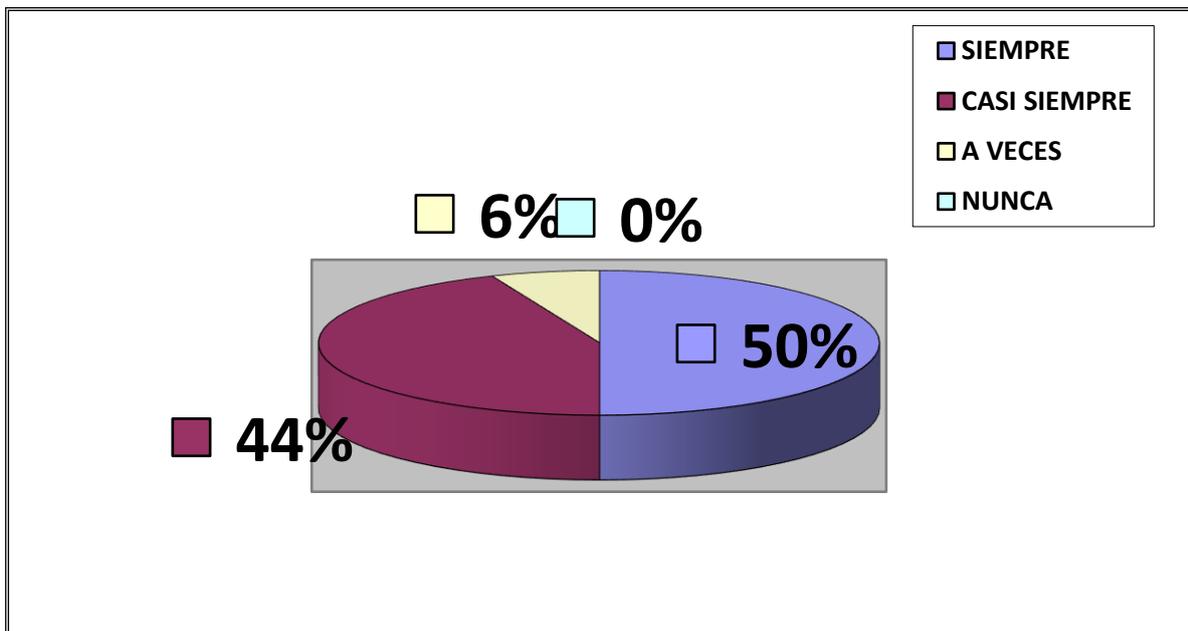


Fuente: Propia. Lic. Johanna Fiallos

En el diagrama de la **tabla 5** se expresa que el 50% de alumnos **siempre** identifican qué es lo que les ha ayudado a comprender y lo vuelven a poner en práctica, un 44% indica que **casi siempre** vuelven a poner en práctica lo que les ha ayudado a comprender, mientras que el 6% **a veces** ponen en práctica lo que les ha permitido comprender.

Tabla 5.

Pregunta 5: Identifica qué es lo que le ha ayudado a comprender y lo vuelve a poner en práctica.

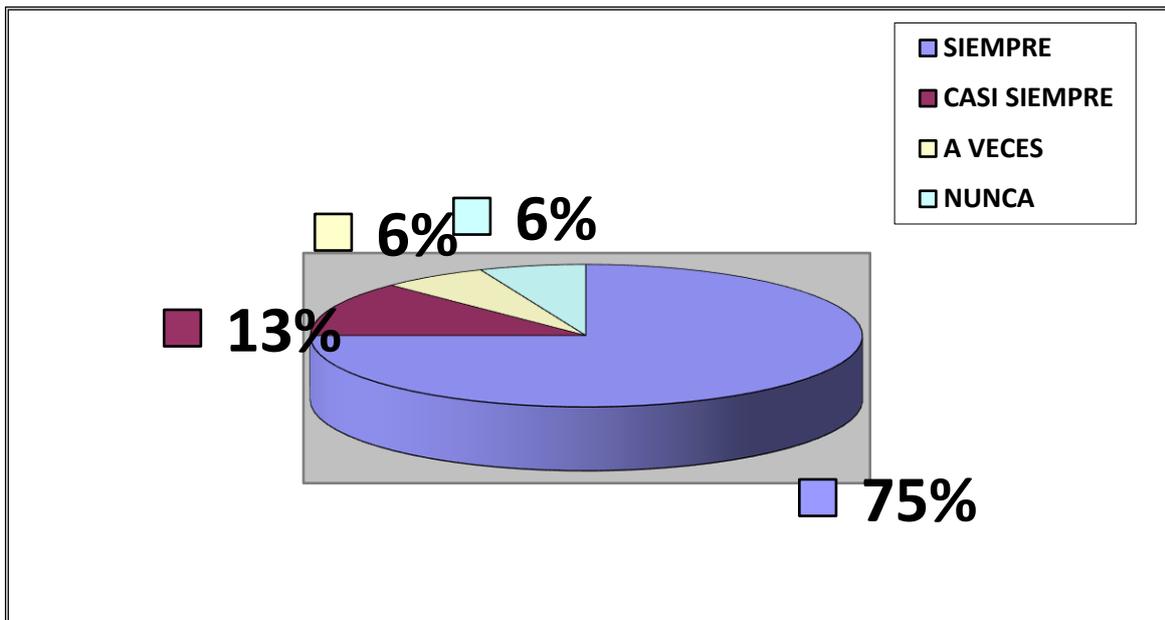


Fuente: Propia. Lic. Johanna Fiallos

La **pregunta 6** señala que el 75% de chicos **siempre** para lograr entender lo que leen deben activar los conocimientos previos, un 13% **casi siempre** activan los conocimientos previos, el 6% **a veces** y otro 6% **nunca** activan los conocimientos previos para comprender las lecturas.

Tabla 6.

Pregunta 6: Para lograr entender lo que leen deben activar los conocimientos previos.

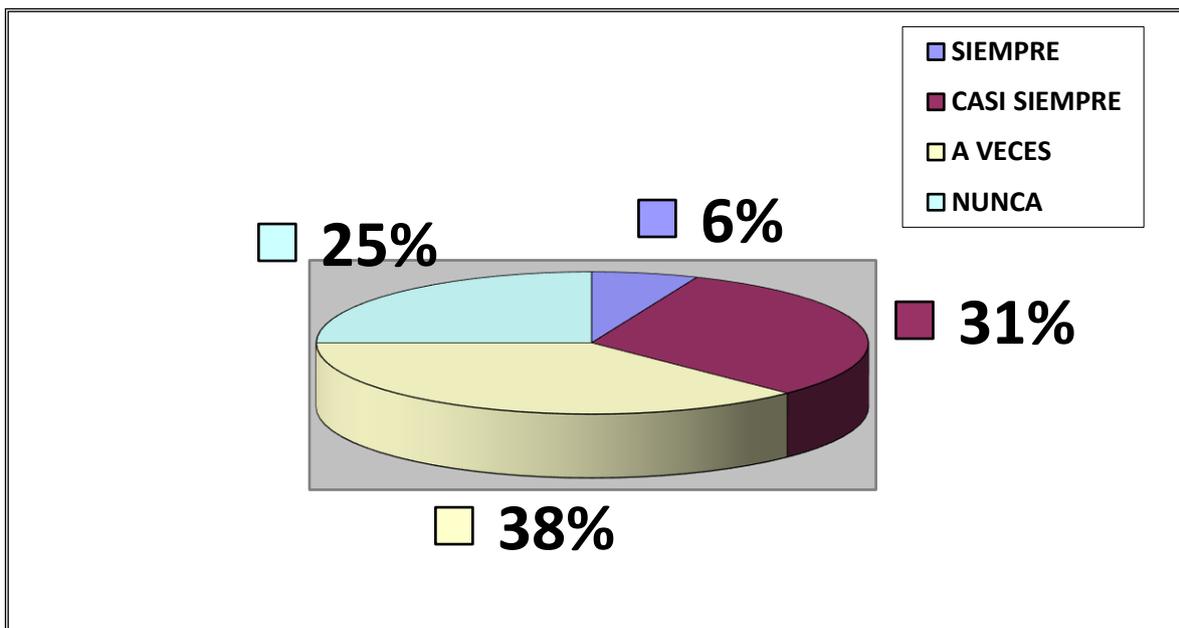


Fuente: Propia. Lic. Johanna Fiallos

Es evidente en la **tabla 7** que a los pupilos en un 6% **siempre** les resulta necesario discernir solo lo importante del texto, 31% **casi siempre** les resulta necesario discernir solo lo importante del texto, 38% **a veces** y el 25% **nunca** les parece necesario discernir solo lo importante del texto.

Tabla 7.

Pregunta 7: Es necesario discernir solo lo importante del texto.



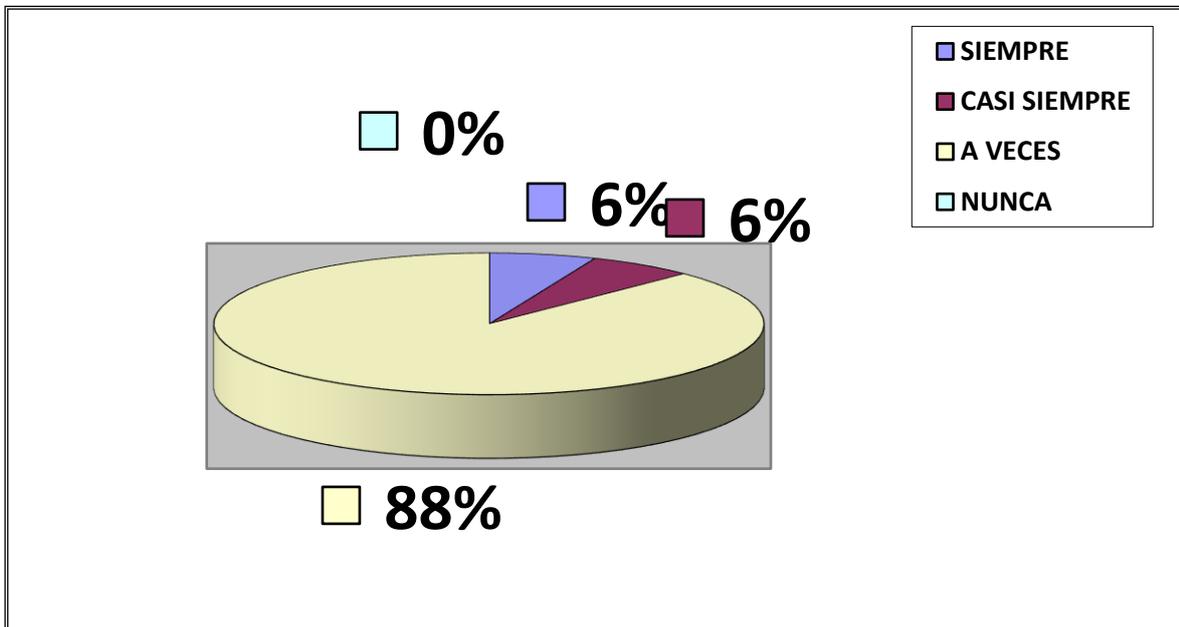
Fuente: Propia. Lic. Johanna Fiallos

Se verifica en la **pregunta 8.1** que el 6% de niños **siempre** tienen mayor dificultad de comprensión lectora en Ciencias Naturales y Sociales, otro 6% **casi siempre** tienen mayor dificultad de comprensión lectora en las áreas mencionadas, y el último 88% indican que **a veces** tienen mayor dificultad de comprensión lectora en Ciencias Naturales y Sociales.

Pregunta 8: En qué materias tienen los estudiantes mayor dificultad de comprensión lectora.

Tabla 8.1.

Pregunta 8.1: En Ciencias Naturales y Sociales.

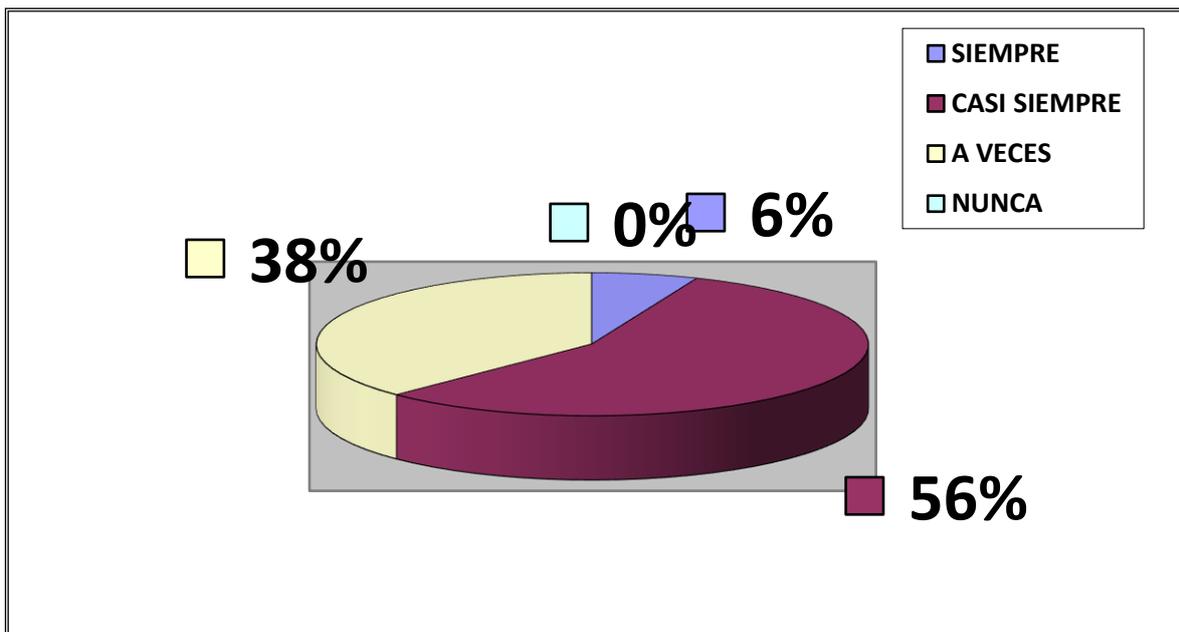


Fuente: Propia. Lic. Johanna Fiallos

El **gráfico 8.2** indica que el 6% de estudiantes **siempre** tienen mayor dificultad de comprensión lectora en Matemática, el 56% **casi siempre** tienen mayor dificultad de comprensión lectora en esta área mencionada, y el 38% comenta que **a veces** tienen mayor dificultad de comprensión lectora en Matemática.

Tabla 8.2.

Pregunta 8.2: En Matemática.

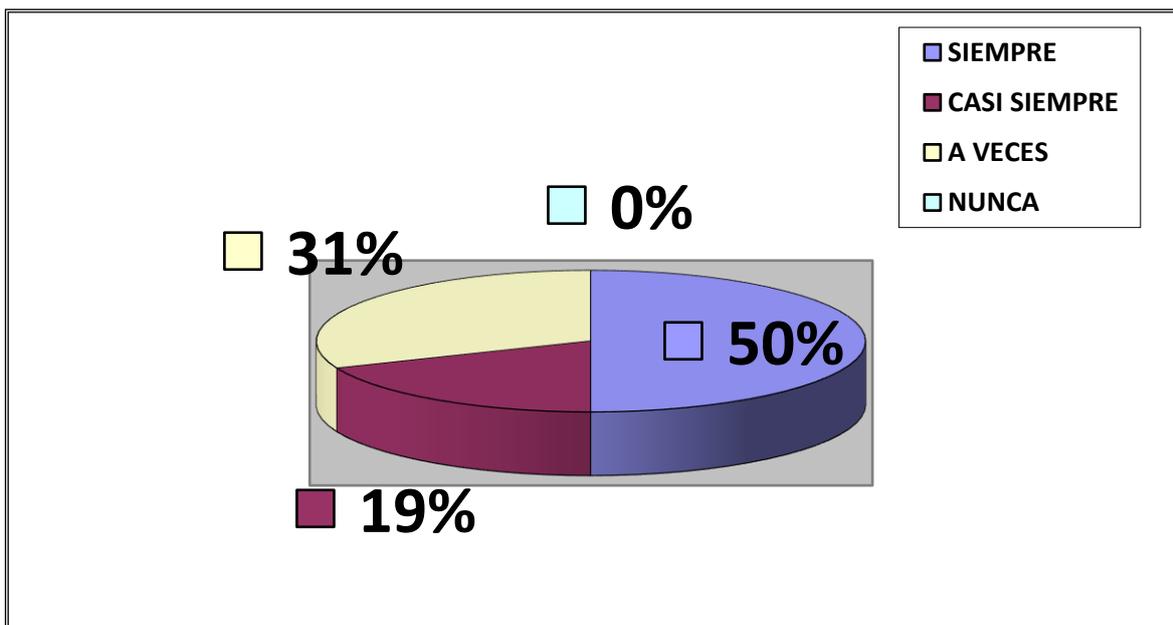


Fuente: Propia. Lic. Johanna Fiallos

La **tabla 8.3** comparte los siguientes datos: el 50% de estudiantes **siempre** tienen mayor dificultad de comprensión lectora en Lengua y Literatura, otro 19% **casi siempre** tienen mayor dificultad de comprensión lectora en el área especificada y el último 31% indica que **a veces** tienen mayor dificultad de comprensión lectora en Lengua y Literatura.

Tabla 8.3.

Pregunta 8.3: En Lengua y Literatura.



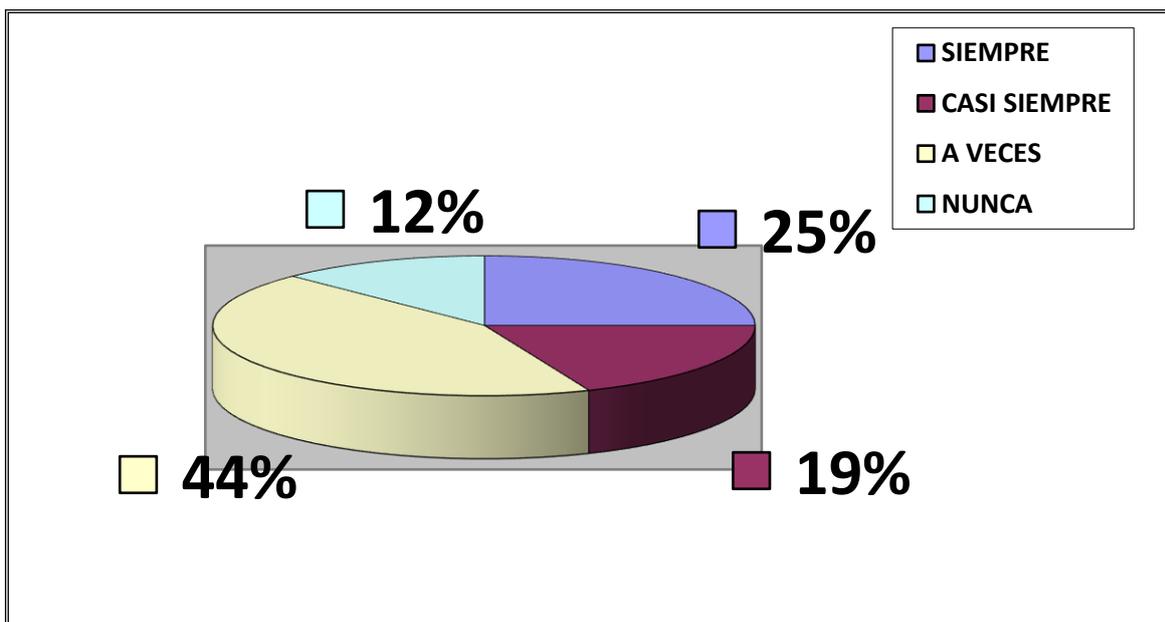
Fuente: Propia. Lic. Johanna Fiallos

En la **tabla 9.1** se reflejan los siguientes resultados: el 25% de alumnos **siempre** tienen más problema para comprender el texto narrativo, un 19% **casi siempre** tienen conflicto en comprender el texto narrativo, el 43% **a veces** tienen inconvenientes con el narrativo y el 13% **nunca** tienen problema para comprender el texto narrativo.

Pregunta 9: Qué tipo de texto tienen más problema para comprender.

Tabla 9.1.

Pregunta 9.1: Narrativo

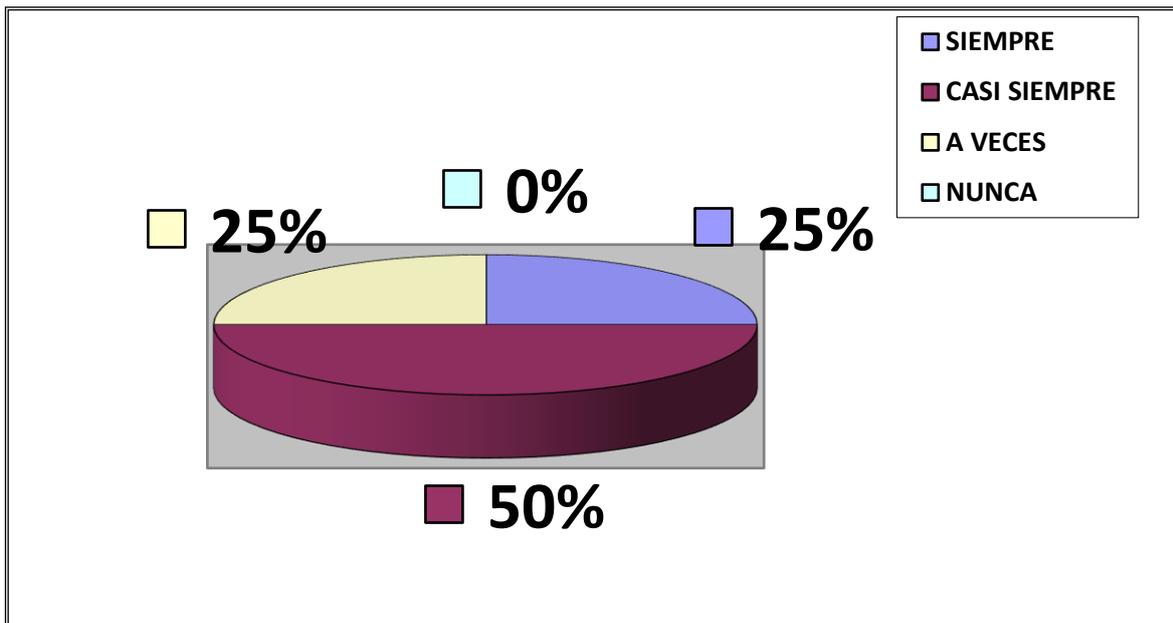


Fuente: Propia. Lic. Johanna Fiallos

Con respecto a la **tabla 9.2** se observa que el 25% de estudiantes **siempre** tienen más inconvenientes para comprender el texto argumentativo, un 50% **casi siempre** tienen problema en el texto argumentativo y el 25% **a veces** tienen dificultad para comprender el texto argumentativo.

Tabla 9.2.

Pregunta 9.2: Argumentativo

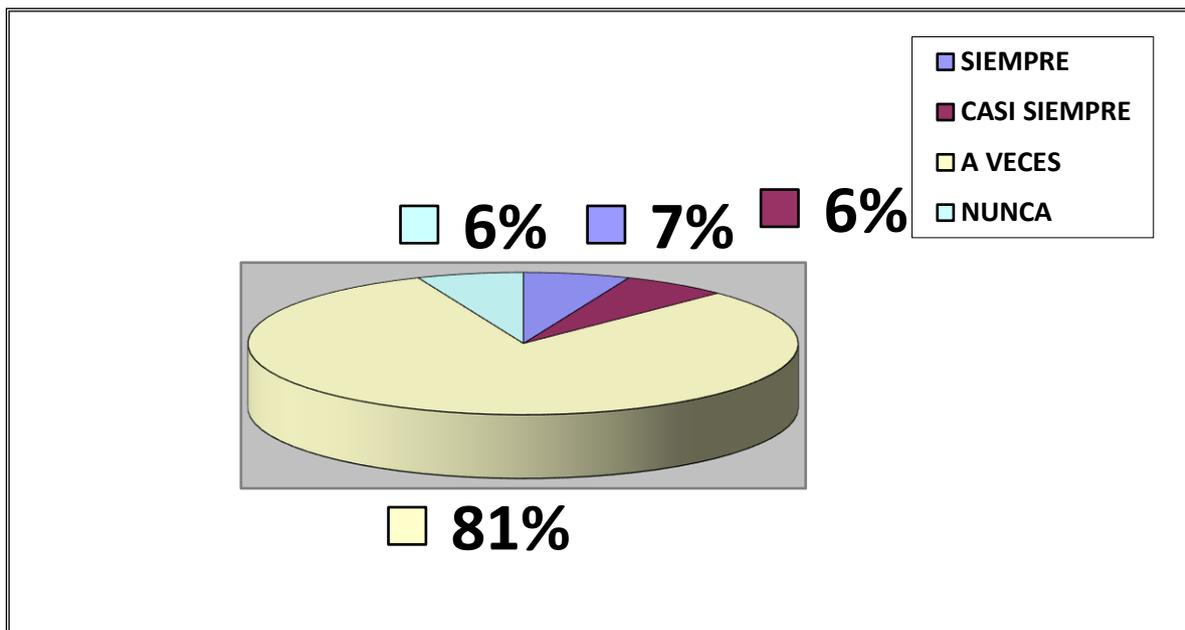


Fuente: Propia. Lic. Johanna Fiallos

Arroja los siguientes resultados la **tabla 9.3**, el 6% de pupilos **siempre** tienen más problema para comprender el texto descriptivo, otro 6% **casi siempre** tienen conflicto en el texto descriptivo, el 82% **a veces** tienen inconvenientes con el texto descriptivo y el 6% **nunca** tienen problema para comprender el texto descriptivo.

Tabla 9.3.

Pregunta 9.3: Descriptivo

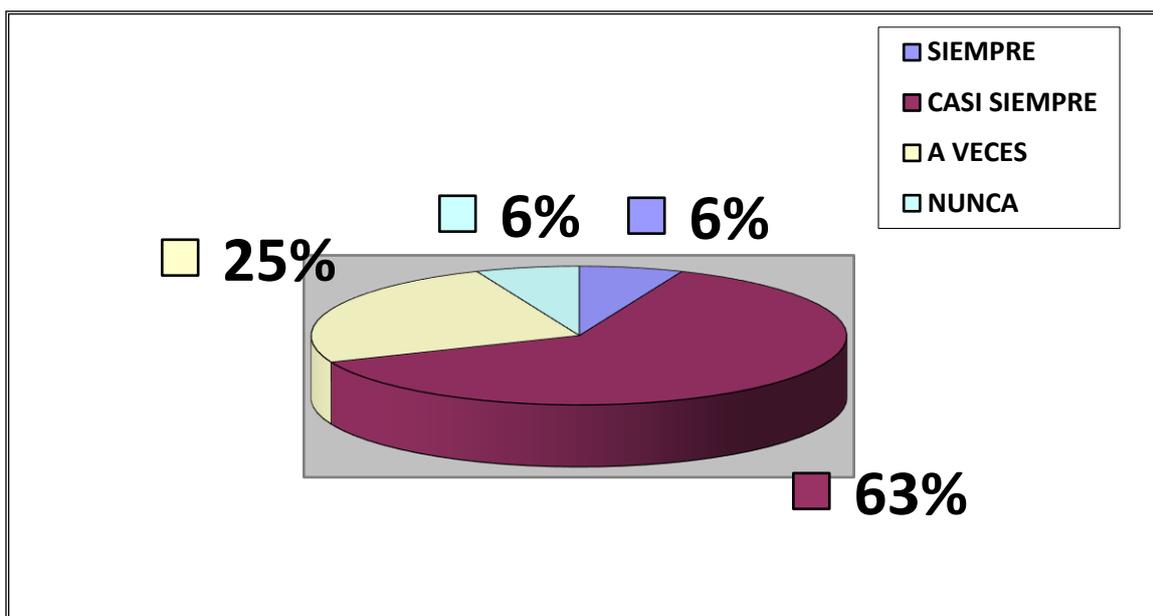


Fuente: Propia. Lic. Johanna Fiallos

Al analizar la **pregunta 9.4** se observa que el 6% de alumnos **siempre** tienen más problema para comprender el texto expositivo, un 63% **casi siempre** tienen conflicto en comprender el texto expositivo, el 25% **a veces** tienen inconvenientes en comprender el expositivo y el 6% **nunca** tienen problema para comprender el texto expositivo.

Tabla 9.4.

Pregunta 9.4: Expositivo

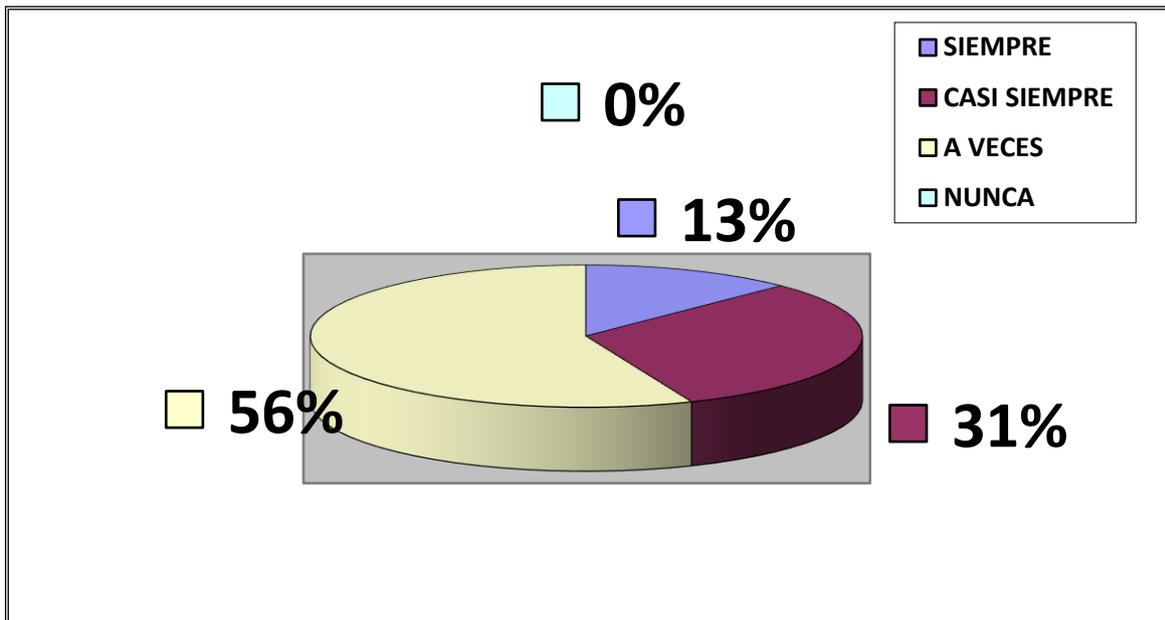


Fuente: Propia. Lic. Johanna Fiallos

El **diagrama 9.5** indica que el 13% de niños **siempre** tienen más inconvenientes para comprender el texto informativo, un 31% **casi siempre** tienen problemas en comprender el texto informativo y el 56% **a veces** tienen dificultad en comprender el texto informativo.

Tabla 9.5.

Pregunta 9.5: Informativo

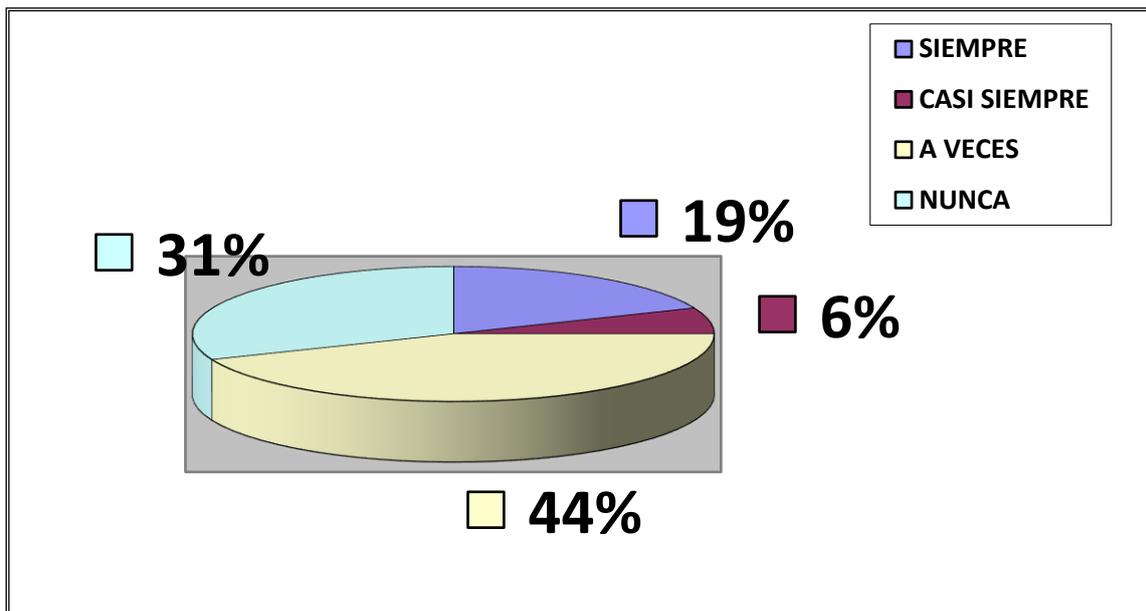


Fuente: Propia. Lic. Johanna Fiallos

La **gráfica 10** demuestra que el 19% de alumnos **siempre** expresan de manera explícita sus problemas de comprensión lectora, el 6% lo expresan **casi siempre**, un 44% **a veces** dicen de manera explícita sus dificultades de comprensión lectora y el restante 31% **nunca** indican de manera explícita sus problemas de comprensión lectora.

Tabla 10.

Pregunta 10: ¿Los estudiantes expresan de manera explícita sus problemas de comprensión lectora?



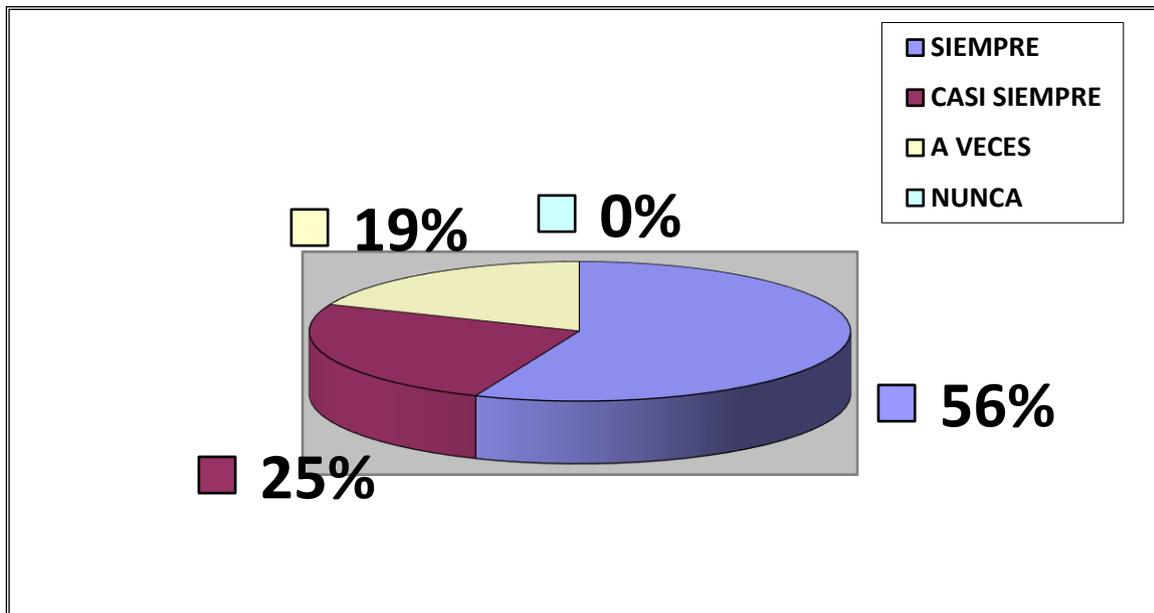
Fuente: Propia. Lic. Johanna Fiallos

La **pregunta 11.1** demuestra que el 56% de estudiantes **siempre** expresan cuando tienen problemas de comprensión lectora aburriéndose y distrayéndose, el 25% **casi siempre** se distraen y aburren cuando no comprenden y el restante 19% **a veces** expresan cuando tienen problemas de comprensión lectora aburriéndose y distrayéndose.

Pregunta 11: ¿Cómo expresan los estudiantes cuando tienen problemas de comprensión lectora?

Tabla 11.1.

Pregunta 11.1: Se aburren y se distraen.

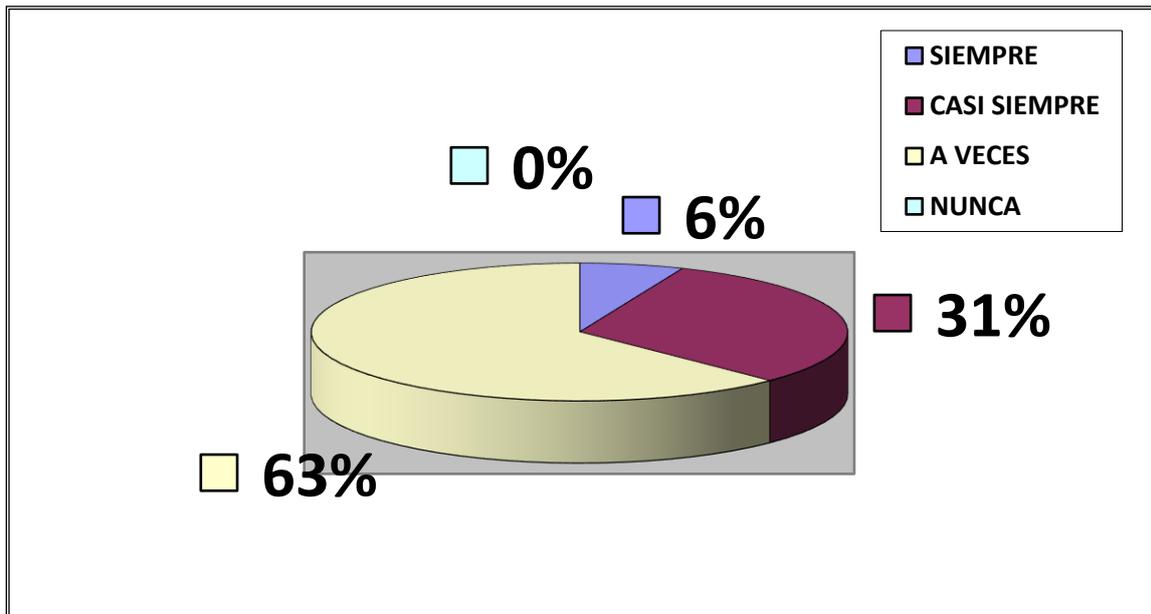


Fuente: Propia. Lic. Johanna Fiallos

La **tabla 11.2** refleja que el 6% de alumnos **siempre** expresan cuando tienen problemas de comprensión lectora preguntando lo que no comprenden, el 31% **casi siempre** preguntan lo que no comprenden y el otro 63% **a veces** preguntan lo que no comprenden.

Tabla 11.2.

Pregunta 11.2: Preguntan lo que no comprenden.

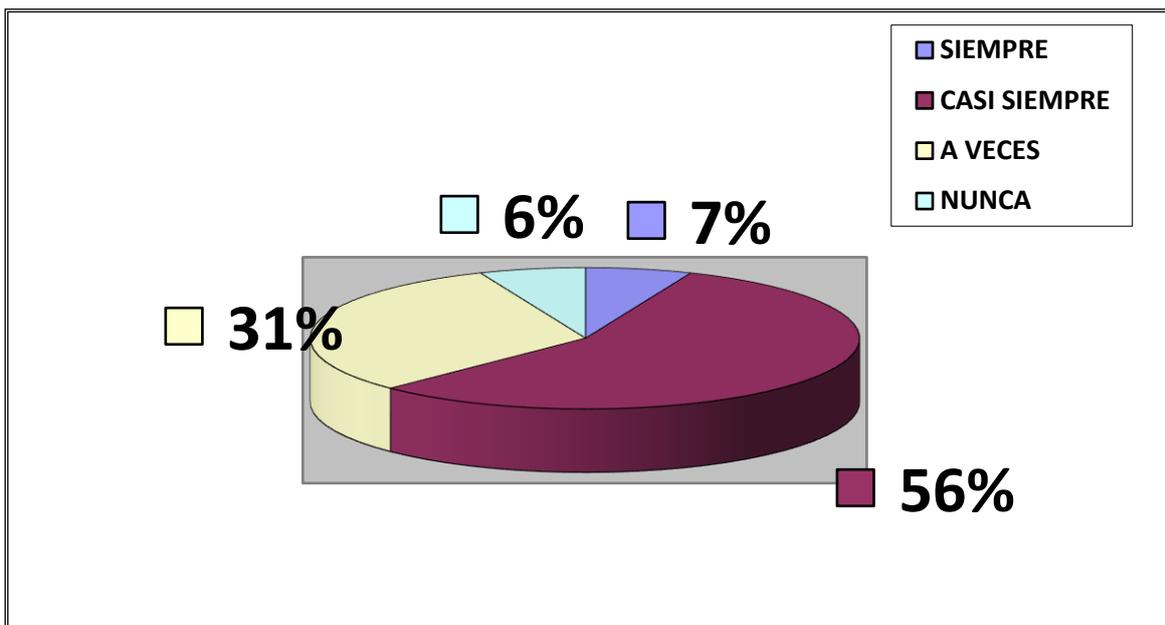


Fuente: Propia. Lic. Johanna Fiallos

Se evidencia en la **tabla 11.3** que el 6% de niños **siempre** expresan cuando tienen problemas de comprensión lectora respondiendo incoherencias, el 57% **casi siempre** responden incoherencias cuando no comprenden, el 31% **a veces** responden incoherencias cuando no comprenden y el otro 6% **nunca** responden incoherencias cuando no comprenden.

Tabla 11.3.

Pregunta 11.3: Responden incoherencias.



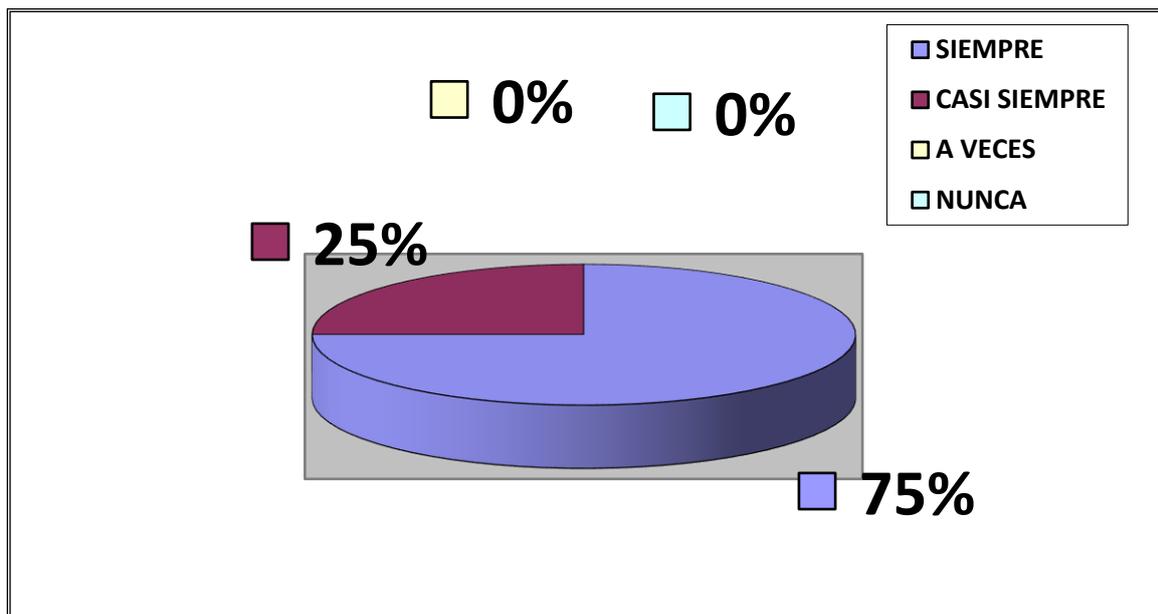
Fuente: Propia. Lic. Johanna Fiallos

III. Datos relacionados a la pedagogía:

El **gráfico 1** muestra que el 75% de encuestados **siempre** incorporan “el modelaje” durante la lectura y el restante 25% **casi siempre** incorporan “el modelaje” durante la lectura.

Tabla 1.

Pregunta 1: ¿Es importante incorporar “el modelaje” (el docente tiene que verbalizar los procesos internos para controlar la comprensión lectora) durante la lectura?

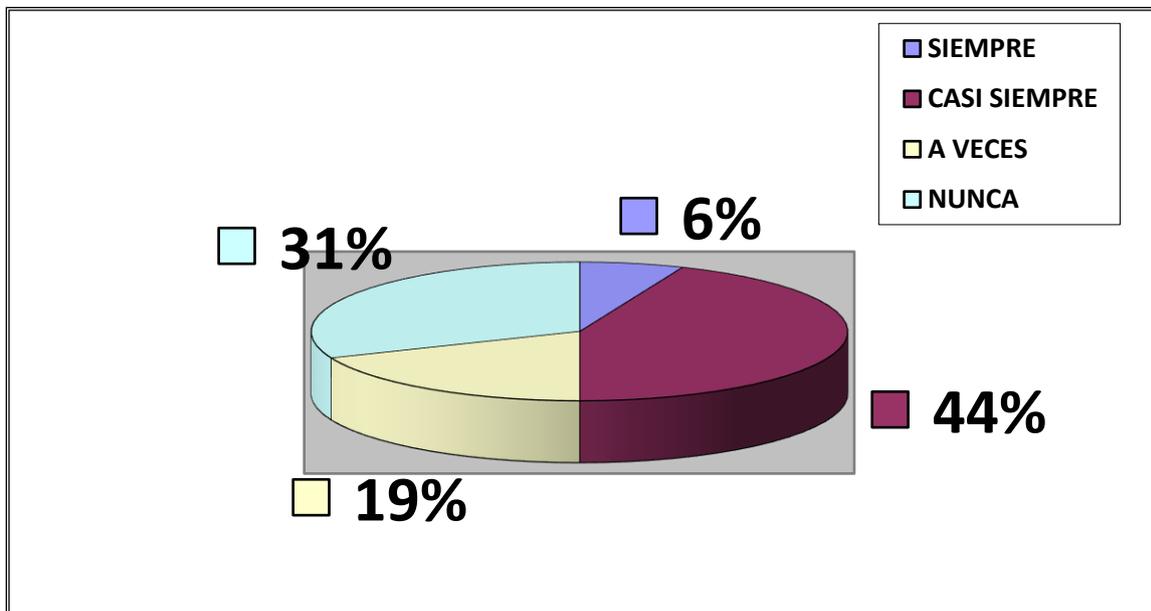


Fuente: Propia. Lic. Johanna Fiallos

Los resultados que se reflejan en la **tabla 2** muestran que el 6% de la población encuestada aseveran **siempre** que el proceso de lectura es interno e inconsciente, el 44% **casi siempre** indican que el proceso de lectura es interno e inconsciente, 19% **a veces** indican que el proceso de lectura es interno e inconsciente, finalmente el 31% dicen que **nunca** el proceso de lectura es interno e inconsciente.

Tabla 2.

Pregunta 2: ¿El proceso de lectura es interno e inconsciente?

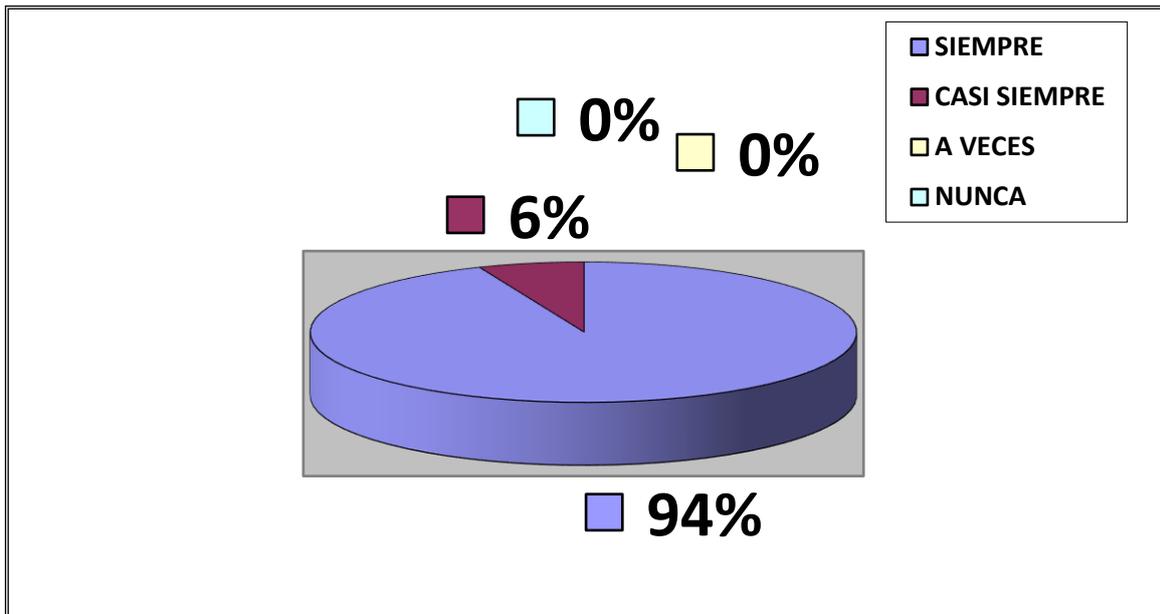


Fuente: Propia. Lic. Johanna Fiallos

Según los datos recopilados en la encuesta y graficados en la **tabla 3**, el 94% de docentes expresan que **siempre** la lectura comprensiva debe ser autorregulada y solo el 6% dice que **casi siempre** la lectura comprensiva debe ser autorregulada.

Tabla 3.

Pregunta 3: ¿La lectura comprensiva debe ser autorregulada?

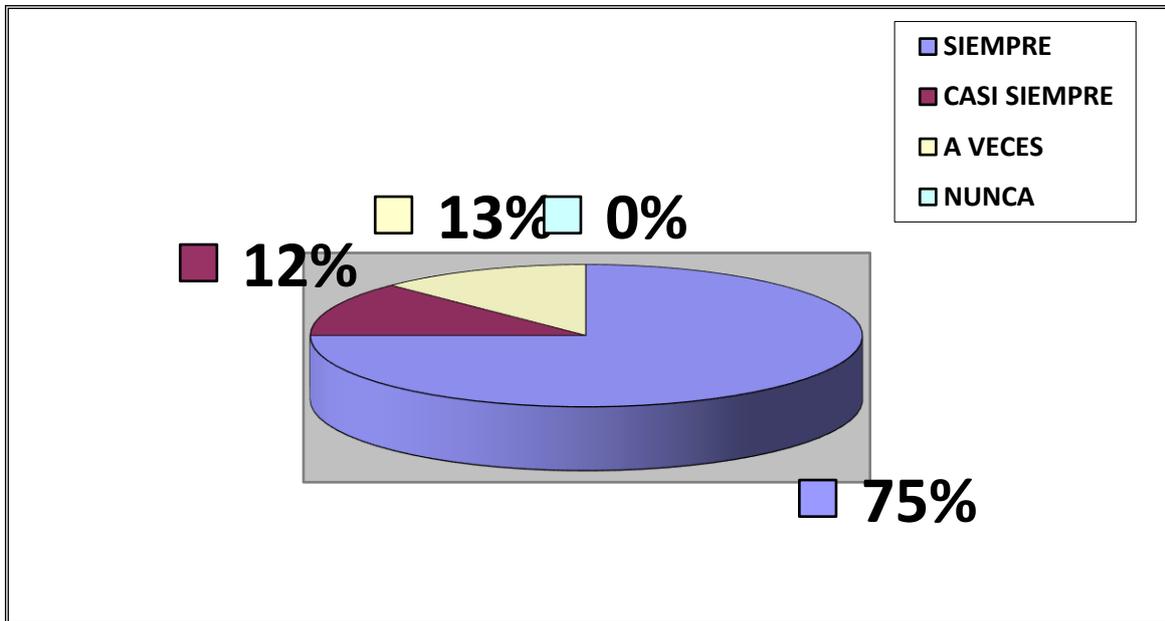


Fuente: Propia. Lic. Johanna Fiallos

Se obtiene la siguiente información a partir de la interpretación de la **tabla 4**, el 74% de los encuestados expresan que **siempre** debemos inferir durante los tres procesos de la lectura (prelectura – lectura – poslectura), el 13% manifiesta que **casi siempre** se debe realizar inferencias durante los procesos de lectura y el restante 13% dice que solo **a veces** se debe inferir durante los procesos de la lectura.

Tabla 4.

Pregunta 4: ¿Debemos inferir durante los tres procesos de la lectura: prelectura – lectura - poslectura?



Fuente: Propia. Lic. Johanna Fiallos

6. ESTABLECIMIENTO DE CONCLUSIONES RESULTANTES DE LA INVESTIGACIÓN.

- Al finalizar la presente investigación (**I PARTE. Datos relacionados a su experiencia docente**) coinciden los docentes encuestados que **siempre** es imprescindible identificar los objetivos generales de la lectura, para alcanzar una buena lectura se debe realizar a una velocidad adecuada según los objetivos lectores, es importante dominar los niveles de comprensión del texto, en la comprensión lectora debemos deducir el significado de las palabras desconocidas, leer significa comprender, para comprobar si los estudiantes comprenden los textos leídos utilizan evaluaciones escritas, orales, emplea la autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación y que cuando hay problemas de comprensión lectora se vuelve a leer y a explicarle, se debe tomar importancia y parar la lectura, lo cual está muy bien ya que nos ayudará de cierta manera alcanzar el objetivo general planteado en este trabajo: Desarrollar técnicas, estrategias y habilidades para la autorregulación de la comprensión lectora en los estudiantes. Mientras que en los parámetros que dicen: es recomendable la lectura selectiva que escoge solo la información relevante, cuando hay problemas de comprensión lectora se cambia de estrategia fue mayor el porcentaje en **casi siempre**, lo cual indica que debemos actualizar los conocimientos para corregir o cambiar las prácticas docentes erróneas. Según Cassany (2008) también antes de empezar a leer fijamos unos objetivos de lectura, relacionados con la situación comunicativa: ¿qué información buscamos? ¿qué datos? ¿cuánto tiempo

tenemos para leer el texto? Estos objetivos determinan cómo leemos: si solamente hace falta una idea global o un dato específico, si hay que ir deprisa o despacio, etc.

- En relación a la segunda parte de encuesta realizada (**II PARTE. Datos relacionados con los estudiantes**) los aspectos que obtuvieron el mayor porcentaje en el indicador **siempre** fueron: mientras leen deben realizar una pausa para comprobar si están consiguiendo los objetivos lectores, es necesario que se detengan cuando surgen dudas y confusiones en el momento en el que las encuentran, al terminar de leer verifica por sí mismo si ha comprendido, identifica qué es lo que le ha ayudado a comprender y lo vuelve a poner en práctica, para lograr entender lo que leen deben activar los conocimientos previos, hasta aquí están muy bien las respuestas ya que los estudiantes han demostrado ciertas habilidades necesarias para la autorregulación de la comprensión lectora, pero el hecho de que el porcentaje más alto de dificultad en comprensión lectora sea en Lengua y Literatura y que los estudiantes cuando tienen problemas de comprensión lectora se aburren y se distraen es realmente preocupante. Los estudiantes aparentemente estaban autorregulados; sin embargo en la realidad no mostraron interés significativo en la lectura y la comprensión de la misma. Esto indica que los docentes necesitamos mejorar las diversas estrategias de autorregulación para comprender y asimilar con eficiencia lo que leen. El mayor porcentaje también fue en **casi siempre** en los aspectos: deben recapitular constantemente lo que leen, dificultad en comprensión lectora en Matemática, el tipo de texto que tienen mayor problema en comprender es en el argumentativo, el expositivo y que cuando tienen problemas de comprensión lectora responden incoherencias.

Respecto a que recapitulen constantemente no hay inconveniente porque es una habilidad de la autorregulación pero que presenten problemas en la comprensión de Matemática, en textos argumentativos, expositivos indica que se debe capacitar constantemente a los docentes en las diversas áreas que imparte para que estén en condiciones de enfrentarse a las nuevas técnicas y métodos sobre la lectura, dando así relevancia a los componentes del aprendizaje autorregulado con el fin de que desde un principio el estudiante tome conciencia de su propio proceso de aprendizaje. El porcentaje más alto en **a veces** resulta en los parámetros: deben recapitular constantemente lo que leen, lo cual explicamos anteriormente que no es problema sino una habilidad; también en ciertas ocasiones es necesario discernir solo lo importante del texto. Los textos narrativo, descriptivo, informativo son los que tienen mayor problema para comprender, los estudiantes indican de manera explícita sus problemas de comprensión lectora, cuando tienen problemas de comprensión lectora los estudiantes preguntan lo que no comprenden, en este caso debemos aplicar un programa de fortalecimiento de la autorregulación que apoye a los estudiantes para que puedan realizar, desarrollar y reforzar sus labores escolares; así también puedan concentrarse a la hora de estudiar y no se distraigan en otras cosas.

- Finalmente. **(III PARTE. Datos relacionados a la pedagogía)**

El porcentaje más alto de respuestas está registrado en **siempre** corresponde a las siguientes preguntas: es importante incorporar “el modelaje” (el docente tiene que verbalizar los procesos internos para controlar la comprensión lectora) durante la lectura, la lectura comprensiva debe ser autorregulada, debemos inferir durante los

tres procesos de la lectura: prelectura – lectura – poslectura. Las respuestas están muy bien, pero no estaría demás continuar incentivando en los estudiantes estrategias, competencias, planes de mejoramiento que contribuyan al fortalecimiento de la autorregulación, así mismo al incremento del nivel motivacional y el de estrategias de aprendizaje. En el último aspecto: el proceso de lectura es interno e inconsciente, el mayor porcentaje se encuentra en **casi siempre**, para responder este aspecto citaré la siguiente frase. “La autorregulación se refiere a la habilidad de utilizar la realimentación interna y externa para controlar la variedad y calidad de conductas exhibidas” (Bronson, 2000; Lezak, 1995; Salvador y Acle 2005). Pues se reafirma que la lectura y por ende la autorregulación son procesos internos y externos.

- Lo ideal sería alcanzar mejoras en la autorregulación de la comprensión lectora a partir de una intervención que responda a la heterogeneidad de un salón de clases, sin alterar significativamente los contenidos del curso. La idea es no sobrecargar al docente con actividades extracurriculares sino más bien aplicarlas en todas las materias del currículo Trías y Huertas (2009).

Como docentes tenemos mucho trabajo por realizar, nos hemos convertido en docentes de escritorio por lo cual se recomienda aplicar estrategias de autorregulación no como un proyecto extra sino como parte de la malla curricular, de manera interdisciplinar ya que se ha dejado a un lado aspectos importantes por el excesivo trabajo.

- A su vez, cada alumno evidencia formas diferentes y propias de autorregulación. La autorregulación no necesariamente depende de la edad o el nivel educativo, los niveles de autorregulación que se observan son resultado de los

aprendizajes explícitos e implícitos de cada persona” (Nietfeld, Cao & Osborne, 2005; Onwuegbuzie, Slate & Schwartz, 2001; Trías y Huertas 2009).

Que la autorregulación no depende de la edad ni del nivel educativo lo he comprobado al trabajar actividades de autorregulación lúdicas (rompecabezas, sopa de letras, colorear, recortables, dibujar, e.o.) con niños de tercer año que tienen entre 7 y 8 años de edad y luego las mismas actividades las trabajé con mi niña de 4 años y los resultados fueron excelentes ya que a pesar de que no conoce el código alfabético, escribió unos garabatos explicándome verbalmente lo que ella entendía y quería explicar. (**Anexo 15.**

Evidencias del desarrollo de las estrategias de autorregulación de la Comprensión Lectora.)

- El camino por recorrer es muy largo en cuanto buscar estrategias para la autorregulación de la comprensión lectora pero debemos avanzar ahora tomando en cuenta que nuestra finalidad es que todo el conocimiento adquirido se lo pueda llevar a la praxis en nuestra vida cotidiana.
- Para concluir este trabajo investigativo mi propuesta sería para un futuro no muy lejano, continuar con mis estudios de Doctorado y poner en práctica en la institución educativa un programa que fomente la autorregulación de la comprensión lectora como por ejemplo: **LA COMUNIDAD DE APRENDICES O EL PROGRAMA CORI (CONCEPT-ORIENTED READING INSTRUCCIÓN)**, es un proyecto muy ambicioso pero no imposible.

7. REFLEXIONES FINALES

7. A. En relación a las asignaturas troncales de la maestría

Cada una de las materias recibidas durante la maestría nos dio un aporte muy significativo, enriqueciendo nuestra vida no solo en el ámbito profesional sino también personal.

Me resulta un enorme placer citar a continuación las materias que he recibido y recordar muy afectivamente a cada uno de mis docentes, que sembraron en mí mucho conocimiento y cariño hacia mi profesión y mis pupilos: **Psicología de la Educación, Sociología de la Educación, Tutoría y Orientación Educativa, Metodología didáctica de la enseñanza, Sistema Educativo Ecuatoriano para una Educación Intercultural, English, Seminario de Investigación y finalmente haber recibido las indicaciones generales sobre el TFM.**

7. B. En relación a las asignaturas de la especialidad

Centrarse en una sola especialidad, en mi caso en Lengua y Literatura y solo recibir las asignaturas relacionadas a la misma, nos permite alcanzar la excelencia y aprender de manera más profunda sobre aspectos que desconocía o los había tratado de manera superficial a breves rasgos, por lo cual resulta más beneficioso centrarse en una sola cosa para aprovechar al máximo y ponerla en práctica de forma eficiente y eficaz en nuestra vida cotidiana y profesional. Las materias de especialidad recibidas fueron: **Didáctica de las Habilidades Comunicativas Escritas en E.G.B y Bachillerato, Didáctica de las Habilidades Comunicativas Orales en E.G.B y Bachillerato, Las Tecnologías y la Innovación en Lengua y Literatura, Didáctica de la Literatura en E.G.B y Bachillerato, Planificación y Evaluación de la Lengua y Literatura en E.G.B y Bachillerato, Gramática y Pragmática:**



enfoques actuales en la descripción de las lenguas y Literatura Hispanoamericana en relación con la Literatura Universal.

7. C. En relación a lo aprendido durante el TFM.

Todo el proceso de la maestría fue muy interesante y beneficioso, pero el clímax de todo se alcanza en el TFM ya que se lleva a la praxis todos los conocimientos adquiridos y se los plasma en un Trabajo en beneficio de toda la comunidad educativa, demostrando que todo el esfuerzo, sufrimiento y sacrificio, tanto de los docentes y estudiantes de la esta Maestría, **VALIÓ LA PENA**, para aportar con un granito de arena en la mejora del PEA.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Almeida, A. (2008). *Lectura conjunta, pensamiento en voz alta y comprensión lectora*.

Universidad D Salamanca. Recuperado de file:///C:/Users/ADMIN-MINEDUC/Documents/respaldo%20de%20jhoa/Documents/PERSONAL%20JOHI/BECA%20MAESTRIA/MATERIAS/TFM/TFM%20CORREGIDO/DPEE_Lectura%20conjunta,%20pensamiento%20en%20voz%20alta.pdf

Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la Investigación Educativa, Madrid, muralla, 2009, p.117*. Recuperado el 18 de Marzo de 2018

Burón, J. (1995). *Motivación y aprendizaje*. Bilbao: Mensajero.

Cassany, Daniel; Marta Luna; Glòria Sanz. (1994) [reimpresión 2008]: *Las cuatro destrezas: Comprensión lectora*. Barcelona: Graó. Recuperado de http://1314-procesos-infantil.weebly.com/uploads/9/6/4/6/9646574/las_cuatro_destrezas_comprension_lectora.pdf

Cassany, D. (2009). *Leer para Sophia*. Recuperado de https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/22473/Cassany_leerparasofia.pdf

Cazanny, D. (17 de Agosto de 2013). *Técnicas y Recursos Para La Comprension*. Obtenido de <https://es.scribd.com/document/160984266/2-Técnicas-y-Recursos-Para-La-Comprension-Lectora-Cassany-1>

Cassany, D. (sep. 2014). *Entrevista con el escritor Daniel Cassany: Encuentro con las letras- Seminario de Lenguaje. Red de Lenguaje de Antioquia*. Recuperado de

<https://www.youtube.com/watch?v=Q1TEzKSVTB4>

Cassany, D. (21 de enero 2015). *Comprensión lectora*. Recuperado de

<https://es.slideshare.net/oscarbm7/comprendin-lectora-daniel-cassany-domino>

Chipia, J. (2012). *Técnicas e instrumentos*. Slide Share. Recuperado de

<https://es.slideshare.net/JoanFernandoChipia/tcnicas-e-instrumentos-13930114>

Cruz, J. (2018). *Comprensión lectora basada en evidencias*. Wordpress. Recuperado de

<https://clbe.wordpress.com/2018/01/03/2018-ano-pisa/>

Durango, Z. (2015). *La lectura y sus tipos*. Corporación Universitaria Rafael Nuñez.

Recuperado de: <https://www.curn.edu.co/lineas/lectura/896-lectura-y-sus-tipos.html>

Flores, R., Restrepo, M., & Schwanenflugel, P. (2009). *Promoción del alfabetismo inicial y prevención de las dificultades en la lectura: una experiencia*. Avances en Psicología Latinoamericana.

Flotts, M., Manzi, J., Polloni, M., y otros. (2016). *Aportes para la Enseñanza de la Lectura*.

UNESCO. Recuperado de

<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002448/244874s.pdf>

Galende, I. (2011). *Herramientas para la autorregulación del aprendizaje*. Jaurdunaldi pedagogikoak. Recuperado de <https://es.slideshare.net/bgune20/herramientas-para-la-autore>

García, C. (2007). *La importancia de la innovación en el sistema educativo*. Revista EDUCACIÓN VIRTUAL. Recuperado de: <https://revistaeducacionvirtual.com/archives/2830>

García, A. (2008). *La interculturalidad desafío para la educación*. Recuperado el 17 de Marzo de 2015, de <http://site.ebrary.com/lib/pucesp/reader.action?docid=>
<http://site.ebrary.com/lib/pucesp/reader.action?docid=>

Hernández, S. (2004). *Investigación correlacional*. 2018, de EcuRed. Recuperado de https://www.ecured.cu/EcuRed:Enciclopedia_cubana

Iandolo, G., Alonso, C., Sosa, N., Piermattei, V., & Moreno, A. (2010). *Comprensión lectora*. Blog PSISE Psicólogos Infantiles. Obtenido de <https://psisemadrid.org>: <https://psisemadrid.org/compression-lectora/>

Monge, Y. (2013). *América Latina ocupa los últimos puestos del informe PISA sobre educación*. EL PAÍS Sitio. Recuperado de: https://elpais.com/internacional/2013/12/03/actualidad/1386090227_110509.html

Psicólogos Infantiles Madrid . (11 de Junio de 2018). *Comprensión lectora*. Obtenido de <https://psisemadrid.org>: <https://psisemadrid.org/compression-lectora/>

Rodríguez, Calderón y Leal (2015-2016). *Uso de estrategias metacomprendivas para el fortalecimiento de la comprensión lectora en estudiantes de segundo ciclo de un colegio oficial en Bogotá, Colombia*. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-48702016000200006

Salvador, J y Acle, G. (2005). *Uso de estrategias de autorregulación en la comprensión de textos en niños otomíes de quinto grado*. Revista Mexicana de Investigación Educativa. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/140/14002613.pdf>

Sepúlveda, J. (viernes, 28 de julio de 2017). *Estrategias y grados de la comprensión lectora*. Cali – Colombia. Recuperado de <https://comprensiontextualblog.blogspot.com/2017/07/grados-de-la-comprension-lectora.html>

Trías, D., y Huertas, J. (mayo 2009). *Autorregulación del aprendizaje y comprensión de textos: estudio de intervención*. Ciencias Psicológicas. Recuperado de http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-42212009000100002

9. AUTOEVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES ADQUIRIDOS.

	Apartados	Indicadores	A	B	C	D	Puntuación (0-10)
AUTOEVALUACIÓN DEL ESTUDIANTE	Actividades realizadas durante la elaboración del TFM	Tutorías presenciales	Falté a las tutorías sin justificar mi ausencia.	Falté a las tutorías presenciales y sí justifiqué mi ausencia.	Asistí a las tutorías presenciales sin prepararlas de antemano.	Asistí a las tutorías presenciales y preparé de antemano todas las dudas que tenía. Asimismo, planifiqué el trabajo que tenía realizado para contrastarlo con el tutor/a.	9
		Tutorías de seguimiento virtuales	Ni escribí ni contesté los mensajes del tutor/a.	Fui irregular a la hora de contestar algunos mensajes del tutor/a e informarle del estado de mi trabajo.	Contesté todos los mensajes virtuales del tutor/a y realicé algunas de las actividades pactadas en el calendario previsto.	Contesté todos los mensajes virtuales del tutor/a realizando las actividades pactadas dentro del calendario previsto y lo he mantenido informado del progreso de mi trabajo.	10
	Versión final del TFM	Objetivos del TFM	El trabajo final elaborado no alcanzó los objetivos propuestos o los ha logrado parcialmente.	El trabajo final elaborado alcanzó la mayoría de los objetivos propuestos .	El trabajo final elaborado alcanzó todos los objetivos propuestos.	El trabajo final elaborado alcanzó todos los objetivos propuestos y los ha enriquecido.	10
		Relevancia y estructura de la investigación	Tanto la formulación del problema como su desarrollo y diseño son inapropiados.	La formulación del problema de investigación es poco ajustada y presenta ciertas irregularidades en relación al desarrollo y diseño.	Sabe formular un problema de investigación que presenta ciertas irregularidades en relación al desarrollo y diseño.	Sabe formular un problema de investigación y diseña la investigación de forma ordenada y fundamentada.	10
		Marco teórico	Ausencia de investigaciones y fuentes documentales relacionadas con la investigación. Marco teórico insuficiente.	El marco teórico muestra algunas dificultades de síntesis y algunas lagunas de fuentes documentales relacionadas con la investigación.	Sintetiza algunas investigaciones y fuentes documentales relacionadas con la investigación que le permiten elaborar un marco teórico bastante justificado.	Sintetiza las investigaciones y fuentes documentales relacionadas con la investigación que le permiten elaborar un marco teórico suficiente y justificado.	10
		Metodología y resultados	La metodología empleada se corresponde muy poco con los objetivos y preguntas iniciales.	La metodología de análisis empleada se adecúa bastante a las características de la investigación y está en consonancia solo con algunos objetivos y preguntas iniciales.	La metodología de análisis empleada se adecúa bastante a las características de la investigación y está en consonancia con algunos objetivos y preguntas iniciales.	La metodología de análisis empleada se adecúa a las características de la investigación y está en consonancia con los objetivos y preguntas iniciales.	10
		Resultados y conclusiones	Resultados y conclusiones incoherentes y difíciles de comprender.	Los datos se muestran de forma poco clara y comprensible. Las conclusiones son ambiguas y con el análisis efectuado.	Los datos se muestran de forma clara y bastante comprensible. Las conclusiones son bastante coherentes con el análisis efectuado y con los objetivos.	Los datos se muestran de forma clara y comprensible. Las conclusiones son coherentes con el análisis efectuado y con los objetivos trazados.	10

		Aspectos formales	El trabajo final elaborado carece de los requisitos formales establecidos (portada con la información correcta, índice, paginación, diferenciación de apartados, interlineado que facilite la lectura, etc.) y no facilita su lectura.	El trabajo final elaborado casi cumple los requisitos formales establecidos (portada con la información correcta, índice, paginación, diferenciación de apartados, interlineado que facilite la lectura, etc.), pero su lectura es posible.	El trabajo final elaborado cumple bastantes de los requisitos formales establecidos (portada con la información correcta, índice, paginación, diferenciación de apartados, interlineado que facilite la lectura, etc.) y su lectura es posible.	El trabajo final elaborado cumple los requisitos formales establecidos (portada con la información correcta, índice, paginación, diferenciación de apartados, interlineado que facilite la lectura, tablas, etc.) y ha incorporado otras que lo hacen visualmente más agradable y facilitan la legibilidad.	10
		Redacción y normativa	La redacción del trabajo, la distribución de los párrafos y los conectores textuales dificultan la lectura y comprensión del texto. El texto contiene faltas graves de la normativa española.	La redacción del trabajo, la distribución de los párrafos y los conectores textuales facilitan casi siempre la lectura y comprensión del texto. El texto contiene algunas carencias de la normativa española.	La redacción del trabajo, la distribución de los párrafos y los conectores textuales ayudan a la lectura y comprensión del texto. El texto cumple con los aspectos normativos de la lengua española, salvo alguna errata ocasional.	La redacción del trabajo, la distribución de los párrafos y los conectores textuales ayudan perfectamente a la lectura y comprensión del texto. El texto cumple con los aspectos normativos de la lengua española y su lectura es fácil y agradable.	10
		Bibliografía	Carece de bibliografía o la que se presenta no cumple los requisitos formales establecidos por la APA.	Se presenta una bibliografía básica que, a pesar de algunos pequeños errores, cumple los requisitos formales establecidos por la APA.	Presenta una bibliografía completa y muy actualizada, que cumple los requisitos formales establecidos por la APA.	Presenta una bibliografía completa y muy actualizada, que cumple los requisitos formales establecidos por la APA de forma excelente.	9
		Anexo	A pesar de ser necesaria, falta documentación anexa o la que aparece es insuficiente.	Hay documentación anexa básica y suficiente.	Hay documentación anexa amplia y diversa. Se menciona en los apartados correspondientes.	La documentación anexa aportada complementa muy bien el trabajo y la enriquece. Se menciona en los apartados correspondientes.	10
		Reflexión y valoración personal sobre lo aprendido a lo largo del máster y del TFM	No reflexioné suficientemente sobre todo lo que aprendí en el máster.	Realicé una reflexión sobre lo aprendido en el máster y sobre la realidad educativa.	Realicé una buena reflexión sobre lo aprendido en el máster y sobre la realidad educativa. Esta reflexión me ayudó a modificar concepciones previas sobre la educación secundaria y la formación continuada del profesorado.	Realicé una reflexión profunda sobre todo lo aprendido en el máster y sobre la realidad educativa. Esta reflexión me ayudó a hacer una valoración global y me sugirió preguntas que me permitieron una visión nueva y más amplia de la educación secundaria y la formación continuada del profesorado.	10

Nota final global (sobre 1,5):

1,48

10. ANEXOS

Anexo 1. Técnica: La Encuesta; Instrumento: El cuestionario.

ENCUESTA SOBRE COMPRENSIÓN LECTORA APLICADA A LOS DOCENTES DE LA “ESCUELA FEDERICO GONZÁLEZ SUÁREZ”.

Esta encuesta tiene por finalidad identificar la incidencia del desarrollo de la destreza de comprensión lectora: la autorregulación de la comprensión lectora en los estudiantes.

Instrucciones: Por favor llene los datos generales y marque con una (X) la respuesta que considere más acertada.

I. DATOS GENERALES:				
1. Fecha: __/__/2018				
2. Tiempo de docencia: _____				
3. Sexo: Femenino () Masculino ()				
II. DATOS RELACIONADOS A SU EXPERIENCIA DOCENTE:	Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca
1. Es imprescindible identificar los objetivos generales de la lectura.				
2. Para alcanzar una buena lectura se debe realizar a una velocidad adecuada, según los objetivos lectores.				
3. Es importante dominar los niveles de comprensión del texto.				
4. En la comprensión lectora debemos deducir el significado de las palabras desconocidas.				
5. Leer significa comprender.				
6. Es recomendable la lectura selectiva, que escoge solo la información relevante.				
7. ¿Cómo comprueba Ud. si los estudiantes comprenden los textos leídos?				



<p>7.1 Utiliza evaluaciones escritas y orales.</p> <p>7.2 Emplea la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.</p>				
<p>8. ¿Cuál es su reacción cuando detecta que un estudiante tiene problemas de comprensión lectora?</p> <p>8.1 No le toma importancia y continúa hasta terminar la lectura.</p> <p>8.2 Vuelve a leer y a explicarle.</p> <p>8.3 Cambia de estrategia para que comprenda.</p>				
<p>III. DATOS RELACIONADOS CON LOS ESTUDIANTES:</p>				
<p>1. Mientras leen deben realizar una pausa para comprobar si están consiguiendo los objetivos lectores.</p>				
<p>2. Es necesario que se detengan cuando surgen dudas y confusiones en el momento en el que las encuentran, para resolverlas.</p>				
<p>3. Deben recapitular constantemente lo que leen.</p>				
<p>4. Al terminar de leer verifica por sí mismo si ha comprendido.</p>				



5. Identifica qué es lo que le ha ayudado a comprender y lo vuelve a poner en práctica.				
6. Para lograr entender lo que leen deben activar los conocimientos previos.				
7. Es necesario discernir solo lo importante del texto.				
8. En qué materias tienen los estudiantes mayor dificultad de comprensión lectora.				
	8.1 En Ciencias Naturales y Sociales.			
	8.2 En Matemática.			
8.3 En Lengua y Literatura.				
9. Qué tipo de texto tienen más problema para comprender.				
	9.1 Narrativo			
	9.2 Argumentativo			
	9.3 Descriptivo			
	9.4 Expositivo			
9.5 Informativo				



10. Los estudiantes expresan de manera explícita sus problemas de comprensión lectora.				
11. ¿Cómo expresan los estudiantes cuando tienen problemas de comprensión lectora?				
11.1 Se aburren y se distraen.				
11.2 Preguntan lo que no comprenden.				
11.3 Responden incoherencias.				
IV. DATOS RELACIONADOS A LA PEDAGOGÍA:				
1. Es importante incorporar “el modelaje” (el docente tiene que verbalizar los procesos internos para controlar la comprensión lectora) durante la lectura.				
2. El proceso de lectura es interno e inconsciente.				
3. La lectura comprensiva debe ser autorregulada.				
4. Debemos inferir durante los tres procesos de la lectura: prelectura – lectura - poslectura.				

Muchas gracias, sus respuestas son un valioso aporte para esta investigación.

Tabla 1. Cuestionario de la encuesta. Lic. Johanna Fiallos

Anexo 2. Cuadro de la nómina de docentes de la Escuela “Federico González Suárez”

A.E.G.B.	NOMBRE	JORNADA
Inicial 2 A	Saskya	Matutina
Inicial 2 B	Paola	Matutina
Primero A	Andrea	Matutina
Primero B	Fernanda	Matutina
Primero C	Silvana	Matutina
Segundo A	Ana	Matutina
Segundo B	Raquel	Matutina
Segundo C	Karina	Matutina
Tercero A	Maricela	Matutina
Tercero B	Johanna	Matutina
Cuarto A	Stalin	Matutina
Cuarto B	Patricia	Matutina
Cuarto C	Zaida	Matutina
Quinto A	Kareen	Matutina
Quinto B	Raquel	Matutina
Quinto C	Nivia	Matutina

Tabla 2. Nómina de docentes encuestados. Lic. Johanna Fiallos

Anexo 3. Cuadro de tabulación de la encuesta aplicada a los docentes de la Escuela “Federico G. Suárez”

Preguntas	Indicadores	Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca	Total
I. DATOS RELACIONADOS A SU EXPERIENCIA DOCENTE:						
1. Es imprescindible identificar los objetivos generales de la lectura.		16	0	0	0	16
2. Para alcanzar una buena lectura se debe realizar a una velocidad adecuada, según los objetivos lectores.		9	5	2	0	16
3. Es importante dominar los niveles de comprensión del texto.		16	0	0	0	16
4. En la comprensión lectora debemos deducir el significado de las palabras desconocidas.		15	0	0	1	16
5. Leer significa comprender.		11	1	2	2	16
6. Es recomendable la lectura selectiva, que escoge solo la información relevante.		4	7	4	1	16
7. ¿Cómo comprueba Ud. si los estudiantes comprenden los textos leídos?						
7.1 Utiliza evaluaciones escritas y orales.		11	4	1	0	16
7.2 Emplea la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación		10	5	1	0	16
8. ¿Cuál es su reacción cuando detecta que un estudiante tiene problemas de comprensión lectora?						
8.1 No le toma importancia y continúa hasta terminar la lectura.		3	0	2	11	16
8.2 Vuelve a leer y a explicarle.		11	5	0	0	16
8.3 Cambia de estrategia para que comprenda.		8	7	1	0	16
I. DATOS RELACIONADOS CON LOS ESTUDIANTES:						
1. Mientras leen deben realizar una pausa para comprobar si están consiguiendo los objetivos lectores.		11	1	2	2	16

2. Es necesario que se detengan cuando surgen dudas y confusiones en el momento en el que las encuentran, para resolverlas.	12	3	1	0	16
3. Deben recapitular constantemente lo que leen.	2	6	6	2	16
4. Al terminar de leer verifica por sí mismo si ha comprendido.	11	2	1	2	16
5. Identifica qué es lo que le ha ayudado a comprender y lo vuelve a poner en práctica.	8	7	1	0	16
6. Para lograr entender lo que leen deben activar los conocimientos previos.	12	2	1	1	16
7. Es necesario discernir solo lo importante del texto.	1	5	6	4	16
8. En qué materias tienen los estudiantes mayor dificultad de comprensión lectora.					
8.1 En Ciencias Naturales y Sociales.	1	1	14	0	16
8.2 En Matemática.	1	9	6	0	16
8.3 En Lengua y Literatura.	8	3	5	0	16
9. Qué tipo de texto tienen más problema para comprender.					
9.1 Narrativo	4	3	7	2	16
9.2 Argumentativo	4	8	4	0	16
9.3 Descriptivo	1	1	13	1	16
9.4 Expositivo	1	10	4	1	16
9.5 Informativo	2	5	9	0	16
10. Los estudiantes expresan de manera explícita sus problemas de comprensión lectora.	3	1	7	5	16
11. ¿Cómo expresan los estudiantes cuando tienen problemas de comprensión lectora?					
11.1 Se aburren y se distraen.	9	4	3	0	16
11.2 Preguntan lo que no comprenden.	1	5	10	0	16
11.3 Responden incoherencias.	1	9	5	1	16
II. DATOS RELACIONADOS A LA PEDAGOGÍA:					



1. Es importante incorporar “el modelaje” (el docente tiene que verbalizar los procesos internos para controlar la comprensión lectora) durante la lectura.	12	4			16
2. El proceso de lectura es interno e inconsciente.	1	7	3	5	16
3. La lectura comprensiva debe ser autorregulada.	15	1			16
4. Debemos inferir durante los tres procesos de la lectura: prelectura – lectura - poslectura.	12	2	2		16

Tabla 3. Tabulación de encuestas. Lic. Johanna Fiallos

Anexo 4. Procesos de la lectura.

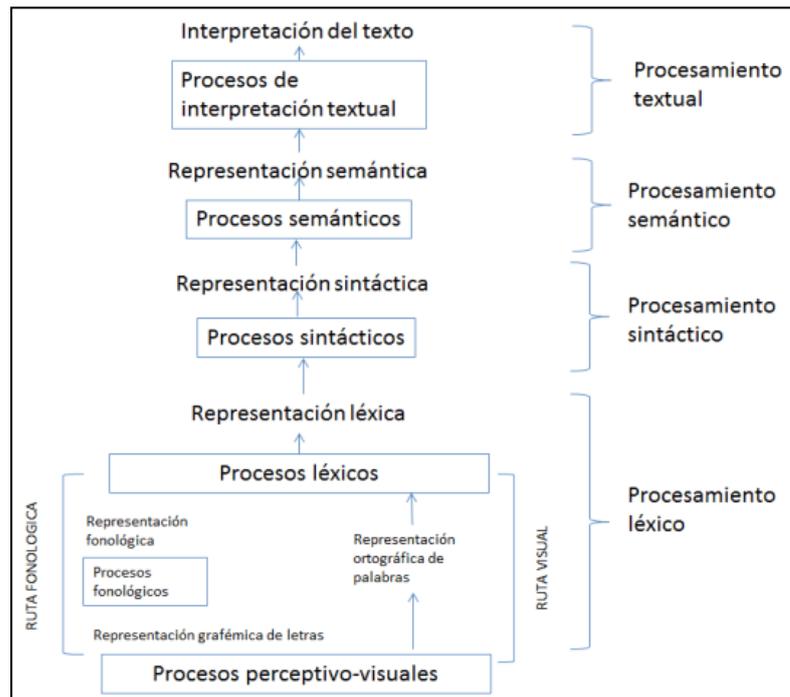


Imagen 1. Esquema de los procesos de la lectura, adaptado de García, E., 1993. Iandolo G., Alonso C., Sosa N., Piermattei V. y A. Moreno. (2010)

Anexo 5. Tipos de velocidad lectora.

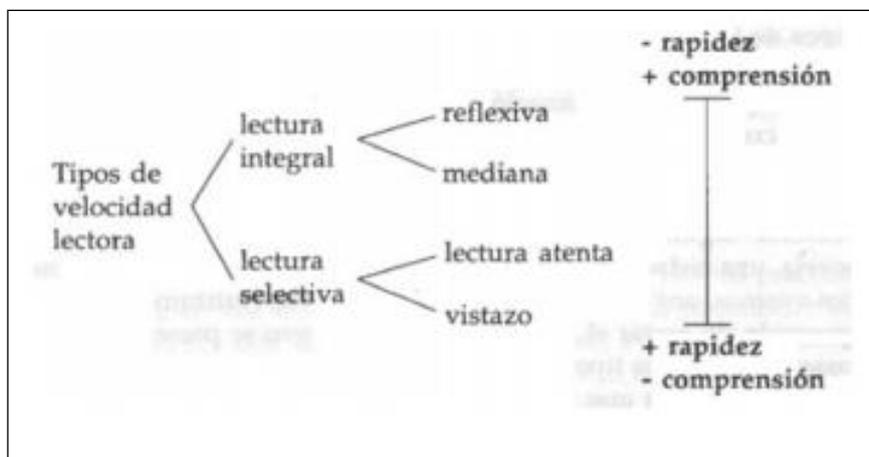


Imagen 2. Tipos de velocidad lectora. Adaptado de Bisquera (1993), Cassany, et al. (1994).

Anexo 6. Estrategias Skim y Scan.

Estrategia <i>skim</i> vistazo	Estrategia <i>scan</i> lectura atenta
<ul style="list-style-type: none"> - Vistazo a la página, al formato (márgenes, vacíos, etc.) y al diseño gráfico (tipografía, presentación, etc.). - Vistazo a los caracteres importantes: títulos, subtítulos, apartados de capítulos. - Vistazo a los caracteres destacados: negritas, cursivas, mayúsculas (nombres propios, topónimos, siglas, etc.), cifras, etc. <ul style="list-style-type: none"> - El objetivo de la lectura es obtener una idea global del texto. - No es una lectura lineal: no se examina la sintaxis ni la puntuación. Énfasis en los nombres y en los verbos. - No sigue ningún orden preestablecido. La vista salta continuamente de un punto a otro, hacia adelante y hacia atrás. -Lectura rápida. 	<ul style="list-style-type: none"> -Lectura atenta de aquella parte del texto donde se ha localizado la información-objetivo. -El objetivo es obtener una información específica. -Lectura lineal, sintáctica y con puntuación. -Se suele leer de izquierda a derecha y de arriba a abajo. Solamente se altera este orden para releer o repasar. -Lectura más lenta.

Imagen 3. Características de las estrategias Skim y Scan. Cassany, et al. (1994).

Anexo 7. Tipos de lectura según los objetivos didácticos.

Lectura intensiva	Lectura extensiva
<ul style="list-style-type: none"> - Con textos cortos. - Explotación didáctica en el aula. - Énfasis en el entrenamiento de microhabilidades. - Énfasis en diversos tipos de comprensión: idea central, detalles, reflexión gramatical, etc. - Incluida en los libros de texto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Con textos largos. - Lectura más "natural" fuera del aula. - Énfasis en el fomento de hábitos y placeres de lectura. - Comprensión global. - Relacionada con la biblioteca de clase, de centro, de barrio, etc.

Imagen 4. Tipos de lectura según los objetivos didácticos. Cassany, et al. (1994).

Anexo 8. Modelo de comprensión lectora.

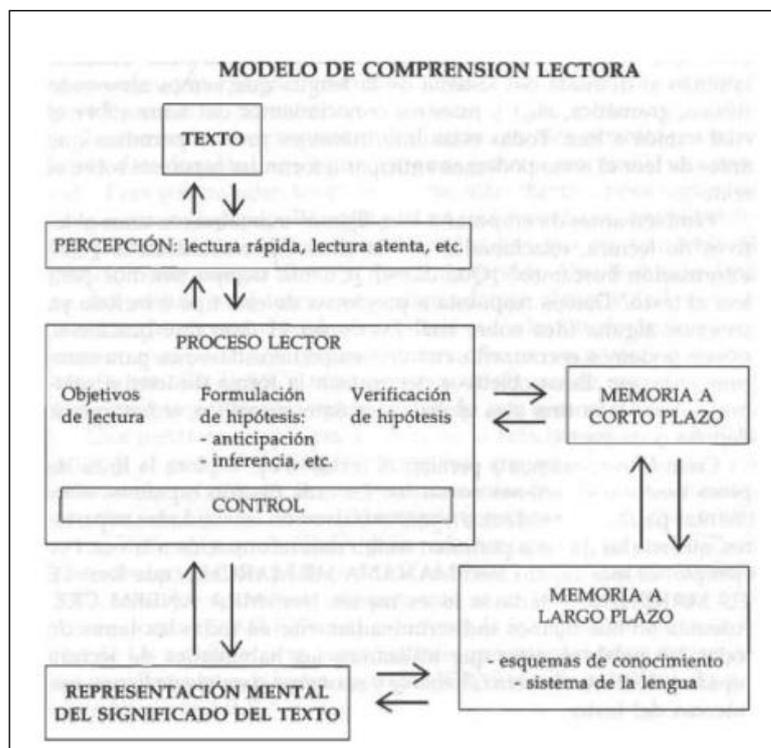


Imagen 5. Modelo de comprensión lectora. Cassany (2008)

Anexo 9. Tipos principales de estrategias de comprensión

Estrategias textuales	Estrategias de conexión del texto con los conocimientos previos	Estrategias metacognitivas
- Identificación de las ideas importantes	- Establecimiento de inferencias	- Estrategias de planificación
- Sumarización, elaboración de resúmenes y realización de esquemas	- Predicciones	- Estrategias de evaluación
- Reconocimiento de la estructura de las historias y de los textos expositivos	- Cuestionamiento y auto-cuestionamiento	- Estrategias de regulación
- Representaciones visuales de los textos	- Activación de conocimientos previos	

Imagen 6. Tipos principales de estrategias de comprensión. Almeida (2008 p.60)

Anexo 10. Estrategias para la comprensión lectora.

- **El modelado:** no es como lo miran tradicionalmente los conductistas, en el cual las buenas conductas son premiadas objetivamente, antes está relacionado con las representaciones simbólicas que ofrece el modelo, quien no tiene que estar presente en el momento en que las primeras acciones modeladas del sujeto tienen lugar. Almeida (2008)
- **El andamiaje:** Para Wood, Bruner y Ross (1976 p. 90) el andamiaje es un “proceso que permite a un niño o aprendiz resolver un problema, desempeñar una tarea o alcanzar una meta que estaría más allá de sus esfuerzos no apoyados”. (construcciones cognitivas paso a paso). Almeida (2008)
- **La explicación directa y la instrucción explícita de las estrategias:** según Roehler y Duffy básicamente, se trata de enseñar directamente, por medio del pensamiento en voz alta del profesor, qué es una estrategia de comprensión y como se puede aplicar, recurriendo a lo que los autores llaman el modelado mental (Pressley, 1999;2000). Partiendo de esa primera explicación y de la observación de un ejemplo, los alumnos, guiados por el profesor, practican esa estrategia hasta dominarla. La repetición tiene un papel importante en el proceso y, poco a poco, el profesor va disminuyendo el número de intervenciones. Almeida (2008)
- **La enseñanza transaccional de estrategias:** Según Pressley (1999 p.223) el término enseñanza transaccional de estrategias se debe a tres motivos: “a) el significado venía determinado por unas mentes que usaban diversas estrategias mientras procesaban el texto; b) el modo en que reaccionaba una de estas mentes estaba determinado, en gran

parte, por lo que hacían, pensaban y decían otras cabezas; y c) los significados que iban apareciendo a medida que docentes y alumnos usaban juntos estrategias para leer y comprender un texto, eran producto de todas las mentes del grupo”. Emplea varias estrategias. Almeida (2008)

- **La enseñanza recíproca:** Las autoras Palincsar y Brown (1984) apuestan fuertemente en un ambiente de aprendizaje cooperativo en que se invita a los alumnos a seguir algunas estrategias que da el docente para comprender los textos, en donde los alumnos hacen turnos en el papel de maestro, y “ofrecen apoyo instructivo mutuo” Rosenchine y Meister (1994 p.481), Almeida (2008)
- **La comunidad de aprendices:** Siguiendo en la línea de las experiencias fuertemente basadas en la cooperación, Brown y Campione (1994) han propuesto la “comunidad de aprendices”, en la que los alumnos tienen un papel muy activo en todo el proceso de búsqueda de conocimiento (seleccionan temas, fuentes, formulan preguntas, actividades de campo, e.o.). **Este proyecto de la comunidad de aprendices va más allá de un mero conjunto de estrategias de comprensión que se enseña a los alumnos. De hecho, se trata de un auténtico programa educativo, de un proyecto curricular con aspiraciones a contribuir a una nueva teoría de aprendizaje Brown y Campione (1994), Almeida (2008)**
- **El programa CORI (Concept-Oriented Reading Instrucción):** Guthrie at al, (1998) han desarrollado un programa basado, por un lado en el enfoque de la comunidad de aprendices y por otro en el intento de involucrar a los lectores en la lectura, se refiere específicamente al “uso motivado de estrategias y conocimiento con conceptual durante la lectura. Guthrie at al, (1998 p. 261). El programa CORI intenta

combinar los siguientes principios: “enseñanza de estrategias, interacción con el mundo real, aprendizaje auto-dirigido, y colaboración alrededor de un tema conceptual” (p. 262), utilizados con el objetivo de optimizar el compromiso con la lectura por períodos extendidos de tiempo. Almeida (2008)

- Lectura en voz alta:** los protocolos en voz alta pueden clasificarse de distintas formas. Se presenta una clasificación semejante a la de Coté y Goldman (1999). Esta clasificación utiliza como criterio el tipo de razonamiento presente en cada evento, y propone cinco tipos principales de evento: paráfrasis, auto-explicaciones, monitorizaciones, asociaciones y predicciones. Nosotros hemos añadido un sexto tipo, las interrogaciones. (Almeida, A. 2008).

Anexo 11. Proporción de responsabilidad en la tarea.

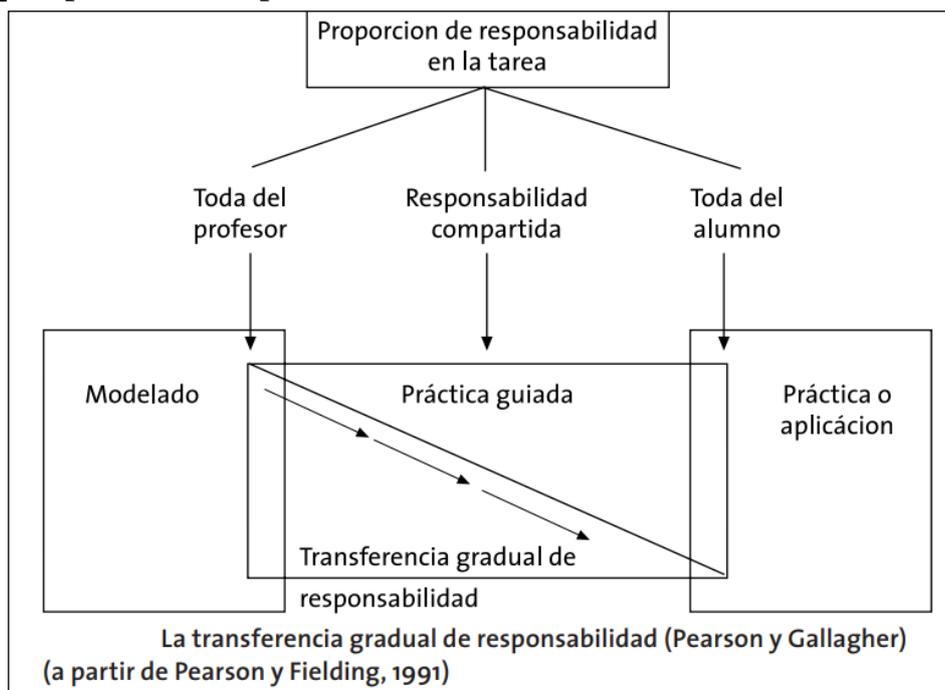


Imagen 7. Proporción de responsabilidad en la tarea. Almeida (2008)

Anexo 12. Tres aspectos de la autorregulación del aprendizaje

- a) **La autorregulación de la conducta.** Es el control activo de los diversos recursos que los alumnos/as tienen a su disposición:
- Tiempo de estudio
 - Ambiente (lugar en el que estudian)
 - Uso de otros (compañeros/as, profesorado, otros miembros para ayudarles)
- b) **La autorregulación de la motivación y el afecto.** Enseñar a controlar las emociones y afectos de manera que mejoren su aprendizaje:
- c) **La autorregulación de la cognición.** El control de diversas estrategias cognitivas que permitan un mejor aprendizaje y rendimiento. Galende, I. (2011)

Anexo 13. Técnicas y recursos para comprensión lectora” (antes de leer, durante la lectura y en la relectura)”. (Cazanny , 2013, p. 5)

1. **Para prepararse**

- **Títulos.** A partir de algún título (principal, subtítulo, titulares periodísticos) el aprendiz explica de qué tratará el texto.
- **Imágenes.** A partir de imágenes relacionadas con el texto (portada, dibujo, foto) el aprendiz explica cómo se imagina el protagonista, la historia, el escrito, etc.
- **Última frase.** Conociendo la última frase (del cuento, de la noticia), el aprendiz conjetura sobre lo que puede ocurrir para llegar a este desenlace.

- **Palabras posibles.** Conociendo el tema, explicado previamente, el aprendiz hace una lista de palabras que aparecerán en el mismo y otra de las que no aparecerán.
- **Otros datos.** A partir de otros datos relevantes (autor, género textual, destinatario) el aprendiz anticipa más detalles del texto (intención, ideas principales, tono, contenido).
- **Otros estímulos.** A partir de otras fuentes relacionadas con el texto (música, ruidos, objetos, otros textos, etc.), el aprendiz hace predicciones sobre el texto. Aunque se trate de ejercicios breves, orales y rápidos, son tareas muy relevantes para preparar la lectura.

2. Durante la lectura

Técnicas de respuesta única (también denominadas convergentes o cerradas):

- **Tests.** El aprendiz responde preguntas sobre el texto, que pueden tener formatos variados: pregunta sencilla, elección múltiple, afirmación cierta o falsa, rellenar un hueco. A veces se puede pedir al aprendiz que responda al test antes de leer el texto, para comprobar su nivel de conocimientos y que luego, con el texto leído, se autocorrija. Los tests en los que el aprendiz sólo debe poner una cruz, marcar una casilla o escribir una letra (C o F) son interesantes porque ofrecen una respuesta no verbal a la tarea de leer, de manera que el resultado del ejercicio no queda influenciado por la habilidad de escribir o hablar, como en otras tareas en las que hay producción lingüística.
- **Ordenar frases.** El aprendiz numera un conjunto de frases desordenadas, que reproducen ideas del texto, según el orden en que aparecen en este.
- **Relacionar.** El alumno relaciona textos breves o fragmentos de texto (anuncios, descripciones, publicidad) con los dibujos o las fotos correspondientes (de casas, personas, productos, etc.).
- **Transferir datos.** El estudiante realiza un esquema predeterminado o lo completa, a partir del contenido del texto. El esquema puede tener varias formas o tipos: puede ser

algún tipo particular de representación de alguna disciplina, como el diagrama de flujo en la técnica, la pirámide de edad en sociales, la cronología en historia, etc.; también puede ser un esquema más general, como un mapa de ideas, un esquema de llaves o uno decimal. También se pueden usar mapas de carreteras o desnivel, planos de ciudades o planos de casas, para describir trayectos y espacios.

Es importante que los enunciados de las tareas utilicen sinónimos o perífrasis de las palabras del texto para evitar que el aprendiz pueda responder sin comprender.

Técnicas de respuesta diversa (o abierta y divergente):

- **Experiencia previa.** El aprendiz relaciona la lectura con otros textos y experiencias previas. Puede indicar qué palabras, expresiones o ideas ya había leído, lo que le recuerda cada una, lo que le sorprende, etc. También puede recordar otros textos que ha leído del mismo autor, tema, género, colección, etc.
- **Opiniones personales.** El alumno especifica tres cosas (ideas, partes, frases) que le han gustado y tres que no le han gustado y razona por qué.
- **Expandir el texto.** El estudiante hace suposiciones sobre cómo sería el texto cambiando alguna variable (lugar, momento, situación, protagonista, etc.). Incluso se pueden hacer tareas más creativas a partir de frases como: si el protagonista fuera un pato, si lo ocurrido hubiera pasado en un avión... La tarea permite revisar indirectamente la comprensión de todo el texto original.

3. Para releer e interpretar

- **¿Quién es el autor?** A partir de la lectura atenta del texto, el aprendiz debe conjeturar si el autor es de género masculino o femenino, mayor o joven, español o de otra nacionalidad, de derechas o izquierdas, machista o feminista, ecologista, profesional,

etc. Si el escrito es coloquial, el aprendiz también puede inferir la procedencia geográfica del autor a partir de algunas variantes dialectales.

- **Acuerdos y desacuerdos.** El alumno debe buscar en el texto dos o tres acuerdos entre él o ella y el autor e igual número de desacuerdos. Formulados de manera más concreta, el aprendiz debe escribir tres oraciones que empiecen con las palabras. Estoy de acuerdo con y otras tres con las palabras. No estoy de acuerdo con... En ambos casos el aprendiz puede razonar sus respuestas.
- **Hacer preguntas.** El estudiante debe formular preguntas sobre varios aspectos del texto: argumentos poco claros, razonamientos incomprensibles, dudas, etc. Sirve para facilitar el control metacognitivo sobre la comprensión, puesto que el aprendiz debe tomar conciencia de lo que no sabe.
- **Textos paralelos.** Son textos referidos al mismo hecho o tema, como una noticia en periódicos diferentes, dos biografías de un mismo personaje, dos narraciones de un hecho, etc. El aprendiz debe compararlas e inferir la ideología de cada una, las principales diferencias, puntos de vista, intereses, etc.

Anexo 14. Evidencias del desarrollo de las estrategias de autorregulación de la Comprensión Lectora (el niño del lado izquierdo presenta un problema auditivo y un leve retraso mental).

