

UNIVERSIDAD SAN PEDRO
ESCUELA DE POSGRADO
SECCIÓN DE POSGRADO DE LA FACULTAD DE
EDUCACIÓN Y HUMANIDADES



**Caracterización de estrategias de la comprensión lectora en
docentes del nivel primario de la Institución Educativa Nuestra
Señora del Carmen, Corire Arequipa 2016**

Tesis para obtener el grado académico de Maestro en Educación con
mención en Docencia Universitaria e Investigación Pedagógica

Autor

Tacora Romero, Giovana Patricia

Asesor

Varas Boza, Lucy

Código Orcid-Asesor

0000-0001-7116-5185

Chimbote – Perú

2021

ÍNDICE DE CONTENIDOS

ÍNDICE DE CONTENIDOS	ii
ÍNDICE DE TABLAS	iii
ÍNDICE DE GRÁFICOS	iv
ÍNDICE DE ANEXOS	v
PALABRA CLAVE	vi
TÍTULO	vii
RESUMEN	viii
ABSTRACT	ix
INTRODUCCIÓN	1
METODOLOGÍA	66
RESULTADOS	70
ANÁLISIS Y DISCUSIÓN	82
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	87
AGRADECIMIENTO	89
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	90
ANEXOS	93

PALABRA CLAVE

Tema	Estrategias, comprensión, comprensión lectora.
Especialidad	Educación.

KEYWORDS

Theme	Strategies, comprehension, reading comprehension.
Specialty	Education.

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN

Línea de Investigación	Didáctica para el proceso de enseñanza aprendizaje.
Área	Ciencias sociales.
Subárea	Ciencias de la educación.
Disciplina	Educación General incluye (capacidad pedagogía).

TÍTULO

Caracterización de estrategias de la comprensión lectora en docentes del nivel primario de la Institución Educativa Nuestra Señora del Carmen, Corire Arequipa 2016.

TITLE

Characterization of reading comprehension strategies in teachers at the primary level of the Educational Institution Nuestra Señora del Carmen, Corire Arequipa 2016.

RESUMEN

El estudio se llevó a cabo en la Institución Educativa Nuestra Señora del Carmen Corire Arequipa 2016. La finalidad que persiguió la investigación fue determinar las características de los métodos empleados en la comprensión de textos en los docentes de educación primaria de la Institución Educativa Nuestra Señora del Carmen, Corire Arequipa 2016, esta investigación es de tipo descriptivo, ya que va a diagnosticar los métodos aplicados en el área de comunicación de una muestra censal de docentes del nivel primario. Se aplicaron las rúbricas de desempeño docente, y para analizar el resultado de los antecedentes teóricos se utilizó una guía documental que permitió elaborar un método que mejore la comprensión lectora para aplicarla en una próxima investigación. Los hallazgos obtenidos a través del proceso investigativo fueron: Se encontró que las estrategias empleadas por los docentes son específicas durante la lectura y el después de la lectura, olvidándose del antes de la lectura que es muy importante porque prepara el camino hacia el interés a despertar la curiosidad y que el estudiantes este pendiente en todo el proceso de comprensión. Se observó que las estrategias más aplicadas fueron el cuestionario, algunos tipos de lectura, algunos usaban el diccionario y gráficos o imágenes con limitaciones y desconocimiento, se determinó que los docentes deben identificar las teorías básicas en las cuales se basan sus estrategias para poder caracterizar y mejorar sus estrategias en comprensión lectora.

ABSTRACT

The study was carried out in the Educational Institution of Our Lady of Carmen Corire Arequipa 2016. The purpose of this research was to characterize the strategies of reading comprehension in teachers of the primary level of the Educational Institution Our Lady of Carmen, Corire Arequipa 2016, this The research is descriptive in order to diagnose the strategies applied in the communication area of a census sample of primary level teachers. The teaching performance rubrics were applied, a documentary model was applied to interpret the results and the theoretical background to construct the theoretical-methodological model of strategies to improve the reading comprehension for a future investigation to apply it. The findings obtained through the investigative process were: It was found that the strategies used by the teachers were especially in relation to, during reading and after reading, forgetting before reading which is very important because it paves the way towards the interest to awaken the curiosity and that the student is pending in the whole process of understanding. It was observed that the most applied strategies were the questionnaire, some types of reading, some used the dictionary and graphics or images with limitations and ignorance, it was determined that teachers must identify the basic theories on which their strategies are based in order to characterize and improve their strategies in reading comprehension.

INTRODUCCIÓN

1.- Antecedentes y Fundamentación Científica

1.1 Internacionales

Vásquez (2016) desarrolló su investigación: “Comprensión lectora, comprobación del conocimiento y uso de estrategias lectoras metacognitivas y cognitivas en alumnos de quinto grado de primaria”, realizada en Madrid-España, cuyo objetivo fue analizar la noción de estrategias lectoras como una herramienta que mejore la comprensión de lectura, el poder comprender, usar y estudiar textos escritos para poder lograr no sólo los propósitos del lector, sino también amplificar sus competencias y aptitudes, así como permitir su intervención e incorporación en la sociedad. Se utilizó un diseño no experimental correlacional. Fueron 410 estudiantes los que formaron parte de la muestra, quienes estudian en siete instituciones de la zona sureste de la capital de Madrid (en el barrio de Moratalaz). Como instrumentos se aplicaron dos formularios compuestos por preguntas con la finalidad de determinar la comprensión y el manejo de habilidades lectoras de forma personal en los estudiantes de la muestra. Se concluyó que hay variantes de entendimiento de estrategias de la lectura que cuentan con grandes formas de entender en los cinco grupos constituidos con el fin de instaurar el nivel de comprensión de lectura (nivel alto, medio-alto, medio, medio bajo y nivel bajo).

Parra (2016), en su tesis de maestría: “Práctica lectora y comprensión lectora. Trabajo de comparación entre dos instituciones que albergan a niños que tienen algunas dificultades en el aprendizaje”, realizada en Santiago de Chile. Se buscó tuvo caracterizar las prácticas de lectura de estudiantes de los grados desde 3° a 5° básico, los mismos que tuvieron un nivel alto de comprensión en lectura por encima de la media nacional a nivel de Chile. Para la muestra, se consideró trabajar con 159 alumnos, los mismos que resolvieron una encuesta. Los resultados

determinaron que, la práctica de la lectura va descendiendo conforme avanza la escolaridad y que no se producen diferencias entre niños que poseen dificultades de aprendizaje con los que no las tienen.

Vásquez (2016), con su tesis de maestría: “Círculos de lectura para fortalecer el proceso de comprensión lectora en 4° de primaria” realizada en Veracruz (México). Su propósito fue implementar los círculos de lectura para desarrollar y fortalecer habilidades en lectura, basándose en la investigación – acción, y en los postulados de Isabel Solé y Goodman. El trabajo tuvo como conclusión principal que los círculos de lectura benefician a los estudiantes en el incremento de habilidades para comprender los textos, expresión de opiniones, extracción de las ideas más relevantes y seguimiento de instrucciones.

1.2 Nacionales

Quintana (2019), en el presente trabajo de investigación tuvo como objetivo establecer la relación existente de las estrategias metacognitivas y comprensión lectora de estudiantes del 5° de primaria en la I.E. 00500 del distrito de Soritor, Moyobamba, – 2018. Se utilizó la metodología descriptivo de diseño correlacional, con una población compuesta por 100 estudiantes del quinto grado de primaria, obteniendo como resultados que se ve que alrededor de 42 de cada 100 estudiantes están en nivel Satisfactorio; por consiguiente, existe una brecha de 18% en inicio que debe disminuir para engrosar el nivel de estudiantes en proceso. Al día evaluado, sumando el nivel proceso y el satisfactorio, sobrepasan el 75% de escolares, que están bien encaminados hacia el éxito, concluyendo la existencia de correlación moderada y positiva entre la planificación de estrategias metacognitivas y la comprensión lectora porque el coeficiente Rho de Spearman es igual a 0,40.

Gutiérrez (2020), en su proyecto planteó como propósito establecer el nivel de comprensión lectora que tienen los estudiantes de la I.E. José Gálvez de Yunguyo,

2019, comprende una metodología descriptiva, siendo la población 199 alumnos, obteniendo como resultados en la comprensión lectora, según escala de calificación, el estudio manifiesta que los estudiantes, si bien un 41,7 % de estudiantes se encuentra dentro de la escala deficiente siendo el porcentaje mayor, pero mayormente los estudiantes se encuentran dentro de la escala de regular y bueno, oscilando sus promedios entre 11 y 17, lo que significa que se están aprobados, concluyendo que la comprensión lectora se ubica entre los rangos regular y bueno de 32.9% y 24,7% de los evaluados, donde la mayoría están aprobados, sin embargo, hay una minoría con dificultades en comprensión crítica e inferencial.

Valverde (2017), en su investigación de maestría: Programa de estrategias didácticas para mejorar la comprensión lectora de los alumnos de cuarto grado de la I.E.P. Cristiana Crecer de Trujillo, teniendo como principal objetivo determinar el nivel de la comprensión de los textos que leen los escolares. Este trabajo cuasi experimental, se desarrolló con 16 alumnos de ambos sexos como muestra, a los cuales se les aplicaron guías de observación, pruebas escritas y listas de cotejos. Al concluir el Programa, se logró evidenciar que los resultados mejoraron, mostrando que el 81 % de escolares obtuvo AD, es decir con logro destacado y el 19 % lograron A, con un aprendizaje previsto.

Llave (2016), en su proyecto de investigación tuvo como objetivo aplicando estrategias participativas, mejoramos el nivel de la comprensión lectora, en alumnos de 2° grado de primaria en la I.E. 40616 Casimiro Cuadros I, del distrito de Cayma –Arequipa 2015, con una metodología experimental explicativa, que cuenta con una población que está constituida por los alumnos del 2° grado de primaria de la I.E, obteniendo como resultados que el logro en comprensión lectora del grupo experimental en el pre test, el 90% (19) se encuentra en el nivel de inicio y el 10% (2) en proceso. Pero después de la aplicación del post test el 95% (20) lograron un nivel destacado y un 5% (1) lograron un nivel previsto. Asimismo, las estrategias participativas en el grupo experimental el 95% (20) obtuvieron un nivel destacado y

el 5% (1) lograron un nivel previsto. Comparando estos resultados con el grupo de control el 71% (15) evidencian un nivel de inicio, el 24% (5) en proceso y el 5% (1) en inicio. Concluyendo que las estrategias participativas influyen en la comprensión lectora.

Estrategias comprensión de textos

Según Valle, Gonzáles, Cuevas y Fernández (1998) citado por Cusihualpa (2016), define a las estrategias como los comportamientos que se originan en cada pensamiento y conducta de los propios aprendizajes que cada estudiante va percibiendo de su entorno.

Beltrán (1996), citado por Javaloyes (2016), las define como un conjunto de actividades o llamadas también operaciones mentales que se manifiestan cuando se desarrolla una tarea de aprendizaje., al comprender un texto, adquirir algún conocimiento o solucionar un problema. Estas “herramientas del pensamiento” permiten la toma de decisiones adecuadas ante cualquier situación presentada.

Teoría del constructivismo que sustenta las estrategias de aprendizaje

Serrano y Pons (2015), señalan que como antecedentes del constructivismo, resaltan la manera cómo se aprende, cómo se conoce la realidad; es decir, la génesis misma de cómo se empieza a desarrollar en cada individuo el conocimiento y la cultura. En el paradigma constructivista, se enfatiza el desarrollo de cada persona y cómo funciona la actividad mental de forma constructiva y autoconstructiva. En tal sentido, el docente para favorecer el desarrollo en sus escolares, busca lograr los aprendizajes significativos promoviendo situaciones de aprendizaje que les permita desarrollar su actividad mental y social. Esta teoría, señala que el conocimiento se logra cuando existe un proceso dinámico e interactivo donde la información externa se interpreta y reinterpreta en la mente.

Clasificación de estrategias de aprendizaje

Cusihuallpa (2016), señala diferentes propuestas de autores que han investigado sobre estrategias de aprendizaje; sin embargo, cada uno ha generado su propio sistema de clasificación, por lo que se les ha agrupado en torno a cinco criterios:

Según el momento en que se aplica: Pressley y Wharton-McDonald (1997) hicieron una división de las estrategias de acuerdo al momento de su aplicación; antes (fijar las metas y relacionar con los conocimientos previos); durante (identificando lo importante), es decir hacer predicciones, supervisar lo leído, analizarlo e interpretarlo; o después del estudio (repasando organizando y reflexionando).

Según el tipo de aprendizaje que favorecen: Barca (1999) y Pérez Cabaní (2001) relacionan a las estrategias con los enfoques de aprendizaje. Señalan que éstos cuentan con un prototípico de estrategias. Pueden ser estrategias de carácter superficial, profundas y estrategias de logro.

Alonso Tapia (1991, defiende su posición señalando que las estrategias vienen a favorecer los resultados de aprendizaje. Las clasifica en estrategias para retener, comprender y comunicar la información.

Monereo (1997), señala que las estrategias se diferencian de acuerdo a cada actividad desarrollada: observación y comparación, ordenamiento y clasificación, representación, retención, recuperación, interpretación, transferencia y evaluación de la información.

Según su naturaleza: Beltrán (1996), las diferencia y clasifica en estrategias cognitivas, metacognitivas y de apoyo.

Según al proceso al que sirven: Weinstein y Mayer (1986), señalan cinco tipos: de repetición, organización, elaboración, afectivas y de control.

Según su amplitud. Las estrategias generales o de macro proceso, son las que facilitan los aprendizajes en todas las áreas y las específicas están referidas a procesos cognitivos

específicos como por ejemplo el desarrollo del pensamiento matemático, la adquisición de vocabulario, procesamiento lector y expresión escrita.

Tipos de estrategias

Dada la naturaleza de la presente investigación, se ha optado utilizar las estrategias relacionadas con la lectura, basadas en la clasificación hecha por Beltrán (1996), distinguiéndolas en cognitivas, metacognitivas y de apoyo.

Estrategias de lectura

Las estrategias propuestas en la presente investigación están basadas en la propuesta de Isabel Solé, profesora chilena y autora contemporánea, de innumerables obras relacionadas con el proceso de la lectura, las mismas que servirán como dimensiones.

Según Solé (1999), las estrategias para comprender textos son los procesos que se ejecutan conjuntamente con tareas específicas, concediéndolas a las éstas la denominación de capacidades cognitivas de un nivel más óptimo.

Según Solé, para desarrollar la lectura, en relación a su forma y contenido se parte de los saberes que ya posee el sujeto que lee y de sus expectativas, por lo tanto, deben permitir que cada alumno planifique la tarea de lectura y tenga motivación. Esto ayudará a que cada persona que lee compruebe lo que aprendió, revise su texto leído y lo más importante, tome decisiones en función de sus objetivos que se había planteado con anterioridad.

De otro lado, Goodman (1986), citado por Proust (2013), señala que las estrategias son un grupo de actividades que se encuentran organizadas partiendo de una determinada información para evaluarla y obtener otra más relevante; además, puede ser utilizada de inmediato o servir de fundamento para obtener nueva información.

Dimensiones de la variable: estrategias de aprendizaje de acuerdo al momento de la lectura. Solé (1999) propone:

Antes de realizar la lectura

Se desarrollan de manera previa a la lectura del texto, con el fin de apoyar la comprensión del mismo.

Las ideas generales. El docente, tienen como idea principal, una concepción acerca de la lectura; y en función de ella, diseñará diferentes experiencias educativas con el fin de ayudar a los alumnos a comprender textos.

Las estrategias previas a la lectura son:

Motivación. Es fundamental que el lector conozca qué objetivos deberá lograr con su actuación y lo más importante, que sienta deseos y capacidad de poder hacerlo; que cuenta con los elementos necesarios; además que pueda solicitar y ser ayudado y finalmente, para que logre hallarle sentido a lo que pretende leer.

Plantear objetivos de la lectura. Los lectores pueden formularse diferentes objetivos. Solé (1992) menciona los siguientes:

- Leer con la finalidad de extraer una información específica, es decir, tratar de localizar algún dato que sea de nuestro interés.
- Leer siguiendo instrucciones para desarrollar un juego, armar un juguete, preparar una receta, etc.
- Leer para informarse, sin estar presionados por los aspectos específicos.
- Leer para ampliar nuestros conocimientos.
- Leer con la finalidad de revisar un fragmento.
- Leer sólo por satisfacción personal.
- Leer para utilizando diferentes recursos, para transmitir un mensaje a un auditorio.
- Leer con claridad, fluidez, rapidez, con la entonación adecuada. etc. practicando la lectura en voz alta, entonación adecuada y el respeto de signos de puntuación.

- Leer para comprobar lo aprendido en el texto, respondiendo preguntas, parafraseando, o usando cualquier otra forma.

Establecer predicciones. Es importante ayudar a los niños a saber establecer predicciones haciendo uso de distintos elementos que tienen los textos: títulos, ilustraciones, índices, etc. y lo que ya se conoce del autor, también sus elementos que lo componen: problema, escenario, personajes, acciones, etc.

Plantear preguntas. Se generan preguntas sobre el texto haciendo que los conocimientos previos que posee el alumno se activen. Esto permitirá ayudar a mejorar su capacidad lectora.

Durante la lectura

Al momento de leer, las estrategias desarrolladas nos ayudan a la construcción de una mejor interpretación del texto leído. Estas estrategias son:

Tareas de lectura en forma compartida. Consiste en que docentes y alumnos se responsabilizan de asumir roles. Unas veces lo hace uno y otras veces los otros organizando así la tarea de lectura e involucrando a los demás en ella. Leen en silencio o en voz alta todo el texto, o una parte del mismo. A continuación, el docente desarrolla las siguientes estrategias: hace un resumen de lo leído, pide aclaraciones ante las dudas, formula algunas preguntas y de lo que queda por leer del texto, hace predicciones y de nuevo se repite el ciclo de leer, hacer resumen, aclarar dudas, hacer predicciones, etc.

Leer en forma independiente. En esta forma de lectura, el lector establece su propio ritmo; al alumno se le pueden apoyar con materiales previamente preparados con la finalidad de hacerlo practicar libremente usando ciertas estrategias. Para evaluar la comprensión el docente puede presentar texto con lagunas, a los cuales les faltan algunas palabras, para que el lector infiera. Para lograr el resumen de ciertos fragmentos de la lectura, puede ayudársele al alumno utilizando algún modelo para su propia producción.

Después de la lectura

Isabel Solé propone tres estrategias que conducen al logro de una profunda comprensión del texto leído. Estas son:

Determinar la idea principal del texto. Es imprescindible que primero, en cada lectura, hay que distinguir cuál es el tema y cuál es la idea principal, diferenciándolas ambas. Aulls (1992), citado en Solé, señala que el tema es de lo que trata el texto a leer y responde a la interrogante: ¿De qué trata la lectura? . De otro lado, para determinar cuál es la idea principal, se identifica los más destacado que el autor usa para dar a conocer el tema y puede presentarse en la lectura en forma explícita o implícita .Responde a: ¿Cuál de las ideas consideras que es la más importante?. Con el fin de encontrar la idea principal el lector puede hacer uso de algunas reglas eliminación de información trivial, integrar algunos hechos o conceptos en otros conceptos más superiores; identificar ideas implícitas en el texto, y por último, la elaboración de la propia idea principal.

El resumen. Van Dijk (1992, p. 127 citado en Solé) propone cuatro reglas que para hacer un resumen:

- Eliminar información irrelevante.
- Seleccionar: suprimir lo que puede ser redundante.
- Generalizar: se rescata el concepto o la idea que engloba a las demás.
- Construcción del resumen del texto.

Hacer preguntas y respuestas. Puede hacerse después de terminar la lectura en forma oral o escrita. Se orienta a comprobar lo que se ha comprendido o lo que se recuerda sobre el texto. Se deben hacer preguntas coherentes y pertinentes, en base al objetivo que se persigue.

Comprensión lectora

Suárez (2014), precisa que la comprensión lectora es un procedimiento donde se logra el entendimiento de lo que significa un texto y de la intencionalidad del autor. Hay diferentes tipos de comprensión lectora, que se diferencian en función de la madurez y edad del lector, y de las diferentes recursos y estrategias que hace uso al instante de leer. En tal sentido, se habla de una comprensión de tipo literal, una comprensión de manera interpretativa, la comprensión evaluativa y comprensión apreciativa. La primera es la más básica y la última corresponde a un lector adulto.

Según Santisteban y Velásquez (2013), señalan que: la comprensión de un texto es una de las principales formas para lograr asimilar experiencia acumulada por la humanidad.

Teoría acerca de la comprensión de la lectura

Carbajal (2016), propone la Teoría de la Transferencia de la Información.

Su fundamento, radica en la importancia que tiene el texto. El lector transfiere a su cerebro la información de la lectura. En esta teoría se considera a la lectura como un producto que se divide en diferentes partes en el cual el mismo sentido y el significado se encuentran dentro del texto. La lectura es secuencial y jerárquica y para lograr la comprensión lectora, presenta un enfoque lingüista de reconocimiento de palabras.

Enfoques de la comprensión lectora. En la presente investigación se expone los enfoques sustentados por Daniel Cassany e Isabel Solé, como se demuestra a continuación:

El Enfoque de la lectura, según Cassany (2001)

Para Cassany (2001), la lectura constituye uno de los aprendizajes más fundamentales, que proporciona la etapa escolar, además considera que la alfabetización abre las puertas a la cultura en el cual, el sujeto suele alcanzar desarrollar capacidades de índole superior.

Este autor, señala que en la competencia lectora existen microhabilidades, los cuales deben ser trabajadas de manera enfática. Estas son: la percepción, memoria, anticipación del contenido del texto, la lectura rápida, la inferencia, extraer ideas principales y finalmente, la autoevaluación para comprobar lo aprendido.

El enfoque de lectura según Isabel Solé (2001)

Solé (2001), afirma que los lectores, basado en un sinnúmero de experiencias y de conocimientos, logramos ejecutar el acto de la leer .La lectura, por ser un proceso complejo, requiere tener en cuenta el antes, durante y después de ejecutarla.

Antes: Se establece qué propósito se tiene o lo que se espera encontrar dentro del texto y el porqué se eligió la lectura.

Durante: Son aspectos que se dan en el acto de leer (activación de saberes previos, la interacción lector-texto y el contexto).

Después: Se da al final de la lectura, se clarifican algunas dudas releendo o recapitulando.

Elementos del proceso de comprensión lectora

Según señala Cassany (2001), los elementos del proceso de comprensión lectora son:

El lector. Es el que lleva a cabo la comprensión del texto que se le alcanza.

El texto .Es el componente que ha de ser comprendido por el lector.

La actividad. - Está compuesta por una serie de objetivos, métodos y evaluaciones que tienen que ver con la lectura.

Dimensiones de la comprensión lectora

Meregildo (2014), propone que los lectores deben tener en cuenta ciertos aspectos o categorías para lograr una adecuada comprensión de textos, las mismas que se han considerado como dimensiones de la variable . Estas son:

El Nivel literal

Es el proceso donde se reconoce e identifica el significado que se encuentra escrita en el texto. Por ejemplo, identificar algunos personajes, ciertas situaciones, relaciones de índole espacial, temporal y casual de aquellos hechos del texto leído.

El nivel de inferencia

Se caracteriza porque el individuo que lee se adelanta a los hechos y puede reconocer algunos sentidos implícitos. La actividad mental en este nivel es más amplia que el literal; además, logra deducir cierta información y deducir lo que el autor desea comunicar en su escrito.

El nivel criterial

Es el más destacado y en el que se hace necesario desarrollar algunos procesos de valoración del individuo que lee sobre las ideas que ha leído. Además, se requiere que haga algunas deducciones y especule sobre las consecuencias ,obteniendo así generalizaciones no consideradas por el autor, se persigue que elabore juicios críticos sobre las fuentes y que identifique cuáles de los recursos está utilizando para presentar sus ideas.

Competencias, capacidades y desempeños que se relacionan con la comprensión lectora según el Currículo Nacional 2019.

Según el MINEDU (2019), propone la siguiente matriz con los propósitos de aprendizaje a lograr por los estudiantes del 6° de primaria:

2.- Justificación

El aporte práctico cristaliza en la obtención de una medida del desempeño laboral de profesores de educación básica regular nivel primario, que ejecuta estrategias de comprensión lectora en niños de 6 a 12 años, lo cual podría convertirse en un insumo institucional para ofrecerlo a las instancias superiores a quienes compete la toma de decisiones en esta materia. Esto atribuye a mejorar el desempeño, incentivando a los docentes a darles más valor a lo que contribuye su trabajo, siendo así, el factor principal de la calidad del servicio educativo y por lo tanto no debe seguir en el salón de clases; sino también, debe demostrarse, en un desempeño integrado de todas sus funciones educativas en beneficio de la sociedad, poniéndolos a su favor del mejoramiento de la calidad educativa, el desarrollo institucional y la comunidad, aprovechando de esta manera, el talento de los docentes, reflejados en los conocimientos adquiridos.

En lo general, la investigación dará aportes en beneficios significativos a través de las reflexiones que puedan crearse del trabajo que vienen haciendo los docentes en su labor no solo de enseñar y aprender como educador, también el de trabajar con los métodos didácticos y pedagógicos referentes a la comprensión lingüística.

El análisis, permitirá al docente estar a la vanguardia, ser más proactivo. Hacer una caracterización correcta de sus estrategias en comprensión lectora permitirá mejores resultados de aprendizaje en la lectura y el crecimiento personal y profesional de sus estudiantes. Por lo antes mencionado, se justifica que esta investigación desde su perspectiva práctica. Además de ser irremplazable que el profesor, sea más participativo, que se una con sus alumnos y colegas para gestionar estrategias, métodos y técnicas novedosas e innovadores involucrándose con el avance de las tecnologías novedosas de la información y comunicación, entre otros detalles.

Al realizarse un análisis crítico de los probables aportes teóricos que justifican esta investigación, hay que indicar que aquellos aspectos enmarcados desde dos puntos de vista. El primero hace referencia hacia los análisis críticos obtenidos, por los cuales se

centran en posiciones teóricas dichas por muchos investigadores en diferentes fuentes de información. El segundo está orientado específicamente a la caracterización de estrategias de la comprensión lectora en estudiante del nivel primario como resultados de la puesta en práctica de los profesores en aula.

3.- Problema

Nadie es ajeno en la actualidad al problema que acontece en los colegios, con respecto a la comprensión de lectura, el alumno no esta desarrollando la capacidad de entender lo que lee. Situación que se refleja en las cifras de la evaluación censal. Por ello, el alumno necesita desarrollar esas capacidades, por ello el papel del docente se hace vital al momento de impartir el conocimiento sobre las estrategias para comprender la lectura.

El problema de lectura en el Perú es alarmante según uno de los reportes de la oficina de la Medición de la calidad de los aprendizajes (UMC) quienes son encargados de la evaluación censal de estudiantes año a año y es el único documento que tenemos para tener como base como vamos progresando en dos áreas específicamente, como la presente investigación se refiere a la comprensión de texto, se mostraron los resultados de la ECE en lectura: con las continuas evaluaciones, se ha dado a conocer la disminución en el nivel de satisfacción de la comprensión de lectura, hemos llegado a obtener 3,4 puntos porcentuales, menor con respecto al año anterior. A pesar de ello, el avance es valedero en comparación con el logro obtenido en el 2009.

Los retos que se plantean en el área de comunicación van enmarcados a fomentar el hábito de leer y escribir en la sociedad para que permita que los estudiantes tengan un acercamiento habitual en sus relaciones sociales. Sin embargo, un número considerable de estudiantes de la Institución Educativa Nuestra Señora del Carmen presentan problemas para comprender textos.

Para leer bien no hay que solo pronunciar bien lo que hay que leer, o leer rápidamente. La lectura es un proceso para comunicarse entre el que lee y el texto, sea lo que sea, que lo tenga presente. Hay un deber que conseguir el cual es que los estudiantes sean capaces y competentes, ya que el entender lo que leemos, es primordial para la obtención de

conocimientos y el aprendizaje. Hay que percatarse que el estudiante entienda lo que lee, en vez de que solo pueda leer bien.

La habilidad lingüística, siempre esta en todos los ámbitos de nuestras vidas, tanto familiar, estudiantil y laboral. Es idóneo que el alumno concientizara y reflexione sobre la importancia del desarrollo lingüístico, el uso, sus normas, y poder contar con las habilidades de poder tomar como herramienta la lectura para que con ella analicen y comprendan. es de sumo interés resaltar que el dominio de comprender lo leído, va haciendo que el estudiante sienta mas confianza al adquirir mayor conocimiento mediante esta herramienta, en el proceso de enseñanza aprendizaje, y a la vez mejora su autoestima, generalmente, la herramienta es aportante a los posteriores años escolares.

Se observó que, la mayoría de veces, el alumno de nivel primario, va pasando toda la primaria sin obtener la capacidad de la comprensión lectora, incluso, hasta la etapa de la adultez llegan sin saber este conocimiento sin saber lo que leen ni poder comprenderlo. Hay una falta de jerarquía de ideas, ni primarias ni secundaria, así como la obtención de conocimiento.

Es muy probable, que las enseñanzas de las estrategias, herramientas y técnicas no hayan sido inculcadas al estudiante, para que confronte este tipo de problemas para aumentar sus habilidades. Queda establecido, que la lectura comprensiva, es multifactorial, nos referimos a que hay demasiadas cosas pendientes. es relevante recordar que lo que leen es comprensión de los conocimientos adquiridos anteriormente sobre lo que se lee por el estudiante, es decir, que si ya había conocimiento previo de esto les es más fácil comprenderlo, así, es más probable que la comprensión lectora sea a gran escala.

La realidad de nuestro país en comprensión de lectura es alarmante según uno de los reportes de la oficina de la Medición de la calidad de los aprendizajes (UMC) quienes son encargados de la evaluación censal de estudiantes año a año y es el único documento que tenemos para tener como base como vamos progresando en dos áreas específicamente, como la presente investigación se refiere a la comprensión de texto, se mostraron los resultados de la ECE en lectura: respecto a la comprensión lectora, se ha disminuido en el nivel satisfactorio 3,4 puntos porcentuales, comparando el año 2015 y el 2016. Aun así, por pequeñas que sean las mejoras, son tomadas en cuenta. Los resultados obtenidos en el año 2016 siguen sobrepasando a los del año 2009, en la misma categoría de logro.

La escuela tiene como una de sus tareas la enseñanza de la lectura, meta que busca convertir a la lectura y escritura en una práctica diaria en la sociedad, que impulse a los estudiantes a plasmar sus interpretaciones de lectura en un escrito. Sin embargo un número considerable de estudiantes de la Institución Educativa Nuestra Señora del Carmen del nivel primario, presentan problemas para comprender textos como efecto de la aplicación de estrategias en la comprensión lectora.

Considerándose la situación planteada, se formuló la interrogante que le otorgó la direccionalidad a esta investigación, de la manera siguiente:

¿Cuáles son las características de las estrategias de la comprensión lectora en docentes del nivel primario de la Institución Educativa Nuestra Señora del Carmen, Corire Arequipa 2016?

4.- Conceptualización y Operacionalización de las Variables

VARIABLE	DIMENSIONES	INDICADORES
Caracterización de estrategias de comprensión lectora	Procesos pedagógicos	Problematización Propósito y organización Motivación/interés/incentivo Saberes previos Gestión y acompañamiento del desarrollo de las competencias Evaluación
	Procesos didácticos	Antes de la lectura Durante la lectura

		Después de la lectura
--	--	-----------------------

5.- Hipótesis

La caracterización de estrategias de la comprensión lectora tendrá un efecto positivo en el desempeño de los docentes del nivel primario de la Institución Educativa Nuestra Señora del Carmen, Corire, Arequipa.

6.- Objetivos

6.1 Objetivo General

Caracterizar las estrategias de la comprensión lectora en docentes del nivel primario de la Institución Educativa Nuestra Señora del Carmen, Corire Arequipa 2016

6.2 Objetivos específicos

- Reconocer las competencias del docente referidas al proceso enseñanza-aprendizaje.
- Diagnosticar las competencias del docente en función a los procesos didácticos aplicados en la comprensión de textos.
- Determinar las características de los procesos pedagógicos en sesiones de comprensión de textos.

METODOLOGÍA

1.- Tipo y diseño de investigación

Por la finalidad de la investigación, el presente estudio es de tipo descriptivo, porque se ha aplicado la teoría para caracterizar el problema. Hernández, Fernández y Baptista (2006), la definen como "aquellos que buscan especificar propiedades, características y rasgos importantes de cualquier fenómeno que se analice". Para determinar estas propiedades, características o rasgos se hace necesario identificar para luego describirlas. Esta búsqueda dará respuesta a las interrogantes de la presente investigación.

En relación al diseño de la investigación, esta fue descriptiva simple. Abreu (2012) afirma que este tipo de diseños implica observar y describir el comportamiento de los sujetos sin tener influencia sobre él.

Se representa de la siguiente manera:

M - O

Donde:

M = Muestra

O = Encuesta (observación)

2.- Población y Muestra

Una población es el conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones Selltiz (1980) citado Hernández y Mendoza (2010). Esta es una investigación de carácter censal, donde la población lo conforma el personal docente nombrado y contratado del nivel primario de la institución educativa Nuestra Señora del Carmen.

La población estuvo conformada por 7 profesores de aula, primer grado son dos secciones A y B y por motivos de estudio solo se colocarán las iniciales de los docentes en observación para el estudio realizado.

3.- Técnica e instrumento de recolección de información

3.1 Técnica

La técnica, según Hurtado y Toro (2001) es “El conjunto de procedimientos y actividades que permiten al investigador, obtener la información necesaria para dar respuesta a sus preguntas de investigación” (p. 128)

Para el recojo y procesamiento de la información se utilizó:

Técnica de la observación y su instrumento las rúbricas de observación de aula para la evaluación del desempeño docente que se les aplicó a los docentes del primer grado al sexto grado.

3.2 Instrumento

Por su parte, el instrumento que se utilizó lo constituyó seis rúbricas de observación de aula para la evaluación del desempeño docente, según la revisión de experiencias internacionales e instrumentos de observación (Marcos del Buen desempeño y estándares de desempeño de otros países, MINEDU, 2015).

Los seis desempeños que se han considerado para este instrumento, incluyen aspectos sustantivos y observables en el aula, vinculados al dominio 2: Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes del Marco del Buen Desempeño Docente.

4.- Análisis y procesamiento de la información

- Se coordinó con el personal docente para realizar la investigación
- Se elaboraron los instrumentos para el recojo de la información, en relación con las variables de estudio

- Se aplicaron los instrumentos de recolección de datos
- Análisis y tabulación de los resultados, a través de cuadros de frecuencia porcentaje y cuadros de contingencia a través del paquete SPSS el cual es un programa estadístico informático utilizado especialmente en las ciencias sociales.

RESULTADOS

Tabla 1

Rubrica 1: involucra activamente a los estudiantes en el proceso de aprendizaje

Docentes	Grado y Sección	Niveles			
		I	II	III	IV
MCL	1° "A"		2		
MCV	1° "B"	1			
RCV	2°		2		
KFP	3°		2		
JM	4°	1			
CSR	5°		2		
SBR	6°	1			

Fuente: Elaboración propia

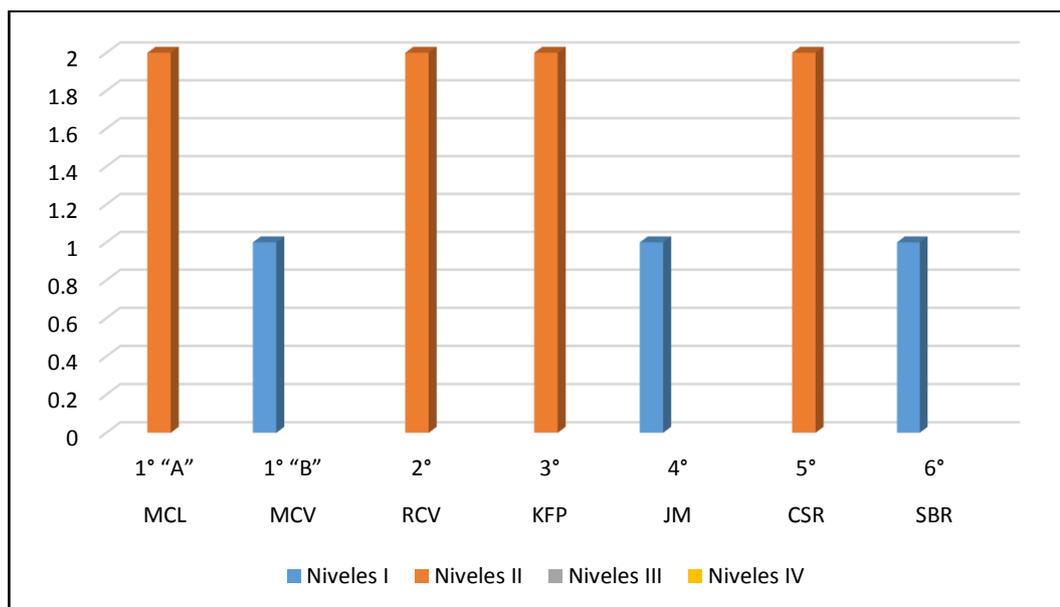


Figura 1: Rubrica 1: involucra activamente a los estudiantes en el proceso de aprendizaje

INTERPRETACIÓN:

Los resultados obtenidos en el presente cuadro nos muestran que de siete profesores que representan el 100% tres de ellos que son el 43% están en el nivel I estos docentes no alcanzan las condiciones del nivel II, esto significa que los docentes no ofrecen oportunidades de participación; en tanto el 57% de docentes que son 4 involucran al menos a la mitad de los estudiantes en las actividades propuestas.

Tabla 2

Rubrica 2: maximiza el tiempo dedicado al aprendizaje

Docentes	Grado y Sección	Niveles			
		I	II	III	IV
MCL	1° "A"		2		
MCV	1° "B"		2		
RCV	2°		2		
KFP	3°		2		
JM	4°		2		
CSR	5°		2		
SBR	6°		2		

Fuente: Elaboración propia

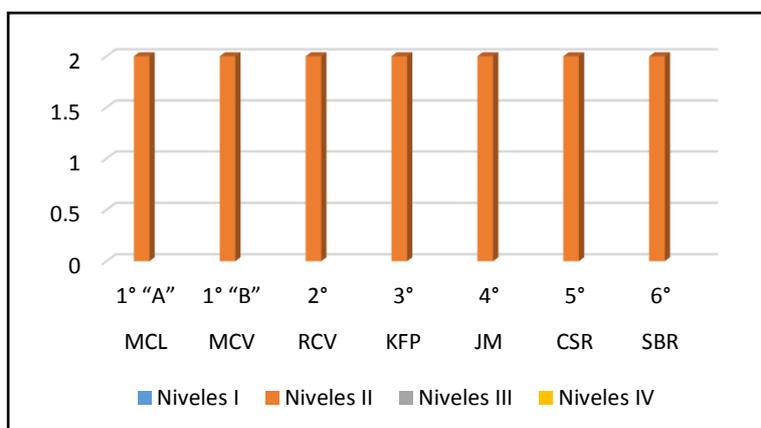


Figura 2: Rubrica 2: maximiza el tiempo dedicado al aprendizaje

INTERPRETACIÓN:

Los resultados obtenidos en el presente cuadro nos muestran que los siete profesores que representan el 100% están en el nivel II, esto significa que al menos durante la mitad de la sesión, los estudiantes están ocupados en las actividades de aprendizaje.

Tabla 3

Rubrica 3: promueve el razonamiento, la creatividad y/o el pensamiento crítico

Docentes	Grado y Sección	Niveles			
		I	II	III	IV
MCL	1° "A"			3	
MCV	1° "B"		2		
RCV	2°			3	
KFP	3°			3	
JM	4°		2		
CSR	5°			3	
SBR	6°		2		

Fuente: Elaboración propia.

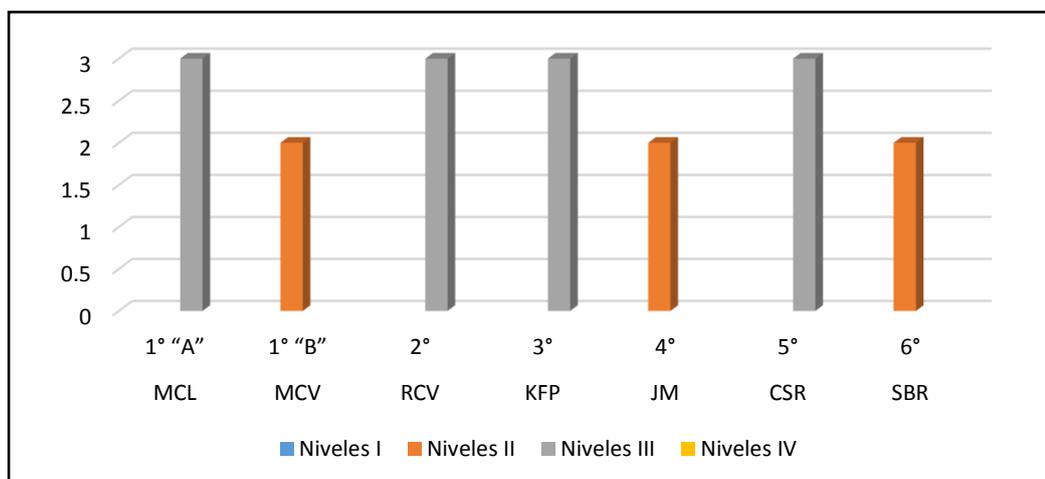


Figura 3: Rubrica 3: promueve el razonamiento, la creatividad y/o el pensamiento crítico

INTERPRETACIÓN:

Los resultados obtenidos en el presente cuadro nos muestran que de siete profesores que representan el 100% tres de ellos que son el 43% están en el nivel II estos docentes intentan promover el razonamiento, la creatividad la creatividad y/o pensamiento crítico al menos en una ocasión, pero no lo logra; en tanto el 57% de docentes que son 4 se ubican en el nivel I ello significa que los docentes proponen actividades o establece interacciones que estimulan únicamente el aprendizaje reproductivo.

Tabla 4

Rubrica 4: evalúa el progreso de los aprendizajes para retroalimentar a los estudiantes y adecuar su enseñanza

Docentes	Grado y Sección	Niveles			
		I	II	III	IV
MCL	1° "A"		2		
MCV	1° "B"		2		
RCV	2°		2		
KFP	3°		2		
JM	4°		2		
CSR	5°		2		
SBR	6°		2		

Fuente: Elaboración propia

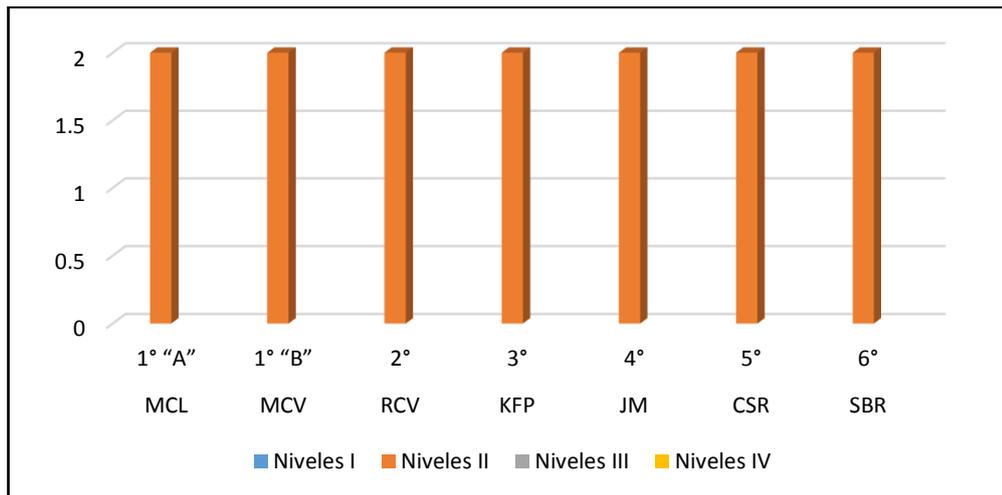


Figura 4: Rubrica 4: evalúa el progreso de los aprendizajes para retroalimentar a los estudiantes y adecuar su enseñanza

INTERPRETACIÓN:

Los resultados obtenidos en el presente cuadro nos muestran que los siete profesores que representan el 100% están en el nivel II, esto significa que el docente monitorea activamente la comprensión y progreso de los estudiantes, destinando al menos el 25% de la sesión a recoger evidencia a través de preguntas, diálogos, o problemas formulados a toda la clase, o bien recorrido los grupos y revisando su trabajo o productos.

Tabla 5

Rubrica 5: propicia un ambiente de respeto y proximidad

Docentes	Grado y Sección	Niveles			
		I	II	III	IV
MCL	1° "A"			3	
MCV	1° "B"		2		
RCV	2°			3	
KFP	3°			3	
JM	4°			3	
CSR	5°			3	
SBR	6°		2		

Fuente: Elaboración propia

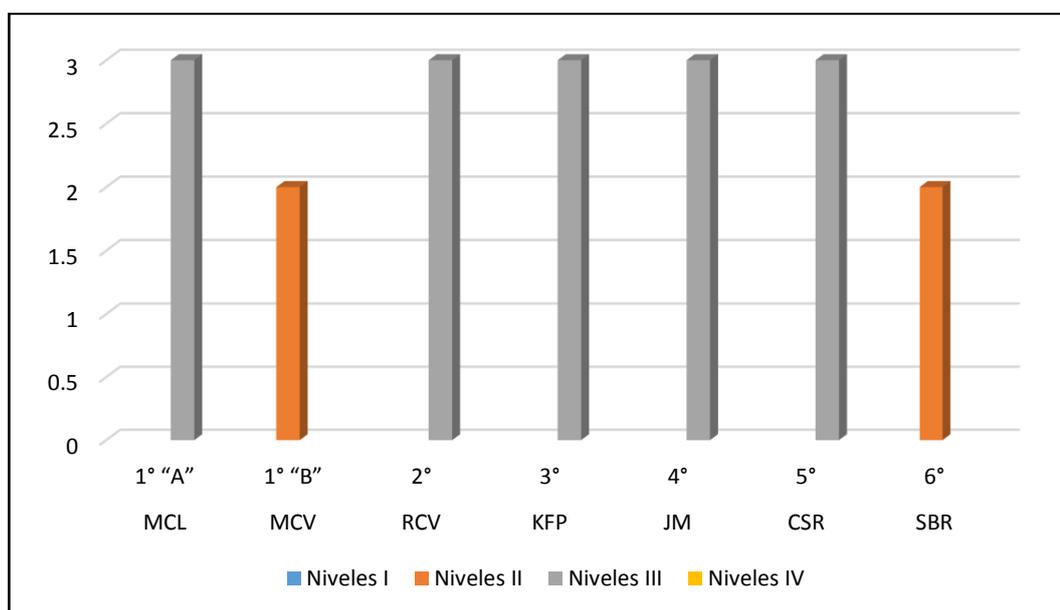


Figura 5: Rubrica 5: propicia un ambiente de respeto y proximidad

INTERPRETACIÓN:

Los resultados obtenidos en el presente cuadro nos muestran que de siete profesores que representan el 100% dos de ellos que son el 29% están en el nivel II estos docentes son respetuosos con los estudiantes aunque fríos o distantes. Además, interviene si nota faltas de respeto entre estudiantes; en tanto el 71% de docentes que son 5 están en el nivel III los docentes que se ubican en este nivel son siempre respetuosos, evitan el uso de cualquier tipo de manifestación verbal o no verbal que transmita a los estudiantes sensación de amenaza o de exponerse a una situación de burla o menoscabo y durante la sesión, es cordial y transmite calidez, practica la escucha atenta y emplea recursos de comunicación y siempre se muestra empático con sus necesidades afectivas o físicas.

Tabla 6

Rubrica 6: regula positivamente el comportamiento de los estudiantes

Docentes	Grado y Sección	Niveles			
		I	II	III	IV
MCL	1° “A”			3	
MCV	1° “B”		2		
RCV	2°			3	
KFP	3°			3	
JM	4°		2		
CSR	5°		2		
SBR	6°		2		

Fuente: Elaboración propia

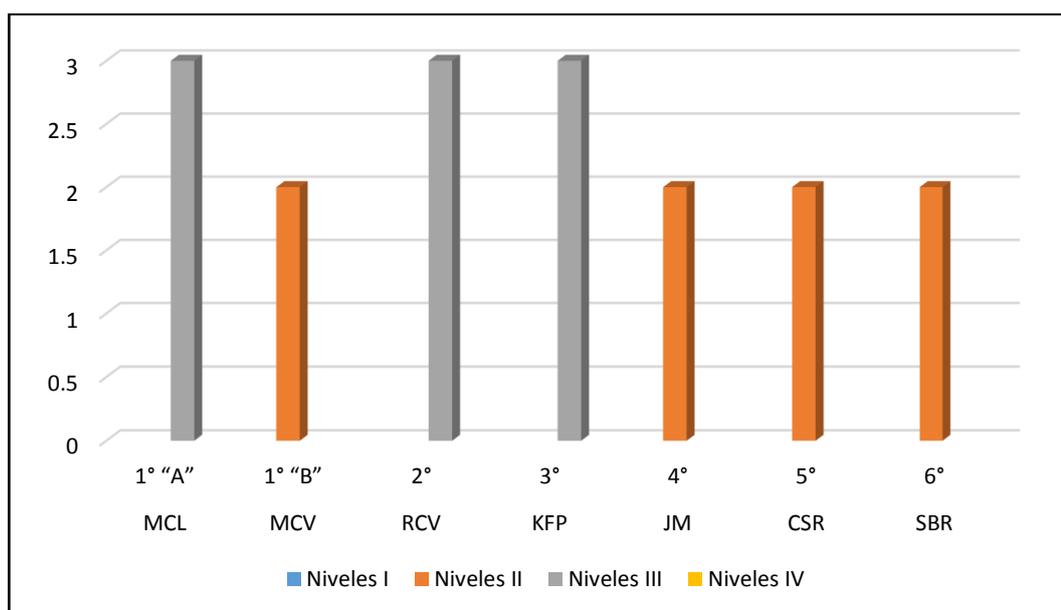


Figura 6: Rubrica 6: regula positivamente el comportamiento de los estudiantes

INTERPRETACIÓN:

Los resultados obtenidos en el presente cuadro nos muestran que de siete profesores que representan el 100% cuatro de ellos que son el 57% están en el nivel II los docentes en este nivel utilizan predominantemente mecanismos positivos y nunca de maltrato para regular el comportamiento de los estudiantes, pero es poco eficaz; en tanto el 43% de docentes que son tres, se ubican en el nivel III los docentes que se ubican en este nivel utilizan predominantemente mecanismos positivos y nunca de maltrato para regular el comportamiento de los estudiantes de manera eficaz.

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

Este trabajo se desarrolló en la Institución Educativa Nuestra Señora del Carmen, Corire, Arequipa y tuvo como objetivo general caracterizar las estrategias de la comprensión lectora en los docentes del nivel primario de la mencionada institución. Luego de haber aplicado los instrumentos de recolección de datos y encontrar los resultados de la investigación se procede a realizar la comparativa respectiva con los trabajos previos anteriormente citados.

Los resultados mostrados en la tabla 1, muestran que de siete profesores que representan el 100% tres de ellos que son el 43% están en el nivel I estos docentes no alcanzan las condiciones del nivel II, esto significa que los docentes no ofrecen oportunidades de participación; en tanto el 57% de docentes que son 4 involucran al menos a la mitad de los estudiantes en las actividades propuestas. Estos datos coinciden de cierta manera con el trabajo de Llave (2016) quien en su trabajo desarrollado en una institución educativa de la ciudad de Cayma, Arequipa, llegó a la conclusión de que después de la aplicación del post test el 95% (20) lograron un nivel destacado y un 5% (1) lograron un nivel previsto. Asimismo, las estrategias participativas en el grupo experimental el 95% (20) obtuvieron un nivel destacado y el 5% (1) lograron un nivel previsto. Comparando estos resultados con el grupo de control el 71% (15) evidencian un nivel de inicio, el 24% (5) en proceso y el 5% (1) en inicio. Concluyendo que las estrategias participativas influyen en la comprensión lectora. Así mismo, hay una cierta relación también con el trabajo de Valverde (2017), cuyo estudio desarrollado en un colegio de Trujillo, concluye que el Programa, se logró evidenciar que los resultados mejoraron, mostrando que el 81 % de escolares obtuvo AD, es decir con logro destacado y el 19 % lograron A, con un aprendizaje previsto.

En la tabla 3, los resultados obtenidos muestran que de siete profesores que representan el 100% tres de ellos que son el 43% están en el nivel II estos docentes intentan promover el razonamiento, la creatividad la creatividad y/o pensamiento crítico al menos en una ocasión, pero no lo logra; en tanto el 57% de docentes que son 4 se ubican en el nivel I ello significa que los docentes proponen actividades o establece interacciones que estimulan únicamente el aprendizaje reproductivo.

Haciendo el análisis y comparación con el trabajo de Gutiérrez (2020) no se encuentran similitudes puesto que el autor obtiene como resultados en la comprensión lectora, un 41,7 % de estudiantes se encuentra dentro de la escala deficiente siendo el porcentaje mayor, pero mayormente los estudiantes se encuentran dentro de la escala de regular y bueno, oscilando sus promedios entre 11 y 17, lo que significa que se están aprobados, concluyendo que la comprensión lectora se ubica entre los rangos regular y bueno de 32.9% y 24,7% de los evaluados, donde la mayoría están aprobados, sin embargo, hay una minoría con dificultades en comprensión crítica e inferencial.

En la tabla 4, se observa que los siete profesores que representan el 100% están en el nivel II, esto significa que el docente monitorea activamente la comprensión y progreso de los estudiantes, destinando al menos el 25% de la sesión a recoger evidencia a través de preguntas, diálogos, o problemas formulados a toda la clase, o bien recorrido los grupos y revisando su trabajo o productos. Estos resultados coinciden ligeramente con el trabajo de Quintana (2019) quien en sus resultados se ve que alrededor de 42 de cada 100 estudiantes están en nivel Satisfactorio; por consiguiente, existe una brecha de 18% en inicio que debe disminuir para engrosar el nivel de estudiantes en proceso. Al día evaluado, sumando el nivel proceso y el satisfactorio, sobrepasan el 75% de escolares, que están bien encaminados hacia el éxito

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Conclusiones

- Se concluye que luego de reconocer las competencias del docente referidas al proceso enseñanza-aprendizaje; llegamos a la conclusión que en muchos aspectos los docentes presentan limitaciones.
- Se concluye que se observa que el desarrollo de las competencias del docente en función a los procesos didácticos aplicados en la comprensión de textos también cuenta con limitaciones por parte de los docentes.
- Se concluye que las características de los procesos pedagógicos en sesiones de comprensión de textos; en muchos casos no se llevan adecuadamente.

Recomendaciones

- Se recomienda a los docentes de la Institución Educativa “Nuestra Señora del Carmen”, continuar manteniendo o elevando el rango suficiente de desempeño laboral, porque es a través de éste que las instituciones, podrán dar respuesta adecuadas a las distintas transformaciones que le imponen los avances científicos y tecnológicos.
- Se recomienda a los docentes, aprovechar el desarrollo adecuado de los procesos pedagógicos, procesos didácticos caracterizando estrategias en la comprensión lectora, orientadas a formar estudiantes hábiles, que además de ser capaces de desempeñarse en un área específica del conocimiento, sean capaces de percibir la realidad como una sola, adquiriendo fortalezas para desarrollar competencias comunicativas, en especial a la comprensión de textos en toda sus variedades.
- Se recomienda a la institución estudiada impulsar con acciones claves la caracterización de estrategias de la comprensión lectora articulando las funciones de docentes.

AGRADECIMIENTO

Con gratitud a los docentes de la Universidad San Pedro y a mi asesor por la realización de la presente investigación.

A Dios, por ser mi guía, que me ha dado la fortaleza para concluir el presente trabajo de investigación.

A mis padres por ser un ejemplo a seguir en la vida y a todas las personas que hicieron posible que este sueño se vuelva realidad, por estar siempre presentes, dándome su apoyo incondicional.

Giovana Patricia

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Abreu, J. (2012) *Hipótesis, Método & Diseño de investigación*. International Journal of Good Conscience. Universidad Autónoma de Nuevo León. México.
- Allende, F. y Condemarín, M. (1990). *La lectura: teoría, evaluación y desarrollo*.
- Allende, F. Condemarín, M. y Milicić, N. (1991). *Manual para la aplicación de la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística*.
- Allende y Condemarín (2000) *Características del lector*.
- Álvarez, A. (2001) La Prosodia. Recuperado el 13 de junio del 2015 de <http://elies.rediris.es/elies15/cap21.html>
- Barca, A. (1999). CEPEA. Cuestionario de Enfoques de Aprendizaje. La Coruña: Revista Galego Portuguesa de Psicología e Educación
- Barón, R. (2005). *Psicología Social*. Madrid: Pearson.
- Beltrán, J. (1996). Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje. Síntesis. Madrid
- Cairney, T. (1992). *Enseñanza de la comprensión lectora*. Madrid: Morata.
- Cassany, D. (2001) *Enseñar lengua*. Editorial Graó. Barcelona
- Cusihuallpa, J. (2016) *Hábitos de estudio y estrés académico en estudiantes universitarios*. Universidad Alas Peruanas.
- Díaz, F. y Hernández, G. (1998). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México, Mc Graw Hill, p. 204.
- Gallo, M. (1996) Adquisición de las estructuras morfológicas de sujeto. (Tesis doctoral) Universidad Complutense de Madrid. España. Recuperado de <http://biblioteca.ucm.es/tesis/19911996/S/4/S4011501.pdf>
- Gonzales, C. (2005) *Comprensión lectora en niños: Morfosintaxis y prosodia en acción*. (Tesis de grado). Universidad de Granada. España. Recuperado de <http://hera.ugr.es/tesisugr/15808932.pdf>
- Goodman, K. (1986) *El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo*. Editorial Siglo Veintiuno. México.

- Gutiérrez, M. (2020) *Niveles de comprensión lectora en estudiantes del segundo grado de la Institución Educativa Secundaria José Gálvez de Yunguyo, 2019*. Universidad Nacional del Altiplano.
- Gutierrez-Braojos, C. y Salmerón H. (2012). Definición y taxonomía de las estrategias de comprensión lectora. *Estrategias de comprensión lectora: Enseñanza y evaluación en Educación primaria (03- 14)*. Recuperado el 12 de diciembre del 2015 de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev161ART11.pdf>
- Guzmán, V. (2013). *Evolución histórica del concepto de comprensión lectora*. Recuperado el 15 de diciembre del 2016 <http://gusmanvasa.blogspot.pe/2013/01/evolucion-historica-del-concepto-de.html>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006) *Metodología de la Investigación*. Mc Graw Hill. Sexta Edición.
- Hernández, R. y Mendoza, C. (2010) *Metodología de la Investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc Graw Hill. Ciudad de México.
- Hurtado, I. y Toro, G. (2001) *Paradigmas y métodos de investigación en tiempos de cambio*. Episteme. 4ta Edición. Valencia, Venezuela.
- Javaloyes, M. (2016) *Enseñanza de estrategias de aprendizaje en el aula. Estudio descriptivo en profesorado de niveles no universitarios*. Universidad de Valladolid. España.
- Llave, Y. (2016) *Aplicación de estrategias participativas para mejorar la comprensión lectora en los estudiantes del segundo grado de educación primaria de la Institución Educativa N°40616 Casimiro Cuadros I del distrito de Cayma, Arequipa*. Universidad Nacional San Agustín.
- Marqués, G. (2001). *La selección de materiales didácticos - los 3 apoyos clave para un buen uso de los medios*.
- Minedu (2015) *Marcos del buen desempeño docente*. Ministerio de Educación. Lima, Perú.

- Monereo, C., Barberà, E., Castelló, M., Gómez, I., Pérez Cabaní, M.L., y Valls, E. (1997). Un estudi preliminar sobre la presa d'apunts dels estudiants universitaris. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 13, 47-64.
- Nuñez, P. (2013) *Bases científicas de la comprensión lectora*. Recuperado el 15 de diciembre del 2016 <http://es.slideshare.net/PilarNezDelgado/z-bases-cientificas-cl-2013>
- Parra, M. (2016) *Prácticas lectoras y comprensión lectora: estudio comparativo en dos instituciones escolares que incluyen niños con dificultades específicas del aprendizaje*. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Pinzás J. (2003). Estrategias Cognitivas y metacognitivas en la comprensión de un texto Siete estrategias cognitivas del buen lector.
- Pinzás, J. (1986). *Del símbolo al significado*. Revista de psicología de la PUCP, 4 (1), 3-13.
- Pinzás, J. (1997). *Constructivismo y aprendizaje de la lectura*.
- Quintana, R. (2019) *Estrategias metacognitivas y su relación con la comprensión lectora en alumnos de 5° de primaria de la I.E. 00500 del distrito de Soritor – 2018*. Universidad Nacional San Martín – Tarapoto.
- Quiroz Medina, D. (2015). *Programa de Comprensión Lectora para Niños de Tercer Grado de Educación Primaria de una Institución Educativa Estatal del Distrito de Chorrillos*. Universidad Ricardo Palma. (Tesis de grado). Recuperado de <http://cybertesis.urp.edu.pe/handle/urp/739>.
- Serrano, J. y Pons, R. (2015) *El constructivismo de hoy: enfoques constructivistas en educación*. Revista Electrónica de Investigación Educativa. Universidad Autónoma de Baja California. México.
- Solé I. (1998) *Estrategia de Lectura*. Recuperado el 15 de diciembre del 2016 <http://es.slideshare.net/chavez26/2-sole-isabelcap4laensenanzadeestrategias>
- Suárez, P. (2014) *Comprensión lectora vs Competencia lectora*. Asociación Española de Comprensión lectora. Málaga, España.

- Valle, A., González, R., Cuevas, L. y Fernández, A. (1998). Las estrategias de aprendizaje: características básicas y su relevancia en el contexto escolar. *Revista de Psicodidáctica*, (6), pp. 53-68. Universidad del País Vasco, España.
- Valverde, G. (2017) *Programa de estrategias didácticas para mejorar la comprensión lectora de los alumnos del 4º grado de la Institución Educativa Cristiana Crecer de Trujillo*. Universidad Los Ángeles de Chimbote.
- Vázquez, E. (2016). “*Comprensión lectora: comprobación del conocimiento y uso de las estrategias lectoras metacognitivas y cognitivas en alumnos de 5º de primaria*”. Madrid-España: Universidad Complutense de Madrid.
- Vázquez, P. (2016). “*Círculos de lectura para fortalecer el proceso de comprensión lectora en cuarto grado de primaria*”. Veracruz-México: Universidad Veracruzana.

ANEXOS

ANEXO 1

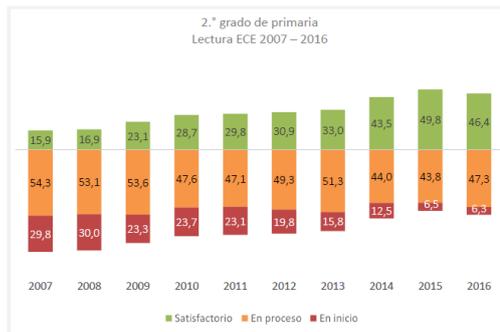
Resultados de la evaluación censal de estudiantes ECE 2016

Resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes
ECE 2016


PERÚ Ministerio de Educación

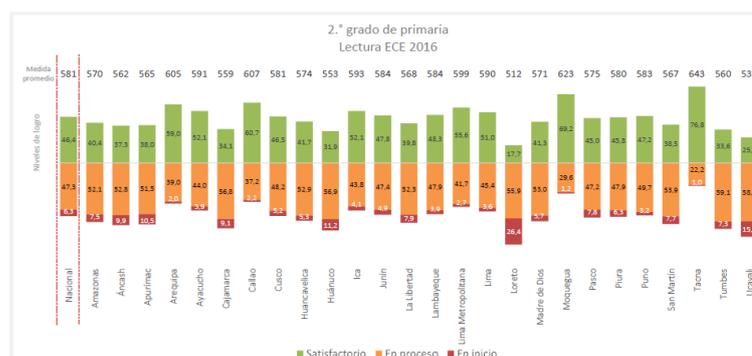
2.º grado primaria | Resultados de Lectura

Lectura: resultados nacionales según niveles de logro



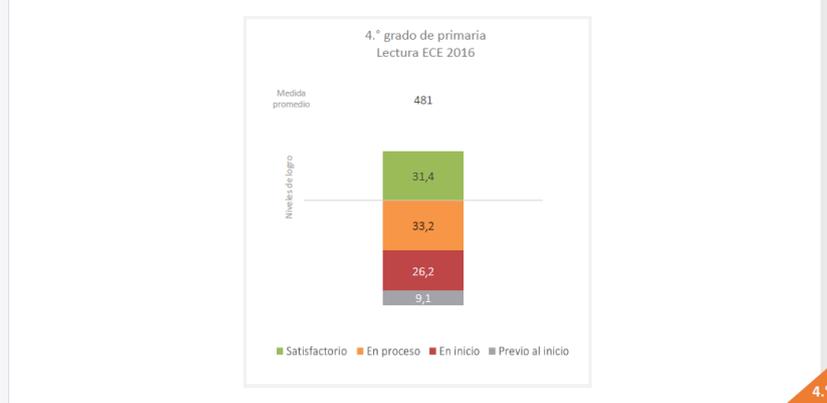
En Lectura, ha habido una disminución de 3,4 puntos porcentuales en el nivel Satisfactorio, respecto del año anterior. Sin embargo, los avances en el tiempo siguen siendo importantes. El resultado de 2016 es 100% mayor al obtenido en 2009, en el mismo nivel de logro.

Lectura: resultados regionales según medida promedio y niveles de logro

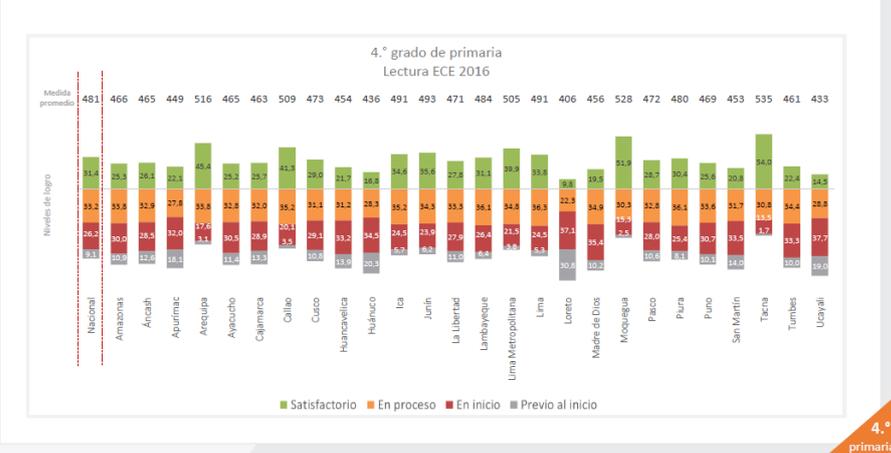


4.º grado primaria | Resultados de Lectura

Lectura: resultados nacionales según medida promedio y niveles de logro



Lectura: resultados regionales según medida promedio y niveles de logro



Rúbricas de observación de aula



Enero 2017

»Evaluación Docente



Introducción: Proceso de construcción (primera parte)

1. Revisión de experiencias internacionales e instrumentos de observación:
 - Daniellson
 - Class
 - Marcos del Buen Desempeño y Estándares de Desempeño de otros países
2. Validación de la primera versión:
 - oficinas técnicas de seguimiento y formación docente
 - especialistas pedagógicos
 - especialistas en evaluación
 - directores líderes de IIEE
3. Aplicación en el Concurso de Nombramiento 2015
 - Análisis cualitativo (320 observaciones)
 - Análisis cuantitativo (32,114 observaciones)

¿Qué evalúan las rúbricas de observación de aula?

- ✓ Aspectos sustantivos de la práctica docente.
- ✓ Aspectos observables en aula.
- ✓ Aspectos que pueden ser observados por directores de II.EE.

Desempeños

1. Involucra activamente a los estudiantes en el proceso de aprendizaje
2. Maximiza el tiempo dedicado al aprendizaje
3. Promueve el razonamiento, la creatividad y el pensamiento crítico
4. Evalúa el progreso de los aprendizajes para retroalimentar a los estudiantes y adecuar su enseñanza
5. Propicia un ambiente de respeto y proximidad
6. Regula positivamente el comportamiento de los estudiantes

¿Qué se busca con este espacio de capacitación?

- ✓ Que manejen un instrumento de observación de desempeño en el aula pilotado y ampliamente validado.
- ✓ Que se apropien de los criterios de calificación de modo que puedan valorar el desempeño docente siguiendo dichos criterios de manera estandarizada.
- ✓ Que logren certificarse y queden habilitados para aplicar el instrumento en la evaluación del desempeño docente con altas consecuencias.

Es preciso entender:

- ✓ La comprensión profunda de los criterios y el seguimiento de la metodología reducirá los niveles de subjetividad en la evaluación.
- ✓ No todo lo importante se puede evaluar a través de un instrumento.
- ✓ Existe cierto grado de convención en los indicadores propuestos. El instrumento asume ciertas definiciones que han pasado por un amplio proceso de validación. Pueden haber otras formas de evaluar el desempeño docente en el aula legítimas y válidas.

¿Qué se busca con este espacio de capacitación?

- ✓ Que manejen un instrumento de observación de desempeño en el aula piloteado y ampliamente validado.
- ✓ Que se apropien de los criterios de calificación de modo que puedan valorar el desempeño docente siguiendo dichos criterios de manera estandarizada.
- ✓ Que logren certificarse y queden habilitados para aplicar el instrumento en la evaluación del desempeño docente con altas consecuencias.

Es preciso entender:

- ✓ La comprensión profunda de los criterios y el seguimiento de la metodología reducirá los niveles de subjetividad en la evaluación.
- ✓ No todo lo importante se puede evaluar a través de un instrumento.
- ✓ Existe cierto grado de convención en los indicadores propuestos. El instrumento asume ciertas definiciones que han pasado por un amplio proceso de validación. Pueden haber otras formas de evaluar el desempeño docente en el aula legítimas y válidas.



ANEXO 3

Rubricas de calificación

Rúbricas de Calificación

PRESENTACIÓN

El sistema de evaluación docente contribuye con la mejora de la educación pública mediante la realización de procesos de evaluación transparentes, pertinentes y confiables que permiten seleccionar a los docentes más calificados para ingresar a la Carrera Pública Magisterial (CPM), retener en ella a quienes tienen buen desempeño en el ejercicio de sus funciones, permitir el ascenso y el acceso a cargos en base al mérito, e incentivar la reflexión profesional y mejora continua de la práctica docente. Del 2014 al 2016, se han implementado 11 evaluaciones, donde más de 550 mil docentes han sido evaluados.

La conducción del sistema de evaluación docente está a cargo de la Dirección de Evaluación Docente, cuyas funciones son:

- Definir y especificar los criterios de evaluación de ingreso, permanencia, ascenso y acceso a cargos de la CPM.
- Diseñar e implementar las evaluaciones para el ingreso, permanencia, ascenso y acceso a cargos en la CPM.
- Diseñar e implementar los procesos de evaluación para la contratación docente y acompañar su implementación cuando corresponda.

- Brindar asistencia técnica a los Gobiernos Regionales en el marco de los procesos de evaluación contemplados en la Ley de Reforma Magisterial, en coordinación con el órgano permanente.
- Apoyar a las direcciones responsables de la formación docente, en el diseño de estrategias que permitan mejorar su desempeño, a partir de los resultados de las evaluaciones.
- Elaborar y proponer normativa para las evaluaciones de ingreso, permanencia, ascenso y accesos a cargos en la CPM, en coordinación con los órganos de línea competentes; así como emitir opinión e informes en dichas materias, absolviendo las consultas que efectúen los órganos del Ministerio de Educación, entidades, administrados y usuarios en general.

El sistema de evaluación docente ha sido reconocido con el Premio Buenas Prácticas en Gestión Pública 2016, otorgado por la institución pro eficiencia y transparencia Ciudadanos al Día.

Rúbricas de **Observación de Aula** para la Evaluación de Desempeño Docente

La Evaluación de Desempeño Docente busca contribuir con la formación de los profesores y profesoras de la Carrera Pública Magisterial, ayudándolos a identificar espacios de mejora en aspectos cruciales de su labor.

Por ello, el Ministerio de Educación pone a su disposición los criterios de evaluación que serán aplicados para valorar cada uno de los desempeños evaluados mediante la **Observación de Aula**. De modo que los docentes puedan perfeccionar su práctica y, con ello, asegurar el bienestar y aprendizaje exitoso de sus estudiantes.

Es el principal instrumento de la evaluación de desempeño docente en Educación Básica Regular (ciclos II al VII) *.

- El observador es capacitado y certificado por el Ministerio de Educación.
- La visita es programada previamente.
- La sesión observada dura 60 minutos.

- Se observan seis desempeños, que se califican del 1 al 4 cada uno.
- El puntaje es un promedio simple de los seis desempeños.
- El puntaje de aprobación es 2.6.
- Si el docente desapueba, tiene una segunda oportunidad.

1. Involucra activamente a los estudiantes en el proceso de aprendizaje.

Logra la participación activa y el interés de los estudiantes por las actividades de aprendizaje propuestas, ayudándolos a ser conscientes del sentido, importancia o utilidad de lo que se aprende.

Los **aspectos** que se consideran en esta rúbrica son tres:

- Acciones del docente para promover el interés y/o la participación de los estudiantes en las actividades de aprendizaje.
- Proporción de estudiantes involucrados en la sesión.
- Acciones del docente para favorecer la comprensión del sentido, importancia o utilidad de lo que se aprende.

Nivel I	Nivel II	Nivel III	Nivel IV
<u>No alcanza las condiciones del nivel II.</u>	<u>El docente involucra al menos a la mitad de los estudiantes en las actividades propuestas.</u>	<u>El docente involucra a la gran mayoría de los estudiantes en las actividades propuestas.</u>	<u>El docente involucra activamente a todos o casi todos los estudiantes en las actividades propuestas. Además promueve que comprendan el sentido de lo que aprenden.</u>
El docente <u>no</u> ofrece oportunidades de participación. O Más de la mitad de estudiantes está distraído, muestra indiferencia, desgano o signos de aburrimiento.	El docente <u>ofrece algunas oportunidades</u> para que los estudiantes participen. Y <u>Al menos la mitad de los estudiantes</u> (50% o más) se muestran <u>interesados u/o participan activamente</u> en las actividades de aprendizaje propuestas, mientras que el resto está distraído, muestra indiferencia, desgano o signos de aburrimiento.	El docente <u>promueve</u> el interés de los estudiantes proponiendo actividades de aprendizaje que captan su atención y/o ofreciéndoles múltiples oportunidades de participación. Y <u>La gran mayoría de los estudiantes</u> (más del 75 %) se muestran <u>interesados u/o participan activamente</u> en las actividades de aprendizaje propuestas.	El docente <u>promueve</u> el interés de los estudiantes proponiendo actividades de aprendizaje que captan su atención y/o ofreciéndoles múltiples oportunidades de participación. Y <u>Es activo</u> en buscar que los estudiantes que no participan espontáneamente lo hagan, o en intervenir para que <u>todos</u> se involucren en las actividades propuestas, de modo que, si algunos pierden el interés o no participan, el docente lo nota e intenta involucrarlos nuevamente (deliberadamente llama su atención haciéndoles algunas preguntas o invitándoles a realizar alguna tarea). Y <u>Todos o casi todos los estudiantes</u> (más del 90 %) se muestran <u>interesados u/o participan activamente</u> en las actividades de aprendizaje propuestas. Y El docente <u>busca que los estudiantes comprendan o reflexionen sobre el sentido</u> de lo que están aprendiendo <u>u/o</u> valoren su <u>importancia o utilidad</u> .
Ejemplos: > El grupo de estudiantes escucha pasivamente al docente o ejecuta con desgano las actividades que propone. Las señales de aburrimiento son frecuentes; sin embargo el docente continúa con la actividad sin modificar la dinámica. > El docente esporádicamente hace algunas preguntas, pero siempre responde el mismo estudiante, mientras los demás están distraídos e indiferentes.			

2. Maximiza el tiempo dedicado al aprendizaje.

Usa de manera efectiva el tiempo, logrando que durante toda o casi toda la sesión los estudiantes estén ocupados en actividades de aprendizaje.

Los **aspectos** que se consideran en esta rúbrica son dos:

- Tiempo de la sesión en que los estudiantes² están ocupados en actividades de aprendizaje³.
- Fluidéz con que el docente maneja las transiciones entre actividades, las interrupciones y las acciones accesorias.

Nivel I	Nivel II	Nivel III	Nivel IV
<u>No alcanza las condiciones del nivel II.</u>	<u>Al menos durante la mitad de la sesión, los estudiantes están ocupados en las actividades de aprendizaje.</u>	<u>La mayor parte de la sesión los estudiantes están ocupados en actividades de aprendizaje.</u>	<u>Durante toda o casi toda la sesión los estudiantes están ocupados en actividades de aprendizaje.</u>
En más de la mitad de la sesión, los estudiantes no están dedicados a realizar actividades de aprendizaje debido a que la mayor parte del tiempo se pierde en actividades accesorias, transiciones y/o interrupciones, tales como pasar lista, dar avisos, acomodar el espacio, sacar u ordenar los materiales.	<u>Durante, por lo menos, la mitad de la sesión</u> (al menos el 50 % del tiempo), los estudiantes están realizando actividades de aprendizaje. Sin embargo, se <u>pierde una parte importante del tiempo</u> en <u>transiciones poco eficaces</u> entre una actividad y la siguiente, en <u>interrupciones</u> que el docente no sabe resolver ágilmente o en <u>acciones accesorias</u> .	<u>Durante la mayor parte de la sesión</u> (al menos el 75 % del tiempo), los estudiantes están realizando actividades de aprendizaje. Y <u>La mayoría de las transiciones</u> entre una actividad y otra son <u>eficientes y fluidas</u> , <u>la mayoría de las interrupciones</u> se gestionan <u>de manera efectiva</u> y, en caso de haber <u>acciones accesorias</u> , se invierte <u>poco tiempo</u> en ellas.	<u>Durante toda o casi toda la sesión</u> (al menos el 90 % del tiempo), los estudiantes están realizando actividades de aprendizaje. Y <u>Todas las transiciones</u> entre una actividad y otra son <u>eficientes y fluidas</u> , <u>todas las interrupciones</u> se gestionan <u>de manera efectiva</u> y, en caso de haber <u>acciones accesorias</u> , se invierte <u>poco tiempo</u> en ellas.
<u>En una sesión de 60 minutos, se pierden más de 30 minutos.</u>	<u>En una sesión de 60 minutos, se pierde un máximo de 30 minutos.</u>	<u>En una sesión de 60 minutos se pierde un máximo de 15 minutos.</u>	<u>En una sesión de 60 minutos, se pierde un máximo de 6 minutos.</u>

2. Por "los estudiantes" debe entenderse todos o la gran mayoría de ellos, pero **no** es necesario que se haga un conteo exacto; lo importante es tener una apreciación del grupo de aula en su conjunto.

3. Por "actividades de aprendizaje" deben entenderse actividades con propósito pedagógico independiente del propósito de la sesión de aprendizaje. Las transiciones, interrupciones y acciones accesorias no se consideran actividades de aprendizaje en esta rúbrica y, por tanto, se cuentan como tiempo lectivo que se pierde. Solo en el caso del Nivel Inicial, la participación de los niños en actividades de rutinas y responsabilidades (como por ejemplo, repartir materiales, ordenar las sillas, etc.) se considera parte del proceso de aprendizaje.

3. Promueve el razonamiento, la creatividad y/o el pensamiento crítico.

Propone actividades de aprendizaje y establece interacciones pedagógicas que estimulan la formulación creativa de ideas o productos propios, la comprensión de principios, el establecimiento de relaciones conceptuales o el desarrollo de estrategias.

El **aspecto** que se considera en esta rúbrica es el siguiente:

- Actividades e interacciones (sea entre docente y estudiantes, o entre estudiantes) que promueven efectivamente el razonamiento, la creatividad y/o el pensamiento crítico.

Nivel I	Nivel II	Nivel III	Nivel IV
<p><u>No alcanza las condiciones del nivel II.</u></p> <p>El docente propone actividades o establece interacciones que estimulan únicamente el aprendizaje reproductivo; es decir, están enfocadas en hacer que los estudiantes aprendan de forma reproductiva o memorística datos o definiciones, o que practiquen ejercicios (como problemas-tipo o aplicación de algoritmos), técnicas o procedimientos rutinarios, o que copien información del libro de texto, la pizarra u otros recursos presentes en el aula.</p> <p><i>Si el docente plantea preguntas, estas son, por lo general, retóricas (se realizan sin esperar una respuesta del estudiante) o solo buscan que el estudiante afirme o niegue algo, ofrece un dato puntual o evoque información ya brindada, sin estimular el razonamiento, la creatividad y/o el pensamiento crítico.</i></p>	<p><u>El docente intenta promover el razonamiento, la creatividad y/o el pensamiento crítico al menos en una ocasión, pero no lo logra.</u></p> <p>El docente <u>intenta</u> promover el razonamiento, la creatividad o el pensamiento crítico de los estudiantes <u>al menos en una ocasión</u>, ya sea a través de las actividades que propone, de sus interacciones directas <u>con</u> ellos o las que fomenta <u>entre</u> ellos. Sin embargo, no logra este objetivo, debido a que conduce dichas actividades o interacciones de manera superficial o insuficiente.</p> <p><i>A pesar de que la actividad propuesta por el docente permite, en un primer momento, que los estudiantes ofrezcan respuestas novedosas, originales o no memorísticas; la interacción pedagógica posterior es limitada o superficial, de modo que no se llega a aprovechar el potencial de la actividad para estimular el razonamiento, la creatividad o el pensamiento crítico.</i></p> <p><i>Esto ocurre cuando, por ejemplo, el docente hace una pregunta inferencial que algunos estudiantes responden, pero no se profundizan o analizan sus respuestas; o si surgen respuestas divergentes o inesperadas, el docente las escucha, pero no las explora; o el docente valida solo las intervenciones que se ajustan a lo que él espera ("La respuesta correcta"), entre otras.</i></p>	<p><u>El docente promueve efectivamente el razonamiento, la creatividad y/o el pensamiento crítico al menos en una ocasión.</u></p> <p>El docente promueve de modo <u>efectivo</u> el razonamiento, la creatividad o el pensamiento crítico de los estudiantes <u>al menos en una ocasión</u>, ya sea a través de las actividades que propone, de sus interacciones directas <u>con</u> ellos o las que fomenta <u>entre</u> ellos.</p> <p><i>Para promover efectivamente el razonamiento, la creatividad o el pensamiento crítico deben observarse actividades o interacciones entre docente y estudiantes (o entre estos), en las que hay una elaboración o desarrollo sostenido y progresivo de ideas. Esto ocurre cuando los estudiantes tienen que identificar o explicar sus formas de pensar o sus acciones, comparar o contrastar ideas, argumentar una postura, tomar decisiones, resolver problemas novedosos, desarrollar un producto original, hacer predicciones, conjeturas o hipótesis, apropiarse de manera personal u original del conocimiento, entre otros.</i></p>	<p><u>El docente promueve efectivamente el razonamiento, la creatividad y/o el pensamiento crítico durante la sesión en su conjunto.</u></p> <p>El docente promueve de modo <u>efectivo</u> el razonamiento, la creatividad y/o el pensamiento crítico de los estudiantes <u>durante la sesión en su conjunto</u>, ya sea a través de las actividades que propone, de sus interacciones directas <u>con</u> ellos o las que fomenta <u>entre</u> ellos.</p> <p>Si hay actividades o interacciones pedagógicas que no promueven esto directamente, son preparatorias para otras que sí lo logran.</p> <p><i>Para promover efectivamente el razonamiento, la creatividad o el pensamiento crítico deben observarse actividades o interacciones entre docente y estudiantes (o entre estos), en las que hay una elaboración o desarrollo sostenido y progresivo de ideas. Esto ocurre cuando los estudiantes tienen que identificar o explicar sus formas de pensar o sus acciones, comparar o contrastar ideas, argumentar una postura, tomar decisiones, resolver problemas novedosos, desarrollar un producto original, hacer predicciones, conjeturas o hipótesis, apropiarse de manera personal u original del conocimiento, entre otros.</i></p>

4. Evalúa el progreso de los aprendizajes para retroalimentar a los estudiantes y adecuar su enseñanza.

Acompaña el proceso de aprendizaje de los estudiantes, monitoreando sus avances y dificultades en el logro de los aprendizajes esperados en la sesión y, a partir de esto, les brinda retroalimentación formativa y/o adecúa las actividades de la sesión a las necesidades de aprendizaje identificadas.

Los **aspectos** que se consideran en esta rúbrica son dos:

- Monitoreo que realiza el docente del trabajo de los estudiantes y de sus avances durante la sesión⁴.
- Calidad de la retroalimentación que el docente brinda y/o la adaptación de las actividades que realiza en la sesión a partir de las necesidades de aprendizaje identificadas.

Nivel I	Nivel II	Nivel III	Nivel IV
<p><u>No alcanza las condiciones del nivel II.</u></p> <p>El docente no monitorea o lo hace muy ocasionalmente (es decir, destina menos del 25 % de la sesión a recoger evidencia de la comprensión y progreso de los estudiantes).</p> <p>O Ante las respuestas o productos de los estudiantes, el docente da <u>retroalimentación incorrecta</u> o bien no da retroalimentación de ningún tipo.</p> <p>O El docente evade las preguntas o sanciona las que reflejan incompreensión y desaprovecha las respuestas equivocadas como oportunidades para el aprendizaje.</p>	<p><u>El docente monitorea activamente a los estudiantes, pero solo les brinda retroalimentación elemental.</u></p> <p>El docente <u>monitorea activamente</u> la comprensión y progreso de los estudiantes, destinando al menos el 25 % de la sesión a recoger evidencia a través de preguntas, diálogos o problemas formulados a toda la clase, o bien recorriendo los grupos y revisando su trabajo o productos.</p> <p>Sin embargo, ante las respuestas o productos de los estudiantes, solo da <u>retroalimentación elemental</u> (indica únicamente si la respuesta es correcta o incorrecta, da la respuesta correcta o señala dónde encontrarla) o bien repite la explicación original sin adaptarla.</p>	<p><u>El docente monitorea activamente a los estudiantes y les brinda retroalimentación descriptiva y/o adapta las actividades a las necesidades de aprendizaje identificadas.</u></p> <p>El docente <u>monitorea activamente</u> la comprensión y progreso de los estudiantes, destinando al menos el 25 % de la sesión a recoger evidencia a través de preguntas, diálogos o problemas formulados a toda la clase, o bien recorriendo los grupos y revisando su trabajo o productos.</p> <p>Y Ante las respuestas o productos formulados por los estudiantes, <u>al menos en una ocasión, da retroalimentación descriptiva</u> (sugiere en detalle qué hacer para mejorar o específica lo que falta para el logro) <u>y/o adapta su enseñanza</u> (retoma una noción previa necesaria para la comprensión, intenta otro modo de explicar o ejemplificar el contenido o reduce la dificultad de la tarea para favorecer un avance progresivo).</p>	<p><u>El docente monitorea activamente a los estudiantes y les brinda retroalimentación por descubrimiento o reflexión.</u></p> <p>El docente <u>monitorea activamente</u> la comprensión y progreso de los estudiantes, destinando al menos el 25 % de la sesión a recoger evidencia a través de preguntas, diálogos o problemas formulados a toda la clase, o bien recorriendo los grupos y revisando su trabajo o productos.</p> <p>Y Ante las respuestas o productos formulados por los estudiantes, <u>al menos en una ocasión, da retroalimentación por descubrimiento o reflexión</u>, guiándolos en el análisis para encontrar por ellos mismos una solución o una estrategia para mejorar o bien para que ellos reflexionen sobre su propio razonamiento e identifiquen el origen de sus concepciones o de sus errores.</p>

4. En una sesión de 60 minutos, el docente debe destinar como mínimo 15 minutos al monitoreo de la comprensión y progreso de los estudiantes.

5. Propicia un ambiente de respeto y proximidad.

Se comunica de manera respetuosa con los estudiantes y les transmite calidez o cordialidad dentro del aula. Además, está atento y es sensible a sus necesidades afectivas o físicas, identificándolas y respondiendo a ellas con comprensión y empatía.

Los **aspectos** que se consideran en esta rúbrica son tres:

- Trato respetuoso y consideración hacia la perspectiva de los estudiantes.
- Cordialidad o calidez que transmite el docente.
- Comprensión y empatía del docente ante las necesidades afectivas o físicas de los estudiantes.

Nivel I	Nivel II	Nivel III	Nivel IV
<u>No alcanza las condiciones del nivel II.</u>	<u>El docente es siempre respetuoso con los estudiantes aunque frío o distante. Además interviene si nota faltas de respeto entre estudiantes.</u>	<u>El docente es siempre respetuoso con los estudiantes, es cordial y les transmite calidez. Siempre se muestra empático con sus necesidades afectivas o físicas. Además interviene si nota faltas de respeto entre estudiantes.</u>	<u>El docente es siempre respetuoso con los estudiantes y muestra consideración hacia sus perspectivas. Es cordial con ellos y les transmite calidez. Siempre se muestra empático con sus necesidades afectivas o físicas. Además, interviene si nota faltas de respeto entre estudiantes.</u>
<p>Si hay faltas de respeto entre los estudiantes, el docente <u>no interviene</u>.</p> <p>Ejemplo:</p> <p>> El docente observa que un estudiante se burla de otro; sin embargo, ignora dicha situación o la resta importancia.</p> <p>O</p> <p>El docente, en alguna ocasión, falta el respeto a uno o más estudiantes⁶.</p> <p>Ejemplos:</p> <p>> El docente ignora notoria y sistemáticamente a un estudiante que se dirige a él.</p> <p>> El docente utiliza apodosos o apelativos descalificadores para referirse a los estudiantes.</p> <p>> El docente observa que un estudiante se burla de otro y lo humilla, y, lejos de intervenir, se ríe del niño.</p>	<p>Siempre emplea lenguaje <u>respetuoso</u>, evitando el uso de cualquier tipo de manifestación verbal o no verbal que transmita a los estudiantes sensación de amenaza o de exponerse a una situación de burla o menoscabo.</p> <p>NO OBSTANTE, es frío o distante, por lo que no logra crear un ambiente de calidez y seguridad afectiva en el aula.</p> <p>Y</p> <p>Si nota que hay faltas de respeto entre los estudiantes, interviene.⁷</p>	<p>Siempre emplea lenguaje <u>respetuoso</u>, evitando el uso de cualquier tipo de manifestación verbal o no verbal que transmita a los estudiantes sensación de amenaza o de exponerse a una situación de burla o menoscabo.</p> <p>Y</p> <p>Durante la sesión, es <u>cordial</u> y transmite <u>calidez</u>. Practica la escucha atenta y emplea recursos de comunicación (proximidad espacial, desplazamiento en el aula, gestos, tono y volumen de voz, entre otros) apropiados a la edad y características de los estudiantes. Si emplea el humor, este es respetuoso y favorece las relaciones positivas en el aula.</p> <p>Y</p> <p>Se muestra <u>empático</u> al comprender y acoger a los estudiantes cuando manifiestan necesidades afectivas o físicas.</p> <p>Y</p> <p>Si nota que hay faltas de respeto entre los estudiantes, interviene.⁷</p>	<p>Siempre emplea lenguaje <u>respetuoso</u>, evitando el uso de cualquier tipo de manifestación verbal o no verbal que transmita a los estudiantes sensación de amenaza o de exponerse a una situación de burla o menoscabo. Además, muestra <u>consideración hacia la perspectiva</u> de los estudiantes (es decir, respeta sus opiniones y puntos de vista, les pide su parecer y lo considera, evita imponerse, y tiene una actitud dialogante y abierta).</p> <p>Y</p> <p>Durante la sesión, es <u>cordial</u> y transmite <u>calidez</u>. Practica la escucha atenta y emplea recursos de comunicación (proximidad espacial, desplazamiento en el aula, gestos, tono y volumen de voz, entre otros) apropiados a la edad y características de los estudiantes. Si emplea el humor, este es respetuoso y favorece las relaciones positivas en el aula.</p> <p>Y</p> <p>Se muestra <u>empático</u> al comprender o acoger a los estudiantes cuando manifiestan necesidades afectivas o físicas.</p> <p>Y</p> <p>Si nota que hay faltas de respeto entre los estudiantes, interviene.⁷</p>

6. Si durante la sesión el docente falta el respeto a los estudiantes al menos una vez, esto lo hace acreedor de una marca. El hecho deberá ser reportado de acuerdo a las indicaciones del Manual del Comité de Evaluación.

7. No se consideran aquí situaciones en las que el docente no interviene porque se resuelven rápida y positivamente sin necesidad de que él interfiere en la interacción entre estudiantes. Por ejemplo, un estudiante llama con un apéltivo a su compañero; este último le dice que no le gusta que lo llame así. El primero se disculpa y dice que no lo volverá a hacer.

6. Regula positivamente el comportamiento de los estudiantes.

Las expectativas de comportamiento o normas de convivencia son claras para los estudiantes. El docente previene el comportamiento inapropiado o lo redirige eficazmente a través de mecanismos positivos que favorecen el buen comportamiento y permiten que la sesión se desarrolle sin mayores contratiempos.

Los **aspectos** que se consideran en esta rúbrica son dos:

- Tipos de mecanismos que emplea el docente para regular el comportamiento y promover el respeto de las normas de convivencia en el aula: positivos, negativos, de maltrato.
- Eficacia con que el docente implementa los mecanismos para regular el comportamiento de los estudiantes, lo que se traduce en la mayor o menor continuidad en el desarrollo de la sesión.

Nivel I	Nivel II	Nivel III	Nivel IV ⁸
<u>No alcanza las condiciones del nivel II.</u>	<u>El docente utiliza predominantemente mecanismos positivos y nunca de maltrato para regular el comportamiento de los estudiantes, pero es poco eficaz.</u>	<u>El docente utiliza predominantemente mecanismos positivos y nunca de maltrato para regular el comportamiento de los estudiantes de manera eficaz.</u>	<u>El docente siempre utiliza mecanismos positivos para regular el comportamiento de los estudiantes de manera eficaz.</u>
<p>Para prevenir o controlar el comportamiento inapropiado en el aula, el docente utiliza <u>predominantemente</u> mecanismos <u>negativos</u> y es poco eficaz, por lo que la sesión se desarrolla de manera discontinua (con interrupciones, quiebres de normas o contratiempos).</p> <p>O</p> <p><u>No intenta</u> siquiera <u>redirigir</u> el mal comportamiento de los estudiantes, apreciándose una situación caótica en el aula.</p> <p>O</p> <p>Para prevenir o controlar el comportamiento inapropiado en el aula, utiliza al menos un <u>mecanismo de maltrato</u> con uno o más estudiantes⁹.</p> <p>Ejemplos:</p> <p>> Después de haber pedido varias veces a una niña que deje de conversar, la docente se acerca a ella y la jala de una de sus trenzas.</p> <p>> Ante el mal comportamiento de un niño, el docente lo deja sin recreo y le quita su lonchera.</p>	<p>Para prevenir o redirigir el comportamiento inapropiado, <u>la mayoría de veces</u> el docente utiliza <u>mecanismos positivos</u> y nunca de maltrato. No obstante, <u>la mayor parte de la sesión</u> se desarrolla de manera <u>discontinua</u>, con interrupciones importantes o frecuentes, quiebres de normas o contratiempos que impiden focalizarse en las actividades propuestas.</p> <p>O</p> <p><u>El docente utiliza predominantemente mecanismos negativos, aunque nunca de maltrato, para regular el comportamiento de los estudiantes, pero es eficaz, favoreciendo el desarrollo continuo de la mayor parte de la sesión.</u></p> <p>Para prevenir o redirigir el comportamiento inapropiado, <u>la mayoría de veces</u> el docente utiliza <u>mecanismos negativos</u> (aunque nunca de maltrato). No obstante, <u>la mayor parte de la sesión</u> se desarrolla en <u>forma continua</u>, sin grandes o frecuentes interrupciones, quiebres de normas o contratiempos.</p>	<p>Para prevenir o redirigir el comportamiento inapropiado, <u>la mayoría de veces</u> el docente utiliza <u>mecanismos positivos</u>. Nunca emplea mecanismos de maltrato.</p> <p>Y</p> <p><u>La mayor parte de la sesión</u> se desarrolla en <u>forma continua</u>, sin interrupciones importantes o frecuentes, quiebres de normas o contratiempos.</p>	<p>Para prevenir o redirigir el comportamiento inapropiado, el docente <u>siempre</u> utiliza <u>mecanismos positivos</u>. Nunca emplea mecanismos negativos ni de maltrato.</p> <p>Y</p> <p><u>Toda la sesión</u> se desarrolla en <u>forma continua</u>, sin interrupciones, quiebres de normas o contratiempos. La continuidad de la sesión permite avanzar en las actividades de aprendizaje.</p>

8. En este nivel, también se ubican las sesiones en las que los estudiantes presentan un buen nivel de autorregulación y buen comportamiento, por lo que no es necesario que el docente utilice mecanismos de regulación.

9. Si durante la sesión el docente utiliza al menos un mecanismo de maltrato, esto lo hace acreedor de una marca. El hecho deberá ser reportado de acuerdo a las indicaciones del Manual del Comité de Evaluación.

ANEXO 4

Ficha de monitoreo al desempeño docente 2017



FICHA DE MONITOREO AL DESEMPEÑO DOCENTE - 2017

NOMBRE DE LA I. E.			
REGIÓN		UGEL	

APELLIDOS Y NOMBRE DEL DOCENTE VISITADO:			
NIVEL		ESPECIALIDAD	

DATOS DE LA OBSERVACIÓN:			
GRADO		ÁREA CURRICULAR	
FECHA		HORA INICIO/ TÉRMINO	
NOMBRE COMPLETO DEL ESPECIALISTA:			

Marque con una equis (X) el nivel de logro que alcanzó el docente observado en cada uno de los siguientes desempeños. Además, en el caso de los desempeños 5 y 6, si el docente es ubicado en el nivel I, indique si merece una marca.

NIVELES DE LOGRO			
NIVEL I	NIVEL II	NIVEL III	NIVEL IV
INSATISFACTORIO	EN PROCESO	SATISFACTORIO	DESTACADO
No alcanzan a demostrar los aspectos mínimos del desempeño.	Se observa tanto logros como deficiencias que caracterizan al docente en este nivel.	Se observa la mayoría de conductas deseadas en el desempeño del docente.	Se observa todas las conductas deseadas en el desempeño del docente.

INSTRUMENTO 1: OBSERVACIÓN DE AULA				
	DESEMPEÑO 1: INVOLUCRA ACTIVAMENTE A LOS ESTUDIANTES EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE.			
	Descripción del desempeño: Logra la participación activa y el interés de los estudiantes por las actividades de aprendizaje propuestas, ayudándolos a ser conscientes del sentido, importancia o utilidad de lo que se aprende.			
	Aspectos a observar: Acciones del docente para promover el interés y/o la participación de los estudiantes en las actividades de aprendizaje. Proporción de estudiantes involucrados en la sesión. Acciones del docente para favorecer la comprensión del sentido, importancia o utilidad de lo que se aprende.			
	DESCRIPCIÓN DEL NIVEL A QUE CORRESPONDE.	NIVELES		
		I	II	III
	El docente no ofrece oportunidades de participación. O Más de la mitad de estudiantes está distraído, muestra indiferencia, desganó o signos de aburrimiento			
	El docente involucra al menos a la mitad de los estudiantes en las actividades propuestas			
	El docente involucra a la gran mayoría de los estudiantes en las actividades propuestas			
	El docente involucra activamente a todos o casi todos los estudiantes en las actividades propuestas. Además, promueve que comprendan el sentido de lo que aprenden			
	EVIDENCIAS (CONDUCTAS OBSERVADAS)			
			
			



DESEMPEÑO 2: MAXIMIZA EL TIEMPO DEDICADO AL APRENDIZAJE.				
Descripción del desempeño: Usa de manera efectiva el tiempo, logrando que durante toda o casi toda la sesión los estudiantes estén ocupados en actividades de aprendizaje.				
Aspectos a observar:				
<ul style="list-style-type: none"> • Tiempo de la sesión en que los estudiantes están ocupados en actividades de aprendizajes. • Fluidez con que el docente maneja las transiciones entre actividades, las interrupciones y las acciones accesorias 				
DESCRIPCIÓN DEL NIVEL A QUE CORRESPONDE.	NIVELES			
	I	II	III	IV
En más de la mitad de la sesión, los estudiantes no están dedicados a realizar actividades de aprendizaje. En una sesión de 90 minutos, se pierden más de 30 minutos.				
Al menos durante la mitad de la sesión, los estudiantes están ocupados en las actividades de aprendizaje. En una sesión de 90 minutos, se pierde un máximo de 30 minutos.				
La mayor parte de la sesión los estudiantes están ocupados en actividades de aprendizaje. En una sesión de 90 minutos se pierde un máximo de 15 minutos.				
Durante toda o casi toda la sesión los estudiantes están ocupados en actividades de aprendizaje. En una sesión de 90 minutos, se pierde un máximo de 9 minutos.				
EVIDENCIAS (CONDUCTAS OBSERVADAS)				
.....				
.....				

DESEMPEÑO 3: PROMUEVE EL RAZONAMIENTO, LA CREATIVIDAD Y/O EL PENSAMIENTO CRÍTICO.				
Descripción del desempeño: Propone actividades de aprendizaje y establece interacciones pedagógicas que estimulan la formulación creativa de ideas o productos propios, la comprensión de principios, el establecimiento de relaciones conceptuales o el desarrollo de estrategias.				
Aspectos a observar:				
Actividades e interacciones (sea entre docente y estudiantes, o entre estudiantes) que promueven efectivamente el razonamiento, la creatividad y/o el pensamiento crítico				
DESCRIPCIÓN DEL NIVEL A QUE CORRESPONDE.	NIVELES			
	I	II	III	IV
El docente propone actividades o establece interacciones que estimulan únicamente el aprendizaje reproductivo o memorístico de datos o definiciones, o que practiquen ejercicios (como problemas-tipo o aplicación de algoritmos), técnicas o procedimientos rutinarios, o que copien información del libro de texto, la pizarra u otros recursos presentes en el aula.				
El docente intenta promover el razonamiento, la creatividad y/o el pensamiento crítico al menos en una ocasión, pero no lo logra.				
El docente promueve efectivamente el razonamiento, la creatividad y/o el pensamiento crítico al menos en una ocasión.				
El docente promueve efectivamente el razonamiento, la creatividad y/o el pensamiento crítico durante la sesión en su conjunto.				
EVIDENCIAS (CONDUCTAS OBSERVADAS)				
.....				
.....				



DESEMPEÑO 4: EVALÚA EL PROGRESO DE LOS APRENDIZAJES PARA RETROALIMENTAR A LOS ESTUDIANTES Y ADECUAR SU ENSEÑANZA.						
Descripción del desempeño: Acompaña el proceso de aprendizaje de los estudiantes, monitoreando sus avances y dificultades en el logro de los aprendizajes esperados en la sesión y, a partir de esto, les brinda retroalimentación formativa y/o adecúa las actividades de la sesión a las necesidades de aprendizaje identificadas.						
Aspectos a observar:						
<ul style="list-style-type: none"> • Monitoreo que realiza el docente del trabajo de los estudiantes y de sus avances durante la sesión. • Calidad de la retroalimentación que el docente brinda y/o la adaptación de las actividades que realiza en la sesión a partir de las necesidades de aprendizaje identificadas. 						
DESCRIPCIÓN DEL NIVEL A QUE CORRESPONDE.			NIVELES			
			I	II	III	IV
El docente no monitorea o lo hace muy ocasionalmente (es decir, destina menos del 25 % de la sesión a recoger evidencia de la comprensión y progreso de los estudiantes). O Ante las respuestas o productos de los estudiantes, el docente da retroalimentación incorrecta o bien no da retroalimentación de ningún tipo. O el docente evade las preguntas o sanciona las que reflejan incompreensión y desaprovecha las respuestas equivocadas como oportunidades para el aprendizaje.						
El docente monitorea activamente a los estudiantes, pero solo les brinda retroalimentación elemental (indica únicamente si la respuesta es correcta o incorrecta, da la respuesta correcta).						
El docente monitorea activamente a los estudiantes, y les brinda retroalimentación descriptiva (sugiere en detalle que hacer para encontrar la respuesta) y/o adapta las actividades a las necesidades de aprendizaje identificadas.						
El docente monitorea activamente a los estudiantes y les brinda al menos en una ocasión, retroalimentación por descubrimiento o reflexión (guía el análisis para encontrar por ellos mismos la solución y/o respuesta para mejorar)						
EVIDENCIAS (CONDUCTAS OBSERVADAS)						
.....						
.....						

DESEMPEÑO 5-PROPICIA UN AMBIENTE DE RESPETO Y PROXIMIDAD						
Descripción del desempeño: Se comunica de manera respetuosa con los estudiantes y les transmite calidez o cordialidad dentro del aula. Además, está atento y es sensible a sus necesidades afectivas o físicas, identificándolas y respondiendo a ellas con comprensión y empatía.						
Aspectos a observar:						
<ul style="list-style-type: none"> • Trato respetuoso y consideración hacia la perspectiva de los estudiantes. • Cordialidad o calidez que transmite el docente. • Comprensión y empatía del docente ante las necesidades afectivas o físicas de los estudiantes 						
DESCRIPCIÓN DEL NIVEL A QUE CORRESPONDE.			NIVELES			
			I	II	III	IV
Si hay faltas de respeto entre los estudiantes, el docente no interviene o ignora el hecho. O el docente, en alguna ocasión, falta el respeto a uno o más estudiantes.						
El docente es siempre respetuoso con los estudiantes aunque frío o distante. Además, interviene si nota faltas de respeto entre estudiantes						
El docente es siempre respetuoso con los estudiantes, es cordial y les transmite calidez. Siempre se muestra empático con sus necesidades afectivas o físicas. Además, interviene si nota faltas de respeto entre estudiantes.						
El docente es siempre respetuoso con los estudiantes y muestra consideración hacia sus perspectivas. Es cordial con ellos y les transmite calidez. Siempre se muestra empático con sus necesidades afectivas o físicas. Además, interviene si nota faltas de respeto entre estudiantes.						



PERÚ

Ministerio
de Educación

Marque "SI" si el docente faltó el respeto a algún estudiante durante la sesión observada	Si: <u> </u>	No: <u> </u>
EVIDENCIAS (CONDUCTAS OBSERVADAS)		
.....		
.....		

DESEMPEÑO 6: REGULA POSITIVAMENTE EL COMPORTAMIENTO DE LOS ESTUDIANTES							
Descripción del desempeño: Las expectativas de comportamiento o normas de convivencia son claras para los estudiantes. El docente previene el comportamiento inapropiado o lo redirige eficazmente a través de mecanismos positivos que favorecen el buen comportamiento y permiten que la sesión se desarrolle sin mayores contratiempos.							
Aspectos a observar:							
<ul style="list-style-type: none"> • Tipos de mecanismos que emplea el docente para regular el comportamiento y promover el respeto de las normas de convivencia en el aula: positivos, negativos, de maltrato. • Eficacia con que el docente implementa los mecanismos para regular el comportamiento de los estudiantes, lo que se traduce en la mayor o menor continuidad en el desarrollo de la sesión. 							
DESCRIPCIÓN DEL NIVEL A QUE CORRESPONDE.				NIVELES			
				I	II	III	IV
Para prevenir o controlar el comportamiento inapropiado en el aula, el docente utiliza predominantemente mecanismos negativos y es poco eficaz, por lo que la sesión se desarrolla de manera discontinua (con interrupciones, quiebres de normas o contratiempos). O no intenta siquiera redirigir el mal comportamiento de los estudiantes, apreciándose una situación caótica en el aula. O para prevenir o controlar el comportamiento inapropiado en el aula, utiliza al menos un mecanismo de maltrato con uno o más estudiantes.							
El docente utiliza predominantemente mecanismos positivos y nunca de maltrato para regular el comportamiento de los estudiantes, pero es poco eficaz. O el docente utiliza predominantemente mecanismos negativos, aunque nunca de maltrato, para regular el comportamiento de los estudiantes, pero es eficaz, favoreciendo el desarrollo continuo de la mayor parte de la sesión							
El docente utiliza predominantemente mecanismos positivos y nunca de maltrato para regular el comportamiento de los estudiantes de manera eficaz.							
El docente siempre utiliza mecanismos positivos para regular el comportamiento de los estudiantes de manera eficaz.							
Marque "SI" si el docente faltó el respeto a algún estudiante durante la sesión observada.				Si: <u> </u>	No: <u> </u>		
EVIDENCIAS (CONDUCTAS OBSERVADAS)							
.....							
.....							

PUNTAJE TOTAL	
---------------	--

(6-9)	(9 - 15)	(16 - 20)	(21-24)
INSATISFACTORIO	EN PROCESO	SATISFACTORIO	DESTACADO

ANEXO 5

Ficha de toma de notas de la evaluación del desempeño docente

»Evaluación Docente

OBSERVACIÓN DE AULA:
Ficha de toma de notas de la Evaluación del Desempeño Docente

» **Datos de la IE:**

Nombre: Código modular:

Provincia: Región:

» **Datos del docente observado:**

Nombre(s):

Apellido paterno: Apellido materno:

DNI:

» **Datos de la observación:**

Grado: Nivel educativo:

Área curricular:

Fecha: --

Hora de inicio: : Hora de término: : Tiempo de observación:

Nombre completo de observador 1:

DNI:

Teléfono celular:

Nombre completo de observador 2:

DNI:

Teléfono celular:

* Activar este documento como sustento de la evaluación.



INSTRUMENTO 2: PLANIFICACIÓN DEL CURRÍCULO				
Marque con una (X) el puntaje asignado y consigne en la última columna la evidencia que fundamenta su evaluación, siguiendo lo establecido.				
	No se cumple	Se cumple parcialmente	Cumplido	Evidencias que sustentan su respuesta
El/la docente tiene su programación anual.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
El/la docente tiene su unidad de aprendizaje.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
El/la docente tiene sus sesiones de aprendizaje visados por el director o coordinador de área.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
El/la docente planifica sus actividades pedagógicas (carpeta pedagógica) dosificando el tiempo en la sesión de aprendizaje de modo que responda a los procesos pedagógicos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
El/la docente en su planificación curricular incluye actividades pedagógicas en el marco de los procesos pedagógicos, el enfoque del área según las Rutas de Aprendizaje y las Orientaciones Básicas para la Programación Curricular.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
El/la docente presenta en su planificación curricular	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

» Indicaciones para la toma de notas:

En el siguiente cuadro, registre las **conductas observadas** que corresponden a cada desempeño y a sus respectivos aspectos.

Desempeño y aspectos	Conductas observadas (evidencias)
<p>1 <u>Involucra activamente a los estudiantes en el proceso de aprendizaje.</u></p> <ul style="list-style-type: none">• Acciones del docente para promover el interés y/o la participación de los estudiantes en las actividades de aprendizaje.• Proporción de estudiantes involucrados en la sesión.• Acciones del docente para favorecer la comprensión del sentido, importancia o utilidad de lo que se aprende.	
<p>2 <u>Maximiza el tiempo dedicado al aprendizaje.</u></p> <ul style="list-style-type: none">• Tiempo de la sesión en que los estudiantes estén ocupados en actividades de aprendizaje.• Fluidéz con que el docente maneja las transiciones entre actividades, las interrupciones y las acciones accesorias.	
<p>3 <u>Promueve el razonamiento, la creatividad y/o el pensamiento crítico.</u></p> <ul style="list-style-type: none">• Actividades e interacciones (sea entre docente y estudiantes, o entre estudiantes) que promueven efectivamente el razonamiento, la creatividad y/o el pensamiento crítico.	

Desempeño y aspectos	Conductas observadas (evidencias)
<p>4 <u>Evalúa el progreso de los aprendizajes para retroalimentar a los estudiantes y adecuar su enseñanza.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▸ Monitoreo que realiza el docente del trabajo de los estudiantes y de sus avances durante la sesión. ▸ Calidad de la retroalimentación que el docente brinda y/o la adaptación de las actividades que realiza en la sesión a partir de las necesidades de aprendizaje identificadas 	
<p>5 <u>Propicia un ambiente de respeto y proximidad.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▸ Trato respetuoso y consideración hacia la perspectiva de los estudiantes. ▸ Cordialidad o calidez que transmite el docente. ▸ Comprensión y empatía del docente ante las necesidades afectivas o físicas de los estudiantes. 	
<p><u>Presencia de marca:</u> <i>SÍ / NO</i></p>	
<p>6 <u>Regula positivamente el comportamiento de los estudiantes.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▸ Tipos de mecanismos que emplea el docente para regular el comportamiento y promover el respeto de las normas de convivencia en el aula: positivos, negativos, de maltrato. ▸ Eficacia con que el docente implementa los mecanismos para regular el comportamiento de los estudiantes, lo que se traduce en la mayor o menor continuidad en el desarrollo de la sesión. 	
<p><u>Presencia de marca:</u> <i>SÍ / NO</i></p>	

OBSERVACIÓN DE AULA:

Ficha de calificación de la Evaluación del Desempeño Docente

» Indicaciones para la calificación:

A partir de la ficha de toma de notas, marque con una **señal** el nivel de logro que alcanzó el docente observado en cada una de las siguientes rúbricas. Además, en el caso de las rúbricas 5 y 6, si el docente es ubicado en el nivel I, indique si merece una marca.

Rúbricas	Nivel de logro			
	I	II	III	IV
1 Involucra activamente a los estudiantes en el proceso de aprendizaje.	I	II	III	IV
2 Maximiza el tiempo dedicado al aprendizaje.	I	II	III	IV
3 Promueve el razonamiento, la creatividad y/o el pensamiento crítico.	I	II	III	IV
4 Evalúa el progreso de los aprendizajes para retroalimentar a los estudiantes y adecuar su enseñanza.	I	II	III	IV
5 Propicia un ambiente de respeto y proximidad. Presencia de marca ¹ :	I SÍ _____ NO _____	II	III	IV
6 Regula positivamente el comportamiento de los estudiantes. Presencia de marca ² :	I SÍ _____ NO _____	II	III	IV

» Observaciones:

¹ Marque "SÍ" si el docente faltó el respeto a algún estudiante durante la sesión observada.
² Marque "SÍ" si el docente empleó algún mecanismo de maltrato durante la sesión observada.

ANEXO 6

Matriz de consistencia

PROBLEMA	HIPÓTESIS	OBJETIVOS	VARIABLES
<p>¿Cuáles son las características de las estrategias de la comprensión lectora en docentes del nivel primario de la Institución Educativa Nuestra Señora del Carmen, Corire Arequipa 2016?</p>	<p>La caracterización de estrategias de la comprensión lectora tendrá un efecto positivo en el desempeño de los docentes del nivel primario de la Institución Educativa Nuestra Señora del Carmen, Corire Arequipa.</p>	<p>Objetivo General</p> <p>Caracterizar las estrategias de comprensión lectora en docentes del nivel primario de la Institución Educativa Nuestra Señora del Carmen, Corire Arequipa 2016</p> <p>Objetivos específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconocer las competencias del docente referidas al proceso enseñanza-aprendizaje. • Diagnosticar las competencias del docente en función a los procesos didácticos aplicados en la comprensión de textos. • Determinar las características de los procesos pedagógicos en sesiones de comprensión de textos. 	<p>Estrategias de comprensión lectora</p>