



UNIVERSIDAD PERUANA
CAYETANO HEREDIA

**RELACIÓN ENTRE ESTRATEGIAS
METODOLÓGICAS QUE USAN
LOS DOCENTES PARA
DESARROLLAR LA
COMPRENSIÓN LECTORA Y EL
CLIMA DE AULA DE SEGUNDO
GRADO DE PRIMARIA EN
INSTITUCIONES EDUCATIVAS
PÚBLICAS, DISTRITO LA
VICTORIA**

**TESIS PARA OPTAR EL GRADO DE
MAESTRO EN EDUCACIÓN CON
MENCIÓN EN DIDÁCTICA DE LA
LECTURA Y LA ESCRITURA**

**MARCELA EMPERATRIZ
BERICHE LEZAMA**

LIMA - PERÚ
2017

ASESOR DE TESIS

Mg. Néstor Carlos Flores Rodríguez

DEDICATORIA, AGRADECIMIENTO Y FUENTES DE FINANCIAMIENTOS

Dedico el presente estudio a la memoria de mi abuelo Raúl (Tata), por guiarme en los caminos del Señor; a mi abuela Carmen (Mami) y mi madre Marcela, por su amor y apoyo incondicional; a mi amado Jorge, por su paciencia e inspirarme.

Expreso mi agradecimiento a todas las personas que de una u otra forma me apoyaron en la realización de la presente tesis, gracias por sus valiosas ideas, sugerencias y críticas constructivas.

Agradezco a mis asesores de la Universidad Peruana Cayetano Heredia por las orientaciones brindadas, permanente apoyo y motivación a lo largo de esta investigación, al Mg. Néstor Flores, al Mg. Martín Garro y al Mg. Virgilio Holguín.

Igualmente quiero agradecer a los directores y profesores de las Instituciones Educativas del distrito de La Victoria, que participaron y brindaron todas las facilidades durante la realización de la presente investigación.

La presente investigación fue autofinanciada por la autora.

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo determinar la relación que existe entre las estrategias metodológicas de comprensión lectora que usan los docentes y el clima de aula presente en segundo grado de primaria de cinco instituciones educativas públicas del distrito de La Victoria, durante el año 2011. La investigación es cuantitativa de nivel correlacional y diseño no experimental de corte transversal. Los datos se recogieron a partir de la observación directa de las sesiones de aprendizaje que desarrollaban los docentes de segundo grado de primaria de las instituciones elegidas, a fin de describir el uso de estrategias metodológicas de comprensión lectora y el clima de aula presente. En total se observaron 41 sesiones de aprendizaje, durante el segundo semestre del 2011, cada una de las cuales duró 90 minutos, previa coordinación con los docentes.

Los resultados mostraron la existencia de una relación directa estadísticamente significativa entre las estrategias metodológicas de comprensión lectora que usan los docentes y el clima de aula presente ($Rho=0.670$, $p=0.000$, $ns=0.05$ y $X^2=8,789^a$, $p=0,003$, $ns=0.05$). Esto comprueba la hipótesis principal de la investigación y se puede afirmar que, a mejor uso de Estrategias metodológicas de comprensión lectora mejor puntaje del Clima de aula y viceversa.

Palabras clave: Comprensión lectora, Estrategias metodológicas de comprensión lectora, Clima de aula.

ABSTRACT

The present research aims to determine the relationship between the methodological strategies of reading comprehension used by teachers and the classroom climate present in the second grade of five public educational institutions in the district of La Victoria, during the year 2011. A quantitative research of descriptive level and correlational cross - sectional design was carried out. The data was collected from direct observation during the learning sessions developed by the second-grade primary teachers of the chosen institutions, to be able to describe the use of methodological strategies of reading comprehension and classroom climate present. A total of 41 learning sessions were observe during the second half of 2011, each lasting 90 minutes, after coordinating with the teachers.

The results showed the existence of a direct and statistically significant relationship between the methodological strategies of reading comprehension used by teachers and the present classroom climate. (Rho= 0.670, $p=0.000$, $ns=0.05$ y $X^2=8,789^{a}$, $p=0,003$, $ns=0.05$). This proves the main hypothesis of the research and it can be affirmed that, the better use of Methodological Strategies of Reading Comprehension, the better score of Classroom Climate and vice versa.

Key words: Reading comprehension, Strategies of reading comprehension, Classroom climate.

TABLA DE CONTENIDOS

	Página
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN	4
1.1 Planteamiento del problema	4
a) Caracterización del problema	4
b) Enunciado del problema	10
1.2 Objetivos de la investigación	10
1.3 Justificación de la investigación	11
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL	13
2.1 Antecedentes	13
2.1.1 Nacional	13
2.1.1.1 Estrategias metodológicas de comprensión lectora	13
2.1.1.2 Clima de aula	20
2.1.2 Internacional	25
2.1.2.1 Estrategias metodológicas de comprensión lectora	25
2.1.2.2 Clima de aula	26
2.2 Bases teóricas de la investigación	29
2.2.1 Comprensión lectora	29
2.2.2 Estrategias metodológicas de comprensión lectora	33
2.2.2.1 Estrategias antes de la lectura	36
2.2.2.2 Estrategias durante la lectura	41
2.2.2.3 Estrategias después de la lectura	47
2.2.3 Rol del docente en el uso de estrategias metodológicas de comprensión lectora	51
2.2.4 Clima de aula	55

2.2.5 Rol del docente en la interacción en el aula	69
CAPÍTULO III: SISTEMA DE HIPÓTESIS	72
3.1 Hipótesis general	72
3.2 Hipótesis específicas	72
CAPÍTULO IV: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	73
4.1 Tipo y nivel de investigación	73
4.2 Diseño de la investigación	73
4.3 Población y muestra	74
4.4 Definición y operacionalización de las variables	81
4.5 Procedimientos y técnicas	82
4.6 Consideraciones éticas	87
4.7 Plan de análisis	88
CAPÍTULO V: RESULTADOS	89
5.1 Presentación de resultados	89
CAPÍTULO VI: DISCUSIÓN	106
6.1 Discusión de resultados	106
CAPÍTULO VII: CONCLUSIONES	127
CAPÍTULO VIII: RECOMENDACIONES	130
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	132
ANEXOS	
Anexo 1: Constancia de aprobación de proyecto de investigación otorgado por el Comité de Ética de la UPCH	
Anexo 2: Constancia de renovación de proyecto de investigación otorgado por el Comité de Ética de la UPCH	
Anexo 3: Constancia de consentimiento informado aprobado por el Comité de Ética de la UPCH	

- Anexo 4: Autorización de Instituciones Educativas para realizar la investigación
- Anexo 5: Matriz de coherencia de la ficha de observación de sesión de aprendizaje sobre Estrategias metodológicas de comprensión lectora
- Anexo 6: Matriz de coherencia de la ficha de observación de sesión de aprendizaje sobre Clima de aula
- Anexo 7: Carta para expertos
- Anexo 8: Indicaciones para evaluar el instrumento
- Anexo 9: Ficha de registro de la institución educativa
- Anexo 10: Ficha de datos del docente
- Anexo 11: Guía de observación de sesión de aprendizaje
- Anexo 12: Ficha técnica del instrumento
- Anexo 13: Código de respuesta de los instrumentos
- Anexo 14: Lista de Jueces expertos
- Anexo 15: Validez de contenido de guía de observación de sesión de aprendizaje de Estrategias metodológicas de comprensión lectora
- Anexo 16: Validez de contenido de guía de observación de sesión de aprendizaje del Clima de aula
- Anexo 17: Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra
- Anexo 18: Reglas para interpretar el tamaño del coeficiente de correlación
- Anexo 19: Categorización de los puntajes de la variable Estrategias metodológicas de comprensión lectora
- Anexo 20: Categorización de los puntajes de las dimensiones de la variable Estrategias metodológicas de comprensión lectora.
- Anexo 21: Categorización de los puntajes de la variable Clima de aula
- Anexo 22: Matriz de consistencia

ÍNDICE DE TABLAS

		Pág.
Tabla 1	Relación de Instituciones Educativas, número de docentes y estudiantes de segundo grado de primaria del distrito de La Victoria, en el año 2011.	76
Tabla 2	Distribución de instituciones educativas, docentes, estudiantes y sesiones de aprendizaje de la muestra.	78
Tabla 3	Profesión y especialidad de docentes	79
Tabla 4	Docente egresado de institución educativa	79
Tabla 5	Condición laboral de los docentes	80
Tabla 6	Tiempo de servicio como docente (años)	80
Tabla 7	Sexo del docente	80
Tabla 8	Edad del docente	81
Tabla 9	Definición y operacionalización de variables	82
Tabla 10	Variables, técnicas e instrumentos	83
Tabla 11	Estrategias metodológicas de comprensión lectora que aplican los docentes de segundo grado de primaria de cinco instituciones educativas públicas del distrito de la Victoria - 2011	89
Tabla 12	Estrategias metodológicas de comprensión lectora antes, durante y después de la lectura que aplican los docentes de segundo grado de primaria de cinco instituciones educativas públicas del distrito de la Victoria – 2011	90
Tabla 13	Estrategias metodológicas de comprensión lectora Antes de la lectura ítem por ítem, que aplican los docentes de segundo grado de primaria de cinco instituciones educativas públicas del distrito de la Victoria – 2011	91
Tabla 14	Estrategias metodológicas de comprensión lectora Durante la lectura ítem por ítem, que aplican los docentes de segundo grado de primaria de cinco instituciones educativas públicas del distrito de la Victoria – 2011	93

Tabla 15	Estrategias metodológicas de comprensión lectora Después de la lectura ítem por ítem, que aplican los docentes de segundo grado de primaria de cinco instituciones educativas públicas del distrito de la Victoria – 2011	95
Tabla 16	Clima de aula en sesiones de aprendizaje del segundo grado de primaria de cinco instituciones educativas públicas del distrito de la Victoria - 2011	97
Tabla 17	Clima de aula en sesiones de aprendizaje del segundo grado de primaria, ítem por ítem, de cinco instituciones educativas públicas del distrito de La Victoria, 2011	98
Tabla18	Relación entre estrategias metodológica de comprensión lectora que aplican los docentes y el clima de aula en el segundo grado de primaria de cinco instituciones educativas públicas del distrito de la Victoria - 2011	100
Tabla 19	Prueba de Rho de Spearman para Estrategias metodológicas de comprensión lectora que aplican los docentes y el clima de aula en el segundo grado de Primaria de cinco instituciones educativas públicas del distrito de La Victoria - 2011	103
Tabla 20	Prueba de Rho de Spearman para Estrategias metodológicas de comprensión lectora que aplican los docentes según dimensión y el Clima de aula en el segundo grado de Primaria de cinco instituciones educativas públicas del distrito de La Victoria - 2011	104

ÍNDICE DE FIGURAS

		Pág.
Figura 1	Modelo de comprensión lectora	32
Figura 2	Estrategias metodológicas de comprensión lectora	36
Figura 3	Contexto de desarrollo de la comprensión lectora	54
Figura 4	Diagrama de dispersión entre variables estrategias metodológicas de comprensión lectora y clima de aula en el segundo grado de primaria de Instituciones educativas públicas del distrito de la victoria - 2011	101

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación surge como inquietud y preocupación por los resultados observados en las evaluaciones estandarizadas del Ministerio de Educación del Perú (MINEDU) desde el año 2004 a la fecha, en el cual se evidencia un bajo nivel de logro alcanzado en comprensión lectora por los estudiantes de segundo grado de primaria. Esto generó la recomendación del MINEDU de mejorar el manejo didáctico de los docentes en estrategias metodológicas de comprensión lectora, como un factor asociado al bajo rendimiento en lectura.

A partir de esta situación y la indagación en los reportes del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación y el estudio cualitativo de la Unidad de Medición de la Calidad del MINEDU, se conoce que un clima escolar positivo favorece la enseñanza del docente y el aprendizaje de los estudiantes, por lo que se decidió plantear la pregunta de investigación ¿Qué Estrategias metodológicas de comprensión lectora usan los docentes en el aula y cómo se relacionan con el Clima de aula?

Para responder esta pregunta se profundizó en estudios y bibliografía especializada sobre Estrategias metodológicas de comprensión lectora antes, durante y después de la lectura y Clima de aula, a fin de comprender el por qué los docentes realizan determinadas prácticas en el aula y cómo las desarrollan.

Se asumió la propuesta de Solé (2011) para Estrategias metodológicas de comprensión lectora antes, durante y después de la lectura Además, se

consultó otros autores que están en la misma línea que esta autora, como Calero (2011), Alfonso y Sánchez (2009), Cassany, Luna y Sanz (2007), Hernández y Quintero (2007), Condemarín (2000), Morles (1999) y Condemarín y Medina (1998). Asimismo, se asumió la propuesta del MINEDU (2013 y 2006) para el Clima de aula y se consultó otros autores como Murillo (2011), Tejada (2009) y Andrade (1995).

El estudio tuvo como objetivo determinar la relación que existe entre las Estrategias metodológicas de comprensión lectora que usan los docentes y el Clima de aula presente en segundo grado de primaria en cinco instituciones educativas públicas del distrito de La Victoria.

Es importante señalar que el estudio tiene relevancia teórica porque a partir del análisis del trabajo realizado con estudiantes y docentes del segundo grado de primaria, reportado en los resultados e informes de la Evaluación Censal de Estudiantes en comprensión lectora y en el estudio cualitativo sobre el clima de aula realizado por el MINEDU (2006), se pudo identificar las prácticas de los docentes del distrito de La Victoria, sobre el uso de Estrategias metodológicas de comprensión lectora y generación de Clima de aula, para determinar la relación entre estas variables y posterior brindar recomendaciones sobre los hallazgos.

El estudio está organizado en ocho capítulos, el primero presenta el planteamiento del problema, caracterizando y enunciando el problema, los objetivos y la justificación de la investigación.

En el segundo capítulo se presentan el marco teórico, los antecedentes de la investigación y las bases teóricas -definición de comprensión lectora,

estrategias metodológicas de comprensión lectora según el proceso lector antes, durante y después de la lectura y el clima de aula-.

En el tercer capítulo se presenta el sistema de hipótesis, la hipótesis general y las específicas.

En el cuarto capítulo se presenta la metodología empleada en el estudio, consignando el tipo y diseño de la investigación, la población y muestra y la operacionalización de variables. Asimismo, los procedimientos y técnicas usadas para la recolección de datos, las consideraciones éticas y el plan de análisis.

En el quinto capítulo se presentan los resultados de la investigación, a partir del análisis de las observaciones de sesiones y la correlación entre variables.

En el sexto capítulo se presenta la discusión de los resultados; en el séptimo, las conclusiones a las que se llega en el estudio y en el octavo, las recomendaciones referidas a su aplicación para la implementación de políticas públicas y su utilización para futuros estudios.

Y en el último apartado se detallan las referencias bibliográficas consultadas.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

1.1 Planteamiento del problema

a) Caracterización del problema

La lectura es una herramienta fundamental que contribuye en una comunicación más efectiva en la vida social y laboral. Para Cassany, Luna y Sanz (2007) “la lectura es uno de los aprendizajes más importantes, indiscutidos e indiscutibles, que proporciona la escolarización” (p. 193). Para ello, la escuela debe garantizar su enseñanza y aprendizaje con docentes que busquen implementar un conjunto de estrategias metodológicas de comprensión lectora para que los estudiantes desarrollen habilidades lectoras y comprendan todo texto que leen.

En el año 2004, la Unidad de Medición de la Calidad (UMC) del MINEDU, realizó la cuarta Evaluación Nacional del Rendimiento Estudiantil, donde se evaluó por primera vez a los estudiantes de segundo grado de primaria en comprensión de lectora. El resultado fue que sólo el 15,1% de estudiantes a nivel nacional logró desarrollar las tareas lectoras esperadas y casi el 85% de estudiantes de segundo grado a nivel nacional se encontraban lejos de lograr un nivel adecuado de dominio de las capacidades evaluadas, lo cual generó que la política educativa tenga un enorme desafío en los siguientes años para alcanzar el estándar considerado para comprensión lectora.

Es por ello que desde el año 2007 hasta el presente, se vienen realizando Evaluaciones Censales de Estudiantes (ECE), con la finalidad de conocer el nivel de logro alcanzado por los estudiantes de segundo grado de primaria en comprensión de textos escritos. Es así, que mientras que en el 2007 sólo el 15,9% de estudiantes logró desarrollar las tareas lectoras esperadas para el grado, en el 2008 solo el 16,9%, en el 2009 solo el 23,1%, en el 2010 solo el 28,7%, en el 2011 solo el 29,8%, en el 2012 el 30,9%, en el 2013 el 33,0%, en el 2014 el 43,5%, en el 2015 el 44,8% y en el 2016 el 46,4% (MINEDU, 2016). Estos resultados, a pesar que muestran mejoría según años transcurridos, también muestran que la mayoría de estudiantes evaluados aún mantienen un bajo nivel de comprensión de lectura, donde más del 53% de estudiantes de segundo grado a nivel nacional todavía no logran comprender lo que leen.

En el Informe Descriptivo de Resultados, el MINEDU (2005), señala que aplicó paralelamente a las pruebas de comprensión lectora, instrumentos sobre factores escolares asociados al rendimiento, con el objetivo de recoger información que permita identificar aquellos factores que favorecen o perjudican los resultados obtenidos por los estudiantes. Algunos de estos fueron horas efectivas de clase, acceso a biblioteca, cobertura curricular, aproximación a las habilidades de los docentes, capital cultural, nivel socio económico del estudiante, entre otros. Entre las conclusiones el MINEDU (2005) menciona que la política educativa debería: “dedicar recursos y refuerzos para reforzar los aspectos metodológicos y didácticos del enfoque comunicativo textual en los programas de capacitación docente en tanto la

evidencia sugiere que los docentes todavía no se han apropiado adecuadamente del mismo” (p. 150). Es decir, propone que los docentes se capaciten en el manejo de aspectos metodológicos para la enseñanza de la comprensión lectora según el enfoque del área.

Por otra parte, una de las tareas más importantes del docente, señalada por el Informe Pedagógico de Resultados del MINEDU (2005), “es preparar a los estudiantes (...) para que sigan desarrollando su competencia como lectores” (p. 142). También afirma que, probablemente los docentes, no estén usando en las aulas estrategias metodológicas para la lectura, tal como manifiesta el MINEDU (2005), cuando expresa “si bien los docentes han incorporado en su práctica algunas innovaciones sin duda sumamente importantes, todavía no cuentan con las herramientas necesarias que les permitan orientar sus estrategias [metodológicas] a hacer más funcional el aprendizaje de la lectura” (p. 143).

Es por ello que, en el marco de la ECE, el MINEDU recomienda capacitar a los docentes de III ciclo –primer y segundo grados de primaria- en didáctica específica que les permita mejorar su conocimiento conceptual y metodológico de la comprensión lectora (MINEDU, 2007, 2008). Además, entrega a los docentes de segundo grado guías e informes que contienen recomendaciones y estrategias metodológicas de comprensión lectora y manejo del clima de aula (MINEDU 2007- 2016).

Asimismo, a partir del año 2012, el MINEDU (2012, 2013, 2015) entrega a estos docentes, fascículos llamados Rutas de aprendizaje con estrategias metodológicas de comprensión lectora y orientaciones para el

manejo del clima de aula, entre otros aspectos. Cabe resaltar el interés y esfuerzo que el MINEDU realiza cada año por incidir en la mejora de la didáctica docente –manejo de estrategias metodológicas de comprensión lectora y clima de aula- y revertir los resultados de lectura.

Desde la teoría, Solé (2001) plantea estrategias metodológicas para la comprensión lectora antes, durante y después de la lectura. Sin embargo, el uso de estas estrategias por parte de los docentes no se hace evidente en los informes de resultados de las evaluaciones censales del MINEDU (2007-2016), por lo que se puede inferir que la mayoría de docentes no las utilizan. No obstante, el docente debe aplicar estrategias metodológicas de comprensión lectora, y generar un adecuado clima de aula, lo que “permite que nuestros estudiantes se sientan felices en la escuela y favorece el aprendizaje equitativo de nuestra aula” (MINEDU, 2008, p.24).

Respecto al clima de aula, García (2006) señala en su estudio que tanto el profesor como los estudiantes necesitan un clima de aula favorable para propiciar el desarrollo de todo tipo de proceso de enseñanza y aprendizaje. Es decir, el uso de estrategias metodológicas de comprensión lectora en las sesiones de aprendizaje, requiere un clima favorable donde las interacciones entre docente y estudiantes sean positivas, en el que todos se sienten respetados y valorados.

Por su parte, el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE, 2008) en su estudio internacional comparativo encontró que:

El clima escolar es la variable que mayor influencia ejerce sobre el rendimiento de los estudiantes. Por tanto, [es tarea del docente] la generación de un ambiente de respeto, acogedor y positivo (...) para promover el aprendizaje entre los estudiantes. (p. 178).

Asimismo, el MINEDU (2006) señala que “las aulas con mayor éxito (...), tienen docentes que promueven un clima de aula tendiente a la convivencia democrática” (p. 485), lo que muestra que un buen clima de aula genera buena disposición para enseñar y aprender. Es importante destacar que ambos estudios, señalan al docente como el generador y promotor de un clima de aula positivo.

En el 2010, en base al estudio de LLECE (2008), se reportó que uno de los Factores Asociados al Logro Cognitivo de los Estudiantes de América Latina y el Caribe, fue el clima escolar, en él se señala que este “denota el trabajo de docentes y directivos para crear una comunidad educativa acogedora, respetuosa para los estudiantes (...) donde se sienten acogidos y se dan relaciones de cordialidad y respeto entre alumnos y profesores. (LLECE 2010, pp. 15-125). Además, se afirma que para construir un clima escolar favorable, este se debe construir:

Desde la sala de clases con docentes respetuosos y cuyo desempeño sea de gran impacto en el aprendizaje de los estudiantes. Esto implica desde situaciones tan sencillas como llegar a tiempo a clase, asistir todos los días, aprovechar al máximo el tiempo de clase, enfocar todas las actividades en objetivos de aprendizaje, escuchar y atender las

dudas de los estudiantes y motivar a los estudiantes para aprender. (LLECE, 2010, p. 128).

A partir del análisis de las investigaciones, anteriormente mencionadas, podemos afirmar que para aplicar estrategias metodológicas de comprensión lectora se requiere generar un clima de aula favorable, donde las interacciones entre docente y estudiantes sean positivas, de respeto y confianza mutua, es decir generar un ambiente potenciador para la enseñanza y el aprendizaje.

Asimismo, es importante señalar que en el distrito de La Victoria de Lima Metropolitana, en la ECE del año 2010 solo el 36% de los estudiantes de segundo grado de primaria lograron comprender los textos leídos y en el 2011 solo el 39,5% lo logró (MINEDU, 2012). Y con respecto al clima de aula, se conoce que:

No es un aspecto que merezca ni la reflexión ni la planificación de la escuela. Es más bien un asunto que cada docente maneja de acuerdo a sus propias intuiciones, a su experiencia y a su necesidad de mantener el orden entendido como quietud para que su tarea de enseñanza fluya. (MINEDU, 2006, p.497).

Con base en los resultados e información analizada y desde mi experiencia personal como docente, se quiso indagar en el distrito de La Victoria, de forma específica en el año 2011, sobre el uso de estrategias metodológicas de comprensión lectora y su relación con el clima del aula en las instituciones educativas de este distrito. Es así que en los diálogos con algunos directores y docentes del distrito, manifestaron su preocupación por

los bajos resultados obtenidos en la ECE del año 2010, lo cual no favorecía los aprendizajes de sus estudiantes. Asimismo, deseaban mejorar su práctica pedagógica en el uso de estrategias metodológicas de comprensión lectora y generar un mejor clima de aula.

Es así, que surge la necesidad de desarrollar el presente estudio durante el año 2011, en cinco escuelas de educación primaria del distrito de La Victoria correspondiente a Lima Metropolitana, donde se pueda establecer y demostrar, si las estrategias metodológicas de comprensión lectora aplicadas por los docentes en las sesiones de aprendizaje del segundo grado se encuentran vinculadas al clima de aula, evaluando paralelamente el clima y las estrategias.

b) Enunciado del problema

La situación descrita en el apartado anterior invita a plantear el problema de investigación que se enuncia a continuación:

¿Cuál es la relación que existe entre las estrategias metodológicas de comprensión lectora que usan los docentes y el clima de aula del segundo grado de primaria en cinco instituciones educativas públicas del distrito de La Victoria?

1.2 Objetivos de la investigación

1.2.1 Objetivo general

Determinar la relación que existe entre las estrategias metodológicas de comprensión lectora que usan los docentes y el clima de aula de segundo grado de primaria en cinco instituciones educativas públicas del distrito de La Victoria.

1.2.2 Objetivos específicos

- Identificar la relación que existe entre las estrategias metodológicas de comprensión lectora que usan los docentes “antes de la lectura” y el clima de aula de segundo grado de primaria en cinco instituciones educativas públicas del distrito de La Victoria.
- Identificar la relación que existe entre las estrategias metodológicas de comprensión lectora que usan los docentes “durante la lectura” y el clima de aula de segundo grado de primaria en cinco instituciones educativas públicas del distrito de La Victoria.
- Identificar la relación que existe entre las estrategias metodológicas de comprensión lectora que usan los docentes “después de la lectura” y el clima de aula de segundo grado de primaria en cinco instituciones educativas públicas del distrito de La Victoria.

1.3 Justificación de la investigación

El estudio es importante porque es necesario contar con información que ayude a caracterizar, describir y relacionar las estrategias metodológicas de comprensión lectora que usan los docentes en segundo grado de primaria y el clima de aula presente en ellas, a fin de comprender las prácticas pedagógicas en el aula sobre estos temas.

Los resultados de la presente investigación aportarán en el desarrollo de los procesos pedagógicos de las instituciones educativas del distrito de La Victoria -participantes del estudio- brindando información sobre fortalezas y debilidades de los docentes en el uso de estrategias metodológicas de

comprensión lectora y clima de aula, a fin de orientarlos y así contribuir con buenas prácticas docentes.

La información contribuirá a proponer líneas de trabajo sobre estrategias metodológicas de comprensión lectora y clima de aula para desarrollarlas en acciones formativas docentes en programas del MINEDU y de las instancias educativas descentralizadas, a fin de desarrollar y fortalecer los desempeños docentes establecidos en el Marco del Buen Desempeño Docente (MINEDU, 2012).

Asimismo, el estudio fue viable porque se contó con la autorización de las instituciones educativas participantes de la investigación, pertenecientes a la jurisdicción de la Unidad de Gestión Educativa Local N° 03, para realizar el estudio (ver anexo 4).

A partir del presente estudio, se pretende que los problemas que existen respecto al desconocimiento y poco uso de estrategias metodológicas de comprensión lectora y clima de aula, mejoren a partir de la información de los resultados y se tomen en cuenta como punto de partida para mejorar y potenciar el desempeño docente, por lo que se espera que el estudio contribuya a motivar a los docentes a conocer y aplicar en el aula las estrategias metodológicas que permita a sus estudiantes comprender todo aquello que leen en un adecuado clima de aula.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL

2.1 Antecedentes

La revisión de estudios sobre el tema de investigación indica que no existen estudios con características similares. Sin embargo, se han encontrado investigaciones cuantitativas y cualitativas que tienen vinculación con algunas de las variables del presente estudio, por lo que se pasa a detallarlas.

Por una cuestión de orden, se comienza la revisión de los estudios en el país y luego en el extranjero, tanto para Estrategias metodológicas de comprensión lectora como para Clima de aula. En ambos casos se ordenan cronológicamente, empezando por el más reciente y terminando por el de mayor antigüedad.

2.1.1 Nacional

2.1.1.1 Estrategias metodológicas de comprensión lectora

Manrique (2015), realizó un estudio de tipo cuantitativo y de diseño descriptivo. Tuvo como objetivo describir las estrategias de comprensión lectora antes, durante y después de la lectura que usan las docentes en el momento literario. La población estuvo conformada por 120 docentes de instituciones educativas de educación inicial de las redes 6 y 9 de la región Callao. Para la muestra trabajó con el 100% de docentes. Diseñó, elaboró y aplicó una Escala de Likert, validada por expertos. Concluye que el 46% de docentes siempre usan las estrategias de comprensión lectora. Los resultados por dimensión fueron que la estrategia de comprensión lectora después de la

lectura es la más utilizada por los docentes (54%), seguida de la estrategia antes de la lectura (45%) y que el 37% de docentes siempre usan la estrategia durante la lectura.

La relación de este antecedente, con la presente investigación, se muestra en el aporte sobre los resultados obtenidos en el uso de estrategias metodológicas de comprensión lectora antes, durante y después de la lectura. Estas estrategias se utilizan en inicial y en primaria. A pesar que es una muestra distinta a la que se realiza, debemos considerar los resultados del antecedente dado que se estudiaran las Estrategias metodológicas de comprensión lectora y no la comprensión lectora de los estudiantes. En ese sentido, Solé (2001) señala que las estrategias de comprensión lectora que aplican los docentes, ayudan a intensificar la comprensión y pueden ser usados y adaptados en diversa situaciones de lectura:

Estas estrategias son las responsables que pueda construirse una interpretación para el texto (...) se caracterizan por el hecho de que no se encuentran sujetas a una clase de contenido o a un tipo de texto exclusivamente, sino se pueden adaptarse a distintas situaciones de lectura (...) Podemos trabajar las distintas estrategias que han sido tratadas en este libro desde etapas muy iniciales de la lectura. (p. 61 y 151).

Por lo señalado anteriormente se puede inferir que las Estrategias metodológicas de comprensión lectora pueden ser utilizadas en cada nivel educativo, el docente puede adaptar la situación de lectura al nivel del estudiante a fin que demuestre su competencia y autonomía lectora.

Correa, Dionicio, Jesús, Trauco y Valencia (2013) realizaron un estudio cuantitativo de diseño descriptivo simple. Su objetivo fue identificar las estrategias metodológicas de comprensión lectora aplicadas por los docentes del segundo grado de educación primaria durante el año 2012 en Surco. La muestra fue 17 docentes de 7 IIEE estatales. Utilizaron una encuesta para docentes a fin de recabar información sobre las estrategias metodológicas de comprensión lectora en los tres momentos antes, durante y después de la lectura propuesta por Solé y una lista de cotejo para evaluar la programación de la sesión de aprendizaje de comprensión lectora. Las conclusiones fueron que los docentes aplicaron estrategias metodológicas para la comprensión lectora propuestas por Solé. Respecto a las estrategias antes de la lectura el 100% de docentes utilizó textos que están en relación al contexto y los intereses de los estudiantes, porque estos son proporcionados por el MINEDU. Asimismo, el 17,6% de docentes usó observación de indicios de gráficos y el 23,5% usó observación de indicios lingüísticos, mientras que el 11,8% aplicó formulación de preguntas. Para las estrategias durante la lectura el 32,5% de docentes usó la lectura silenciosa, el 29,4% usó la lectura en equipo, el 11,8% usó lectura en cadena y releer en partes confusas del texto y 29,4% formulación de preguntas. Para las estrategias después de la lectura el 17,6% formuló preguntas de nivel literal, el 23,5% de nivel inferencial y el 29,5% de nivel criterial. También el 23,5% usó resumen y mapas conceptuales.

Arizola (2011) realizó un estudio de tipo mixto, cuantitativo y cualitativo, de nivel no experimental transversal descriptiva. Tuvo como

objetivos identificar de manera cuantitativa las estrategias de comprensión lectora empleadas por las maestras, antes, durante y después de la lectura, con los alumnos de tercer y cuarto grados de primaria. Asimismo, identificar los niveles de comprensión lectora en los que se encuentran los estudiantes. La población estuvo conformada por 132 alumnos y 23 profesores de una institución educativa del distrito de San Martín de Porres en Lima. La muestra es de tipo no probabilística, siendo la unidad de análisis el grupo de 14 alumnos y 2 docentes. Los instrumentos para medir las estrategias de comprensión lectora que utilizan las docentes fueron fichas de observación y un cuestionario abierto y cerrado. Para medir los niveles de comprensión de lectura de los alumnos usó cuestionarios por cada tipo de texto. La investigadora observó ocho veces a cada docente, en total hizo dieciséis observaciones a toda la unidad de la muestra. Las conclusiones fueron que el 55% de profesoras utilizan estrategias metodológicas de comprensión lectora antes de la lectura, el 51% utilizan durante la lectura y el 60% utilizan después de la lectura. Los docentes usan más las estrategias después de la lectura que las de antes y durante la lectura. Asimismo, señala que las estrategias utilizadas por las profesoras no alcanzan el porcentaje suficiente para lograr óptimamente la comprensión lectora de sus alumnos, ya que la mayoría de ellos se encuentra en proceso de logro y pocos en nivel de inicio.

Galindo (2008), realizó un estudio descriptivo de nivel exploratorio. El objetivo fue determinar la incidencia de las estrategias metodológicas de la comprensión lectora antes, durante y después, aplicadas en una propuesta de trabajo por proyectos en sexto grado de primaria de una institución

educativa privada de Surco. La población estuvo conformada por 71 alumnos de sexto grado de primaria y 13 profesores. La muestra fue de 21 alumnos y 6 profesoras. Los instrumentos utilizados para docentes fueron: una ficha de observación de clase y una entrevista, y para los alumnos una prueba de comprensión lectora y un cuestionario para recoger información sobre las estrategias metodológicas de comprensión lectora que sus profesores aplican. La investigadora realizó tres observaciones de clase por docente durante una semana. Las conclusiones fueron que los docentes demostraron conocimiento teórico sobre el desarrollo de comprensión lectora e identifican y aplican estrategias metodológicas de comprensión lectora antes, durante y después de la lectura, donde ellas asumen un rol mediador y facilitador del aprendizaje. Asimismo, valoran el uso de estrategias para desarrollar habilidades de juicio crítico y las estrategias metacognitivas, entre ellas, las estrategias que permiten la reflexión sobre los procesos que facilitan o entorpecen la lectura. También aplican estrategias para resumir, sintetizar y entender el conocimiento obtenido del texto, estrategias para resolución de preguntas literales e inferenciales, e identificación de ideas principales y secundarias. El 90% de alumnos lograron la comprensión literal e inferencial de lectura, ubicándose en el nivel superior de eficacia.

La relación de este antecedente, con la investigación, se muestra en el aporte de los resultados obtenidos y la incidencia en el uso de estrategias metodológicas de comprensión lectora antes, durante y después de la lectura, las cuales son utilizadas en toda la primaria. A pesar que es una investigación cualitativa con una muestra distinta a la que se realiza, se consideran los

resultados del antecedente dado que se estudiaran las Estrategias metodológicas de comprensión lectora y no la comprensión lectora de los estudiantes. En ese sentido, Solé (2001) señala que las estrategias de comprensión lectora pueden aplicarse y adaptarse a distintas situaciones de lectura. Por ello, se deduce que las estrategias metodológicas de comprensión lectora pueden ser utilizadas en todos los grados de primaria.

El instrumento reportado en este antecedente, estuvo basado en las dimensiones de Solé (2001), el cual fue adaptado para su uso en la presente investigación.

Domenack y Valdivia (2007) realizaron un estudio exploratorio-formulativo. Tuvieron como objetivo reconocer y diferenciar las estrategias metodológicas que emplean las profesoras en II y III ciclos de EBR para desarrollar habilidades lectoras en estudiantes de un colegio privado de Lima. La población fue de 16 profesoras y la muestra de 7. Los instrumentos fueron una ficha de registro de información para el análisis documental, guía de entrevista estructurada y cuestionario. El estudio concluyó que las profesoras que utilizan estrategias metodológicas para el desarrollo de habilidades lectoras logran lectores eficaces, que les permite desenvolvimiento social. Los docentes de III ciclo -1er y 2do grados- utilizan estrategias metodológicas antes de la lectura -que permite generar interés por acercarse a la lectura- y estrategias después de la lectura -que permiten la comprensión-. No se obtuvo información sobre las estrategias durante la lectura -de preparación a la lectura-. Utilizan más estrategias de comprensión para la habilidad literal y algunas impulsan habilidades metacognitivas, pero tienen dificultad en el

desarrollo de las habilidades para la comprensión inferencial. Asimismo, de manera simultánea, desarrollan habilidades lectoras de decodificación y de comprensión.

La relación de este antecedente, con la investigación presente, se muestra en el aporte sobre los resultados obtenidos por las docentes del segundo grado de primaria en el uso de estrategias metodológicas de comprensión lectora antes, durante y después de la lectura.

Flores (2007) realizó una investigación de carácter exploratorio descriptivo simple, tuvo como objetivo conocer y describir las estrategias didácticas que utilizan los docentes para desarrollar la comprensión lectora antes, durante y después de la lectura, en alumnos de cuarto a sexto grados de primaria en una institución educativa de Lima. La muestra fueron 3 docentes y 53 alumnos. Utilizó para los docentes una guía de observación de sesión de clase y una guía de entrevista, y para los estudiantes una prueba de comprensión lectora y una ficha de aplicación. Hizo dos observaciones de clase por docente. Concluyó que la influencia del docente es fundamental en la adquisición de estrategias de comprensión lectora de los estudiantes, ellos imitan el modelo del docente adaptándolo a su propio estilo de aprendizaje. Las estrategias metodológicas más usadas por los docentes fueron identificación de ideas principales, el subrayado y formulación de preguntas sobre el texto leído. Estas estrategias están centradas en el durante la lectura descuidando las estrategias antes y después de la lectura. La investigadora afirma que el modelamiento que el docente hace en el momento de utilizar las estrategias metodológicas para desarrollar la comprensión lectora influye en

la adquisición de estrategias lectoras en los estudiantes. Además, tiene repercusión el uso adecuado de esas estrategias por parte del docente durante el proceso lector de sus estudiantes para mejorar su comprensión lectora.

La relación de este antecedente, con la investigación presente, se muestra en el aporte sobre los resultados obtenidos en el uso de estrategias metodológicas de comprensión lectora antes, durante y después de la lectura, que son las mismas dimensiones para todos los grados de primaria.

2.1.1.2 Clima de aula

Villanueva (2016), realizó un estudio que tuvo como objetivo caracterizar el clima del aula de las clases en dos aulas de tercero de secundaria de una institución educativa pública de Lima Metropolitana. Los participantes del estudio fueron 2 docentes y 13 estudiantes. Realizó entrevistas individuales a las docentes, entrevistas grupales a los estudiantes y cuatro observaciones de aula de dos horas cada una. El resultado del clima de aula fue diferente con cada docente ya que las interacciones de cada aula varían según las características individuales de los docentes y los estudiantes. En el aula del docente con estilo tradicional y autoritario el clima de aula fue desfavorable para el aprendizaje, mientras que en el aula del docente con estilo innovador, cognoscitivo y autoritario, el clima de aula fue favorable para los estudiantes con mayor autorregulación y menos favorable para aquellos de menor autorregulación. El estudio concluye que el clima de aula depende de dos aspectos: del estilo de enseñanza del docente y su manejo disciplinar y de la interacción que éste establece con las características de sus estudiantes; y es probable, para que el docente genere un clima favorable en

su aula, éste deba evaluar si su estilo y estrategias de enseñanza son efectivas para su grupo de estudiantes.

La relación de este antecedente, con la investigación presente, se muestra en el aporte de los resultados obtenidos sobre el clima de aula, de cómo el estilo de enseñanza del docente y la interacción con sus estudiantes puede generar un clima de aula favorable o desfavorable.

Rivera (2012) realizó un estudio de tipo descriptivo y diseño correlacional. Tuvo como objetivo determinar el grado de relación que hay entre el clima de aula y el nivel de logro de aprendizaje en el área de Comunicación Integral del alumno del quinto grado de primaria de cuatro instituciones educativas de Ventanilla. La población fueron los alumnos de cuatro instituciones. La Muestra fue 163 alumnos de las cuatro instituciones. Utilizó dos instrumentos, una escala de clima de aula para conocer la percepción del clima de aula por parte de los alumnos, y una prueba de comunicación para comprensión y producción de textos para conocer los logros de aprendizaje. Las conclusiones fueron que existe relación entre el clima de aula, percibido como adecuado por los alumnos y sus logros de aprendizaje en el área de Comunicación Integral. Respecto al clima de aula, el 67,5% de estudiantes percibe un nivel adecuado, el 27,6 % percibe un nivel medio y el 4,9% un nivel inadecuado. Sobre el contexto interpersonal –el nivel de amistad y confianza del profesor- el 71,2% de alumnos percibe como adecuado, sobre el contexto regulativo-disciplinario -severidad o calor de las relaciones de autoridad en el aula- el 59,5% considera esta relación autoridad-

discente adecuada, y sobre el contexto instruccional -interés o desinterés del profesor por el aprendizaje- el 81,6% de alumnos la consideran adecuada.

La relación de este antecedente, con la investigación presente, se muestra en el aporte de los resultados obtenidos sobre el clima de aula, de cómo el estudiante percibe que su interacción con el docente puede generar un clima de aula adecuado o inadecuado.

Wetzell (2009) realizó un estudio descriptivo comparativo, de diseño no experimental. Tuvo como objetivo describir y comparar el clima motivacional de los alumnos de sexto grado de primaria de los colegios del Callao. Su muestra fueron 148 estudiantes de 89 colegios estatales y 59 colegios particulares. El instrumento fue un cuestionario de clima motivacional de clase, con cuatro factores: clima de interés, ritmo de clases, equidad del profesor y aceptación del trabajo en grupo. Las conclusiones del estudio fueron que los estudiantes de las instituciones educativas públicas y privadas perciben un clima de aula medianamente adecuado, donde se destaca el clima de interés sobre los demás factores, el cual está referido al clima que genera el docente en el aula. El docente demuestra interés por que cada estudiante aprenda, apoyando a los que más lo necesitan, sin descuidar a los que rinden, la velocidad con que desarrolla su clase es adecuada, presenta los objetivos a desarrollar en las sesiones de aprendizaje, resalta los avances de los estudiantes y apoya el proceso de aprendizaje más que los resultados. En segundo lugar se encuentra el factor equidad del profesor, los estudiantes perciben que sus profesores no son lo suficientemente equitativos en cuanto a su trato con ellos. Con respecto al factor Ritmo de clases, los estudiantes

perciben que sus profesores desarrollan actividades académicas con una velocidad difícil de seguir y por lo tanto difícil de entender. El factor aceptación del trabajo en grupo está en último lugar, los estudiantes perciben que sus docentes utilizan muy poco la estrategia del trabajo grupal, generando en ellos actitudes indiferentes o negativas hacia este tipo de metodología. Los resultados muestran que los colegios estatales presentan puntajes significativamente más bajos que los particulares.

La relación de este antecedente, con la investigación presente, se muestra en el aporte de los resultados obtenidos respecto al interés del docente por generar un adecuado clima de aula y el trato equitativo para los estudiantes.

Asimismo, el instrumento reportado en este antecedente sirvió como referente para la presente investigación, por incidir en las acciones que el docente debe realizar para generar un adecuado clima de aula.

Ministerio de Educación del Perú (2006) realizó el estudio cualitativo en cinco escuelas de Lima Metropolitana que participaron en la Evaluación Nacional 2004 realizada por la UMC. Desarrolló varias preguntas de investigación, entre ellas ¿Qué concepciones tienen los docentes respecto de los distintos elementos de la enseñanza y aprendizaje del área de Comunicación [capacidad de comprensión de textos escritos]? y ¿Qué relación encontramos entre clima de aula y el proceso de enseñanza aprendizaje, así como con los resultados del rendimiento de los estudiantes? La muestra para concepciones fue de 9 docentes y para el estudio de clima de aula fue 8 aulas de sexto grado de primaria. Aplicaron observaciones de aula,

entrevistas y grupos focales a estudiantes, padres de familia, docentes y directivos, recolección y análisis de cuadernos de estudiantes y de cuadernos pedagógicos de docentes y talleres con docentes y directivos.

Los resultados fueron que los docentes carecen de recursos y estrategias metodológicas para trabajar la comprensión lectora en el aula. Saben que después de la lectura sigue un proceso de reflexión para asegurar la comprensión del contenido revisado, sin embargo tienen dificultades para formular preguntas, para analizar la información y que los estudiantes reflexionen sobre ella. Además, los estudiantes tienen un rol pasivo en la construcción de significado del texto. Los docentes fomentan la práctica de lectura oral con la finalidad que los estudiantes logren la fluidez en su lectura, no cometan errores en la lectura oral y comprendan lo que leen.

Con respecto al clima de aula, en la práctica y en el discurso docente coexiste un modelo autoritario con algunas prácticas democráticas. Las estrategias que usan son de control del orden, no usan aquellas para el desarrollo de la autonomía y la autorregulación para la convivencia democrática. Los docentes no reflexionan ni planifican el clima de aula, cada quien lo maneja según su experiencia, intuición, y necesidad de mantener el orden en el aula, la cual es entendida como quietud o calma para desarrollar su tarea de enseñanza. Los docentes usan premios y castigos para el control de la conducta en el aula, amenazan a los estudiantes con bajarles puntos en la evaluación de su conducta, utilizan el poder del brigadier y el castigo físico y socio afectivo. También usan algunas prácticas que pretenden ser democratizadoras como las normas de convivencia. Los docentes niegan las

prácticas maltratantes y verticales. Esas prácticas forman parte del currículo oculto, instalándose en la convivencia cotidiana y haciéndose resistente al cambio.

Con respecto a la relación entre clima y enseñanza y aprendizaje el estudio señala que en las aulas donde se practica el respeto, la confianza, la responsabilidad y corresponsabilidad, la motivación de logro, así como una práctica docente planificada y de acompañamiento permanente al desempeño de los estudiantes, favorece tanto la enseñanza como el aprendizaje.

La relación de este antecedente, con la investigación presente, se muestra en el aporte de los resultados obtenidos en la generación del Clima de aula por parte del docente, y la relación entre clima de aula y el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Los aspectos considerados en este antecedente, sirvieron de base para la elaboración del instrumento de Clima de aula utilizado en la presente investigación.

2.1.1 Internacional

2.1.2.1 Estrategias metodológicas de comprensión lectora

Ness (2011), en Estados Unidos, realizó un estudio descriptivo con metodología de observación de clase. El propósito fue identificar la frecuencia de instrucción para la comprensión lectora en aulas de primaria y determinar cuáles de las estrategias instruccionales para la comprensión lectora fueron más empleadas por los docentes. Se realizaron observaciones de clase de 20 docentes pertenecientes a dos escuelas de primaria. A cada docente se le observó un total de 150 minutos, divididos en 5 bloques de 30

minutos. Las observaciones se dieron en el transcurso de 7 meses, en un mismo año escolar. Se utilizó un sistema de codificación que distinguía entre instrucción para la comprensión lectora y no instrucción para la comprensión lectora, y con subcategorías al interior de estas. Se contabilizaron todas las observaciones individuales, sin diferenciarlas por docente. En 3,000 minutos de observación directa en 20 aulas de 1° a 5° grados de primaria, 751 minutos (25% del tiempo de la instrucción) estuvieron orientados a la instrucción para la comprensión lectora. La mayor cantidad de instrucción para la comprensión lectora se dio en las aulas de cuarto grado con 287 minutos (41% del tiempo de la instrucción) y en el aula de segundo grado con 174 minutos (28,9%), mientras que la menor cantidad, en el tercer grado con 67 minutos (11,2%). Asimismo, las estrategias de comprensión lectora más frecuentes fueron formulación de preguntas con un total de 256 minutos (8,5% del tiempo de la instrucción), predecir/activación de conocimiento previo con 184 minutos (6,1%) y resumir con 101 minutos (3,4%). Concluye que el uso limitado de estrategias de comprensión de lectura puede atribuirse a la falta de familiaridad de los profesores con otras estrategias de comprensión o a su falta de confianza en la enseñanza de otras estrategias. Otra posibilidad es que los profesores confían en las estrategias de comprensión de lectura señaladas en manuales o guías y no harán otra cosa de lo indicado en ellas.

2.1.2.2. Clima de aula

Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (2010), presentó un estudio de análisis titulado Factores Asociados al Logro Cognitivo de los Estudiantes de América Latina y el Caribe.

Menciona que el aprendizaje de los estudiantes es uno de los productos más importantes de la escuela, pero este depende de insumos escolares y de procesos al interior de las escuelas, el cual es mediado por el contexto socioeconómico y cultural donde viven los estudiantes y donde se ubican sus escuelas. Es así, que algunos de los procesos educativos al interior de las escuelas son el clima escolar que incide en 70,3% en el rendimiento académico de los estudiantes y el desempeño docente en 8,1%. Cabe señalar que el mismo reporte menciona que el desempeño docente es difícil de medir solo con cuestionarios autoaplicados, por el contrario técnicas de observación de los procesos que ocurren en el aula podrían ser más apropiadas para estudiar el desempeño docente.

Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (2008), llevó a cabo el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo – SERCE, evaluación del desempeño de los estudiantes desarrollados en América Latina y el Caribe de Educación Primaria en Lenguaje, Matemática y Ciencias. Participaron 200 mil estudiantes, 9 mil aulas y más de 3 mil escuelas de dieciséis países y un estado nacional durante el 2006. Se evaluaron los logros de los estudiantes de 3er y 6to grados de Educación Primaria en Lenguaje (Lectura y Escritura), Matemática y Ciencias. Además, se recogió información sobre los estudiantes y sus familias, los docentes, los directores y las escuelas, a fin de identificar y comprender qué factores escolares tiene mayor incidencia en los desempeños estudiantiles. Entre las conclusiones se expresa que en América Latina y el Caribe la calidad del aprendizaje de los estudiantes es diversa, ya que los

resultados en cada país son dispersos, así como las brechas de puntuación que existen entre los países. Con respecto a los factores escolares, el clima escolar es la variable más importante y de más incidencia en el rendimiento académico de los estudiantes, sobre todo en Lectura. Este hallazgo revela la importancia de que las relaciones humanas en la escuela sean armoniosas y positivas para generar un ambiente de respeto, acogedor, positivo y propicio para el logro de aprendizajes de los estudiantes.

Molina y Pérez (2006), en Venezuela realizaron un estudio cualitativo de metodología etnográfica, a fin de indagar las percepciones del docente y sus estudiantes sobre las relaciones interpersonales que se dan en el aula e interpretar su relación con el clima de convivencia generado y con el desempeño del docente como conductor y organizador de ese clima en el aula. La muestra fue una docente y seis estudiantes de octavo grado de Educación Básica en la ciudad de Barquisimeto. Durante cuatro meses se visitó el aula de clase para observar y registrar lo que ocurre cotidianamente y que sustenta la actuación de la docente, de los estudiantes y las interacciones entre ellos. Se observaron nueve actividades de aula. Las técnicas de recolección de datos fueron la observación participante, la entrevista en profundidad, individual y grupal, así como el análisis de contenido. Los resultados fueron que las relaciones interpersonales generadas en el aula no son adecuadas para la convivencia de la docente y estudiantes, ni favorece el aprendizaje de los estudiantes y como consecuencia afectan negativamente el clima del aula. Otros aspectos que afectan negativamente el clima de aula es la concepción tradicional de que el docente impone la autoridad, la docente considera que

los estudiantes deben ser sumisos y acatar sus órdenes impuestas. Asimismo, la docente manifiesta impotencia y falta de capacitación para la gestión del clima de aula.

La relación de este antecedente, con la investigación presente, se muestra en el aporte de los resultados obtenidos que demostraron que las relaciones interpersonales generadas en el aula influyen en el aprendizaje de los estudiantes y en el clima del aula, siendo el actuar o desempeño docente determinante en la conducción y organización del ambiente generado.

2.2 Bases teóricas de la investigación

2.2.1 Comprensión lectora

Para Solé (2001) “leer es comprender, y comprender es un proceso de construcción de significados acerca del texto que pretendemos comprender” (p.37). Este proceso supone conocer qué se va a leer y para qué se va leer, disponer de conocimientos previos para leer con éxito, estar motivado y mantener el interés a lo largo de la lectura.

Para Condemarín, Galdames y Medina (1997), la comprensión lectora se da a partir de la construcción de significados del texto, del planteamiento de objetivos y propósitos de lectura. De esta manera, la comprensión se “constituye un proceso interactivo entre los aportes que el lector hace al texto y las características del texto mismo (pp. 47-48).

Estos autores, antes vistos, coinciden que la comprensión implica la construcción de significados del texto, es decir entender su mensaje, relacionar los conocimientos y experiencias previas con lo que se lee,

interactuando de manera directa con el texto y reconstruir su sentido (MINEDU, 2005).

En nuestro país, la comprensión lectora es entendida como:

La capacidad de leer, comprendiendo textos escritos. Se busca que el estudiante construya significados personales del texto a partir de sus experiencias previas como lector y de su relación con el contexto, utilizando en forma consciente diversas estrategias durante el proceso de lectura (...) la comprensión de textos requiere abordar el proceso lector (percepción, objetivos de lectura, formulación y verificación de hipótesis), incluyendo los niveles de comprensión; la lectura oral y silenciosa, la lectura autónoma y placentera, además de la lectura crítica, con relación a la comprensión de los valores al texto. (MINEDU, 2008, p. 168).

Es importante destacar que el MINEDU resalta el uso de estrategias para el proceso lector –antes, durante y después de la lectura-, además de las formas de lectura y los niveles de comprensión –literal, inferencial y crítico valorativo-.

Otro autor que define la comprensión lectora como un proceso dinámico e interactivo es Morles (1999), señala que en este proceso “se combina la información aportada por el texto y el contexto, con los conocimientos [previos] y la competencia lingüística del lector” (p. 279).

Las definiciones de comprensión lectora hasta ahora vistas se amplían con los aportes de Pinzás (1999), cuando señala que la comprensión lectora es un proceso constructivo, interactivo, estratégico y metacognitivo. Es un

proceso constructivo porque es el lector quien elabora la interpretación del texto y de sus partes; es interactivo porque para elaborar significados el lector usa su conocimiento previo complementariamente con la información que le ofrece el texto; es estratégico porque varía de acuerdo a los objetivos o propósitos de lectura que el lector se plantee, la familiaridad que tenga con el tema y la naturaleza del material. Por último, es metacognitivo porque es el mismo lector quien controla y se asegura que está comprendiendo el texto mientras lee.

Por último, para Sánchez y Alfonso (2004) la comprensión lectora es:

Un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto. La comprensión deriva de las experiencias acumuladas por el lector, que entran en juego a medida que decodifica [lee] las palabras, frases, párrafos e ideas del autor. (p. 21).

Después de analizar las definiciones de comprensión lectora presentadas por diversos autores, antes vistos, se asume que comprender es construir significados en interacción y contacto directo con el texto. Para ello, el lector hace uso de su conocimiento previo, tiene claro para qué va a leer, identifica información importante del texto, hace inferencias, elabora conclusiones, expresa juicio crítico y reflexiona sobre su propio proceso de comprensión.

A partir del proceso de análisis del Diseño Curricular Nacional del MINEDU (2008), en lo que respecta a la comprensión lectora, se puede afirmar que asume, como modelo pedagógico, el modelo interactivo propuesto por Cassany et al. (2007) quienes sostienen “que la comprensión

del texto se alcanza a partir de la interrelación entre lo que el lector lee y lo que ya sabe sobre el texto” (p. 204).

A continuación, en la figura 1, se presenta el esquema del modelo interactivo propuesto por estos autores:

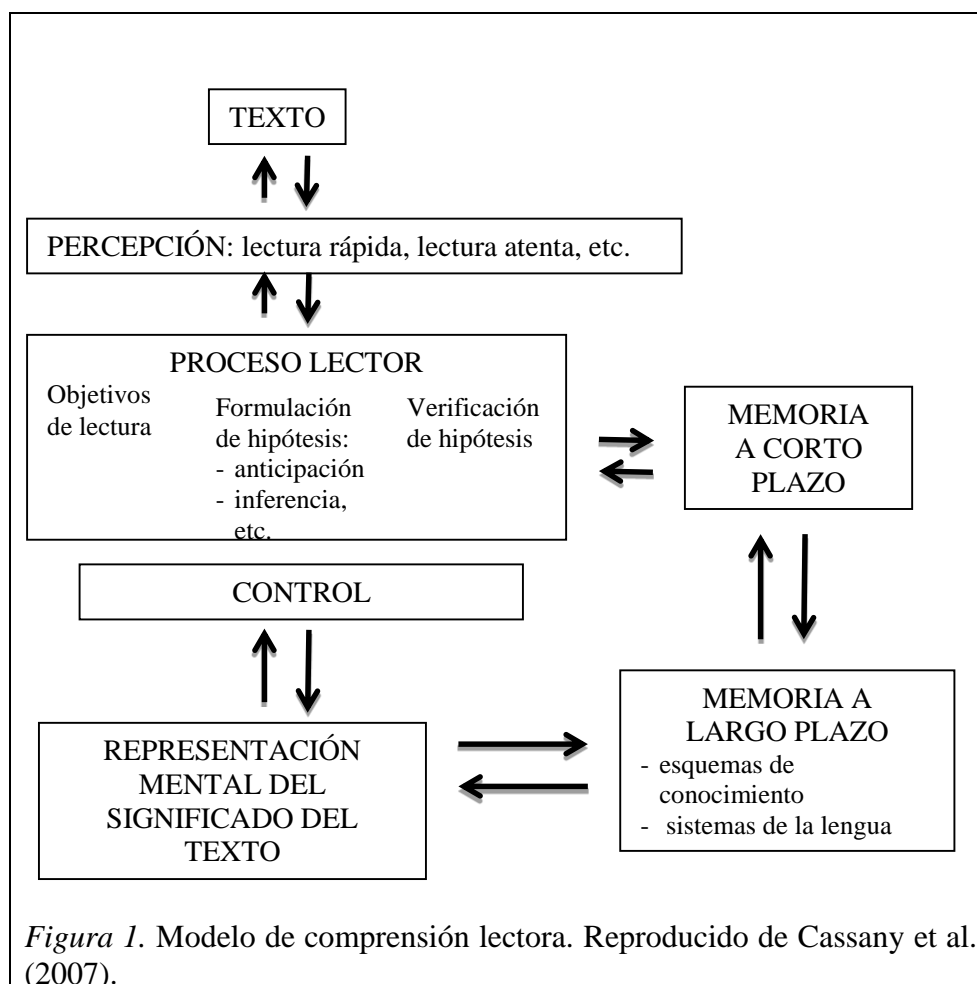


Figura 1. Modelo de comprensión lectora. Reproducido de Cassany et al. (2007).

Para Cassany et al. (2007), el proceso lector se da antes de empezar a leer, durante y después de la lectura. La enseñanza de la lectura está basada en la construcción del sentido del texto y la intervención del docente a través del uso de estrategias metodológicas para este fin. El estudiante es un lector desde el principio, explora, formula hipótesis y verifica el sentido del texto; y es el docente el facilitador del proceso lector.

Para desarrollar la comprensión lectora es necesario considerar el proceso de lectura que deben seguir los estudiantes. Solé (2001) divide este proceso lector en antes, durante y después de la lectura. Entonces, para lograr que los estudiantes lean desde edades tempranas, es necesario que establezcan una relación personal con la lectura, desarrollen sus habilidades lectoras, construyan significados descubran que leer también es un medio de información e investigación (MINEDU, 2006). Para ello, es necesario contactarlos con diferentes tipos de textos y utilizar diversas estrategias metodológicas de comprensión lectora en un ambiente agradable y con la participación activa y entusiasta del docente y del estudiante.

2.2.2 Estrategias metodológicas de comprensión lectora

Antes de definir que son estrategias metodológicas de comprensión lectora, es necesario conocer que son las estrategias. Al respecto, Pozo (1996) señala que “las estrategias son procedimientos que se aplican de modo controlado, dentro de un plan diseñado deliberadamente con el fin de conseguir una meta fijada” (p. 299).

En esta definición, se enfatiza en los procedimientos que se deben seguir para lograr algo propuesto. Por su parte, Solé (2001) señala que las estrategias de comprensión lectora “son procedimientos de carácter elevado, que implican la presencia de objetivos que cumplir, la planificación de las acciones que se desencadenan para lograrlos, así como su evaluación y posible cambio” (p. 59).

A partir de lo que señalan ambos investigadores se puede definir que las estrategias de comprensión lectora son procedimientos, que su uso

ordenado y planificado conducen al logro de una meta u objetivo. Entonces, es necesario que el docente planifique y utilice estrategias metodológicas de comprensión lectora para formar lectores autónomos, capaces de leer de manera inteligente diversos tipos de textos.

Al respecto, algunos teóricos, como Solé (2001) precisa que utilizar estrategias metodológicas de comprensión lectora contribuye a dotar a los estudiantes de recursos necesarios para aprender a aprender, que aprendan a leer mediante las intervenciones del docente, por lo que es necesario que asista a un proceso/modelo de lectura, que les permita ver las estrategias de comprensión lectora en acción en una situación significativa y funcional.

Asimismo, Alfonso y Sánchez (2009), resaltan la importancia de que el docente enseñe y utilice las estrategias de comprensión lectora de manera sistemática, de lo contrario “los estudiantes tendrán problemas de comprensión, les parecerá aburrido leer o no le encontrarán sentido ni valor social o comunicativo (...). Los niños que no comprenden lo que leen es porque no se les ha enseñado a comprender” (p. 39). Por ello, los profesores tienen que programar actividades específicas para este fin. Castelló (2000), señala que usar estrategias metodológicas de comprensión lectora “implica pensar y diseñar actividades que se llevarán a cabo antes de iniciar la lectura propiamente dicha, actividades que se llevarán a cabo mientras se lee y actividades que los estudiantes realizarán después de haber leído un texto” (p. 201).

Lo señalado anteriormente coincide con Perrenoud (2004), cuando menciona que una competencia específica del docente es construir y

planificar dispositivos y secuencias didácticas con la finalidad que los estudiantes aprendan, es decir, el docente plantea la intención de aprendizaje –por ejemplo, que el estudiante comprenda un determinado tipo de texto-, para ello debe prever las estrategias metodológicas de comprensión lectora que le ayuden a este fin.

Entonces, podemos señalar al igual que Condemarín (2000) y Cassany et al. (2007), que es importante que los educadores conozcan y apliquen una serie de estrategias metodológicas de comprensión lectora destinadas a ayudar a los estudiantes a ser lectores competentes.

Todos los autores citados, coinciden que el docente debe manejar y prever un conjunto de estrategias metodológicas de comprensión lectora que permitan a sus estudiantes comprender aquello que leen. En ese sentido, para la presente investigación, las estrategias metodológicas de comprensión lectora se consideran un conjunto de procedimientos organizados que permiten al docente desarrollar la capacidad de comprensión de lectura de sus estudiantes. Estas estrategias metodológicas de comprensión lectora se usan antes, durante y después de la lectura, y deben estar presentes a lo largo de todo el proceso lector.

En la figura 2 se presentan las estrategias metodológicas de comprensión lectora antes, durante y después de la lectura, que facilitan el desarrollo del proceso lector (Solé, 2001). Estas estrategias, propuestas por Solé, han sido asumidas para la presente investigación. Asimismo, se han considerado los aportes de otros autores que van en la misma línea de Solé.

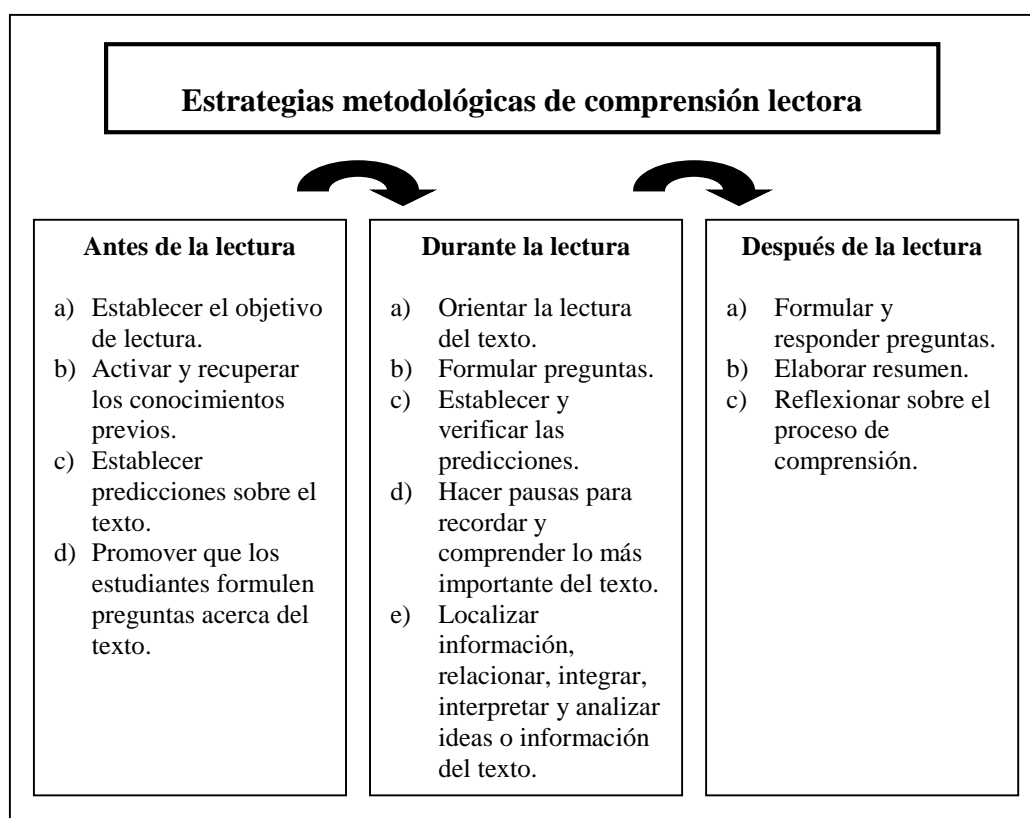


Figura 2. Estrategias metodológicas de comprensión lectora. Adaptado de Solé, 2001.

A continuación se desarrolla cada una de las estrategias metodológicas de comprensión lectora contenidas en la figura 2, las cuales han sido asumidas para la presente investigación.

2.2.2.1 Estrategias antes de la lectura

Son estrategias metodológicas que utiliza el docente a fin de ayudar a los estudiantes en la comprensión de textos. El uso de estas estrategias motivan a los estudiantes a querer leer, tener claro cuál es su objetivo de lectura, activar y recuperar sus saberes previos y observar los indicios del texto para predecir de qué tratará.

Estas estrategias metodológicas de comprensión lectora, se trabajan previamente a la lectura. Veamos cada una de ellas:

a) Establecer el objetivo de lectura

Para Solé (2001) “los objetivos de lectura determinan cómo se sitúa un lector ante ella y cómo controla la consecución de dicho objetivo” (p. 80). Es decir, se lee con un propósito determinado. Esto permite al lector dirigir su atención mientras lee y lo ayuda a seleccionar información del texto.

El objetivo o propósito de lectura puede ser variado, lo importante es que el docente oriente al estudiante a identificar su objetivo de lectura para que sepa que buscar en el texto y pueda comprenderlo. Solé (2001) plantea que desde la escuela se pueden trabajar diversos objetivos de lectura, por ejemplo, para obtener información precisa o de carácter general, para seguir instrucciones, para aprender o ampliar conocimientos, para revisar un escrito propio para mejorarlo o compartirlo, por placer y disfrute, para comunicar un texto a otros, para practicar la lectura en voz alta, para dar cuenta que se ha comprendido el texto, entre otros objetivos.

Al igual que Solé (2001), Hernández y Quintero (2007) señalan que los objetivos de lectura permiten al lector tener claridad sobre lo que quiere conseguir a través de la lectura a fin de “seleccionar la información más apropiada al objetivo planteado y activar esquemas de conocimiento más pertinentes al tema tratado en el texto” (p. 39). Así, el lector podrá comprobar que está comprendiendo un texto en la medida que la información se ajusta a sus objetivos de lectura.

b) Activar y recuperar los conocimientos previos

Esta estrategia implica recuperar lo que el lector sabe acerca del texto que va a leer. Solé (2001), señala que el docente puede ayudar al estudiante a activar su conocimiento previo:

- dándole alguna información general sobre lo que se va a leer. Por ejemplo, preguntar por la temática del texto relacionándola con aspectos de su experiencia previa o informar sobre el tipo de texto –o superestructura textual-. Cuando los estudiantes saben qué texto van a leer les permite situarse ante la lectura y poseer un plan de lectura para saber qué hacer con la lectura y ser conscientes qué se sabe y qué no se sabe acerca de lo que van a leer.
- ayudándole a fijarse en determinados aspectos del texto que pueden activar el conocimiento previo. Por ejemplo, observar las ilustraciones del texto, los títulos, los subtítulos, las enumeraciones, los subrayados, los cambios de letras, palabras claves o expresiones, las introducciones, los resúmenes, entre otros aspectos, ayudan a saber de qué tratará el texto. El docente debe considerar los indicios más oportunos y de utilidad para activar los conocimientos que los estudiantes tienen del texto.
- animándole a que expongan lo que conocen sobre el tema. Por ejemplo, pedir a los estudiantes que expliquen algún aspecto o experiencia propia sobre el tema. Luego, el docente puede

synthetizar los aspectos más relevantes que los ayuden a comprender el texto.

Otros autores como Condemarán y Medina (1998), señalan que activar los conocimientos previos del estudiante le permitirá disponer de ellos para usarlos durante la lectura. Asimismo, señalan tres instancias de activación y desarrollo de conocimientos previos:

- cuando los estudiantes tienen que leer un tema que requiere del conocimiento de determinados conceptos para entenderlo.
- cuando se observa que ciertos estudiantes necesitan más conocimientos previos para entender mejor lo que están leyendo.
- cuando se presenta un texto nuevo o desconocido para los estudiantes.

Todos los autores, señalan la necesidad de activar los conocimientos previos del lector, para que los utilice cuando lea un texto. Esto, facilitará su comprensión al relacionar la información del texto con algo que él conoce o es cercano a su experiencia.

c) Establecer predicciones sobre el texto

Para Solé (2001), antes de la lectura se puede establecer predicciones sobre la base de los mismos aspectos del texto, es decir, de los indicios textuales. Por ejemplo, la superestructura, los títulos, las ilustraciones, los encabezamientos, lo que ya se conoce del autor, entre otros indicios. Asimismo, se puede establecer predicciones, a partir de las propias experiencias del lector y de sus conocimientos sobre lo que los indicios dejan entrever acerca del contenido del texto.

Con el uso de esta estrategia, el docente ayuda al estudiante a predecir de qué tratará un determinado texto, a partir de los indicios del mismo texto y la activación de su conocimiento previo. Esas predicciones pueden ser registradas en un lugar visible del aula, para que cuando el estudiante lea el texto pueda comprobar si sus predicciones eran correctas o no.

Condemarín y Medina (1998), coinciden con Solé, cuando señalan que las predicciones son hipótesis autoformuladas por el lector sobre lo que sucederá en el texto, que involucran sus conocimientos previos y le ayudan a prepararse para la lectura. Es necesario que el docente explique a sus estudiantes que las predicciones se pueden confirmar mientras se lee el texto.

Otro autor, que está en la misma línea de Solé, es Morles (1999), quien señala que la comprensión lectora se logra cuando el lector procesa la información a partir de las múltiples pistas contenidas en el texto “pistas gráficas, sintácticas, semánticas, textuales y contextuales” (p. 279). Estas pistas le permiten al lector formular hipótesis -predicciones- sobre el texto, ya que a medida que lee la información aportada por el texto las confirma o rechaza.

d) Promover que los estudiantes formulen preguntas acerca del texto.

Según Solé (2001), esta estrategia propicia que los estudiantes planteen preguntas pertinentes sobre el texto. Es decir, formulen preguntas haciendo uso de su conocimiento previo y siendo consciente de lo que saben y lo que no saben acerca del tema del texto. Esto ayuda que definan su propio objetivo de lectura y tenga sentido el acto de leer. Por otra parte, el docente puede darse cuenta qué saben los estudiantes sobre el texto y ajustar su

intervención. De ser necesario, el docente puede formular preguntas a manera de modelamiento para los estudiantes.

En general, las estrategias antes de la lectura están estrechamente vinculadas unas con otras. Estas permiten al docente guiar el trabajo previo a la lectura del texto para hacer explícito el objetivo de lectura, conectar los conocimientos previos de los estudiantes con el tema de lectura y motivarlos a leer.

2.2.2.2 Estrategias durante la lectura

Son estrategias metodológicas de comprensión lectora, que ayudan a los estudiantes a formular hipótesis y responder algunas preguntas que favorezcan su comprensión. Estas estrategias se realizan mientras se va leyendo el texto, para construir la comprensión. Durante la lectura se verifican las hipótesis, se aclaran dudas sobre el texto y se conoce el significado de palabras nuevas por el contexto del texto.

Según Solé (2001), durante la lectura “tiene lugar el mayor esfuerzo comprensivo por parte del lector y las estrategias allí están pensadas para que éste pueda regular su comprensión, enseñadas en tareas de lectura compartida” (p. 104).

Sobre las actividades compartidas entre docente y estudiantes, Condemarín y Medina (1998), coinciden con Solé, al señalar que “se requiere que el profesor plantee actividades de lectura compartida. Durante estas actividades, es necesario ofrecer andamiajes para que los alumnos comprendan lo que leen y controlen su comprensión, utilizando las estrategias [de comprensión lectora] de manera crecientemente independiente” (p. 163).

A continuación se presentan las estrategias metodológicas durante la lectura propuestas por Solé (2001), que asumimos en el estudio:

a) Orientar la lectura del texto

Muchos teóricos afirman que para se produzca la comprensión del texto es necesario que el lector lea de manera individual y en silencio. El docente puede prever, orientar y consensuar con los estudiantes la forma de lectura para cada sesión de aprendizaje. Por ejemplo, lectura individual, en voz alta, en cadena, alternadamente, entre otras. Esto dependerá de la intención de enseñanza y aprendizaje que el docente prevea.

Sobre la lectura individual, Solé (2001) señala que para que el estudiante comprenda un texto, extrayendo aquello que le interesa en función de sus objetivos, lo puede hacer “mediante una lectura individual, precisa, que permita el avance y retroceso, que permita parar, pensar y recapitular, relacionar la información con el conocimiento previo, plantearse preguntas, decidir qué es importante y qué es secundario” (pp. 26 - 27). También señala la lectura en voz alta.

Otros autores como Condemarán et al. (1997), proponen otras formas de lectura que se complementan a las propuestas por Solé. A continuación las detallamos:

- lectura silenciosa: lectura que profesores y estudiantes realizan silenciosamente, en un ambiente cálido y agradable con materiales completos y escogidos según las preferencias personales. Las ventajas de esta forma de lectura son que el estudiante lee de manera placentera, se evita la tensión que produce leer oralmente

para otros, puede adaptar el ritmo y las estrategias de lectura a sus propósitos y posibilidades, puede ayudarlo a procesar más información -enriquecimiento lingüístico en vocabulario, estructuras sintácticas y macroestructuras -, no hay presión de tiempo, permite la comprensión rápida del significado del texto y favorece el desarrollo del hábito lector.

- lectura compartida: esta forma de lectura surge a partir de la tradición familiar de narrar cuentos e historias a los niños antes de dormir. Escuchar cuentos de la persona querida permite desarrollar amor por la lectura. Las ventajas de esta forma de lectura son: introducir a los estudiantes en el mundo de la literatura infantil, desarrollar la capacidad de escucha y mejorar su atención, desarrollar su gusto estético, valorando las ilustraciones de los textos, enriquecer su vocabulario y el manejo de diversas estructuras gramaticales y textuales y comprender el significado de los textos.
- lectura en voz alta: el docente puede leer para los estudiantes o los mismos estudiantes pueden leer en voz alta para todos en el aula. Cuando el docente lee a sus estudiantes, el texto que utilice puede ser más complejo o para un nivel lector más avanzado. En el caso de los estudiantes, los textos que utilicen deben ser legibles y adaptarse a su nivel lector. En el primer caso, el docente se convierte en un modelo lector para sus estudiantes. En el segundo caso, los estudiantes deben ensayar antes de leer a los demás. Si

los estudiantes se equivocan al momento de leer en voz alta no deben sentirse presionados ni criticados, debe constituirse en un momento grato y entretenido. En ambos casos es conveniente comentar el contenido del texto.

b) Formular preguntas

El docente orienta a los estudiantes a formular preguntas y plantear dudas y confusiones sobre el contenido del texto. También, orienta la atención de los estudiantes en las palabras clave, nuevas o desconocidas que se presentan en el texto y formula preguntas sobre estas palabras con la finalidad de deducir su significado a partir del contexto del texto.

Para Solé (2001), es importante que los estudiantes se formulen o planteen preguntas sobre lo leído, ya que el uso de esta estrategia favorecerá su comprensión durante la lectura. Esto coincide con lo señalado por Condemarín y Medina (1998) “si lo que se pretende es que el alumno realice predicciones sobre lo que está leyendo, se pueden insertar a lo largo del texto preguntas que hagan predecir lo que va a ocurrir” (p. 170).

Tanto Solé (2001) como Condemarín y Medina (1998), coincide que el lector debe formular sus propias preguntas para ser respondidas a partir de la lectura del texto. Entonces, es tarea del docente enseñar a sus estudiantes cómo se generan preguntas que requieren integrar información y pensar, a medida que se lee.

Respecto a identificar las palabras claves del texto, Alonso y Sánchez (2009), señalan que el docente debe dar pistas para ello. Por ejemplo, las palabras clave habitualmente son sustantivos o verbos, suelen ir con

mayúscula inicial o todas en mayúscula sostenidas, suelen venir en negrita o en itálica, se repiten en el texto y por lo general van en los títulos de los textos. Es importante señalar que los conectores –e incluso los adjetivos o los adverbios- no son palabras claves. También señalan que un lector eficaz puede deducir el significado de las palabras nuevas o desconocidas, que no dejará un texto porque no comprende una palabra o porque no puede integrar la palabra a la estructura del texto.

c) Establecer y verificar predicciones

El docente guía a los estudiantes a establecer predicciones y verificarlas mientras lee. Este proceso de emisión y verificación de predicciones es importante para la construcción de la comprensión lectora (Solé, 2001). Para la autora “estas predicciones, deben encontrar verificación en el texto (...) cuando la encuentran, la información del texto se integra en los conocimientos del lector y se va produciendo la comprensión”. (pp.101 – 102)

Cassany et al. (2007), nos ayuda a entendemos que es la predicción, es la “capacidad de predecir o suponer lo que ocurrirá: cómo será un texto, cómo continuará o cómo puede acabar, haciendo uso de pistas gramaticales, lógicas o culturales” (p. 215)

d) Hacer pausas para recordar y comprender lo más importante del texto.

Es recapitular lo leído hasta ese momento, dependiendo de la extensión del texto, para asegurar la comprensión lectora.

- e) **Permitir que los estudiantes localicen información, relacionen las ideas en el texto, integren ideas, interpreten y analicen las ideas o información.**

Estas estrategias están orientada a desarrollar capacidades de alta demanda cognitiva en los estudiantes, lo que implica un mayor nivel de análisis e interpretación para comprender el texto. El docente puede formular preguntas que lo ayuden en este proceso.

Los autores precisan que no hay una secuencia fija y estática en el uso de estrategias metodológicas para la comprensión lectora, éstas se adaptan a las diferentes situaciones de lectura, a los estudiantes y a los objetivos de lectura que se planteen. Al respecto Solé (2001) señala que:

No existen recetas exactas; pues las situaciones de lectura pueden ser muy variadas (...) Sólo el maestro o profesor puede evaluar qué puede pedir y qué no a sus alumnos, así como el tipo de ayuda que éstos van a necesitar. Para ello, es imprescindible que planifique adecuadamente la tarea lectora, y que se dé la posibilidad de observar a sus estudiantes, como medios para ofrecer los retos y los apoyos que les van a permitir avanzar (...) Lo importante es entender que para ir dominando las estrategias responsables de la comprensión (...) no es suficiente explicarlas; es necesario ponerlas en práctica comprendiendo su utilidad (...) Las actividades de lectura compartida (...) deben permitir el traspaso de la responsabilidad y el control de la tarea de lectura de manos del profesor (...) a manos del alumno.
(p.105)

2.2.2.3 Estrategias después de la lectura

Son estrategias que permiten a los estudiantes comprobar sus predicciones, elaborar resúmenes y responder preguntas literales, inferenciales y sobre todo criteriosales porque le permiten formular juicios propios. Las estrategias después de la lectura se usan para verificar la comprensión lectora y para seguir comprendiendo y aprendiendo. Veamos cada una de ellas:

a) Formular y responder preguntas

Según Solé (2001), esta estrategia es muy utilizada en las sesiones de aprendizaje, en forma oral o escrita después de la lectura de un texto. Al respecto menciona que “enseñar a formular y a responder preguntas acerca de un texto es una estrategia esencial para una lectura activa” (p. 137). Esta autora, presenta una clasificación de las preguntas (Solé, 2001, p. 138):

- preguntas de respuesta literal. Cuya respuesta se encuentra literalmente y directamente en el texto.
- preguntas piensa y busca. Cuya respuesta es deducible, pero que requiere que el lector relacione diversos elementos del texto y que en algún grado realice inferencias.
- preguntas de elaboración personal. Preguntas que toman como referente el texto, pero cuya respuesta no se puede deducir del mismo; exigen la intervención del conocimiento y/u opinión del lector.

Con respecto a formular y responder preguntas de comprensión lectora, Cassany et al. (2007) señalan que “bien aplicadas, ayudan realmente

a leer a los alumnos, a construir el sentido del escrito y a desarrollar estrategias específicas” (p. 225).

Tomando como referencia a Solé (2001), se pueden formular preguntas de nivel literal, inferencial y crítico-valorativo. A continuación definimos cada uno de estos niveles de comprensión lectora, tomando como referencia las guías e informes de las Evaluaciones Censales de Estudiantes de la UMC – MINEDU (2007- 2012) y el Marco de trabajo de la ECE, MINEDU (2009):

- literal: en este nivel los estudiantes ubican ideas, datos e información que se encuentra escrita en el texto. Las preguntas literales se realizan para localizar información que está escrita en el texto. Para responder estas preguntas los estudiantes leen el texto y ubican información que se encuentra escrita en él. Para reconocer el orden en que suceden los hechos. Ubica información que aparece en el mismo texto, con las mismas palabras o se encuentra en la misma oración o en el mismo párrafo o se presentan en el texto de manera parafraseada. Para localizar información que recupera al leer textos discontinuos (receta, cuadros de doble entrada, afiches, otros.)
- inferencial: en este nivel los estudiantes infieren ideas o información que no se encuentra escrita en el texto, pero se puede sobrentender. Son fundamentales para comprender un texto. Es así que la información que brinda el texto se utiliza para construir una idea que no está escrita explícitamente en el texto, pero es necesaria para su comprensión. Se plantean preguntas inferenciales para deducir: la

causa de un hecho, el significado de palabras o expresiones utilizando la información que brinda el texto, el tema central de un texto o la idea principal de un determinado párrafo, la enseñanza de una fábula o para qué fue escrito un texto.

- crítico-valorativo: en este nivel los estudiantes reflexionan críticamente sobre un texto. Opinan sobre la información del texto o la forma cómo está escrito. A través de la reflexión crítica el lector puede dar su opinión sobre el contenido y la forma del texto. Es decir, el lector asumirá una posición crítica frente al texto que leyó. Podrá desarrollar su capacidad de argumentar, expresar su acuerdo, desacuerdo o punto de vista sobre lo leído.

b) Elaborar resumen.

Con la guía del docente, los estudiantes pueden demostrar y compartir en la sesión de aprendizaje la comprensión de lo leído a través de diversas expresiones: oral, escrita, gráfica, dramática, entre otras. El docente propiciará esta estrategia, que permite al estudiante conservar y apropiarse del significado del texto leído.

El resumen no necesariamente debe ser escrito, puede ser oral, tal como lo señalan Alfonso y Sánchez (2009):

El comentar, dialogar o discutir con otros un texto, hace que se pase del nivel de lectura literal al inferencial y muy probablemente al crítico y reflexivo, donde será posible que cada lector aporte sus opiniones, reflexione y asuma posturas (p. 261)

Para elaborar un resumen escrito, hay ciertas condiciones que se deben seguir, al respecto Cassany et al. (2007), señalan “hay que saber redactar: hay que sintetizar varias ideas utilizando frases más genéricas, reformular frases con un nuevo lenguaje, etc.” (p. 234)

La forma o expresión que se use para elaborar un resumen puede ser diversa, lo importante es elaborarlo, tal como lo señala Solé (2001) cuando precisa que la elaboración de resúmenes ayuda a los estudiantes a aprender y comprender los textos que lean, es por ello que el docente debe “ayudar a los alumnos a elaborar resúmenes para aprender, que contribuyan a transformar el conocimiento, porque el resumen deviene de una auténtica estrategia de elaboración y organización del conocimiento” (p. 131).

c) Reflexionar sobre el proceso de comprensión.

Solé (2011), señala que un componente esencial de las estrategias de comprensión lectora es el “autocontrol”, es decir, el lector puede supervisar y evaluar su propio comportamiento en relación a sus objetivos y tiene la posibilidad de modificar su comportamiento cuando sea necesario. Para lograr esta capacidad es importante que el docente ayude al estudiante a reflexionar sobre su proceso de comprensión.

Enseñar a reflexionar conlleva a la metacognición, para Solé “es la capacidad de conocer el propio conocimiento, de pensar nuestra actuación, de planificarla- y que permita controlar y regular la actuación inteligente (...) el lector experto no solo comprende, sino que sabe qué comprende y cuándo no comprende” (2011, p. 59 y 61).

Calero (2011), coincide con Solé, cuando señala que un estudiante puede ser un lector metacognitivo cuando “se le ha enseñado a reflexionar sobre los procesos de pensamiento y estrategias que hay que poner en juego para comprender textos; y además ha aprendido a regular el conocimiento adquirido” (p. 31)

En base a estos dos autores, se puede precisar que el uso de esta estrategia de comprensión lectora permitirá que el estudiante reflexione sobre lo que aprendió, cómo lo aprendió y el nivel de logro que alcanzó en su aprendizaje para poder controlarlo y mejorarlo.

2.2.3 Rol del docente en el uso de estrategias metodológicas de comprensión lectora

Es importante señalar el rol del docente en el uso de estrategias metodológicas de comprensión lectora. El docente es guía, orientador y mediador, por ello, puede aplicar diversas estrategias metodológicas para lograr que sus estudiantes comprendan lo que leen. Para ello, planifica y crea las condiciones de tiempo, espacio y las estrategias metodológicas más pertinentes para la comprensión lectora.

Según Gallego (2002) es importante el qué enseñar como el cómo enseñar. Este último nos conduce a una metodología. A su vez, Sánchez y Alfonso (2004) señalan que la comprensión lectora es enseñada por el docente de manera sistemática a los estudiantes para “ayudarlos a convertirse, progresivamente, en lectores expertos, competentes, con hábitos lectores y gusto lector (...). Los niños que no comprenden lo que leen es porque no se les ha enseñado a comprender” (pp. 25-26).

Según estos autores, es importante utilizar una metodología para la comprensión lectora porque le permite al docente ayudar a sus estudiantes a desarrollar el hábito lector y la comprensión. Asimismo, el docente debe mediar eficazmente a fin que sus estudiantes construyan sus aprendizajes. A este proceso Condemarín y Medina (1999) le llaman enseñanza explícita o intencional de estrategias de lectura, precisan que “está destinada a promover la construcción del significado, para lograr que los alumnos lleguen a ser lectores (...) independientes o autónomos.” (p. 36).

Entonces, es necesario que los docentes planifiquen estrategias metodológicas de comprensión lectora y que monitoreen el nivel de desarrollo lector de los estudiantes para confirmar si logró lo que se propuso aprender. Al respecto, Alfonso y Sánchez (2009) señalan que:

La planificación temática y de competencias de la comprensión lectora y un monitoreo permanente de los niveles de desarrollo lector de cada uno de los estudiantes garantizará saber si lo que se está enseñando logra un impacto pedagógico y dará información sobre qué cambios se deben hacer oportunamente (...). Nuestro trabajo como docente debe buscar desarrollar cultura lectora (pp. 235, 261)

Hay ciertas características de la función mediadora del docente respecto a la comprensión lectora. Veamos algunas de ellas según Condemarín y Medina (1999):

- desarrolla estrategias pertinentes al contexto y en situaciones de lectura significativa y compleja.

- utiliza situaciones comunicativas reales para que los estudiantes lean diversos tipos de textos.
- atiende oportuna y reflexivamente las necesidades de los estudiantes ante situación imprevistas que se presenten.
- apoya a los estudiantes para que realicen tareas significativas y con sentido.
- propicia el desarrollo de la autonomía de los estudiantes para que logren ser lectores independientes y competentes.
- ofrece a los estudiantes su apoyo durante la experiencia de leer. Este apoyo o andamiaje por parte del profesor le muestra al estudiante qué y cómo realizar una determinada tarea o aplicar una determinada estrategia para construir el significado del texto leído.

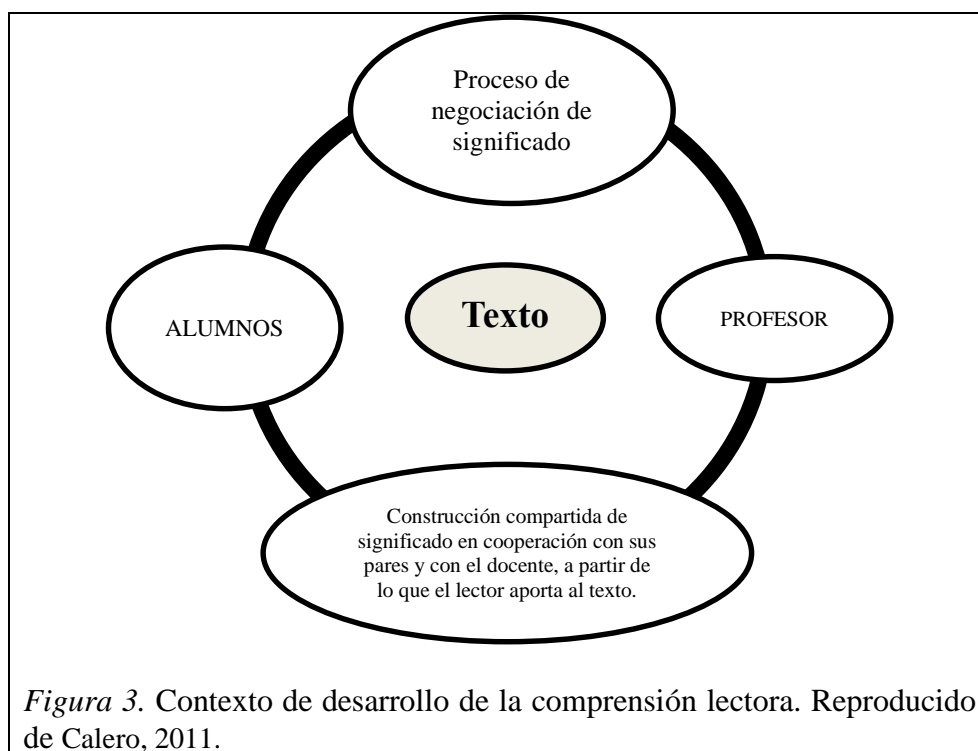
Según Solé (2001), el docente ejerce una función de guía durante el proceso de comprensión lectora. Para explicar este rol, hace referencia a la metáfora del andamiaje:

Así como los andamios se sitúan siempre un poco más elevados que el edificio a cuya construcción contribuyen de forma absolutamente necesaria, los retos que constituyen la enseñanza deben estar un poco más allá de los que el niño es capaz de resolver. Pero del mismo modo que una vez construido el edificio (...) el andamio se retira sin que sea posible encontrar luego su rastro y sin que el edificio se derrumbe, también las ayudas que caracterizan la enseñanza deben ser retiradas progresivamente, a medida que el alumno se muestra más competente y puede controlar su propio aprendizaje (p.65).

Calero (2011) señala que Vygotsky proporcionó un marco teórico sobre la importancia de la interacción entre profesor-alumno y alumno-alumno, la cual llama zona de desarrollo próximo, entendida como:

El espacio en el que el niño, en interacción con el profesor o con otro compañero más experto, se mueve hacia lo que él mismo es capaz de hacer de un modo individual e independiente y el adulto sugiere, cuestiona, da ideas y apoya la participación del lector en la actividad, estimulando de este modo el que sea cada vez más competente para dar respuestas individualmente. (p. 41).

En la figura 3 se observa el contexto de desarrollo de la comprensión lectora, donde se presenta el rol que cumple del docente.



El mismo Calero (2011), señala el papel del profesor para desarrollar la comprensión lectora en el aula:

- a. en cuanto a preguntas:
- el profesor plantea escasas cuestiones.
 - el docente modela estrategias de construcción compartida de significado, antes, durante y después a la lectura.
- b. en cuanto a la facilitación de la interacción:
- el profesorado favorece la interacción entre los estudiantes.
 - la interacción no sólo fluye a través del docente, sino también entre los alumnos.
- c. en cuanto a la facilitación de la comprensión del texto:
- el docente suele permanecer neutro en cuestiones de interpretación del texto.
- d. en cuanto a la evaluación:
- se evalúa con el estudiante, no al estudiante. El profesor colabora con el estudiante en la concreción del significado que éste construye, facilitándole orientaciones sobre aspectos de la interpretación que ha elaborado. Utiliza instrumentos de valoración cualitativa, como las respuestas escritas a textos.

Después de analizar lo señalado por los teóricos citados se puede decir que el rol del docente es enseñar y guiar la comprensión lectora usando estrategias metodológicas pertinentes para este fin. Para ello tendrá que planificarlas y aplicarlas en su aula.

2.2.4 Clima de aula

Según el MINEDU (2006), el clima de aula es el ambiente afectivo que predomina en el aula, es el resultado del estilo de las interacciones entre

el docente y los estudiantes, y los estudiantes entre sí, el cual influye tanto en la enseñanza como en el aprendizaje. Un clima de aula positivo y adecuado permite que el docente y sus estudiantes se sientan respetados y valorados, y se genere buena disposición para enseñar y aprender. Además, que el ambiente sea de respeto mutuo y que las normas de convivencia sean establecidas y acordadas entre todos y se cumplan con responsabilidad.

Todo lo señalado anteriormente permite una convivencia positiva, donde todos sientan confianza y motivación para enseñar y aprender. Lo contrario es un clima de aula negativo, poco afectivo que genera que el docente y los estudiantes se sienten desconfiados, poco motivados para enseñar y aprender.

El MINEDU (2013), también señala que los docentes deben propiciar un clima de aula que favorezca el respeto y la participación de los estudiantes para lograr aprendizajes en todas las sesiones de aprendizaje y para enseñar a leer. Asimismo, señala que un clima de amable convivencia genera confianza, respeto mutuo, equidad y buen trato entre todos, siendo la base de las interacciones al interior del aula o fuera de ella.

Para Tejeda (2009), el clima de aula es:

La disposición o la atmósfera creada por un profesor en su aula, la forma en que el profesor interactúa con los alumnos y el ambiente físico en que se desarrolla [el cual] se traduce en positivas actitudes en las relaciones interpersonales en clase y un adecuado ambiente de estudio (sección de Enfoque y concepción de clima de aula, párr. 10).

Para lograr esto, es necesario que el docente genere un clima de aula positivo. Al respecto, Tejeda (2009), menciona que hay factores que determinan la calidad del clima de aula:

- la relación docente-estudiante, deber ser empática, en un contexto de confianza y respeto, donde los estudiantes perciben que su profesor es cercano a ellos y se preocupa por sus necesidades.
- interés por el objeto de estudio, que los estudiantes perciban que su profesor tiene interés por que aprendan y usa estrategias para motivarlos y se apropien del objeto de estudio.
- ecología de aula, donde el ambiente sea apropiado para enseñar y aprender, un espacio ventilado, iluminado, donde se ha organizado el espacio y el tiempo.

El Consejo Nacional de Educación (CNE, 2010), en el marco del Proyecto Educativo Nacional – PEN, ha planteado cuatro rutas para que los docentes de las instituciones educativas de la Educación Básica Regular reflexionen. La ruta tres específicamente está referida a la mejora de la convivencia escolar: clima de aula y disciplina. Respecto a ello refiere:

Sin un buen clima en el aula difícilmente podrá haber aprendizajes significativos, además de ser uno de los factores fundamentales de la calidad educativa, pues con la indisciplina: reduce y distrae el tiempo de aprendizaje, afecta el clima de relaciones entre alumnos y entre el profesor y sus alumnos, mina el principio de autoridad, e incrementa la probabilidad de consumo de drogas y formas violentas de resolver los conflictos. (CNE, 2010, p. 23).

Andrade (1995), además señala que “un clima agradable en el aula motiva a trabajar, mejora la relación entre maestro y alumnos y entre los niños y favorece el proceso de enseñanza-aprendizaje. Un clima desagradable en el aula disminuye la motivación, genera desinterés en aprender”. (p. 12).

Lo señalado anteriormente, precisa la importancia de que el docente preste atención al clima que existe en su aula, esto le permitirá mejorarlo y mantener las condiciones positivas para enseñar y aprender satisfactoriamente. Además, menciona que existen algunos factores que influyen en el clima, entre ellos está la metodología de enseñanza del docente, definida como el conjunto de técnicas y estrategias que utiliza. Estas estrategias pueden ser motivar y propiciar la participación de los estudiantes a fin de despertar y mantener su atención durante la sesión.

Por su parte, Murillo (2011) señala que el clima de aula está referido al “ambiente ordenado, tranquilo, positivo, cálido, lleno de afectos” (p.9), el cual es un elemento clave que favorece la enseñanza eficaz. Menciona que la interacción entre profesor y estudiantes durante las sesiones favorece la enseñanza y el aprendizaje, debiendo darse siempre en un clima de aula positivo.

De los aportes de este autor, es importante resaltar los diversos aspectos que conforman el clima del aula, y que consideramos necesario presentar para precisar cómo debe ser el clima de aula propicio para la enseñanza y el aprendizaje. Estos son:

- ambiente ordenado y dispuesto para el trabajo.

- relaciones de respeto y cariño del docente hacia sus estudiantes en lo emocional y en sus logros de aprendizaje y conducta.
- relaciones de respeto y amistad entre los estudiantes, donde no se practica la violencia física ni verbal, ni la discriminación y marginación. El docente puede mediar los conflictos que se presenten en el aula considerando cada situación y las emociones y sentimientos de los estudiantes. El docente puede modelar las formas más adecuadas de comunicación y de relacionamiento, para que los estudiantes expresen y enfrenten sus diferencias.
- construcción de normas de convivencia acordadas por los estudiantes y practicadas por todos, para favorecer el autocontrol y autodisciplina de los estudiantes.

Murillo (2011), también señala que las investigaciones coinciden que la atención a la diversidad es un elemento que favorece la enseñanza eficaz, el docente debe atender las diferencias individuales de sus estudiantes, dándoles buen trato y propiciando respeto y confianza en el aula. El uso óptimo del tiempo y el ritmo del aula son elementos importantes que dependen de la enseñanza del docente y que generan un buen clima de aula. Y por último, menciona que la organización y gestión del aula son también aspectos importantes a considerar, estableciendo normas de convivencia y generando condiciones que permiten la enseñanza y el aprendizaje.

Por todo lo señalado, es importante reflexionar sobre todo lo que implica generar un adecuado clima de aula, y cómo el profesor tiene una gran responsabilidad en propiciarlo. Por ejemplo, establecer las normas de

convivencia junto con los estudiantes, maximizar el tiempo para el aprendizaje, mantener una comunicación y relación horizontal y de respeto, ayudar a resolver conflictos, entre otros aspectos.

Sobre conflictos, el MINEDU (2013), en el texto *Aprendiendo a resolver conflictos en las instituciones educativas*, ha propuesto un conjunto de orientaciones que ayudan al docente a resolver conflictos en el aula a fin de mantener un clima de aula positivo. Es así que la negociación y la mediación docente son mecanismos importantes para este fin.

Para el MINEDU (2013) la negociación es definida como:

Un proceso en que dos o más personas se comunican directamente mostrando voluntad para dialogar y apertura para escucharse, confiando que construirán un acuerdo que satisfaga a ambas partes en igualdad de condiciones y oportunidades, sin presiones. En este proceso, no solo se expresan los hechos que desencadenaron el conflicto, también las emociones y sentimientos que la situación genera en los involucrados. (p. 60)

Para abordar las situaciones conflictivas en el aula se puede considerar la negociación, llevando a cabo los siguientes pasos:

- diálogo: las partes en conflicto expresan sus puntos de vista de manera objetiva, evitando descalificar a la otra parte, sobre los hechos y las emociones, sentimientos y percepciones que sienten frente al conflicto o situación.
- identificación del problema y los intereses: después de tener información y conocer el punto de vista de cada parte, ambos

precisarán cuál es el problema e identificarán los intereses particulares y los intereses compartidos. Por ejemplo: entre ambas partes hay interés en llegar a un acuerdo y, mantener la amistad y el compañerismo. Es importante que cada parte escuche al otro y esté dispuesto a ceder de ser necesario.

- búsqueda de soluciones: cada parte involucrada debe ser empático y proponer ideas para resolver el conflicto que los distancia, considerando los intereses y necesidades del otro.
- acuerdo: Las partes evalúan las ideas propuestas y deciden cuál o cuáles de ellas ayudarán a resolver la situación de conflicto. El acuerdo puede ser verbal o por escrito. En ambos caso debe ser claro y preciso, señalando quién hace qué, cómo, cuándo y dónde.

Asimismo, el MINEDU (2013) define la mediación como:

Una estrategia que favorece respuestas no violentas a los conflictos entre personas, promoviendo el desarrollo de la capacidad de escucha, la tolerancia y la empatía. Cuando dos o más personas involucradas en una situación conflictiva consideran que no pueden resolver su conflicto cara a cara, buscan la ayuda de un tercero, ajeno al conflicto, para que las ayude a encontrar una solución (...) En este proceso el mediador no solo explorará los hechos que dieron origen al conflicto, sino también las emociones y sentimientos que cada estudiante tiene respecto al conflicto. (p. 63)

El docente puede utilizar estos mecanismos para generar y mantener un clima de aula adecuado. Es así que para la solución de un conflicto en el

aula, el docente puede usar la mediación considerando los siguientes pasos según lo expresado por el MINEDU, (2013, p.65):

- evaluación: El docente conversa con cada parte por separado para recoger información e identificar si el problema puede ser mediado. Asimismo, les explica en qué consiste el proceso, cuál es su rol como mediador y lo dialogado quedará entre ellos.
- pautando el proceso: cada parte se presenta y el mediador menciona las reglas que deben ser aceptadas y respetadas a lo largo del proceso. Las reglas son:
 - disposición para resolver el conflicto y solucionarlo.
 - escucha activa.
 - respeto al otro y al turno en el uso de la palabra.
 - hablar con la verdad.
 - compromiso a respetar y cumplir los acuerdos a los que lleguen.

De ser necesario, y si lo consideran conveniente, las partes pueden incluir otras reglas como:

- diálogo: las partes en conflicto manifiestan sus puntos de vista sobre los hechos y expresan las emociones y sentimientos que tienen sobre el conflicto. El mediador usa técnicas y herramientas de comunicación como escucha activa, preguntas, repreguntas, entre otros.
- identificación del problema: después recoger información sobre el conflicto, el mediador identifica en qué consiste el conflicto y

sobre qué temas las partes quieren pronunciarse a fin de tener mayor probabilidad de llegar a un acuerdo.

- búsqueda de soluciones: después del paso anterior, el mediador motiva a las partes a proponer ideas para resolver los problemas identificados.
- acuerdo: a partir de la lista de posibles soluciones del paso anterior, las partes deciden aceptarlas o rechazarlas. Después, se evalúan las soluciones aceptadas por las partes, mencionando sus ventajas o desventajas. Finalmente, se llegan a acuerdos por escrito, los cuales deben ser claros, sencillos y ejecutables por las partes.

Es importante señalar que el clima de aula se construye y reconstruye, siendo el resultado de cómo se es y se actúa en el aula, en relación con uno mismo y con los demás. Según el MINEDU (2006), estos aspectos tienen que ver con el estilo de las interacciones, la participación de los estudiantes en la organización y gestión del aula y el aprendizaje mismo.

Para el presente estudio se ha considerado algunos aspectos desarrollados en la investigación cualitativa del MINEDU (2006) sobre Clima de aula, reforzando y complementando con otros aspectos teóricos tratados en el presente estudio.

A continuación se presentan los aspectos considerados por el MINEDU (2006) para Clima de aula.

- a. Estilo de relaciones. Podemos distinguir las relaciones entre docente-estudiantes y estudiantes/estudiantes. Veamos cada una de ellas.

- Docente-estudiante.

El estilo de relación que el docente establece con los estudiantes, está referida a la percepción que el docente tiene de ellos como estudiantes, la cual puede ser una percepción positiva y optimista o de carencias y necesidades. Asimismo, es la percepción sobre su propio rol como docente, madre, psicólogo y/o amigo.

Sin embargo, un docente puede tener más de un estilo de interacción (MINEDU, 2006, p. 432), veamos cada uno de ellos:

- i) interacciones que buscan ser horizontales. El docente desarrolla interacciones de respeto, confianza y afecto con sus estudiantes. Tiene altas expectativas de ellos. Su práctica pedagógica motiva y desafía a los estudiantes, lo cual genera un clima sereno que favorece el aprendizaje.
- ii) interacciones signadas por la apatía. En el estudio se señala que “la apatía es otra de las actitudes desde los docentes que impiden crear un clima orientado al aprendizaje. Las bajas expectativas desmotivan a los estudiantes, los aburre y produce desorden.

Asimismo, el docente es autoritario y puede usar el castigo físico como forma de corrección. El comportamiento del aula no se orienta hacia la autonomía y autorregulación de la conducta de los estudiantes. Las normas de convivencia no se respetan por lo tanto no se genera un ambiente propicio para el aprendizaje. El docente se convierte en un vigilante, en su ausencia los estudiantes producen desorden. Durante las sesiones el docente no logra mantener la

motivación para el aprendizaje. Frente a situaciones de desorden y caos en el aula se mantiene indiferente, solo interviene cuando el desorden termina en peleas para llamarles la atención o agredirlos físicamente.

iii) Convivencias peligrosas, inconsistencias desorientadoras. En el aula puede haber un aparente clima de orden y tranquilidad, sin embargo, los estudiantes demuestran temor hacia el docente. Éste hace uso del castigo físico, se burla de ellos o propicia la burla entre ellos. En el estudio se señala que “este estilo de relación resulta poco auténtico, más bien contradictorio y desorientador en la medida en que permite la convivencia incoherente y peligrosa del afecto y el castigo” (MINEDU, 2006, p. 435). Por ello, no se puede generar un clima basado en la confianza sino se destierra el castigo y la intolerancia.

- Estudiantes-estudiantes.

El estilo de relación que se establece entre los estudiantes puede estar condicionado por el estilo de relación docente-estudiantes y por el modelo de autoridad que se establece en el aula como consecuencia de lo anterior. Además, hay otros factores que influyen en este tipo de clima, el estudio del MINEDU (2006), señala que estos factores son:

la diversidad del aula, las estrategias de manejo de la disciplina que el docente implementa, la motivación de logro y la integración grupal que el docente desarrolla, así como la

necesidad gregaria o de socialización que todo ser humano tiene. (p. 436).

A continuación veamos el estilo de relación entre estudiantes-estudiantes que señala el MINEDU (2006):

- i) reproducción de modelos. Los estudiantes suelen reproducir el modelo de interacción que el docente desarrolla con ellos. La reproducción del modelo de interacción puede ser positiva o apática y caótica con cierto rasgo de autoritarismo.

La reproducción es positiva cuando se imita el estilo democrático del docente que favorece el desarrollo de la autonomía de los estudiantes. La autonomía es la capacidad que tiene una persona para actuar libremente, con responsabilidad y practicando una ciudadanía democrática. Permanentemente se mantiene un ambiente de respeto y orden aun cuando el docente no se encuentre en el aula.

La reproducción es apática y caótica porque hay comportamientos autoritarios e incluso agresivos, los estudiantes diferencian las interacciones adecuadas de las inadecuadas a pesar que el docente no las orienta. Sin embargo, hay matices de buen trato favorables al aprendizaje.

- ii) compañeros de miles de cosas, el valor de la socialización. Independientemente del estilo de relación del docente con sus estudiantes, los niños y niñas valoran compartir actividades, rutinas y juegos con sus pares, esto los motiva. El estudio

también señala que se dan situaciones de violencia y maltrato entre estudiantes y que éstas son aceptadas o toleradas por los diferentes actores, y forman parte de la cultura escolar.

iii) mujeres y hombres: juntos pero no separados. Referido a los comportamientos diferenciados por género. En el estudio se señala que:

Los varones juegan desplegando mucho más sus habilidades motora gruesas y competitivas (corren, juegan a la chapada, fútbol, etc.) y las niñas se entretienen en actividades más sedentarias y que implican un mayor uso de la comunicación verbal (caminan durante el recreo, conversan). Sin embargo (...) niñas y niños tienen momentos de interacción serena. (MINEDU, 2006, p. 441).

Asimismo, hay comportamientos equitativos en el aula como la distribución de tareas y responsabilidades, por ejemplo, niños y niñas limpian el aula. De lo anterior, se puede decir que hay interacciones de equidad y de inequidad entre ambos géneros.

b. Nivel de participación de los estudiantes

- Participación estudiantil en la organización del aula

En el estudio, la participación es entendida como:

La posibilidad de reflexionar sobre los asuntos que concierne a todos en el aula -ello implica un cierto nivel de compromiso- y, por lo tanto, a la oportunidad de

decidir. (...) Esta capacidad debe ser aprendida y desarrollada porque implica otras capacidades y actitudes, como pensamiento crítico-analítico, capacidad dialógica y argumentativa, deliberación, autonomía y liderazgo, así como actitudes tales como la tolerancia, la escucha activa, etc. (MINEDU, 2006, p. 443).

Veamos la participación estudiantil en la organización del aula:

- i) Mecanismos de participación. Los mecanismos utilizados en la escuela son: las normas de convivencia, la hora de tutoría para trabajar sobre la convivencia del aula. Asimismo, en el estudio se señala que a pesar que hay tareas y responsabilidades designadas para los estudiantes, estos no las cumplen y el docente no las monitorea ni refuerza. Solo a veces se regaña el incumplimiento.
 - ii) Concentración de poder. El brigadier y/o policía escolar es el estudiante que controla la disciplina y el orden en el aula. Este modelo muchas veces tiende a ser un modelo autoritario y en un contexto adverso no favorece al desarrollo de capacidades de liderazgo democrático.
- Participación estudiantil en el aprendizaje. El docente propicia diversas actividades que favorecen el proceso de enseñanza y de aprendizaje, donde los estudiantes toman decisiones sobre las formas

de organización en esas actividades. Como, sí trabajaran en grupos o de manera individual, el tiempo que necesitan. Tanto docente como estudiantes formulan y responden preguntas sobre los contenidos desarrollados en clase.

c. Gestión del aula.

Según el MINEDU (2006), la gestión del aula “es el uso estratégico de distintos recursos para la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje” (p. 448). Es importante que el docente involucre a los estudiantes en este tipo de gestión, a fin de promover la convivencia democrática desde la pertinencia y equidad. Los mecanismos para la gestión del aula que propone esta institución son:

- i) el uso del tiempo. Es la distribución, organización y programación de actividades para lograr los propósitos de aprendizaje, que influyen el clima de aula.
- ii) el uso de materiales y la ambientación. Está relacionado al sentido y pertinencia pedagógica del uso del material y cómo este puede generar comportamientos y actitudes óptimos de convivencia democrática, cuando es usado por todos.
- iii) las normas de convivencia. Orientan y regulan la organización y el comportamiento cotidiano de los estudiantes y garantizan un ambiente favorable para el aprendizaje.

2.2.5 Rol del docente en la interacción en el aula

Según Vieira (2007), el aula es “el espacio en el que profesores y alumnos pasan gran parte del tiempo y es en este contexto donde interactúan”

(p. 39). Es función del docente generar un ambiente afectivo, sabiendo que su forma de actuar con los demás influye en la forma de relacionarse de sus alumnos. Por ello, le corresponde modelar el comportamiento de sus estudiantes, usar adecuadas y coherentes formas de comunicación verbal y no verbal que permitan confianza y seguridad.

Además, Rué (2001) señala que es importante que el docente atienda a todos los estudiantes en igualdad de condiciones, pero diferenciándolos según sus particularidades. Por su parte Morales (1998), señala que el docente debe dedicar tiempo para comunicarse con los estudiantes, interactuar y expresar afecto e interés por ellos, darles buen trato y apoyar su autonomía.

Los autores antes mencionados, señalan los diversos roles que tiene el profesor en la interacción en el aula, los cuales favorecen la calidad de las relaciones entre docente-estudiante y que redundan en un adecuado clima de aula.

Una función docente señalada por Braslavsky (2005), es facilitar la enseñanza y el aprendizaje, lo cual genera en el aula:

Una atmosfera donde los niños, en un sistema de relaciones concertadas democráticamente, tengan oportunidad de actuar, elegir, rechazar, discutir, entrar en conflicto con sus compañeros, con el maestro, consigo mismos, resolver el conflicto, reconciliarse, entusiasmarse, tener éxito, cometer errores, discutirlos, corregirlos, decidir junto con los demás. En suma, entrenarse para la vida. (p. 150)

Hargreaves (1986), señala que hay roles para la interacción en el aula que se relacionan con las tareas del docente en el ejercicio de su cargo. A continuación se presentan los roles propuestos por el autor:

- i) Mantenedor de la disciplina: el docente fija, mantiene la disciplina y el orden en la clase. Es la elaboración de reglas de conducta y procedimiento (como los estudiantes deben tratarse entre sí y como tratar y responder al docente). Incluye la organización y agrupamiento de los estudiantes, la distribución de equipos, el horario, y la forma del desplazamiento de los estudiantes dentro y fuera del aula.

El autor menciona que los docentes ejercen la tarea disciplinaria de dos maneras: de forma autocrática y de forma democrática. En la primera forma es el docente quien fija las reglas o normas en el aula, las impone a los estudiantes y les exige su cumplimiento sin objeciones. En la segunda forma el docente junto con los estudiantes, fijan y deciden las reglas y normas del aula de manera libre y en consenso.

- ii) Maestro-Instructor: “el profesor enseña a los alumnos a aprender y comprueba la verdad de su aprendizaje” (Hargreaves, 1986, p.138).

El autor señala que en esta tarea coexisten dos aspectos importantes, lo que ha de aprender el estudiante (contenidos del currículo) y cómo debe aprenderse (la metodología de enseñanza del docente).

Para el autor, ambos roles son importantes y suelen fundirse en la práctica o conducta cotidiana del aula.

CAPÍTULO III

HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN

A continuación se plantea la hipótesis general y las hipótesis específicas.

3.1 Hipótesis general

Existe relación directa y significativa entre las estrategias metodológicas de comprensión lectora que usan los docentes y el clima de aula del segundo grado de primaria en cinco instituciones educativas públicas del distrito de La Victoria.

3.2 Hipótesis específicas

- a) Existe relación directa y significativa entre las estrategias metodológicas de comprensión lectora “antes de la lectura” que usan los docentes y el clima de aula del segundo grado de primaria.
- b) Existe relación directa y significativa entre las estrategias metodológicas de comprensión lectora “durante la lectura” que usan los docentes y el clima de aula del segundo grado de primaria.
- c) Existe relación directa y significativa entre las estrategias metodológicas de comprensión lectora “después de la lectura” que usan los docentes y el clima de aula del segundo grado de primaria.

CAPÍTULO IV

METODOLOGIA DE LA INVESTIGACIÓN

4.1 Tipo y nivel de investigación

La presente investigación es de tipo básica y se encuentra en un nivel correlacional porque se indagará sobre aspectos relevantes de una determinada realidad y la relación entre las variables (Hernández, Fernández y Baptista, 2006). Se empleará el método cuantitativo a través del cual se observarán hechos objetivos susceptibles de medición y análisis estadísticos y se determinará la objetivación de los resultados a través de una muestra.

4.2 Diseño de la investigación

La presente investigación es cuantitativa de nivel correlacional y diseño no experimental de corte transversal (Hernández et al., 2006). En el estudio se describen las relaciones entre dos variables en un momento determinado, que en este caso corresponde a la relación entre las estrategias metodológicas de comprensión lectora que usan los docentes y el clima de aula en segundo grado de primaria de cinco instituciones educativas públicas.

Operación del diseño: **M --- O_x (r) O_y**

M Muestra de estudio

O Observaciones realizadas

x, y Variables observadas

r Relaciones entre variables

4.3 Población y muestra

La población estuvo conformada por 21 instituciones educativas (IIEE) públicas de básica regular del nivel primaria, pertenecientes al distrito de La Victoria en Lima Metropolitana. En estas IIEE laboraron 62 profesores de segundo grado de primaria que tuvieron a cargo 1,486 estudiantes (MINEDU, 2011). (Ver tabla 1).

La muestra fue de tipo no probabilística, conformada por cinco instituciones educativas públicas del distrito de La Victoria, 14 aulas de segundo grado del nivel de educación primaria que albergan a 14 profesores y 309 estudiantes, evaluadas durante el año escolar 2011. Para el estudio la unidad de análisis fue el grupo social conformado por el binomio docente-estudiante.

La unidad de análisis (UA) Está determinada por el interés en explorar o explicar un fenómeno específico, en un determinado espacio y tiempo. Es la entidad principal (elemento o grupo de elementos) que se analiza en un estudio, por ejemplo individuos, grupos, interacciones sociales, otros (Trochim, 2006). Se llama así porque es el análisis que se hace en el estudio lo que determina cuál es la unidad. Corbetta (2007), también señala distintos tipos de unidades de análisis, entre ellos el conjunto de individuos y el grupo-organización-institución. Tomando como referencia a los autores antes señalados, en nuestro estudio la unidad de análisis es el grupo social conformado por el binomio docente-estudiante. Asimismo, también se tomó como referencia el estudio de Arizola (2011), donde su unidad de análisis fue el grupo de docentes y estudiantes de una institución educativa de Lima.

La investigadora observó tres veces al grupo social de cada aula seleccionada de segundo grado de primaria, teniendo un total de 41 observaciones a toda la unidad de análisis (una docente cesó durante el transcurso del recojo de datos y no se pudo completar la información).

Tabla 1

Relación de instituciones educativas, número de docentes y estudiantes de segundo grado de primaria del distrito de La Victoria, en el año 2011

N°	Código modular	Nombre de la IE	Número de docentes de 2° grado	Número de estudiantes de 2do. grado
1.	0318741	1127 Lincoln	4	106
2.	0318683	1123 Sagrado Corazón de Jesús	3	75
3.	0318303	1105 La Sagrada Familia	2	51
4.	0318709	1124 José Martí	5	119
5.	0318352	1107 Javier Prado	3	84
6.	0317073	020 Madre Teresa De Calcuta	2	37
7.	0864033	093 Manuela Felicia Gómez	2	51
8.	0318782	1129 Corazón de Jesús	3	49
9.	0318824	1131 Rómulo Adrian Córdova Huamán	2	43
10.	0318477	1112 Víctor Andrés Belaunde	3	72
11.	0317578	501 Monseñor Dámaso Lebergere	2	67
12.	0318451	1111 José Antonio Encinas	4	93
13.	0318584	1201 Paul Harris	2	36
14.	0317107	Cesar Vallejo	4	94
15.	0318618	1119 Nuestra Señora del Rosario de Fátima	3	80
16.	0318436	1110 República de Panamá	3	73
17.	0318642	1120 Pedro A. Labarthe	7	163
18.	0317040	Isabel La Católica	4	99
19.	1008127	055	2	39
20.	0318576	1117 Andrés Avelino Aramburú	1	26
21.	1343912	Túpac Amaru	1*	29
TOTAL			62	1486

*Durante el trabajo de campo en la IE se fusionaron dos secciones quedando una.

Fuente: Escale - MINEDU <http://escale.minedu.gob.pe/web/inicio/padron-de-iiiee;jsessionid=4108847642f0394d157d75d248a3>

Las veintiún IIEE identificadas inicialmente se ordenaron en base al siguiente criterio: mayor cantidad de docentes de segundo grado. Según esto, destacaron seis IIEE con cuatro a siete docentes de segundo grado. De estas seis IIEE dos aceptaron ser parte del estudio. Las quince IIEE restantes tenían tres o menos docentes. Por lo que se contactó con seis de ellas, que tenían de dos a tres docentes de segundo grado. Tres de ellas aceptaron ser parte del estudio. Con las nueve IIEE restantes no se hizo contacto.

En total, se seleccionaron cinco IIEE del distrito de La Victoria. En donde trabajan catorce docentes de segundo grado y tienen a su cargo trescientos ocho estudiantes. Cabe señalar que durante la planificación del trabajo de campo en una escuela se incrementó una sección y en otra escuela se fusionaron dos secciones quedando una. A pesar de estos cambios se continuó el trabajo con catorce docentes que representan el 100% de docentes de segundo grado de las cinco IIEE.

Los catorce docentes que aceptaron participar de la investigación firmaron un consentimiento informado (ver anexo 3). Asimismo, los directores firmaron las autorizaciones para realizar la investigación en las cinco escuelas (ver anexo 4).

En la tabla 2 se presenta la distribución de instituciones educativas, docentes y estudiantes participantes del estudio.

Tabla 2

Distribución de instituciones educativas, docentes, estudiantes y sesiones de aprendizaje de la muestra

N°	Instituciones Educativas (IIEE)	Número de docentes de 2do. grado	Número de estudiantes de 2do. grado	Número de sesiones de aprendizaje observadas
1.	César A. Vallejo	4	94	12
2.	Isabel La Católica (*)	4	99	11
3.	1129 - Sagrado Corazón	3	49	9
4.	0020 - Madre Teresa de Calcuta	2	37	6
5.	Túpac Amaru (**)	1	29	3
	Total	14	308	41

(*) Inicialmente tenía 3 secciones pero durante el trabajo de campo de la investigación se incrementó 1 sección quedando 4 secciones.

(**) Inicialmente tenía 2 secciones pero durante el trabajo de campo de la investigación se fusionaron las aulas quedando solo 1 sección.

Según los datos extraídos de la ficha de registro de la institución educativa (ver anexo 9), las cinco IIEE son de gestión estatal. Las IIEE César A. Vallejo e Isabel La Católica, son consideradas por el Ministerio de Educación como Emblemáticas. Formaron parte del Programa de Remodelación y Modernización de las Instituciones Educativas Emblemáticas y Centenarias de Lima Metropolitana. Ambos colegios fueron inaugurados y entregados, totalmente modernizados y equipados a la comunidad educativa.

Las IIEE que cuentan con los niveles de educación inicial, primaria y secundaria son César A. Vallejo, Isabel La Católica y Túpac Amaru. La IE que cuenta con los niveles de educación inicial y primaria es el 1129 - Sagrado Corazón y la IE que solo cuenta con el nivel de educación primaria es el 0020 - Madre Teresa de Calcuta.

Los docentes participantes del estudio son de la especialidad de Educación Primaria (ver tabla 3). La mitad de ellos estudió en una universidad y la otra mitad en un instituto superior pedagógico (ver tabla 4). Su condición laboral es Nombrado (ver tabla 5). La mitad de los docentes tiene entre 11 y 23 años de servicios oficiales en el estado. El resto de los docentes tiene entre 24 y 32 años de servicio (ver tabla 6). Casi todos los docentes (92.9%) son de sexo femenino (ver tabla 7). La mitad de los docentes tiene entre 30 y 50 años de edad. El resto de los docentes tiene entre 51 y 65 años de edad (ver tabla 8).

Tabla 3

Profesión y especialidad de docentes

Profesión / especialidad	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Docente Primaria	14	100	100	100

Tabla 4

Docente egresado de institución educativa

Egresado	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Universidad	7	50	50	50
ISP	7	50	50	100
Total	14	100	100	

Tabla 5*Condición laboral de los docentes*

Condición laboral	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nombrado	14	100	100	100

Tabla 6*Tiempo de servicio como docente (años)*

Años de servicio	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
11	1	7.1	7.1	7.1
15	1	7.1	7.1	14.3
17	1	7.1	7.1	21.4
21	2	14.3	14.3	35.7
23	2	14.3	14.3	50.0
24	1	7.1	7.1	57.1
25	1	7.1	7.1	64.3
27	2	14.3	14.3	78.6
29	2	14.3	14.3	92.9
32	1	7.1	7.1	100.0
Total	14	100.0	100.0	

Tabla 7*Sexo del docente*

Sexo	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Masculino	1	7.1	7.1	7.1
Femenino	13	92.9	92.9	100.0
Total	14	100.0	100.0	

Tabla 8*Edad del docente*

Rango de edad	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
30 a 35	1	7.1	7.1	7.1
36 a 40	0	0.0	0.0	7.1
41 a 45	3	21.4	21.4	28.6
46 a 50	3	21.4	21.4	50.0
51 a 55	3	21.4	21.4	71.4
56 a 60	3	21.4	21.4	92.9
61 a 65	1	7.1	7.1	100.0
Total	14	100.0	100.0	

Los resultados del presente estudio son válidos solo para las instituciones educativas participantes. No son generalizables para otras escuelas del distrito, por lo que el tamaño de la muestra no fue tomada desde una perspectiva probabilística.

4.4. Definición y operacionalización de las variables

A continuación se presenta la tabla de variables, dimensiones e indicadores.

Tabla 9
Definición y operacionalización de variables

Variables*	Dimensiones	Indicadores
<p>Estrategias metodológicas de comprensión lectora Conjunto de procedimientos organizados que permiten al docente desarrollar la competencia de comprensión de lectura de sus estudiantes, considerando el proceso lector antes, durante y después de la lectura.</p> <p>Adaptado de Solé (2001) y Castelló (2000)</p>	Uso de estrategias metodológicas antes de la lectura.	Elección del texto según intención pedagógica.
		Propósito de lectura.
		Activación de conocimiento previo
	Uso de estrategias metodológicas durante la lectura.	Formas de lectura.
		Identificación de palabras claves en el texto.
		Inferencia del significado de palabras según el contexto.
		Pausas durante la lectura y recapitulación de lo leído.
	Uso de estrategias metodológicas después de la lectura.	Localización de información.
		Monitoreo de lectura.
		Formulación de preguntas literales, inferenciales y crítico reflexivas.
		Relectura del texto para responder preguntas.
		Identificación de ideas principales y secundarias.
		Resumen oral y/o escrito del texto leído.
<p>Clima de aula Ambiente afectivo que predomina en el aula de clases, resultado del estilo de las interacciones entre el docente y los estudiantes, y los estudiantes entre sí, el cual influye en la enseñanza y el aprendizaje.</p> <p>(MINEDU, 2006).</p>	Estilo de las interacciones docente-estudiantes	Trato equitativo.
		Autoridad docente
		Transacción reflexionada.
		Respeto y confianza en el aula.
	Participación estudiantil en la organización del aula y en el aprendizaje	Refuerzo positivo y reflexionado
		Genera participación del estudiante
	Gestión del aula	Normas de convivencia y regulación de la conducta.
		Optimización del tiempo en el aula.

4.5 Procedimientos y técnicas

En la siguiente tabla se observan las variables, técnicas e instrumentos que se utilizaron para el estudio.

Tabla 10*Variables, técnicas e instrumentos*

Variables	Técnicas	Instrumentos
Estrategias metodológicas de comprensión lectora	Observación	Guía de observación de sesión de aprendizaje
Clima de aula	Observación	Guía de observación de sesión de aprendizaje

Las variables fueron evaluadas utilizando la técnica de la observación. Para la variable Estrategias metodológicas de comprensión lectora se utilizó una Guía de observación de sesión de aprendizaje, su propósito fue identificar y describir las estrategias metodológicas de comprensión lectora que usan los docentes antes, durante y después de la lectura en función a los estudiantes que tienen a su cargo. Para la variable Clima de aula también se utilizó una Guía de observación de sesión de aprendizaje, su propósito fue identificar y describir cómo se genera el clima de aula, experiencia social de interacción docente-estudiante.

En el anexo 12 se encuentra la ficha técnica de ambos instrumentos, que describe su propósito, duración, aplicación y calificación.

La guía de observación para Estrategias metodológicas de comprensión lectora se adaptó de Galindo (2008) y Carreño (2004), quienes asumen la propuesta de Solé (2001) sobre estrategias metodológicas de comprensión lectora antes, durante y después de la lectura, y la guía de

observación para Clima de aula se adaptó de Wetzell (2009) y MINEDU (2006).

4.5.1 Validación de los instrumentos

Para efectos de la validación de los instrumentos se consideró conveniente analizar la validez de contenido de los mismos. Dado que fue una Guía de Observación y sus características de valoración, no se creyó conveniente establecer un valor de confiabilidad.

a) Validez de contenido

Para determinar la validez de contenido de los instrumento se sometió a la evaluación de un panel de expertos para que realicen los aportes necesarios y se verifique si la construcción y el contenido del instrumento se ajustan al estudio planteado (ver anexo 14 lista de jueces expertos).

En el anexos 5 y 6 están las matrices de evaluación entregadas al panel de expertos y en los anexos 7 y 8 se encuentran la carta dirigida a los jueces y las indicaciones para evaluar el instrumento.

Posteriormente, se aplicó la Prueba Binomial para hallar la validez por jueces expertos (ver anexos 15 y 16). Esta prueba reportó que en el caso del instrumento Estrategias metodológicas de comprensión lectora todos los ítems resultaron válidos (p menor 0.005), y para el instrumento de Clima de aula se identificaron dos ítems no válidos (3 y 4), los cuales a criterio del investigador y por su relevancia no fueron retirados del instrumento. Para las dos guías de observación no se consideró pertinente calcular la confiabilidad, debido a que se trata de una propiedad requerida para otros tipos de instrumento (cuestionarios, escalas, test).

Los jueces sugirieron cambiar algunos términos de los ítems a fin de clarificarlos mejor. Asimismo, sugirieron la incorporó de dos ítems, uno para la dimensión durante la lectura (ítem 11) y el otro para la dimensión después de la lectura (ítem 17).

Finalmente, se hizo el ajuste final para aplicarlos a la muestra. En el anexo 11 se pueden observar los instrumentos reajustado, y en el anexo 13 los códigos de respuesta de los instrumentos.

4.5.2 Aplicación de los instrumentos

Los instrumentos fueron aplicados a la unidad de análisis, grupo social conformado por el binomio docente-estudiante de las 14 aulas elegidas, previa coordinación con los docentes.

Se utilizó dos guías de observación, una para medir las estrategias metodológicas de comprensión lectora que usan los docentes y otra para medir el clima de aula.

Toda vez que lo que se midió fue la interacción social grupal, la cual es dinámica en el contexto del aula y donde se integra el docente y los estudiantes. Fue necesario llevar a cabo diversas observaciones a fin de tener un panorama más amplio de los fenómenos observados. Por lo que se observó tres veces al grupo social de las aulas de segundo grado de primaria, durante un bimestre del año escolar.

Cada observación duró 90 minutos aprox., (tiempo de desarrollo de una sesión de aprendizaje). En total se realizaron 41 observaciones a toda la unidad de análisis (durante el transcurso del recojo de datos un docente cesó en el cargo, por esta razón no se realizó una observación).

La aplicación y calificación de los dos instrumentos lo realizó la investigadora. Para la aplicación de ambas guías, la investigadora se ubicó en un lugar adecuado del aula para tener buena visión de la actuación del docente, de la interacción social del grupo y no interrumpir el desarrollo de la sesión de aprendizaje.

Las observaciones se realizaron los cinco días de la semana, durante dos meses, en horarios de mañana y tarde, previa coordinación con los docentes y según su jornada laboral. Primero se observó y registró en la guía de observación qué estrategias metodológicas de comprensión lectora aplican los docentes. También, se tomó notas exhaustivas de lo que sucedió en la sesión (evidencias) para posterior calificar la actuación del docente en cada ítem del instrumento.

Luego de aplicar el primer instrumento, se procedió a observar y registrar el clima del aula, siguiendo el mismo procedimiento señalado anteriormente.

El mismo día de la observación, pero en un espacio distinto al aula, se calificó a cada docente observado, se analizó las notas y evidencias registradas por cada ítem, a fin de decidir si cada ítem reflejaba la actuación del docente o no, y así poder calificarlo.

Para calificar el uso de Estrategias metodológicas de comprensión lectora, se consideró que la actuación del docente y la interacción social del grupo se diera según lo esperado en cada ítem del instrumento, al menos una vez durante la sesión de aprendizaje.

Para calificar el clima de aula, se consideró que la actuación del docente y la interacción social del grupo, se diera según lo esperado en cada ítem del instrumento la mayor parte del tiempo de la sesión de aprendizaje (más de la mitad), a excepción del ítem 4, donde se calificó sí se dio una vez (docente fue coercitivo para generar disciplina en el aula).

4.6 Consideraciones éticas

Para la ejecución de la presente investigación se tomó en cuenta las consideraciones éticas establecidas en las normas de la Universidad Cayetano Heredia (UPCH), realizando los siguientes procedimientos:

- a) Inscripción en el registro SIDISI. Solicitud de autorización y aprobación para realizar el trabajo de investigación al Comité de Ética de la UPCH. En el año 2011, el Comité de Ética en Investigación de la UPCH, emitió la constancia de aprobación. Sin embargo, en el año 2016, se solicitó y tramitó la constancia de renovación para concluir con el trabajo de investigación, la cual fue aceptada (ver anexos 1 y 2).
- b) Solicitud de aprobación del consentimiento informado al Comité de Ética de la UPCH, para aplicar los instrumentos de investigación a los docentes que participaron voluntaria y anónimamente del estudio (ver anexo 3).
- c) Reunión con los docentes participantes de la investigación para explicarles sobre el uso discreto de la información recogida y la futura destrucción de los mismos al concluir con el análisis respectivo y para salvaguardar la confidencialidad.

- d) Tratamiento anónimo y confidencial de los datos de los docentes.
- e) Uso fidedigno de la información para elaborar el informe de investigación. Conocimiento pleno de las consecuencias de plagio de la producción intelectual de los autores citados en el estudio, según las normas estipuladas por la UPCH.

4.7 Plan de análisis

Para el análisis de los datos se siguió los siguientes pasos:

- Se implementó una base de datos de las variables en SPSS v21.0.
- Para evaluar el comportamiento de los datos recogidos y comprobar potenciales problemas en ellos, se procedió a elaborar el análisis exploratorio de datos. Con este análisis se verificó si algunos supuestos importantes (valores extremos, valores perdidos, descriptivas iniciales, etc.) se cumplen.
- Para el análisis descriptivo de las variables, se obtuvo puntajes y se organizó su presentación en medias y frecuencias.
- Para la relación entre las variables se aplicó medidas de asociación (Chi cuadrado) con nivel de significancia del 5%, y el uso del Rho de Spearman, luego de verificar normalidad de datos (ver anexo 17).
- Para la presentación de los resultados se desarrolló la interpretación de los valores estadísticos obtenidos en el paso anterior.
- Se presentaron tablas y gráficos de salida, para las variables y sus relaciones.

CAPITULO V

RESULTADOS

5.1 Presentación de resultados

Teniendo en cuenta las hipótesis de la investigación y los resultados de los instrumentos, la información se organizó de la siguiente manera:

I. Estadística descriptiva

Tabla 11

Estrategias metodológicas de comprensión lectora que aplican los docentes de segundo grado de primaria de cinco instituciones educativas públicas del distrito de La Victoria, 2011

	Frecuencia	Porcentaje
No aplican	22	53,7
Sí Aplican	19	46,3
Total	41	100,0

Fuente: Guía de observación de sesión de aprendizaje de elaboración propia.

Respecto a la variable Estrategias Metodológicas de Comprensión Lectora, en la tabla 11 se aprecia que en el 53,7% (22) de sesiones de aprendizaje observadas NO se APLICAN las Estrategias Metodológicas de Comprensión Lectora antes, durante y después de la lectura. En el 46,3% (19) de las sesiones de aprendizaje observadas, los docentes SÍ APLICAN estas estrategias.

Tabla 12

Estrategias metodológicas de comprensión lectora antes, durante y después de la lectura que aplican los docentes de segundo grado de primaria de cinco instituciones educativas públicas del distrito de La Victoria, 2011

Estrategias metodológicas de comprensión lectora		Frecuencia	Porcentaje
Antes	No aplican	30	73,2
	Sí aplican	11	26,8
	Total	41	100,0
Durante	No aplican	35	85,4
	Sí aplican	6	14,6
	Total	41	100,0
Después	No aplican	13	31,7
	Sí aplican	28	68,3
	Total	41	100,0

Fuente: Guía de observación de sesión de aprendizaje de elaboración propia.

Respecto a la variable Estrategias metodológicas de comprensión lectora Antes de la lectura, en la tabla 12 se aprecia que en el 73,2% (30) de sesiones de aprendizaje observadas NO se APLICAN estas estrategias, mientras que en el 26,8% (11), de sesiones de aprendizaje observadas los docentes SÍ las APLICAN. Durante la lectura, se aprecia que en el 85,4% (35) de sesiones de aprendizaje observadas NO se APLICAN estas estrategias, mientras que en el 14,6% (6), de sesiones de aprendizaje observadas, los docentes SÍ las APLICAN. Finalmente, Después de la lectura se aprecia que en el 68,3% (28) de sesiones de aprendizaje observadas SÍ se APLICAN estas estrategias, mientras que en el 31,7% (6) de las sesiones de aprendizaje observadas, los docentes NO las APLICAN.

Tabla 13

Estrategias metodológicas de comprensión lectora Antes de la lectura ítem por ítem, que aplican los docentes de segundo grado de primaria de cinco instituciones educativas públicas del distrito de La Victoria, 2011

N° de ítem	Categoría	Frecuencia	Porcentaje
1. Selecciona el texto a leer considerando criterios como edad/intereses de los estudiantes, extensión del texto, diversidad textual, vocabulario adecuado.	No	0	0
	Si	41	100,0
	Total	41	100,0
2. Hace explícito el propósito de lectura (verbaliza, hace preguntas)	No	32	78,0
	Si	9	22,0
	Total	41	100,0
3. Orienta a los estudiantes a focalizar la atención sobre el título, subtítulos, ilustraciones y otras claves visuales para hacer predicciones.	No	14	34,1
	Si	27	65,9
	Total	41	100,0
4. Permite que los estudiantes identifiquen el tema del texto para que lo comenten y discutan.	No	15	36,6
	Si	26	63,4
	Total	41	100,0
5. Relaciona el tema del texto con algo cercano a la experiencia del estudiante.	No	17	41,5
	Si	24	58,5
	Total	41	100,0
6. Presenta palabras claves del texto para que los estudiantes las asocien con otras para anticipar significados.	No	30	73,2
	Si	11	26,8
	Total	41	100,0

Fuente: Guía de observación de sesión de aprendizaje de elaboración propia.

Respecto a los ítems de la variable Estrategias metodológicas de comprensión lectora Antes de la lectura, en la tabla 13 se aprecia que los ítems que más se aplican en las sesiones de aprendizaje observadas son el ítem 1, en el 100% (41) de sesiones Sí se seleccionan los textos a leer con intención pedagógica y en el ítem 3 se aprecia que el 65,9% (27) de las sesiones de aprendizaje observadas, Sí se orienta a los estudiantes a focalizar su atención en los indicios del texto.

Mientras que los ítems que reflejan un menor grado de aplicación de Estrategias metodológicas de comprensión lectora Antes de la lectura son el ítem 2, que un 78,0 % (32) de las sesiones de aprendizaje observadas No se hizo explícito el propósito de lectura. El ítem 6 demuestra que en un 73,2 % (30) de sesiones de aprendizaje observadas No se presentaron palabras claves del texto para que los estudiantes las asocien con otras para anticipar significados.

Tabla 14

Estrategias metodológicas de comprensión lectora Durante la lectura ítem por ítem, que aplican los docentes de segundo grado de primaria de cinco instituciones educativas públicas del distrito de La Victoria, 2011

N° de ítem	Categoría	Frecuencia	Porcentaje
7. Orienta la forma de lectura.	No	0	0
	Si	41	100,0
	Total	41	100,0
8. Orienta la atención de los estudiantes en las palabras claves que se presentan en el texto.	No	21	51,2
	Si	20	48,8
	Total	41	100,0
9. Pregunta sobre las palabras desconocidas para los estudiantes, a fin de inferir su significado a partir del contexto.	No	33	80,5
	Si	8	19,5
	Total	41	100,0
10. Hace pausas para recordar lo más importante / recapitular lo leído hasta ese momento dependiendo de la extensión del texto.	No	17	41,5
	Si	24	58,5
	Total	41	100,0
11. Permite que los estudiantes localicen información, relacionen las ideas en el texto, integran ideas, interpretan y analizan las ideas o información.	No	33	80,5
	Si	8	19,5
	Total	41	100,0
12. Introduce pausas para asegurarse que los estudiantes han comprendido lo más importante del texto a través de preguntas literales e inferenciales.	No	17	41,5
	Si	24	58,5
	Total	41	100,0

Fuente: Guía de observación de sesión de aprendizaje de elaboración propia.

Respecto a los ítems de la variable Estrategias metodológicas de comprensión lectora Durante la lectura, en la tabla 14 se aprecia que los ítems que más se aplican en las sesiones de aprendizaje observadas son el ítem 7, en el 100% (41) de sesiones Sí se orienta la forma de lectura que deben realizar los estudiantes, en el ítem 10 se aprecia que el 58,5% (24) de las sesiones de aprendizaje observadas, Sí se hace pausas para recordar lo más importante o recapitular lo leído hasta ese momento en el texto y dependiendo

de su extensión y en el ítem 12 se aprecia que el 58,5% (24) de las sesiones de aprendizaje observadas, Sí se hace pausas para asegurarse que los estudiantes han comprendido lo más importante del texto a través de preguntas literales e inferenciales.

Mientras que los ítems que reflejan un menor grado de aplicación de Estrategias metodológicas de comprensión lectora Durante la lectura son el ítem 9, que un 80,5 % (33) de las sesiones de aprendizaje observadas No se pregunta sobre las palabras desconocidas para los estudiantes, a fin que infieran su significado a partir del contexto y el ítem 11 demuestra que en un 80,5 % (33) de sesiones de aprendizaje observadas No se propicia que los estudiantes localicen información, relacionen las ideas en el texto, integren ideas, interpreten y analicen las ideas o información.

Tabla 15

Estrategias metodológicas de comprensión lectora Después de la lectura ítem por ítem, que aplican los docentes de segundo grado de primaria de cinco instituciones educativas públicas del distrito de La Victoria, 2011

N° de ítem	Categoría	Frecuencia	Porcentaje
13.Orienta a los alumnos a evaluar su comprensión (tiempo para monitoreo de la lectura)	No	7	17,1
	Si	34	82,9
	Total	41	100,0
14.Propicia la resolución de preguntas literales planteadas por él y/o por los estudiantes.	No	1	2,4
	Si	40	97,6
	Total	41	100,0
15.Propicia la resolución de preguntas inferenciales planteadas por él y/o por los estudiantes.	No	18	43,9
	Si	23	56,1
	Total	41	100,0
16.Propicia el comentario de los estudiantes acerca del texto leído (les hace preguntas, les pide su opinión)	No	18	43,9
	Si	23	56,1
	Total	41	100,0
17.Permite la lectura del texto todas las veces que lo necesiten para responder las preguntas planteadas	No	19	46,3
	Si	22	53,7
	Total	41	100,0
18.Facilita la identificación de las ideas principales y secundarias.	No	35	85,4
	Si	6	14,6
	Total	41	100,0
19.Promueve la elaboración de organizadores gráficos, esquemas, resúmenes (orales y/o escritos) u otros.	No	24	58,5
	Si	17	41,5
	Total	41	100,0
20.Fomenta la verificación de las primeras predicciones de los estudiantes (les recuerda que fue lo que dijeron)	No	31	75,6
	Si	10	24,4
	Total	41	100,0
21.Favorece que los estudiantes hagan un trabajo de creación a partir de lo leído (por ejemplo: cambiar el título, un nuevo final)	No	35	85,4
	Si	6	14,6
	Total	41	100,0

Fuente: Guía de observación de sesión de aprendizaje de elaboración propia.

Respecto a los ítems de la variable Estrategias metodológicas de comprensión lectora Después de la lectura, en la tabla 15 se aprecia que los ítems que más se aplican en las sesiones de aprendizaje observadas son el ítem 13, en el 82,9% (34) de sesiones Sí se orienta a los estudiantes a evaluar

su comprensión y en el ítem 14 se aprecia que el 97,6% (40) de las sesiones de aprendizaje observadas, Sí se propicia la resolución de preguntas literales planteadas por el docente o por los estudiantes.

Mientras que los ítems que reflejan un menor grado de aplicación de Estrategias metodológicas de comprensión lectora Después de la lectura son el ítem 18, que un 80,5 % (35) de las sesiones de aprendizaje observadas No se facilita la identificación de las ideas principales y secundarias y el ítem 21 demuestra que en un 85,4 % (35) de sesiones de aprendizaje observadas No se favorece que los estudiantes hagan un trabajo de creación a partir de lo leído.

Tabla 16

Clima de aula en sesiones de aprendizaje del segundo grado de primaria de cinco instituciones educativas públicas del distrito de La Victoria, 2011

	Frecuencia	Porcentaje
Desfavorable	21	51,2
Favorable	20	48,8
Total	41	100,0

Fuente: Guía de observación de sesión de aprendizaje de elaboración propia.

Respecto a la variable Clima de Aula, en la tabla 16 se aprecia que en el 51,2% (21) de sesiones de aprendizaje el Clima de aula es DESFAVORABLE. En el 48,8% (20) de sesiones de aprendizaje observadas, el Clima de Aula es FAVORABLE.

Tabla 17

Clima de aula en sesiones de aprendizaje del segundo grado de primaria, ítem por ítem, de cinco instituciones educativas públicas del distrito de La Victoria, 2011

Aspectos	Nº de ítem	Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Estilo de las interacciones docente-estudiantes	1. Demuestra equidad en el trato a los estudiantes (Muestra buen trato y consideración a todos los estudiantes. No tiene favoritos)	No	18	43,9
		Si	23	56,1
		Total	41	100,0
	2. Ejerce su autoridad docente a los estudiantes de manera democrática.	No	39	95,1
		Si	2	4,9
		Total	41	100,0
	3. Promueve transacciones y explicaciones en el aula (utiliza criterios de conveniencia para el colectivo, por ejemplo: "si todos hablan a la vez no nos entendemos", "primero les explico y después preguntan")	No	35	85,4
		Si	6	51,2
		Total	41	100,0
	4. Utiliza la coerción para generar disciplina en el aula (apela al castigo o reprimenda, por ejemplo: "el que se porta mal sale de la clase", "el que no atiende la clase se queda sin recreo", les grita, humilla, castiga físicamente, usa papeletas o anotaciones)	No	20	48,8
Si		21	56,1	
Total		41	100,0	
5. Propicia el respeto y confianza en el aula (el profesor llama a los estudiantes por su nombre, valora sus opiniones, los escucha atentamente. Los estudiantes actúan con naturalidad, se mantienen ordenados)	No	9	22,3	
	Si	32	78,0	
	Total	41	100,0	
6. Utiliza lenguaje verbal y no verbal para reforzar los aciertos (pulgar levantado, expresiones de aprobación "Muy bien", "Te felicito") y reflexiona con los estudiantes sobre la razón del mecanismo.	No	15	36,6	
	Si	26	63,4	
	Total	41	100,0	
Participación estudiantil en org. del aula y aprendizaje	7. Propicia la participación de los estudiantes y estimula los aprendizajes individuales y colectivos.	No	5	12,2
		Si	36	87,8
		Total	41	100,0
8. Promueve la práctica de las normas de convivencia para regular el comportamiento de los estudiantes y favorecer una convivencia armoniosa.	No	34	82,9	
	Si	7	17,1	
	Total	41	100,0	
Gestión del aula	9. Evalúa junto a los estudiantes el cumplimiento de las normas de convivencia al final de la sesión.	No	39	95,1
		Si	2	4,9
		Total	41	100,0
	10. Maneja y dosifica el ritmo y los tiempos de la sesión y de los estudiantes.	No	16	39,0
		Si	25	61,0
	Total	41	100,0	
	No	18	43,9	
	Si	23	56,1	

11. Resuelve positivamente situaciones de conflicto que se presenten en el aula.	Total	41	100,0
12. Promueve la atención diferenciada de los estudiantes (los atiende según sus características y necesidades)	No	7	17,1
	Si	34	82,9
	Total	41	100,0

Fuente: Guía de observación de sesión de aprendizaje de elaboración propia.

En la tabla 17 se puede observar del grupo de ítems, algunos indicadores que garantizan condiciones favorables durante las sesiones de aprendizaje respecto al Clima de aula, las cuales son “Se propicia la participación de los estudiantes y estimula los aprendizajes individuales y colectivos” (87,8%); “Se promueve la atención diferenciada de los estudiantes” (82,9%) y “El docente propicia el respeto y la confianza en el aula” (78,0%), por ejemplo llama a los estudiantes por su nombre, valora sus opiniones, los escucha atentamente y los estudiantes actúan con naturalidad y se mantienen ordenados.

En cambio, los indicadores evaluados que reflejan un clima de aula desfavorables están vinculados con “No se ejerce autoridad docente de manera democrática sino impositiva” (95,1 %); “El docente no evalúa junto a los estudiantes el cumplimiento de las normas de convivencia al final de cada sesión” (95,1%); “No se promueve transacciones y explicaciones en el aula” (85,4 %) y ” No se promueve la práctica de las normas de convivencia para regular el comportamiento de los estudiantes y favorecer una convivencia armoniosa” (82,9%).

II. Estadística inferencial

Tabla 18

Relación entre estrategias metodológicas de comprensión lectora que aplican los docentes y el clima de aula en el segundo grado de primaria de cinco instituciones educativas públicas del distrito de La Victoria, 2011

		Clima de Aula		Total
		Desfavorabl e	Favorabl e	
Estrategias Metodológicas de Comprensión Lectora	No aplican	Frecuencia 16	6	22
		Porcentaje (%) 72,7%	27,3%	100,0%
	Sí aplican	Frecuencia 5	14	19
		Porcentaje (%) 26,3%	73,7%	100,0%

Fuente: Guía de observación de sesión de aprendizaje de elaboración propia.

Pruebas de Chi-Cuadrado

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)	Significación exacta (bilateral)	Significación exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	8,789 ^a	1	,003		
Corrección de continuidad ^b	7,030	1	,008		
Razón de verosimilitud	9,131	1	,003		
Prueba exacta de Fisher				,005	,004
Asociación lineal por lineal	8,575	1	,003		
N de casos válidos	41				

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 9,27.

b. Sólo se ha calculado para una tabla 2x2

En la tabla 18 se observa que en las aulas donde No se APLICAN Estrategias Metodológicas de Comprensión Lectora, el 72,7% (16), se

presenta un Clima de Aula DESFAVORABLE; y el 27,3% (6), presenta un Clima de Aula FAVORABLE. De otro lado, en las aulas observadas donde los docentes SÍ APLICAN Estrategias Metodológicas de Comprensión Lectora, se evidencia un Clima de Aula FAVORABLE con un 73,7% (14), y un Clima de Aula DESFAVORABLE con 26,3% (5).

Al realizar el cruce de variables a partir del uso de la prueba Chi-Cuadrado, se obtuvo un valor de 8,789^a, con un nivel de significación asintótica (bilateral) de 0.003 ($p < 0.05$). Este resultado nos permite tomar una decisión estadística por la cual se rechaza la hipótesis nula, la cual indica independencia de variables, quedándonos con la hipótesis alterna, la cual señala que no existe independencia de variables.

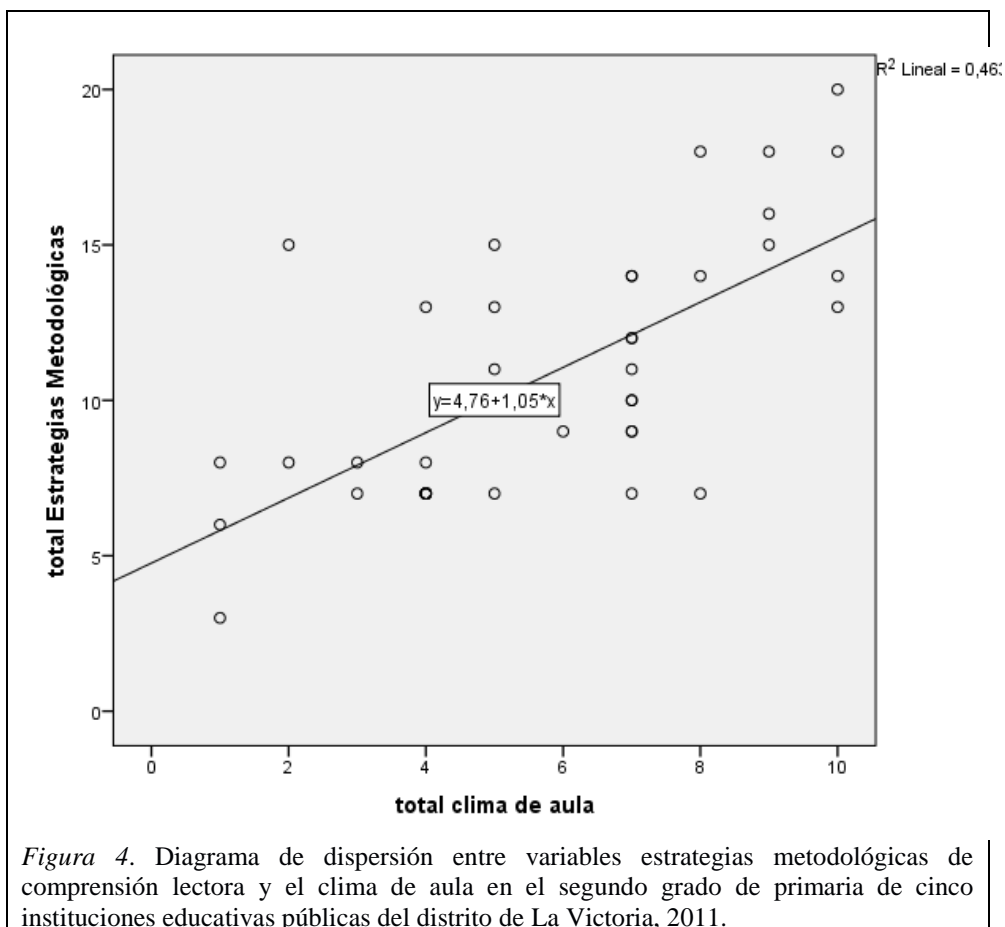


Figura 4. Diagrama de dispersión entre variables estrategias metodológicas de comprensión lectora y el clima de aula en el segundo grado de primaria de cinco instituciones educativas públicas del distrito de La Victoria, 2011.

Como se observa en la figura 4, ambas variables presentan una tendencia a una relación lineal positiva; es decir, a medida que aumenta el valor de la variable Estrategias Metodológicas de Comprensión Lectora aumenta también el valor de la variable Clima de Aula.

Tabla 19

Prueba de Rho de Spearman para Estrategias metodológicas de comprensión lectora que aplican los docentes y el Clima de aula en el segundo grado de primaria de cinco instituciones educativas públicas del distrito de La Victoria, 2011

			Total Estrategias Metodológicas de Comprensión Lectora
Rho de Spearman	Total Clima de Aula	Coefficiente de correlación Sig. (bilateral) N	,670** ,000 41

** . La correlación es significativa en el nivel 0,00 (bilateral).

En la tabla 19 se pretende establecer una correlación entre los puntajes de Estrategias Metodológicas de Comprensión Lectora y el Clima de Aula. Para ello, se aplicó el estadístico Rho de Spearman, el cual arrojó como resultado el valor 0.670, con un nivel de significancia de 0.000 (p 0.005). Esto demuestra una correlación positiva de nivel moderado (> de 0.5), según Hinkle, Wiersma & Jurs (2003), quienes presentan las reglas de interpretación del coeficiente de correlación (ver anexo 18). Este resultado nos indica que a mayores puntajes de Estrategias Metodológicas de Comprensión Lectora habrá mayores puntajes de Clima de Aula y viceversa.

Tabla 20

Prueba de Rho de Spearman para Estrategias metodológicas de comprensión lectora que aplican los docentes según dimensiones y el Clima de aula en el segundo grado de primaria de cinco instituciones educativas públicas del distrito de La Victoria, 2011

			EM de CL Antes de la lectura	EM de CL Durante la lectura	EM de CL Después de la lectura
Rho de Spearman	Total clima de aula	Coefficiente de correlación	,569(**)	,356(*)	,694(**)
		Sig. (bilateral)	,000	,022	,000
		N	41	41	41

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

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

En la tabla 20 se pretende establecer una correlación entre los puntajes de Estrategias metodológicas de comprensión lectora según dimensiones y el Clima de aula. Para ello, se aplicó el estadístico Rho de Spearman, el cual arrojó los siguientes resultados:

Para Estrategias metodológicas de comprensión lectora Antes de la lectura el valor 0.569, con un nivel de significancia al 1% ($p < 0.001$). Esto demuestra una correlación positiva de nivel moderado ($Rho > 0.5$). Este resultado nos indica que a mayores puntajes de Estrategias metodológicas de comprensión lectora Antes de la lectura habrá mayores puntajes de Clima de aula y viceversa.

Para Estrategias metodológicas de comprensión lectora Durante la lectura el valor 0.356, con un nivel de significancia de 5% ($p < 0.005$). Esto demuestra una correlación positiva de nivel bajo ($Rho < 0.3 - 0.5 >$). Este

resultado nos indica que a mayores puntajes de Estrategias metodológicas de comprensión lectora Durante la lectura habrá mayores puntajes de Clima de aula y viceversa.

Para Estrategias metodológicas de comprensión lectora Después de la lectura el valor 0.694, con un nivel de significancia de 0.000 ($p < 0.001$). Esto demuestra una correlación positiva de nivel moderado ($Rho > 0.5$). Este resultado nos indica que a mayores puntajes de Estrategias metodológicas de comprensión lectora Después de la lectura habrá mayores puntajes de Clima de aula y viceversa.

CAPÍTULO VI

DISCUSIÓN

6.1 Discusión de resultados

En el siguiente apartado se dará a conocer la discusión de los resultados obtenidos. Para realizar este análisis e interpretación, es importante señalar que el objetivo del estudio fue determinar la relación que existe entre las Estrategias metodológicas de comprensión lectora que usan los docentes y el Clima de aula de segundo grado de primaria en cinco instituciones educativas públicas del distrito de La Victoria.

Mencionaremos que respecto a la variable Estrategias metodológicas de comprensión lectora que usan los docentes, se muestra en la tabla 11 que en más del 53% (22) de las sesiones de aprendizaje observadas NO se APLICAN las Estrategias metodológicas de comprensión lectora, mientras que en el 46% (19) de sesiones de aprendizaje SÍ se APLICAN.

Estos resultados coinciden porcentualmente con Manrique (2015) quien ha demostrado, en su estudio, que el mismo porcentaje de docentes siempre usan Estrategias de comprensión lectora (46%). También coincide con Correa et al. (2013) y Domenack y Valdivia (2007), quienes señalan que los docentes utilizan Estrategias metodológicas de comprensión lectora a fin de lograr lectores competentes.

Sin embargo, lo antes mencionado debe ser tomado de manera referencial, dado que preocupa que en más del 53% de sesiones de aprendizaje, es decir más de la mitad de las observaciones en aula, los

docentes no aplicaban Estrategias metodológicas de comprensión lectora. Este dato coincide con los resultados de Ness (2011), quien señala que el 28,9% del tiempo, en las aulas de segundo grado, los docentes emplean estrategias instruccionales para la comprensión lectora. Es decir, según el autor mencionado, los docentes utilizan las estrategias de comprensión de lectura que conocen, o aplican las estrategias prescritas en manuales y guías de apoyo y no se arriesgan a usar otras. Asimismo, coincide con el MINEDU (2005, 2006 y 2008), que señala que los docentes carecen de estrategias metodológicas para la comprensión lectora y sugiere impulsar la capacitación y especialización en el manejo metodológico y didáctico de la comprensión lectora. El MINEDU entrega cada año a los docentes guías e informes que orientan el uso de estrategias metodológicas de comprensión lectora, lo cual no escapa al distrito de La Victoria, sede del presente estudio, por lo que aparentemente, este material no estaría siendo bien aprovechado por los docentes evaluados en el presente estudio.

Por su parte, diversos autores como Solé (2001), Alfonso y Sánchez (2009), Castelló (2000), Perrenoud (2004), Condemarín (2000) y Cassany et al. (2007) señalan que las estrategias metodológicas de comprensión lectora son procedimientos necesarios que los docentes deben utilizar y que conducen y promueven la comprensión lectora en los estudiantes. La lectura contribuye a una comunicación más efectiva en la vida social y laboral, siendo la escuela quien debe proporcionar este aprendizaje (Cassany et al., 2007). Es decir, su aplicación en el aula permite generar lectores autónomos, expertos y competentes, capaces de leer todo tipo de textos.

Por lo que la situación hallada, nos lleva a pensar que es importante que los docentes conozcan, manejen y apliquen adecuadamente las Estrategias metodológicas de comprensión lectora a fin de facilitar su labor académica y el aprendizaje de sus estudiantes, para que éstos comprendan con autonomía todo texto que leen, no solo durante su escolaridad sino que les sirva para comprender información a lo largo de su vida. Veremos más adelante, que la ausencia de las Estrategias metodológicas está más marcada en algunas de las dimensiones al momento de aplicarlas.

Cuando se exploró las Estrategias metodológicas de comprensión lectora por dimensiones, se apreció que **Antes de la lectura** (ver tabla 12), en el 73,2% (30) de sesiones de aprendizaje las estrategias NO fueron aplicadas. Estos resultados coinciden con Manrique (2015), quien señala que solo el 45% de docentes siempre usan las estrategias de comprensión lectora antes de la lectura. Asimismo, Arizola (2011) señala que el 55% de los profesores utilizan estrategias metodológicas de comprensión lectora antes de la lectura, pero su uso no es efectivo porque los estudiantes no logran el nivel suficiente de comprensión lectora y la mayoría está en proceso de logro. También, Flores (2007) señala que los docentes no aplican estrategias antes de la lectura. Contrario a estas investigaciones, Domenack y Valdivia (2007) demostraron que los docentes de primer y segundo grado de una institución educativa de Lima, utilizan estrategias metodológicas antes de la lectura permitiendo que los estudiantes tengan interés por acercarse a la lectura.

La mayoría de estas investigaciones evidencian que durante estos últimos años los docentes aún presentan dificultad en el uso de estrategias

metodológicas Antes de la lectura. Hernández y Quintero (2007) y Solé (2001), señalan que es necesario desarrollar estrategias Antes de la lectura, que permitan motivar a querer leer, tener claro cuál el objetivo de lectura, activar y recuperar conocimientos previos y observar indicios del texto para predecir de qué tratará, sin embargo debemos precisar que este estudio fue de enfoque cualitativo y realizado en una institución privada de Lima, donde se asume que los procesos de enseñanza aprendizaje son mejor controlados y el desempeño docente también, además que la información fue recogida con otro enfoque investigativo.

Cuando el docente utiliza estrategias metodológicas Antes de la lectura, guía a sus estudiantes a un trabajo previo a la lectura, es así que propicia que despierten el interés por el texto que van a leer, identifiquen su propósito de lectura, activen sus conocimientos previos a partir de los indicios del texto, establezcan predicciones sobre qué tratará el texto y formulen preguntas pertinentes.

En este mismo sentido, durante el análisis más detallado, se pudo observar las Estrategias metodológicas de comprensión lectora menos utilizadas **Antes de la lectura** (ver tabla 13), por ejemplo, en el 78,0% “no se hizo explícito el propósito de lectura” y en el 73,2 % “no se presentaron palabras claves del texto”. Esto refleja el poco uso del docente de algunas estrategias metodológicas de comprensión lectora que ayudan a intensificar la comprensión y favorecen el desarrollo de capacidades de alto nivel cognitivo. El no tener un propósito claro de lectura hace que el texto carezca de sentido para el lector y no tenga interés por comprenderlo. Por ejemplo, si

un estudiante quiere compartir con sus compañeros un juego de mesa, su objetivo de lectura será comprender las instrucciones del juego a fin de seguirlas, de lo contrario no podrá entender de qué trata el juego.

Lo mencionado, está en relación a lo que menciona Solé (2001), cuando manifiesta que el docente debe orientar al estudiante a identificar el objetivo de lectura, a fin de tener claridad sobre qué buscar o conseguir del texto para luego poder comprenderlo.

Por otra parte, es necesario que el docente oriente a los estudiantes a fijarse en determinadas palabras claves del texto para que las asocien con otras para deducir significados, de lo contrario podría atribuir significados no coherentes con la interpretación que va realizando del texto. Esta estrategia favorece la comprensión, porque al tener claridad sobre el significado de algunas palabras claves o expresiones se tiene más posibilidades de construir el significado del texto (Solé, 2011). Evidentemente, esto no está ocurriendo en la muestra estudiada, las observaciones en aula indican una comprensión lectora de nivel superficial y poco profunda, mediada por algunas estrategias aplicadas al iniciar la lectura.

El estudio también nos da la posibilidad de rescatar las Estrategias metodológicas de comprensión lectora más utilizada **Antes de la lectura** (ver tabla 13), por ejemplo, en el 100% de aulas observadas se seleccionan los textos a leer con intención pedagógica y en el 65,9% se orienta a los estudiantes a focalizar su atención en los indicios del texto a fin de activar sus conocimientos previos.

Estos datos coinciden con el estudio de Correa et al. (2013), quienes señalan que los docentes de segundo grado utilizaron textos que están en relación al contexto y los intereses de los estudiantes (100%), porque según el antecedente son textos proporcionados por el MINEDU. Asimismo, los docentes orientaron la observación de indicios de gráficos (17,6%) e indicios lingüísticos (23,5%) del texto para activar los conocimientos previos.

Es importante resaltar que los docentes de nuestro estudio, utilizan los textos proporcionados por el MINEDU para la comprensión lectora, lo que garantiza leer distintos tipos de textos, de extensión pertinente y vocabulario adecuado para la edad e interés de los estudiantes, lo cual se refleja en los hallazgos presentados. Esto está en relación a lo señalado por Solé (2001), quien recomienda que la lectura no se limite a un determinado tipo de texto, por el contrario, la variedad de textos le permite al lector plantearse diversos propósitos de lectura y despertar en él diversas expectativas.

Asimismo, los resultados muestran que el docente activa los conocimientos previos del estudiante cuando lo ayuda a fijarse en determinados indicios del texto, por ejemplo: el título, las ilustraciones, las enumeraciones, entre otros. Condemarín y Medina (1998) señalan que esta activación de conocimientos previos le permitirá al estudiante disponer de ellos durante la lectura.

Luego de presentar estos resultados, debemos expresar que si bien antes de la lectura, existen adecuadas Estrategias metodológicas de comprensión lectora, también se evidencia ausencia de otras estrategias, las cuales son mayoría, y que reflejaría que el docente solo hace uso de algunas

que se encuentran en los textos del MINEDU, priorizando las que son más sencillas de aplicar dejando de lado las que son más complejas pero que a la vez, más significativas para una comprensión lectora crítica y autónoma.

Respecto a las estrategias **Durante la lectura**, se aprecia que en el 85,4% (35) de sesiones de aprendizaje NO se aplicaron (ver tabla 12). Sin embargo, Flores (2007) y Ness (2011), en su estudios mencionan que las estrategias que los docentes más utilizan en el aula son las de Durante la lectura.

Nuestros resultados van en el sentido de la evidencia nacional (Arizola, 2011 y Manrique, 2015), que manifiestan que la mayoría de docentes no utilizan las Estrategias metodológicas de comprensión lectora Durante la lectura, lo cual no facilita la comprensión de los estudiantes. Esto es corroborado además, con los informes del MINEDU (2008-2016).

La situación hallada causa preocupación porque es aquí donde el lector se relaciona directamente con el texto y se da lugar a la comprensión y donde la labor pedagógica del docente es vital para encaminar al estudiante en el proceso lector. Por ello, las estrategias metodológicas que utilice el docente Durante la lectura, ayudarán a los estudiantes a formular hipótesis y responder algunas preguntas mientras leen, aclarar dudas sobre el texto, recapitular información y resumir, lo cual favorece la construcción del significado del texto. Entonces, si el docente no usa estas estrategias, estará limitando al estudiante y no podrá regular ni construir su comprensión, lo cual afectara la competencia lectora y otros procesos cognitivos derivados.

Lo mencionado, se sustenta en Solé (2001), quien indica que durante la lectura “tiene lugar el mayor esfuerzo comprensivo por parte del lector y las estrategias allí están pensadas para que éste pueda regular su comprensión” (p. 104).

Las Estrategias metodológicas de comprensión lectora **Durante la lectura**, que menos usan los docentes (ver tabla 14), están en relación a que “no se pregunta sobre las palabras desconocidas para los estudiantes” (80,5%), y “no se propicia que los estudiantes localicen información, relacionen las ideas en el texto, integren ideas, interpreten y analicen las ideas o información” (80,5%). Debemos mencionar que Solé (2011) señala que estas estrategias ayudan al lector a intensificar la comprensión y recordar lo que lee.

Estos valores altos de ausencia de estrategias metodológicas también causan preocupación dado que para comprender se requiere conocer el significado de palabras y frases atribuidas en el mismo texto. Por ello, es importante que los docentes pregunten a sus estudiantes sobre aquellas palabras nuevas o desconocidas para ellos, a fin de ayudarlos a inferir su significado por el contexto del texto. De lo contrario, el lector puede abandonar la lectura porque se da cuenta que no está comprendiendo y esto genera desinterés por continuar leyendo.

De otro lado, el docente también debe ayudar a los estudiantes a localizar información del texto, Por ejemplo, que identifiquen en que parte del texto se puede encontrar el significado de una palabra nueva para ellos (Solé, 2001). Ayudarlos a integrar y relacionar las ideas en el texto e

interpretar y analizar la información, está orientado al desarrollo de capacidades de orden superior. Por ejemplo, en un texto donde se describe a un animal, el estudiante debe integrar la información que cada párrafo le proporciona, para conocer las características, cualidades y utilidad de ese animal.

Las Estrategias metodológicas de comprensión lectora **Durante la lectura** más utilizadas (ver tabla 14), son “se orienta la forma de lectura que deben realizar los estudiantes (100%) y “se hace pausas para recordar lo más importante del texto” y para “asegurarse que los estudiantes han comprendido lo más importante del texto” (ambas con 58,5%).

Estos resultados coinciden con Correa et al. (2013) y Flores (2007), quienes demostraron que los docentes de segundo grado usaron lectura silenciosa (32,5%), lectura en equipo (29,4%), lectura en cadena (11,8%) y formularon preguntas para asegurar la comprensión de lo más importante del texto (29,4%).

Es importante resaltar en nuestro estudio que los docentes orientan la forma de lectura (individual, en silencio, compartida, en voz alta, entre otras), lo cual demuestra que el docente tiene un propósito o intención pedagógica para ello. Por ejemplo, cuando realiza una lectura compartida en voz alta, el docente se convierte en el modelo lector a seguir, y el estudiante va interiorizando las convenciones de la lectura oral. En ese sentido, Solé (2001) y Condemarín et al. (1997), señalan que el docente debe utilizar diversas formas de lectura y puede acordar con los estudiantes el uso de una o más formas a la vez.

De lo antes mencionado, debemos decir que los resultados indican que aplican estrategias de comprensión lectora Durante la lectura, pero según los hallazgos, predomina la ausencia de estas estrategias, lo cual genera preocupación en el desarrollo de competencias lectoras de los estudiantes del nivel primaria. Las observaciones en aula reportaron un escaso uso de Estrategias metodológicas de comprensión lectora en la fase más importante de la misma, esto vinculado a que el docente no propició que los estudiantes identifiquen el significado de palabras desconocidas y no se desarrolló capacidades de alto nivel cognitivo como relación e integración de ideas, interpretación, análisis, entre otros.

En cuanto a las estrategias **Después de la lectura** (ver tabla 12), se puede observar que en el 68,3% (28) de sesiones de aprendizaje SÍ se aplicaron. Estos resultados coinciden con Manrique (2015) y Arizola (2011) quienes señalan que el 54% y 60% de docentes siempre usan las estrategias de comprensión lectora después de la lectura respectivamente. También, Domenack y Valdivia (2007) señalan que los docentes de primer y segundo grado utilizan las estrategias Después de la lectura.

Es alentador corroborar que en nuestro estudio, las estrategias metodológicas de comprensión lectora Después de la lectura, están siendo utilizadas por los docentes en mayor porcentaje que las estrategias Antes y Durante la lectura. Tal como señala Solé (2001), el uso de Estrategias metodológicas de comprensión lectora Después de la lectura, permite a los estudiantes comprobar sus predicciones iniciales, elaborar resúmenes y responder preguntas de tipo literal, inferencial y crítico-valorativo. Estas

estrategias se usan para verificar la comprensión lectora y continuar comprendiendo y aprendiendo.

A partir de nuestros resultados, podemos deducir que el uso de algunas de estas estrategias es más fácil de manejar para los docentes, tal es el caso que, en el 97,6% de las aulas observadas se “propicia la resolución de preguntas literales planteadas por el docente o por los estudiantes” y en el 82,9% “se orienta a los estudiantes a evaluar su comprensión” (ver tabla 15).

Estos resultados difieren con Correa, et al. (2013), quienes demostraron que los docentes utilizaron, en un menor porcentaje, la estrategia de formulación de preguntas de nivel literal (17,6%). También, en el estudio de Ness (2011) se señala que el 8,5% del tiempo de la instrucción estuvo dedicado a la formulación de preguntas.

Sin embargo, nuestros hallazgos coinciden con el estudio de Galindo (2008) y Domenack y Valdivia (2007), quienes precisan que los docentes utilizaron estrategias para resolución de preguntas literales y estrategias metacognitivas, que permiten la reflexión sobre los procesos que facilitan o entorpecen la lectura.

Nuestros resultados deben ser tomados con cuidado, dado que si bien es cierto, son usadas por la mayoría, están direccionadas a un tipo de aprendizaje lector, caracterizado por reproducir información explícita en el texto y que no contribuye necesariamente a una comprensión lectora de nivel inferencial o deductivo. Porque, formular preguntas de nivel literal, implica para el estudiante identificar datos e información que se encuentra de manera evidente en el texto, a diferencia de formular preguntas de tipo inferencial,

que implica al estudiante deducir información que no se encuentra escrita en el texto, y que lo retan a un mayor nivel de análisis y son de mayor demanda cognitiva.

Es importante resaltar que los docentes deben seguir utilizando estrategias metodológicas para la formulación de preguntas de tipo literal, sin descuidar las inferenciales y criteriosales porque permiten al estudiante ser un lector activo y que comprende (Solé, 2001 y MINEDU, 2007-2016).

Por otra parte, es importante destacar que los docentes de nuestro estudio aplicaron estrategias para que los estudiantes reflexionen sobre su proceso lector, porque a través de la metacognición los estudiantes pueden evaluar, controlar y regular su comprensión, darse cuenta sobre qué se comprendió y cómo se comprendió (Solé, 2001 y Calero, 2011).

Las estrategias metodológicas de comprensión lectora **Después de la lectura** (ver tabla 15) menos utilizadas, están vinculadas a “no se facilita la identificación de las ideas principales y secundarias” (85,4%) y “no se favorece que los estudiantes hagan un trabajo de creación a partir de lo leído” (85,4%). Estos resultados difieren con Galindo (2008) y Flores (2007), quienes señalan que la estrategia metodológica más usada por los docentes fue la identificación de ideas principales y secundarias.

Esta situación nos lleva a una reflexión importante porque, encontrar la idea principal de las secundarias es una condición para aprender a partir del texto y para leer de manera crítica y autónoma (Solé, 2011). Además, es un paso previo para elaborar el resumen del texto y esto, sobretodo que el estudiante pone en juego su capacidad de análisis y síntesis, con lo que

afectaría su nivel de comprensión inferencial. Solé (2001), resalta el hecho que es esencial ayudar al estudiante a identificar la idea principal.

Otro aspecto que preocupa, es que el docente no permita que los estudiantes realicen un trabajo de creación a partir de lo leído, por ejemplo cambiar el título, un nuevo final. Esto contribuye en el estudiante a generar nueva información a partir de lo comprendido y supone una forma de escribir un texto, lo que evidencia la relación entre lectura y escritura, al igual que elaborar un resumen (Solé, 2011).

Algunos autores señalan que usar estrategias de elaboración o creación permiten al estudiante realizar conexiones entre lo que conoce con algo nuevo (Martín-Antón, et al., 2013 y Marugán, et al., 2013).

Habiendo revisado y discutido la información referente a las Estrategias metodológicas de comprensión lectora Antes, Durante y Después de la lectura, podemos decir que si bien es cierto, que todos los docentes usan las estrategias de algún modo u otro, estas no están dirigidas a desarrollar los niveles inferencial y crítico-valorativo de la comprensión lectora, y más aún predomina la ausencia, en la mayoría de los casos, de las mismas. Por lo que se demostró que los estudiantes recibieron información de cómo leer a un nivel meramente literal, donde se reproduce la información que se encuentra explícitamente en el texto y no esté desarrollando capacidades de orden superior que le permitan analizar, inferir, sintetizar, relacionar, elaborar, entre otras. Por ello, consideramos necesario apoyar a los docentes en este proceso a través de la formación y el acompañamiento docente.

En cuanto al **Clima de aula** (ver tabla 16) se observa que en el 51,2% (21) de sesiones de aprendizaje, el Clima de aula fue Desfavorable, y en el 48,8% (20) de las sesiones el Clima de aula fue Favorable. Estos resultados son contrarios con Rivera (2012), quien señala que el clima de aula percibido por los estudiantes encuestados fue adecuado. A lo mejor para entender esta problemática podemos citar un estudio del MINEDU (2006), que señala que los docentes no reflexionan ni planifican el clima de aula, por el contrario lo manejan según su experiencia, solo mantienen el orden en el aula para poder desarrollar su tarea de enseñanza en la comprensión lectora, la conducta es regulada con premios o castigos, pero a la vez, también utiliza algunas prácticas que pretenden ser democratizadoras como el uso de las normas de convivencia.

Cabe resaltar que en nuestro estudio se evidencia un ligero predominio del Clima de aula Desfavorable, que probablemente no esté favoreciendo la enseñanza y el aprendizaje, sustentado en diversos estudios que resaltan que un adecuado clima de aula puede motivar y propiciar interés por aprender, y en el caso del docente a enseñar (Villanueva, 2016 y Wetzell, 2009). Debemos recordar también que para LLECE (2008), el clima escolar es la variable más importante y de más incidencia en el rendimiento académico de los estudiantes, sobre todo en lectura.

En esa misma dirección, Molina y Pérez (2006), demostraron que las relaciones interpersonales generadas en el aula favorecen el aprendizaje de los estudiantes. Por lo que el manejo del clima de aula tiene que ser apropiado, tal como coinciden MINEDU (2013), Murillo (2011), CNE (2010), Tejeda

(2009), Andrade (1995) y Hargreaves (1986)), quienes precisan que los docentes deben generar un clima de aula que permita el respeto y la participación de todos, propicio para reflexionar e intercambiar ideas en las diferentes situaciones de aprendizaje, así como en la enseñanza de la lectura.

Los resultados de nuestro estudio nos permiten reflexionar sobre la importancia que todos los docentes generen un ambiente afectivo para la convivencia en el aula, que contribuya a las interacciones positivas entre docente-estudiante y entre los mismos estudiantes, porque solo así el clima del aula será favorable para la enseñanza del docente y los aprendizajes de los estudiantes.

Asimismo, lo señalado nos lleva a pensar que es necesario que los docentes de nuestro estudio se empoderen en mayor medida de procedimientos didácticos para gestionar un adecuado clima de aula y que para ello, se podría apoyar al docente en acciones de formación en servicio, capacitación y acompañamiento pedagógico, a fin de propiciar espacios de reflexión sobre su práctica y cómo mejorarla.

La exploración de las características más importantes observadas del **Clima de aula** (ver tabla 17), nos muestra que en el 95,1%, “la autoridad que ejerce el docente es impositiva”, en el 95,1% “el docente no evalúa junto a los estudiantes el cumplimiento de las normas de convivencia al final de cada sesión”, en el 85,4% “no se promueven transacciones y explicaciones en el aula” y en el 82,9% “no se promueve la práctica de las normas de convivencia para regular el comportamiento de los estudiantes y favorecer una convivencia armoniosa”. Estos resultados coinciden con Villanueva (2016) y

MINEDU (2006) quienes señalan que el clima de aula fue desfavorable en aquellas aulas donde el docente fue autoritario, controló el orden y la disciplina y no propició el desarrollo de la autonomía y auto-regulación.

Estos datos demostraron un rol docente autoritario, impositivo y controlador del orden y la disciplina de los estudiantes. Lo cual nos lleva a reflexionar y deducir que se produjeron situaciones negativas y que coaccionaron la convivencia entre el colectivo estudiantil y el profesorado, todo lo cual va influir de manera negativa en los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollen. Esto está apoyado en el MINEDU (2013) y Tejada (2009), que señalan que un ambiente poco afectivo para la convivencia del aula no contribuye a las interacciones positivas entre docente y estudiantes, y que es probable que influya negativamente en la enseñanza, y por ende, en los aprendizajes de los estudiantes. Por ello, es meritorio generar las condiciones necesarias para modificar el contexto identificado y sostener una propuesta de mejora en las condiciones de aula que se desarrollan los procesos educativos. Así como seguir explorando los factores y/o condiciones que puedan incluir de forma negativa en un clima de aula apropiado.

Respecto a las aulas donde el Clima de aula fue Favorable, que en global representó menos del 50%, podemos rescatar que en el 87,8% “se propicia la participación de los estudiantes y estimula los aprendizajes individuales y colectivos”, en el 82,9% “se promueve la atención diferenciada de los estudiantes” y en el 78,0% “el docente propicia el respeto y la confianza en el aula”. Esto coincide con Wetzell (2009), cuando señala que el docente presenta a los estudiantes los objetivos a desarrollar en las sesiones

de aprendizaje y demuestra interés por que cada estudiante aprenda y apoye a los que más lo necesitan. Asimismo, coincide con LLECE (2008), que señala que las relaciones entre los miembros de la escuela y el aula deben ser armoniosas y positivas para generar un ambiente de respeto, acogedor, positivo y propicio para el logro de aprendizajes.

En general, estos resultados reflejan que en el aula conviven aspectos poco favorables y desfavorables para un buen clima de aula. Es por ello, que se podría pensar que algunos docentes están generando algunas condiciones favorables para el clima de aula, que implica por ejemplo que los atiendan según sus características y necesidades.

Murillo (2011) y Tejada (2009), señalan que hay factores que influyen en el clima de aula, como la relación empática y de respeto entre docente-estudiante, lo que nos lleva a pensar en generar las condiciones para contar con docentes más empáticos e identificados con los problemas de sus estudiantes dentro de un espacio de respeto que según los resultados ya se estaría dando en algunas aulas.

Nuestros resultados demuestran que solo algunos docentes estarían generando ciertas condiciones favorables para el clima de aula, es decir, propiciando una atmósfera positiva para enseñar y aprender, lo cual debe servir de punto de partida para la generación de oportunidades de mejora educativa.

Respecto al estudio de la relación entre las Estrategias metodológicas de comprensión lectora y el Clima de aula (ver tabla 18), se observa que en las aulas donde No se aplicaron Estrategias metodológicas de comprensión lectora, el Clima de aula fue altamente Desfavorable (72,7%), y en las aulas

donde SÍ se aplicaron Estrategias metodológicas de comprensión lectora, se evidencia un Clima de aula Favorable (73,7%). El uso de la prueba Chi-Cuadrado demostró una relación significativa ($X^2= 8,789^a$, $p=0.003$), lo cual fue corroborado con el estadístico Rho de Spearman con resultado significativo al 5% que demuestra relación moderada ($Rho = 0.670$). Esto nos permite interpretar que a mejor uso de Estrategias metodológicas de comprensión lectora, mejor puntaje del Clima de aula, y viceversa.

Es importante señalar que no se han encontrado estudios similares a la presente investigación donde se relacionen las Estrategias metodológicas de comprensión lectora a nivel general y por dimensiones con el Clima de aula. Por esta razón, se considera que los resultados y los hallazgos del presente estudio aportan información significativa a la comunidad educativa a fin de tomarlos como línea de base que contribuya en la mejora del proceso de enseñanza aprendizaje.

Los resultados están alineados con el MINEDU (2006), cuando señala que hay relación favorable entre clima de aula y la enseñanza y aprendizaje, cuando se practica el respeto, confianza, responsabilidad, corresponsabilidad, motivación y el docente planifica y acompaña el aprendizaje de sus estudiantes. Braslavsky (2005), también lo manifiesta cuando señala que para facilitar la enseñanza y el aprendizaje, es necesario generar en el aula una atmosfera de relaciones concertadas democráticamente. Villanueva (2016), señala cierta coincidencia con nuestros resultados, cuando indica que el clima de aula obedece al estilo de enseñanza del docente.

Por lo tanto, crear un clima de aula adecuado es condición necesaria para la enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora. Concretamente en el uso de las Estrategias metodológicas de comprensión lectora, porque en un Clima de aula positivo las interacciones fluyen naturalmente en un trato de respeto y consideración al otro. Caso contrario, los estudiantes no podrán interactuar libremente con confianza, respeto mutuo, buen trato y seguridad; lo que afectará no solo el nivel de comprensión lectora de los niños sino también el desarrollo personal y la convivencia social que les permita a futuro enfrentarse en diversas prácticas sociales de lectura y escritura y desenvolverse como ciudadanos responsables, analíticos y críticos frente a su realidad social.

Todo lo mencionado se evidenció en que en las aulas donde el docente fue más autoritario, poco comunicativo, no resolvía dudas, el clima de aula fue Desfavorable. En cambio, todo lo contrario ocurrió en las aulas donde el docente fue más horizontal, abierto al diálogo e indagador respecto al avance del estudiante.

Respecto a la relación entre las Estrategias metodológicas de comprensión lectora según dimensiones y el Clima de aula (ver Tabla 20), el estadístico Rho de Spearman demostró que las estrategias usadas Antes, Durante y Después de la lectura se relacionan significativamente ($n.s.=5\%$) y de forma directa (Rho de Spearman = 0.569, 0.356 y 0.694 respectivamente) con el clima de aula, fortaleciendo la relación general inicial demostrada.

En líneas generales, esto demuestra una correlación positiva de nivel moderado entre las dimensiones estudiadas y el clima de aula. Lo que nos

indica que a mayores puntajes de Estrategias metodológicas de comprensión lectora Antes, Durante y Después de la lectura habrá mayores puntajes del Clima de aula y viceversa.

Es importante que los profesores apliquen Estrategias metodológicas de comprensión lectora Antes, Durante y Después de la lectura en un Clima de aula adecuado, de lo contrario los estudiantes no podrán interactuar libremente con confianza, respeto mutuo, buen trato y seguridad, no estarán motivados a querer leer textos con un objetivo claro de lectura, no verificarán de lo que trata un determinado texto, ni responderán o formularán preguntas, no podrán comprobar sus predicciones, responder preguntas literales, inferenciales y criterios.

Debemos agregar que generar un clima de aula positivo y adecuado mejora las relaciones de respeto y confianza tanto para la enseñanza como para el aprendizaje, por lo tanto los docente tienen la responsabilidad de hacer uso de un buen Clima de aula con lo que favorecen mejor estrategias metodológicas de comprensión lectora y una mejor comprensión lectora en sus estudiantes.

Mencionar, que a pesar que la relación establecida en nuestro estudio se constituye como un nuevo aporte al campo educativo, ya existen algunos programas de formación docente que están trabajando estos temas como contenidos formativos y que se vienen dando desde hace algunos años en instituciones públicas y privadas. Sin embargo, los antecedentes mostrados, informes del MINEDU (2008-2016) y nuestros hallazgos, demuestran que los docentes los están aplican limitadamente o no los aplican. Por lo que resulta

necesario reflexionar sobre la necesidad de mejorar, revisar y reevaluar los desempeños docentes en el manejo de Estrategias metodológicas de comprensión lectora y en gestión del Clima de aula, que nos permitan generar cambios importantes en la práctica docente en un contexto de aula que involucra un estudiante en etapa desarrollo y que empieza a desarrollar procesos mentales cada vez más complejos y que necesitan de un guía o tutor que lo oriente en ese camino y que contribuya en la formación de mejores ciudadanos.

Cabe señalar que una limitante del estudio es que los resultados no son generalizables, sin embargo permiten tener una aproximación de cómo se dan los procesos pedagógicos en las aulas de segundo grado de primaria sobre el uso de Estrategias metodológicas de comprensión lectora y el Clima de aula, los cuales pueden servir de base para futuras investigaciones.

CAPÍTULO VII

CONCLUSIONES

A continuación se presentan las conclusiones del estudio a partir de los hallazgos encontrados:

1. Existe relación directa y significativa entre las Estrategias metodológicas de comprensión lectora que usan los docentes y el Clima de aula del segundo grado de primaria en cinco instituciones educativas públicas del distrito de La Victoria, por lo que se demuestra la hipótesis principal de la investigación, donde a mayor uso de Estrategias metodológicas de comprensión lectora, mejores puntajes del Clima de aula y viceversa.
2. Existe relación directa y significativa entre las dimensiones de las Estrategias metodológicas de comprensión lectora y el Clima de aula de segundo grado de primaria. Por lo que se demuestran las hipótesis específicas, donde a mayores puntajes de Estrategias metodológicas de comprensión lectora Antes, Durante y Después de la lectura, habrá mayores puntajes del Clima de Aula y viceversa.
3. Se evidenció que en la mayoría de aulas del segundo grado de primaria en cinco instituciones educativas públicas del distrito de La Victoria, Antes de la lectura No se aplican las Estrategias metodológicas de comprensión lectora, las cuales están vinculadas principalmente con “No se hizo explícito el propósito de lectura” y “No se presentan palabras claves del texto para que los estudiantes las asocien con otras

para anticipar significados”. Sin embargo, existen algunas estrategias que sí utilizan como “Selecciona los textos a leer con intención pedagógica” y “Orienta a los estudiantes a focalizar su atención en los indicios del texto”.

4. Se evidenció que en la mayoría de aulas del segundo grado de primaria en cinco instituciones educativas públicas del distrito de La Victoria, Durante la lectura No se aplican las Estrategias metodológicas de comprensión lectora las cuales reflejan principalmente que “No se pregunta sobre las palabras desconocidas para los estudiantes” y “No se propicia que los estudiantes localicen información, relacionen las ideas en el texto, integren ideas, interpreten y analicen las ideas o información”. Cabe resaltar que sí se hacen uso de algunas como “Se orienta la forma de lectura que deben realizar los estudiantes”, “Se hace pausas para recordar lo más importante o recapitular lo leído hasta ese momento en el texto” y “Se hace pausas para asegurarse que los estudiantes han comprendido lo más importante del texto”.
5. Se evidenció que en la mayoría de aulas del segundo grado de primaria en cinco instituciones educativas públicas del distrito de La Victoria, Después de la lectura Sí aplican Estrategias metodológicas de comprensión lectora, con una tendencia hacia la lectura superficial y poco inferencial, porque “Se orienta a los estudiantes a evaluar su comprensión” y “Se propicia la resolución de preguntas literales planteadas por el docente o por los estudiantes”. Las que menos usan indican que “No se facilita la identificación de las ideas principales y

secundarias” y “No se favorece que los estudiantes hagan un trabajo de creación a partir de lo leído”.

6. Se evidenció que en más de la mitad de aulas observadas en el segundo grado de primaria en cinco instituciones educativas públicas del distrito de La Victoria, el Clima de aula fue principalmente Desfavorable porque “Se ejerce autoridad docente de manera impositiva”, “El docente no evalúa junto a los estudiantes el cumplimiento de las normas de convivencia al final de cada sesión”, “No se promueve transacciones y explicaciones en el aula” y “No se promueve la práctica de las normas de convivencia para regular el comportamiento de los estudiantes y favorecer una convivencia armoniosa”. Sin embargo, se puede rescatar algunas condiciones favorables como “Se propicia la participación de los estudiantes y estimula los aprendizajes individuales y colectivos”, “Se promueve la atención diferenciada de los estudiantes” y “El docente propicia el respeto y la confianza en el aula”.

CAPÍTULO VIII

RECOMENDACIONES

1. Las autoridades educativas deben incidir en la formación profesional de los docentes en servicio a través de acciones formativas en didáctica específica para la comprensión lectora y procedimientos pedagógicos para la gestión adecuada del clima de aula. Además establecer un sistema de acompañamiento docente en sus instituciones educativas, a fin de identificar sus necesidades formativas y asesorar su práctica pedagógica.
2. Los hallazgos del presente estudio servirán como punto de partida para otras investigaciones, las cuales pueden estar vinculadas con otras aristas del problema de investigación, como por ejemplo: qué sucede en los grados de educación primaria y secundaria respecto a las variables estudiadas, o cómo los docentes de las escuelas de mayor éxito según la Evaluación Censal de Estudiantes lograron que sus estudiantes comprendan lo que leen.
3. Desarrollar trabajos de investigación con enfoque cualitativo que involucren a diversos actores educativos y que permitan tener otra mirada del proceso de enseñanza y aprendizaje, y su aplicación en la comprensión lectora.
4. Es importante que las Instituciones de Educación Superior Universitaria continúen desarrollando trabajos de investigación

vinculados a la lectura y escritura, a fin de seguir comprendiendo los procesos intrínsecos en la Educación Básica Regular.

5. Contribuir con la mejora de los desempeños docentes en didáctica y manejo de estrategias metodológicas de comprensión lectora y producción de textos. Asimismo, promover estudios en estas dos temáticas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alfonso, D., y Sánchez, C. (2009). *Comprensión textual. Primera infancia y educación básica primaria*. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Andrade, P. (1995). *Mejorando el clima emocional del aula. Guía para docentes de primaria*. Lima: Centro de Desarrollo y Asesoría Psicosocial – CEDAPP. Rädä Barnen.
- Arizola, G. (2011). *Estrategias que emplean las profesoras y niveles de comprensión lectora de los alumnos del IV ciclo (3er y 4to grados) de primaria de la institución educativa San Martín de Porres - Perú*. (Tesis de Licenciatura). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- Braslavsky, B. (2005). *Enseñar a entender lo que se lee. La alfabetización en la familia y en la escuela*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
Recuperado de: <https://es.scribd.com/doc/111369638/Braslavsky-Berta-Ensenar-a-entender-lo-que-se-lee>
- Calero, A. (2011). *Cómo mejorar la comprensión lectora. Estrategias para lograr lectores competentes*. Madrid: Wolters Kluwer Education.
- Carreño, B. (2004). *La enseñanza de la lectura en maestros de sexto grado de primaria*. Tesis de licenciatura, Facultad de Psicología, Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- Cassany, D., Luna, M., y Sanz, G. (2007). *Enseñar Lengua*. Barcelona: Graó.

- Castelló, M. (2000). *Las estrategias de aprendizaje en el área de lectura*. En C. Monereo, (Ed.) *Estrategias de aprendizaje* (pp. 185-217). Madrid, España: Visor.
- Catalá, G., Catalá, M., Molina, E. y Monclús, R. (2001). *Evaluación de la comprensión lectora*. Barcelona: Graó.
- Condemarín, M. (2000). Estrategias de enseñanza para activar los esquemas cognitivos de los estudiantes. *Lectura y Vida*. 2 (21), 26 – 35.
- Condemarín, M., Galdames, V., y Media, A. (1997). *Taller de lenguaje. Módulos para desarrollar el lenguaje oral y escrito*. Chile: Dolmen Ediciones.
- Condemarín, M., y Media, A. (1998). *Lenguaje Integrado II. Desarrollo de las competencias lingüísticas y comunicativas de los alumnos de 5° a 8° año de EGB: Fundamentos y estrategias. Programa de las 900 Escuelas*. Chile: Ministerio de Educación.
- Condemarín, M., y Media, A. (1999). *Taller de lenguaje II. Un programa integrado de desarrollo de las competencias lingüísticas y comunicativas de los alumnos de segundo ciclo básico*. Chile: Dolmen Ediciones.
- Consejo Nacional de Educación (2010). *Cuatro rutas para una educación de calidad*. Guía para maestros y personal directivo. Lima: Autor.
Recuperado de: <http://www.cne.gob.pe/images/stories/cne-publicaciones/4%20Rutas%20hacia%20la%20educacion.pdf>
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: McGrawHill. Recuperado de:

<https://diversidadlocal.files.wordpress.com/2012/09/metodologc3ada-y-tc3a9cnicas-de-investigac3b3n-social-piergiorgio-corbetta.pdf>

Correa, P., Dionicio, G., Jesús, K., Trauco, I. y Valencia C. (2013). *Estrategias metodológicas para la comprensión lectora aplicadas por las docentes que tuvieron a su cargo el área de Comunicación en el segundo grado de educación primaria durante el año 2012 en las instituciones educativas estatales del distrito de Santiago de Surco perteneciente a la UGEL 07*. (Tesis de Licenciatura). Instituto Pedagógico Nacional de Monterrico.

Domenack, J., y Valdivia, A. (2007). *Estrategias metodológicas para el desarrollo de las habilidades lectoras en el II y III ciclo de EBR del colegio "Cristo Rey" de Pueblo Libre*. (Tesis de Licenciatura). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.

Flores, P. (2007). *Las estrategias didácticas utilizadas por los docentes y la comprensión lectora en los alumnos de 4°, 5° y 6° grado de educación primaria en la IE "Inmaculada de las Nieves" ubicada en el distrito de Cercado de Lima perteneciente a la UGEL 03 en Lima Metropolitana*. (Tesis de licenciatura). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.

Galindo, J. (2008). *Incidencias de las estrategias metodológicas aplicadas en una propuesta de trabajo por proyectos en el desarrollo de la comprensión lectora de los alumnos de sexto grado de primaria del colegio Trener del distrito de Santiago de Surco*. (Tesis de licenciatura). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.

- Gallego, J. (2002). *Enseñar con estrategias. Desarrollo de habilidades en el aprendizaje escolar*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- García, J. (2006). El clima de aula como escenario de convivencia y aprendizaje en educación secundaria. *Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*. 4, 15-18.
- Hargreaves, D. (1986). *Las relaciones interpersonales en la educación*. Madrid: Narcea.
- Hernández, A. y Quintero, A. (2007). *Comprensión y composición escrita. Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. Colombia: Mc Graw Hill. Recuperado de: <https://es.scribd.com/doc/38757804/Metodologia-de-La-Investigacion-Hernandez-Fernandez-Batista-4ta-Edicion>
- Hinkle, D., Wiersma, W., & Jurs, S. (2003). *Applied Statistics for the Behavioral Sciences*. Houghton Mifflin.
- Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación - LLECE (2008). *Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Primer reporte de los resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo*. Chile: UNESCO – LLECE.
- Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación - LLECE (2010). *Factores Asociados al Logro Cognitivo de los Estudiantes de América Latina y el Caribe*. Chile: UNESCO – LLECE.

- Manrique, W. (2015) *Estrategias de comprensión lectora usadas por docentes en el momento literario en instituciones educativas del nivel inicial de las redes 6 y 9 - Callao*. (Tesis de Maestría). Universidad Peruana Cayetano Heredia, Lima, Perú.
- Martín-Antón, L., Marugán, M., Catalina, J. y Carbonero, M. (2013). Estrategias de aprendizaje de elaboración. Entrenamientos y programas. *Revista Aula Abierta*. 41 (1), 49-62. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4097747>
- Marugán, M., Martín, L. Catalina, J. y Román, J. (2013). Estrategias cognitivas de elaboración y naturaleza de los contenidos en estudiantes universitarios. *Psicología Educativa* 19 (1), 13-20. Recuperado de: http://ac.els-cdn.com/S1135755X13700034/1-s2.0-S1135755X13700034-main.pdf?_tid=755ac5fe-861a-11e7-98aa-00000aab0f02&acdnat=1503283565_9515667040c39104238470011f7bd864
- Ministerio de Educación. (2005). *Informe pedagógico de resultados. Evaluación Nacional del Rendimiento Estudiantil 2004. Comprensión de textos escritos: segundo y sexto grado de Primaria*. Lima: Autor.
- Ministerio de Educación. (2005). *Informe descriptivo de resultados. Evaluación Nacional del Rendimiento Estudiantil 2004*. (Documento de trabajo 12). Lima: Autor.
- Ministerio de Educación. (2006). *Comprendiendo la escuela desde su realidad cotidiana: estudio cualitativo en cinco escuelas estatales de Lima*. Lima: Autor.

Ministerio de Educación. (2007). *Evaluación Censal 2007. Resultados generales*. Lima: Autor. Recuperado de: http://www2.minedu.gob.pe/umc/index2.php?v_codigo=146&v_plantilla=A

Ministerio de Educación. (2007). *Guía de análisis de la Prueba de Comprensión de textos escritos – Evaluación Censal de Estudiantes 2007. Segundo grado de primaria*. Lima: Autor. Recuperado de: http://www2.minedu.gob.pe/umc/index2.php?v_codigo=52&v_plantilla=2

Ministerio de Educación. (2008). *Diseño Curricular Nacional de la Educación Básica Regular*. Lima: Autor.

Ministerio de Educación. (2008). *Resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes 2008 – ECE 2008. Segundo grado*. Lima: Autor. Recuperado de: http://www2.minedu.gob.pe/umc/ECE2008/documentos/Resultados_ECE2008_2do.ppt

Ministerio de Educación. (2008). *Guía de análisis de la Prueba de Comprensión de textos escritos –Evaluación Censal de Estudiantes 2008. Segundo grado de primaria*. Lima: Autor. Recuperado de: http://www2.minedu.gob.pe/umc/index2.php?v_codigo=52&v_plantilla=2

Ministerio de Educación. (2009). *Guía de análisis para docentes. Evaluación Censal de Estudiantes 2009 - Segundo grado de primaria*. Lima: Autor. Recuperado de:

http://www2.minedu.gob.pe/umc/index2.php?v_codigo=52&v_plantilla=2

Ministerio de Educación. (2009). *Marco de trabajo. Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) Segundo grado de primaria y cuarto grado de primaria de IE EIB*. Lima: Autor. Recuperado de: http://www2.minedu.gob.pe/umc/ece/Marco_de_Trabajo_ECE.pdf

Ministerio de Educación. (2009). *Resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes 2009 – ECE 2009. Segundo grado*. Lima: Autor. Recuperado de: http://www2.minedu.gob.pe/umc/ece2009/Resultados_ECE2009.ppt

Ministerio de Educación. (2010). *Informe de resultados para el docente. Evaluación Censal de Estudiantes 2010 - Segundo grado de primaria*. Lima: Autor. Recuperado de: http://www2.minedu.gob.pe/umc/index2.php?v_codigo=52&v_plantilla=2

Ministerio de Educación. (2011). *Estadística de la Calidad Educativa. Búsqueda de instituciones educativa y programas*. Recuperado de http://escale.minedu.gob.pe/escale/consulta/buscar/centros_publicos.do

Ministerio de Educación. (2011). *Estadística de la Calidad Educativa. Búsqueda de docentes*. Recuperado de: <http://escale.minedu.gob.pe/magnitudes-reportlet/reporte/cuadro?anio=1&cuadro=2&forma=U&dpto=15&prov=1501&dist=150115&dre>

Ministerio de Educación. (2011). *Resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes 2011 - Segundo grado de primaria*. Lima: Autor.
Recuperado de: <http://umc.minedu.gob.pe/?p=230>

Ministerio de Educación. (2011). *Informe para el docente. ¿Cómo mejorar la comprensión lectora de nuestros estudiantes? Segundo grado de primaria*. Lima: Autor. Recuperado de:
http://www2.minedu.gob.pe/umc/ece2011/Informes_ECE_2011/Informes_y_materiales_para_la_IE/Informe_de_resultados_para_el_docente-Como_mejorar_la_Compreension_lectora_de_nuestros_estudiantes.pdf

Ministerio de Educación. (2012). *Rutas de aprendizaje. Comprensión lectora. Fascículo 1 ¿Qué y cómo deben aprender nuestros niños y niñas? 5 años de Inicial, primer y segundo grado de Primaria. Movilización Nacional por la Mejora de los Aprendizajes*. Lima: Autor.

Ministerio de Educación. (2012). *Informe para el docente. ¿Cómo mejorar la comprensión lectora de nuestros estudiantes? Segundo grado de primaria*. Lima: Autor. Recuperado de:
http://www2.minedu.gob.pe/umc/ece2012/informes_ECE2012/IE_2do_grado/Como_mejorar_la_compreension_lectora_de_nuestros_estudiantes.pdf

Ministerio de Educación. (2012). *Marco del Buen Desempeño Docente*. Lima: Autor.

Ministerio de Educación. (2013). *Aprendiendo a resolver conflictos en las instituciones educativas. Orientaciones para directivos y tutores de primaria y secundaria*. Lima: Autor. Recuperado de: <http://www.minedu.gob.pe/minedu/archivos/a/002/02-bibliografia-comun-a-ebr-eba-y-etp/7-aprendiendo-a-resolver-conflictos-en-las-instituciones-educativas.pdf>

Ministerio de Educación. (2013). *Informe para el docente ¿Cómo mejorar la Comprensión lectora de nuestros estudiantes? Segundo grado de primaria. Evaluación Censal de Estudiantes 2013*. Lima: Autor. Recuperado de: <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2014/03/Informe-para-el-Docente-CL-17-06-Web.pdf>

Ministerio de Educación. (2013). *Rutas del aprendizaje. Convivir, participar y deliberar para ejercer una ciudadanía democrática e intercultural. Fascículo general 1. Un aprendizaje fundamental en la escuela que queremos. Movilización Nacional por la Mejora de los Aprendizajes*. Lima: Autor.

Ministerio de Educación. (2014). *Informe para el docente ¿Cómo mejorar la Comprensión lectora de nuestros estudiantes? 2° grado de primaria. Evaluación Censal de Estudiantes 2014*. Lima: Autor. Recuperado de: http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2015/02/Informe-Docente-Comunicaci%C3%B3n_BAJA.pdf

Ministerio de Educación. (2015). *Informe para Docentes ¿Qué logran nuestros estudiantes en Lectura? 2° grado de primaria. Evaluación*

- Censal de Estudiantes 2015*. Lima: Autor. Recuperado de:
http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2016/03/Docente_primaria_lectura_ECE_2015.pdf
- Ministerio de Educación. (2015). *Rutas de aprendizaje. ¿Qué y cómo aprender nuestros estudiantes? Área curricular Comunicación. Primer y segundo grados de educación primaria*. Lima: Autor.
- Ministerio de Educación. (2016). *Informe para Docentes ¿Qué logran nuestros estudiantes en Lectura? 2° y 4° grados de primaria. Evaluación Censal de Estudiantes 2016*. Lima: Autor. Recuperado de:
<http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2017/04/Informe-para-Docentes-Lectura-ECE-2016.pdf>
- Ministerio de Educación. (2016). Resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes 2016. Recuperado de: <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2017/04/ECE-2016-presentaci%C3%B3n-de-resultados-web.pdf>
- Ministerio de Educación. (2016). Estadística de la Evaluación Censal de Estudiantes. Recuperado de:
http://sistemas02.minedu.gob.pe/consulta_ece/publico/index.php.
- Molina, N., y Pérez, I. (2006). El clima de relaciones interpersonales en el aula un caso de estudio. *Paradigma*, 27(2), 193 - 219. Recuperado de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512006000200010&lng=es&tlng=es.
- Morales, P. (1998). *La relación profesor-alumno en el aula*. Madrid: PPC.

- Morles, A. (1999). El proceso de comprensión en la lectura. *Revista latinoamericana de pensamiento y lenguaje*, 2, 279 – 293.
- Murillo, J., Martínez, C. y Hernández R. (2011). Decálogo para una enseñanza eficaz. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), 6-27. Recuperado de: <http://www.rinace.net/reice/numeros/vol9num1.htm>
- Ness, M. (2011) Explicit Reading comprehension instruction in elementary classrooms: Teacher use of Reading comprehension strategies. *Journal of research in childhood education*, 25:1, 98-117. Recuperado de: http://lchc.ucsd.edu/MCA/Mail/xmcamail.2013_09.dir/pdfXrptHTp61Y.pdf
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Editorial Graó.
- Pinzás, J. (1999). *Leer mejor para enseñar mejor. Ejercicios de comprensión de lectura para docentes*. Lima: Tarea.
- Pozo, J. (1996). *Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- Rivera, M. (2012). *Clima de aula y logros de aprendizaje en Comunicación Integral del quinto grado de 4 instituciones educativas de Ventanilla*. (Tesis de Maestría). Universidad San Ignacio de Loyola. Lima, Perú. Recuperado de: http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/123456789/1303/1/2012_Rivera_Clima%20de%20aula%20y%20logros%20de%20aprendizaje%2

0en%20comunicaci%C3%B3n%20integral%20del%20quinto%20grado%20de%204%20instituciones%20educativas%20de%20Ventanilla.pdf

- Rué, J. (2001). *La acción docente en el centro y en el aula*. Madrid: Síntesis.
- Sánchez, C. y Alfonso, D. (2004). *Interpretación textual. Enseñanza de la comprensión lectora a niños y niñas de primaria*. Bogotá: Círculo de lectura alternativa.
- Solé, I. (2001). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Editorial Graó.
- Tejeda, J. (2009). *Clima de aula: enfoque y concepción*. Recuperado de: <http://conexedusa.blogspot.com/2009/07/clima-de-aula-enfoque-y-concepcion.html>
- Trochim, W. (2006). *Unit of Analysis*. Recuperado de: <http://www.socialresearchmethods.net/kb/unitanal.php>
- Vieira, H. (2007). *La comunicación en el aula. Relación profesor-alumno según el análisis transaccional*. Madrid: Narcea.
- Villanueva, C. (2016). *Clima de aula en secundaria: un análisis de las interacciones entre docentes y estudiantes*. (Tesis de Licenciatura). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- Wetzell, M. (2009). *Clima motivacional en la clase en estudiantes de sexto grado de primaria del Callao*. (Tesis de licenciatura). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.

**ANEXO 5: MATRIZ DE COHERENCIA DE LA FICHA DE OBSERVACIÓN DE SESIÓN DE APRENDIZAJE
SOBRE ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS DE COMPRENSIÓN LECTORA**

VARIABLE	DIMENSIONES	INDICADORES	ITEMS DEL INSTRUMENTO	ACUERDO		COMENTARIOS
				A	NA	
Estrategias metodológicas de comprensión lectora Conjunto de procedimientos organizados que permiten al docente desarrollar la capacidad de comprensión de lectura de sus estudiantes considerando el proceso lector antes, durante y después de la lectura.	Uso de estrategias metodológicas de comprensión lectora antes de la lectura.	Elección del texto según intención pedagógica.	El profesor: <ul style="list-style-type: none"> • Selecciona el texto a leer considerando criterios como edad/intereses de los estudiantes, extensión del texto, diversidad textual, vocabulario adecuado, etc. 			
		Propósito de lectura.	<ul style="list-style-type: none"> • Hace explícito el propósito de lectura. (verbaliza, hace preguntas, etc.) 			
		Activación de conocimiento previo	<ul style="list-style-type: none"> • Orienta a los estudiantes a focalizar la atención sobre el título, subtítulos, ilustraciones y otras claves visuales para hacer predicciones. 			
			<ul style="list-style-type: none"> • Permite que los estudiantes identifiquen el tema del texto para que lo comenten y discutan. 			
			<ul style="list-style-type: none"> • Relacionan el tema del texto con algo cercano a la experiencia del estudiante. 			
	<ul style="list-style-type: none"> • Presenta palabras claves del texto para que los estudiantes las asocien con otras para anticipar significados. 					
	Uso de estrategias metodológicas de comprensión lectora durante la lectura.	Formas de lectura	<ul style="list-style-type: none"> • Orienta la forma de lectura. Por ejemplo: <ul style="list-style-type: none"> - oralmente a cargo de los estudiantes exclusivamente. - oralmente a cargo del profesor exclusivamente. - oralmente a cargo de los estudiantes y el profesor. - en silencio. - oralmente y luego en silencio. - en silencio y luego oralmente. - en cadena 			
		Identificación de palabras claves en el texto	<ul style="list-style-type: none"> • Orienta la atención de los estudiantes en las palabras claves que se presentan en el texto. 			
		Inferencia del significado de	<ul style="list-style-type: none"> • Pregunta sobre las palabras desconocidas para los estudiantes a fin de inferir su significado a partir del contexto. 			

		palabras según el contexto.			
		Pausas durante la lectura y recapitulación de lo leído.	<ul style="list-style-type: none"> • Hace pausas para recordar lo más importante / recapitular lo leído hasta ese momento dependiendo de la extensión del texto. • Introduce pausas para asegurarse que los estudiantes han comprendido lo más importante del texto a través de preguntas literales. 		
		Localización de información.	<ul style="list-style-type: none"> • Permite que los estudiantes localicen información, relacionen las ideas en el texto, integrar ideas, interpretar y analizar las ideas o información. 		
Uso de estrategias metodológicas de comprensión lectora después de la lectura.		Monitoreo de lectura.	<ul style="list-style-type: none"> • Orienta a los alumnos a evaluar su comprensión (tiempo para monitoreo de la lectura). 		
		Formulación de preguntas literales, inferenciales y crítico reflexivas.	<ul style="list-style-type: none"> • Propicia la resolución de preguntas literales planteada por él y/o por los estudiantes. 		
			<ul style="list-style-type: none"> • Propicia la resolución de preguntas inferenciales planteada por él y/o por los estudiantes. 		
			<ul style="list-style-type: none"> • Propicia el comentario de los estudiantes acerca del texto leído (les hace preguntas, les pide su opinión, etc.) 		
		Relectura del texto para responder preguntas	<ul style="list-style-type: none"> • Permite la lectura del texto todas las veces que lo necesiten para responder las preguntas planteadas. 		
		Identificación de ideas principales y secundarias	<ul style="list-style-type: none"> • Facilita la identificación de las ideas principales y secundarias. 		
		Resumen oral y/o escrito del texto leído	<ul style="list-style-type: none"> • Promueve la elaboración de organizadores gráficos, esquemas, resúmenes (orales y/o escritos) u otros. 		
		Verificación de predicciones iniciales	<ul style="list-style-type: none"> • Fomenta la verificación de las primeras predicciones de los estudiantes (les recuerda que fue lo que dijeron) 		
		Trabajo creativo a partir de lo leído.	<ul style="list-style-type: none"> • Favorece que los estudiantes hagan un trabajo de creación a partir de lo leído (por ejemplo: cambiar el título, un nuevo final, etc.) 		

**ANEXO 6: MATRIZ DE COHERENCIA DE LA FICHA DE OBSERVACIÓN DE SESIÓN DE APRENDIZAJE
SOBRE CLIMA DE AULA**

VARIABLE	DIMENSIONES	INDICADORES	ITEMS DEL INSTRUMENTO	ACUERDO		COMENTARIOS
				A	NA	
Clima de aula Ambiente afectivo que predomina en el aula de clases, resultado del estilo de las interacciones entre el docente y los estudiantes, y los estudiantes entre sí, el cual influye en la enseñanza y el aprendizaje.	Estilo de las interacciones (docente /estudiantes y /estudiantes)	Trato equitativo.	<ul style="list-style-type: none"> • Demuestra equidad en el trato a los estudiantes. Cuando: <ul style="list-style-type: none"> - muestra buen trato y consideración a todos los estudiantes. No tiene favoritos. 			
		Autoridad docente	<ul style="list-style-type: none"> • Ejerce su autoridad docente a los estudiantes. <ul style="list-style-type: none"> - Es impositivo (da órdenes, manda, prescribe, indica, etc. Por ejemplo: “cállense”, “cuando yo hablo, ustedes se callan”, “presten atención”, “escuchen”, “guarden silencio”, etc.) - Es democrático (consulta, propone, sugiere, etc.). 			
			<ul style="list-style-type: none"> • Utiliza la coerción para generar disciplina en el aula (apela al castigo o reprimenda, por ejemplo: “el que se porta mal sale de la clase”, “el que no atiende la clase se queda sin recreo”, les grita, humilla, castiga físicamente, usa papeletas o anotaciones, etc.) Los amenaza o sanciona severamente, dirige miradas agresivas y/o amenazantes, los golpea o hace ademanes de golpear, etc. 			
		Transacción reflexionada.	<ul style="list-style-type: none"> • Promueve transacciones y explicaciones en el aula (utiliza criterios de conveniencia para el colectivo, por ejemplo: “si todos hablan a la vez no nos entendemos”, “primero les explico y después preguntan”, etc.) 			
		Respeto y confianza en el aula.	<ul style="list-style-type: none"> • Propicia el respeto y confianza en el aula. Por ejemplo: <ul style="list-style-type: none"> - el profesor llama a los estudiantes por su nombre, valora sus opiniones, los escucha atentamente, utiliza lenguaje verbal y no verbal acorde a la edad de los estudiantes, es amable, mantiene un tono de voz tranquilo que transmite serenidad, amabilidad y cortesía, usa frases “gracias”, “por favor”, etc. 			

			<ul style="list-style-type: none"> - los estudiantes actúan con naturalidad, se mantienen ordenados, participan espontánea y voluntariamente, se apoyan mutuamente en las tareas y actividades, se llaman por su nombre, usan frases “gracias”, “por favor”, etc. 			
		Refuerzo positivo y reflexionado	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliza lenguaje verbal y no verbal para reforzar los aciertos (pulgares levantados, expresiones de aprobación “Muy bien”, “Te felicito”, pedir un aplauso para los grupos que han colaborado, etc.) y reflexiona con los estudiantes sobre la razón del mecanismo o refuerzo positivo que utilizó. 			
	Participación estudiantil en la organización del aula y en el aprendizaje	Genera participación del estudiante	<ul style="list-style-type: none"> • Propicia la participación de los estudiantes y estimula los aprendizajes individuales y colectivos. Cuando: <ul style="list-style-type: none"> - es equitativo al dar oportunidad de participación a todos los estudiantes. - involucra activamente a todos los estudiantes en las actividades de aprendizaje. - hace preguntas y repreguntas para que todos los estudiantes participen. - usa las respuestas de los estudiantes para armar conceptos, definiciones o aspectos que estén trabajando. - felicita los aciertos y aprovecha los errores como oportunidades reales de aprendizaje. 			
	Gestión del aula (uso del tiempo, uso de materiales y normas de convivencia)	Normas de convivencia y regulación de la conducta.	<ul style="list-style-type: none"> • Promueve la práctica de las normas de convivencia para regular el comportamiento de los estudiantes y favorecer una convivencia armoniosa. Por ejemplo: <ul style="list-style-type: none"> - en momentos específicos que se requieren durante la sesión de aprendizaje. - como respuesta a una dificultad individual o grupal. - cuando una norma no se respeta. • Evalúa junto con los estudiantes el cumplimiento de las normas de convivencia al final de la sesión. 			

			<ul style="list-style-type: none"> Resuelve positivamente situaciones de conflicto que se presenten en el aula. Cuando: <ul style="list-style-type: none"> deja que los estudiantes resuelvan un conflicto a través de la negociación, cuando no es una agresión física (diálogo entre las partes y explicación de sus puntos de vista, identificación del problema, búsqueda de una solución y el acuerdo). usa la mediación ante situaciones problemáticas verbales que los estudiantes por sí solos no logran resolver (busca que las partes dialoguen y expliquen sus puntos de vista, identifiquen el problema, busquen una solución y lleguen a un acuerdo). detiene la agresión física entre estudiantes e interviene para conciliar y mediar. 			
			<ul style="list-style-type: none"> Promueve la atención diferenciada de los estudiantes. Cuando: <ul style="list-style-type: none"> atiende a los estudiantes según sus características y necesidades. apoya a los estudiantes que tiene dificultad, por iniciativa propia o porque se lo solicitan. apoyo a los estudiantes ante una necesidad física o emocional, de manera verbal (un comentario) y/o no verbal (una palmada en el hombro, etc.). 			
		Optimización del tiempo en el aula.	<ul style="list-style-type: none"> Maneja y dosifica el ritmo y los tiempos de la sesión y de los estudiantes. Cuando: <ul style="list-style-type: none"> se asegura que los estudiantes están aprendiendo, en función a cada estudiante y en función al colectivo de la clase. se detiene y retoma cuando es necesario. optimiza el tiempo dedicado al aprendizaje, no pierde el tiempo en acciones irrelevantes para el aprendizaje. Las transiciones son fluidas sin perder el tiempo entre cada actividad. 			

**ANEXO 7:
CARTA PARA EXPERTOS**

Señor (a)
Experto(a) en Comprensión Lectora

Presente

ASUNTO: Solicito evaluación de instrumento de recojo de información sobre Estrategias metodológicas de comprensión lectora y Clima de aula

Es grato dirigirme a usted para saludarle cordialmente e informarle que realicé estudios de maestría en la especialidad de Lectura y Escritura en la Universidad Peruana Cayetano Heredia. Actualmente, estoy elaborando mi proyecto de tesis titulado:

“Relación entre las estrategias metodológicas que usan los docentes para desarrollar la comprensión lectora y el clima de aula en segundo grado de primaria”

Mi investigación tiene por objetivo “Determinar la relación que existe entre las estrategias metodológicas de comprensión lectora que usan los docentes y el clima de aula en segundo grado de primaria en cinco IIEE públicas del distrito de La Victoria”.

La unidad de análisis es el grupo social conformado por el binomio docente-estudiante de las 14 aulas elegidas.

Conociendo su amplia experiencia en comprensión lectora o clima de aula, me gustaría contar con su valioso aporte evaluando los instrumentos de recojo de información sobre Estrategias metodológicas de comprensión lectora o Clima de aula. Sus aportes y sugerencias técnicas me permitirán validar el instrumento que posteriormente será aplicado a la muestra antes descrita.

Anexo a la presente, las indicaciones para evaluar el instrumento, así como las matrices del instrumento.

Sin otro particular, hago propicia la oportunidad para manifestarle las muestras de mi especial consideración y estima personal.

Atentamente,

Marcela Beriche Lezama

**ANEXO 8:
INDICACIONES PARA EVALUAR EL INSTRUMENTO**

Sres. Expertos a continuación me permito presentar una serie de indicaciones que tienen como finalidad precisar la naturaleza de las matrices e instrumentos adjuntos.

1. Las variables a evaluar son “Estrategias metodológicas de comprensión lectora y el Clima de aula”
2. En la matriz se presenta la definición de las variables y de las dimensiones lo que permite claridad al momento de evaluar la pertinencia de los ítems.
3. Es necesario observar la coherencia entre variables, dimensiones, indicadores e ítems.
4. En caso de contar con su aprobación marcar con una “X” debajo de la columna “A” y si ese no fuese el caso marcar con una “X” debajo de la columna “NA”
5. En caso de que los indicadores o ítems requieran una modificación o anulación será necesario que coloque la razón en la columna designada a comentarios.

El estudio está basado en el siguiente problema de investigación ¿Cuál es la relación entre las estrategias metodológicas de comprensión lectora que usan los docentes y el clima de aula en segundo grado de primaria en cinco IIEE públicas del distrito de La Victoria?

Se trata de identificar y relacionar las estrategias metodológicas que los docentes conocen y utilizan para desarrollar la comprensión lectora y el clima de aula en estudiantes de segundo grado de primaria. Por ello, es importante que los ítems de las matrices se orienten a la identificación de esas estrategias.

Se adjuntamos lo siguiente:

- Matriz.
- Instrumento.

Por favor, rellenar la hoja con los siguientes datos:

Apellidos :

Nombres :

Institución :

Especialidad :

Firma :

Fecha :

ANEXO 9:
FICHA DE REGISTRO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA

A. Datos Informativos de la IE

1. Nombre de la IE: _____

2. Código modular: _____

3. Dirección: _____

4. Teléfono _____

5. Nivel(es): Inicial Primaria Secundaria

6. Gestión: Estatal No estatal

7. Característica de la IE Unidocente Polidocente multigrado Polidocente completa

8. Turno (s): Mañana Tarde Discontinuo (mañana y tarde)

9. N° de estudiantes matriculados por grado:

1er grado		2do grado		3er grado		4to grado		5to grado		6to grado	
H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M

10. N° de estudiantes matriculados de 2do grado por sección

2do A		2do B		2do C		2do D		2do E		2do F	
H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M

11. Nombre del Director(a) _____

12. Nombre del Subdirector(a) Primaria _____

B. Ambiente físico de la Institución Educativa

13. Material predominante de construcción en: paredes, Noble Prefabricado Mixto
techo, piso.

14. Número de ambientes en la IE:

Dirección Sub dirección Sala de profesores Biblioteca
 Aulas Inicial Aulas Primaria Aulas secundaria Patio (s)
 Baño niñas Baño niños Baño profesores Baño profesoras

15. Otras características de la IE: (Marque lo que corresponde)

	Bueno	Regular	Deficiente
Mobiliario	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ventilación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Iluminación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

16. ¿La IE cuenta con ambientes especiales/ exclusivos/ destinados para la lectura?

SI NO

¿Cuáles?

Biblioteca de la IE Hemeroteca Sala de lectura

¿Cómo son? (mobiliario adecuado, buena iluminación y ventilación, otros)

15. Las aulas de 2do grado:

Sección	¿Cuentan con un espacio para la lectura o biblioteca? (Si – No)	¿Con cuántos títulos cuenta? (Cantidad)	¿Qué materiales de lectura tiene? (Libros, revistas, periódicos, afiches, otros)	¿Cuál es su estado de conservación? (Bueno, regular, deficiente)
A	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

C. Descripción de los padres de familia de la IE

16. Grado de instrucción, características socioeconómicas y culturales de los padres de familia.

La Victoria, _____

Firma y sello del Director/a

**ANEXO 10:
FICHA DE DATOS DEL DOCENTE**

Estimado Docente:

Solicito su colaboración para llenar la siguiente ficha con los datos solicitados. Sus respuestas serán confidenciales. La información será sumada e incluida en la investigación, pero no se comunicarán los datos individuales.

Por favor, Utilice letra de imprenta. Gracias.

1. Nombre:

2. Sexo: Femenino Masculino 3. Edad: _____ años

4. Egresado de: Universidad ISP Escuela Normal

5. Docente Inicial Docente Primaria Docente Secundaria (especialidad) _____

6. Condición laboral: Nombrado Contratado Destacado

7. Tiempo de servicio como docente: _____ años.

ANEXO 11:
GUÍA DE OBSERVACIÓN DE SESIÓN DE APRENDIZAJE
 Estrategias aplicadas en diferentes momentos de la lectura

Institución Educativa: _____
 Profesor (a) _____ Grado y sección _____
 Observado por: _____
 Fecha de observación _____ Hora: Inicio _____ Término _____

A. Datos del texto que se leerá en clase

1. Título del texto _____
2. Autor y/o fuente del texto _____
3. Tipo de texto _____

B. Antes de la lectura

El profesor...		SI	NO
Selecciona el texto de acuerdo a su intención pedagógica.	1. Selecciona el texto a leer considerando criterios como edad/intereses de los estudiantes, extensión del texto, diversidad textual, vocabulario adecuado, etc.		
Explica el propósito de lectura.	2. Hace explícito el propósito de lectura (verbaliza, hace preguntas, etc.)		
Activa conocimientos previos	3. Orienta a los estudiantes a focalizar la atención sobre el título, subtítulos, ilustraciones y otras claves visuales para hacer predicciones.		
	4. Permite que los estudiantes identifiquen el tema del texto para que lo comenten y discutan.		
	5. Relaciona el tema del texto con algo cercano a la experiencia del estudiante.		
	6. Presenta palabras claves del texto para que los estudiantes las asocien con otras para anticipar significados.		

C. Durante la lectura

El profesor...	SI	NO
7. Orienta la forma de lectura. Por ejemplo: <ul style="list-style-type: none"> • oralmente a cargo de los estudiantes exclusivamente. • oralmente a cargo del profesor exclusivamente. • oralmente a cargo de los estudiantes y el profesor. • en silencio. • oralmente y luego en silencio. • en silencio y luego oralmente. • en cadena 		

8. Orienta la atención de los estudiantes en las palabras claves que se presentan en el texto.		
9. Pregunta sobre las palabras desconocidas para los estudiantes, a fin de inferir su significado a partir del contexto.		
10. Hace pausas para recordar lo más importante / recapitular lo leído hasta ese momento dependiendo de la extensión del texto.		
11. Permite que los estudiantes localicen información, relacionen las ideas en el texto, integrar ideas, interpretar y analizar las ideas o información.		
12. Introduce pausas para asegurarse que los estudiantes han comprendido lo más importante del texto a través de preguntas literales e inferenciales.		

D. Después de la lectura

El profesor...	SI	NO
13. Orienta a los alumnos a evaluar su comprensión (tiempo para monitoreo de la lectura).		
14. Propicia la resolución de preguntas literales planteadas por él y/o por los estudiantes.		
15. Propicia la resolución de preguntas inferenciales planteadas por él y/o por los estudiantes.		
16. Propicia el comentario de los estudiantes acerca del texto leído (les hace preguntas, les pide su opinión, etc.)		
17. Permite la lectura del texto todas las veces que lo necesiten para responder las preguntas planteadas.		
18. Facilita la identificación de las ideas principales y secundarias.		
19. Promueve la elaboración de organizadores gráficos, esquemas, resúmenes (orales y/o escritos) u otros.		
20. Fomenta la verificación de las primeras predicciones de los estudiantes (les recuerda que fue lo que dijeron)		
21. Favorece que los estudiantes hagan un trabajo de creación a partir de lo leído (por ejemplo: cambiar el título, un nuevo final, etc.)		

Observaciones:

GUÍA DE OBSERVACIÓN DE SESIÓN DE APRENDIZAJE

Clima de aula

Institución Educativa: _____

Profesor (a) _____ Grado y sección _____

Observado por: _____

Fecha de observación _____ Hora: Inicio _____ Término _____

El profesor...		SI	NO
Estilo de las interacciones (Docente-estudiantes y estudiantes - estudiantes)	1. Demuestra equidad en el trato a los estudiantes. Por ejemplo: <ul style="list-style-type: none"> • Muestra buen trato y consideración a todos los estudiantes. No tiene favoritos. 	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	2. Ejerce su autoridad docente a los estudiantes. <ul style="list-style-type: none"> • es impositivo (da órdenes, manda, prescribe, indica, etc. Por ejemplo: “cállense”, “cuando yo hablo, ustedes se callan”, “presten atención”, “escuchen”, “guarden silencio”, etc.) • es democrático (consulta, propone, sugiere, etc.). 	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	3. Promueve transacciones y explicaciones en el aula (utiliza criterios de conveniencia para el colectivo, por ejemplo: “si todos hablan a la vez no nos entendemos”, “primero les explico y después preguntan”, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	4. Utiliza la coerción para generar disciplina en el aula (apela al castigo o reprimenda, por ejemplo: “el que se porta mal sale de la clase”, “el que no atiende la clase se queda sin recreo”, les grita, humilla, castiga físicamente, usa papeletas o anotaciones, etc.) Los amenaza o sanciona severamente, dirige miradas agresivas y/o amenazantes, los golpea o hace ademanes de golpear, etc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	5. Propicia el respeto y confianza en el aula. Por ejemplo: <ul style="list-style-type: none"> • el profesor llama a los estudiantes por su nombre, valora sus opiniones, los escucha atentamente, utiliza lenguaje verbal y no verbal acorde a la edad de los estudiantes, es amable, mantiene un tono de voz tranquilo que trasmite 	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	<p>serenidad, amabilidad y cortesía, usa frases “gracias”, “por favor”, etc.</p> <ul style="list-style-type: none"> • los estudiantes actúan con naturalidad, se mantienen ordenados, participan espontánea y voluntariamente, se apoyan mutuamente en las tareas y actividades, se llaman por su nombre, usan frases “gracias”, “por favor”, etc. 		
	6. Utiliza lenguaje verbal y no verbal para reforzar los aciertos (pulgar levantado, expresiones de aprobación “Muy bien”, “Te felicito”, pedir un aplauso para los grupos que han colaborado, etc.) y reflexiona con los estudiantes sobre la razón del mecanismo o refuerzo positivo que utilizó.		
Participación estudiantil en la organización del aula y en el aprendizaje	7. Propicia la participación de los estudiantes y estimula los aprendizajes individuales y colectivos. Por ejemplo: <ul style="list-style-type: none"> • es equitativo al dar oportunidad de participación a todos los estudiantes. • involucra activamente a todos los estudiantes en las actividades de aprendizaje. • hace preguntas y repreguntas para que todos los estudiantes participen. • usa las respuestas de los estudiantes para armar conceptos, definiciones o aspectos que estén trabajando. • felicita los aciertos y aprovecha los errores como oportunidades reales de aprendizaje. 		
Gestión del aula (Normas de convivencia y uso del tiempo)	8. Promueve la práctica de las normas de convivencia para regular el comportamiento de los estudiantes y favorecer una convivencia armoniosa. Por ejemplo: <ul style="list-style-type: none"> • en momentos específicos que se requieren durante la sesión de aprendizaje. • como respuesta a una dificultad individual o grupal. • cuando una norma no se respeta. 		
	9. Evalúa junto a los estudiantes el cumplimiento de las normas de convivencia al final de la sesión.		
	10. Maneja y dosifica el ritmo y los tiempos de la sesión y de los estudiantes. Cuando:		

	<ul style="list-style-type: none"> • se asegura que los estudiantes están aprendiendo, en función a cada estudiante y en función al colectivo de la clase. • se detiene y retoma cuando es necesario. • optimiza el tiempo dedicado al aprendizaje, no pierde el tiempo en acciones irrelevantes para el aprendizaje. Las transiciones son fluidas sin perder el tiempo entre cada actividad. 		
	<p>11. Resuelve positivamente situaciones de conflicto que se presenten en el aula. Cuando:</p> <ul style="list-style-type: none"> • deja que los estudiantes resuelvan un conflicto a través de la negociación, cuando no es una agresión física (dialogo entre las partes y explicación de sus puntos de vista, identificación del problema, búsqueda de una solución y el acuerdo). • usa la mediación ante situaciones problemáticas verbales que los estudiantes por sí solos no logran resolver (busca que las partes dialoguen y expliquen sus puntos de vista, identifiquen el problema, busquen una solución y lleguen a un acuerdo). • detiene la agresión física entre estudiantes e interviene para conciliar y mediar. 		
	<p>12. Promueve la atención diferenciada de los estudiantes. Cuando:</p> <ul style="list-style-type: none"> • atiende a los estudiantes según sus características y necesidades. • apoya a los estudiantes que tiene dificultad, por iniciativa propia o porque se lo solicitan. • apoyo a los estudiantes ante una necesidad física o emocional, de manera verbal (un comentario) y/o no verbal (una palmada en el hombro, etc.). 		

Observaciones:

ANEXO 12: FICHA TÉCNICA DEL INSTRUMENTO

1. Nombre de los instrumentos:
 - a. guía de observación de sesión de aprendizaje de Estrategias metodológicas de comprensión lectora.
 - b. guía de observación de sesión de aprendizaje del Clima de Aula.
2. Tipo de instrumento: lista de cotejo (formato físico).
3. Autora: Marcela Beriche Lezama
4. Año: 2011
5. Objetivo: registrar la aplicación de Estrategias metodológicas de comprensión lectora y Clima de aula.
6. Administración: individual
7. Duración: una sesión de aprendizaje de 90 minutos aprox.
8. Grupo de aplicación: docentes de segundo grado de primaria.
9. Significación: este instrumento fue adaptado con la finalidad de recoger información respecto al uso de Estrategias metodológicas de comprensión lectora y Clima de aula.
10. Unidad de análisis: grupo social conformado por el binomio docente-estudiantes.
11. Descripción del instrumento: es una lista de cotejo que recoge información sobre la aplicación de Estrategias metodológicas de comprensión lectora y Clima de aula en las sesiones de aprendizajes de docentes del segundo grado de primaria de cinco instituciones educativas públicas.

La guía de observación de Estrategias metodológicas de comprensión lectora está conformada por 21 ítems y la guía de observación del Clima de aula está conformada por 12 ítems.
12. Aplicación y calificación: el observador:
 - a. se ubica en un lugar adecuado del aula en el que se tenga buena visión de la actuación del docente y no se interrumpa el desarrollo de la sesión de aprendizaje.
 - b. toma notas exhaustivas de lo que sucede en la sesión (evidencias) para posterior calificar la actuación del docente en cada ítem de los instrumentos.
 - c. realiza la calificación el mismo día en que se observó la sesión, para ello analiza sus notas y utiliza los ítems, decide sí cada ítem refleja la actuación del docente o no.
 - Para el uso de Estrategias metodológicas de comprensión lectora la actuación del docente debe darse según lo descrito

en cada ítem del instrumento al menos una vez durante la sesión de aprendizaje.

- Para el clima de aula la actuación del docente debe darse según lo descrito en cada ítem del instrumento la mayor parte del tiempo de la sesión de aprendizaje (más de la mitad), a excepción de los ítems 2 y 4, donde se califica la actuación del docente sí se dio una o más veces.
- d. Es objetivo basando su calificación estrictamente en lo observado durante la sesión de aprendizaje y en lo estipulado en el instrumento.

ANEXO 13:
CÓDIGO DE RESPUESTA DE LOS INSTRUMENTOS

GUÍA DE OBSERVACIÓN DE SESIÓN DE APRENDIZAJE
Estrategias aplicadas en diferentes momentos de la lectura

N° pregunta	SI	NO
1.	1	0
2.	1	0
3.	1	0
4.	1	0
5.	1	0
6.	1	0
7.	1	0
8.	1	0
9.	1	0
10.	1	0
11.	1	0
12.	1	0
13.	1	0
14.	1	0
15.	1	0
16.	1	0
17.	1	0
18.	1	0
19.	1	0
20.	1	0
21.	1	0

GUÍA DE OBSERVACIÓN DE SESIÓN DE APRENDIZAJE
Clima de aula

N° pregunta	SI	NO
1.	1	0
2.	0	1
3.	1	0
4.	0	1
5.	1	0
6.	1	0
7.	1	0
8.	1	0
9.	1	0
10.	1	0
11.	1	0
12.	1	0

ANEXO 14:
LISTA DE JUECES EXPERTOS

A. Participaron en la validación del instrumento de Estrategias Metodológicas de Comprensión Lectora los siguientes profesionales:

N°	NOMBRE Y APELLIDO	LUGAR DONDE TRABAJA	ESPECIALIDAD
1.	María Diez Hurtado	Docente de la Escuela de Educación de la Universidad Antonio Ruiz de Montoya.	Lic. Educación Primaria
2.	Gladys Gamarra Bozano	Especialista del Ministerio de Educación.	Lic. Educación Especial
3.	Rashia Gómez Cárdenas	Especialista de estándares de aprendizaje del Instituto Peruano de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Básica (IPEBA).	Lic. Educación Primaria
4.	Miguelina Huamán Gutiérrez	Especialista del Ministerio de Educación.	Lic. Educación Primaria
5.	Fernando Llanos Masciotti	Especialista de Comunicación y Coordinador de Evaluación EIB de la Unidad de Medición de la Calidad Educativa del Ministerio de Educación.	Lingüista
6.	Patricia Osorio Domínguez	Docente de la Escuela de Educación de la Universidad Antonio Ruiz de Montoya.	Lic. Educación Secundaria
7.	Rosario Rivas Plata Álvarez	Docente de la Facultad de Educación de la Universidad Peruana Cayetano Heredia	Lic. Educación Primaria
8.	Jessica Simón Valcárcel	Especialista de Comunicación de la Unidad de Medición de la Calidad Educativa del Ministerio de Educación.	Lic. Educación Primaria
9.	Mirella Uehara Shiroma	Coordinadora del proyecto Podemos del Instituto de Investigación y Políticas Educativas - Universidad Antonio Ruiz de Montoya.	Lic. Educación Inicial
10.	Gloria Vílchez Zamalloa	Especialista del Ministerio de Educación.	Profesora de Educación Primaria

B. Participaron en la validación del instrumento de Clima de Aula los siguientes profesionales:

N°	NOMBRE Y APELLIDO	LUGAR DONDE TRABAJA	ESPECIALIDAD
1.	Lourdes Castro Scarpati	Coordinadora General del Colegio “América” de la Victoria.	Lic. Educación Inicial
2.	Susana Helfer Llerena	Profesora asociada, facultad de Filosofía, Educación y Ciencias Humanas de la Universidad Antonio Ruiz de Montoya. Directora de la 2da. Especialidad en Gestión con Liderazgo Pedagógico – UARM.	Lic. Educación Secundaria de Lengua y Literatura. Magister en Gestión Educativa
3.	Carmen Martínez Barrientos	Especialista del Ministerio de Educación.	Lic. Educación Secundaria
4.	Mónica Miyagui Miyagui	Especialista del Ministerio de Educación.	Lic. Educación Secundaria
5.	Danilo Ordoñez Briceño	Docente de la Escuela de Educación de la Universidad Antonio Ruiz de Montoya. Docente CISE - PUCP	Lic. Educación Secundaria de Filosofía y Ciencias Sociales
6.	Yolanda Rojo Chávez	Consultora Pedagógica de UNICEF	Lic. Educación Secundaria de Filosofía y Ciencias Sociales
7.	Gloria Serna Villasante	Especialista del Ministerio de Educación.	Lic. Educación Inicial
8.	Rossana Zurita Silva	Especialista del Ministerio de Educación.	Lic. Educación Secundaria de CCSS. Magister en Educación.

ANEXO 15:
VALIDEZ DE CONTENIDO DE GUÍA DE OBSERVACIÓN DE
SESIÓN DE APRENDIZAJE DE ESTRATEGIAS
METODOLÓGICAS DE COMPRENSIÓN LECTORA

Ítems	Jueces										Acuerdos	Valor p	Valor final
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10			
1.	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	8	0,04394531	VALIDO
2.	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	8	0,00097656	VALIDO
3.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	0,00097656	VALIDO
4.	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	8	0,00976563	VALIDO
5.	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	8	0,04394531	VALIDO
6.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	0,00976563	VALIDO
7.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	0,00097656	VALIDO
8.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	0,00976563	VALIDO
9.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	0,00976563	VALIDO
10.	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	9	0,00976563	VALIDO
11.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	0,04394531	VALIDO
12.	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	9	0,00976563	VALIDO
13.	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	9	0,00976563	VALIDO
14.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	0,00976563	VALIDO
15.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	0,00097656	VALIDO
16.	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	9	0,00976563	VALIDO
17.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	0,00097656	VALIDO
18.	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	9	0,00097656	VALIDO
19.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	0,00097656	VALIDO
20.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	0,00976563	VALIDO
21.	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	8	0,04394531	VALIDO

ANEXO 16:
VALIDEZ DE CONTENIDO DE GUÍA DE OBSERVACIÓN DE
SESIÓN DE APRENDIZAJE DEL CLIMA DE AULA

Ítems	Jueces								Acuerdos	Valor p	Valor final
	1	2	3	4	5	6	7	8			
1.	1	1	1	1	0	1	1	1	7	0,03125	VALIDO
2.	1	1	1	1	1	1	1	0	7	0,03125	VALIDO
3.	1	1	0	1	0	1	1	1	6	0,109375	NO VALIDO
4.	1	1	1	0	1	1	1	0	6	0,109375	NO VALIDO
5.	1	1	1	1	1	1	1	1	8	0,00390625	VALIDO
6.	1	1	1	1	1	1	1	1	8	0,00390625	VALIDO
7.	1	1	1	1	0	1	1	1	7	0,03125	VALIDO
8.	1	1	0	1	1	1	1	1	7	0,03125	VALIDO
9.	1	1	1	1	1	1	1	0	7	0,03125	VALIDO
10.	1	1	1	0	1	1	1	1	7	0,03125	VALIDO
11.	1	1	1	1	1	1	1	1	8	0,00390625	VALIDO
12.	1	1	1	1	1	1	1	1	8	0,00390625	VALIDO

**ANEXO 17:
PRUEBA DE KOLMOGOROV-SMIRNOV PARA UNA MUESTRA**

		Total Clima de aula	Total Estrategias Metodológicas
N		41	41
Parámetros normales ^{a,b}	Media	5,78	10,83
	Desviación estándar	2,613	4,031
Máximas diferencias extremas	Absoluta	,167	,149
	Positivo	,118	,149
	Negativo	-,167	-,122
Estadístico de prueba		,167	,149
Sig. asintótica (bilateral)		,005 ^c	,023 ^c

a. La distribución de prueba es normal.

b. Se calcula a partir de datos.

c. Corrección de significación de Lilliefors.

**ANEXO 18:
REGLAS PARA INTERPRETAR EL TAMAÑO DEL
COEFICIENTE DE CORRELACIÓN**

Tamaño de la correlación	Interpretación
0.90 a 1.00 (-0.90 a - 1.00)	Correlación bien alta positiva (negativa)
0.70 a 0.90 (-0.70 a - 0.90)	Correlación alta positiva (negativa)
0.50 a 0.70 (-0.50 a - 0.70)	Correlación moderada positiva (negativa)
0.30 a 0.50 (-0.30 a - 0.50)	Correlación baja positiva (negativa)
0.00 a 0.30 (0.00 a - 0.30)	Si existe correlación, es pequeña

Fuente: Hinkle, Wiersma & Jurs (2003).

ANEXO 19:
CATEGORIZACION DE LOS PUNTAJES DE LA VARIABLE
ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS DE COMPRENSIÓN
LECTORA

Se ha considerado la mediana de los puntajes totales ($M=10$) como punto de referencia para establecer el valor de la variable Estrategias metodológicas de comprensión lectora. Esto a fin de poder categorizar a la variable en los valores finales de “SI APLICA” y “NO APLICA”.

Por lo tanto:

- si el puntaje obtenido es > 10 , entonces se considera que los docentes “Sí aplican Estrategias metodológicas de comprensión lectora”
- Si el puntaje obtenido es < 10 , entonces se considera que los docentes “No aplican Estrategias metodológicas de comprensión lectora”

ANEXO 20:
CATEGORIZACION DE LOS PUNTAJES DE LAS DIMENSIONES
DE LA VARIABLE ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS DE
COMPRESIÓN LECTORA

1. Dimensión Antes de la lectura:

Se ha considerado la mediana de los puntajes totales (M=4) como punto de referencia para establecer el valor de la variable Estrategias metodológicas de comprensión lectora Antes de la lectura. Esto a fin de poder categorizar a la dimensión de la variable en los valores finales de “SI APLICA” y “NO APLICA”.

Por lo tanto:

- si el puntaje obtenido es > 4 , entonces se considera que los docentes “Sí aplican Estrategias metodológicas de comprensión lectora Antes de la lectura”
- si el puntaje obtenido es $< o = 4$, entonces se considera que los docentes “No aplican Estrategias metodológicas de comprensión lectora Antes de la lectura”

2. Dimensión Durante la lectura

Se ha considerado la mediana de los puntajes totales (M=4) como punto de referencia para establecer el valor de la variable Estrategias metodológicas de comprensión lectora Durante la lectura. Esto a fin de poder categorizar a la dimensión de la variable en los valores finales de “SI APLICA” y “NO APLICA”.

Por lo tanto:

- si el puntaje obtenido es > 4 , entonces se considera que los docentes “Sí aplican Estrategias metodológicas de comprensión lectora Durante la lectura”
- si el puntaje obtenido es ≤ 4 , entonces se considera que los docentes “No aplican Estrategias metodológicas de comprensión lectora Durante la lectura”

3. Dimensión Después de la lectura

Se ha considerado la mediana de los puntajes totales ($M=3$) como punto de referencia para establecer el valor de la variable Estrategias metodológicas de comprensión lectora Después de la lectura. Esto a fin de poder categorizar a la dimensión de la variable en los valores finales de “SI APLICA” y “NO APLICA”.

Por lo tanto:

- si el puntaje obtenido es > 3 , entonces se considera que los docentes “Sí aplican Estrategias metodológicas de comprensión lectora Después de la lectura”
- si el puntaje obtenido es ≤ 3 , entonces se considera que los docentes “No aplican Estrategias metodológicas de comprensión lectora Después de la lectura”

**ANEXO 21:
CATEGORIZACION DE LOS PUNTAJES DE LA VARIABLE
CLIMA DE AULA**

Se ha considerado la mediana de los puntajes totales ($M=6$) como punto de referencia para establecer el valor de la variable Clima de aula. Esto a fin de poder categorizar a la variable en los valores finales de “FAVORABLE” y “DESFAVORABLE”.

Por tanto:

- si el puntaje obtenido es > 6 , entonces se considera que el Clima de aula es “Favorable”
- si el puntaje obtenido es $< o = 6$, entonces se considera que el Clima de aula es “Desfavorable”

**ANEXO 22:
MATRIZ DE CONSISTENCIA**

TITULO	PREGUNTA	OBJETIVO GENERAL	UNIDAD DE ANÁLISIS	VARIABLES	HIPÓTESIS GENERAL	TIPO DE ESTUDIO
Relación entre las estrategias metodológicas que usan los docentes para desarrollar la comprensión lectora y el clima de aula de segundo grado de primaria.	¿Cuál es la relación que existe entre las estrategias metodológicas de comprensión lectora que usan los docentes y el clima de aula de segundo grado de primaria en cinco IIEE públicas del distrito de La Victoria?	Determinar la relación que existe entre las estrategias metodológicas de comprensión lectora que usan los docentes y el clima de aula de segundo grado de primaria en cinco instituciones educativas públicas del distrito de La Victoria.	Grupo social conformado por el binomio docente-estudiante de las 14 aulas de segundo grado de primaria en cinco IIEE públicas del distrito de La Victoria.	Estrategias metodológicas de comprensión lectora. Clima de aula.	Existe relación directa y significativa entre las estrategias metodológicas de comprensión lectora que usan los docentes y el clima de aula de segundo grado de primaria.	Tipo: Cuantitativo Nivel: Descriptivo Diseño: Correlacional
		OBJETIVO ESPECÍFICOS			HIPÓTESIS ESPECÍFICAS	
		Identificar la relación que existe entre las estrategias metodológicas de comprensión lectora que usan los docentes “antes de la lectura” y el clima de aula de segundo grado de primaria en cinco instituciones educativas públicas			Existe relación directa y significativa entre las estrategias metodológicas de comprensión lectora “antes de la lectura” que usan los docentes y el clima de aula de segundo grado de primaria.	

		del distrito de La Victoria.				
		Identificar la relación que existe entre las estrategias metodológicas de comprensión lectora que usan los docentes “durante la lectura” y el clima de aula de segundo grado de primaria en cinco instituciones educativas públicas del distrito de La Victoria.			Existe relación directa y significativa entre las estrategias metodológicas de comprensión lectora “durante la lectura” que usan los docentes y el clima de aula de segundo grado de primaria.	
		Identificar la relación que existe entre las estrategias metodológicas de comprensión lectora que usan los docentes “después de la lectura” y el clima de aula de segundo grado de primaria en cinco instituciones educativas públicas del distrito de La Victoria.			Existe relación directa y significativa entre las estrategias metodológicas de comprensión lectora “después de la lectura” que usan los docentes y el clima de aula de segundo grado de primaria.	