

**UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS**

**FACULTAD DE PSICOLOGÍA**

**UNIDAD DE POSGRADO**

**Metacomprensión lectora y desempeño laboral en  
docentes de segunda especialidad de educación inicial,  
UGEL 08, Cañete - Lima**

**TESIS**

Para optar el Grado Académico de Magíster en Psicología con  
mención en Psicología Organizacional

**AUTOR**

Janette Drucila Carlos Apaza

**ASESOR**

Mildred Paredes

Lima – Perú

2017

## ÍNDICE

	Página
RESUMEN	
INTRODUCCIÓN	
CAPÍTULO I. EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	
1.1 Planteamiento del problema	13
1.2 Formulación del problema	16
1.2.1. Problema general	17
1.2.2. Problemas específicos	17
1.3 Objetivos	18
1.3.1. Objetivo general	18
1.3.2. Objetivos específicos	18
1.4 Justificación del estudio	19
CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO	21
2.1 Antecedentes de investigación	21
2.1.1. Antecedentes Internacionales	22
2.1.2. Antecedentes Nacionales	27
2.2 Bases teóricas	33
2.2.1 Bases teóricas de la variable metacomprensión lectora	33
2.2.1.1. Metacognición.	33
2.3 Comprensión y metacomprensión lectora	34
2.3.1. Comprensión lectora	34
2.3.2. Metacomprensión lectora.	35
2.4 Dimensiones de la variable metacomprensión de lectura	36
2.4.1. Planificación.	36
2.4.2. Supervisión	38
2.4.3. Evaluación	40
2.5 Componentes de metacomprensión de lectura.	42
2.5.1. Persona.	42
2.5.2. Tarea	43
2.5.3. Texto	44
2.5.4. Estrategias	45
2.5.5. Taxonomía de fallas de comprensión	47

2.6	Estrategias de Metacomprensión lectora	49
2.7	Bases teóricas de Desempeño laboral docente	50
	2.7.1. Docente	51
	2.7.2. Desempeño	52
	2.7.3. Desempeño Docente	53
2.8	Dimensiones del desempeño laboral docente	54
	2.8.1. Dominio de contenidos	55
	2.8.2. Planificación Docente	55
	2.8.3. Mediación de Aprendizajes	55
	2.8.4. Evaluación del Aprendizaje.	56
	2.8.5. Integración de Teoría y Práctica.	56
	2.8.6. Actitudes y valores.	56
2.9	Competencias del docente	56
2.10	Evaluación del desempeño docente.	58
2.11	Factores que influyen en el desempeño laboral.	59
2.12	Hipótesis	60
	2.12.1. Hipótesis General	60
	2.12.2. Hipótesis Específicos:	60
2.13	Definición conceptual de términos	62
<b>CAPÍTULO III METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN</b>		<b>63</b>
3.1	Tipo de estudio	63
	3.1.1. Tipo	63
	3.1.2. Diseño.	63
3.2	Población y muestra	64
	3.2.1 Población.	64
	3.2.2 Muestra.	64
3.3	Identificación de variables	65
	3.3.1 Definición conceptual de la variable Metacomprensión lectora	65
	3.3.2 Definición operacional de la variable Metacomprensión lectora.	65
	3.3.3 Definición conceptual de la variable Desempeño laboral docente.	66
	3.3.3. Definición operacional de la variable Desempeño laboral docente.	66
3.4	Técnicas e instrumentos de recolección de datos	67

3.4.1. Técnica	67
3.4.2. Instrumento	67
3.5 Validez y confiabilidad de los instrumentos	67
3.5.1. Validez	67
3.5.2. Confiabilidad	69
3.5 Procedimiento para la recolección de datos	71
3.6 Técnica de procesamiento y análisis de datos	71
<b>CAPÍTULO IV RESULTADO DEL ESTUDIO</b>	<b>73</b>
4.1 Resultados descriptivos	73
4.2 Descripción de la variable y dimensiones de desempeño laboral docente	75
4.3 Resultados inferenciales: Proceso de contraste de las hipótesis	82
<b>CAPÍTULO V DISCUSIÓN DE RESULTADOS</b>	<b>92</b>
<b>CONCLUSIONES</b>	<b>97</b>
<b>RECOMENDACIONES</b>	<b>99</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	<b>101</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>107</b>
ANEXO 1: Matriz de consistencia	108
ANEXO 2: Matriz de operacionalización de variables	113
ANEXO 3: Cuestionario de metacompreensión lectora	121
ANEXO 4: Cuestionario sobre desempeño laboral docente	125
ANEXO 5: Base de datos de la variable metacompreensión lectora	127
ANEXO 6: Base de datos de la variable desempeño laboral docente	129
ANEXO 7: Base de datos de prueba piloto de la variable metacompreensión lectora.	131
ANEXO 8: Base de datos de prueba piloto de la variable desempeño laboral docente	133

## ÍNDICE DE TABLAS

		Página
Tabla 1	Dimensiones involucradas en metacomprensión lectora	41
Tabla 2	Componentes involucrados en la metacomprensión lectora	46
Tabla 3	Muestra de investigación	65
Tabla 4	Definición operacional de la variable independiente metacomprensión lectora	65
Tabla 5	Definición operacional de la variable desempeño laboral docente	66
Tabla 6	Capacidad discriminativa de los ítems del IEM	68
Tabla 7	Promedio de valoración del juicio de expertos	68
Tabla 8	Kuder Richardson para el cuestionario cerrado de metacomprensión lectora	70
Tabla 9	Alfa de Cronbach para el cuestionario cerrado de desempeño laboral docente	70
Tabla 10	Prueba de normalidad	71
Tabla 11	Descripción de la variable Metacomprensión lectora	74
Tabla 12	Descripción de la Variable Desempeño Laboral Docente	75
Tabla 13	Descripción de la Dimensión dominio de contenido	76
Tabla 14	Descripción de la Dimensión planificación docente	77
Tabla 15	Descripción de la Dimensión mediación de aprendizaje	78
Tabla 16	Descripción de la Dimensión mediación de evaluación de aprendizaje	79
Tabla 17	Descripción de la Dimensión integración teórica práctica	80
Tabla 18	Descripción de la Dimensión actitudes y valores	81
Tabla 19	Relación entre metacomprensión lectora y desempeño laboral docente	83
Tabla 20	Relación entre Metacomprensión lectora y la dimensión Dominio de Contenidos del Desempeño Laboral Docente	84
Tabla 21	Relación entre Metacomprensión Lectora y la Dimensión Planificación Docente del Desempeño Laboral Docente	85
Tabla 22	Relación entre Metacomprensión Lectora y la dimensión Mediación de Aprendizaje del Desempeño Laboral Docente	87
Tabla 23	Relación entre Metacomprensión Lectora y la dimensión Evaluación de Aprendizaje del Desempeño Laboral Docente	88
Tabla 24	Relación entre Metacomprensión Lectora y la dimensión Integración de Teoría y Práctica del Desempeño Laboral Docente	89
Tabla 25	Relación entre Metacomprensión Lectora y la dimensión Actitudes y Valores del Desempeño Laboral Docente	90

## ÍNDICE DE FIGURAS

		Página
Figura 1	Figura de barras de la variable metacompreensión lectora	74
Figura 2	Figura de barras de la variable desempeño laboral docente	75
Figura 3	Figura de barras de la dimensión dominio de contenido	76
Figura 4	Figura de barras de la dimensión planificación docente	77
Figura 5	Figura de barras de la dimensión mediación de aprendizaje	78
Figura 6	Figura de barras de la dimensión evaluación de aprendizaje	79
Figura 7	Figura de barras de la dimensión integración teórica práctica	80
Figura 8	Figura de barras de la dimensión actitudes y valores	81

## DEDICATORIA

Esta tesis se la dedico especialmente a mis padres Aurelio y Alicia ya que son el soporte para seguir adelante, a mis hermanos, hermanas por su apoyo incondicional. A mis amistades y a todas aquellas personas que aportaron e hicieron posible la conclusión de esta tesis.

## AGRADECIMIENTO

Quiero agradecer sinceramente a aquellas personas que compartieron sus conocimientos conmigo para hacer posible la culminación de esta tesis.

A la Dra. Mildred Paredes por su disposición, aportes y apoyo como mi asesora.

Al Mg. Manuel Angel Gutierrez Rubio por su colaboración, sugerencias para la realización del presente trabajo.



## RESUMEN

Para el presente trabajo de investigación se formuló como problema general: ¿Existe relación entre la metacomprensión lectora y el desempeño laboral en docentes de Segunda especialidad de Educación Inicial, UGEL 08 - Cañete? El objetivo general fue Determinar la relación que existe entre la metacomprensión lectora y el desempeño laboral en docentes de Segunda especialidad de Educación Inicial, UGEL 08 - Cañete.

El tipo de investigación fue aplicada pues tuvo como propósito examinar un problema de la realidad y poder examinar las relaciones existentes entre las variables en estudio y así, poder ampliar los conocimientos científicos referidos al problema de investigación. El nivel que se planteó fue descriptivo correlacional. Utilizándose además, el diseño no experimental de corte transversal o transaccional para verificar el nivel de asociación entre las variables. Se utilizó una muestra no probabilística censal, ya que se contó con toda la población conformada por 65 docentes de segunda especialidad en educación inicial. Se utilizó como técnica para cada variable, la encuesta y como instrumentos de recolección de datos, el cuestionario cerrado aplicado en una sola vez, a la muestra de estudio.

Por último, se logró concluir que existe relación significativa entre la metacomprensión lectora y el desempeño laboral en docentes de segunda especialidad en educación inicial. Llegando a la vez, a sugerir que se debe impulsar a todo nivel educativo el proceso de metacomprensión lectora de la mano con el mejoramiento continuo de la formación profesional del docente con el fin de mejorar los niveles de auto reflexión sobre lo que se lee y del desempeño de los formadores de personas.

Palabras claves: metacomprensión lectora, desempeño laboral docente.

## **ABSTRACT**

For the present research work was formulated as a general problem: Is there a relationship between reading metacomprehension and job performance in specialty teachers Second Early Childhood Education, UGELs 08 - Cañete? The overall objective was to determine the relationship between the reader and job performance metacomprehension teachers Second specialty in Early Childhood Education, UGELs 08 - Cañete.

The research was theoretical - basic as I sought to examine a problem of reality and to examine the relationships between variables under study and thus able to expand scientific knowledge related to the research. The level raised was descriptive correlational. Also used non- experimental design or transactional cross-cutting to check the level of association between the variables. One census nonrandom sample was used as it was counted with the entire population consists of 65 teachers of second specialty in early childhood education. It was used as a technique for each variable, as the survey and data collection instruments, the questionnaire closed once applied to the study sample.

Finally, it was possible to conclude that there yes significant relationship between reading metacomprehension and job performance in second specialty teachers in early childhood education. Coming at a time, to suggest that should be encouraged at all levels of education the process of reading metacomprehension hand with the continuous improvement of vocational training of teachers in order to improve levels of self-reflection on what is read and performance of trainers of people.

Keywords: metacomprehension reader, teacher job performance.

## INTRODUCCIÓN

En la actualidad se quiere mejorar y lograr calidad en el servicio educativo que se ofrece en las instituciones educativas públicas, por ello los docentes están siendo evaluados periódicamente para mejorar su desempeño laboral docente ya que por muchos años han sido cuestionados. Considerando estos antecedentes el Ministerio de Educación está preocupado en mejorar los logros de los aprendizajes de los alumnos y alumnas preparando a las nuevas generaciones para que puedan afrontar los desafíos de una sociedad futura.

Por otro lado es de suma importancia la metacompreensión lectora, teniendo en cuenta que en las evaluaciones realizadas por el Ministerio de Educación en todo el Perú uno de los componentes que consideran es la comprensión lectora, en tanto que el lector debe poseer habilidades, estrategias y recursos cognitivos para tener éxito.

En el presente trabajo, la relación de la metacompreensión lectora con el desempeño laboral en docente de educación inicial en que vienen siendo formadas de manera continua en la Segunda Especialidad en Matemática, Comunicación y Psicomotricidad de Educación Inicial UGEL 08, Cañete - Lima, y a la vez ejercen la docencia en niños y niñas menores de 5 años. Se considera estudiar en esta población ya que como docentes se encuentran capacitados y deberían tener un óptimo desempeño laboral docente; luego de la capacitación

En este trabajo de investigación se analiza la Metacompreensión Lectora y Desempeño Laboral en Docentes de Segunda Especialidad de Educación Inicial, UGEL 08, Cañete - Lima, es de tipo aplicada, de nivel descriptivo correlacional, diseño no experimental de corte transversal y tiene como propósito establecer la relación entre ambas variables para identificar si ambas variables se relacionan y que efectos tienen en donde se desarrolló.

La investigación se divide en IV capítulos:

El CAPITULO I: Está referido al planteamiento y la formulación del problema de investigación. Al plantear el problema se presentan los objetivos tanto generales como específicos y la justificación que conlleva el presente estudio.

El CAPITULO II: Contiene los antecedentes de investigación tanto nacionales e internacionales, el marco teórico, en donde se establecen las bases teóricas más importantes de cada una de las variables en estudio, lo cual permite una mejor visión del problema investigado, asimismo considera las hipótesis tanto general como específicos. Este capítulo, concluye con la presentación de la definición de términos básicos.

EL CAPÍTULO III: Aborda el tipo, nivel y diseño de investigación como la población y la muestra, también se desarrolla la definición y operacionalización de las variables de estudio: metacomprensión y desempeño laboral. También se señalan las técnicas e instrumentos utilizados al igual que el procedimiento empleado para la obtención de los datos y el proceso de contraste de hipótesis.

El CAPITULO IV: Corresponde a la presentación de los resultados que comprende la descripción de los mismos, utilizando para ello tablas y figuras de las dimensiones en estudio; y su respectiva discusión analizándose lo encontrado en función al sistema de hipótesis y evaluación de los antecedentes así como el marco teórico seleccionado.

Por último, se detalla las conclusiones, sugerencias y referencias bibliográficas que son base para la investigación.

En los anexos, se presenta la matriz de consistencia, validación de los instrumentos de recojo de información, instrumentos de recolección de datos, la base de datos de ambas variables y las tablas de contingencia del Chi cuadrado y correlación de Spearman.

## **CAPÍTULO I. EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN**

### **1.1. Planteamiento del problema**

La lectura es un diálogo entre el texto, el autor, el mensaje que quiere transmitirnos y el propio lector por eso se dice que la lectura es interactiva, además es una habilidad que se tiene que dominar. La metacognición juega un papel fundamental en la comprensión del texto y en el recuerdo de eso que ha sido leído. El lector no debe solamente conocer sus recursos cognitivos y la situación de los aprendizajes en la cual él se encuentra, sino que él debe también poner en práctica los mecanismos de control que guíen, planifiquen y verifiquen si la comprensión se efectúa eficazmente. Así ante un problema de comprensión, el lector puede utilizar diferentes estrategias para enfrentar una eventual dificultad de comprensión. El desempeño laboral docente en el Perú enfrenta un reto, un desafío en la formación integral, combinando lo cognitivo, lo emocional, lo ético y lo social. La eficiencia del docente va más allá de dominar las disciplinas académicas a su cargo, así como los enfoques pedagógicos y las técnicas didácticas requeridas para la enseñanza, es el profesional capaz de construir con los estudiantes y con otros actores educativos contextos saludables, llamada comunidad educativa en donde se sientan acogidos y

respetados o dignos educandos a propósito de desarrollar diversos aspectos y factores que requiere su formación personal y técnico pedagógico orientado a formar ciudadanos y ciudadanas proactivos y no sumisos, creativos, solidarios y justos, con altas competencias que la sociedad exige. Currículo Nacional. (2016)

En la actualidad, se observa que existen diferentes textos tanto impresos como virtuales, de donde obtener información, evidenciando con ello, la necesidad o requerimiento de la lectura, siendo así un instrumento real para la inclusión social y un factor básico para el desarrollo social, cultural y económico de los países; de ahí que la lectura es un proceso activo y complejo de construcción de significado; convirtiéndose en el proceso aprendizaje - enseñanza la principal herramienta para los docentes, estudiantes y otros actores profesionales en educación.

Es observada por especialistas en la materia, que la metacompreensión lectora es de suma importancia para los docentes y estudiantes o para todas aquellas personas que gustan y disfrutan de la lectura de un texto. Para una mejor comprensión de la lectura y el recuerdo de lo leído, los procesos metacognitivos juegan un rol fundamental, ya que facilita la comprensión y además permiten al lector ajustarse al contexto y al texto. Esto contribuirá al desarrollo de muchas capacidades y habilidades tanto como a la construcción del conocimiento. Sin embargo, para ello, no es suficiente los procesos cognitivos sino también se debe tener en cuenta mecanismos de evaluación o control, tal como el feed back, que se constituyen en estrategias para la comprensión de la lectura. Rios (1991) las cuales permitirán una autorregulación para la metacompreensión; las estrategias empleadas pueden constituirse en fortalezas o debilidades para la comprensión según el aprendizaje-enseñanza.

En el Perú, los docentes de los diferentes niveles actualmente se preocupan por mejorar su desempeño laboral docente, procurando capacitarse, especializarse y en el ejercicio de su labor realizar una planificación para desarrollar capacidades en los alumnos y alumnas, utilizando diferentes, técnicas, estrategias metodológicas de acuerdo a la heterogeneidad de los estudiantes organizando diversos contextos para favorecer los aprendizajes considerando los ritmos de aprendizaje. Rutas del aprendizaje (2016).

Los docentes que laboran en las Instituciones Educativas públicas en la actualidad pertenecen a la Carrera pública Magisterial regido por la Ley N 29944 Ley de Reforma Magisterial. La implementación de una nueva Carrera Pública Magisterial es una política coadyuvante a la obtención del Objetivo Estratégico 3 - Maestros bien preparados que ejercen profesionalmente la docencia - del “Proyecto Educativo Nacional al 2021, además propone formación docente, prepara a los profesores para mejorar la enseñanza y los logros de aprendizaje de los estudiantes a través de las cuatro áreas de desempeño laboral (gestión pedagógica, gestión institucional, formación docente e innovación e investigación) que la Ley establece para la carrera pública magisterial. En este marco el Ministerio de Educación MINEDU, (2009) como estrategia realiza convenios con diversas Universidades, públicas o privados e Institutos Pedagógicos Nacionales para MINEDU programas de segunda especialidad en matemática, comunicación o psicomotricidad en el nivel inicial de la Educación Básica Regular, Didáctica de la Educación Primaria de la Educación Básica Regular Programa de Actualización en Didáctica de Comunicación, Matemática y Ciudadanía dirigido a docentes del nivel Inicial, Primaria y Secundaria de la Educación Básica Regular entre otros.

El presente estudio centra su interés en las variables de investigación, considerando estas dos aspectos muy importantes para la educación peruana como son la metacomprensión lectora, que hace referencia al conocimiento que un lector posee sobre sus habilidades, estrategias y recursos cognitivos necesarios para tener éxito en una tarea de lectura, y el docente que requiere desarrollar su capacidad de comprensión lectora para optimizar su desempeño laboral docente en las escuelas toda vez que como parte de su formación en servicio constantemente se propicia la revisión de documentos referidos a la gestión institucional y pedagógica en favor de los estudiantes.

En este contexto, los programas de segunda especialidad son presenciales, asimismo los docentes reciben acompañamiento pedagógico para que puedan realizar un buen desempeño docente, en el cual durante los espacios de asesorías se les proporciona herramientas de lectura relacionadas al conocimiento disciplinar y enfoques de las áreas que desarrolla, lo cual demanda la capacidad de comprensión para que se garantice su incorporación en su práctica pedagógica.

A pesar de muchos esfuerzos por parte del Ministerio de Educación, (2012) se observa que la educación sigue siendo una de sus principales preocupaciones por presentar dificultades en todos los niveles del actual sistema educativo especialmente en comprensión lectora de textos. Prueba de ello, es la constante dificultad que han demostrado los maestros que participan en las evaluaciones a nivel nacional convocadas para ejercer cargos directivos o docentes, en cuyos resultados se aprecia que un gran número de postulantes no logran obtener el puntaje mínimo en la prueba de comprensión lectora MINEDU (2010). Por tal motivo, nacen muchos cuestionamientos e investigaciones a nivel internacional y nacional en cuanto a la metacompreensión lectora, especialmente al considerar que el peruano promedio no tiene el hábito lector, PUCP (2016), lee poco por lo tanto su comprensión de textos no es el adecuado. Desde el enfoque teórico el desempeño docente considerado por Montenegro, (2003) como una labor diaria desde un contexto sociocultural, desde el entorno de la escuela y desde el aula donde el mismo docente aprende de su experiencia que es propia práctica pedagógica el cual le permite reflexionar sobre su propia práctica pedagógica.

Las docentes de educación inicial del distrito de Cañete de la UGEL 8 obtuvieron una beca para estudiar la segunda especialidad en matemática, comunicación y psicomotricidad en el II nivel (3, 4 y 5 años de edad) brindada por el MINEDU, (2012) el requisito para hacerse acreedora a la beca tenían que ser profesoras nombradas, tener estudios de 5 años de instituto superior o universidad.

Por esta razón, que luego de haber tenido la capacitación las docentes, se da la motivación, que lleva, a indagar en el estudio, es el de identificar con el referente de formación si logra un óptimo desempeño laboral del docente tiene que ver con la metacompreensión lectora.

## **1.2. Formulación del problema**



### **1.2.1. Problema general**

- ¿Existe relación entre la metacomprensión lectora y el desempeño laboral en docentes de Segunda Especialidad de Educación Inicial, UGEL 08 - Cañete?

### **1.2.2. Problemas específicos**

- ¿Existe relación entre la metacomprensión lectora y la dimensión dominio de contenidos del desempeño laboral en docentes de Segunda Especialidad en Educación Inicial, UGEL 8 – Cañete?

- ¿Existe relación entre la metacomprensión lectora y la dimensión planificación docente del desempeño laboral en docentes de Segunda Especialidad en Educación Inicial, UGEL 8 – Cañete?

- ¿Existe relación entre la metacomprensión lectora y la dimensión mediación de aprendizaje del desempeño laboral en docentes de Segunda Especialidad en Educación Inicial, UGEL 8 – Cañete?

- ¿Existe relación entre la metacomprensión lectora y la dimensión evaluación de aprendizaje del desempeño laboral en docentes de Segunda especialidad en Educación Inicial, UGEL 8 – Cañete?

- ¿Existe relación entre la metacomprensión lectora y la dimensión integración de teoría y práctica del desempeño laboral en docentes de Segunda especialidad en Educación Inicial, UGEL 8 – Cañete?

- ¿Existe relación entre la metacomprensión lectora y la dimensión actitudes y valores del desempeño laboral en docentes de Segunda especialidad en Educación Inicial, UGEL 8 – Cañete?

## **1.3 Objetivos**

### **1.3.1. Objetivo general**

- Determinar la relación que existe entre la metacomprensión lectora y el desempeño laboral en docentes de Segunda Especialidad de Educación Inicial, UGEL 08 - Cañete.

### **1.3.2. Objetivos específicos**

- Determinar la relación que existe entre la metacomprensión lectora y la dimensión dominio de contenidos del desempeño laboral en docentes de Segunda Especialidad en Educación Inicial, UGEL 8 – Cañete.
- Determinar la relación que existe entre la metacomprensión lectora y la dimensión planificación docente del desempeño laboral en docentes de Segunda Especialidad en Educación Inicial, UGEL 8 – Cañete.
- Determinar la relación que existe entre la metacomprensión lectora y la dimensión mediación de aprendizaje del desempeño laboral en docentes de Segunda Especialidad en Educación Inicial, UGEL 8 – Cañete.
- Determinar la relación que existe entre la metacomprensión lectora y la dimensión evaluación de aprendizaje del desempeño laboral en docentes de Segunda Especialidad en Educación Inicial, UGEL 8 – Cañete
- Determinar la relación que existe entre la metacomprensión lectora y la dimensión integración de teoría y práctica del desempeño laboral en docentes de Segunda Especialidad en Educación Inicial, UGEL 8 – Cañete.
- Determinar la relación que existe entre la metacomprensión lectora y la dimensión actitudes y valores del desempeño laboral en docentes de Segunda Especialidad en Educación Inicial, UGEL 8 – Cañete.

#### **1.4. Justificación del estudio**

El presente trabajo de Investigación tiene como objeto de estudio determinar la relación entre las dos variables, que son de suma importancia en la educación peruana como una organización pública y son la Metacompreensión lectora y el Desempeño laboral docente, toda vez que la población de estudio conformada por los docentes que reciben acompañamiento pedagógico requieren fortalecer la capacidad de comprensión para que incorporen en su práctica pedagógica los nuevos conocimientos adquiridos durante los espacios de asesorías en los cuales se les proporciona una gran variedad de lecturas.

La investigación se justifica teóricamente porque describiremos y determinaremos la relación existente entre Metacompreensión lectora y Desempeño Laboral Docente de las profesionales de Segunda Especialidad en Educación Inicial, UGEL 8 – Cañete, 2014, ya que actualmente la educación está atravesando por un proceso de evaluación y capacitación que se inició con el PRONAFCAP, (Programa nacional de formación y capacitación permanente) seguidamente las Segundas especialidad en la enseñanza de comunicación y matemática en II y III ciclo de Educación Básica Regular a nivel nacional para mejorar la calidad educativa, formar ciudadanos y ciudadanas proactivos y no sumisos, creativos, solidarios y justos con las altas competencias que la sociedad exige.

Esta investigación se justifica teóricamente al tomar los aportes Meza y Lazarte (2007) quienes establecen que las estrategias metacompreensivas se refieren básicamente a las acciones y procedimientos que permiten centrar y controlar el proceso de comprensión. Además, ambos autores aluden a aspectos como la velocidad con que se lee, el nivel de esfuerzo que se despliega, el grado de atención que se presta, la profundidad del procesamiento que se hace, las acciones remediales que se aplican ante fallas en la captación e integración de la información. A la vez, se justifica teóricamente para la segunda variable desempeño docente al tomar los aportes del Montenegro, quien considera para el desempeño docente las dimensiones como capacidades pedagógicas, emocionalidad, responsabilidad, relaciones interpersonales y labor educativa, y el Ministerio de Educación quien se centra en el dominio de contenidos, planeación y organización académica, pedagogía y

didáctica, evaluación de aprendizaje y actitudes – valores, así como también mediación del aprendizaje, integración de teoría y práctica. Asociado a la función docente académica y las características principales del docente en el marco del enfoque por competencias.

La presente investigación se justifica metodológicamente, en la medida que los procedimientos, instrumentos y resultados sirvan como modelo o guía de apoyo que puedan ser empleados por otros investigadores que se refieran a las mismas variables que sustentan este estudio, como son el desempeño laboral docente y la meta comprensión lectora considerando la relación de ambas variables de estudio.

El presente trabajo de investigación aporta al conocimiento de la metacognición de la población estudiada, para diseñar planes de intervención de capacitación, dar mayor importancia a la comprensión lectora, servirá para todas aquellas personas que están interesadas en que mejore la educación peruana en especial a los docentes de las diferentes instituciones. Incentivar y promocionar para otras futuras investigaciones relacionadas con las variables de esta investigación por que La metacognición con relación a las estrategias implica no sólo poder apreciar qué se sabe y qué no se sabe, sino también conocer qué hacer para remediar los fallos en la comprensión con el fin de incrementar el aprendizaje, a la población escolar.

## **CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO**

### **2.1. Antecedentes de investigación**

#### **2.1.1. Antecedentes Internacionales**

Jiménez (2004), realizó la investigación: Metacognición y Comprensión de la lectura: evaluación de los componentes estratégicos (procesos y variables) mediante la elaboración de una escala de conciencia lectora (escala) en Madrid. Con un muestreo estratificado, eligió colegios de forma aleatoria estratificada. La distribución por sexos fue más o menos similar y la edad promedio de los sujetos fue de 12 años 2 meses cursando 1º ESO, incluyendo alumnos repetidores, con representación proporcional de los estamentos sociales, económicos y culturales, públicos y privados 188 varones y 159 mujeres haciendo un total de 347 estudiantes. Llegó a la siguiente conclusión. Si se pretende que el alumno aprenda a aprender, el método didáctico debe ser metacognitivo, es decir, los docentes tienen que saber por qué hacen lo que hacen y tienen que darse cuenta de las ventajas que tiene hacerlo de esta manera y no de otra.

Es en este ámbito en el que la escuela puede aportar una valiosa ayuda a la labor docente, señalando alteraciones en el proceso de aprehensión de conocimientos a través de la lectura. Se podrían incluir actividades donde tendrían que reflexionar sobre preguntas del tipo: “Una vez analizados el título y los subtítulos de la lectura, ¿eres capaz de anticipar y predecir el tema principal de la lectura?”, “Cuando tienes que contarle a otra persona qué has leído, ¿qué le cuentas?”,... (Planificación). “Cuando terminas de leer un capítulo, antes de comenzar el siguiente, ¿tratas de sacar la idea principal?”, “Mientras estás leyendo, ¿ajustas tu velocidad en función de lo que lees?” (Supervisión). “¿Eres capaz de realizar un resumen una vez leído un texto?”, “Una vez realizada la lectura, ¿cumpliste los objetivos propuestos al comenzarla?” (Evaluación).

Roa (2007) realizó la investigación: Estrategias metacomprendivas y Comprensión de lectura en estudiantes de la Universidad Nacional Abierta, Centro local Mérida, consideró como objetivo general determinar los efectos de la aplicación de Estrategias Metacomprendivas en el nivel de comprensión de lectura en estudiantes de la asignatura educación especial, centro local Mérida , semestre 2006 – 1. La investigación fue experimental, con una muestra de estudio que estuvo conformada por 32 estudiantes inscritos como repitentes (15 estudiantes en el grupo experimental y 17 en el grupo de control) llegó a la siguiente conclusión que el programa de estrategias metacomprendivas de lectura favoreció el proceso lector en los estudiantes de la materia educación especial de la UNA, semestre 2006 – 1 centro local Mérida, esta mejora se confirma al observarse cambios positivos en la comprensión de la lectura en los participantes del grupo experimental en postest.

Altamirano (2010), realizó la investigación: Estrategias de Metacomprensión lectora en el proceso de Enseñanza- Aprendizaje de la asignatura de Expresión Oral para los estudiantes del nivel superior del Instituto Superior Tecnológico “Juan Francisco Montalvo” de la ciudad de Ambato, Período 2009-2010. En la ciudad Ecuador. Su objetivo principal fue diagnosticar las diferentes estrategias de metacomprensión lectora que se adoptan para el proceso de enseñanza-aprendizaje. El tipo de estudio que utilizó fue descriptiva tipo documental con una muestra de 50 estudiantes y 2 profesores del área. Llegó a las siguientes conclusiones desconocimiento de los docentes sobre los diferentes tipos de estrategias de

metacomprensión lectora en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la expresión oral, el lenguaje y la comunicación y los docentes no utilizan metodologías activas de metacomprensión lectora que permitan a los estudiantes ser los actores directos en la construcción del lenguaje y ellos ser facilitadores y guías del proceso.

Ospino, Marín y Ramírez (2010) realizó la investigación: Estrategias lectoras que más promueven los docentes universitarios y consideró como objetivo identificar las estrategias de lectura que más utilizan los docentes y que son aplicadas por los estudiantes, el tipo de estudio que consideró fue investigación aplicada con diseño cuantitativo, descriptivo de corte transversal. La población estuvo constituida por el número de estudiantes matriculados en primer semestre de estudios superiores en cada programa de la Universidad Cooperativa de Colombia, sede Santa Marta (programas de Administración de Empresas, Comercio Internacional, Contaduría Pública, Derecho, Enfermería, Ingenierías de Sistemas, Electrónica e Industrial, Medicina, y Psicología), para un total de 399 estudiantes del primer periodo académico del 2007. También se tomó como población el 100% (54) de los docentes que orientan asignaturas en el primer nivel de todos los programas de la Universidad Cooperativa de Colombia, sede Santa Marta, del periodo del 2017, y para la muestra consideró 161 estudiantes, llegando a la siguiente conclusión,. El 66% de estudiantes de primer nivel de los programas de la Universidad Cooperativa de Colombia, sede Santa Marta, dedica menos de 2 horas diarias a la lectura estos resultados corroboran los argumentos establecidos en la descripción general del planteamiento del problema. El 58% de estudiantes de primer nivel de los programas de la Universidad Cooperativa de Colombia, sede Santa Marta, conoce las estrategias de lectura y el 52% las utiliza. Finalmente llegó a la siguiente conclusión y propuesta: las estrategias que menos conocen y usan los estudiantes y menos promueven los docentes son: Poco utilizan la ficha bibliográfica del libro con respecto a la fecha de publicación, bibliografía y autor del texto, No se busca el significado de las palabras desconocidas y se continua la lectura. Poco se utiliza la elaboración de cuadros sinópticos y mapas conceptuales y en cuanto a la propuesta se llegó a considerar una propuesta orientada a políticas institucionales para el desarrollo de la lectura en la cual se deben plantear los siguientes elementos: La lectura es fundamental en la formación profesional y se debe promover en los tres a cuatro primeros niveles de aprendizaje, en forma trasversal y en todas las asignaturas; Los docentes deben ser capacitados sobre estrategias de

lectura para que puedan estimular la utilización de estas por parte monitoreo y evaluación de los avances con respecto al desarrollo la lectura y la escritura. Finalmente todo lo anterior hace parte de un próximo proyecto de investigación. Se debe crear un área o departamento que se dedique al diseño, implementación.

Ceferino (2013) realizó la investigación: Incidencia de las estrategias didácticas, implementadas por el docente de la disciplina de Lengua y Literatura para desarrollar la Comprensión Lectora en los estudiantes de 11mo. Grado, Turno Matutino del Instituto Nacional Once de Septiembre (INOS), del Municipio de Waspam, Rio Coco, Región Autónoma Atlántico Norte (R.A.A.N), I Semestre del año 2012, en Managua, consideró como objetivo general Determinar la incidencia de las estrategias didácticas, que implementa el docente de la disciplina de Lengua y Literatura para desarrollar habilidades de comprensión lectora en los estudiantes de 11mo grado del “Instituto Nacional Once de Septiembre” (INOS), del Municipio de Waspam, Rio Coco, Región Autónoma del Atlántico Norte (R.A.A.N), I Semestre del año 2012. El tipo de estudio que consideró fue de carácter descriptivo con un enfoque cuantitativo con incidencias cualitativas, la población estuvo compuesta por 115 estudiantes que corresponden a 3 aulas del 11mo Grado dos del turno matutino y una del turno vespertino, el docente de lengua y literatura y el director haciendo un total de 117, en la muestra se consideró 47 alumnos, el profesor y el director, haciendo un total de 49 para el estudio, llegando a la siguiente conclusión, los niveles de comprensión lectora que han alcanzado los estudiantes según el director del centro, el docente y los resultados de la aplicación de la Test de comprensión lectora confirman que la comprensión lectora de los estudiantes son muy bajos ya que a los estudiantes en primer instancia les cuesta leer, no han desarrollado lo suficiente sus habilidades lectoras lo que inciden en las dificultades para su comprensión ya que todos los esfuerzos van dirigidos a decodificar las palabras y frases que conforman el texto, probablemente esto esté muy relacionado con factores socio culturales ya que estos estudiantes provienen de comunidades en las que su lengua materna es el Miskito y hacen sus estudios de preescolar y primaria en esta lengua y al llegar a la secundaria lo hacen en español, con las siguientes recomendaciones compartir con otros compañeros estrategias y documentos que le permita enriquecer la práctica docente, organizar en la escuela club de lectores para promover la lectura interactiva entre estudiantes y hacer uso de los recursos disponibles para crear recursos didácticos y



poder aplicar nuevas estrategias para promover la lectura eficiente y la comprensión lectora en los estudiantes y concluyó en la incidencia de las estrategias didácticas que implementa el docente para desarrollar la comprensión lectora en sus estudiantes se podría decir que hasta cierto punto es negativo, ya que no le permite avanzar a niveles de lectura y de comprensión lectora superiores. El tipo de estrategias que aplica son de corte tradicional, del modelo llamado “normativo” “reproductivo” o “pasivo” centrado en el contenido. Donde la enseñanza consiste en transmitir un saber a los alumnos, en primer lugar, aprende, escucha, debe estar atento; luego imita, se entrena, se ejercita, y al final aplica. El saber ya está acabado, ya está construido, sin embargo, en este caso el docente en pocas ocasiones realiza lecturas modelos que serían una buena estrategia para que los estudiantes traten de imitar la forma adecuada de leer. La promoción de la lectura individual y silenciosa no se realiza en el aula.

Flores (2008) realizó la investigación: Las competencias que los profesores de educación básica movilizan en su desempeño profesional docente, donde participaron 488 profesores de los cuales 204 Profesores Básicos de 5° a 8° Básico (2° Ciclo) pertenecientes a veintinueve escuelas básicas y 284 Profesores Básicos de 1° a 4° Básico (1° Ciclo) pertenecientes a cuarenta y dos escuelas básicas, y consideró como objetivo general describir las percepciones que poseen respecto de sí mismos los profesores de Educación Básica de 1° y 2° ciclo de las escuelas dependientes de la Corporación Municipal de Viña del Mar, de las competencias que movilizan y ponen en acción en la preparación para la enseñanza, la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje de los estudiantes, de la enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes y las responsabilidades sociales y cómo son evaluados por sus superiores jerárquicos en esas mismas competencias los profesores de Educación Básica del 1° ciclo. El autor llegó a la siguiente conclusión, para evaluar la diferencia significativa realizó pruebas de comparación de medias entre la autoevaluación y la evaluación de las competencias para cada una de las variables. La prueba le permitió establecer que en cada una de las variables estudiadas, señaladas con, las evaluaciones de las competencias que los profesores movilizan por parte de sus superiores jerárquicos difieren significativamente de las autoevaluaciones realizadas por los propios profesores. En el género masculino, femenino, contrato plazo fijo, en años de servicio de 12 a 31 años, no se encontró diferencia significativa entre las autoevaluaciones y las evaluaciones de las competencias.

Urriola (2013) presentó a la Universidad de Barcelona la tesis doctoral titulada: Sistema de evaluación del desempeño profesional docente. Percepciones y vivencias de los implicados en el proceso, aplicada en Concepción, Barcelona. En este estudio se consideró como objetivo entender las percepciones y experiencias que tiene un equipo de docentes del nivel de secundaria y otros profesionales que fueron evaluados, teniendo como referencia la manera cómo funciona el sistema de evaluación del desempeño de los docentes en el país chileno. Se basó en un estudio de casos con metodología mixta; cuantitativa y cualitativa, cuya conclusión se trata de: Realizar innovaciones respecto a las estrategias empleadas para la evaluación de los profesores, el cual debe tomar en cuenta los logros de aprendizajes de los alumnos, a partir de realizar evaluaciones de proceso, considerando también la autoevaluación, la información sistematizada y garantizando un nivel de comunicación que sea permanente entre el personal directivo y personal docente en las escuelas.

Arratia (2010) realizó investigación: en Desempeño laboral y condiciones de trabajo docente en Chile: influencias y percepciones desde los evaluados. En mencionada investigación participaron 12 docentes dividido en dos grupos; destacados y competentes y básico e insatisfactorio. Consideró como objetivo general Indagar y caracterizar las percepciones que tienen los docentes respecto de la satisfacción laboral y las condiciones de trabajo como factores influyentes en sus desempeños laborales, y analizar la relación que tiene con sus resultados en la Evaluación de Desempeño Docente (EDD) en Chile. El tipo de estudio fue principalmente descriptivo ya que pretendió identificar en qué medida ciertas variables influyen en los resultados de la Evaluación de Desempeño Docente Finalizando el estudio llegó a las siguientes conclusiones: que la profesión docente está inmersa en un sistema escolar (escuela) y a su vez este sistema es un reflejo de la sociedad actual. Desde el punto de los docentes, esto implica que estos son actores que pueden ser considerados sujetos de una comunidad educativa, encontrándose están insertos en un contexto, que le permite desenvolverse dentro de un marco determinado (pero no determinista) por ciertas condiciones materiales y sociales (que producen la satisfacción laboral) de trabajo, las que influirán en el desempeño de los docentes y, por tanto, sus resultados en las evaluaciones de desempeño; que el desarrollo de condiciones materiales y sociales de trabajo significativamente positivas para los docentes es una pre-condición para el desarrollo de desempeños altos.

Jiménez (2014) la investigación que realizó fue: Relación entre el liderazgo transformacional de los directores y la motivación hacia el trabajo y el desempeño de docentes de una universidad privada. Tuvo como muestra 189 docentes de una universidad de la ciudad de Bogotá D.C. de siete programas. El tipo de estudio fue no experimental, descriptivo correlacional. Consideró como objetivo general Identificar la relación existente entre la motivación hacia el trabajo, el liderazgo transformacional de los directores de programa, con el desempeño laboral de los docentes de una facultad en una universidad privada en la ciudad de Bogotá, D.C. Llegó a la siguiente conclusión; no se encontró una relación entre la motivación hacia el trabajo, el liderazgo transformacional y el desempeño laboral docente, se necesita poder revisar los instrumentos como en el caso del liderazgo, para contar no solamente con la visión personal de cada director de programa sino con el concepto que tiene cada uno de sus docentes a cargo, en cuanto a motivación poder utilizar herramientas cualitativas con el fin de poder indagar más sobre cada uno de los componentes y cómo es su relación, igualmente, con el desempeño docente como se enunció anteriormente, ya que hay varios componentes que una evaluación de desempeño no pueden ser medibles numéricamente sino cualitativamente.

Barber & Mourshed (2008) la investigación que se realizó en este documento: como hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos. El objetivo del estudio fue comprender por qué los sistemas educativos con más alto desempeño del mundo alcanzan resultados mucho mejores que la mayoría de los demás, y por qué ciertas reformas educativas tienen tanto éxito, cuando muchas otras no logran su cometido. Llegando a la siguiente conclusión: Todos los distintos sistemas educativos que han experimentado importantes mejoras lo han logrado fundamentalmente porque han creado un sistema que es más eficiente en tres aspectos: conseguir gente más talentosa que se interese por la docencia, desarrollar a sus docentes para que sean mejores instructores y garantizar que estos instructores se brinden en forma consistente a todos los niños del sistema.

### **2.1.2. Antecedentes Nacionales**

Damacén (2012) realizó el estudio: Metacomprensión lectora y resolución de problemas de física en alumnos del quinto grado de secundaria del Callao. Trabajó

con una muestra de 90 elementos, tuvo como objetivo general determinar si existe relación entre la metacompreensión lectora y la capacidad de resolución de problemas de Física, en los alumnos del Quinto grado de Secundaria de una institución educativa del Callao. El tipo de estudio fue descriptivo correlacional, ya que buscó especificar las propiedades importantes de las personas; y también se midió y evaluó diversos aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno a investigar. El instrumento que utilizó fue el cuestionario. Finalizando su estudio llegó a las siguientes conclusiones. El contraste de la primera hipótesis se observó que si existe relación directa y significativa en el nivel de planificación de la metacompreensión lectora y las estrategias de resolución de problemas de Física en los alumnos de Quinto grado de secundaria. Ya que la planificación por ser un proceso metacognitivo donde el lector planifica el propósito de la lectura (la meta a alcanzar), elige las estrategias necesarias para alcanzar esa meta propuesta, y si es necesario corrige el problema identificado. Al analizar el contraste de la segunda hipótesis, que hace mención la existencia de una relación directa y significativa entre el nivel de planificación de la metacompreensión lectora y el nivel de metacognición de resolución de problemas de Física, en los alumnos de Quinto grado de secundaria.

Wong (2011) realizó el estudio de Estrategias de metacompreensión lectora y estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios. Para esta investigación consideró en su muestra un grupo de 809 estudiantes universitarios de universidad particular y privada de ambos sexos que cursaban el primer año de estudio. De los cuales el 19,75% fueron de una universidad nacional y el 56,49% corresponden a una universidad. El objetivo del estudio fue conocer la relación entre las Estrategias de Metacompreensión Lectora y los Estilos de Aprendizaje, en un grupo de estudiantes universitarios que cursaron el primer año de estudios en una Universidad Nacional y una Universidad Privada. El tipo de estudio que empleó es ex post facto correlacional, el diseño es no experimental. La principal conclusión de la investigación fue, posee un nivel global bajo en el desarrollo de estrategias de metacompreensión lectora y no se encontró evidencia en la muestra estudiada de que un estilo de aprendizaje predomine significativamente sobre los otros. El nivel global de las estrategias de metacompreensión lectora y los estilos de aprendizaje son variables que no están asociadas.

Mac Dowall (2009) realizó la investigación teniendo como título relación entre las estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora en alumnos ingresantes de la facultad de Educación de la UNMSM. La investigación estuvo contextualizada dentro del campo psicológico de la educación, aborda el tema estrategias de aprendizaje y su relación con la comprensión lectora en estudiantes universitarios iniciales cursando estudios en la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Es un estudio de tipo básico que corresponde a un diseño no experimental, de corte transversal. La hipótesis formulada corresponde a que existe una relación significativa entre las estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora en alumnos ingresantes de la Facultad de Educación de la UNMSM, Los instrumentos aplicados fueron el test ACRA Escala de Estrategias de Aprendizaje de Román y Gallego (1994) y el Test de Comprensión de Lectura de Violeta Tapia y Maritza Silva. Los resultados obtenidos dan a conocer la confirmación de la hipótesis planteada en la existencia de relación significativa entre las variables de estudio. En conclusión, la aceptación de la hipótesis llevó a la formulación de sugerencias que implican incidir en el alumnado al manejo eficiente de estrategias de aprendizaje e incentivar el desarrollo de la comprensión lectora a niveles acorde a los estudios universitarios.

Callomamani (2013), realizó la investigación La supervisión pedagógica y el desempeño laboral de los docentes de la Institución Educativa 7035 de San Juan de Miraflores. Consideró el objetivo general Determinar si la Supervisión Pedagógica influye en el Desempeño Laboral de los docentes de la Institución Educativa 7035 de San Juan de Miraflores. El tipo de estudio fue diseño de investigación no experimental de característica transversal y el tipo de investigación descriptivo correlacional. La población estuvo constituida por 84 docentes; 97 alumnos de 5° de secundaria, la muestra fue aleatoria simple. Y llegó a la siguiente conclusión La supervisión pedagógica influye significativamente en el desempeño laboral del docente, puesto que se halló un P valor 0.000 a un nivel de significancia de 5%, con una correlación de 0.863 entre los factores de estudio, El monitoreo pedagógico influye significativamente en el desempeño laboral del docente, se halló un P valor 0.000 a un nivel de significancia de 5%, con una correlación de 0.810 entre los factores de estudio, el acompañamiento pedagógico influyó significativamente en el

desempeño laboral del docente, se halló un P valor 0.000 a un nivel de significancia de 5%, con una correlación de 0.800 entre los factores de estudio.

Huillca (2015), analizó Liderazgo transformacional y desempeño docente en la especialidad de ciencias histórico – sociales del Instituto Pedagógico Monterrico, planteó como objetivo general Establecer la relación que existe entre el liderazgo transformacional y el desempeño docente según la percepción de los estudiantes de la especialidad de Ciencias Histórico Sociales del Instituto Pedagógico Nacional Monterrico. La investigación fue de tipo descriptiva correlacional con una muestra de 49 estudiantes y llegó a la siguiente conclusión: Existe suficiente evidencia empírica para decir que el liderazgo transformacional se relaciona significativamente con el desempeño docente en cada una de sus dimensiones, según la percepción de los estudiantes de la especialidad de Ciencias Histórico Sociales del Instituto Pedagógico Nacional Monterrico. Por lo que se puede concluir que a una mejor percepción del liderazgo transformacional se puede encontrar una mejor percepción de desempeño docente.

Avila (2010), analizó Desempeño profesional del docente universitario asociado a los factores: propuesta docente, interacción pedagógica, satisfacción de necesidades y reflexión sobre la práctica; FCEH-UNAP – 2009, el tipo de investigación es descriptivo; enfatizando en el pre experimental con generación de un modelo de regresión múltiple; la muestra estuvo conformada por 108 docentes consideró como objetivo determinar el grado de influencia de los factores: Propuesta docente, Interacción pedagógica, Satisfacción de necesidades y Reflexión de la práctica docente en el desempeño profesional del docente de la FCEHUNAP. Llegó a la siguiente conclusión de que los factores Propuesta docente, Interacción pedagógica, Satisfacción de necesidades y Reflexión sobre la práctica docente tienen influencia diferenciada en el desempeño profesional del docente FCEH-UNAP, esto se manifiesta como una cuestión lógica pues todas las variables independientes influenciaron sobre la variable dependiente y por lo tanto al ser cada una de estas parte constitutiva de los factores considerados los resultados obtenidos reafirman lo encontrado dándole solidez al modelo general encontrado sobre la base de los 4 factores estudiados. Los resultados obtenidos producto del procesamiento de los cuatro instrumentos aplicados podemos afirmar que el nivel desempeño actual de los

docentes de la FCEH-UNAP se encuentra dentro del rango de 14 a 17 puntos en la escala vigesimal y que los califica en la escala de docentes competentes.

Paredes (2006), realizó la investigación relacionado al tema: Desempeño del docente en el 4to año de la promoción 2000 y 2002 de la Escuela Académico Profesional de Obstetricia de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, octubre 2004 - febrero 2006” de Lima; planteó como objetivo general evaluar el desempeño del docente en el 4to año de la promoción 2000 y 2002 de la escuela académica profesional de Obstetricia de la UNMSM, el tipo de estudio fue descriptivo – transversal; consideró para la muestra a 100 alumnos (53 de la promoción 2000 y 47 de la promoción 2002) y 26 docentes. En la investigación se llegó a las siguientes conclusiones: La calificación que los alumnos de Obstetricia otorgaron a los docentes en sus múltiples indicadores (actividad educativa, responsabilidad laboral, estrategias de enseñanza y relación docente-alumno) fue de 13 considerado como regular en la escala valorativa. Los docentes se calificaron con promedios altos (20). Es decir que ellos perciben su trabajo como buen desempeño. En relación a la autoevaluación que realizan los docentes y la evaluación hecha por los alumnos, existen algunas discrepancias sobre todo en la responsabilidad laboral, estrategias de enseñanza y relación docente- alumno. Pero, coinciden ambos en calificar con puntaje alto a la actividad educativa.

Zárate (2011), Analizó “Liderazgo directivo y el desempeño docente en instituciones educativas de primaria del distrito de Independencia, Lima” La investigación fue de tipo de diseño es el descriptivo transaccional o transversal y descriptivo correlacional. Consideró como objetivo general Establecer la relación entre el liderazgo directivo y el desempeño de los docentes de las instituciones educativas de Primaria del distrito de Independencia - Lima. En la muestra se consideró 5 directivos, 201 docentes y 729 estudiantes. Se concluyó que existe una alta relación; el 95% de los docentes están de acuerdo con el liderazgo directivo que presenta en las dimensiones Gestión pedagógica, Institucional y Administrativo. Se concluye que la relación entre el liderazgo directivo y el desempeño docente en el nivel Primaria se muestra con aceptación según los docentes ya que los resultados estadísticos arrojan que el Chi cuadrado es de 27.13 considerado alto, a la otra conclusión que llegó es la existencia de un alto grado de correlación lineal entre el

liderazgo directivo y desempeño docente con sus respectivas dimensiones. Esto significa que, despliega el líder director en su labor en las dimensiones Gestión pedagógica, Institucional y Administrativo como consecuencia el desempeño docente en sus dimensiones profesional, personal y social resulta óptimo de la misma forma alcanza ocurrir a la inversa. Existe una dependencia.

Juárez (2012), realizó la investigación desempeño docente en una institución educativa policial de la región Callao, consideró como objetivo determinar el nivel de desempeño de los docentes de secundaria según el docente, el estudiante y el subdirector de formación general en una institución educativa policial de la Región Callao -2009, la investigación de tipo descriptivo simple no experimental, como muestra consideró a 21 docentes ( 9 del ministerio del Interior y 12 del Ministerio de Educación) un padre de familia y 150 alumnos de 1° a 5° de secundaria. Llegando a la conclusión que el desempeño de los docentes de secundaria en una institución educativa policial de la Región Callao – 2009 de acuerdo a los estudiantes en el área de comunicación y ciencias (CTA) se llegó a la conclusión que es bueno, mientras que en el área de matemática y formación ciudadana y cívica se considera muy bueno.

Sánchez (2013) realizó la investigación desempeño laboral de los docentes de la facultad de ingeniería química y metalúrgica de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión durante el semestre 2013-I de tipo observacional, prospectivo, transversal descriptivo consideró una muestra de 100 docentes y 49 docentes, consideró como objetivo general evaluar el desempeño laboral de los docentes de la Facultad de Ingeniería Química y Metalúrgica de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión, durante el semestre 2013-I, llegando a la conclusión que los docentes presentaron una tendencia positiva en su desempeño laboral.

Cerchiaro, Paba y Sánchez (2011) presentan, en la Revista DUAZARI, la investigación titulada: Metacognición y comprensión lectora: una relación posible e intencional, llegando a la conclusión que los lectores menos competentes muestran un conocimiento insuficiente del propósito de la tarea y de las estrategias lectoras, así como una deficiente habilidad para supervisar su propio proceso de comprensión.



## **2.2 Bases teóricas**

Para este estudio de investigación se consideran las siguientes bases teóricas de las variables.

### **2.2.1. Bases teóricas de la variable Metacomprensión lectora**

**2.2.1.1. Metacognición.** Para poder hablar de metacomprensión lectora es importante iniciar por la metacognición ya que están íntimamente relacionados.

Baker y Brown” (citado por Cerchiaro & Paba, 2011) “La metacognición define como el grado de conciencia que se tiene acerca de las propias actividades mentales” (p. 101). Lo expuesto por el autor puedo mencionar que el sujeto es consciente de todo, del propio pensamiento y lenguaje. Además consideran tres aspectos de la metacognición que están íntimamente relacionados: el conocimiento de sí mismo y de los propósitos del aprendizaje, el conocimiento de las operaciones mentales requeridas y la autorregulación de las mismas.

Otro autor como Sternberg (citado por Cerchiaro & Paba, 2011) “considera la metacognición como una dimensión de la inteligencia, que incluye entre otras, actividades de planeación, monitoreo y evaluación, considerados como metacomponentes o procesos ejecutivos de orden superior.” (p. 101) Considerando esta definición, podríamos decir que este aporte es muy importante para este trabajo, concluyo diciendo que la metacognición es como el grado de conciencia o conocimiento de los individuos sobre sus formas de pensar (procesos y eventos cognitivos), sus contenidos (estructuras) y la habilidad para controlar esos procesos con el fin de organizarlos, revisarlos y modificarlos en función de los progresos y los resultados del aprendizaje.

Los aspectos metacognitivos de la lectura incluyen el control de destrezas cognitivas apropiadas, en el sentido de planificar actividades cognitivas, elegir entre varias actividades alternativas, supervisar la ejecución de las actividades elegidas, y cambiar las actividades si fuera preciso. Además, evaluar si se han conseguido los objetivos propuestos al comenzar la tarea, así como la comprensión misma. “Para ser

hábil en metacomprensión hay que ser consciente de la interacción que se da entre la persona (en este caso el lector), la tarea (el objetivo que tiene el lector ante la lectura), las estrategias, y el texto. Montanero, (2001). Las habilidades involucradas en las estrategias metacomprensivas están en el cómo construir interpretaciones y la enseñanza.

Según Pinzas (2006), “La metacognición nos sirve para guiar el proceso de ejecución con el fin de hacerla de manera más inteligente, comprendiendo bien lo que hacemos y controlando nuestras estrategias” (p. 25). Por ello, decimos que la metacognición es el conjunto de procesos mentales que utilizamos cuando guiamos la manera como llevamos a cabo una tarea o una actividad. Esta tarea o actividad puede ser leer un cuento, escribir un relato, redactar una monografía o un ensayo, solucionar ejercicios matemáticos, crear un texto, entre otros.

En efecto, cabe mencionar que la cognición tiene que ver con los procesos mentales como la percepción, la memoria, la atención y la comprensión, la metacognición tiene que ver con la metapercepción, metamemoria, metaatención y metacomprensión. Por ello, podemos decir que no hay metacomprensión sin cognición y metacognición.

### **2.3. Comprensión y metacomprensión lectora.**

**2.3.1. Comprensión lectora.** La comprensión de textos según Mateos (2001) “es un proceso complejo que exige del lector, al menos, tres importantes tareas: la extracción del significado, la integración de ese significado en la memoria, y la elaboración de las inferencias necesarias para una comprensión plena”. Es determinante si todo lector logra entender el significado de un texto, lo hace suyo y deduce las conclusiones de la información o texto. La comprensión lectora, dadas unas habilidades de decodificación fluidas, depende, en parte, de los conocimientos que el lector posea sobre el tema específico acerca del cual trate el texto, sobre el mundo general, y sobre la estructura del texto, y, en parte, de los procesos y estrategias que use para coordinar su conocimiento previo con la información textual y para adaptarse a las demandas de la tarea.

Por lo tanto, el lector experto debe ser flexible en sus habilidades lectoras. Estas habilidades incluyen el uso de estrategias como hojear y revisar para extraer la información con el fin de conseguir un propósito específico: lectura rápida, lectura normal, lectura selectiva, lectura analítica o estudio. Los aspectos metacognitivos de estas avanzadas estrategias incluyen el saber que se lee de manera diferente en distintas situaciones, que existen “cosas” que se pueden hacer para memorizar, y que algunos métodos son más apropiados y eficientes que otros en situaciones específicas. La comprensión, en un sentido cognitivo, se puede medir por el grado en el cual un lector puede utilizar la información que ha leído.

### **2.3.2. Metacomprensión lectora.**

Con respecto a la metacomprensión lectora, Ríos (1991, p.278), define la metacomprensión como “el conocimiento del lector acerca de sus recursos cognitivos para enfrentar una tarea de lectura y la autorregulación que ejerce sobre sus estrategias como lector”. La actividad de autorregulación en la lectura, según este autor, comprende tres fases: planificación, supervisión y evaluación. Es aquí donde radica la importancia, que el lector debe aplicar sus propias estrategias y además controlarlas, para realizar una mejor comprensión del texto.

Asimismo, para Brown (1980), “La metacomprensión se puede medir viendo cómo el lector hace uso de la información leída, puede predecir la extensión en la que la ejecución ha tenido éxito, y puede explicar su conocimiento de los procesos de comprensión”. De lo establecido por el autor, nos dice que comprender el contenido de un texto sería un ejemplo de comprensión de lectura, y entender que uno ha hecho eso, es un ejemplo de metacomprensión.

Morles (1994), define metacomprensión como “el estado de conciencia que manifiesta el lector sobre su proceso de comprensión y la regulación que ejerce sobre este proceso”. Nos dice que si se entrenan los conocimientos que tiene el lector sobre la naturaleza de los procesos y la aplicación de estrategias para regular esos procesos, se incrementará la metacomprensión lectora.

Montanero (2001), opina que la metacomprensión abarca los procesos de evaluación y autorregulación metacognitiva que permiten reelaborar la información en niveles progresivamente más complejos, interpretándola y realizando nuevas inferencias a partir de los conocimientos previos”.

Mayor, Suengas & González (1995), los autores mencionan que la metacomprensión es definida “como la conciencia del propio nivel de comprensión durante la lectura y la habilidad para controlar las acciones cognitivas durante ésta mediante el empleo de estrategias que faciliten la comprensión de un tipo determinado de textos, en función de una tarea determinada” (p.30). Queriéndonos decir que se debe llegar a comprender los textos significa pasar por diferentes procesos metacognitivos.

En cambio, Puente (1991), dice que la metacomprensión implica establecer los objetivos de la lectura; aplicar estrategias para lograr esos objetivos, reflexionar sobre el proceso mientras se lleva a cabo, y evaluar el proceso a fin de determinar si se lograron los objetivos y, en caso contrario, tomar las acciones correctivas necesarias.

## **2.4. Dimensiones de la variable metacomprensión de lectura**

Con respecto a las dimensiones de la metacomprensión lectora, Rios (1991) menciona que “la metacognición abarca tres dimensiones: planificación, supervisión y evaluación”.

**2.4.1. Planificación.** Planificar significa proyectar una determinada actividad orientada a alcanzar una meta y permite al sujeto autorregular y controlar su conducta. (Es difícil alcanzar una meta si no se sabe en qué consiste esa meta). La planificación implica la selección de estrategias apropiadas y la distribución de los recursos que afectan a la ejecución. Para planificar el sujeto debe tener conocimiento sobre la naturaleza de la tarea a realizar; saber lo que domina, y lo que no domina de la tarea a ejecutar; fijarse objetivos a corto plazo con las correspondientes estrategias. Basándose en lo que espera de la lectura, en sus conocimientos previos (éstos constituyen la base a partir de la cual construir y reconstruir la nueva información), y en los objetivos que tenga ante esta tarea concreta, el lector debe desarrollar un plan

de acción que le ayude a seleccionar estrategias que impliquen una actividad preparatoria, dirigida hacia un objetivo, antes de iniciar la lectura, y a anticipar las consecuencias de las propias acciones, para llegar a la comprensión del texto.

Asimismo, se afirma que el sujeto para planificar, debe: poseer conocimientos previos, estrategias para construir y reconstruir la nueva información, desarrollar un plan de acción que le ayude a seleccionar estrategias que le dirijan hacia un objetivo, antes de iniciar la lectura y a anticipar las consecuencias de las propias acciones, para llegar a la comprensión del texto.

Rohwer y Thomas (citado por Jiménez, 2004), “definen la planificación como la coordinación de estrategias dirigidas específicamente a un objetivo y el control de los progresos realizados hacia su obtención” (p. 98). Ambos autores coinciden que se debe considerar un plan estratégico para lograr el objetivo y llegar a la meta.

Según Meza y Lazarte (2007.), dentro de planificación se considera:

**a) Predicción y verificación.** Schmitt (1990). Sostiene que “Predecir el contenido de una historia promueve la comprensión activa proporcionando al lector un propósito para la lectura”. Evaluar las predicciones y generar tantas nuevas como sean necesarias mejora la naturaleza constructiva del proceso de la lectura.

Díaz y Hernández (citado por Altamirano, 2010 p. 24) manifiesta que:

Las estrategias de predicción sirven para proponer un contexto, y también implica directamente la activación y el uso del conocimiento previo, ya sea el relacionado con el tópico del texto o el conocimiento sobre la organización estructural del texto. Estas estrategias de predicción y verificación, se efectúa antes, durante y después de la lectura.

Los autores concluyen que el verificar las predicciones ayuda a construir significados y a generar nuevas predicciones que le ayudará a comprender el texto.

b) **Revisión a vuelo de pájaro.** Esta estrategia se aplica antes de leer, es decir, esta revisión panorámica se efectúa antes de centrarse en el proceso específico de la lectura, el cual, permitirá centrar las ideas en los temas que más le interesa al lector, y con mayor atención e interés. Schmitt (1990) “la pre lectura del texto facilita la comprensión a través de la activación del conocimiento previo y proporciona información para las predicciones” (predecir).

Buzán (citado por Altamirano, 2010 p. 25) “la revisión a vuelo de pájaro es una estrategia aplicada para encontrar determinada información. Suele aplicarse cuando se busca una palabra en el diccionario, un nombre o un número en la guía telefónica o una información específica en un texto”

Es importante antes de iniciar la lectura realizar una vista panorámica de esa manera proporcionará información que servirá para plantearse predicciones.

c) **Establecimiento de propósitos y objetivos.** Schmitt (1990) “establecer un propósito promueve la lectura activa y estratégica”. Establecer el propósito de la lectura es una actividad fundamental porque determina tanto la forma en que el lector se dirigirá al texto como la forma de regular y evaluar todo el proceso, esta estrategia es importante porque promueve la lectura activa.

Según estos autores, son cuatro los propósitos para la comprensión de textos en el ambiente académico:

- Leer para encontrar información específica o general
- Leer para actuar (seguir instrucciones, realizar procedimientos)
- Leer para demostrar que se ha comprendido un contenido y
- Leer comprendiendo para aprender.

**2.4.2. Supervisión.** La supervisión se refiere a la conciencia que uno tiene sobre su comprensión y sobre la realización de la tarea. Las investigaciones indican que esta habilidad se desarrolla lentamente y es bastante pobre en niños, e incluso, en adultos Jiménez, (2004).

El lector debe preguntarse sobre su progreso a la vez que está realizando la tarea de lectura. Así comprueba si son o no efectivas las estrategias que está utilizando para poder rectificar, si fuese necesario; si está alcanzando los objetivos propuestos en la fase de planificación, y en el caso de no estar comprendiendo el texto, detectarlo, y saber las causas del porqué, teniendo en cuenta también las características del propio texto. Es el proceso de estar evaluando continuamente cómo de cerca se está de la meta planeada.

Es el tomar conciencia de si se está comprendiendo o no lo que se está leyendo. Ser capaz de determinar el nivel de comprensión aplicando la estrategia más adecuada y/o hacerse preguntas relevantes durante la lectura

Mateos (2001), opina que el lector, si encuentra fallos en su comprensión, debe tomar importantes decisiones estratégicas, comenzando por decidir si va a realizar algún tipo de acción para corregir ese fallo. Si decide que sí, entonces deberá escoger entre: almacenar el “problema” en la memoria, a la espera que se clarifique más adelante en el texto, o formular una hipótesis abierta como una solución provisional, o realizar alguna acción inmediata, utilizando alguna estrategia lectora (releer, saltar hacia delante y continuar leyendo, consultar alguna fuente externa).

Ríos (1991), incluye dentro del proceso de supervisión: “la aproximación a los objetivos, controlándolos; la detección de los aspectos importantes del texto, la detección de las dificultades en la comprensión, si las hubiese; y la flexibilidad en el uso de estrategias” Ambos autores concluyen que continuamente se debe estar verificando la comprensión para tomar una decisión respecto a la comprensión de algún tema.

Según Meza y Lazarte (2007), dentro de planificación se considera:

**a) Auto pregunta.** La formulación de preguntas del contenido del texto por parte del lector promueve la comprensión activa. Es muy importante que los estudiantes se formulen sus auto preguntas sobre el texto y responderse durante y al final de la lectura. Esta estrategia lleva a los estudiantes a activar el conocimiento previo y a desarrollar el interés por la lectura antes y durante el proceso de lectura.

Schmitt (citado por Altamirano, 2010 p. 26) “Generar preguntas para ser respondidas promueve la comprensión activa proporcionando al lector un propósito para la lectura. Schmitt” Es necesario formularse auto preguntas que trasciendan lo literal, hasta llegar al nivel de metacompreensión y que lleguen los estudiantes a niveles superiores del pensamiento. Estas preguntas son las que requieren que los estudiantes vayan más allá de simple recordar lo leído. A partir de las predicciones la autopreguntas puede ser muy útil ya que ayudará a la comprensión del texto.

**b) Uso de conocimientos previos.** Schmitt (1990) sostiene que “Uso de conocimientos previos: el activar e incorporar información del conocimiento previo contribuye a la comprensión ayudando al lector a inferir y genera predicciones”.

Díaz y Hernández (citado por Altamirano, 2010 p. 27) sostiene que “El conocimiento previo es el que está almacenado en el esquema cognitivo del estudiante. Sin el conocimiento previo, simplemente sería imposible encontrar algún significado a los textos; no se tendrían los elementos para poder interpretarlo, o para construir alguna”.

El conocimiento previo, motiva el interés por la lectura y ayuda a generar predicciones.

**2.4.3. Evaluación.** Al final de la lectura, el lector debe evaluar tanto el producto como el proceso de la misma. Así se da cuenta de si ha comprendido o no el texto (producto) y de si las estrategias utilizadas han sido las adecuadas y qué ha sucedido durante el desarrollo de la tarea.

Meza y Lazarte. (2007), señalan que la evaluación considera los siguientes elementos o factores o indicadores:

**a) Resumen y aplicación de estrategias definidas.** Schmitt (1990), manifiesta.

Resumir y aplicar estrategias elaboradas, arregladas: resumir el contenido en diversos puntos de la historia sirve como una forma de controlar y



supervisar la comprensión de lectura. La relectura, el juicio en suspenso, continuar leyendo y cuando la comprensión se pierde, representan la lectura estratégica.

Díaz y Hernández (citado por Altamirano, 2010 p. 27), indican “que los estudios han demostrado que la elaboración de resúmenes es una habilidad que se desarrolla con la práctica y la experiencia.” El resumen servirá para monitorear la comprensión

Para valorar el nivel de logro que se ha obtenido durante la lectura. Ríos (1991), incluye dentro de este proceso la evaluación de los resultados conseguidos, la evaluación de las estrategias utilizadas y su efectividad. Ríos nos dice “Que estos tres procesos no se dan en esta secuencia siempre ya que la supervisión está íntimamente relacionada con la planificación y con la evaluación” (Ver tabla 1)

Algunos autores hablan sobre planificación, supervisión y evaluación como capacidades y etapas, pero en el presente estudio se definirá como dimensiones de la variable metacompreensión lectora.

**Tabla 1:** Dimensiones involucradas en metacompreensión lectora.

<b>PROCESOS</b>	<b>CRITERIOS</b>	<b>PREGUNTAS CORRESPONDIENTES</b>
<b>Planificación</b>	Conocimientos previos	Al comenzar a leer, ¿te preguntaste que sabías sobre el tema de la lectura?
	Objetivos de la lectura	¿Qué objetivos te propusiste al leer el material?
	Plan de acción	¿Utilizaste un plan de acción para realizar la lectura?
<b>Supervisión</b>	Aproximación o alejamiento de la meta.	¿Qué hiciste para determinar si estabas logrando tus objetivos?
	Detección de aspectos	¿Cómo supiste cuáles eran los

	importantes.	aspectos más importantes del texto?
	Detección de dificultades en la comprensión.	¿Cómo determinaste cuáles eran las partes del texto más difíciles de comprender?
	Conocimiento de las causas de las dificultades	Por qué crees se te dificultó la comprensión de esas partes del texto?
	Flexibilidad en el uso de las estrategias.	¿Cuándo te diste cuenta que no estabas comprendiendo adecuadamente el texto, ¿Qué hiciste?
<b>Evaluación</b>	Evaluación de los resultados logrados	¿Qué pasos llevados a cabo durante la lectura te facilitaron la comprensión del texto?
	Evaluación de la efectividad de las estrategias usadas.	Cuando terminaste de leer, ¿cómo comprobaste si lo habías comprendido?

Nota tomada de Fuente (citado por Roa, 2007, p.54). La autora considera como dimensiones a la planificación, supervisión y evaluación. Dimensiones de mucha importancia para la metacomprensión lectora.

## 2.5. Componentes de metacomprensión de lectura.

Con respecto a las componentes, Armbruster, Echols y Brown (1982), hablan de cuatro componentes de metacomprensión: características del lector (persona), tarea, texto, y estrategias.

**2.5.1. Persona.** El lector debe saber llevar a su conciencia éstas características (el grado de interés o motivación, las destrezas o habilidades y las deficiencias) que influyen en su aprendizaje y adaptarlas a su comportamiento como tal, ya que es una parte activa del proceso de lectura y debe saber que cada persona tiene una capacidad limitada para recordar grandes cantidades de información, por lo que el lector experto

no sobrecarga su memoria intentando retener grandes trozos de texto, o demasiadas inconsistencias sin resolver, o demasiadas palabras desconocidas o frases abstractas. La edad del sujeto es una de las características que más influye en el tipo de estrategias metacognitivas a utilizar. El conocimiento previo (la amplitud del conocimiento que tiene una persona es uno de los mejores predictores de la facilidad con que aprenderá nuevos conocimientos Maryor, Suengas y Gonzales (2007).

De la misma manera, un material arbitrario es difícil de comprender y retener, por lo que el lector experto intenta hacer el texto más significativo para él, encajando, en sus experiencias personales, el nuevo material. Gran parte de los aspectos referidos la variable persona han sido relacionados con la capacidad de supervisar actividades de aprendizaje.

Aspectos a considerar son: el establecimiento de propósitos en la actividad lectora, modificación de la velocidad lectora en función de los propósitos, identificación de los elementos importantes del texto, análisis de la estructura del texto, activación del conocimiento previo, evaluación del texto, y detección de fallas.

El lector recoge evidencias cuando lee, sobre lo que el texto puede que signifique. Estas evidencias vienen de la información del texto y del conocimiento previo del lector para interrelacionar apropiadamente su conocimiento y la información sugerida en el texto Masón (citado por Roa, 2007, p. 45).

La lectura es un acto individual, cada ser es consciente de lo que comprendió, de las dificultades que se presenta durante la lectura o de las estrategias que se emplea para comprender.

**2.5.2. Tarea.** El lector puede tener una o varias tareas que realizar y varios objetivos que cumplir. En cualquier caso, es fundamental, en toda tarea de lectura, saber extraer el significado del texto. Para que se produzca el aprendizaje, los estudiantes deben ser conscientes que el propósito de la lectura es construir su significado. Aunque esto no le convierte en experto. El lector debe aprender cómo adaptar su comportamiento lector a las tareas específicas. Por ejemplo, hojear es una actividad que refleja que el estudiante está ajustando su modo de leer a las exigencias

de la tarea, siempre y cuando ésta sea extraer las palabras informativas y no leer las palabras fáciles. Meyers y Paris, (citado por Roa 2007, p.45).

Utilizar la lectura con distintos objetivos implica también realizarla de manera diferente y emplear los recursos cognitivos de manera distinta. Ello conlleva una representación interna de la tarea, con lo que las tareas pueden ser más o menos exigentes y necesitar mayor o menor esfuerzo Brown, Armbruster y Baker (citado por, Roa. p.45).

No se lee igual una lista de la compra que un tema de historia del que el sujeto se va a examinar o que el listín telefónico cuando se está buscando un teléfono concreto, se trata de localizar una información simplemente o de estudiar para un examen o de leer por solo entretenimiento o de leer para explicárselo a un compañero o de leer para hacer un resumen.

Asimismo es importante la habilidad que tenga el lector para predecir con exactitud su ejecución en la tarea. Para los jóvenes lectores esto puede resultar difícil, pero con edad y experiencia en lectura, empiezan a fijarse en pistas que les dan información sobre cómo han realizado su tarea. Estas son variables importantes en metacognición de lectura. Las tareas pueden ser más o menos exigentes y requerir mayor o menor esfuerzo. Por ello:

La ejecución efectiva de una tarea depende del grado de conciencia del individuo acerca de las demandas de procesamiento y de recuperación, así como también del nivel de habilidad del sujeto para adaptar la lectura con el fin de satisfacer tales demandas Poggioli (citado por Roa, 2007, p. 46).

**2.5.3. Texto.** Se refiere a las características del texto que influyen en la comprensión y en la memoria. Factores como las ideas que expresa el texto, el vocabulario, la sintaxis, la claridad de las intenciones del autor, la presentación, el estilo, la coherencia, el interés y la familiaridad con el texto que tenga el lector, el tipo de texto (narrativo, expositivo o descriptivo), tienen influencia en el aprendizaje del estudiante. Con todo esto se puede decir que la estructura del texto influye en el aprendizaje (incluso si el aprendiz no es consciente de sus efectos), que el

conocimiento del efecto de la estructura del texto depende de la edad y de la habilidad del lector, y que el lector puede optimizar su aprendizaje llegando a ser consciente de la estructura del texto y del efecto que tiene sobre su aprendizaje.

Aspectos a considerar son: la dificultad para establecer diferencias entre textos fáciles y difíciles y tener conciencia de esa diferencia, identificación de los elementos importantes de un texto, reconocimiento de las limitaciones contextuales, reconocimiento y utilización de la estructura del texto, detección de anomalías, y confusiones en los textos Armbruster y Baker (1982).

**2.5.4. Estrategias.** Una estrategia es una técnica de la que se sabe cuándo, cómo y dónde emplearla. Dependiendo de la tarea, la estrategia a implementar variará. Parece que la capacidad para modificar las estrategias de lectura, de acuerdo con la tarea se desarrolla con la edad Forrest - Pressley y Waller (citado por Roa, 2007, p. 47), a medida que los estudiantes se van haciendo expertos en lectura desarrollan dos tipos de estrategias: de reparación (cuando el texto no se entiende hay que decidir si hacer o no hacer algo, dependiendo del propósito de la lectura), y de recuerdo (si el texto hay que aprenderlo, habrá que memorizarlo). “Tanto la edad como el nivel de habilidad influye en el despliegue que los lectores hacen de sus estrategias metacognitivas” (citado por Roa, 2007, p.48), El lector experto tiene conocimiento de posibles estrategias alternativas ante un caso de necesidad (está alerta a las interrupciones), realiza un uso espontáneo de las estrategias lectoras y supervisa de manera activa las estrategias ajustándolas a sus necesidades, siendo electivo en la dirección de su atención, y refinando progresivamente la interpretación del texto mediante una actuación deliberada. Se trata de conocer no solamente las estrategias, sino también, cuándo aplicarlas, por qué aplicarlas, y cómo evaluarlas. (Roa, 2007, p. 48) define las estrategias lectoras como aquellas actividades, generalmente deliberadas, que utilizan los aprendices activos, muchas veces para remediar los fallos cognitivos que perciben al leer, que facilitan la comprensión lectora y que se pueden enseñar.

Para Jiménez (2004) al opinar que las estrategias lectoras pueden y deben ser enseñadas hasta el punto de automatizarlas, para así llegar a ser habilidades o destrezas. Las estrategias representan opciones que se ajustan incluso a estilos

individuales de leer, y sólo se puede medir su valor si la tarea realizada con dichas estrategias se ha concluido con éxito. Roa, (2007) opinan los estudiantes pueden utilizar una técnica “a ciegas” sin utilizarla estratégicamente en el procesamiento de la información del texto que esta relación medio-fin es la que permite diferenciar la estrategia de la destreza, son de la opinión de que es importante distinguir entre estrategia y técnica (de estudio). Una técnica llega a ser una estrategia si los estudiantes saben cuándo, dónde, y cómo utilizarla. Por ejemplo, tomar notas o subrayar no son estrategias útiles en sí mismas; una estrategia útil también incluye comprender cómo y cuándo uno debería utilizar esas actividades para centrar la atención de forma adecuada. (Ver tabla 2)

**Tabla 2:** *Componentes involucrados en la metacompreensión lectora*

<b>COMPONENTES</b>	<b>CATEGORIAS CORRESPONDIENTES</b>	<b>PREGUNTAS</b>
Personas (Conocimiento Que Uno Tiene De Sí Mismo Y De Los Demás Como Lectores)	Habilidades como lector	¿Es posible mejorar la lectura mediante el entrenamiento y la práctica?
	Limitaciones como lector	Cuando un compañero tiene malos hábitos de lectura y limitaciones
	Motivación hacia la lectura	¿Qué le recomendarías? Tú crees que los lectores más motivados ¿comprenderán mejor los textos?
	Conocimiento del proceso de lectura	¿Por qué crees que el proceso de lectura es algo más complejo que el mero reconocimiento de palabras?
Tarea (Conocimiento Que Un Lector Posee De La Naturaleza De La Tarea Y Las Exigencias De La Misma)	Uso y control de estrategias	Cuando estás leyendo y te das cuenta que la estrategia no es adecuada. ¿Qué haces?
	Nivel de dificultad	Algunas tareas de lectura son más fáciles que otras ¿Qué hace que éstas sean más difíciles?
	Exigencias cognitivas	Ante tareas de lectura difíciles, ¿Qué estrategias usas para no fracasar?
	Propósito planteado	Cuando tengo claros los propósitos de lectura, ¿es más fácil o difícil orientar la lectura?

Texto (Conocimiento Que Un Lector Tiene Del Texto En Cuanto A Contenido Y Estructura)	Dominio del tema	Si conoces bien el tema de lectura, ¿será más fácil o más difícil comprender su contenido?
	Nivel de dificultad	Algunos textos utilizan palabras difíciles ¿Qué se puede hacer ante esta clase de textos?
	Conocimiento de la estructura	Antes de iniciar la lectura, ¿te parece importante echar un vistazo para conocer la estructura del texto?
	Detección de anomalías	Si estás leyendo un texto y te encuentras con una palabra que no encaja, ¿cómo resuelves el conflicto?
	Confusiones y ambigüedades	

Nota. Tomada de Fuente: (citado por Roa, 2007, p. 55)

La metacognición con relación a las estrategias implica no sólo poder apreciar qué se sabe y qué no se sabe, sino también conocer qué hacer para remediar los fallos en la comprensión con el fin de incrementar el aprendizaje.

Flavell (Roa, 2007, p. 49), señala que este tipo de experiencias es lo que ayuda al sujeto a lograr su objetivo lector, siempre que “estas sensaciones provoquen un esfuerzo de comprensión adicional”.

**2.5.5. Taxonomía de fallas de comprensión.** Collins y Smith (Citado por Roa 2007, p. 49) estas son las falla de la comprensión.

- a) Fallas para entender una palabra.
  - Palabras nuevas.
  - Palabras conocidas sin sentido en el contexto.
- b) Fallas para entender una oración.
  - No se puede encontrar la interpretación.
  - Se encuentra sólo una interpretación vaga o abstracta.
  - Se encuentran varias interpretaciones posibles (oración ambigua).
  - Interpretación en conflicto con el conocimiento previo.
- c) Fallas para entender cómo una oración se relaciona con otra
  - Interpretación de una oración en conflicto con otra.
  - No se encuentra conexión entre oraciones.
  - Se encuentran varias conexiones posibles entre oraciones.

- d) Fallas para entender cómo encaja el texto completo.
- No se entiende algún punto del texto o alguna parte de él.
  - No se puede entender por qué incluyen ciertos episodios o secciones.
  - No se puede entender las motivaciones de ciertos personajes.

Ante estas fallas se deben considerar las siguientes estrategias: Collins y Smith (Citado por Roa 2007, p. 49)

- Ignorar el fallo y seguir leyendo, si la palabra o párrafo no es fundamental para comprender.

- Suspender la lectura momentáneamente, para ver la estrategia que debería ser aplicada, ya que el lector considera que el fallo en la comprensión se va a solucionar a continuación. La estructura del texto debería indicarle al lector cuándo es probable que una idea vaya a ser clarificada más tarde.

- Formarse una hipótesis alternativa. El lector intenta averiguar lo que una palabra, frase o párrafo significan, basándose en el contexto.

- Releer las oraciones. Es útil si el lector percibe alguna contradicción o varias posibles interpretaciones, pero es un remedio disruptivo.

- Releer el contexto previo, si hay alguna contradicción con algún párrafo anterior que se ha leído ya.

- Acudir a una fuente externa. Es la acción más disruptiva, pero es la única que se puede utilizar, por ejemplo, aparece varias veces una misma palabra y el lector no puede averiguar su significado.

Morles (1991) habla que las estrategias para resolver estos problemas de comprensión se clasifican en dos grupos: generales, son comunes para resolver varios tipos de problemas; por ejemplo, releer, parafrasear, generar imágenes mentales, etc.



Específicas, estrategias para resolver problemas concretos de comprensión, como los siguientes:

- Ante una situación de establecer el significado de palabras desconocidas, las posibles estrategias serían: inferir el significado a partir de la información anterior o posterior, deducir su significado a partir de la estructura de la palabra (nivel morfológico), formular hipótesis sobre el significado de esa palabra y seguir leyendo para comprobarlas.

- Ante una situación que necesite precisar las ideas principales de un texto, la estrategia sería la ejercitación en su localización, desestimando información secundaria o redundante.

- Ante una situación que precise encontrar una interpretación apropiada a una oración, las estrategias a utilizar serían: releer la oración, generar imágenes mentales, parafrasear la oración, y/o analizar las interpretaciones de oraciones próximas.

- Ante una situación problemática en el uso de la anáfora, las estrategias serían: formular una pregunta relacionada con la parte del texto donde está la palabra-problema, anticipando que la respuesta sea equivalente a la misma, y/o buscar la respuesta a esa pregunta sabiendo que debe concordar en género y número con la palabra-problema, y que debe ser congruente con el resto del texto.

## **2.6. Estrategias de Metacompreensión lectora**

Wong (2011) sostiene que las estrategias metacompreensivas se refieren (p.51)

Básicamente a las acciones y procedimientos que permiten centrar y controlar el proceso de comprensión. Aluden a aspectos como la velocidad con que se lee, el nivel de esfuerzo que se despliega, el grado de atención que se presta, la profundidad del procesamiento que se hace, las

acciones remediales que se aplican ante fallas en la captación e integración de la información.

Igualmente, los mecanismos de control cognitivo puestos en marcha por el sujeto, tanto de manera consciente como intuitiva, que en la vida académica son importantes para alcanzar el éxito. Por supuesto, es importante el rol que juega la motivación en la utilización de las estrategias metacognitivas.

En 1990 Maribeht Cassidy Schimitt, actual asistente de la Jefatura del Departamento de Currículo e Instrucción de la Universidad de Purdue (EEUU), elaboró “A Questionnaire to Measure Children's Awareness of Strategic Reading Processes” que publicó en *Reading Teacher*, v43 n7 p454-61 Mar 1990. El dimensionamiento de este cuestionario respondió a un marco teórico sobre la metacompreensión en el que se especifican las siguientes estrategias metacompreensivas: a) Predicción y verificación; b) Revisión “a vuelo de pájaro”; c) Establecimiento de propósitos y objetivos; d) Autopreguntas; e) Uso de conocimientos previos; f) resumen y aplicación de estrategias definidas. (Wong, 2011, p. 58)

## **2.7. Bases teóricas de Desempeño laboral docente**

El Ministerio de Educación de Colombia (2008), considera que una competencia se puede definir como una característica intrínseca de un individuo que se manifiesta en su desempeño particular en contextos determinados, una persona demuestra que es competente a través de su desempeño, cuando es capaz de resolver con éxito diferentes situaciones de forma flexible y creativa. Desde este punto de vista, es posible afirmar entonces que el desempeño laboral de una persona es una función de sus competencias. Por otro lado, una competencia involucra la interacción de disposiciones Es importante señalar además que una competencia no es estática; por el contrario, esta se construye, asimila y desarrolla con el aprendizaje y la práctica, llevando a que una persona logre niveles de desempeño cada vez más altos. El desempeño laboral de un docente o directivo docente depende entonces de un conjunto de competencias que se manifiestan en resultados y actuaciones intencionales observables y cuantificables relacionadas con sus responsabilidades

profesionales, que a su vez se derivan del propósito de su cargo dentro de la institución y aportan al cumplimiento de los objetivos misionales y organizacionales definidos por la institución en su proyecto Educativo Institucional-PEI.

Para el Ministerio de Educación (2012, p. 17), en el Marco de Buen Desempeño Docente, define los dominios, las competencias y los desempeños que caracterizan una buena docencia y que son exigibles a todo docente de Educación Básica Regular del país. Constituye un acuerdo técnico y social entre el Estado, los docentes y la sociedad en torno a las competencias que se espera dominen las profesoras y los profesores del país, en sucesivas etapas de su carrera profesional, con el propósito de lograr el aprendizaje de todos los estudiantes. Se trata de una herramienta estratégica en una política integral de desarrollo docente.

El desempeño del docente debe contemplar desde la investigación, planificación, diseño, ejecución y la evaluación integral de los procesos de aprendizaje, así como con la relación comunicativa y afectiva que establece con todos y cada uno de sus estudiantes. También debe educar en el ámbito social que tiene que ver con la formación de personas y como persona se espera una actitud tolerante, crítica reflexiva.

Asimismo, en el Proyecto Educativo Nacional-PEN, el Objetivo Estratégico 3, señala la necesidad de contar con maestros bien preparados, que ejerzan profesionalmente la docencia. La profesión docente tiene una misión trascendental y debe asumirla como reto y apuesta. El buen docente, más allá de dominar las disciplinas académicas a su cargo, así como los enfoques pedagógicos y las técnicas didácticas requeridas para la enseñanza, es un profesional capaz de construir, con los estudiantes y con otros actores educativos, una comunidad en la cual los educandos se sientan acogidos y respetados y así desarrollen los diversos aspectos que requiere su formación integral, combinando lo cognitivo, lo emocional, lo ético y lo social, formar ciudadanos y ciudadanas proactivos y no sumisos, creativos, solidarios y justos, con las altas competencias que la sociedad exige.

**2.7.1. Docente.** Según Orellana (citado por Campana, 2015, p. 30), se entiende por docente.

Persona profesional que ha sido formada y especializada para poder enseñar a los alumnos un determinado conocimiento o área de la ciencia, humanística o arte. Igualmente ha sido formado para facilitar técnicas o métodos de trabajo que debe desarrollar el alumno para el logro de su aprendizaje.

A la vez Pérez (citado por Campana, 2015 p. 32) manifiesta que: “El docente para desarrollar todos los aspectos implícitos en el proceso de enseñanza – aprendizaje, debe planificar, organizar, dirigir y controlar todo lo concerniente a su desempeño y a la de los componentes curriculares que forman parte el proceso”.

Dadas las citas puedo manifestar que ser docente, es aquella persona capaz y capacitada para desempeñar diferentes roles, en el campo educativo, siempre con la mirada hacia los logros del aprendizaje de los alumnos.

**2.7.2. Desempeño.** Así como es importante saber el concepto de docente, es necesario saber el concepto de desempeño. Que según Comellas (2012), el desempeño.

Implica tanto la posesión de ciertos conocimientos como la práctica en la resolución de las tareas, por lo que se dice que una persona es competente cuando es capaz de “saber, saber hacer y saber estar” mediante un conjunto de comportamientos (cognitivos, psicomotores y afectivos) que le permiten ejercer eficazmente una actividad considerada generalmente como compleja.

Desde un enfoque por competencias se entiende por desempeño “a la actuación en la realidad, mediante la realización de actividades y/o el análisis y resolución de problemas” Tobón, (2008)

Según Chiavenato (citado por Palomino, 2012, p. 29), define el desempeño, como “las acciones o comportamientos observados en los empleados que son relevantes en el logro de los objetivos de la organización” para el cumplimiento de las metas de una organización es importante un buen desempeño.

Se entiende por desempeño, como la persona competente, que está preparada para afrontar diferentes situaciones que se le presente en el día a día, teniendo presente los objetivos y metas de una organización para cumplirlos.

**2.7.3. Desempeño Docente.** Hablar de un buen desempeño docente implica un conjunto de competencias para obtener logros en los estudiantes. Cardó (2015), nos dice que desempeño docente es.

Un conjunto de características, competencias y conductas de los docentes, que permiten a los estudiantes alcanzar los resultados deseados, que pueden incluir el logro de objetivos de aprendizajes específicos, además de objetivos más amplios como la capacidad de resolver problemas, pensar críticamente, trabajar colaborativamente y transformarse en ciudadanos efectivos.

Montenegro, (2007) señala que:

El desempeño del docente se entiende como el cumplimiento de sus funciones; éste se halla determinado por factores asociados al propio docente, al estudiante y al entorno. Así mismo, el desempeño se ejerce en diferentes campos o niveles: el contexto socio-cultural, el entorno institucional, el ambiente de aula y sobre el propio docente, mediante una acción reflexiva.

Pavez, ( citado por Avila, 2010, p. 35), manifiesta que el docente es un profesional que debe poseer dominio de un saber específico y complejo (el pedagógico), que comprende los procesos en que está inserto, que decide con niveles de autonomía sobre contenidos, métodos y técnicas, que elabora estrategias de enseñanza de acuerdo a la heterogeneidad de los alumnos, organizando contextos de aprendizaje, interviniendo de distintas maneras para favorecer procesos de construcción de conocimientos desde las necesidades particulares de cada uno de sus alumnos.

El desempeño docente, conjunto de cualidades, capacidades, ser competente, para lograr que los estudiantes sean críticos, desarrollen su autonomía y puedan desenvolverse en diferentes espacios y sobre todo puedan asumir retos con responsabilidad. Todo esto se logrará con un buen desempeño docente.

Valdés (2009), señala que el desempeño de un profesor es un proceso sistemático de obtención de datos válidos y fiables, con el objetivo de comprobar y valorar el efecto educativo que produce en los alumnos el despliegue de sus capacidades pedagógicas, su emocionalidad, responsabilidad laboral y la naturaleza de sus relaciones interpersonales con alumnos, padres, directivos, colegas y representantes de las instituciones de la comunidad.

Valdés (2009) donde el desempeño del docente “se entiende como el cumplimiento de sus funciones: este se halla determinado por factores asociados al propio docente, al estudiante y al entorno. Así mismo, el desempeño se ejerce en diferentes campos o niveles: el contexto socio-cultural, el entorno institucional, el ambiente de aula y sobre el propio docente, mediante una acción reflexiva”.

El desempeño docente, está íntimamente relacionado al logro de aprendizajes, por ello es importante lograr que los alumnos sean competentes en las diferentes áreas y ámbitos donde pueda relacionarse en diferentes contextos.

Gibson ( citado por Callomamani, 2013, p.42), definen el desempeño laboral como el resultado de cargos que se relacionan con los propósitos de la organización, tales como calidad, eficiencia y otros criterios de efectividad. Existe una gran cantidad de criterios que podrían medirse al estimar el desempeño. Las capacidades, habilidades, necesidades y cualidades son características individuales que interactúan con la naturaleza del trabajo y de la organización para producir comportamientos, los cuales, a su vez, afectan los resultados.

## **2.8. Dimensiones del desempeño laboral docente Idocente**

El Ministerio de Educación-MEN (2008), establece las siguientes dimensiones fundamentales de desempeño docente: Dominio de contenidos, planeación y

organización académica, pedagógica y didáctica, evaluación del aprendizaje; actitudes y valores

La presente propuesta desempeño laboral docente se centra en el dominio de contenidos, planeación y organización académica, pedagogía y didáctica, evaluación de aprendizaje y actitudes – valores, así como también mediación del aprendizaje, integración de teoría y práctica. Asociado a la función docente académico y las características principales del docente en el marco del enfoque por competencias desarrollado por Ministerio de Educación de Colombia del año 2008, (Callomamani, 2013 p. 49).

**2.8.1. Dominio de contenidos.** Capacidad para aplicar y enseñar los conocimientos de las áreas a cargo, incorporando las directrices sectoriales. Involucra el conocimiento del currículo de la institución y del plan de estudios específico de cada área a cargo. Esta competencia se manifiesta cuando el docente: demuestra conocimientos actualizados y dominio de su disciplina y de las áreas a cargo; aplica conocimientos, métodos y herramientas propios de su disciplina en los procesos académicos que dirige; conoce e implementa los estándares básicos de competencia, los lineamientos y las orientaciones curriculares, para las áreas y grados asignados; conoce el currículo y establece conexiones que articulan su área y grado con otras áreas y grados; propone y sustenta ante el comité académico actualizaciones para su plan de estudios y el currículo.

**2.8.2. Planificación Docente.** Se refiere a la capacidad para definir adecuadamente la unidad de enseñanza- aprendizaje a impartir de acuerdo con el proyecto educativo, tanto en sus contenidos como en los métodos de enseñanza propuestos, actividades, recursos didácticos a utilizar, los aprendizajes esperados y las evaluaciones programadas. Esta competencia se manifiesta cuando el docente: presenta un plan organizado con estrategias, acciones y recursos para el año académico; lleva una programación sistemática y optimiza el tiempo diario de sus clases.

**2.8.3. Mediación de Aprendizajes.** Esta competencia implica la capacidad para utilizar de manera adecuada estrategias metodológicas y herramientas didácticas

innovadoras y concordantes con las características de los estudiantes Esta competencia se manifiesta cuando el docente: utiliza variadas estrategias de enseñanza y las ajusta según las características, las necesidades y los ritmos de aprendizaje de los estudiantes; usa diferentes escenarios y ambientes para potenciar los procesos de enseñanza – aprendizaje.

**2.8.4. Evaluación del Aprendizaje.** Es la capacidad del profesor para utilizar diversas estrategias de evaluación que aseguran el logro de los objetivos de aprendizaje declarados. Esta competencia se manifiesta cuando el docente: conoce y aplica diferentes métodos, técnicas e instrumentos de evaluación, coherentes con los objetivos de aprendizaje del currículo; maneja una programación de evaluaciones y la da a conocer oportunamente a sus estudiantes; diseña actividades pedagógicas.

**2.8.5. Integración de Teoría y Práctica.** Es la capacidad del docente para establecer relaciones recíprocas, efectivas y coherentes entre aspectos teórico y práctico, aplicación de lo aprendido a nuevas situaciones, se fundamenta teóricamente sus prácticas pedagógicas, actúa basado en el conocimiento y relaciona la teoría con la vida cotidiana.

**2.8.6. Actitudes y valores.** Las actitudes corresponden a formas internalizadas, espontáneas y permanentes de actuar frente a determinadas circunstancias. Por otra parte, los valores son las apreciaciones de ciertas cualidades individuales o grupales y suelen demostrarse a través de conductas concretas. Existen diversos valores y actitudes que se asocian al ser docente, a modo de referencia se ha incluido lo siguiente: responsabilidad – ética docente y respeto - tolerancia, fomentar dicha diversidad en la formación de los estudiantes. Las actitudes y valores deben ser coherentes con aquellas definidas por la institución en su proyecto educativo, favoreciendo las relaciones interpersonales cordiales, asertivas y basadas en la confianza.

## **2.9. Competencias del docente**

Las competencias profesionales del profesorado se pueden definir como el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para realizar



una docencia de calidad. Esto es, lo que han de saber y saber hacer los profesores/as para abordar de forma satisfactoria los problemas que la enseñanza les plantea. Para Zabalza (2007, p. 11):

La competencia es una zona de intersección en la que actúan los conocimientos y las habilidades para realizar acciones bien fundamentadas y eficaces, que la competencia implica reconocer cuál es la acción necesaria para resolver una situación problemática y saber ejecutarla.

En el enfoque basado en competencias, el objetivo de los programas formativos no es sólo adquirir conocimientos sobre hechos y conceptos, sino adquirir competencias profesionales docentes, que además de conocimientos y saberes se adquieran procedimientos y actitudes. De manera que, el enfoque basado en competencias para docentes, exige el “saber” (disponer del conocimiento, información, teorías y conceptos, etc.) que fundamente el “saber hacer” (desempeñar acciones competentes); y el “saber ser /estar” (disponer de actitudes, valores y/o normas que requiera el desempeño). Estos tres aspectos son importantes para alcanzar los estándares de competencia docente y se debe plantear un cambio significativo en los roles del docente y también del estudiante.

Por otra parte, Zabalza (2003), considera las siguientes competencias del docente: Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje, seleccionar y preparar los contenidos disciplinares, ofrecer información y explicaciones comprensibles y bien organizadas (competencia comunicativa), manejo de las nuevas tecnologías, diseñar la metodología y organizar las actividades:

- a) Organización del espacio.
- b) La selección del método.
- c) Selección y desarrollo de las tareas instructivas.
- d) Comunicarse - relacionarse con los alumnos, autorizar, evaluar, reflexionar e investigar sobre la enseñanza, identificarse con la institución y trabajar en equipo.

En una investigación realizada por Paez y Ramos (2000) se determinaron cuatro funciones con sus respectivas tareas, con relación a las competencias docentes:

a) Facilitador - Mediador: Capacidad para establecer una relación horizontal con los participantes. Esta función fue desagregada en la realización de catorce tareas.

b) Evaluador: Capacidad para verificar la calidad del proceso docente. Esta función fue desagregada en la realización de once tareas.

c) Organizador: Capacidad para administrar la implantación de la acción docente. Esta función fue desagregada en la realización de nueve tareas.

d) Investigador: Capacidad para observar la realidad con sentido problémico y buscar alternativas de solución.

## **2.10. Evaluación del desempeño docente.**

El desempeño docente se debe evaluar para mejorar la calidad de enseñanza impartida en las aulas, por eso el Estado Peruano establece factores de evaluación en el Artículo 29 de la Ley de la carrera pública magisterial N° 29944 las cuales son:

- Logros obtenidos en función a su tarea pedagógica.
- Grado de cumplimiento de las funciones y responsabilidades del profesor en función de la planificación curricular anual y en su contribución al logro de los objetivos de desarrollo institucional.
- Dominio del currículo, de los contenidos pedagógicos del área y/o nivel, de los aspectos metodológicos y de los procesos de evaluación.
- Innovación pedagógica.
- Autoevaluación.

Montenegro, (2007) manifiesta que: para una educación de calidad el desempeño docente se debe evaluar, y la evaluación presenta funciones y

características bien determinadas que se tienen en cuenta en el momento de la aplicación. De ahí la importancia de definir estándares que sirvan de base para llevar a cabo el proceso de evaluación.

La evaluación nos sirve para analizar, revisar, realizar una evaluación, una autocrítica del rol que se está desempeñando, de las estrategias que se está utilizando y más aún cuando se trata de personas.

## **2.11. Factores que influyen en el desempeño laboral.**

Mayuri (2006, p. 47), Son los siguientes:

### **Cómo Beneficia la capacitación a las organizaciones:**

- Conduce a rentabilidad más alta y a actitudes más positivas.
- Mejora el conocimiento del puesto a todos los niveles.
- Crea mejor imagen.
- Mejora la relación jefes-subordinados.
- Se promueve la comunicación a toda la organización.
- Reduce la tensión y permite el manejo de áreas de conflictos.
- Se agiliza la toma de decisiones y la solución de problemas.
- Promueve el desarrollo con vistas a la promoción.
- Contribuye a la formación de líderes y dirigentes.

### **a) Cómo beneficia la capacitación al personal:**

- Ayuda al individuo para la toma de decisiones y solución de problemas.
- Alimenta la confianza, la posición asertiva y el desarrollo.
- Contribuye positivamente en el manejo de conflictos y tensiones.
- Forja líderes y mejora las aptitudes comunicativas.
- Sube el nivel de satisfacción con el puesto.
- Permite el logro de metas individuales.
- Desarrolla un sentido de progreso en muchos campos.

- Elimina los temores a la incompetencia o la ignorancia individual.

## **2.12. Hipótesis**

### **2.12.1. Hipótesis General**

**H<sub>i</sub>:** Existe relación significativa entre la metacompreensión lectora y el desempeño laboral en docentes de Segunda especialidad de Educación Inicial, UGEL 08 - Cañete.

### **2.12.2. Hipótesis Específicos:**

**H<sub>1</sub>:** Existe relación significativa entre la metacompreensión lectora y la dimensión dominio de contenidos del desempeño laboral en docentes de Segunda especialidad en Educación Inicial, UGEL 8 – Cañete.

**H<sub>2</sub>:** Existe relación significativa entre la metacompreensión lectora y la dimensión planificación docente del desempeño laboral en docentes de Segunda especialidad en Educación Inicial, UGEL 8 – Cañete.

**H<sub>3</sub>:** Existe relación significativa entre la metacompreensión lectora y la dimensión mediación de aprendizaje del desempeño laboral en docentes de Segunda especialidad en Educación Inicial, UGEL 8 – Cañete.

**H<sub>4</sub>:** Existe relación significativa entre la metacompreensión lectora y la dimensión evaluación de aprendizaje del desempeño laboral en docentes de Segunda especialidad en Educación Inicial, UGEL 8 – Cañete.

**H<sub>5</sub>:** Existe relación significativa entre la metacompreensión lectora y la dimensión integración de teoría y práctica del desempeño laboral en docentes de Segunda especialidad en Educación Inicial, UGEL 8 – Cañete.

**H<sub>6</sub>:** Existe relación significativa entre la metacompreensión lectora y la dimensión actitudes y valores del desempeño laboral en docentes de Segunda especialidad en Educación Inicial, UGEL 8 – Cañete.

### **2.13. Definición conceptual de términos**

**Comprensión lectora.** Pinzas (2007), Considera a la comprensión lectora como uno de los componentes primordiales de la lectura, porque permite interpretar una oración, un pasaje o texto; es decir, otorgarle un sentido, un significado, siempre con la interacción de los procesos cognitivos, perceptivos y lingüísticos, por eso es un acto muy complejo donde el buen lector debe aplicar habilidades: cognitivas y metacognitivas; las mismas que permiten al lector tener conciencia de su proceso de comprensión y controlar a través de las actividades de planificación, supervisión y evaluación del texto (p.13).

**Metacompreensión lectora.** La metacompreensión lectora, la define (Ríos, 1991, p. 278), “como el conocimiento del lector acerca de sus recursos cognitivos para enfrentar una tarea de lectura y la autorregulación que ejerce sobre sus estrategias como lector” la actividad de autorregulación en la lectura, según este autor, comprende tres fases: planificación, supervisión y evaluación.

**Desempeño laboral.** Gibson (citado por Callomamani, 2013) definen el desempeño laboral como el resultado de cargos que se relacionan con los propósitos de la organización, tales como calidad, eficiencia y otros criterios de efectividad. Existe una gran cantidad de criterios que podrían medirse al estimar el desempeño. Las capacidades, habilidades, necesidades y cualidades son características individuales que interactúan con la naturaleza del trabajo y de la organización para producir comportamientos, los cuales, a su vez, afectan los resultados. (p.42).

**Desempeño docente.** Vásquez (2009, p.19), donde el desempeño del docente “se entiende como el cumplimiento de sus funciones: este se halla determinado por factores asociados al propio docente, al estudiante y al entorno”. Así mismo, el desempeño se ejerce en diferentes campos o niveles: el contexto socio-cultural, el

entorno institucional, el ambiente de aula y sobre el propio docente, mediante una acción reflexiva”

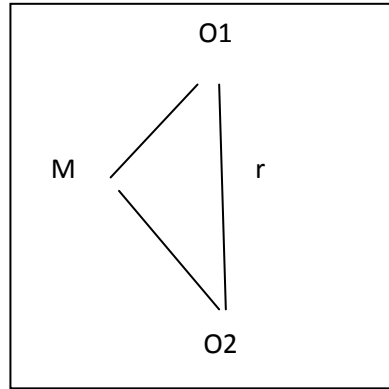
## **CAPÍTULO III. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN**

### **3.1 Tipo de estudio**

**3.1.1. Tipo.** Siguiendo a Hernández, (2010), el presente trabajo de investigación es de tipo aplicada de alcance correlacional, ya que tiene como finalidad conocer la relación o grado de asociación que existe entre dos variables en una muestra o contexto en particular. Tales correlaciones se sustentan en hipótesis sometidas a prueba.

**3.1.2. Diseño.** De acuerdo con Hernández, (2010), el diseño adoptado el diseño es no experimental de corte transversal. Este diseño se orientó a la determinación del grado de relación existente entre dos variables de interés en una muestra de sujetos.

Es un tipo de investigación relativamente fácil de diseñar y realizar, cuyo esquema es el siguiente:



O1: Variable Estrategias de Metacompreensión lectora

O2: Variable Desempeño Laboral Docente

M: Muestra

r: Relación entre las variables

### 3.2 Población y muestra

**3.2.1 Población.** La población lo constituye “La totalidad del fenómeno a estudiar, personas o elementos cuya situación se está investigando” Tamayo (2004) En el presente el universo está constituido por profesoras del programa de segunda especialidad en comunicación, matemática y psicomotricidad del nivel de educación inicial que corresponde al II ciclo de Educación Básica Regular de la UGEL - 8 Cañete - Lima, 2014, que hacen un total de 65 colaboradores que cursaron sus estudios de segunda especialidad desde agosto 2012 hasta junio 2014.

**3.2.2 Muestra.** En la presente investigación se toma como muestra a la población total de docentes, considerando a 65 profesoras del programa de segunda especialidad en comunicación, matemática y psicomotricidad del nivel de educación inicial que corresponde al II ciclo de Educación Básica Regular de la UGEL - 8 Cañete – Lima, 2014. Siendo por lo tanto, una muestra censal.



**Tabla 3: Muestra de la investigación**

Aula	Profesoras del programa
1	22
2	22
3	21
<b>Muestra</b>	<b>65</b>

Fuente: Elaboración Propia

### 3.3 Identificación de variables

**3.3.1 Definición Conceptual de la Variable Metacomprensión lectora.** Es el conocimiento del lector acerca de sus recursos cognitivos para enfrentar una tarea de lectura y la autorregulación que ejerce sobre sus estrategias como lector. La actividad de autorregulación en la lectura, según este autor, comprende tres fases: planificación, supervisión y evaluación. Ríos (1991).

### 3.3.2. Definición Operacional de la Variable Metacomprensión lectora.

**Tabla 04: Definición Operacional de la Variable Metacomprensión Lectora**

Dimensiones	Indicadores	Items	Índice	Categoría
Proceso de Planificación	• Predicción y verificación	1 – 7	Correcto: 1 Incorrecto: 0	<b>Nivel alto:</b> de 18 a 25 puntos
	• Pre-revisión (“vuelo de pájaro”)	8 – 9		
	• Establecer un propósito	10 – 12		
Proceso de Supervisión	• Auto-interrogatorio	13 – 15	Correcto: 1 Incorrecto: 0	<b>Nivel medio:</b> entre 10 y 17 puntos
	• Uso de conocimientos previos.	16 – 21		
Procesos de Evaluación	• Resumen.	22 – 25	Correcto: 1 Incorrecto: 0	<b>Nivel bajo:</b> menor a 10 puntos

Fuente: Adaptación de Cuestionario de Wong, 2012.

### 3.3.3. Definición Conceptual de la Variable Desempeño Laboral Docente.

El Ministerio de Educación de Colombia (2008), define al desempeño laboral de un docente o directivo docente como un conjunto de competencias que se manifiestan en resultados y actuaciones intencionales observables y cuantificables relacionadas con sus responsabilidades profesionales, que a su vez se derivan del propósito de su cargo dentro de la institución y aportan al cumplimiento de los objetivos misionales y organizacionales definidos por la institución en su proyecto Educativo Institucional-PEI. (pág. 12)

### 3.3.4. Definición Operacional de la Variable: Desempeño Laboral Docente.

**Tabla 05:** Definición Operacional de la Variable Desempeño Laboral Docente

Dimensiones	Indicadores	Ítems	Índice	Categoría
• Dominio de Contenidos	• Dominio de disciplina y currículo • Conocimiento y aplicación de estrategias	1 – 4	Siempre: 3 Frecuentemente: 2 Algunas veces: 1	
• Planificación docente	• Planifica unidades de aprendizaje • Materiales didácticos • Estrategias de evaluación	5 – 10	Siempre: 3 Frecuentemente: 2 Algunas veces: 1	
• Mediación de aprendizajes	• Recoge saberes previos • Uso de estrategias de aprendizaje • Motivación de procesos de enseñanza	11 – 15	Siempre: 3 Frecuentemente: 2 Algunas veces: 1	<i>Nivel alto:</i> de 58 a 75 puntos <i>Nivel medio:</i> entre 43 y 57 puntos <i>Nivel bajo:</i> menor a 42 puntos
• Evaluación de aprendizaje	• Técnicas e instrumentos de evaluación • Control del avance de los aprendizajes	16 – 18	Siempre: 3 Frecuentemente: 2 Algunas veces: 1	
• Integración	• Aplicación de		Siempre: 3	

ón de teorí y práct ca	conocim ientos a la práct ica	19 - 21	Frecuentemente: 2 Algunas veces: 1
• Actitud es de valores	• Mantiene postura • Respeto a los estudiantes.	22 - 25	Siempre: 3 Frecuentemente: 2 Algunas veces: 1

Fuente: Extraído de Callomamani (2013)

### 3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

**3.4.1. Técnica.** La técnica de recolección de datos tanto para la variable metacomprensión lectora como para la variable desempeño laboral docente fue la encuesta. Según Huete (2011), indica que la técnica de la encuesta “supone la obtención de información de los individuos a través de un listado de preguntas llamado cuestionario y el posterior análisis estadístico de la información obtenida” (p.12).

**3.4.2. Instrumento.** Para esta investigación se utilizó la adaptación del cuestionario de Schmitt para medir la variable Metacomprensión lectora. A la vez, se utilizó el instrumento cuestionario cerrado para medir la variable desempeño laboral docente.

Según Hernández, (2010), un cuestionario cerrado es “un instrumento para recolectar los datos, consiste en un conjunto de preguntas respecto a una o más variables a medir” (p.217).

### 3.5. Validez y confiabilidad de los instrumentos

**3.5.1. Validez.** Para la primera variable, se utilizó el proceso de validez de criterio ítem por ítem (capacidad discriminatoria ítem por ítem). Para este proceso de validación se tomó el aporte realizado por Wong. Mientras, para la segunda variable, desempeño laboral del docente se utilizó el proceso de validez de contenido midiendo la intencionalidad, suficiencia, consistencia y coherencia; obteniendo los siguientes resultados.

**Para el Instrumento: Cuestionario Cerrado sobre Metacompreñión Lectora Wong (22012)**

**Tabla 6:** *Capacidad discriminativa de los ítems del IEM*

Ítem	T	Nivel de significación estadística
1	12,28	0,000
2	7,53	0,000
3	3,65	0,000
4	10,47	0,000
5	8,39	0,000
6	11,26	0,000
7	8,01	0,000
8	14,58	0,000
9	10,24	0,000
10	7,90	0,000
11	6,51	0,000
12	0,45	0,648**
13	6,39	0,000
14	9,40	0,000
15	9,44	0,000
16	9,82	0,000
17	5,07	0,000
18	7,58	0,000
19	12,40	0,000
20	5,41	0,000
21	8,58	0,000
22	7,97	0,000
23	13,44	0,000
24	10,31	0,000
25	5,95	0,000

Fuente: Wong (2012)

La información contenida en la Tabla 6, indica que el único ítem que no tiene capacidad discriminativa es el 12, en tanto que todos los demás reactivos según lo indica el nivel de significación correspondiente al valor T calculado tienen esta capacidad, lo que significa que el inventario tiene características de ser consistente. Por lo tanto, el instrumento cuestionario cerrado, referente a la variable Metacompreñión Lectora, se evidencia que tiene una alta validez.

**Para el Instrumento: Desempeño Laboral Docente. Callomamani (2013)**

**Tabla N° 7: Promedio de Valoración del Juicio de Expertos**

<b>Experto</b>	<b>Intencionalidad</b>	<b>Suficiente</b>	<b>Consistencia</b>	<b>Coherencia</b>	<b>Porcentaje</b>
<b>Experto 1</b>	80%	100%	80%	100%	90 %
<b>Experto 2</b>	80%	100%	100%	80%	90 %
<b>Experto 3</b>	80%	100%	100%	100%	95 %
<b>Experto 4</b>	100%	80%	100%	80%	90 %
<b>Total</b>	85%	95%	95%	90%	91.25

Fuente Callomamani (2013)

De los resultados obtenidos por los expertos, se observa que para el criterio de intencionalidad se obtuvo un 85% de validez; mientras que para el criterio de suficiencia, el resultado fue de 95%; de similar forma para el criterio de consistencia. Por último, se obtuvo un 90% de validación para el criterio de coherencia; siendo el total del promedio de validación por jueces expertos de 91.25%, teniendo por lo tanto el instrumento una alta validez.

### **3.5.2. Confiabilidad**

Para el instrumento Cuestionario Cerrado sobre la variable Metacompreensión Lectora se utilizó como prueba de confiabilidad el proceso estadístico Kuder Richardson - KR20 para medir la consistencia o estabilidad de los resultados obtenidos luego de haber realizado una prueba piloto debido a la naturaleza dicotómica de la variable en su aplicación del instrumento. Se obtuvo el siguiente resultado:

**Tabla 8:** *Kuder Richardson para el Cuestionario Cerrado de Metacomprensión*

*Lectora*

---

***Kuder Richardson para el  
Cuestionario Cerrado de  
Metacomprensión Lectora***

---

KR20 = 0.707

---

**Fuente:** Elaboración propia (anexo 3)

Luego de realizar la prueba piloto, se obtuvo una Kuder Richardson para el Cuestionario Cerrado de Metacomprensión Lectora adaptado de Wong de 0.707, siendo ésta una alta confiabilidad. Por lo tanto, se puede concluir que el instrumento Cuestionario Cerrado de Metacomprensión Lectora adaptado de Wong es altamente confiable.

Por otro lado, de acuerdo a la naturaleza politómica del Cuestionario Cerrado de Desempeño Laboral Docente se utilizó la prueba estadística de confiabilidad de Alfa de Cronbach con el objetivo de definir la consistencia o estabilidad de los resultados obtenidos luego de haber realizado una prueba piloto, obteniendo el siguiente resultado:

**Tabla 9:** *Alfa de Cronbach para el Cuestionario Cerrado de Desempeño Laboral*

*Docente*

---

---

**Estadísticos de fiabilidad**

---

---

***Alfa de Cronbach    N de elementos***

---

,941                      25

---

---

**Fuente:** Elaboración propia (anexo 4)

Al realizar la prueba piloto, se obtuvo un Alfa de Cronbach de 0.941 para el cuestionario cerrado referente a la variable Desempeño Laboral del Docente, siendo ésta una alta confiabilidad. Por lo tanto, se puede concluir que el instrumento cuestionario cerrado sobre Desempeño Laboral del Docente es muy confiable para su aplicación.

### 3.5 Procedimiento para la recolección de datos

El procedimiento de recolección de datos, se realizó aplicándose los instrumentos una sola vez para cada unidad de análisis y de forma individual, siendo los instrumentos mencionados para cada variable de estudio: cuestionario cerrado sobre la variable metacompreensión lectora y cuestionario cerrado sobre desempeño laboral del docente. Posteriormente se procedió a consolidar los datos obtenidos tanto en Excel como en el software estadístico SPSS versión 20 para la realización tanto descriptiva como del proceso de contraste de hipótesis.

### 3.6 Técnica de análisis de datos

Se realizó un proceso de estadística descriptiva y estadística inferencial con los datos consolidados y sistematizados luego de la aplicación de los instrumentos en los programas establecidos para el estudio. En el proceso descriptivo se realizaron la elaboración de tablas de frecuencias y figuras estadísticas que nos muestran como se ha desenvuelto la muestra. Mientras que en el proceso inferencial, se establece el proceso de contrastar las hipótesis en estudio.

Para ello, se utilizó la prueba de normalidad de Kolmogorov – Smirnov (por ser la muestra de estudio mayor a 30 personas) con el fin de definir la normalidad de las variables estudiadas, y sí ambas son de naturaleza paramétrica o no paramétrica para consolidar el proceso de contraste de hipótesis adecuado a seguir; encontrándose los siguientes resultados:

**Tabla 10:** *Prueba de Normalidad*

	Pruebas de normalidad					
	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Metacompreensión Lectora	,149	65	,001	,931	65	,001
Desempeño Laboral Docente	,468	65	,000	,535	65	,000

Corrección de la significación de Lilliefors.

De los resultados obtenidos, se puede evidenciar que el valor de la variable Metacomprensión Lectora obtuvo un valor de significancia de 0.001 y, la variable Desempeño Laboral del Docente obtuvo un valor de significancia de 0.000. Por lo cual, las dos variables presentan una significatividad menor a la establecida para definir la normalidad ( $\text{sig} < 0.05$ ; se rechaza la normalidad). Por lo cual, no se acepta la normalidad de ambas variables y concluyendo que tanto la variable Metacomprensión Lectora como Desempeño Laboral del Docente son de naturaleza no paramétricas. Finalmente, el proceso estadístico para el contraste de hipótesis que se realiza el Coeficiente de Correlación de Spearman, el cual nos mide la asociación y la significatividad de entre las variables elegidas para el estudio.

$$r_s = \frac{1 - 6 \sum d^2}{n(n^2 - 1)}$$

Donde:

$r_s$ : Coeficiente de correlación por rangos de Spearman

$d$ : Diferencia entre rangos (X menos Y)

$n$ : número de datos



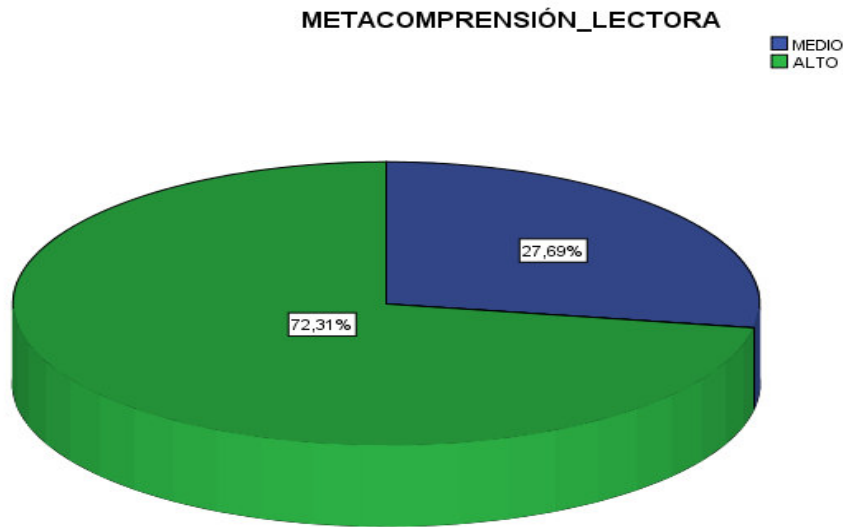
## **CAPÍTULO IV: RESULTADO DEL ESTUDIO**

### **4.1. Resultados descriptivos**

En el presente estudio se empleó la estadística descriptiva para describir e interpretar los resultados sobre los datos obtenidos para las variables en estudio Metacomprensión lectora y Desempeño laboral en docente haciendo uso de las frecuencias descriptivas, toda vez que se trata de variables cualitativas cuyos datos muestran la tendencia de opinión de los encuestados, la misma que es presentada en tablas y figuras de barras expresados en cantidad y porcentaje, teniendo como referencia para la interpretación las frecuencias absolutas expresada en cantidades y las frecuencias relativas expresadas en porcentajes.

**Tabla 11:** Descripción de la variable *Metacompreensión Lectora*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	MEDIO	18	27,7	27,7	27,7
	ALTO	47	72,3	72,3	100,0
	Total	65	100,0	100,0	



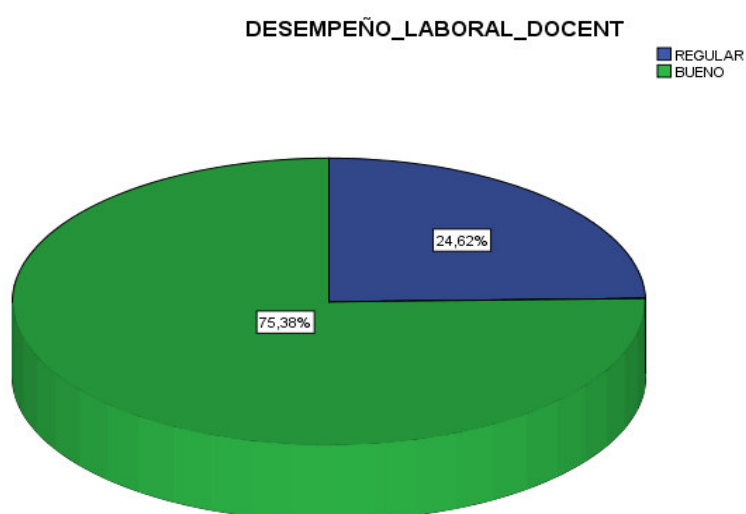
**Figura 1** Figura de barras de la Variable Metacompreensión Lectora

Según los resultados de la tabla 11 y la figura 1 se evidencia que el 72,3% de la muestra considera que existe un nivel alto de metacompreensión lectora en las docentes de segunda especialidad en educación inicial de la UGEL 8 – Cañete. A la vez, el 27, 7% considera que hay un nivel medio en metacompreensión lectora de las docentes de segunda especialidad en educación inicial.

## 4.2. Descripción de la variable y dimensiones de desempeño laboral docente

**Tabla N° 12:** Descripción de la Variable Desempeño Laboral Docente

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	REGULAR	16	24,6	24,6	24,6
	BUENO	49	75,4	75,4	100,0
	Total	65	100,0	100,0	

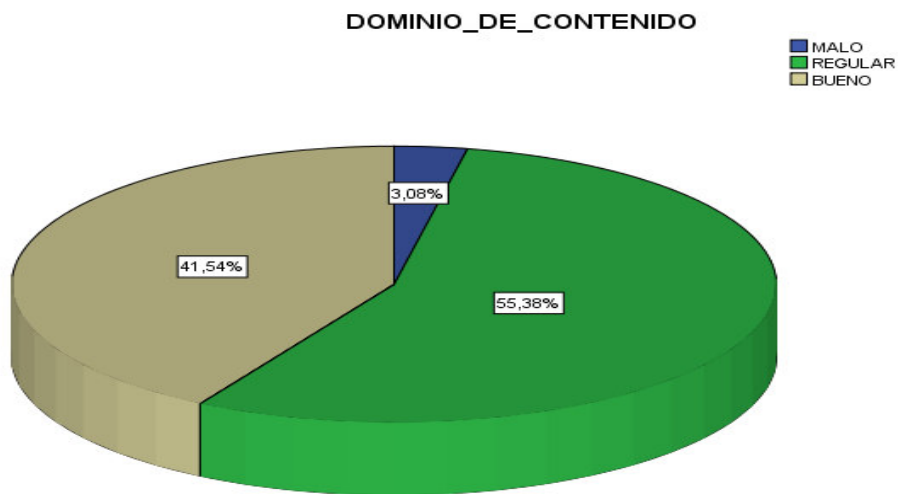


**Figura 2** Figura de barras de la Variable Desempeño Laboral Docente

Según los resultados de la tabla 12 y la figura 2 se evidencia que existe un 75,4% de un nivel bueno de la variable desempeño laboral del docente en las profesionales de educación de segunda especialidad en educación inicial de la UGEL 8 – Cañete. En cambio, existe un 24,6% que consideran que existe un nivel regular de la variable desempeño laboral docente en las profesionales de educación de segunda especialidad en educación inicial.

**Tabla 13:** Descripción de la Dimensión Dominio de Contenido

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	MALO	2	3,1	3,1	3,1
	REGULAR	36	55,4	55,4	58,5
	BUENO	27	41,5	41,5	100,0
	Total	65	100,0	100,0	

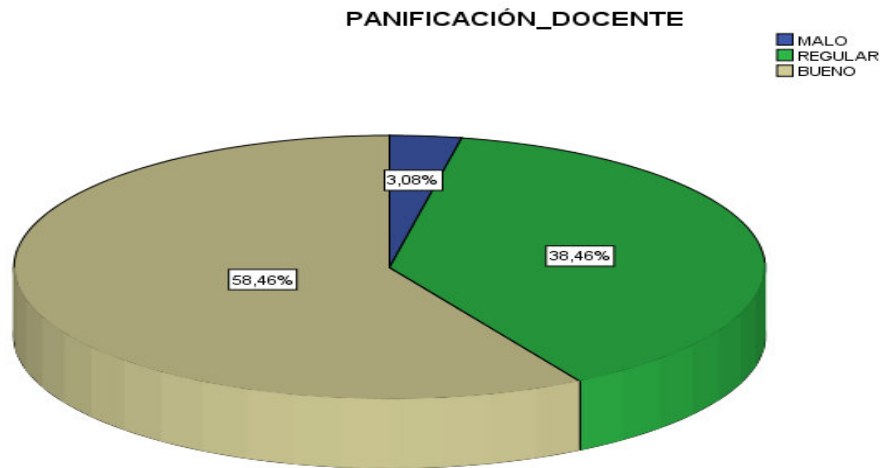


**Figura 3** Figura de barras de la dimensión Dominio de Contenido

Según los resultados de la tabla 13 y la figura 3 se evidencia que existe en un 55,4% un nivel regular de la dimensión dominio de contenido de la variable desempeño laboral docente en las profesionales de educación de segunda especialidad en educación inicial de la UGEL 8 – Cañete. A la vez, un 41,5% de la muestra considera que existe un nivel bueno de la dimensión dominio de contenido de la variable desempeño laboral docente. En cambio, solamente existe un 3,1% que consideran que existe un nivel malo de la dimensión dominio de contenido de la variable desempeño laboral docente en las profesionales de educación de segunda especialidad en educación inicial.

**Tabla 14:** Descripción de la Dimensión Planificación Docente

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	MALO	2	3,1	3,1	3,1
	REGULAR	25	38,5	38,5	41,5
	BUENO	38	58,5	58,5	100,0
	Total	65	100,0	100,0	

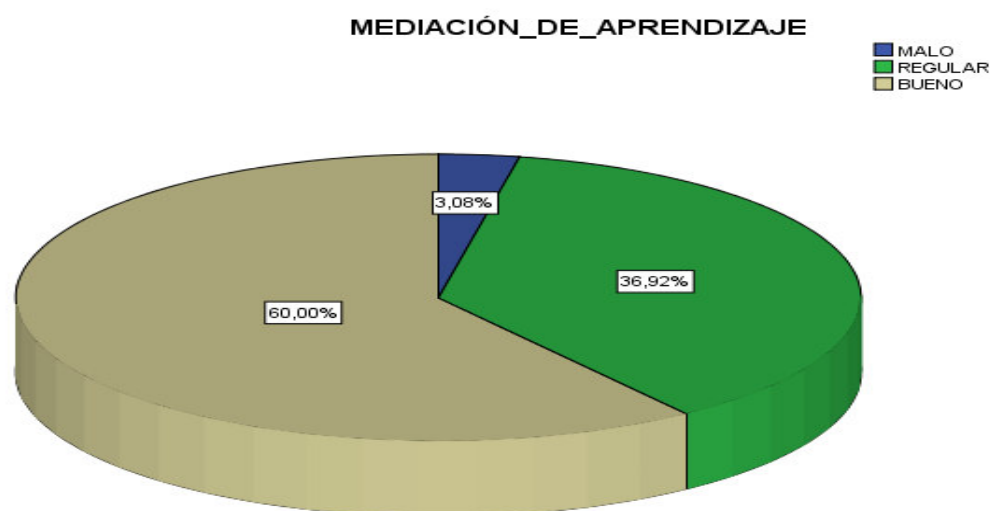


**Figura 4** Figura de barras de la Dimensión Planificación Docente

Según los resultados de la tabla 14 y la figura 4 se evidencia que existe en un 58,5% un nivel bueno de la dimensión planificación docente de la variable desempeño laboral docente en las profesionales de educación de segunda especialidad en educación inicial de la UGEL 8 – Cañete. A la vez, un 38,5% de la muestra considera que existe un nivel regular de la dimensión planificación docente de la variable desempeño laboral docente. En cambio, solamente existe un 3,1% que consideran que existe un nivel malo de la dimensión planificación docente de la variable desempeño laboral docente en las profesionales de educación de segunda especialidad en educación inicial.

**Tabla 15:** Descripción de la Dimensión Mediación de Aprendizaje

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	MALO	2	3,1	3,1	3,1
	REGULAR	24	36,9	36,9	40,0
	BUENO	39	60,0	60,0	100,0
	Total	65	100,0	100,0	

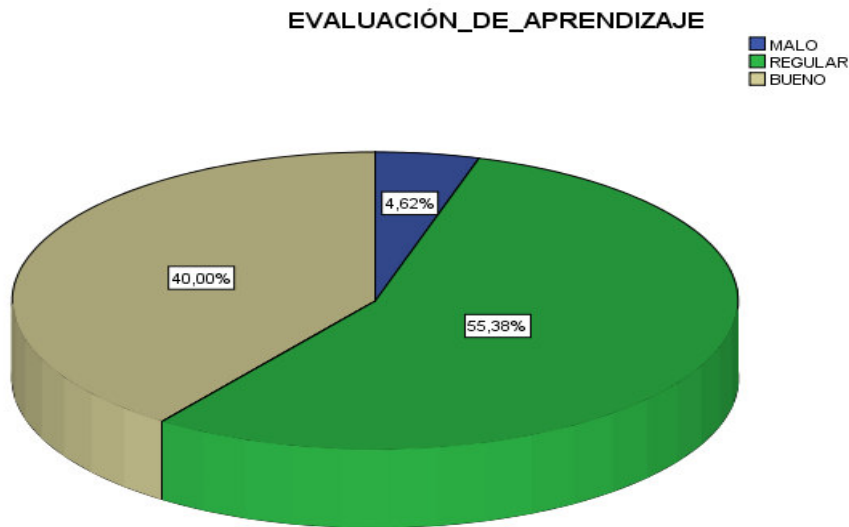


**Figura 5** Figura de barras de la Dimensión Mediación de Aprendizaje

Según los resultados de la tabla 15 y la figura 5 se evidencia que existe en un 60% un nivel bueno de la dimensión mediación de aprendizaje de la variable desempeño laboral docente en las profesionales de educación de segunda especialidad en educación inicial de la UGEL 8 – Cañete. A la vez, un 36,9% de la muestra considera que existe un nivel regular de la dimensión mediación de aprendizaje de la variable desempeño laboral docente. En cambio, solamente existe un 3,1% que consideran que existe un nivel malo de la dimensión mediación de aprendizaje de la variable desempeño laboral docente en las profesionales de educación de segunda especialidad en educación inicial.

**Tabla 16:** Descripción de la Dimensión Mediación de Evaluación de Aprendizaje

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	MALO	3	4,6	4,6	4,6
	REGULAR	36	55,4	55,4	60,0
	BUENO	26	40,0	40,0	100,0
	Total	65	100,0	100,0	

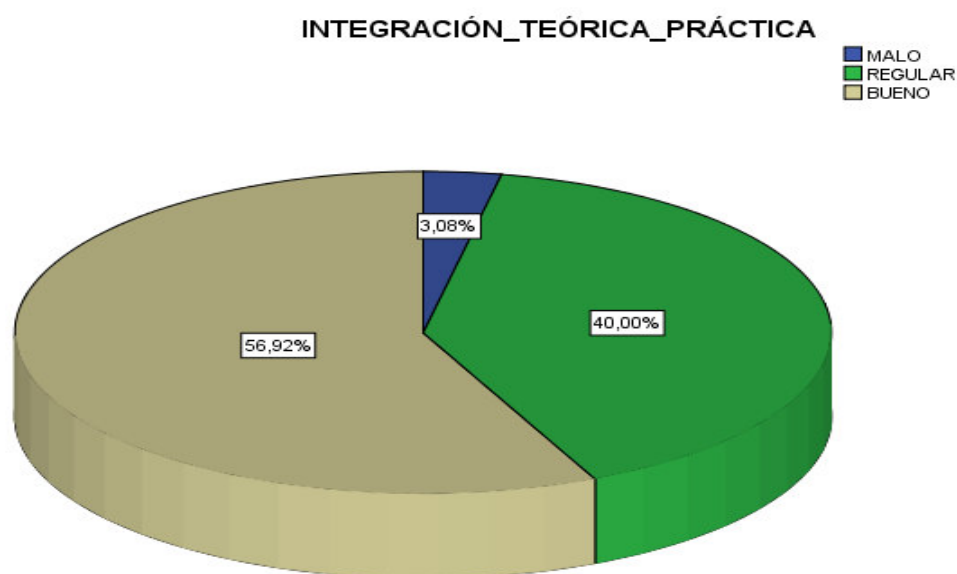


**Figura 6** Figura de barras de la Dimensión Evaluación de Aprendizaje

Según los resultados de la tabla 16 y la figura 6 se evidencia que existe en un 55,4% un nivel regular de la dimensión evaluación de aprendizaje de la variable desempeño laboral docente en las profesionales de educación de segunda especialidad en educación inicial de la UGEL 8 – Cañete. A la vez, un 40% de la muestra considera que existe un nivel bueno de la dimensión evaluación de aprendizaje de la variable desempeño laboral docente. En cambio, solamente existe un 4,6% que consideran que existe un nivel malo de la dimensión evaluación de aprendizaje de la variable desempeño laboral docente en las profesionales de educación de segunda especialidad en educación inicial.

**Tabla 17:** Descripción de la Dimensión Integración Teórica Práctica

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	MALO	2	3,1	3,1	3,1
	REGULAR	26	40,0	40,0	43,1
	BUENO	37	56,9	56,9	100,0
	Total	65	100,0	100,0	



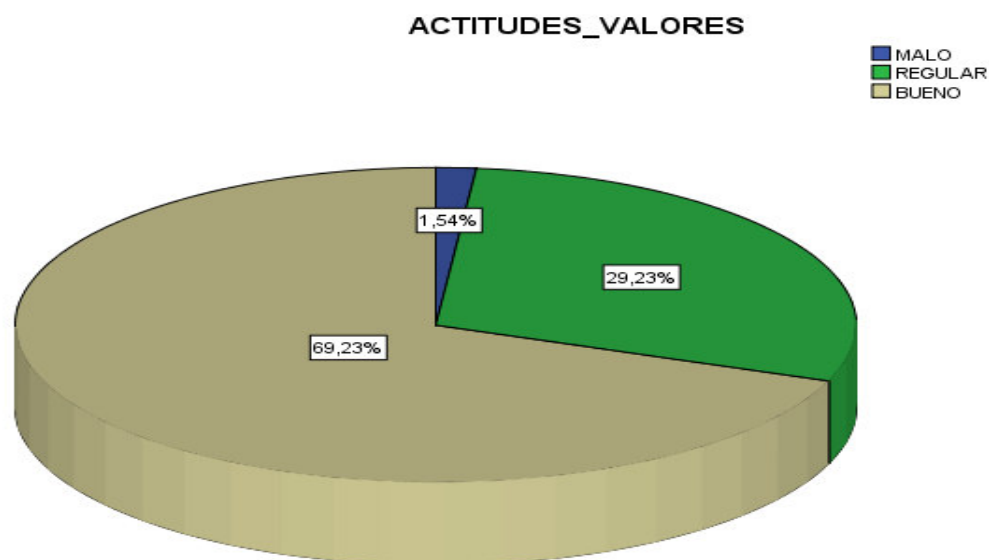
**Figura 7** Figura de barras de la Dimensión Integración Teórica Práctica

Según los resultados de la tabla 17 y la figura 7 se evidencia que existe en un 56,9% un nivel bueno de la dimensión integración teórica práctica de la variable desempeño laboral docente en las profesionales de educación de segunda especialidad en educación inicial de la UGEL 8 – Cañete. A la vez, un 40% de la muestra considera que existe un nivel regular de la dimensión integración teórica práctica de la variable desempeño laboral docente. En cambio, solamente existe un 3,1% que consideran que existe un nivel malo de la dimensión integración teórica práctica de la variable desempeño laboral docente en las profesionales de educación de segunda especialidad en educación inicial.



**Tabla 18:** Descripción de la Dimensión Actitudes y Valores

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	MALO	1	1,5	1,5	1,5
	REGULAR	19	29,2	29,2	30,8
	BUENO	45	69,2	69,2	100,0
	Total	65	100,0	100,0	



**Figura 8** Figura de barras de la Dimensión Actitudes y Valores

Según los resultados de la tabla 18 y la figura 8 se evidencia que existe en un 69,2% un nivel bueno de la dimensión actitudes y valores de la variable desempeño laboral docente en las profesionales de educación de segunda especialidad en educación inicial de la UGEL 8 – Cañete. A la vez, un 29,2% de la muestra considera que existe un nivel regular de la dimensión actitudes y valores de la variable desempeño laboral docente. En cambio, solamente existe un 1,5% que consideran que existe un nivel malo de la dimensión actitudes y valores de la variable desempeño laboral docente en las profesionales de educación de segunda especialidad en educación inicial.

### 4.3. Resultados inferenciales: Proceso de contraste de las hipótesis

Para la prueba de hipótesis se empleó el coeficiente de correlación de Rho Spearman, a fin de determinar en la presente investigación el grado de correlación entre las variables de estudio, así como la correlación entre la variable Metacognición lectora y las dimensiones de la variable Desempeño laboral docente, tomando en cuenta la hipótesis general y las hipótesis específicas.

Para la prueba de hipótesis se prevé los siguientes parámetros:

Nivel de significancia:  $\alpha = 0,05 = 5\%$  de margen máximo de error.

Regla de decisión:

Grado de correlación  $p \geq \alpha$  se acepta la hipótesis nula ( $H_0$ )

Grado de correlación  $p < \alpha$  se acepta la hipótesis alterna ( $H_1$ )

#### **Hipótesis general:**

**Ha:** Existe relación significativa entre la metacompreensión lectora y el desempeño laboral en docentes de Segunda especialidad en Educación Inicial, UGEL 8 – Cañete.

**Ho:** No existe relación significativa entre la metacompreensión lectora y el desempeño laboral en docentes de Segunda especialidad en Educación Inicial, UGEL 8 – Cañete.

#### **Regla de decisión.**

Si Valor  $p > 0.05$ , se acepta la Hipótesis Nula ( $H_0$ )

Si Valor  $p < 0.05$ , se rechaza la Hipótesis Nula ( $H_0$ ). Por tanto, se acepta  $H_a$

**Tabla 19:** *Relación entre Metacomprensión Lectora y Desempeño laboral Docente*

			Metacomprensión Lectora	Desempeño Laboral Docente
Rho De Spearman	Meta comprensión Lectora	Coefficiente De Correlación	1,000	,547**
		Sig. (Bilateral)	.	,000
		N	65	65
	Desempeño Laboral Docente	Coefficiente De Correlación	,547**	1,000
		Sig. (Bilateral)	,000	.
		N	65	65

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

Como se muestra en la tabla 19, la Metacomprensión Lectora está relacionado directamente con el Desempeño Laboral de las docentes de Segunda especialidad en Educación Inicial, UGEL 8 – Cañete, según la correlación de Spearman de 0.547, representando ésta una moderada asociación entre las variables y siendo significativo con un valor  $p = 0.000$  ( $p < .05$ ). Por lo tanto, se acepta que existe relación significativa de magnitud moderada entre la metacomprensión lectora y el desempeño laboral en docentes de Segunda especialidad en Educación Inicial, UGEL 8 – Cañete, en un 95% de probabilidad.

De este resultado se infiere que la capacidad de la metacomprensión lectora favorece el desempeño laboral de las docentes de la muestra, quienes durante el acompañamiento tienen espacios de lecturas relacionadas a sus prácticas pedagógicas y en este proceso llegan a reflexionar para la toma oportuna de decisiones, de tal manera que el desempeño laboral del docente es eficiente, cumpliendo a cabalidad sus funciones logrando estudiantes con autonomía, críticos con la capacidad de enfrentar diferentes retos en la vida y sobre todo que sean competentes. Finalmente logrará que la IE. como organización mejore el logro de los aprendizajes de los estudiantes.

### Hipótesis específica 1:

**H<sub>a</sub>:** Existe relación significativa entre la metacomprensión lectora y la dimensión dominio de contenidos del desempeño laboral en docentes de Segunda especialidad en Educación Inicial, UGEL 8 – Cañete.

**H<sub>0</sub>:** No Existe relación significativa entre la metacomprensión lectora y la dimensión dominio de contenidos del desempeño laboral en docentes de Segunda especialidad en Educación Inicial, UGEL 8 – Cañete.

### Regla de decisión:

Si Valor  $p > 0.05$ , se acepta la Hipótesis Nula (H<sub>0</sub>)

Si Valor  $p < 0.05$ , se rechaza la Hipótesis Nula (H<sub>0</sub>), por tanto se acepta H<sub>a</sub>

**Tabla 20:** *Relación entre Metacomprensión Lectora y la dimensión Dominio de Contenidos del Desempeño Laboral Docente*

		Estrategias Metacomprensión Lectora		Dominio Contenido
Rho de Spearman	Estrategias Metacomprensión Lectora	Coefficiente de correlación	1,000	,073
		Sig. (bilateral)	.	,563
		N	65	65
	Dominio Contenido	Coefficiente de correlación	,073	1,000
		Sig. (bilateral)	,563	.
		N	65	65

Como se muestra en la tabla 20 la variable metacomprensión lectora está relacionado directamente con la dimensión dominio de contenidos del desempeño laboral del docente de Segunda Especialidad en Educación Inicial, UGEL 8 – Cañete, según la correlación de Spearman de 0.073, representando ésta una muy baja asociación entre las variables. A la vez, no es significativo; al obtener un valor  $p = 0.563$  ( $p > .05$ ). Por lo tanto, no existe relación significativa entre la metacomprensión

lectora y la dimensión dominio de contenidos del desempeño laboral en docentes de Segunda especialidad en Educación Inicial, UGEL 8 – Cañete, en un 95% de probabilidad.

**Hipótesis específica 2:**

**Ha:** Existe relación significativa entre la metacomprensión lectora y la dimensión planificación docente del desempeño laboral en docentes de Segunda especialidad en Educación Inicial, UGEL 8 – Cañete.

**H<sub>0</sub>:** No Existe relación significativa entre la metacomprensión lectora y la dimensión planificación docente del desempeño laboral en docentes de Segunda especialidad en Educación Inicial, UGEL 8 – Cañete.

**Regla de decisión:**

Si Valor  $p > 0.05$ , se acepta la Hipótesis Nula (H<sub>0</sub>)

Si Valor  $p < 0.05$ , se rechaza la Hipótesis Nula (H<sub>0</sub>). Por tanto, se acepta Ha

**Tabla 21:** *Relación entre Metacomprensión Lectora y la Dimensión Planificación Docente del Desempeño Laboral Docente*

		Estrategias		
		Meta comprensión	Planificación	
		Lectora	Docente	
Rho de Spearman	Estrategias Meta comprensión Lectora	Coeficiente de correlación	1,000	,153
		Sig. (bilateral)	.	,224
		N	65	65
	Panificación Docente	Coeficiente de correlación	,153	1,000
Sig. (bilateral)		,224	.	
N		65	65	

Como se muestra en la tabla 21, la variable metacomprensión lectora está relacionado directamente con la dimensión planificación docente del desempeño laboral del docente de Segunda especialidad en Educación Inicial, UGEL 8 – Cañete, según la correlación de Spearman de 0.153, representando ésta una muy baja asociación entre las variables. A la vez, no es significativo; al obtener un valor  $p = 0.224$  ( $p > .05$ ). Por lo tanto, no existe relación significativa entre la metacomprensión lectora y la dimensión planificación docente del desempeño laboral en docentes de Segunda especialidad en Educación Inicial, UGEL 8 – Cañete, en un 95% de probabilidad.

### **Hipótesis específica 3:**

**H<sub>a</sub>:** Existe relación significativa entre la metacomprensión lectora y la dimensión mediación de aprendizaje del desempeño laboral en docentes de Segunda especialidad en Educación Inicial, UGEL 8 – Cañete.

**H<sub>0</sub>:** No Existe relación significativa entre la metacomprensión lectora y la dimensión mediación de aprendizaje del desempeño laboral en docentes de Segunda especialidad en Educación Inicial, UGEL 8 – Cañete.

### **Regla de decisión:**

Si Valor  $p > 0.05$ , se acepta la Hipótesis Nula (H<sub>0</sub>)

Si Valor  $p < 0.05$ , se rechaza la Hipótesis Nula (H<sub>0</sub>). Por tanto, se acepta H<sub>a</sub>

**Tabla 22:** *Relación entre Metacomprensión Lectora y la dimensión Mediación de Aprendizaje del Desempeño Laboral Docente*

			Estrategias Metacomprensión Lectora	Mediación De Aprendizaje
Rho de Spearman	Estrategias Metacomprensión Lectora	Coefficiente de correlación Sig. (bilateral) N	1,000 . 65	,403** ,001 65
	Mediacion De Aprendizaje	Coefficiente de correlación Sig. (bilateral) N	,403** ,001 65	1,000 . 65

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

Como se muestra en la tabla 22 la variable metacomprensión lectora está relacionado directamente con la dimensión mediación de aprendizaje del desempeño laboral del docente de Segunda especialidad en Educación Inicial, UGEL 8 – Cañete, según la correlación de Spearman de 0.403, representando ésta una moderada asociación entre las variables. A la vez, es significativo; al obtener un valor  $p = 0.001$  ( $p < .05$ ). Por lo tanto, se acepta que existe relación significativa de magnitud moderada entre la metacomprensión lectora y la dimensión mediación de aprendizaje del desempeño laboral en docentes de Segunda especialidad en Educación Inicial, UGEL 8 – Cañete, en un 95% de probabilidad.

#### **Hipótesis específica 4:**

**H<sub>a</sub>:** Existe relación significativa entre la metacomprensión lectora y la dimensión evaluación de aprendizaje del desempeño laboral en docentes de Segunda especialidad en Educación Inicial, UGEL 8 – Cañete.

**H<sub>0</sub>:** No Existe relación significativa entre la metacomprensión lectora y la dimensión evaluación de aprendizaje del desempeño laboral en docentes de Segunda especialidad en Educación Inicial, UGEL 8 – Cañete.

**Regla de decisión:**

Si Valor  $p > 0.05$ , se acepta la Hipótesis Nula ( $H_0$ )

Si Valor  $p < 0.05$ , se rechaza la Hipótesis Nula ( $H_0$ ). Por tanto, se acepta  $H_a$

**Tabla 23:** *Relación entre Metacomprensión Lectora y la dimensión Evaluación de Aprendizaje del Desempeño Laboral Docente*

			Estrategias Metacomprensión Lectora	Evaluación De Aprendizaje
Rho de Spearman	Estrategias Metacomprensión Lectora	Coeficiente de correlación	1,000	,150
		Sig. (bilateral)	.	,234
		N	65	65
	Evaluacion De Aprendizaje	Coeficiente de correlación	,150	1,000
		Sig. (bilateral)	,234	.
		N	65	65

Como se muestra en la tabla 23 la variable metacomprensión lectora está relacionado directamente con la dimensión evaluación de aprendizaje del desempeño laboral del docente de Segunda especialidad en Educación Inicial, UGEL 8 – Cañete, según la correlación de Spearman de 0.150, representando ésta una muy baja asociación entre las variables. A la vez, no es significativo; al obtener un valor  $p = 0.234$  ( $p > .05$ ). Por lo tanto, no existe relación significativa entre la metacomprensión lectora y la dimensión evaluación de aprendizaje del desempeño laboral en docentes de Segunda especialidad en Educación Inicial, UGEL 8 – Cañete, en un 95% de probabilidad.

**Hipótesis específica 5:**

**$H_a$ :** Existe relación significativa entre la metacomprensión lectora y la dimensión integración de teoría y práctica del desempeño laboral en docentes de Segunda especialidad en Educación Inicial, UGEL 8 – Cañete.



**H<sub>0</sub>:** No Existe relación significativa entre la metacompreensión lectora y la dimensión integración de teoría y práctica del desempeño laboral en docentes de Segunda especialidad en Educación Inicial, UGEL 8 – Cañete.

**Regla de decisión:**

Si Valor  $p > 0.05$ , se acepta la Hipótesis Nula (H<sub>0</sub>)

Si Valor  $p < 0.05$ , se rechaza la Hipótesis Nula (H<sub>0</sub>). Por tanto, se acepta H<sub>a</sub>

**Tabla 24:** *Relación entre Metacompreensión Lectora y la dimensión Integración de Teoría y Práctica del Desempeño Laboral Docente*

			Estrategias Metacompreensión Lectora	Integración Teoría Practica
Rho de Spearman	Estrategias Metacompreensión Lectora	Coeficiente de correlación	1,000	,067
		Sig. (bilateral)	.	,598
		N	65	65
	Integración Teoría Practica	Coeficiente de correlación	,067	1,000
		Sig. (bilateral)	,598	.
		N	65	65

Como se muestra en la tabla 24 la variable metacompreensión lectora está relacionado directamente con la dimensión integración teoría y práctica del desempeño laboral del docente de Segunda especialidad en Educación Inicial, UGEL 8 – Cañete, según la correlación de Spearman de 0.067, representando ésta una muy baja asociación entre las variables. A la vez, no es significativo; al obtener un valor  $p = 0.598$  ( $p > .05$ ). Por lo tanto, no existe relación significativa entre la metacompreensión lectora y la dimensión integración teoría y práctica del desempeño laboral en docentes de Segunda especialidad en Educación Inicial, UGEL 8 – Cañete, en un 95% de probabilidad.

### Hipótesis específica 6:

**H<sub>a</sub>:** Existe relación significativa entre la metacomprensión lectora y la dimensión actitudes y valores del desempeño laboral en docentes de Segunda especialidad en Educación Inicial, UGEL 8 – Cañete.

**H<sub>0</sub>:** No Existe relación significativa entre la metacomprensión lectora y la dimensión actitudes y valores del desempeño laboral en docentes de Segunda especialidad en Educación Inicial, UGEL 8 – Cañete.

### Regla de decisión:

Si Valor  $p > 0.05$ , se acepta la Hipótesis Nula (H<sub>0</sub>)

Si Valor  $p < 0.05$ , se rechaza la Hipótesis Nula (H<sub>0</sub>). Por tanto, se acepta H<sub>a</sub>

**Tabla 25:** *Relación entre Metacomprensión Lectora y la dimensión Actitudes y Valores del Desempeño Laboral Docente*

			Estrategias Metacomprensión Lectora	Actitudes Valores
Rho de Spearman	Estrategias Metacomprensión Lectora	Coeficiente de correlación	1,000	,343**
		Sig. (bilateral)	.	,005
		N	65	65
	Actitudes Valores	Coeficiente de correlación	,343**	1,000
		Sig. (bilateral)	,005	.
		N	65	65

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

Como se muestra en la tabla 25 la variable metacomprensión lectora está relacionado directamente con la dimensión actitudes y valores del desempeño laboral del docente de Segunda especialidad en Educación Inicial, UGEL 8 – Cañete, según la correlación de Spearman de 0.343, representando ésta una baja asociación entre las variables. A la vez, es significativo; al obtener un valor  $p = 0.005$  ( $p < .05$ ). Por lo tanto, se acepta que existe relación significativa de magnitud baja entre la

metacomprensión lectora y la dimensión actitudes y valores del desempeño laboral en docentes de Segunda especialidad en Educación Inicial, UGEL 8 – Cañete, en un 95% de probabilidad.

## **V. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS**

Se usó el método de triangulación, porque permite fundamentar los resultados obtenidos, teniendo en cuenta el marco teórico, los resultados de la prueba de hipótesis y los antecedentes.

Es así, que en los resultados obtenidos del análisis estadístico ha permitido verificar la hipótesis general que la Metacompreensión Lectora está relacionado directamente con el Desempeño Laboral de las docentes de Segunda Especialidad en Educación Inicial, UGEL 8 – Cañete.

Estos resultados se pueden contrastar con la investigación realizada por Roa (2007), quien investigando la relación entre las estrategias metacompreensivas y Comprensión de lectura en estudiantes de la Universidad Nacional Abierta, Mérida, Venezuela, pudo evidenciar que el programa de estrategias metacompreensivas de lectura favoreció el proceso lector en los estudiantes logrando observar la existencia de cambios positivos en la comprensión de la lectura en los estudiantes que estuvieron en el grupo experimental, luego de aplicarle el test de salida o post test. Es aquí, en donde se evidencia que las estrategias metacompreensivas son estimuladas y aplicadas

por el docente en su práctica profesional, ocasionando la mejora de la comprensión de un texto por parte de los estudiantes.

De similar forma, podemos respaldar los resultados obtenidos en nuestro estudio con la investigación desarrollada por Altamirano (2010), quien trabajó la incidencia de las estrategias de metacompreensión lectora en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje de la asignatura de Expresión Oral para los estudiantes del nivel superior, Llegando a concluir que existe desconocimiento de los docentes sobre los diferentes tipos de estrategias de metacompreensión lectora en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la expresión oral. Además, manifestó que los docentes no utilizan metodologías activas de metacompreensión lectora que permitan a los estudiantes ser los actores directos en la construcción del lenguaje y ellos ser facilitadores y guías del proceso. Esto quiere decir, que se hace necesario que el desempeño de los docentes tanto en el ámbito pedagógico como en el manejo de técnicas de comprensión lectora permitirá el progreso en el aprendizaje de los estudiantes. Por ende; la metacompreensión lectora de los estudiantes está relacionada con la labor en el aula que tengan los docentes.

Los resultados demuestran que para poder desarrollar la metacompreensión lectora, se hace necesario considerar la metacognición, tal como lo establece Sternberg, al señalar que este proceso cognitivo involucra el desarrollo de actividades de planeación, monitoreo y evaluación; por el cual, los estudiantes, en nuestro estudio deben tomar conciencia o conocimiento de su pensar, de su proceso cognitivo y de las habilidades que posee y que puedan posibilitar el fortalecimiento de la adecuada lectura y, por ende; el desarrollo de la metacompreensión lectora como mecanismo que posibilita su aprendizaje y promoción de capacidades desde las simples hasta las superiores.

Este planteamiento que damos se reafirma con la postura de Montanero quien manifiesta que para ser hábil en metacompreensión hay que tomar conciencia y ser consciente de la interacción que existe entre él y el texto.

Pero, es de importancia señalar que en el ámbito de la educación, existe una interacción entre el proceso cognitivo y el proceso pedagógico, así como lo muestra

Cardó, al establecer que el docente que posee competencias y conductas pertinentes y adecuadas permitirá aportar en el logro de los aprendizajes esperados en sus estudiantes alcanzando el potencializar capacidades y formando competencias que permitan conocer y transformar la realidad en donde se desenvolverán en el futuro. Esto demuestra la relación directa y significativa que existe entre la metacompreensión lectora y el desempeño laboral del docente, tal como lo mostramos en nuestra hipótesis general contrastada.

De similar forma, se evidencia que la variable metacompreensión lectora está relacionado directamente con la dimensión dominio de contenidos del desempeño laboral del docente de Segunda especialidad en Educación Inicial, UGEL 8 – Cañete, tal como se muestra en la tabla 20, esto se ratifica con la postura de Rios, que establece que uno de los factores para el desarrollo de la metacompreensión y dominio de contenidos, puede permitir a desarrollar nueva información y acciones que puedan dirigir hacia un objetivo y para ello, el docente debe poseer dominio de lo que está o va a hacer.

Por otro lado, se evidenció en la tabla 21, que la variable metacompreensión lectora está relacionado directamente con la dimensión planificación docente del desempeño laboral del docente de Segunda especialidad en Educación Inicial, UGEL 8 – Cañete, Pero, esta relación no es significativo; esto se puede sustentar tomando como referencia a Jiménez, quien establece que las actividades que impulsen la metacompreensión lectora deben ser planificadas y distribuidas en actividades que deben estar establecidas previamente aportando una ayuda importante para la labor docente. Pero, cabe mencionar que a pesar de ello, no existe significatividad entre las variables estudiadas en esta hipótesis, ya que para llegar a ser significativo no solo hacerlo didáctico, sino que debe hacerse un proceso reflexivo y con implicancias metacognitivas, situación que no necesariamente se pueden ver aplicadas a pesar de poder estar dentro del proceso de aprendizaje como parte técnica y formal.

De similar forma, en la tabla 22, se ha obtenido como resultado de la hipótesis que la metacompreensión lectora está relacionado directamente con la dimensión mediación de aprendizaje del desempeño laboral del docente de Segunda especialidad en Educación Inicial, UGEL 8 – Cañete, siendo a la vez significativo. Estos resultados

se sustentan en la referencia de Altamirano quien llegó a la conclusión que el desconocimiento de los docentes sobre los diferentes tipos de estrategias de metacompreensión lectora en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la expresión oral, el lenguaje y la comunicación, y los docentes no utilizan metodologías activas de metacompreensión lectora que permitan a los estudiantes ser los actores directos en la construcción del lenguaje y ellos ser facilitadores y guías del proceso. Esto quiere decir, que si el docente no crea un mecanismo mediador de aprendizaje, esto provocará que se vea alterado el proceso de metacompreensión lectora, viéndose en esto la significatividad entre las dimensión mediación del aprendizaje.

Como se muestra en la tabla 23, se observa que la hipótesis planteada, la variable metacompreensión lectora está relacionado directamente con la dimensión evaluación de aprendizaje del desempeño laboral del docente de Segunda especialidad en Educación Inicial, UGEL 8 – Cañete, pero, no existe significatividad entre las variables en estudio. Este resultado del estudio se puede sustentar con las referencias de Ospino, Marín y Ramírez, quienes llegaron en su estudio a la conclusión que, la lectura es importante en la formación profesional debiendo promoverse en los tres a cuatro primeros niveles de aprendizaje, allí es en donde se establece la relación, pero; Los docentes deben ser capacitados sobre estrategias de lectura para que puedan estimular la utilización de estas por parte monitoreo y evaluación de los avances con respecto al desarrollo la lectura y la escritura. Es decir, no se evidencia la significatividad, al no establecerse claramente la implicancia de la asociación entre las variables contrastadas en esta hipótesis.

Asimismo, se evidencia en la tabla 24, que la variable metacompreensión lectora está relacionado directamente con la dimensión integración teoría y práctica del desempeño laboral del docente de Segunda especialidad en Educación Inicial, UGEL 8 – Cañete. Pero, a pesar de esta correlación entre las variables, no hay significatividad; al obtener un valor  $p = 0.598$  ( $p > .05$ ), mayor a lo establecido. Este resultado entra en sustento con los hallazgos de la investigación de Ceferino, quien en su estudio encontró que luego de aplicarse un Test de comprensión lectora evidenció los niveles bajos de los estudiantes al momento de desear comprender la lectura, viéndose como evidencia, que si hay debilidades para comprender un texto, mayor

será la dificultad para escalar a la metacompreñión, ya que a los estudiantes les cuesta leer, no han desarrollado lo suficiente sus habilidades lectoras, según los hallazgos de Ceferino, lo que dificulta en su comprensión. A la vez, se ya que todos actividades prácticas van dirigidos a descodificar las palabras y frases que conforman el texto, careciendo de relación significativa con los factores socio culturales que evidencian la carencia en la asociación teoría practica para desarrollar la metacompreñión lectora.

Finalmente en la tabla 25 se muestra que la variable metacompreñión lectora está relacionado directamente con la dimensión actitudes y valores del desempeño laboral del docente de Segunda especialidad en Educación Inicial, UGEL 8 – Cañete, y existe significatividad entre las variables en estudio. Estos resultados, se puede apoyar de la referencia de Flores, quien en su estudio planteó las percepciones que se tienen con respecto al docente, por parte de los estudiantes, va de la mano con las responsabilidades que tiene que asumir, así como el manejo de sus competencias de la mano con su actitudes. De forma similar, Huillca, quien menciona la relación entre el liderazgo transformacional, traduciéndola como una actitud o cualidad que potencializa la labor docente, similar es en nuestro estudio la concientización de las actitudes como mecanismo importante para el logro de la metacompreñión lectora, siendo por lo tanto, significativo para el desarrollo de sus cualidades.



## CONCLUSIONES

**Primera:** Se acepta la hipótesis que sí existe relación significativa entre la metacompreensión lectora y el desempeño laboral en docentes de Segunda especialidad en Educación Inicial, UGEL 8 – Cañete, con una correlación de Spearman de 0.547 y un nivel de significancia de  $p = 0.000$  ( $p < .05$ ). Cuando mejor sea la metacompreensión lectora mejor será desempeño docente.

**Segunda:** Se concluye que, no existe relación significativa entre la primera variable y la segunda dimensión de la variable desempeño laboral docente, por tanto, la metacompreensión lectora no tiene relación sobre el dominio de contenidos en docentes de la Segunda Especialidad en Educación Inicial, UGEL 8 – Cañete. Una de las razones por la cual no se relacionan estas variables podría ser porque falta un compromiso en el conocimiento y aplicación del currículo teniendo en cuenta las competencias, capacidades, estándares de aprendizaje y desempeños.

**Tercera:** Se afirma que no existe relación entre la variable metacompreensión lectora con la dimensión planificación docente del desempeño laboral del docente, por tanto la metacompreensión lectora no tiene relación sobre la planificación docente en las maestras de la Segunda Especialidad en Educación Inicial, UGEL 8 – Cañete. Una de las razones por la cual no se relacionan estas variables podría ser que a pesar de tener un conocimiento de las diferentes unidades de aprendizaje aún le falta aplicar adecuadamente las estrategias, materiales, recursos y sobre todo el tiempo.

**Cuarta:** Se concluye que sí existe relación entre la primera variable y la dimensión mediación de aprendizaje del desempeño laboral del docente de Segunda especialidad en Educación Inicial, UGEL 8 – Cañete, por lo tanto cuando mejor sea la metacompreensión lectora mejor será la mediación del aprendizaje en docentes de la Segunda Especialidad en Educación Inicial, UGEL 8 – Cañete.

**Quinta:** Se rechaza la hipótesis alterna, ya que no existe relación entre la primera variable y la dimensión evaluación de aprendizaje del desempeño laboral del docente,

Una de las razones por la cual no tiene relación en la evaluación de aprendizaje en las docentes de la Segunda Especialidad en Educación Inicial, UGEL 8 – Cañete, podría ser el poco dominio de las diferentes técnicas e instrumentos que sirven para realizar ajustes pertinentes en el desarrollo de las sesiones de aprendizaje.

**Sexta:** Se acepta la hipótesis nula, ya que no existe relación entre la primera variable con la dimensión integración teoría y práctica del desempeño laboral del docente, por lo tanto la metacognición lectora no tiene relación con la dimensión integración teoría y práctica en docentes de la Segunda Especialidad en Educación Inicial, UGEL 8 – Cañete. Una de las razones podría ser que a pesar de contar con todo el conocimiento durante la capacitación aun no siente la seguridad de poner en práctica todo lo aprendido.

**Septima:** Se concluye que sí existe relación entre la primera variable con la dimensión actitudes y valores del desempeño laboral por lo tanto cuando mejor sea la metacomprensión lectora mejor será las actitudes y valores de las docentes del docente de Segunda especialidad en Educación Inicial, UGEL 8 – Cañete.

## RECOMENDACIONES

Luego del análisis de resultados de la presente investigación y habiendo planteado las conclusiones respectivas, podemos recomendar:

**Primera:** Ya que se ha logrado determinar una relación directa entre la metacompreensión lectora y el desempeño laboral docente, se debe continuar impulsando a todo nivel educativo el proceso de metacompreensión lectora de la mano con el mejoramiento continuo de la formación profesional del docente con el fin de mejorar los niveles de autoreflexión sobre lo que se lee y del desempeño de los formadores de personas.

**Segunda:** Al determinarse la relación entre la metacompreensión lectora y la mediación de aprendizaje en el desempeño docente, se recomienda a las docentes considerar en su quehacer pedagógico la revisión y reflexión sobre herramientas didácticas e innovadoras que favorezcan los aprendizajes.

**Tercera:** Al existir relación entre la metacompreensión lectora y actitudes y valores en el desempeño docente, se recomienda a las docentes repensar y potencializar su actuación en variadas circunstancias asociadas a las prácticas institucionales y las relaciones interpersonales en favor de la escuela.

**Cuarta:** Al no existir relación entre la metacompreensión lectora y las dimensiones dominio de contenidos, planificación docente, evaluación de aprendizajes e integración de teoría y práctica, se recomienda: Elaborar un instrumento de evaluación de desempeño laboral en docentes de educación inicial considerando rúbricas y aspectos que tengan relación con el dominio II (enseñanza para los aprendizajes) del Marco del buen desempeño docente, así como también relacionen los tres dominios de la metacompreensión lectora y los seis dominios del desempeño laboral docente, para ver el grado de relación que existen entre ellas, por último el investigador aplique el cuestionario del desempeño laboral docente y pueda cruzar

información entre la autoevaluación del cuestionario y el cuestionario aplicado por el investigador.

## BIBLIOGRAFÍA

- Altamirano, M. (2010). *Estrategias de Metacompreñión lectora en el proceso de Enseñanza- Aprendizaje de la asignatura de Expresión Oral para los estudiantes del nivel superior del Instituto Superior Tecnológico "Juan Francisco Montalvo" de la ciudad de Ambato, Período 2009-2010*. Universidad Técnica de Ambato. Ecuador.
- Alvarado, K. (2003). Los procesos metacognitivos: la metacompreñión y la actividad de la lectura. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación Instituto de Investigación en Educación, Universidad de Costa Rica. Vol 3, N° 2*. Recuperado el 9 de febrero del 2016 disponible en <http://revistas.utcr.ac.cr/index.php/aie/article/view/9016>
- Armbruster, B., Echols. C. y Brown A. (1982). *El Rol de la Metacognición en el aprendizaje de la Lectura*. Volta Review.
- Arratia, B. (2010). *Desempeño Laboral y condiciones de trabajo docente en Chile: influencias y percepciones desde los evaluados*. Universidad de Chile.
- Ávila, A. (2010), *Desempeño profesional del docente universitario asociado a los factores: propuesta docente, interacción pedagógica, satisfacción de necesidades y reflexión sobre la práctica; FCEH-UNAP – 2009*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima, Perú.
- Barber, M., Mourshed. M (2008) *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos. Programa de la reforma educativa en América Latina y el Caribe*. Santiago, Chile
- Brown, A.L. (1980). *Metacognitive development and reading*. In R.J. Spiro, B.C. Bruce & W.F. Brewer. (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale: N.J. LEA.

- Callomamani, R. R. (2013). *La supervisión pedagógica y el desempeño laboral de los docentes de la Institución Educativa 7035 de San Juan de Miraflores*. Universidad Nacional Mayor De San Marcos. Lima, Perú.
- Cardó, P. (2010). *Buen desempeño docente en la experiencia formadora del Instituto Pedagógico Nacional Monterrico*. Exposición presentada en el I Congreso Pedagógico Nacional. Trujillo, Perú.
- Cardó, H. (2010) *Memoria del Segundo Congreso Pedagógico Nacional*. Recuperado el 19 de marzo del 2016 disponible en <http://www.cne.gob.pe/images/stories/cnepublicaciones/memoriasegundocongreso.pdf>
- Ceferino, J. (2013) *Incidencia de las estrategias didácticas, implementadas por el docente de la disciplina de Lengua y Literatura para desarrollar la Comprensión Lectora en los estudiantes de 11mo. Grado, Turno Matutino del Instituto Nacional Once de Septiembre (INOS), del Municipio de Waspam, Rio Coco, Región Autónoma Atlántico Norte (R.A.A.N), I Semestre del año 2012*. Universidad Nacional Autónoma De Nicaragua. Managua.
- Cerchiaro, E. Paba, C, Sánchez, L (2011) *Metacognición y Comprensión Lectora: Una Relación Posible e Intencional*. Recuperado el 16 de febrero del 2016 disponible <file:///C:/Users/Drucila%20Carlos/Downloads/Dialnet-MetacognicionYComprensionLectora-4788224.pdf>
- Cuenca, R. (2011) *Hacia una propuesta de criterios de buen desempeño docente*. Impreso por CECOSAMI. Lima.
- Chávez, M. (2007). *Guía para el Desarrollo de los Procesos Metacognitivos*, 2da. Edición. Perú: Ministerio de Educación.
- Crespo, N. Ascorra, P. (2003). *El desarrollo de la Capacidad Autoreflexiva: Posibles Vínculos Entre el Clima Social de Aula y la Metacomprensión Lectora*. Vol. 12, N° 2 recuperado el 9 de Febrero de 2016 disponible en

<http://www.psiucv.cl/wp-content/uploads/2012/11/desarrollo-de-la-capacidad-autoreflexiva.pdf>

Damacén, B. L. (2012). *Metacomprensión lectora y Resolución de problemas de física en alumnos del quinto grado de secundaria del Callao*. Universidad San Ignacio De Loyola. Lima, Perú.

Flores, E. (2008). *Realizó la investigación las competencias que los profesores de educación básica movilizan en su desempeño profesional docente*. Universidad Complutense de Madrid. España.

Gagné, E. (1991). *La psicología cognitiva del aprendizaje escolar*. Madrid: Visor

Gonzales, N. Eguren. M. De Belaunde. C. (2012). *Desempeño docente a aprendizaje: una aproximación a las prácticas pedagógicas del maestro peruano*. Recuperado el 19 de marzo del 2016 disponible en <http://www.cies.org.pe/sites/default/files/files/articulos/economiasociedad/02-eguren.pdf>.

Hernández, S., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. Mac Graw Hill Education. Sexta Edición. México D.F., Interamericana.

Huillca, J. (2015). *Liderazgo transformacional y desempeño docente en la especialidad de ciencias histórico – sociales del Instituto Pedagógico Monterrico*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima- Perú.

Jiménez, C. (2014). *Relación entre el liderazgo transformacional de los directores y la motivación hacia el trabajo y el desempeño de docentes de una universidad privada*. Universidad católica de Colombia. Bogotá - Colombia

Jiménez, V. (2004). *Metacognición y comprensión de la lectura: evaluación de los componentes estratégicos (procesos y variables) mediante la elaboración de una escala de conciencia lectora (escala)* Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España.

- Letelier, M., Rodés D., De los Rios D. y Olivos C. (2008). *Evaluación del desempeño docente*. Fondo de desarrollo institucional meneduc.
- Mac Dowall, E. (2009). *Relación entre las Estrategias de aprendizaje y la Comprensión lectora en alumnos ingresantes de la facultad de Educación de la UNMSM*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima, Perú.
- Maldonado. R. (2012) *Percepción del desempeño docente en relación con el aprendizaje de los estudiantes*. Universidad San Martín de Porres. Lima, Perú.  
Recuperado el 19 de marzo del 2016 Disponible en [http://www.repositorioacademico.usmp.edu.pe/bitstream/usmp/628/3/maldonado\\_r.pdf](http://www.repositorioacademico.usmp.edu.pe/bitstream/usmp/628/3/maldonado_r.pdf)
- Mateos. M.. (2001). *Metacognición y educación*. Buenos Aires: Aique.
- Mayor, J., Suengas, A y Gonzales, J. (1995) *Estrategias Metacognitivas*. Madrid: Síntesis.
- Mejía, E. (2005). *Metodología de la investigación científica*. Universidad Nacional Mayor de Marcos. Lima, Perú.
- Meza, A. y Lazarte, C. (2007). *Manual de estrategias para el aprendizaje autónomo y eficaz*. Lima: Universidad Ricardo Palma, Editorial Universitaria.
- Ministerio de Educación (2008). *Guía metodológica evaluación de Desempeño Laboral docente y directivos*. Bogotá Colombia
- Ministerio De Educación (2012). *Marco de Buen Desempeño Docente*. Ministerio de Educación. Lima, Perú.
- Montanero, M. (2001). *Metacomprensión y aprendizaje a partir de textos*. *Cultura y Educación*. Revista de teoría, investigación y práctica. Madrid, España.
- Montenegro, A. I. (2003). *Evaluación del desempeño docente: fundamentos, modelos e instrumentos*. Cooperativa Editorial Magisterio, Bogotá, Colombia.



- Montenegro, I. (2007). *Evaluación del Desempeño*. Docente Fundamentos, Modelos e Instrumentos. Bogotá, D.C. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Morles A. (1991) El Eesarrollo de la Habilidades para Comprender la Lectura y la Acción Docente. Madrid.
- Ospino, L., Monrroy, C. y Tamayo, A. *Estrategias lectoras que más promueven los docentes universitarios*.
- Paredes, .M. (2006). *Desempeño del docente en el 4to año de la promoción 2000 y 2002 de la Escuela Académico Profesional de Obstetricia de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, octubre 2004 - febrero 2006*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima, Perú.
- Pinzas, R. (2006). *Guía de estrategias metacognitivas para desarrollar la comprensión lectora*. 1ra. Edición. Ministerio de Educación, Perú.
- Privano, S., Burin, D. (2014) Comprensión y metacomprensión de textos expositivos: comparación experimental entre el soporte impreso y el e-book reader recuperado el 10 de febrero del 2016 disponible. <http://www.oei.es/congreso2014/memoriactei/324.pdf>
- Puente, A. (1991) *Comprensión lectora y Acción docente*. Ediciones pirámide. Madrid.
- Ríos, P. (1991). *Metacognición y comprensión de la lectura*. En A. Puente (Eds.), *Comprensión de la lectura y acción docente*. Madrid: Pirámide.
- Ríos, P. (1991). *Metacognición y comprensión de la lectura*. En A. Puente (Eds.), *Comprensión de la lectura y acción docente*. Madrid, España.
- Roa, C. (2007). *Estrategias metacomprensivas y comprensión de lectura*. Universidad Nacional Abierta. Mérida, Venezuela.

- Sánchez (2013). *Desempeño laboral de los docentes de la facultad de ingeniería química y metalúrgica de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión durante el semestre 2013-I*. Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión. Hacho - Perú.
- Sausa Mariela. (2016) Una encuesta nacional realizada por el Instituto de Opinión Pública (IOP) de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) Recuperado el 04 de abril <http://iop.pucp.edu.pe/publicaciones/>
- Schmitt, J. (1990), *A questionnaire to Measure Children's Awareness: of Strategic Reading Processes*. The Reading Teacher. Vol 43, N° 7
- Urriola, K. (2013) *Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente. Percepciones y vivencias de los implicados en el proceso. El caso de la ciudad de Concepción. (tesis doctoral*. Universidad de Barcelona. Recuperado de [http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/131128/02.KMUL\\_2de2.pdf;jsessionid=80B91BDDD8EC036E8131358D21F583AD.tdx1?sequence=2](http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/131128/02.KMUL_2de2.pdf;jsessionid=80B91BDDD8EC036E8131358D21F583AD.tdx1?sequence=2)  
[www.tdx.cat/bitstream/10803/131128/2/02.KMUL\\_2de2.pdf](http://www.tdx.cat/bitstream/10803/131128/2/02.KMUL_2de2.pdf)
- Valdés, H. (2009). *Manual de buenas prácticas de evaluación del desempeño profesional de los docentes*. Consejo Nacional de Educación. Lima, Perú.
- Visurraga, J. M. (2014). *Guía Práctica para Investigadores en Ciencia del Comportamiento y Ciencia del Diseño (enfoque a Ingeniería de Sistemas e Informática) Versión 1.0*. Lima, Perú.
- Wong. F. (2006). *Estrategias de metacompreensión lectora y estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.
- Zárate. D. (2011). *Liderazgo directivo y el desempeño docente en instituciones educativas de primaria del distrito de Independencia*. Lima. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima, Perú.

## **ANEXOS**

**ANEXO N° 1: MATRIZ DE CONSISTENCIA**

**Metacompreensión lectora y Desempeño Laboral en Docentes de Segunda Especialidad de Educación Inicial, UGEL 08, Cañete - Lima**

<b>PROBLEMAS DE INVESTIGACIÓN</b>	<b>OBJETIVOS</b>	<b>HIPÓTESIS</b>	<b>VARIABLES</b>	<b>DIMENSIONES</b>	<b>INDICADORES</b>	<b>METODOLOGÍA DE INVESTIGACION</b>
<p><b>PROBLEMA GENERAL</b></p> <p>¿Existe relación entre la metacompreensión lectora y el desempeño laboral en docentes de Segunda especialidad de Educación Inicial, UGEL 08 - Cañete?</p>	<p><b>GENERAL</b></p> <p>•Determinar la relación que existe entre la metacompreensión lectora y el desempeño laboral en docentes de Segunda especialidad de Educación Inicial, UGEL 08 - Cañete.</p>	<p><b>GENERAL</b></p> <p>• Existe relación significativa entre la metacompreensión lectora y el desempeño laboral en docentes de Segunda especialidad de Educación Inicial, UGEL 08 - Cañete.</p>	<p><b>1.VARIABLE</b></p> <p>Metacompreensión lectora</p>	<p>1.1. Proceso de Planificación</p> <p>1.2.Proceso de Supervisión</p> <p>1.3.Procesos de Evaluación</p>	<p>1.1.1.Predicción y verificación</p> <p>1.1.2.Pre-revisión (“vuelo de pájaro”)</p> <p>1.1.3.Establecer un propósito;</p> <p>1.2.1.Auto-interrogatorio</p> <p>1.2.2. Uso de conocimientos previos.</p> <p>1.3.1. Resumen.</p>	<p><b>A.-MÉTODO Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN</b></p> <p><b>Tipo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aplicativa.</li> </ul> <p><b>Diseño:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- No experimental</li> <li>- Transversal</li> <li>- Correlacional</li> </ul> <p><b>B.-UNIVERSO Y</b></p>

<b>PROBLEMAS ESPECÍFICOS:</b>	<b>ESPECÍFICOS</b>	<b>SUB – HIPÓTESIS</b>	<b>2.VARIABLE</b>			<b>MUESTRA:</b>
<p>¿Existe relación entre la dimensión de proceso de planificación de la metacompreñión lectora y el desempeño laboral en docentes de Segunda especialidad de Educación Inicial, UGEL 08 - Cañete?</p> <p>¿Existe relación entre la dimensión de supervisión de la metacompreñión lectora y el desempeño laboral en docentes de Segunda especialidad de</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Determinar la relación que existe entre la metacompreñión lectora y la dimensión de dominio de contenidos del desempeño laboral en docentes de Segunda especialidad en Educación Inicial, UGEL 8 – Cañete.</li> <li>• Determinar la relación que existe entre la metacompreñión lectora y la dimensión de planificación docente del desempeño</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Existe relación significativa entre la metacompreñión lectora y la dimensión de dominio de contenidos del desempeño laboral en docentes de Segunda especialidad en Educación Inicial, UGEL 8 – Cañete.</li> <li>• Existe relación significativa entre la metacompreñión lectora y la dimensión de planificación docente del desempeño</li> </ul>	<p><b>Desempeño laboral docente</b></p>	<p>2.1 Dominio de contenidos</p> <p>2.2.Planificación docente</p> <p>2.3.Mediación de aprendizaje</p>	<p>2.1.1.Dominio de disciplina y currículo</p> <p>2.1.2.Conocimiento y aplicación de estrategias</p> <p>2.2.1.Planifica unidades de aprendizaje</p> <p>2.2.2.Materiales didácticos</p> <p>2.2.3. Estrategias de evaluación</p> <p>2.3.1.Recoge saberes previos</p> <p>2.3.2.Uso de estrategias</p> <p>2.3.3.Motivación de</p>	<p><b>Universo o Población:</b></p> <p>65 profesoras del programa de segunda especialidad en comunicación, matemática y psicomotricidad del nivel de educación inicial que corresponde al II ciclo de Educación Básica Regular de la UGEL - 08 Cañete, 2014</p> <p><b>Muestra:</b></p> <p>La muestra está conformada por 65 profesoras del programa de segunda especialidad en comunicación, matemática y psicomotricidad del nivel de educación inicial que corresponde al II ciclo de Educación Básica</p>

<p>Educación Inicial, UGEL 08 - Cañete?</p> <p>¿Existe relación entre la dimensión de proceso de evaluación de la metacompreensión lectora y el desempeño laboral en docentes de Segunda especialidad de Educación Inicial, UGEL 08 - Cañete?</p>	<p>laboral en docentes de Segunda especialidad en Educación Inicial, UGEL 8 – Cañete.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Determinar la relación que existe entre la metacompreensión lectora y la dimensión de mediación de aprendizaje del desempeño laboral en docentes de Segunda especialidad en Educación Inicial, UGEL 8 – Cañete.</li> <li>• Determinar la relación que existe entre la metacompreensión</li> </ul>	<p>laboral en docentes de Segunda especialidad en Educación Inicial, UGEL 8 – Cañete.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Existe relación significativa entre la metacompreensión lectora y la dimensión de mediación de aprendizaje del desempeño laboral en docentes de Segunda especialidad en Educación Inicial, UGEL 8 – Cañete.</li> <li>• Existe relación significativa entre la metacompreensión</li> </ul>		<p>2.4 Evaluación de aprendizaje</p> <p>2.5. Integración de teoría y práctica.</p> <p>2.6. Actitudes y valores</p>	<p>aprendizaje</p> <p>2.3.4. Adecuación de procesos enseñanza.</p> <p>2.4.1. Técnicas e instrumentos de evaluación.</p> <p>2.4.2. Control del avance de los aprendizajes</p> <p>2.5.1. Aplicación de conocimientos a la práctica</p> <p>2.6.1. Mantiene postura.</p> <p>2.6.2. Respeto a los estudiantes.</p>	<p>Regular de la UGEL - 08 Cañete 2014. Siendo por lo tanto, una muestra censal.</p> <p><b>C.-TÉCNICA E INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS:</b></p> <p><b>Técnica:</b> Encuesta</p> <p><b>Instrumento:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cuestionario de Metacompreensión Adaptado de Schmitt.</li> <li>- Cuestionario cerrado de desempeño laboral docente</li> </ul>
---	--	--	--	--	---	--

	<p>lectora y la dimensión evaluación de aprendizaje del desempeño laboral en docentes de Segunda especialidad en Educación Inicial, UGEL 8 – Cañete.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Determinar la relación que existe entre la metacompreensión lectora y la dimensión integración de teoría y práctica del desempeño laboral en docentes de Segunda especialidad en Educación Inicial, UGEL 8 –</li> </ul>	<p>lectora y la dimensión evaluación de aprendizaje del desempeño laboral en docentes de Segunda especialidad en Educación Inicial, UGEL 8 – Cañete.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Existe relación significativa entre la metacompreensión lectora y la dimensión integración de teoría y práctica del desempeño laboral en docentes de Segunda especialidad en Educación Inicial, UGEL 8</li> </ul>				<p><b>D.-PROCESAMIENTO DE ANÁLISIS DE DATOS:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Correlación de Spearman</li> </ul>
--	---	---	--	--	--	--

	<p>Cañete.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Determinar la relación que existe entre la metacompreensión lectora y la dimensión actitudes y valores del desempeño laboral en docentes de Segunda especialidad en Educación Inicial, UGEL 8 – Cañete.</li> </ul>	<p>– Cañete.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Existe relación significativa entre la metacompreensión lectora y la dimensión actitudes y valores del desempeño laboral en docentes de Segunda especialidad en Educación Inicial, UGEL 8 – Cañete.</li> </ul>				
--	--	--	--	--	--	--



## ANEXO 2: MATRIZ DE OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES

<b>VARIABLE X: Metacompreensión Lectora</b>				
<b>DIMENSIONES</b>	<b>INDICADORES</b>	<b>ITEMS</b>	<b>ESCALA/RANGO/FRECUENCIA</b>	<b>ÍNDICE</b>
Planificación	Predicción y Verificación	Antes de empezar a leer:	A) Cuento el número de páginas del texto que voy a leer. B) Busco en el diccionario las palabras resaltadas (en negritas, en cursiva, etc.) C) Trato de predecir lo que se abordará en el texto. D) Pienso acerca de lo que ya se ha dicho en el texto hasta donde he leído	Correcto: 1 Incorrecto: 0
		Antes de empezar a leer:	A) Reviso si faltan páginas en el material de lectura B) Hago una lista de las palabras de cuyo significado no estoy seguro(a) C) Me valgo del título y las figuras para predecir el contenido del material de lectura D) Leo la última línea del material de lectura para saber cómo termina la información que en él se ofrece.	Correcto: 1 Incorrecto: 0
		Mientras estoy leyendo:	A) Busco en el diccionario todas las palabras resaltadas (subrayadas, en negritas, en cursiva, etc.) B) Dejo de leer el material y busco otro si noto que éste no tiene sentido. C) Sigo usando el título y las figuras como ayudas para “adivinar qué es lo que expondrán en el texto.” D) Estoy al tanto del número de páginas que faltan para terminar de leer el texto.	Correcto: 1 Incorrecto: 0
		Mientras estoy leyendo:	A) Hago que otra persona me lea el material. B) Averiguo cuántas páginas he leído hasta el momento.	Correcto: 1 Incorrecto: 0

			<p>C) Identifico el aspecto más importante en el texto. D) Evaluó si mis predicciones son correctas o no.</p>	
		Mientras estoy leyendo:	<p>A) Averiguo si los ejemplos son reales. B) Hago una serie de predicciones acerca de lo que se dirá en el texto. C) No miro las figuras porque me podría confundir. D) Leo el texto a alguien en voz alta.</p>	<p>Correcto: 1 Incorrecto: 0</p>
		Mientras estoy leyendo:	<p>A) Trato de ver si mis predicciones están siendo correctas o no. B) Vuelvo a leer para estar seguro(a) que no me he “comido” ninguna palabra. C) Doy una respuesta a la pregunta de por qué estoy leyendo este texto. D) Ordeno los temas (en primer lugar, en segundo lugar, en tercer lugar, etc.)</p>	<p>Correcto: 1 Incorrecto: 0</p>
		Después de haber leído un material:	<p>A) Leo el título y reviso rápidamente el material para averiguar de qué trata. B) Veo si me he saltado alguna palabra del vocabulario. C) Pienso sobre qué me hizo hacer buenas o malas predicciones acerca del contenido del texto. D) “Adivino” qué tema se tocará luego en el texto.</p>	<p>Correcto: 1 Incorrecto: 0</p>
	Revisión	Antes de empezar a leer:	<p>A) Miro las figuras, tablas y esquemas o diagramas para darme una idea sobre el contenido del texto. B) Calculo cuanto tiempo me tomará leer el texto. C) Anoto todas las palabras que no conozco. D) Evaluó si el texto tiene sentido.</p>	<p>Correcto: 1 Incorrecto: 0</p>
		Antes de empezar a leer:	<p>A) Pido a alguien que me lea el texto. B) Leo el título para hacerme una idea del contenido del texto. C) Me fijo si la mayoría de las palabras en el texto son agudas, graves o esdrújulas. D) Reviso si las figuras están en orden y tienen sentido.</p>	<p>Correcto: 1 Incorrecto: 0</p>

	Establecer un Propósito	Antes de empezar a leer:	<p>A) Determino por qué voy a realizar esta lectura. (X)</p> <p>B) Me valgo de las palabras difíciles para predecir cuál es el contenido del texto.</p> <p>C) Vuelvo a leer ciertas partes del material para ver si puedo llegar a explicarme por qué algunas ideas no tienen sentido.</p> <p>D) Pido ayuda a alguien respecto de las palabras difíciles en el texto.</p>	<p>Correcto: 1</p> <p>Incorrecto: 0</p>
		Mientras estoy leyendo:	<p>A) Averiguo cuánto tiempo llevo ya leyendo.</p> <p>B) Pruebo si puedo responder algunas de las preguntas que me hice al empezar la lectura. (X)</p> <p>C) Leo el título para darme una idea sobre el contenido de la lectura.</p> <p>D) Agrego detalles que faltan a las figuras.</p>	<p>Correcto: 1</p> <p>Incorrecto: 0</p>
		Mientras estoy leyendo:	<p>A) Trato de responder las preguntas que yo mismo(a) me hago.</p> <p>B) Trato de no confundirme entre lo que ya sé y lo que voy a leer.</p> <p>C) Leo el material silenciosamente.</p> <p>D) Veo si estoy diciendo correctamente las nuevas palabras del vocabulario.</p>	<p>Correcto: 1</p> <p>Incorrecto: 0</p>
	Auto-interrogatorio	Antes de empezar a leer:	<p>A) Repito los principales puntos de la lectura hasta donde he leído.</p> <p>B) Me formulo preguntas que me gustaría responder a medida que lea el texto.</p> <p>C) Pienso acerca de los posibles significados de aquellas palabras que tienen varias acepciones.</p> <p>D) Busco en la lectura todas las palabras desconocidas.</p>	<p>Correcto: 1</p> <p>Incorrecto: 0</p>
		Antes de empezar a leer:	<p>A) Recuerdo si este material ya lo he leído anteriormente.</p> <p>B) Utilizo las preguntas que me he formulado como una razón válida para hacer esta lectura.</p> <p>C) Me aseguro que puedo pronunciar correctamente todas las palabras.</p> <p>D) Pienso en un mejor título para el material de lectura.</p>	<p>Correcto: 1</p> <p>Incorrecto: 0</p>

Supervisión		Después de haber leído un material:	A) Cuento el número de páginas que he leído sin cometer errores. B) Reviso si hubo suficientes figuras que ilustran e hicieran interesante la lectura. C) Pienso si logre mi propósito respecto de la lectura del texto. D) Subrayo las causas y los efectos.	Correcto: 1 Incorrecto: 0
	Uso de conocimientos previos	Antes de empezar a leer:	A) Pienso acerca de lo que ya sé con respecto a las figuras de este material de lectura. B) Cuento el número de páginas que tiene la lectura. C) Escojo la parte más importante del texto para volverla a leer. D) Leo el texto a alguien, en voz alta.	Correcto: 1 Incorrecto: 0
		Antes de empezar a leer:	A) Práctico en voz alta la lectura de este texto. B) Repito los principales puntos para estar seguro(a) de que puedo recordar. C) pienso en cuáles serán las ideas principales del texto. D) Determino si tengo suficiente tiempo para hacer la lectura.	Correcto: 1 Incorrecto: 0
		Antes de empezar a leer:	A) Me fijo si estoy comprendiendo el contenido del texto. B) Observo si las palabras tienen más de un significado. C) Imagino como serán abordados los temas en el texto. D) Hago una lista con todos los detalles importantes de la lectura.	Correcto: 1 Incorrecto: 0
		Mientras estoy leyendo:	A) Pruebo si puedo reconocer las nuevas palabras del vocabulario. B) Tengo cuidado de no saltarme ninguna parte de la lectura. C) Reviso cuántas palabras del texto ya conozco. D) Sigo pensando en las cosas e ideas del texto que ya conozco para que me sirvan de ayuda en mis predicciones a cerca de lo que se seguirá tratando	Correcto: 1 Incorrecto: 0
		Después de haber leído un material:	A) Busco en el diccionario todas las palabras resaltadas. B) Leo las partes más importantes en voz alta. C) Hago que alguien me lea el texto en voz alta. D) Pienso acerca de las cosas del texto que ya conocía antes de	Correcto: 1 Incorrecto: 0

			empezar a leer el texto.	
		Después de haber leído un material:	A) Pienso sobre cómo yo hubiera expuesto todos y cada uno de los temas del texto. B) Práctico la lectura del texto silenciosamente para leerlo bien. C) Examino rápidamente el título y las figuras del texto para darme una idea de lo que se tratará en él. D) Hago una lista de las cosas que comprendí mejor	Correcto: 1 Incorrecto: 0
Resumen	Resumen	Mientras estoy leyendo:	A) Leo el material muy lentamente para no perderme ninguna parte importante del mismo. B) Leo el título para darme cuenta de una idea sobre el contenido de la lectura. C) Reviso las figuras para ver si les falta algo. D) Evalué si estoy captando el sentido del texto, probando si puedo repetir en mis propias palabras lo leído en él hasta este momento.	Correcto: 1 Incorrecto: 0
		Mientras estoy leyendo:	A) Dejo de repetirme los puntos principales de la lectura. B) Leo el material rápidamente de manera que pueda averiguar todo su contenido. C) Leo sólo el comienzo y el final del texto para enterarme de su contenido. D) Me salto las partes que me son difíciles.	Correcto: 1 Incorrecto: 0
		Mientras estoy leyendo:	A) Vuelvo a leer algunas partes o me adelanto en la lectura del material para averiguar que se está exponiendo, en caso las ideas no, tengan sentido. B) Leo hasta estar seguro(a) de que comprendo lo que se está exponiendo en el texto. C) Cambio los subtítulos para que el texto tenga sentido. D) Veo si hay suficientes figuras que me puedan aclarar las ideas que se exponen en el texto.	Correcto: 1 Incorrecto: 0
		Después de haber leído un	A) Subrayo la idea principal. B) Repito los principales puntos de lo expuesto para evaluar si los	Correcto: 1

		material:	comprendí C) Leo nuevamente el material para estar seguro(a) que pronunció todas las palabras correctamente. D) Práctico la lectura del texto en voz alta.	Incorrecto: 0
--	--	-----------	--	---------------

<b>VARIABLE Y: Desempeño Laboral Docente</b>					
<b>DIMENSIONES</b>	<b>INDICADORES</b>	<b>ITEMS</b>	<b>ESCALA/RANGO/FRECUENCIA</b>	<b>ÍNDICE</b>	
<b>Dominio de contenido</b>	Dominio de disciplina y currículo	Demuestra dominio de los conocimientos de las disciplinas o componentes del área curricular que enseña	Siempre Frecuentemente Algunas Veces	3 2 1	
		Demuestra que conoce con suficiencia los fundamentos teóricos y tecnológicos del área que enseña	Siempre Frecuentemente Algunas Veces	3 2 1	
	Conocimiento y aplicación de estrategias	El docente domina los fundamentos teóricos y metodológicos del área que imparte	Siempre Frecuentemente Algunas Veces	3 2 1	
		Los contenidos teóricos	Siempre Frecuentemente Algunas Veces	3 2 1	
	<b>Planificación docente</b>	Planifica unidades de aprendizaje	Planifica e informa oportunamente la programación anual y unidades didácticas a desarrollar en la enseñanza – aprendizaje	Siempre Frecuentemente Algunas Veces	3 2 1
			Las sesiones de enseñanza aprendizaje que planifica tiene una secuencia lógica	Siempre Frecuentemente Algunas Veces	3 2 1
Materiales		Los materiales didácticos que elabora guardan relación con el propósito de la sesión de enseñanza - aprendizaje	Siempre Frecuentemente Algunas Veces	3 2 1	
		Diseña estrategias para procesos de enseñanza	Siempre	3	

	didácticos	aprendizaje	Frecuentemente Algunas Veces	2 1
		Adecua las estrategias metodológicas al contexto y al grupo de alumnos	Siempre Frecuentemente Algunas Veces	3 2 1
	Estrategias de evaluación	Elabora instrumentos de evaluación de acuerdo a los aprendizajes esperados	Siempre Frecuentemente Algunas Veces	3 2 1
<b>Mediación de aprendizaje</b>	Recoge saberes previos	Durante sesión de aprendizaje emplea estrategias para identificar los saberes previos de los estudiantes	Siempre Frecuentemente Algunas Veces	3 2 1
	Uso de estrategias	Utiliza diversas estrategias para facilitar el aprendizaje de los estudiantes	Siempre Frecuentemente Algunas Veces	3 2 1
		Utiliza estrategias que promuevan la participación activa de los estudiantes	Siempre Frecuentemente Algunas Veces	3 2 1
	Motivación de aprendizaje	Realiza la motivación durante el proceso de enseñanza – aprendizaje a los estudiantes es oportuna y permanente	Siempre Frecuentemente Algunas Veces	3 2 1
	Adecuación de procesos enseñanza.	Plantea actividades que se adecuan a los diferentes estilos y ritmo de aprendizaje de los estudiantes	Siempre Frecuentemente Algunas Veces	3 2 1
<b>Evaluación de aprendizaje</b>	Técnicas e instrumentos de evaluación.	Utiliza métodos, técnicas de evaluación que posibilitan una valoración objetiva del aprendizaje de los estudiantes	Siempre Frecuentemente Algunas Veces	3 2 1
		Utiliza formas de evaluación apropiadas a sesión de enseñanza aprendizaje	Siempre Frecuentemente	3 2

			Algunas Veces	1
	Control del avance de los aprendizajes	Utiliza los resultados de evaluación para hacer los ajustes pertinentes en la sesiones de enseñanza / aprendizaje	Siempre Frecuentemente Algunas Veces	3 2 1
<b>Integración de teoría y práctica</b>	Aplicación de conocimientos a la práctica	Docente promueve actividades que permite relacionar los contenidos con situaciones reales	Siempre Frecuentemente Algunas Veces	3 2 1
		Plantea actividades donde los estudiantes aplican a situaciones prácticas a su realidad inmediata	Siempre Frecuentemente Algunas Veces	3 2 1
		En actividades enseñanza - aprendizaje, desarrolla contenidos que se aplican a situaciones de practica	Siempre Frecuentemente Algunas Veces	3 2 1
<b>Actitudes y valores</b>	Respeto a los estudiantes.	Muestra actitudes, valores y principios éticos	Siempre Frecuentemente Algunas Veces	3 2 1
		Muestra trato cordial a los estudiantes	Siempre Frecuentemente Algunas Veces	3 2 1
	Mantiene postura.	Brinda los mismos oportunidades a todo los estudiantes	Siempre Frecuentemente Algunas Veces	3 2 1
		Demuestra tolerancia durante la interacción	Siempre Frecuentemente Algunas Veces	3 2 1



## ANEXO 3: CUESTIONARIO DE METACOMPRESIÓN LECTORA

### (Adaptación del IEML)

INSTRUCCIONES: Piense acerca de lo que Ud. podría hacer para comprender mejor un texto. Lea cada una de las listas de cuatro enunciados y decida cuál de estos ayudarían más. **Indique la letra del enunciado que Ud. escogió en la hoja de respuestas.**

1. Antes de empezar a leer:

- A) Cuento el número de páginas del texto que voy a leer.
- B) Busco en el diccionario las palabras resaltadas (en negritas, en cursiva, etc.)
- C) Trato de predecir lo que se abordará en el texto.
- D) Pienso acerca de lo que ya se ha dicho en el texto hasta donde he leído.

2. Antes de empezar a leer:

- A) Reviso si faltan páginas en el material de lectura
- B) Hago una lista de las palabras de cuyo significado no estoy seguro(a)
- C) Me valgo del título y las figuras para predecir el contenido del material de lectura
- D) Leo la última línea del material de lectura para saber cómo termina la información que en él se ofrece.

3. Mientras estoy leyendo:

- A) Busco en el diccionario todas las palabras resaltadas (subrayadas, en negritas, en cursiva, etc.)
- B) Dejo de leer el material y busco otro si noto que éste no tiene sentido.
- C) Sigo usando el título y las figuras como ayudas para “adivinar qué es lo que expondrán en el texto.”
- D) Estoy al tanto del número de páginas que faltan para terminar de leer el texto.

4. Mientras estoy leyendo:

- A) Hago que otra persona me lea el material.
- B) Averiguo cuántas páginas he leído hasta el momento.
- C) Identifico el aspecto más importante en el texto.
- D) Evalué si mis predicciones son correctas o no.

5. Mientras estoy leyendo:

- A) Averiguo si los ejemplos son reales.
- B) Hago una serie de predicciones acerca de lo que se dirá en el texto.
- C) No miro las figuras porque me podría confundir.
- D) Leo el texto a alguien en voz alta.

6. Mientras estoy leyendo:

- A) Trato de ver si mis predicciones están siendo correctas o no.
- B) Vuelvo a leer para estar seguro(a) que no me he “comido” ninguna palabra.
- C) Doy una respuesta a la pregunta de por qué estoy leyendo este texto.

- D) Ordeno los temas (en primer lugar, en segundo lugar, en tercer lugar, etc.).
7. Después de haber leído un material:
- A) Leo el título y reviso rápidamente el material para averiguar de qué trata.
  - B) Veo si me he saltado alguna palabra del vocabulario.
  - C) Pienso sobre qué me hizo hacer buenas o malas predicciones acerca del contenido del texto.
  - D) “Adivino” qué tema se tocará luego en el texto.
8. Antes de empezar a leer:
- A) Miro las figuras, tablas y esquemas o diagramas para darme una idea sobre el contenido del texto.
  - B) Calculo cuanto tiempo me tomará leer el texto.
  - C) Anoto todas las palabras que no conozco.
  - D) Evalúo si el texto tiene sentido.
9. Antes de empezar a leer:
- A) Pido a alguien que me lea el texto.
  - B) Leo el título para hacerme una idea del contenido del texto.
  - C) Me fijo si la mayoría de las palabras en el texto son agudas, graves o esdrújulas.
  - D) Reviso si las figuras están en orden y tienen sentido.
10. Antes de empezar a leer:
- A) Determino por qué voy a realizar esta lectura.
  - B) Me valgo de las palabras difíciles para predecir cuál es el contenido del texto.
  - C) Vuelvo a leer ciertas partes del material para ver si puedo llegar a explicarme por qué algunas ideas no tienen sentido.
  - D) Pido ayuda a alguien respecto de las palabras difíciles en el texto.
11. Mientras estoy leyendo:
- A) Averiguo cuánto tiempo llevo ya leyendo.
  - B) Pruebo si puedo responder algunas de las preguntas que me hice al empezar la lectura.
  - C) Leo el título para darme una idea sobre el contenido de la lectura.
  - D) Agregó detalles que faltan a las figuras.
12. Mientras estoy leyendo:
- A) Trato de responder las preguntas que yo mismo(a) me hago.
  - B) Trato de no confundirme entre lo que ya sé y lo que voy a leer.
  - C) Leo el material silenciosamente.
  - D) Veo si estoy diciendo correctamente las nuevas palabras del vocabulario.
13. Antes de empezar a leer:
- A) Repito los principales puntos de la lectura hasta donde he leído.
  - B) Me formulo preguntas que me gustaría responder a medida que lea el texto.
  - C) Pienso acerca de los posibles significados de aquellas palabras que tienen varias acepciones.
  - D) Busco en la lectura todas las palabras desconocidas.

14. Antes de empezar a leer:
- A) Recuerdo si este material ya lo he leído anteriormente.
  - B) Utilizo las preguntas que me he formulado como una razón válida para hacer esta lectura.
  - C) Me aseguro que puedo pronunciar correctamente todas las palabras.
  - D) Pienso en un mejor título para el material de lectura.
15. Después de haber leído un material:
- A) Cuento el número de páginas que he leído sin cometer errores.
  - B) Reviso si hubo suficientes figuras que ilustran e hicieran interesante la lectura.
  - C) Pienso si logre mi propósito respecto de la lectura del texto.
  - D) Subrayo las causas y los efectos.
16. Antes de empezar a leer:
- A) Pienso acerca de lo que ya sé con respecto a las figuras de este material de lectura.
  - B) Cuento el número de páginas que tiene la lectura.
  - C) Escojo la parte más importante del texto para volverla a leer.
  - D) Leo el texto a alguien, en voz alta.
17. Antes de empezar a leer:
- A) Práctico en voz alta la lectura de este texto.
  - B) Repito los principales puntos para estar seguro(a) de que puedo recordar.
  - C) pienso en cuáles serán las ideas principales del texto.
  - D) Determino si tengo suficiente tiempo para hacer la lectura.
18. Antes de empezar a leer:
- A) Me fijo si estoy comprendiendo el contenido del texto.
  - B) Observo si las palabras tienen más de un significado.
  - C) Imagino como serán abordados los temas en el texto.
  - D) Hago una lista con todos los detalles importantes de la lectura.
19. Mientras estoy leyendo:
- A) Pruebo si puedo reconocer las nuevas palabras del vocabulario.
  - B) Tengo cuidado de no saltarme ninguna parte de la lectura.
  - C) Reviso cuántas palabras del texto ya conozco.
  - D) Sigo pensando en las cosas e ideas del texto que ya conozco para que me sirvan de ayuda en mis predicciones a cerca de lo que se seguirá.
20. Después de haber leído un material:
- A) Busco en el diccionario todas las palabras resaltadas.
  - B) Leo las partes más importantes en voz alta.
  - C) Hago que alguien me lea el texto en voz alta.
  - D) Pienso acerca de las cosas del texto que ya conocía antes de empezar a leer el texto.
21. Después de haber leído un material:
- A) Pienso sobre cómo yo hubiera expuesto todos y cada uno de los temas del

texto.

- B) Práctico la lectura del texto silenciosamente para leerlo bien.
- C) Examino rápidamente el título y las figuras del texto para darme una idea de lo que se tratará en él.
- D) Hago una lista de las cosas que comprendí mejor

22. Mientras estoy leyendo:

- A) Leo el material muy lentamente para no perderme ninguna parte importante del mismo.
- B) Leo el título para darme cuenta de una idea sobre el contenido de la lectura.
- C) Reviso las figuras para ver si les falta algo.
- D) Evaluó si estoy captando el sentido del texto, probando si puedo repetir en mis propias palabras lo leído en él hasta este momento.

23. Mientras estoy leyendo:

- A) Dejo de repetirme los puntos principales de la lectura.
- B) Leo el material rápidamente de manera que pueda averiguar todo su contenido.
- C) Leo sólo el comienzo y el final del texto para enterarme de su contenido.
- D) Me salto las partes que me son difíciles.

24. Mientras estoy leyendo:

- A) Vuelvo a leer algunas partes o me adelanto en la lectura del material para averiguar que se está exponiendo, en caso las ideas no, tengan sentido.
- B) Leo hasta estar seguro(a) de que comprendo lo que se está exponiendo en el texto.
- C) Cambio los subtítulos para que el texto tenga sentido.
- D) Veo si hay suficientes figuras que me puedan aclarar las ideas que se exponen en el texto

25. Después de haber leído un material:

- A) Subrayo la idea principal.
- B) Repito los principales puntos de lo expuesto para evaluar si los comprendí
- C) Leo nuevamente el material para estar seguro(a) que pronunció todas las palabras correctamente.
- D) Práctico la lectura del texto en voz alta.

***¡Gracias por tu Apoyo!***

## ANEXO 4: CUESTIONARIO SOBRE DESEMPEÑO LABORAL DEL DOCENTE

INSTRUCCIONES: Lea detenidamente y marque con una aspa (x) una de la opciones. La escala de calificación es el siguiente

1	Alguna vez	2	Frecuemente	3	Siempre
---	------------	---	-------------	---	---------

N	ÍTEMS	1	2	3
	<b>Dominio de contenido</b>			
1	Demuestra dominio de los conocimientos de las disciplinas o componentes del área curricular que enseña			
2	Demuestra que conoce con suficiencia los fundamentos teóricos y tecnológicos del área que enseña			
3	El docente domina los fundamentos teóricos y metodológicos del área que imparte			
4	Los contenidos teóricos			
	<b>Planificación docente</b>			
5	Planifica e informa oportunamente la programación anual y unidades didácticas a desarrollar en la enseñanza – aprendizaje			
6	Las sesiones de enseñanza aprendizaje que planifica tiene una secuencia lógica			
7	Los materiales didácticos que elabora guardan relación con el propósito de la sesión de enseñanza - aprendizaje			
8	Diseña estrategias para procesos de enseñanza aprendizaje			
9	Adecua las estrategias metodológicas al contexto y al grupo de alumnos			
10	Elabora instrumentos de evaluación de acuerdo a los aprendizajes esperados			
	<b>Mediación de aprendizaje</b>			
11	Durante sesión de aprendizaje emplea estrategias para identificar los saberes previos de los estudiantes			
12	Utiliza diversas estrategias para facilitar el aprendizaje de los estudiantes			
13	Utiliza estrategias que promuevan la participación activa de los estudiantes			
14	Realiza la motivación durante el proceso de enseñanza – aprendizaje a los estudiantes es oportuna y permanente			
15	Plantea actividades que se adecuan a los diferentes estilos y ritmo de aprendizaje de los estudiantes			
	<b>Evaluación de aprendizaje</b>			
16	Utiliza métodos, técnicas de evaluación que posibilitan una valoración objetiva del aprendizaje de los estudiantes			
17	Utiliza formas de evaluación apropiadas a sesión de enseñanza aprendizaje			
18	Utiliza los resultados de evaluación para hacer los ajustes pertinentes en la sesiones de enseñanza / aprendizaje			
	<b>Integración de teoría y práctica</b>			
19	Docente promueve actividades que permite relacionar los contenidos			

	con situaciones reales			
20	Plantea actividades donde los estudiantes aplican a situaciones prácticas a su realidad inmediata			
21	En actividades enseñanza - aprendizaje, desarrolla contenidos que se aplican a situaciones de practica			
	<b>Actitudes y valores</b>			
22	Muestra actitudes, valores y principios éticos			
23	Muestra trato cordial a los estudiantes			
24	Brinda los mismos oportunidades a todo los estudiantes			
25	Demuestra tolerancia durante la interacción			

*¡Gracias por tu Apoyo!*

**ANEXO 5: BASE DE DATOS**

**BASE DE DATOS DE LA VARIABLE METACOMPREENSIÓN LECTORA**

N° IT	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	0
2	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	1	1	1
3	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1
4	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1
5	1	1	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1
6	0	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1
7	1	1	1	0	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	1
8	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1
9	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1
10	0	1	0	0	1	0	0	1	1	1	1	0	0	1	1	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1
11	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1
12	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	0	0	0	1	1	1
13	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0	1	1	1
14	0	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	0	1	1	1	1
15	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	0	1	1
16	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1
17	1	0	0	0	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1
18	1	1	0	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1
19	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1
20	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1
21	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
22	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1
23	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1
24	1	1	0	0	1	0	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1
25	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1
26	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1
27	0	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1
28	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	1	0	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1	0
29	1	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	0	0	1	1	1	1
30	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1
31	0	0	0	0	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0
32	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1
33	0	0	1	1	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1
34	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1
35	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1
36	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1
37	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	0
38	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	1	1	1
39	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1

40	1	0	0	0	1	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1
41	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1
42	0	1	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1
43	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
44	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	1	1	1	1
45	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	1	1
46	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1
47	1	0	0	0	1	0	0	0	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1
48	0	0	0	0	0	1	1	0	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
49	1	1	0	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1
50	1	1	0	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	1	1	1	1
51	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1
52	1	1	1	0	0	0	1	0	1	0	1	1	0	1	1	0	0	0	0	1	1	1	0	1	1
53	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1
54	1	1	0	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1
55	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1
56	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1
57	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1
58	1	1	0	0	1	0	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	0	1
59	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1
60	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0
61	0	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1
62	1	1	1	1	0	0	1	1	0	1	0	1	1	0	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	1
63	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	0	0	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0
64	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	3	1	1	1
65	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	1



## ANEXO 6: BASE DE DATOS

### Base de Datos de la Variable Desempeño laboral docente

N° IT	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
1	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3
2	2	2	2	2	3	3	2	2	2	2	2	3	3	3	3	3	2	2	1	2	2	2	2	2	2
3	2	2	2	2	3	3	2	2	2	2	3	3	2	2	2	2	2	3	2	3	2	2	2	2	2
4	3	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
5	3	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3
6	2	2	3	2	3	2	3	3	3	2	3	3	3	2	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3
7	2	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
8	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3
9	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
10	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
11	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
12	2	2	2	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3
13	3	2	3	2	2	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
14	2	2	2	2	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3
15	1	2	2	2	3	3	2	2	2	2	3	3	3	3	3	2	2	2	3	3	3	2	3	3	3
16	1	2	2	2	2	3	3	3	3	3	2	2	3	2	3	2	2	3	3	3	2	3	3	3	3
17	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
18	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
19	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
20	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3
21	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
22	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
23	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
24	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
25	2	2	2	2	3	2	3	2	2	3	2	2	2	3	3	2	2	2	3	2	3	2	2	2	2
26	2	2	2	2	2	3	2	3	3	2	2	2	3	1	3	3	2	2	2	3	2	3	1	2	3
27	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
28	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	3	3	2	3	3	3	3
29	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
30	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	3	3	3	3	3	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3
31	2	2	2	2	3	2	2	3	2	2	3	1	3	1	2	3	2	2	3	2	3	3	1	2	3
32	1	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3	3	3	2	3	3	2	2	2	3	2	3	3	3	3
33	2	1	3	3	2	3	1	3	2	1	3	3	2	2	2	2	3	2	3	2	2	3	2	3	2
34	2	2	2	2	2	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3
35	3	3	3	3	3	3	2	3	2	2	3	3	2	3	2	3	3	2	3	2	3	3	3	3	3
36	2	3	2	1	2	3	3	3	2	2	2	3	1	3	2	3	1	3	3	3	3	1	3	1	1
37	2	2	2	2	3	2	2	3	2	1	3	3	3	3	2	3	2	2	3	2	3	3	2	3	2
38	2	2	2	2	2	2	3	3	2	2	2	3	3	2	3	2	2	3	2	2	2	2	3	3	2
39	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2

40	2	2	3	3	3	3	3	3	2	1	2	2	1	2	1	1	1	1	2	2	2	3	3	3	2
41	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	2	3
42	3	3	1	3	3	3	1	1	3	2	1	3	3	3	1	3	1	3	3	3	3	1	2	3	1
43	3	3	3	3	2	3	3	3	2	3	3	3	2	3	2	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3
44	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	2	2	2	3	3	3	3	3
45	2	2	2	2	3	3	2	2	2	2	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2	3	3	3	3
46	1	3	1	3	2	1	3	1	2	2	2	2	3	3	3	2	3	3	3	3	3	1	3	1	3
47	2	2	2	2	2	3	3	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	3	3
48	2	3	2	2	1	3	3	1	3	3	1	3	3	1	3	2	1	3	3	3	3	1	1	3	3
49	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
50	3	3	2	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2
51	2	2	2	2	2	1	3	3	2	2	3	3	1	3	2	2	2	3	3	1	3	3	1	3	3
52	3	3	3	2	2	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3
53	1	1	1	1	1	2	2	2	1	1	2	2	2	3	3	2	1	2	2	2	3	3	3	3	3
54	2	3	3	1	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
55	2	3	3	3	1	3	2	1	1	1	3	1	3	1	1	1	2	2	3	1	1	3	2	3	2
56	3	3	2	2	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	3	3	3	3
57	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3
58	2	2	2	2	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
59	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	2	2	3	3	3	2	3	3	3	3
60	2	3	2	2	2	2	2	1	3	2	2	2	3	3	2	3	2	2	2	3	2	3	3	3	3
61	3	1	3	1	3	3	3	2	3	1	1	3	3	3	1	3	3	1	2	2	3	3	1	3	1
62	2	2	2	2	3	3	3	2	3	2	2	2	2	3	3	3	2	2	2	2	3	2	2	1	2
63	2	1	2	1	3	1	3	1	3	3	3	3	1	1	3	3	3	3	3	1	3	1	3	3	2
64	2	3	2	3	3	2	3	3	3	2	3	3	3	3	2	2	2	2	3	2	2	3	3	3	3
65	2	2	2	2	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	2	2	3	3	2	2	2	3	3	3	3

**ANEXO 7: BASE DE DATOS DE PRUEBA PILOTO DE LA VARIABLE METACOMPRESIÓN LECTORA**

**COEFICIENTE KR-20 KUDER Y RICHARDSON**

**PRUEBA PILOTO**

ITEM S SUJET OS	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20	P21	P22	P23	P24	P25	TOT AL		
1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	22		
2	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	20		
3	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	20		
4	1	1	0	0	1	0	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	18		
5	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	18		
6	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	28		
7	0	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	20		
8	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	1	0	0	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	0	14	
9	1	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	0	0	1	1	1	1	17		
10	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	19		
11	0	0	0	0	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	16		
12	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	20		
13	0	0	1	1	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	14		
14	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	20		
15	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	19		
16	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	16		
17	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	0	19		
18	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	1	1	1	19		
19	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	20		
20	1	0	0	0	1	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	16		
SUMA	14	14	10	8	12	8	18	14	19	17	15	7	16	14	19	10	15	20	16	15	8	20	19	19	17			
																											VARA	9.355

p	0.14	0.14	0.10	0.08	0.12	0.08	0.12	0.14	0.17	0.15	0.07	0.16	0.14	0.19	0.10	0.15	0.20	0.16	0.15	0.08	0.20	0.19	0.19	0.17	3.640
q	0.86	0.86	0.90	0.92	0.88	0.92	0.86	0.86	0.83	0.85	0.93	0.84	0.86	0.81	0.90	0.85	0.80	0.84	0.85	0.92	0.80	0.81	0.81	0.83	
pq	0.12	0.12	0.09	0.07	0.11	0.07	0.11	0.12	0.14	0.13	0.07	0.13	0.12	0.15	0.09	0.13	0.16	0.13	0.13	0.07	0.16	0.15	0.15	0.14	3.070
<b>KR20 si falta un item</b>	<b>0.87</b>	<b>0.87</b>	<b>0.86</b>	<b>0.87</b>	<b>0.87</b>	<b>0.84</b>	<b>0.85</b>	<b>0.83</b>	<b>0.86</b>	<b>0.83</b>	<b>0.82</b>	<b>0.8</b>	<b>0.81</b>	<b>0.86</b>	<b>1.86</b>	<b>2.86</b>	<b>3.86</b>	<b>4.86</b>	<b>5.86</b>	<b>0.84</b>	<b>0.85</b>	<b>0.87</b>	<b>0.85</b>	<b>0.85</b>	

**ANEXO 8: BASE DE DATOS DE PRUEBA PILOTO DE LA VARIABLE DESEMPEÑO LABORAL DEL DOCENTE**

**COEFICIENTE ALFA DE CRONBACH**

**PRUEBA PILOTO**

ITEMS SUJETOS	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20	P21	P22	P23	P24	P25
1	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3
2	2	2	2	2	3	3	2	2	2	2	2	3	3	3	3	3	2	2	1	2	2	2	2	2	2
3	2	2	2	2	3	3	2	2	2	2	3	3	2	2	2	2	2	3	2	3	2	2	2	2	2
4	3	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
5	3	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3
6	2	2	3	2	3	2	3	3	3	2	3	3	3	2	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3
7	2	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
8	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3
9	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
10	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
11	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
12	2	2	2	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3
13	3	2	3	2	2	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
14	2	2	2	2	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3
15	1	2	2	2	3	3	2	2	2	2	3	3	3	3	3	2	2	2	3	3	3	2	3	3	3
16	1	2	2	2	2	3	3	3	3	3	2	2	3	2	3	2	2	3	3	3	2	3	3	3	3
17	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
18	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
19	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
20	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3