

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN**

**Enrique Guzmán y Valle**

**Alma Máter del Magisterio Nacional**

**ESCUELA DE POSGRADO**



**Tesis**

**Teorías implícitas y autoeficacia en relación con la práctica docente  
en estudiantes de Maestría de la Universidad Nacional de Educación**

**Enrique Guzmán y Valle**

**Presentada por**

**Maritza Delia HERNANDEZ MUÑOZ**

**Asesor**

**Rubén José Mora Santiago**

**Para optar el Grado Académico  
de Doctor en Ciencias de la  
Educación**

**Lima Perú  
2021**

**Teorías implícitas y autoeficacia en relación con la práctica docente  
en estudiantes de Maestría de la Universidad Nacional de Educación**

**Enrique Guzmán y Valle**

A mi esposo y adorados  
hijos, por su amor incondicional,  
paciencia y  
constante apoyo.

A mi padre y tía Orfelina, por  
sus enseñanzas de esfuerzo y  
perseverancia para lograr las  
metas

### **Reconocimiento**

A la Unidad de Maestría de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación “Enrique Guzmán y Valle”, en la persona del Dr. Enzo Foy Valencia, que sin su apoyo no hubiese sido posible el desarrollo de esta investigación.

A mi asesor, el Dr. Rubén José Mora Santiago, por su profesionalismo y aportes que contribuyó a que esta investigación se realizara.

A los doctores Daniel Marcos Chirinos Maldonado y Jorge Luis Enríquez Vereau, por sus enseñanzas y apoyo, ya que con su experiencia en investigación me permitieron el logro de esta meta.

A mis amistades y familiares, que con su estímulo sincero me impulsaron a la culminación de esta investigación.

## Tabla de Contenidos

Reconocimiento.....	iv
Tabla de Contenidos.....	v
Lista de Figuras .....	xi
Resumen.....	xiii
Abstract .....	xiv
Introducción .....	xv
Capítulo I. Planteamiento del Problema.....	1
1.1    Determinación del problema .....	1
1.2    Formulación del problema: General y específicos .....	5
1.2.1. Problema general .....	5
1.2.2. Problemas específicos.....	5
1.3    Objetivos: General y específicos .....	6
1.3.1. Objetivo general.....	6
1.3.2. Objetivos específicos .....	6
1.4    Importancia y alcance de la investigación.....	8
1.5    Limitaciones de la investigación .....	8
Capítulo II. Marco Teórico .....	10
2.1    Antecedentes del estudio .....	10
2.1.1    Antecedentes nacionales .....	10
2.1.2    Antecedentes internacionales .....	13

2.2	Bases teóricas .....	17
2.2.1	Teorías implícitas .....	17
2.2.2	Autoeficacia .....	31
2.2.3	Práctica docente.....	40
2.3	Definición de términos básicos.....	45
Capítulo III. Hipótesis y Variables.....		46
3.1	Hipótesis: General y específicas.....	46
3.1.1.	Hipótesis general.....	46
3.1.2.	Hipótesis específicas .....	46
3.2	Variables.....	47
3.3	Operacionalización de variables.....	49
Capítulo IV. Metodología .....		51
4.1	Enfoque de investigación.....	51
4.2	Tipo de investigación.....	51
4.3	Diseño de investigación.....	51
4.4	Población y muestra.....	52
4.5	Técnica e instrumentos de recolección de información.....	53
4.6	Tratamiento estadístico.....	56
Capítulo V. Resultados.....		58
5.1	Validez y confiabilidad de los instrumentos.....	58
5.2	Presentación y análisis de los resultados .....	62

5.2.1	Resultados descriptivos de los datos generales .....	62
5.2.2	Resultados descriptivos de la variable: Teorías implícitas.....	67
5.2.3	Resultados descriptivos de la variable: Autoeficacia docente.....	73
5.2.4	Resultados descriptivos de la variable: Práctica docente .....	77
5.2.5	Contrastación de hipótesis.....	81
5.3	Discusión .....	103
	Conclusiones .....	108
	Recomendaciones.....	110
	Referencias.....	111
	Apéndices.....	121
	Apéndice 1: Matriz de Consistencia.....	122
	Apéndice 2: Instrumentos de Investigación .....	127
	Apéndice 3: Validación de instrumentos de jueces expertos. ....	134
	Apéndice 4: Resultados de confiabilidad del Cuestionario de Teorías Implícitas .....	164
	Apéndice 5: Resultados de confiabilidad de la Escala de Eficacia del Docente .....	166
	Apéndice 6: Resultados de confiabilidad del Cuestionario de Autoevaluación de la Práctica Docente.....	168

**Lista de Tablas**

	Pág.
Tabla 1	
Perspectivas Epistemológicas en las Ciencias	39
Tabla 2	
Operacionalización de las variables de estudio	68
Tabla 3	
Teorías y sus respectivos ítems	73
Tabla 4	
Agrupaciones	74
Tabla 5	
Confiabilidad	77
Tabla 6	
Alfa de Crombach	79
Tabla 7	
Distribución muestra de estudiantes de maestría según el grupo etario	81
Tabla 8	
Distribución de la muestra de estudiantes de maestría según el dato general: sexo	82
Tabla 9	
Distribución de la muestra de estudiantes de maestría según el dato general: mención de la maestría que cursa	83
Tabla 10	
Distribución de la muestra de estudiantes de maestría según el dato general: nivel escolar en que se desempeña	85

## Tabla 11

Frecuencias y porcentajes en los niveles de las teorías implícitas:

total en la muestra de estudiantes de maestría 86

## Tabla 12

Frecuencias y porcentajes en los niveles de la teoría implícita:

tradicional en la muestra de estudiantes de maestría 87

## Tabla 13

Frecuencias y porcentajes en los niveles de la teoría implícita:

técnica en la muestra de estudiantes de maestría 88

## Tabla 14

Frecuencias y porcentajes en los niveles de la teoría implícita:

constructiva en la muestra de estudiantes de maestría 89

## Tabla 15

Frecuencias y porcentajes en los niveles de la teoría implícita:

activa en la muestra de estudiantes de maestría 90

## Tabla 16

Frecuencias y porcentajes en los niveles de la teoría implícita:

crítica en la muestra de estudiantes de maestría 91

## Tabla 17

Frecuencias y porcentajes en los niveles de la autoeficacia del docente:

total en la muestra de estudiantes de maestría 92

## Tabla 18

Frecuencias y porcentajes en los niveles de la dimensión: autoeficacia en el compromiso del

estudiante en la muestra de estudiantes de maestría 93

Tabla 19	
Frecuencias y porcentajes en los niveles de la dimensión: autoeficacia en las estrategias de instrucción en la muestra de estudiantes de maestría	94
Tabla 20	
Frecuencias y porcentajes en los niveles de la dimensión: autoeficacia en la gestión del aula en la muestra de estudiantes de maestría	95
Tabla 21	
Frecuencias y porcentajes en los niveles de práctica docente: total en la muestra de estudiantes de maestría	96
Tabla 22	
Frecuencias y porcentajes en los niveles de práctica docente: preparación en la muestra de estudiantes de maestría	97
Tabla 23	
Frecuencias y porcentajes en los niveles de práctica docente: realización en la muestra de estudiantes de maestría	98
Tabla 24	
Frecuencias y porcentajes en los niveles de práctica docente: evaluación en la muestra de estudiantes de maestría	100
Tabla 25	
Resumen del modelo conformado por las variables predictoras: Teorías implícitas y Autoeficacia y la variable dependiente: Práctica docente en los estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle (n = 200)	101
Tabla 26	
Coefficientes beta y valores t del modelo conformado por las	

variables predictoras: Teorías implícitas y Autoeficacia y la variable dependiente: Práctica docente en los estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle (n = 200)	102
Tabla 27	
Correlación de Pearson entre las teorías implícitas y la práctica docente en los estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle	104
Tabla 28	
Correlación de Pearson entre la teoría implícita: tradicional y la práctica docente en los estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle	106
Tabla 29	
Correlación de Pearson entre la teoría implícita: técnica y la práctica docente en los estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle	108
Tabla 30	
Correlación de Pearson entre la teoría implícita: constructiva y la práctica docente en los estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle	110
Tabla 31	
Correlación de Pearson entre la teoría implícita: activa y la práctica docente en los estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle	112

Tabla 32	
Correlación de Pearson entre la teoría implícita: crítica y la práctica docente en los estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle	114
Tabla 33	
Correlación de Pearson entre la autoeficacia y la práctica docente en los estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle	116
Tabla 34	
Correlación de Pearson entre la autoeficacia en el compromiso del estudiante y la práctica docente en los estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle	118
Tabla 35	
Correlación de Pearson entre la autoeficacia en las estrategias de instrucción y la práctica docente en los estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle	120
Tabla 36	
Correlación de Pearson entre la autoeficacia en la gestión del aula y la práctica docente en los estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle	122

**Lista de Figuras**

Figura 1. Modelo pedagógico tradicional según Flórez (1999)	42
Figura 2. Modelo reflexivo o romántico según Flórez (1999)	43
Figura 3. Modelo constructivista según Flórez (1999)	45
Figura 4. Modelo técnico según Flórez (1999)	47
Figura 5. Modelo crítico o de emancipación según Flórez (1999)	49
Figura 6. Modelo de autoeficacia docente	53
Figura 7. Dato general: grupo etario	82
Figura 8. Dato general: sexo	83
Figura 9. Dato general: mención de la maestría que cursa	84
Figura 10. Dato general: nivel escolar en que se desempeña	86
Figura 11. Niveles de las teorías implícitas: total	87
Figura 12. Niveles de la teoría implícita: tradicional	88
Figura 13. Niveles de la teoría implícita: técnica	89
Figura 14. Niveles de la teoría implícita: constructiva	90
Figura 15. Niveles de la teoría implícita: activa	91
Figura 16. Niveles de la teoría implícita: crítica	92
Figura 17. Niveles de la autoeficacia del docente: total	93
Figura 18. Niveles de la dimensión: autoeficacia en el compromiso del estudiante	94
Figura 19. Niveles de la dimensión: autoeficacia en las estrategias de instrucción	95
Figura 20. Niveles de la dimensión: autoeficacia en la gestión del aula	96
Figura 21. Niveles de práctica docente: total	97
Figura 22. Niveles de práctica docente: dimensión preparación	98
Figura 23. Niveles de práctica docente: dimensión realización	99
Figura 24. Niveles de práctica docente: dimensión evaluación	100

- Figura 25. Diagrama de dispersión de la regresión entre las variables de estudio Teorías implícitas, Autoeficacia y Práctica docente en los estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle 103
- Figura 26. Diagrama de dispersión de la correlación entre las variables Teorías implícitas y Práctica docente en los estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle 105
- Figura 27. Diagrama de dispersión de la correlación entre la teoría implícita: tradicional y la práctica docente en los estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle 107
- Figura 28. Diagrama de dispersión de la correlación entre la teoría implícita: técnica y la práctica docente en los estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle 109
- Figura 29. Diagrama de dispersión de la correlación entre la teoría implícita: constructiva y la práctica docente en los estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle 111
- Figura 30. Diagrama de dispersión de la correlación entre la teoría implícita: activa y la práctica docente en los estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle 113
- Figura 31. Diagrama de dispersión de la correlación entre la teoría implícita: crítica y la práctica docente en los estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle 115
- Figura 32. Diagrama de dispersión de la correlación entre las variables Autoeficacia del docente y Práctica docente en los estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle 117
- Figura 33. Diagrama de dispersión de la correlación entre la autoeficacia

en el compromiso del estudiante y la práctica docente en los estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle	119
Figura 34. Diagrama de dispersión de la correlación entre la autoeficacia en las estrategias de instrucción y la práctica docente en los estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle	121
Figura 35. Diagrama de dispersión de la correlación entre la autoeficacia en la gestión del aula y la práctica docente en los estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle	123

## Resumen

Este estudio tuvo como objetivo determinar la relación que existe entre las teorías implícitas y la autoeficacia con la práctica docente en estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

La investigación es de enfoque cuantitativo, de tipo aplicada y de diseño descriptivo correlacional. La muestra estuvo conformada por 200 estudiantes que cursaron una maestría en educación en la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. Para la medición de las variables de estudio se administraron instrumentos tales como: Cuestionario de Teorías Implícitas, Escala de Eficacia Docente y Cuestionario de Práctica Docente. Asimismo, para la contrastación de hipótesis se emplearon pruebas estadísticas tales como la regresión lineal múltiple y la correlación de Pearson.

Los resultados indican que el poder predictivo de las variables teorías implícitas y autoeficacia se estima con precisión en una  $R^2$  correg = 0,156, significativa al nivel de  $p < 0,01$ ; es decir, tales variables explican en un 15,6% la varianza en la variable práctica docente. Además, se encontró que las teorías implícitas correlacionan significativamente con la práctica docente, a excepción de la teoría implícita: tradicional. Se comprobó, además, que la autoeficacia docente y cada una de sus dimensiones correlacionan significativamente con la práctica docente.

En conclusión, los resultados detectados con la correlación de Pearson indican que existe relación significativa entre las teorías implícitas y la autoeficacia con la práctica docente en estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle; evidenciándose que la autoeficacia tiene mayor predictivo en el comportamiento de la práctica docente.

*Palabras clave:* teorías implícitas, autoeficacia, práctica docente, estudiantes, maestría.

## Abstract

This study aimed to determine the relationship between implicit theories and self-efficacy with teaching practice in master's students of the National University of Education Enrique Guzmán y Valle.

The research is quantitative, applied type and correlational descriptive design. The sample consisted of 200 students who completed a master's degree in education at the Graduate School of the Enrique Guzmán y Valle National University of Education. For the measurement of the study variables, instruments such as: Implicit Theories Questionnaire, Teaching Efficiency Scale and Teaching Practice Questionnaire were administered.

Likewise, statistical tests such as multiple linear regression and Pearson's correlation were used for the hypothesis restriction. The results indicate that the predictive power of the implicit theories and self-efficacy variables is accurately estimated in a  $R^2 \text{ correg} = 0.156$ , significant at the level of  $p < 0.01$ ; that is, these variables explain the variance in the teaching practice variable by 15.6%.

Furthermore, it was found that implicit theories correlate significantly with teaching practice, except for the implicit theory: traditional. It was also found that teacher self-efficacy and each of its dimensions correlate significantly with teaching practice.

In conclusion, the results detected with the Pearson correlation indicate that there is a significant relationship between implicit theories and self-efficacy with teaching practice in master's students of the National University of Education Enrique Guzmán y Valle; evidencing that self-efficacy has a greater predictive in the behavior of teaching practice.

*Keywords:* implicit theories, self-efficacy, teaching practice, students, masters.

## Introducción

Se ha evidenciado, con bastante fundamento, que, en la práctica docente, donde se desenvuelve el educador y hace uso de sus estrategias didácticas en la enseñanza de una determinada unidad de aprendizaje, es donde exterioriza todo lo relacionado con la formación recibida acerca de las teorías educativas de la enseñanza y el aprendizaje, en suma, respecto a las teorías implícitas que lleva incorporadas a su backup teórico sobre la profesión. Tales teorías implícitas responden a diversos enfoques y paradigmas de la educación, que contienen principios, características, ventajas y desventajas, e incluso vacíos conceptuales, como cualquier teoría revisada. Estas teorías las aprehende el educador durante su formación profesional, y según su criterio personal las interpreta y toma de ellas para elaborar sus estrategias de enseñanza y ponerlas en práctica. Como refieren Pozo, Scheuer, Mateos, y Pérez (2006), las teorías implícitas son constelaciones complejas de conocimientos y creencias intuitivas, difíciles de explicitar, que se elaboran con fines pragmáticos de utilidad y que tienen como fuente de abastecimiento la suma de experiencias personales dentro de determinados contextos culturales. Pero, además, estas teorías tienen un cierto papel causal, orientativo sobre las acciones y prácticas en las situaciones y contextos, como puede ser, por ejemplo, con la autoeficacia y la práctica docente. Se puede afirmar, entonces, que la práctica docente en gran medida está siendo influenciada por las teorías implícitas, las que cumplen una cierta función cohesionadora y le ayudan al profesor a comprender o construir el escenario a través del cual organiza la situación educativa.

La autoeficacia es un constructo importante que también regula, en cierta forma, el propio desempeño del profesor, así como del estudiante (Yeo et al., 2008). Bandura define la autoeficacia como “las creencias del individuo en relación con sus capacidades personales para organizar y emprender las acciones requeridas para producir resultados

esperados” (Chacón, 2006, p. 3). Para Chacón (2006), es importante comprender que la autoeficacia se juzga en términos de capacidades y se refiere a los juicios que hace el individuo acerca de sus habilidades en el desempeño de determinadas tareas.

La autoeficacia en un nivel adecuado permite al docente enfocarse en tres aspectos importantes: compromiso del estudiante, estrategias de instrucción y gestión del aula.

Respecto al primero, los maestros con creencias de alta autoeficacia tratan de mantener en sus alumnos altos niveles de compromiso (Yeo et al., 2008). Con relación al segundo, los docentes que se consideran eficaces son capaces de autoevaluarse y de incluso modificar sus estrategias instruccionales para poder responder a las necesidades de sus alumnos en el aula (Gibson y Dembo, 1984; Guskey, 1988). Y en cuanto a la gestión del aula, las creencias de eficacia de los profesores ayudan, de cierta manera, a determinar la organización, estructuración y planificación de las actividades que se realizan en los salones de clase (Bandura, 1997; Chacón, 2006).

El marco de referencia de esta investigación comprende las siguientes partes:

Capítulo I: Planteamiento del Problema. Estudia de manera analítica y sintética la identificación del problema de estudio, la formulación de los problemas general y específicos, de los objetivos general y específicos, así como la importancia y alcance de la investigación, y la descripción de sus limitaciones.

Capítulo II: Marco Teórico. Describe, estudia y analiza en forma sintética los antecedentes del estudio, las bases teóricas sobre las teorías implícitas, la autoeficacia y la práctica docente; y finaliza el capítulo con la definición de términos básicos.

Capítulo III: Hipótesis y Variables. Expone el sistema de hipótesis general y específicas, los sistemas de variables e indicadores. Asimismo, expone la operacionalización de las variables de estudio con sus respectivas dimensiones e

indicadores.

Capítulo IV: Metodología. Comprende el enfoque, tipo y diseño de la investigación; la descripción de la población y la muestra; las técnicas e instrumentos de recolección de información utilizados; del mismo modo que el tratamiento estadístico seguido.

Capítulo V: Resultados. Presenta la validez y confiabilidad de los instrumentos empleados; así como la presentación y análisis de los resultados estadísticos descriptivos (tablas de frecuencias y porcentajes por cada dimensión y por escala total de las variables de estudio); y de los resultados de estadística inferencial, con la utilización de la regresión lineal múltiple como prueba no paramétrica para la contrastación de las hipótesis general; y con el uso de la correlación lineal de Pearson para la contrastación de las hipótesis específicas; y, además, este capítulo muestra la discusión de los resultados.

El trabajo, como apartados finales, presenta las conclusiones, recomendaciones y referencias, así como el apéndice, que incluye la matriz de consistencia, el formato de los instrumentos administrados a la muestra de estudio, y los resultados de confiabilidad obtenidos para el Cuestionario de Teorías Implícitas, Escala de Eficacia del Docente y por último se presenta los resultados del Cuestionario de Autoevaluación de la Práctica Docente.

## Capítulo I. Planteamiento del Problema

### 1.1 Determinación del Problema

Como señala Montero (2001), las reformas educativas que se han venido dando a nivel mundial en los últimos años han remarcado el rol de los docentes en función de los cambios planteados por dichas reformas. En este sentido, "...se está desplazando el interés por indagar y definir lo que los profesores necesitan conocer y qué tiene que hacer la formación para que los profesores lo adquieran, hacia el interés por indagar qué conocen los profesores y los procesos a través de los cuales adquieren ese conocimiento" (Montero, 2001, p. 186).

Precisamente en este marco, Soto y Barrios (2011) refieren que no hay que centrarse solamente en los resultados que alcanzan los profesores en la enseñanza (paradigma proceso-producto), también es necesario enfocar la mirada acerca de los pensamientos y creencias que elaboran respecto a sus actividades en el aula, del mismo modo que conocer "cómo integran y reinterpretan las teorías pedagógicas en función de los problemas profesionales que se presentan en su tarea docente" (Soto y Barrios, 2011, p. 5). Al respecto, cabe indicar que las teorías implícitas son un tipo de conocimiento que tienen los docentes y que son adquiridos durante su formación académica cuando interiorizan en sus estructuras de pensamiento experiencias y conocimientos relacionados de manera inconsciente (Rojas, 2013). Las teorías implícitas son importantes en el área educativa pues dan razón del accionar del docente en diversas situaciones, donde, por decir un caso, el profesor o la profesora, de manera casi inconsciente, decide emplear una determinada estrategia didáctica y no otra en el transcurso de la enseñanza (Arroyo y Silva, 2015). En esta investigación las teorías implícitas que se tomarán en cuenta son las planteadas por Marrero (1993) en su clasificación de dichas teorías, como son: teoría tradicional, técnica, activa, constructiva y crítica. Éstas serán referentes teóricos para el posterior análisis de

las creencias y teorías didácticas de los profesores en su práctica diaria.

Según Marrero (1993), la teoría tradicional de la enseñanza retoma la educación centrada en la autoridad del profesor; en palabras de Lobos (2012), en esta teoría “el control de los aprendizajes está completamente en manos del profesor. Por tanto, es el profesor quien trasmite de forma objetiva los conocimientos a los alumnos, éstos deben apropiarse de ellos sin interrogarlos de forma individual, dependiendo ello del esfuerzo y habilidad del propio estudiante; así, entre las funciones del profesor estará entregar el conocimiento de modo más o menos directo a sus alumnos, bien a través de explicaciones verbales, o de sus propias acciones, corrigiendo o moldeando a sus estudiantes para que todos los componentes encajen entre sí de acuerdo con el diseño preestablecido” (Lobos, 2012, pp. 57-58).

La teoría técnica alude a aquellas teorías que, según Rincón (2006), pretenden sistematizar de manera ordenada las actividades educativas, siendo su propósito el de tener control y optimizar, en el campo de actuación docente, los procesos de enseñanza-aprendizaje, involucrando una triple racionalidad: Orden epistémico (ciencia), orden instrumental (técnica), y orden práctico prudencial (ética). Por su parte, la teoría activa se identifica porque en el proceso de enseñanza-aprendizaje se conectan los resultados, los procesos y las condiciones del aprendizaje de modo relativamente lineal (similar al positivismo o asociacionismo) (Marrero, 1993). En el caso de la teoría constructiva, este modelo tiene que ver con los procesos mentales reconstructivos de parte de los aprendices a partir de las propias representaciones acerca del mundo físico, sociocultural e incluso mental, así como el ejercicio de la autorregulación de la propia actividad de aprender (Marrero, 1993). Y de acuerdo a la teoría crítica, “la enseñanza puede considerarse como un proceso que facilita la transformación permanente del pensamiento, las actitudes y los comportamientos de los estudiantes; por tanto, éstos son activos procesadores de

información y el papel del profesor es principalmente el de un investigador en este proceso dialéctico y a través del cual se intenciona la transformación de los pensamientos y creencias; ello hace necesario que el docente conozca cuáles son los pensamientos, intereses y posibilidades de comprensión que los estudiantes poseen, ya que el cambio o transformación se generará sólo cuando estos logren movilizar su pensamiento” (Lobos, 2012).

Si bien las creencias de los profesores son entendidas como teorías implícitas (Leal, 2005), existe un constructo específico estrechamente relacionado con muchos aspectos de la práctica docente como es la autoeficacia. De Luis (2007) la define como aquellas creencias que poseen los maestros sobre sus propias habilidades para producir un efecto positivo en el aprendizaje de los estudiantes. En este sentido, un docente eficaz, entre otras consideraciones, debe estar atento a las necesidades e intereses de los estudiantes (Kirschner y Karpinski, 2010), para luego, en función a ello, determinar lo que deben mejorar y así evaluar la eficacia de las estrategias de enseñanza que utilizan. Al respecto, se ha encontrado que el aprendizaje de los alumnos se halla relacionado con las creencias de autoeficacia de los docentes (Blanco, 2010). Por tal razón, aquellos maestros que confían en sus creencias, capacidades y habilidades para lograr un cambio en el aula, serán capaces de crear experiencias directas que conlleven a sus alumnos al éxito. Sin embargo, aquellos docentes que dudan de su autoeficacia como profesores, verán debilitada la eficacia de sus alumnos en sus habilidades y desarrollo cognitivo (Chacón, 2006).

Al haber tratado sucintamente las teorías implícitas y la autoeficacia docente, es inevitable enfocar el tema de la práctica pedagógica, donde el profesor ejecuta lo que tenía planificado en el desarrollo de las clases y otras actividades académicas con los alumnos. Arregui (2000) refiere que “en esta práctica, denominada también “el saber

hacer”, los docentes deben planificar, seleccionar información y material didáctico, crear un ambiente estimulante, enseñar para facilitar el aprendizaje activo de los alumnos, evaluar de manera formativa y diferencial, manejar el aula y colaborar con otros. Para ello es necesario que tengan la capacidad de tomar decisiones, se adapten fácilmente al cambio y tengan espíritu de innovación” (Arregui, 2000, citado en Drinot, 2012, p. 6). De ese modo, la práctica pedagógica del profesor y su evaluación es fundamental, ya que muchos docentes persisten en utilizar estrategias y métodos obsoletos con predominio de la enseñanza memorística, poniendo énfasis en la transmisión de información en dirección maestro- alumno y no en el desarrollo de competencias, optando por el trabajo individual y no el grupal, etc. (Fernández-Arata, 2008).

En vista de lo anteriormente descrito, y de la importancia de seguir los lineamientos del Currículo Nacional de la Educación Básica en la preparación, realización y evaluación de la práctica docente, en los niveles de educación inicial, primaria y secundaria de menores, el propósito de esta investigación doctoral es identificar, en primer lugar, las características de las variables de estudio implicadas, así como establecer, posteriormente, la relación existente entre las teorías implícitas y la autoeficacia con la práctica docente en una muestra de estudiantes que cursan maestría en la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. Asimismo, este trabajo de investigación pretende abrir un espacio dirigido a determinar, como un posible modelo explicatorio, el grado de predictibilidad de las teorías implícitas y la autoeficacia sobre el comportamiento de la práctica docente.

## **1.2 Formulación del Problema General y Específicos**

### **1.2.1. Problema general.**

¿Qué relación existe entre las teorías implícitas y la autoeficacia con la práctica docente en estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle?

### **1.2.2. Problemas específicos.**

1. ¿Qué relación existe entre las teorías implícitas y la práctica docente en estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle?
2. ¿Qué relación existe entre la teoría implícita: tradicional y la práctica docente en estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle?
3. ¿Qué relación existe entre la teoría implícita: técnica y la práctica docente en estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle?
4. ¿Qué relación existe entre la teoría implícita: constructiva y la práctica docente en estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle?
5. ¿Qué relación existe entre la teoría implícita: activa y la práctica docente en estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle?
6. ¿Qué relación existe entre la teoría implícita: crítica y la práctica docente en estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle?
7. ¿Qué relación existe entre la autoeficacia y la práctica docente en estudiantes de

maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle?

8. ¿Qué relación existe entre la autoeficacia en el compromiso del estudiante y la práctica docente en estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle?
9. ¿Qué relación existe entre la autoeficacia en las estrategias de instrucción y la práctica docente en estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle?
10. ¿Qué relación existe entre la autoeficacia en la gestión del aula y la práctica docente en estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle?

### **1.3 Objetivos: General y Específicos**

#### **1.3.1. Objetivo general.**

Determinar la relación que existe entre las teorías implícitas y la autoeficacia con la práctica docente en estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

#### **1.3.2. Objetivos específicos.**

1. Identificar la relación que existe entre las teorías implícitas y la práctica docente en estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.
2. Identificar la relación que existe entre la teoría implícita: tradicional y la práctica docente en estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.
3. Establecer la relación que existe entre la teoría implícita: técnica y la práctica docente en estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

4. Analizar la relación que existe entre la teoría implícita: constructiva y la práctica docente en estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.
5. Precisar la relación que existe entre la teoría implícita: activa y la práctica docente en estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.
6. Determinar la relación que existe entre la teoría implícita: crítica y la práctica docente en estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.
7. Examinar la relación que existe entre la autoeficacia y la práctica docente en estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.
8. Establecer la relación que existe entre la autoeficacia en el compromiso del estudiante y la práctica docente en estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.
9. Analizar la relación que existe entre la autoeficacia en las estrategias de instrucción y la práctica docente en estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.
10. Determinar la relación significativa entre la autoeficacia en la gestión del aula y la práctica docente en estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

#### **1.4 Importancia y Alcance de la Investigación**

Esta investigación es importante porque se están considerando tres variables de estudio que juegan un papel importante en el desarrollo de la sociedad, ya que en la actualidad se requiere de docentes conscientes de su labor en las instituciones educativas del país en el sistema de educación básica regular de menores, y comprometidos con el quehacer educativo cotidiano. Tanto las teorías implícitas que manejan los profesores, como el grado de autoeficacia que tienen de sus tareas educativas, tienen mucho que ver con la efectividad de la práctica docente en formar estudiantes con buen rendimiento académico y capaces de asimilar y autorregular lo aprendido.

De la misma forma, el alcance de este trabajo de investigación está proyectado a determinar el grado de relación que existe entre las teorías implícitas y la autoeficacia con la práctica docente en una muestra de estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

#### **1.5 Limitaciones de la Investigación**

Una primera limitación asociada al desarrollo de la investigación consistió en la escasa información disponible en nuestro medio sobre las variables de estudio aquí contempladas. La búsqueda bibliográfica por los repositorios digitales de las principales universidades del país arrojó un reducido número de trabajos presentados y publicados que enfoquen términos clave como “teorías implícitas”, “autoeficacia del docente” o “práctica docente”. No obstante, a nivel latinoamericano e hispanoamericano las fuentes de información encontradas fueron en mayor número, lo cual permitió en cierta medida compensar la insuficiente información actualizada disponible sobre el tema investigado.

Otra limitación de la investigación es la relacionada con el factor temporal, por cuanto no fue posible contar siempre con el tiempo necesario para realizar de manera satisfactoria el trabajo de campo, con la evaluación a los estudiantes de maestría.

## Capítulo II. Marco Teórico

### 2.1 Antecedentes del Estudio

#### 2.1.1 Antecedentes nacionales.

Arroyo y Silva (2015) realizaron una investigación cuyo objetivo fue describir las teorías implícitas de docentes sobre el juego como estrategia de enseñanza en las áreas curriculares de la educación inicial en una institución educativa pública de Ate-Vitarte. desde un paradigma interpretativo, enfoque cualitativo y nivel descriptivo, usando el método de estudio de casos y aplicando una entrevista semiestructurada se obtuvo el discurso docente de las representaciones acerca de las teorías implícitas sobre el juego como estrategia de enseñanza de los docentes de educación inicial; luego, se realizó el análisis a partir de la organización y categorización de las transcripciones para identificar patrones, relaciones e inferir conclusiones. Los hallazgos encontrados dan muestra de que en los docentes de educación inicial se interrelacionan tres teorías implícitas acerca del juego como estrategia de enseñanza: la directa, interpretativa y constructiva; existiendo unpredominio de la constructiva, seguida de la interpretativa y en menor presencia la directa, tanto en el juego libre y sus variantes como en el juego estructurado en las áreas curriculares.

Asimismo, Cartagena (2015) publicó un trabajo que planteó como objetivo establecer la relación, por asociación, entre el uso pedagógico de Facebook, teniendo en cuenta: uso, adopción y propósito, y la autoeficacia docente; considerando estrategias de enseñanza, gestión del aula y participación escolar. Para dicho fin, se construyeron pruebas ad hoc para medir las variables seleccionadas. La muestra fue de 50 docentes de secundaria quienes usan Facebook con fines pedagógicos en siete escuelas públicas de Lima, Perú. Los resultados evidencian la existencia de asociación entre las variables de estudio, mas no entre todas las subvariables. La asociación entre las subvariables

evidenció, en primer lugar, que la utilidad, facilidad de uso e influencia social permiten al profesor adoptar Facebook porque le ofrece un camino alternativo para ejercer su práctica pedagógica. En segundo lugar, el propósito pedagógico del docente para usar Facebook es gestionar entornos de aprendizaje (espacios), generar un clima afectivo favorable y controlar la disciplina. Finalmente, el uso de Facebook, orientado a promover la comunicación, la colaboración y el compartir materiales, se asocia con las estrategias y el compromiso docente para motivar a los estudiantes.

Por su parte, Rojas (2013) desarrolló un estudio con el objetivo de aproximarse al conocimiento de las teorías implícitas acerca del currículo en los profesores del nivel secundario de una institución educativa pública, y relacionarlas con las teorías curriculares explícitas del proyecto curricular. La metodología es de nivel exploratorio, desde un enfoque cualitativo, empleando para el recojo de información dos instrumentos: un cuestionario para identificar las teorías implícitas de los docentes y una matriz de análisis de contenido para reconocer la o las teorías curriculares presentes en el Proyecto Curricular Institucional (PCI). Los hallazgos muestran que los docentes presentan una combinación de más de un tipo de teoría curricular implícita: interpretativa, tecnológica y crítica, las cuales varían en orden de prioridad de acuerdo con el tipo de componente curricular, de modo que implicaría una relación contextual al mostrar que se activan dependiendo de la naturaleza de los distintos propósitos curriculares. Asimismo, el PCI explícita que se encuentra basado en la teoría curricular crítica, aunque no todos sus elementos presentan concepciones y características propias de esta teoría, y entre las teorías implícitas predominantes de los docentes y las que se manifiestan en el PCI, no se aprecia una correspondencia alta.

La investigación efectuada por Drinot (2012) tuvo como objetivo, en primer lugar, examinar la relación entre la autoeficacia del docente y la calidad del manejo de aula en

su práctica pedagógica, teniendo en cuenta el auto reporte del maestro y el reporte de los estudiantes; en segundo lugar, hacer una comparación entre una escuela mixta privada y una escuela mixta pública, ambas del distrito de Chorrillos. Para ello, se aplicaron dos escalas a 38 docentes y una a 401 alumnos de ambas instituciones. Se utilizó la Escala de Eficacia Percibida de los Maestros (Tschannen-Moran y Woolfolk, 2001), para evaluar la autoeficacia docente en los maestros y la Escala del Modelo Instruccional de Situación Educativa-MISE de Rivas, Descals y Gómez-Artiga (2003), para evaluar la calidad del manejo de aula en la práctica pedagógica. Esta última contaba con dos versiones, una para docentes y otra para los estudiantes. Los resultados indicaron que los docentes que poseen un mayor sentido de autoeficacia reportaron también un mejor manejo de aula en su práctica pedagógica. Asimismo, los docentes, tanto del colegio público como del privado, evaluaron mejor la calidad de su manejo de aula de lo que lo hicieron sus propios estudiantes. En cuanto a la comparación entre ambas instituciones, se encontraron diferencias, siendo que los docentes de la institución privada se autoevaluaron como más eficaces que los docentes de la institución pública. Finalmente, se encontró, que aspectos como, los años de docencia en general, haber obtenido el título profesional en educación y el género, no tuvieron relación significativa con la forma en que los docentes se autoevalúan a sí mismos y con el reporte de la calidad del manejo de aula en su práctica pedagógica.

El trabajo reportado por Conti (2012) propuso como objetivo describir las semejanzas y diferencias entre las representaciones explícitas y las representaciones implícitas sobre la enseñanza en profesores de las áreas de Matemática y Ciencias Sociales del nivel secundario. El estudio estuvo enmarcado dentro del enfoque de las teorías implícitas sobre el estudio de las creencias de los docentes. Se identificaron las representaciones explícitas y las representaciones implícitas sobre siete elementos de la

enseñanza, haciendo uso de la tipología propuesta por Pozo et. al (2006), quienes clasifican las representaciones de los docentes en tres tipos, llamados teorías: directa, interpretativa o constructivista. La identificación de la teoría en la que se ubicaba cada una de las representaciones de los maestros permitió identificar y describir semejanzas y diferencias entre los niveles explícito e implícito. La investigación se realizó en base al método de estudio de casos. Se recogió la información haciendo uso de dos instrumentos: una entrevista semi-estructurada, para el caso de las representaciones explícitas, y un cuestionario de dilemas, para las representaciones implícitas. La información fue organizada y comparada para hallar semejanzas y diferencias para cada uno de los casos seleccionados, haciendo luego un análisis de los patrones comunes encontrados entre los distintos maestros participantes. Se hallaron diferencias relevantes en relación a la enseñanza de conceptos y la forma de concebir y evaluar los resultados de la enseñanza. En ambos casos, si bien las representaciones explícitas de los profesores corresponden a una perspectiva constructivista, en las representaciones implícitas se evidenciaron rasgos de las teorías directa e interpretativa. Específicamente, los profesores parecen mantener a nivel implícito la creencia de que los conocimientos tienen un carácter objetivo que permite diferenciar si los aprendizajes de los estudiantes son correctos o incorrectos, así como definir qué contenidos son indispensables en la enseñanza.

### **2.1.2 Antecedentes internacionales.**

La investigación de Rodríguez (2017), de Madrid, España, estableció como objetivos: diseñar un instrumento que permita evaluar las creencias de la autoeficacia del profesorado español, en el contexto de la etapa de Primaria, ESO y Bachillerato, bajo el Modelo de reciprocidad triádica, adoptando el estatuto del “co-sujeto”, en el que se manifiesta la creatividad docente; y analizar las creencias de autoeficacia de las competencias profesionales del profesorado español, en el contexto de la Educación

Primaria, Secundaria y Bachillerato, bajo el Modelo de reciprocidad triádica, adoptando el estatuto del “co- sujeto”, en el que se manifiesta la creatividad docente. El diseño empleado en esta investigación es un estudio descriptivo, cuantitativo, correlacional (factorial) y de carácter transversal. Respecto a la muestra, en la primera fase han participado 16 jueces expertos profesores con más de 10 años de experiencia. En la implementación de la segunda fase han participado 1.238 profesores de los cuales 480 (38,8%) son de Educación Primaria; 468 (37,8 %) de Educación Secundaria y 290 (23,4%) de Bachillerato, pertenecientes a centros públicos, privados y concertados de España. Conclusiones: En cuanto a la percepción de la gestión/organización de la clase, el control da lugar a una buena organización, así como lleva a una participación, motivación y aprendizaje por parte de los alumnos. Se ha podido comprobar cómo son cuatro competencias las que engloban las funciones que un docente debe desempeñar en el ejercicio de su profesión. Los resultados obtenidos han sugerido que es conveniente una reformulación de las dimensiones expuestas pasando a denominarse: Liderazgo recíproco, Potencial creativo con apoyo institucional, Dominio técnico didáctico y Personalidad activa con capacidad didáctica metacognitiva, que son los que permiten definir un modelo de autoeficacia docente.

El estudio de Zelaya (2017), de Guatemala de la Asunción, Guatemala, es una investigación descriptiva con enfoque cuantitativo que tuvo como objetivo determinar los niveles de autoeficacia en los profesores de secundaria del Colegio Externado de San José de San Salvador, El Salvador. Para realizarla se aplicó el instrumento “Cuestionario sobre autoeficacia docente del profesor universitario” diseñado por Prieto (2007) en una población de 43 maestros quienes imparten las asignaturas del nivel secundario. Los resultados obtenidos permitieron constatar que los sujetos estudiados poseen una percepción muy alta sobre los niveles de autoeficacia con la que cuentan, colocándose así

en rangos de medición superiores en cuanto a los resultados de la escala. Las dimensiones con mayor nivel de percepción de autoeficacia son: la planificación del proceso de enseñanza aprendizaje y en la interacción con los estudiantes lo que concuerda con el perfil docente de la institución, donde el papel del docente no se limita a dar clases en el aula, sino a promover las relaciones positivas y favorecer el clima en el aula; y, aunque ninguno alcanzó la puntuación máxima, en general, se colocan en un nivel superior. Se desarrolló la propuesta de un programa donde sean los educadores los que trabajen con sus estudiantes estrategias para desarrollar la autoeficacia en ellos.

Cossío y Hernández (2016), de México D.F., México, llevaron a cabo un estudio con el propósito de identificar las representaciones implícitas que han construido docentes de educación primaria sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje y cómo filtran sus prácticas educativas y las significaciones que hacen del enfoque de competencias. Se investigaron las teorías implícitas de una muestra de 54 profesores, a través de una adaptación del cuestionario de dilemas diseñado por Pozo. De la muestra se eligieron dos docentes con perfil constructivista, dos con interconstructivo y dos con interdirecto; las profesoras seleccionadas fueron entrevistadas, observadas en clase e interrogadas por medio de la técnica de recuerdo estimulado. La mayoría asume una postura constructivista(68%) y ninguna adopta una sola teoría sino una configuración de las tres, y estos perfiles permean la significación que las profesoras construyen sobre el enfoque competencial.

En la tesis de Covarrubias (2014), de Madrid, España, se formuló como objetivo identificar y comprender los sentimientos de autoeficacia que poseen los profesores en el contexto educativo chileno. La investigación realizada ha empleado una metodología cuantitativa no experimental, de tipología descriptiva, transeccional y psicométrica (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). La muestra, compuesta por 544 profesores de

las áreas urbanas de las Provincias de: Marga, Quillota y Valparaíso, Chile, ha sido de tipo incidental, no probabilística. La participación de los sujetos ha sido voluntaria, encontrándose todos ellos en situación laboral activa, y en posesión de la correspondiente titulación. Se ha realizado la traducción y la adaptación del cuestionario “Teacher Sense of Efficacy Scale” (TSES) de Tschannen-Moran y Woolfolk (2001), cuyo proceso de validación ha arrojado interesantes índices tanto para su estructura factorial como para su consistencia interna. Resultados: Los Análisis de Varianza (ANOVA) entre los sentimientos de autoeficacia con cada una de las variables de estudio por separado han revelado diferencias estadísticamente significativas y han confirmado las hipótesis de investigación solo para experiencia docente y titularidad del centro. Por su parte, la aplicación de un Análisis Multivariado de Varianza (MANOVA), cuyo objetivo era comparar el efecto de las variables independientes sobre las variables dependientes, no ha revelado diferencias estadísticamente significativas al considerar todas las variables en su conjunto. Conclusiones: Cabe señalar que las medidas descriptivas han revelado puntuaciones bastante homogéneas en casi todas las variables de estudio, salvo excepciones como el nivel educativo, la experiencia docente y la titularidad del centro.

Dicho esto, los valores indican que los profesores de Educación Infantil, con una trayectoria de 6 a 11 años y con desempeño en centros privados, han manifestado tener mayores sentimientos de autoeficacia.

El trabajo investigativo de Añorve (2013), de México D.F., México, tuvo el propósito de conocer las teorías implícitas de los profesores de educación primaria respecto a la alfabetización inicial, ya que se considera que las creencias que tienen los maestros sobre la alfabetización inicial son de gran importancia tanto en su desempeño docente, como en el futuro escolar de los alumnos, puesto que la manera de aprender a leer a escribir puede determinar las prácticas lectoras y escritoras de la vida académica de

los estudiantes. Es un trabajo analítico de corte cuantitativo-cualitativo, en torno de las teorías implícitas sobre la alfabetización inicial (a nivel verbal y puestas en marcha). Se encuestaron a quince maestras que imparten clase en el primer grado de educación primaria y cursaron su formación docente inicial con el PELEP-97. Se concluye que las profesoras conocen las concepciones constructivistas pero no hay un conocimiento profundo de éstas; existe un vacío conceptual que es llenado con elementos tradicionales que sustentan su discurso. En resumen, las docentes manifiestan conocer el enfoque constructivista para la enseñanza del lenguaje escrito, con diferentes niveles de profundidad; sin embargo, evidencian fuertes vínculos subyacentes con la teoría directa, puesto que recurrentemente sostienen ideas del enfoque tradicional para la enseñanza de la lectura y escritura.

## **2.2 Bases Teóricas**

### **2.2.1 Teorías implícitas.**

#### ***2.2.1.1 Paradigmas vinculados al proceso de enseñanza-aprendizaje.***

Tanto las teorías implícitas de profesores (tradicional, técnica, activa, constructiva y crítica) como los estilos de aprendizajes de estudiantes (teórico, reflexivo, activo y pragmático); que serán objetos de este estudio, se conciben desde las distintas visiones paradigmáticas, motivo que sustenta iniciar este capítulo con una reflexión sobre estas cosmovisiones vinculadas a los procesos de enseñanza-aprendizaje en educación.

En el estudio de procesos multidimensionales como resulta ser el de enseñanza-aprendizaje, se requiere tener presente una serie de decisiones no lineales y de distintos niveles de complejidad, poniéndose en juego saberes impersonales, técnicos y objetivados y saberes personales, tácitos, no explicitados y muchas veces difícilmente explicitables (Marradi, Archenti y Piovani, 2007).

De ello, siguiendo a Marradi et al. (2007), quienes contribuyen afirmando que en el

ámbito de la investigación educativa y las ciencias sociales han identificado tradicionalmente paradigmas que caracterizan la generación de conocimiento científico dando respuesta a tres cuestiones básicas:

- Ontológico (naturaleza de lo cognoscible, de la realidad).
- Epistemológico (naturaleza de la relación entre el que está conociendo y lo conocido).
- Metodológico (como proceder para descubrir lo cognoscible).

Estos tres componentes básicos sirven de base en la toma de decisiones en el plano de la racionalidad de medios afines entre: un problema cognitivo de interés, un diseño de investigación apropiado al problema y los instrumentos técnicos más adecuado para resolverlo.

Dentro de la investigación podemos tener los siguientes tipos:

- El positivista. -Que es conocido como cuantitativo es muy efectivo yha sido un paradigma muy utilizado. Fundamentalmente emplea técnicas de obtención de datos de tipo cuantitativo. Busca el descubrimiento de las leyes que rigen los fenómenos y plantea que el mundo social puede ser estudiado de la misma forma en que se hace con el mundo material y en tal sentido utiliza procedimientos estadísticos muy confiables y pone todo su valor en los números, las cantidades y en todo lo perfectamente medible.
- El interpretativo. -Es el cualitativo y considera la realidad comomúltiple, con una dependencia entre el sujeto y el objeto de la investigación y con la finalidad de comprender las relaciones internas, los significados de las acciones, el entendimiento de la realidad y de todo lo que nos mueve. El investigador se vincula directamente al proceso para ser capaz de comprenderlo todo. Los estudios de caso, la observación y las entrevistas

son técnicas y métodos muy utilizados sobre todo por quienes trabajan con muestras pequeñas y no utilizan grandes procesamientos estadísticos.

- El crítico o socio-crítico. -Es un paradigma que ha surgido como una alternativa entre el positivismo y el interpretativo y su esencia está dada en la interpretación y transformación de la realidad, asumiendo que esta es dialéctica, dinámica y evolutiva y se caracteriza por investigaciones de grupo con acciones de capacitación de los investigadores y de transformación de la realidad. Utiliza procedimientos fundamentalmente cualitativos para la recogida de datos. Ocasionalmente emplea procedimientos cuantitativos, aunque no es lo normal en este paradigma.

Son numerosos los científicos que desde hace décadas citan las anteriores modalidades, entre ellos y más recientemente destacamos a Valles (2000), que rescata una síntesis de atributos, cobijando a dos corrientes amplias. Presentándose su análisis en la siguiente tabla.

**Tabla 1.***Perspectivas Epistemológicas en las Ciencias*

<b>Positivismo</b>	<b>Constructivismo</b>
Denominado prevaeciente, clásico, racionalista	Denominado emergente, interpretativo, naturalista.
Diferenciación absoluta entre hechos y valores y creencias, como único modo de garantizar objetividad, finalidad que se persigue.	La ciencia no deja de estar basada en creencias y valores, por hecho de ser una actividad humana e histórica. Es subjetiva
Correspondencia absoluta entre hechos y teorías como única forma de demostrar sus significado, distinguiendo, términos observacionales y teóricos	La correspondencia entre hechos y teorías también está condicionada por la capacidad observacional, reducida a un espacio y nuestra experiencia de ella.
El método científico es ante todo un modo de demostrar la verdad de una proposición y/o teoría (verdadero vs falso)	El método científico no puede ser con la lógica de la demostración, ni solo el garantiza la verdad de una teoría.
Separación entre contexto de descubrimiento y contexto de justificación.	Ninguna teoría puede ser comprendida ni valorada al margen del contexto (sin su naturaleza).
El conocimiento científico progresa por la acumulación de nuevas teorías.	El conocimiento científico progresa por cambios sucesivos.

Nota: Adaptado de *Perspectivas Epistemológicas en las Ciencias* (Valles, 2000)

Archenti (2007), puntualiza que es tarea del investigador no apearse acríticamente a un modelo, sino tomar las decisiones técnicas pertinentes. Lo que en otros términos corresponde a explicitar qué paradigma, qué teoría y qué modelos utiliza el investigador en la generación de conocimiento según finalidades frente al objeto en estudio.

Reiterando lo señalado con anterioridad, dentro de las orientaciones ontológicas, epistemológicas y conceptuales se enmarcan las teorías implícitas expuesta por los diversos autores (Marrero, 1993; Pérez-Gómez, Barquin y Angulo, 1999 y Pozo, 2006).

Las diferentes teorías implícitas o explícitas sobre el aprendizaje se clasifican al diferenciarse por principios que se basan y que dan sentido a las formas en que se interpretan diferentes escenarios de enseñanza y aprendizaje. Difieren en sus principios epistemológicos, sobre todo en la naturaleza del conocimiento, las relaciones entre sujeto y objeto de conocimiento; también en los principios ontológicos, es decir, según tipo de

entidades desde las que se interpretan el aprendizaje, en suma en qué consiste éste: si simplemente en adquirir resultados u objetos, o se trata más bien de cambiar algunos procesos implicados en ese aprendizaje o incluso el propio sistema de aprendizaje; y finalmente conceptuales, que enfatizan en la estructura de relaciones conceptuales entre los componentes de la teoría, desde las simples estructuras asociativas, basadas en relaciones lineales, hasta las complejas estructuras sistémicas basadas en la interacción de sus componentes (Pozo, 2006).

### ***2.2.1.2 Concepciones teóricas de las teorías implícitas.***

Las concepciones teóricas de teorías implícitas desde la mirada de Pozo (2006) son la directa, interpretativa, constructiva y postmoderna. Pérez-Gómez et al. (1999), las denomina academicista, técnica, práctica y de reflexión en la práctica para la reconstrucción social. Por su parte, Marrero (1993) en su cuestionario, que es el que se utiliza en esta investigación, propone la clasificación en perspectiva tradicional, técnica, activa, constructiva y crítica.

#### ***1. Perspectiva tradicional.***

En este enfoque se ubican las teorías conductuales-conexionistas, las que privilegian la programación escolar; los objetivos operativos y la disciplina, la enseñanza implica una forma de condicionamiento realizada por el profesor y el aprendizaje del estudiante que se ve forzado por una motivación externa (Román y Díez, 2001).

Según Pozo (2006) este modelo se centra de modo excluyente en los resultados o productos del aprendizaje, por otra parte, en la visión más sofisticada de esta misma teoría, se vinculan los resultados alcanzados a unas condiciones cuyo cumplimiento asegura el aprendizaje e inversamente, estos incumplimientos los obstaculizan, los resultados del aprendizaje se conciben como productos claramente identificables, son logros de todo o nada.

En este sentido Román-Pérez (2006), la conceptualiza como el proceso de aprender a aprender, centrando los métodos/actividades en adquirir contenidos, entendido como formas de saber, mientras que las capacidades y los valores, forman parte del currículo oculto, y ante dificultades que se presenten en los proceso de aprendizaje se recurre a las técnicas de estudios, las que según este autor, sólo resuelven el acceso al aprendizaje de aquellos alumnos que tienen las capacidades, pero no resuelve el tema en aquellos que no las tienen.

El Modelo Pedagógico Tradicional se sustenta en la representación de la siguiente página, como señala Flórez (1999).

En este modelo teórico, la relación maestro-alumno, se considera el vehículo más apropiado para transmitir al novicio el conocimiento “cultural” que posee el buen profesor, donde la enseñanza es concebida como una actividad artesanal como indica Zeichner (1993) citado en Pérez Gómez (2002). Esta cultura se asienta en una forma de práctica no reflexiva, intuitiva y fuertemente rutinaria que se realiza en el mundo privado del aula, aislado de resto de los componentes profesionales. El control de los aprendizajes está completamente en manos del profesor.

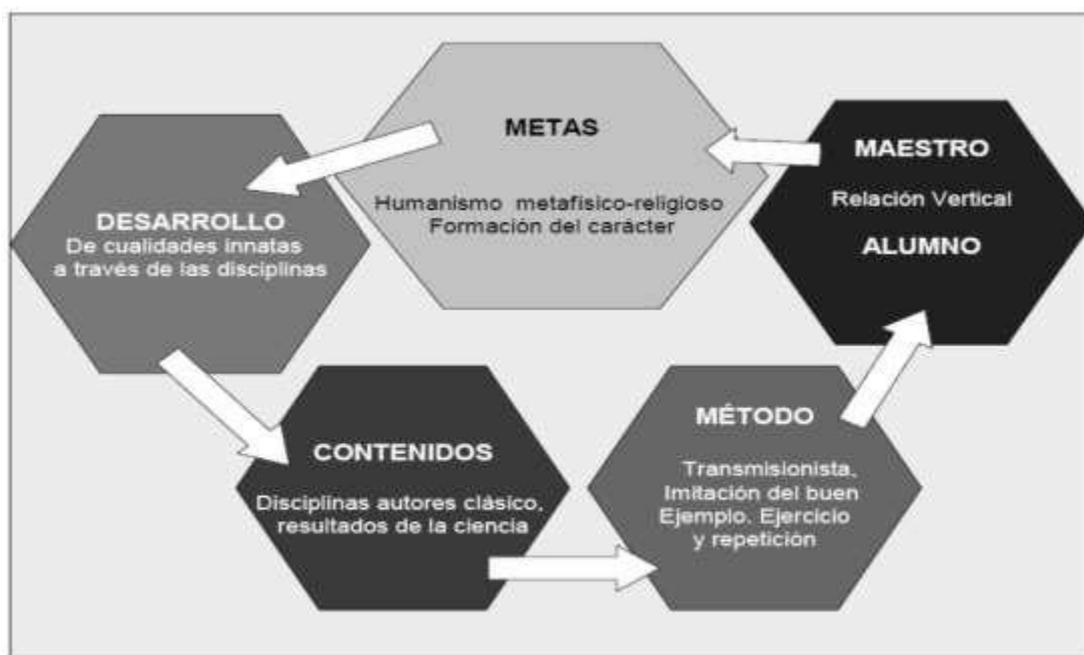


Figura 1. Modelo pedagógico tradicional según Flórez (1999)

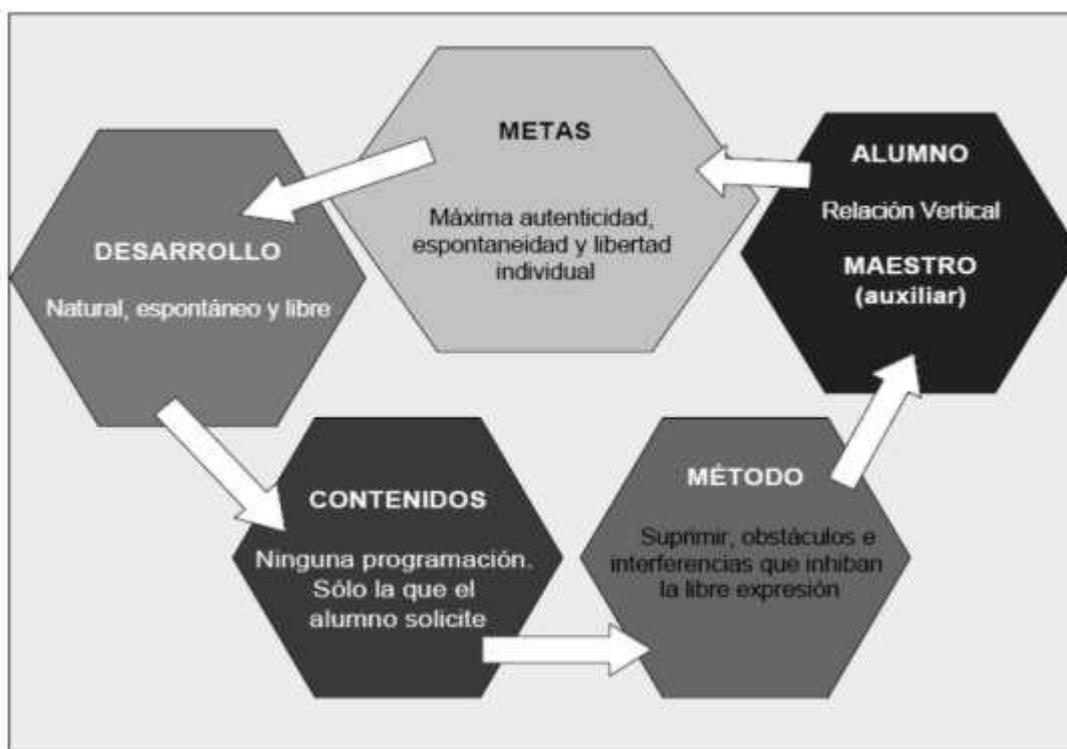
Por tanto es el profesor, quién trasmite de forma objetiva los conocimientos a los alumnos, éstos deben apropiarse de ellos sin interrogarlos de forma individual, dependiendo ello del esfuerzo y habilidad del propio estudiante, así entre las funciones del profesor estará entregar el conocimiento de modo más o menos directo a sus alumnos, biena través de explicaciones verbales, o de sus propias acciones, corrigiendo o moldeando a sus estudiantes para que todos los componentes encajen entre sí de acuerdo con el diseño pre establecido. Lo que define Flórez (1998) como el moldeamiento programado de la conducta técnico-productiva de los estudiantes. (Flórez, 1999 y Pozo, 2006).

## 2. *Perspectiva implícita activa.*

Con este nombre la cita Marrero (1993); igualmente Pozo (2006) la llama Interpretativa y Pérez Gómez (2002) la cita como Reflexiva. Se identifica porque en el proceso de enseñanza-aprendizaje se conectan resultados, procesos y las condiciones del aprendizaje de modo relativamente lineal (similar al positivismo o asociacionismo). Se concibe a las condiciones como necesarias para el aprendizaje, pero no son suficientes

para explicarlo, constituyéndose la actividad del aprendiz en la clave fundamental para lograr un buen aprendizaje, cuyos resultados son concebidos de la misma forma que la teoría tradicional (positivista) es decir, como réplica (copia) de la realidad o de los modelos culturales.

El Modelo Reflexivo o Romántico (o Experiencial Naturalista), como indica Flórez (1999) se basa en la siguiente figura:



*Figura 2. Modelo reflexivo o romántico según Flórez (1999)*

El docente, desde esta perspectiva, encamina, orienta y prepara la intervención entre estudiantes y el conocimiento de modo que se enriquezcan y potencien el sistema de significados compartidos que van elaborando. Cada estudiante desarrolla sus propios esquemas de interpretación de la realidad donde tiene preponderancia su experiencia en el mundo social y cultural (Gimeno, 1999).

En síntesis, ampliando ideas anteriores, los estudiantes deben mantener una ejecución activa en su propio aprendizaje, debiendo ser participantes activos o desarrollando a nivel de pares una relación como tutor. Con ello lograrán de modo

creciente a través del tiempo y de su propia maduración, una autonomía en su propio proceso, donde la enseñanza es el espacio en el que se realizan los valores que orientan la intencionalidad educativa, la que además se debate y decide dialécticamente en la comunidad social, en el centro y en el aula (Gimeno, 1999).

### 3. *Perspectiva Constructiva.*

El tercer modelo que se propone y que enmarca el proceso de enseñanza-aprendizaje, es la teoría constructiva sobre el aprendizaje denominado así por Marrero (1993). Este modelo implica procesos mentales reconstructivos de parte de los aprendices a partir de las propias representaciones acerca del mundo físico, sociocultural e incluso mental, así como el ejercicio de la autorregulación de la propia actividad de aprender. A éstos procesos mentales internos se les atribuye un papel necesariamente transformador, por tanto, los resultados del aprendizaje implican también inevitablemente una redescrípción de los contenidos que trata, incluso de la propia persona que aprende.

Las capacidades y las destrezas básicas se desarrollan muy lentamente, pero cuando una destreza concreta se interioriza facilita la modificabilidad estructural cognitiva (modificación de la estructura de la inteligencia) y los bloqueos en el aprendizaje serán menores y se aprenderá antes, mejor y molestará mucho menos. También el alumno mejorará su autoestima escolar ...” (Román y Díez, 2001, 31).

Para apreciar los resultados es ineludible considerar los cambios en los propios procesos representacionales del aprendiz, teniendo en cuenta tanto la manera de dar significado al objeto de aprendizaje como a las metas de aprendizaje que se proponen.

Desde esta perspectiva, las experiencias previas que el estudiante posee y los conceptos previos que tenga elaborados conlleva los puntos de partida del aprendizaje (Román y Díez, 2001). El modelo constructivista, como señala Flórez (1999), queda representado en la siguiente figura:

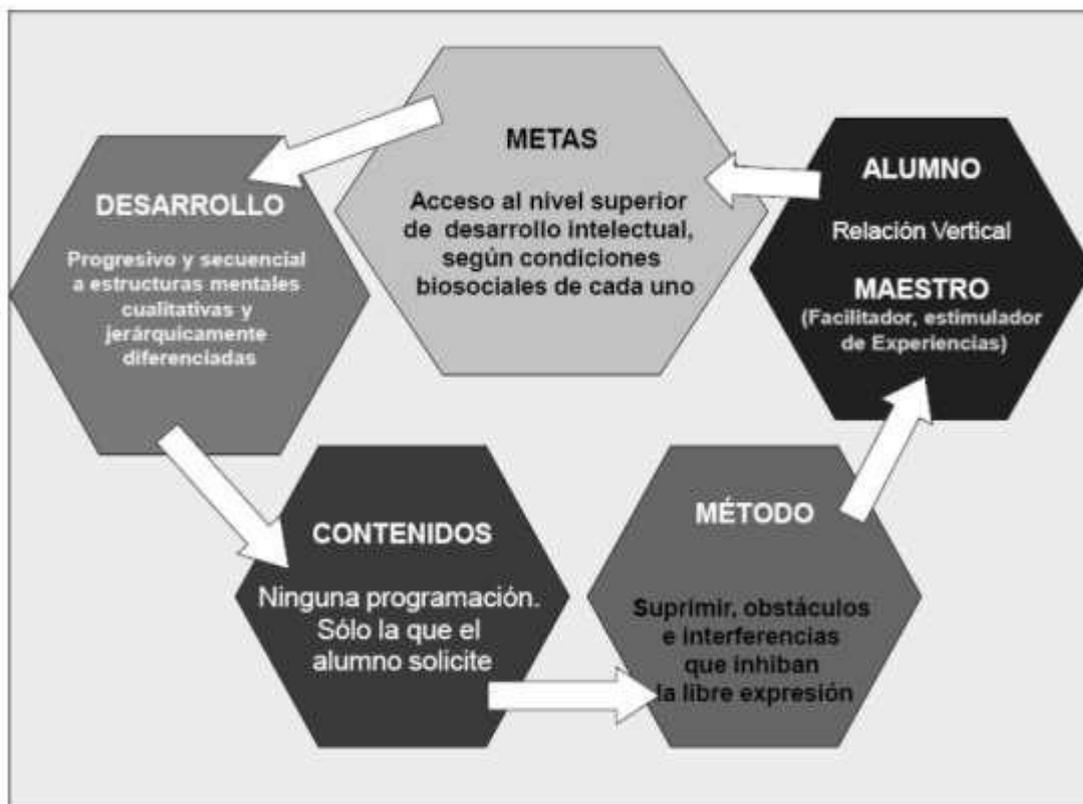


Figura 3. Modelo constructivista según Flórez (1999)

Este modelo establece que la meta educativa es que cada individuo acceda, progresiva y secuenciadamente a la etapa superior de su desarrollo intelectual de acuerdo con las necesidades y condiciones particulares.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje, el profesor debe actuar respecto de los conocimientos previos, pensando que estos se conforman en el principio o motor desde el que se construye todo el aprendizaje, por lo que la motivación es entendida como un proceso mediante la cual el profesor debe ayudar al estudiante a generar y reconstruir sus propias metas, haciéndole asumir una responsabilidad progresiva en su propio aprendizaje, promoviendo la regulación interna, metacognitiva, a partir de estos conocimientos previos, convirtiéndose éste actuar cíclico en la estrategia didáctica para mejorar la enseñanza-aprendizaje. Esto implica la necesidad de un mayor conocimiento y adaptación a las características de cada estudiante (Pozo, 2006).

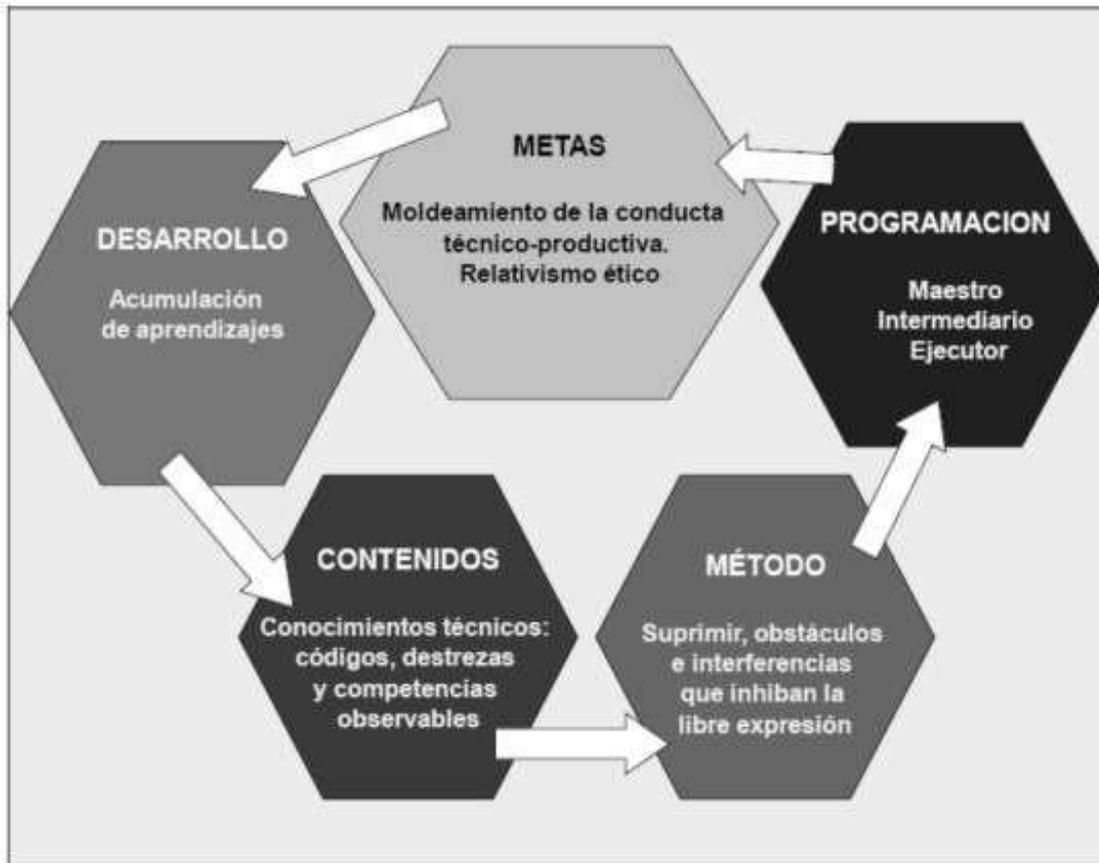
#### 4. *Perspectiva Técnica.*

Esta cuarta perspectiva es la Técnica, según Rincón (2006) son aquellas teorías que con pretensiones pragmáticas buscan sistematizar ordenadamente las acciones educativas, siendo su finalidad la de controlar y mejorar, dentro de los límites propios de la complejidad de nuestro campo de actuación, los procesos de enseñanza-aprendizaje, e implicando una triple racionalidad:

- Orden epistémico (ciencia)
- Instrumental (técnica)
- Práctico prudencial (ética)

En general las críticas a esta perspectiva no suponen un rechazo generalizado y a priori de la utilización de la técnica en cualquier situación del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que por el contrario, son múltiples las tareas en las que se puede identificar la necesidad de utilización de las técnicas de la investigación aplicada. (Pérez-Gómez et al., 1999, 99).

En el modelo de racionalidad técnica el profesor hace uso del conocimiento generado por investigadores para derivar técnicas de diagnóstico y resolución de problemas relevantes de la práctica según cada situación. Con esto inevitablemente se produce la separación personal e institucional entre investigación y la práctica (Pérez Gómez, 2002, 403). En la siguiente ilustración se muestra el Modelo Técnico planteado por el profesor Flórez (1999):



*Figura 4.* Modelo técnico según Flórez (1999)

Las acciones pedagógicas tienen como núcleo central el propósito de “Moldear”, en este sentido es el profesor la autoridad para la formación del estudiante y se basa en la transferencia del dominio logrado. Tiene importancia la transmisión de conocimientos (contenidos), importa atender las formas de adquisición y las condiciones de los aprendizajes del alumnado. La evaluación de los aprendizajes, es un procedimiento realizado generalmente al final de la unidad o período lectivo, prevaleciendo la intencionalidad sumativa; aprendió o no aprendió. Los principales representantes de este modelo son Pavlov (1934), Watson (1925) y Skinner (1970).

El rol del profesor, en esta perspectiva, es un técnico que debe aprender conocimiento y desarrollar competencias y actitudes adecuadas a su intervención práctica, apoyándose en el conocimiento que elaboran científicos básicos y aplicados. La metáfora del profesor técnico tiene sus bases en la racionalidad técnica, Como

epistemología de la práctica heredada del positivismo, que ha prevalecido a través de décadas, en la educación y socialización de las personas (Pérez-Gómez, 2002).

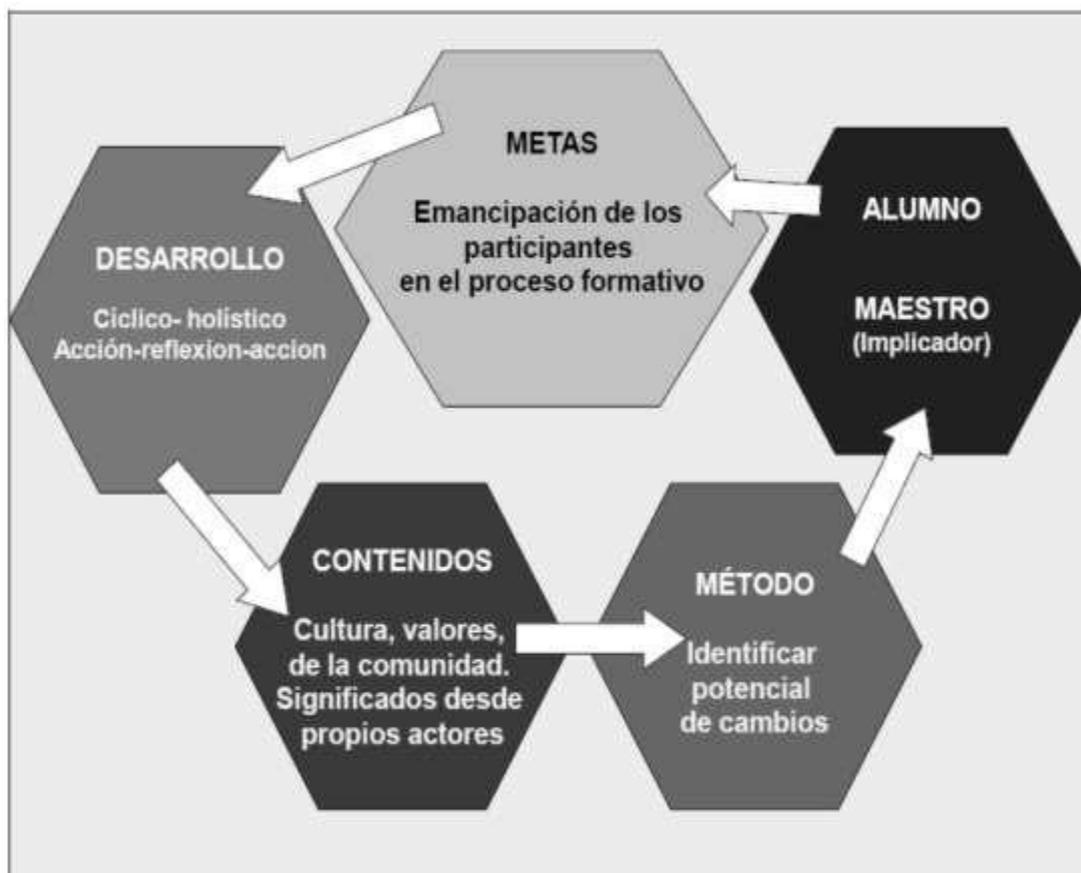
##### **5. *Perspectiva Teórica Implícita Crítica o Emancipadora.***

El quinto enfoque teórico, es el crítico, donde la enseñanza puede considerarse como un proceso que facilita la transformación permanente del pensamiento, las actitudes y los comportamientos de los y las estudiantes, por tanto éstos son activos procesadores de información y el papel del profesor es principalmente un investigador en éste proceso dialéctico y a través del cual se intenciona la transformación de los pensamientos y creencias, ello hace necesario que él conozca cuáles son los pensamiento, intereses y posibilidades de comprensión que ellos poseen, ya que el cambio o transformación se generará sólo cuando estos logren movilizar su pensamiento.

Las posiciones que se agrupan en el enfoque crítico, conciben la enseñanza como una actividad crítica, una práctica social saturada de opciones de carácter ético, en la que los valores que presiden su intencionalidad deben traducirse en principios de procedimientos que rigen y se realicen a lo largo del proceso de enseñanza – aprendizaje. Por tanto, ser conocedor del contexto social y político en que se produce la enseñanza y de su intervención como profesor o profesora, lo que lo hace objeto de análisis y crítica permanente, para comprender mejor sus efectos con respecto a los valores, principalmentede igualdad y justicia social, ya que los contenidos desde esta perspectiva, deben representar la ideología y cultura de la sociedad. (Pérez-Gómez, 2002).

“El enfoque “crítico” está relacionado con el desarrollo de explicaciones de los modos que las fuerzas políticas y sociales emplean para deformar las autocomprensiones y prácticas de los profesores. Estas explicaciones pueden, entonces, ser adoptadas por los profesores como base para la autoreflexión crítica sobre sus propios conocimientos y comprensión prácticos” (Elliot, 2000).

En la siguiente figura propuesta por Flórez (1999) se muestra el modelo crítico o de emancipación:



*Figura 5. Modelo crítico o de emancipación según Flórez (1999)*

Desde este modelo, el profesor debe tener una mirada crítica y autocrítica de sus propias prácticas de planificación (re planificación) de evaluación y la toma de decisiones deben ser permanente y en forma cíclica, el modelo clásico en la generación del conocimiento es el de investigación acción. Se denomina teoría crítica por centrarse principalmente en las conexiones existente entre educación y estructura social (Pérez Serrano, 2003).

Este modelo tiene como uno de sus principios que el profesor debe ser un profesional autónomo que reflexiona críticamente sobre la práctica cotidiana, para comprender tanto sus características como el contexto donde tiene lugar. Para ello es un investigador persistente y sistemático de su propia práctica educativa y la relación

profesor-estudiantes debe ser simétrica y cuestionadora de su misma cotidianeidad, por lo que no se trata de imponer un conocimiento crítico, sino de proporcionar instrumentos de reflexión crítica, en la que la explicación del profesor, así como las aportaciones de los propios alumnos, forman parte de un clima de comunicación y de análisis, permitiendo así que su actividad reflexiva facilite el desarrollo autónomo y emancipador de quienes participan en el proceso educativo.

## **2.2.2 Autoeficacia**

### **2.2.2.1 Definiciones.**

De acuerdo con Prieto (2007), “la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje y la calidad profesional de los docentes” (p. 21) constituyen los temas ejes de la investigación educativa. Es decir, un buen profesor se caracteriza por la revisión permanente de su práctica docente, configurando actuaciones didácticas y resultados cualitativamente diferentes (Clark y Peterson, 1984), que consolidan creencias y concepciones pedagógicas particulares (Schon, 1987; Smylie, 1988). Por eso, Kagan (1992) y Pajares (1992) consideraron significativo estudiar la relación entre las creencias del docente y su práctica, así como su influencia en los resultados de los estudiantes.

Al estudiar las creencias del docente es necesario evitar ambigüedades (Pajares, 1992); portanto, en esta investigación tales creencias se entienden como las presunciones del docente para influir en el aprendizaje de los alumnos (autoeficacia docente). Bandura (1986) considera que la autoeficacia es un subconstructo de las creencias y debe ser especificada en el contexto para predecir las conductas en función de un resultado específico (Bandura, 1997; Pajares, 1996). Por esta razón, la autoeficacia se estudia en un contexto específico (Bandura, 1986; Pajares, 1996; Tschannen-Moran y Woolfolk, 2001). No obstante, la especificidad de dominio debe ser proporcional con la posibilidad de generalización, sin confundir el constructo con un rasgo de personalidad o reducirlo a

tareas muy específicas impidiendo la predictibilidad y generalización de resultados (Bandura, 1997; Tschannen-Moran, Woolfolk y Hoy, 1998).

El estudio de la autoeficacia ha suscitado investigaciones en medicina, deporte, organizaciones, tecnología y educación. En el campo educativo se ha profundizado en los procesos de autorregulación y motivación académica como predictores de la conducta y el rendimiento a través de tres campos de estudio: (1) autoeficacia y elección de la carrera (Lent y Hackett, 1987); (2) autoeficacia del profesor y práctica docente; (3) autoeficacia de los alumnos, motivación y rendimiento académico (Pintrich y Schunk, 1996). En el caso de la autoeficacia docente, Tschannen-Moran et al. (1998) realizaron un recorrido histórico del constructo desde 1974 hasta 1997 con el fin de aclarar el término y proponer un modelo que integre la conceptualización que proviene de la teoría de locus de control (Rotter, 1966) y la interpretación de la teoría de la autoeficacia de Gibson y Dembo (1984).

Así, por autoeficacia docente se entiende: el juicio que el profesor realiza sobre su capacidad para obtener metas deseadas en los estudiantes. En efecto, la autoeficacia afecta su esfuerzo, su dedicación a la enseñanza, las metas que se propone, el afrontamiento del estrés y su nivel de aspiración (Fernández, 2008; Tschannen-Moran et al., 1998).

Dentro del sistema de creencias, las creencias de autoeficacia ejercen un rol fundamental en el pensamiento docente. Si bien los profesores deben de poseer diversos conocimientos y habilidades, también es elemental que se sientan capaces de enseñar y lograr buenos resultados con sus alumnos. Esto último es a lo que De Luis (2007) llama autoeficacia docente. De todas las creencias, las de autoeficacia son las únicas que pertenecen a todos los aspectos de la práctica docente y por ello la autoeficacia se sitúa en un lugar importante en comparación con otras variables del profesorado (Prieto, 2005).

La autoeficacia docente se define como aquellas creencias que poseen los maestros sobre sus propias habilidades para producir un efecto positivo en el aprendizaje de los estudiantes (UMC, 2009; De Luis, 2007).

Es la opinión personal de cada maestro sobre su propia habilidad para ayudar al alumno a aprender (Pantí, 2008). Tschannen-Moran y Woolfolk (2002) agregan, además, la importancia de obtener metas deseadas en este proceso de aprendizaje, con estudiantes poco motivados o estudiantes que suelen ser llamados estudiantes difíciles.

#### ***2.2.2.2 Modelo de autoeficacia docente.***

Henson (2001) y Tschannen-Moran y Woolfolk (2001) plantearon un modelo cíclico (ver figura 6) que explica la relación entre la efectividad del desempeño del maestro y componentes de tipo cognitivo y afectivo.

De allí que, Yeo, Ang, Chong, Huan y Quek (2008) afirmaron que un docente con fuertes creencias de autoeficacia: (1) crea las condiciones adecuadas para el aprendizaje, utilizando técnicas que promueven la autonomía de los estudiantes y reducen el control desarrollando sus competencias; (2) modifica las estrategias de enseñanza de acuerdo a las necesidades de aprendizaje de los alumnos, asegurando que logren las capacidades previstas a aprender y (3) mantiene altos niveles de participación de los mismos animando el esfuerzo que realizan.

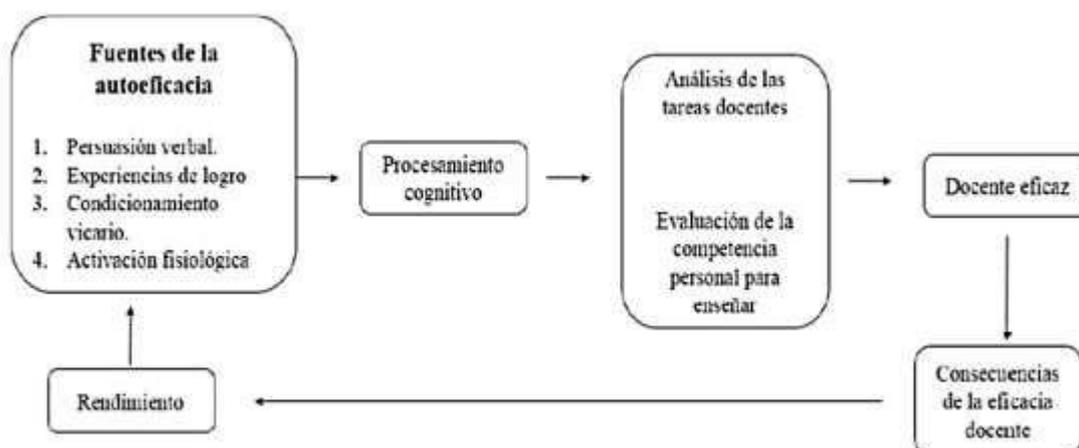


Figura 6. Modelo de autoeficacia docente

Fuente: Tomado de «Teacher self-efficacy: Substantive implications and measurement dilemmas», Henson, 2001: 24.

### 2.2.2.3 Rol de las creencias de autoeficacia en el docente.

Las creencias de autoeficacia en los docentes, cada vez más, se ven enfrentadas a nuevos retos. Por ejemplo, variables como el estrés, la desmotivación, la ansiedad, los pensamientos negativos, entre otros, influyen de manera negativa y atenúan estas creencias. Aquellos docentes que se sienten ineficaces en su labor pedagógica, se ven debilitados por el estrés y desarrollan una práctica docente menos efectiva con sus alumnos. Para Fernández (2008), la autoeficacia en el maestro es un factor reductor o amortiguador del estrés, ya que hace que la persona se sienta capaz de enfrentar los retos. Para algunos investigadores “la convicción de estar a la altura de los desafíos que plantea la tarea que se tiene al frente, la sensación de poseer los recursos cognitivos, sociales, emocionales para resolverlos, constituirían una suerte de reductor del potencial efecto estresante, permitiendo un desempeño adecuado y un manejo efectivo de ansiedad” (Domenech, 2006; Lynn, 2007; Schwarzer y Hallum 2008, cf. Fernández, 2008, p. 123).

Por otro lado, varias investigaciones (Blanco, 2010; Chacón, 2006; Chiecher,

2009), han probado que la conducta o el aprendizaje de los alumnos se relacionan directamente también con las creencias de autoeficacia de los profesores (Delgado, 1999). Gibson y Dembo (1984) en uno de sus estudios, muestran una correlación positiva entre la autoeficacia docente y el logro académico de los estudiantes (cf. Yeo et al., 2008). Por ello, es fundamental encontrar a docentes con creencias de alta autoeficacia en su labor pedagógica, pues, tal como refiere Bandura (1977), aquellos maestros que confían en sus creencias, en sus capacidades y habilidades para lograr un cambio en el aula, son capaces de crear experiencias directas que llevan a sus alumnos al éxito. Sin embargo, aquellos docentes que dudan de su autoeficacia como profesores, debilitan la autopercepción de eficacia de sus alumnos con respecto a sus habilidades y a su desarrollo cognitivo (Chacón, 2006).

#### ***2.2.2.4 Fuentes de formación de la autoeficacia en el docente.***

De Luis (2007) propone que existen diversas fuentes a partir de las cuales los maestros construyen sus creencias de autoeficacia. Así, por ejemplo, están las experiencias directas de éxito o de fracaso, las observaciones de otros contextos de enseñanza, la teoría e información que se recaba de estudios y libros y los estados emocionales ante una situación educativa. Por otro lado, Delgado (1999) utiliza el modelo de Bronfenbrenner (1975) para plantear un análisis ecológico de la eficacia del profesor. De esta manera, las creencias de los maestros se forman desde el microsistema como la actuación del profesor dentro de la clase (características del estudiante, profesor, tamaño de aula, etc.); el mesosistema comprende las relaciones más amplias del profesor (ej. el hogar, las normas del centro, etc.); el exosistema corresponde a las estructuras sociales formales e informales que influyen en su actuación inmediata (ej. nivel socioeconómico, la naturaleza de la comunidad del centro, etc.) y el macrosistema está referido a las instituciones educativas, económicas, políticas, entre otros.

Bandura (1986), en su teoría del aprendizaje social, también presenta fuentes de información para el desarrollo de creencias de alta eficacia, como son los logros de ejecución, las experiencias vicarias, la persuasión verbal y los estados fisiológicos (cf. Delgado, 1999; Pantí, 2008). La primera hace referencia a las experiencias satisfactorias y cómo estas aumentan los niveles de autoeficacia. Por ejemplo, es más probable que los resultados de la experiencia docente sean positivos si un maestro inicia su carrera docente con pocos alumnos, conoce bien el tema y tiene suficiente tiempo para prepararlo. La segunda se refiere al aprendizaje por observación, así por ejemplo si un profesor observa que otro es capaz de realizar una actividad adecuadamente, entonces se convence de que también lo puede lograr.

De esta manera, observar el éxito ajeno tras un esfuerzo perseverante, aumenta las creencias de autoeficacia; sin embargo, observar el fracaso reduce y mina la eficacia personal. La tercera, la persuasión verbal, no influye tan fuertemente en la autoeficacia como las otras, ya que no se basa en la experiencia directa. Son otros los que lo persuaden verbalmente de sus propias capacidades. Por ejemplo, si uno duda de sí mismo, siempre va a poner sus deficiencias por encima de sus habilidades ante un problema.

Por último, los estados fisiológicos hacen referencia a cómo cada docente interpreta sus propias sensaciones emocionales y cómo esto afecta su conducta y a la vez a su creencia de eficacia. Si un docente interpreta su aumento de ansiedad como miedo a no poder dirigir el aula, su autoeficacia disminuirá, pero si por el contrario, utiliza recursos necesarios para manejar la ansiedad, su autoeficacia aumentará (cf. Delgado, 1999; Pantí, 2008).

### ***2.2.2.5 Influencia de la autoeficacia en la práctica docente.***

La autoeficacia docente no solo afecta el rendimiento de los estudiantes, sino que también influye en el desempeño docente y en su propio desarrollo profesional. Maestros con creencias de alta eficacia poseen un alto compromiso con la enseñanza y trabajan más tiempo en su profesión (Yeo et al., 2008). Asimismo, un maestro optimista que cree firmemente en sus capacidades y en sus habilidades para producir un efecto positivo en sus alumnos está mental y físicamente más saludable, menos estresado y deprimido, tiene mayores expectativas y se siente más motivado (Erdem y Demirel, 2007).

En cuanto al desempeño docente, Fernández (2008), lo define como la valoración que hace el profesor de sus actividades laborales como la calidad y la efectividad con la que trabaja, con la que prepara y dicta sus clases, la elaboración de materiales y calificación de evaluaciones, la interacción con todos los agentes de la escuela y la participación e involucramiento en programas de capacitación. Otro autor como Arregui (2000), propone que en esta práctica llamada también “el saber hacer”, los docentes deben de poder planificar, seleccionar información y material didáctico, crear un ambiente estimulante, enseñar para facilitar el aprendizaje activo de los alumnos, evaluar de manera formativa y diferencial, manejar el aula y colaborar con otros. Para ello, es necesario que tengan la capacidad de tomar decisiones, se adapten fácilmente al cambio y tengan espíritu de innovación. Además, deben de poseer habilidades técnicas pedagógicas con altas expectativas de logro para la comunidad escolar. Así, la práctica pedagógica del maestro y su evaluación es fundamental, ya que muchos maestros continúan utilizando estrategias y métodos antiguos y obsoletos con énfasis en la enseñanza rígida y memorística, la transmisión de información y no el desarrollo de competencias, el trabajo individual y no grupal, etc. (Fernández-Arata, 2008).

Uno de los elementos de esta práctica que está relacionado directamente con la

autoeficacia docente, es el manejo de aula. Un maestro con creencias de alta autoeficacia puede manejar adecuadamente al salón, organizar las clases y los materiales previamente, evaluar y seleccionar los materiales didácticos convenientemente, planificar su discurso y su manejo del tiempo, transmitir conocimientos a sus estudiantes con claridad y secuencia, crear un ambiente estimulante, ejercer liderazgo, evaluar correctamente y emplear un mayor esfuerzo para promover el aprendizaje, sobre todo de aquellos que están en desventaja (Chacón, 2006; Bandura, 1997; Tschannen-Moran y Woolfolk, 2002, cf. Fernández, 2008; Arregui, 2000). Así, las creencias de eficacia de los profesores ayudan, de cierta manera, a determinar la organización, estructuración y planificación de las actividades que se realizan en los salones de clase (Bandura, 1997, cf. Chacón, 2006).

Allinder (1994) y Ross (1998) explican que los profesores con alta autoeficacia son capaces de proveer un ambiente de aprendizaje planificado y organizado, pero flexible para atender a las necesidades de aprendizaje de cada alumno. Ellos emplean diversas técnicas para incrementar la autonomía del estudiante y reducir el control sobre ellos (cf. Yeo et al., 2008), confían además en sus habilidades para motivar a los alumnos y le dedican más tiempo a la enseñanza y menos tiempo al manejo de la disciplina (Onafowora, 2004). Así, ellos invierten su tiempo enseñando y no controlando a los alumnos con problemas de conducta.

Por otro lado, diversos investigadores (Gibson y Dembo, 1984; Guskey, 1988; Brophy y Evertson, 1976), argumentan que los docentes que se consideran eficaces son capaces de autoevaluarse y de incluso modificar sus estrategias instruccionales para poder responder a las necesidades de sus alumnos en el aula. Ellos se dedican más tiempo a monitorear y facilitar el trabajo individual y le dan más importancia a la enseñanza grupal. Por consiguiente, ellos están dispuestos a aprender y a probar nuevas metodologías, nuevas aproximaciones y nuevas estrategias para poder comprender a sus

alumnos, sobre todo a aquellos que poseen dificultades de aprendizaje. Estos profesores apuestan por sus alumnos y los ayudan a plantearse metas que puedan alcanzar con esfuerzo. Por tanto, un maestro que logra llegar y realizar un cambio con los alumnos de bajo rendimiento académico es un maestro que tiene fuertes creencias de autoeficacia y que además posee expectativas realistas sobre lo que es el rendimiento académico (Yeo et al., 2008).

Por último, maestros con creencias de alta autoeficacia tratan de mantener en sus alumnos altos niveles de compromiso. Ellos creen firmemente que son capaces de enseñar y lograr algún tipo de aprendizaje con cualquier tipo de alumno, ya sea un alumno indisciplinado, poco motivado o que cuenta con un estilo diferente de aprendizaje. Esto es así porque son profesores que no se rinden ante alumnos con dificultades, perseveran en su esfuerzo y si es necesario trabajan individualmente o más horas con aquellos a los que les cuesta más. Para estos docentes, sí es posible y factible enseñarle a un alumno que está muy bajo académicamente, solo es cuestión de ponerle esfuerzo, atención y confiar en uno mismo. De esta manera, poseer una creencia de alta autoeficacia hace que un maestro sea menos crítico con los alumnos que cometen errores y tiene la creencia de que todos los alumnos pueden lograr una mejora (Yeo et al., 2008).

Para Fernández-Arata (2008), esto sucede así, ya que los maestros, al sentirse autoeficaces, se empeñan y esfuerzan aún más para lograr sus metas y objetivos. Son maestros que no sólo sienten que son capaces de poder lograr lo que se proponen, sino que, además, suelen estar interesados e involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, son flexibles, están dispuestos a probar nuevas estrategias y nuevos métodos y están abiertos a nuevas ideas (UMC, 2009). Asimismo, confían más en sus alumnos, proponen metodologías más motivadoras y se sienten capaces de involucrar a sus estudiantes (Prieto, 2005). Todo esto ayuda a crear un ambiente en el salón que se centra

en el esfuerzo y en el aprendizaje(Henson, 2002; Deemer, 2004, cf. Fernández, 2008).

Finalmente, Tschannen-Moran et al. (1998), explican que un buen manejo de aula y una buena práctica pedagógica también son fuentes de influencia para las creencias de autoeficacia en los docentes. Cada experiencia directa y positiva que tiene el maestro se convierte en una fuente de información que alimenta sus creencias de autoeficacia (cf. Chacón, 2006).

Como se ha visto, el sentido de autoeficacia de cada maestro es una variable fundamental para determinar la calidad del manejo de aula en la práctica pedagógica. En el Perú, la crisis de la educación se manifiesta en la contradicción existente entre el gran esfuerzo y deseo de la mayoría de familias peruanas por educar a sus hijos y la baja calidad de enseñanza en la mayoría de escuelas. Esto se debe a los insuficientes recursos públicos y privados asignados para regularizar demandas colectivas como la baja remuneración de los docentes, la precaria formación profesional y la condición laboral desfavorable, entre otros(Ministerio de Educación del Perú, 2003).

### **2.2.3 Práctica docente**

#### **2.2.3.1 Breve reseña.**

Actualmente se han producido transformaciones importantes y significativas en la educación en la mayoría de países de Latino América, y con ello se han implementado una serie de reformas para las cuales no están preparados ni el personal docente ni las instituciones educativas. Pero independientemente de los cambios y exigencias que se han producido, es importante rescatar y motivar al cambio a los docentes ya sea a nivel actitudinal y conceptual de la evaluación, como también en la forma de percibir y entender las relaciones entre el sujeto y objeto de la educación, y los fines de la misma, de tal forma que permitan transformar la escuela, la enseñanza y el aprendizaje y por ende la humanidad y la sociedad en general. Dentro de este conjunto de reformas y

cambios, la más polémica y controversial se relaciona con el proceso evaluación; más aún, si se trata de la evaluación de la práctica docente; “generalmente solo medimos el rendimiento de los estudiantes y hacemos juicios a priori, ‘los estudiantes son malos’, ‘los alumnos no estudian’ y otros, sin detenernos a pensar, criticar, reflexionar y analizar que el desempeño docente influye de alguna forma en ese rendimiento estudiantil. Por lo tanto, considero necesario motivar a los y las colegas de la docencia a crear una cultura de autoevaluación de la práctica docente, contribuyendo así a mejorar los procesos educativos y la práctica misma” (Castillo, 2010).

### ***2.2.3.2 Valoración de la práctica docente.***

La valoración de la práctica docente comprende los tres momentos de la tarea educativa: tales como el momento previo, durante y posterior a la tarea, lo que permite al docente hacer un alto en el camino, para detenerse a analizar y autocriticar la práctica que realiza, de tal forma que al aplicarla, y a partir de los resultados del autoanálisis, el docente identifique potencialidades y problemas en su ejercicio y práctica docente con el objetivo de determinar necesidades de capacitación, perfeccionamiento, o de actualización, y, en ese sentido hacer un plan individual y personal que permita mejorar la práctica y el proceso de enseñanza aprendizaje a corto, mediano y largo plazo.

### ***2.2.3.3 La evaluación.***

La evaluación es un elemento esencial del proceso de enseñanza aprendizaje que debe aplicarse tanto al aprendizaje de los alumnos como a la revisión de la práctica docente. El término evaluación ha sido enfocado y analizado desde diferentes puntos de vista y enfoques; uno de ellos es el citado por Gutiérrez Cerda (2002), quien plantea que “La evaluación más que un instrumento de medición para calificar, es un medio que nos permite corregir algunas fallas y procedimientos docentes, retroalimenta los mecanismos del aprendizaje, permite planear nuevas experiencias de aprendizaje, así como mantiene

consciente al alumno de su grado, avance, o nivel de logro, refuerza oportunamente al alumno en áreas de estudio o aprendizaje que se perciban como insuficientes y le permite al docente planear nuevas experiencias de aprendizaje para el logro de los objetivos; así como revisar su desempeño docente e implementar las medidas correctoras inmediatamente”.

La evaluación tal y como la plantea Gutiérrez Cerda (2002), se concibe como un proceso continuo complejo y global que permite recoger sistemáticamente información relevante, tanto de los resultados y logros en el aprendizaje de los alumnos como de la intervención docente en el proceso educativo, con el objeto de reajustar la intervención educativa de acuerdo con los aprendizajes reales y necesidades del alumnado y no simplemente adjudicar un número o nota; a la vez permite identificar las competencias y la práctica docente la cual requerirá de modificaciones y/o adecuaciones según el caso; por lo tanto, la evaluación no es un fin en sí mismo, sino apenas un instrumento, medio o herramienta para mejorar el trabajo y los resultados. La evaluación y autoevaluación docente debe necesariamente cumplir con determinados propósitos:

- Ayudar a los maestros a encontrar vías que desarrollen sus destrezas profesionales.
- Ayudar a la planificación del perfeccionamiento y desarrollo profesional individual y colectivamente.
- Identificar el potencial del maestro para el desarrollo profesional con la intención de ayudarles a través de la educación en servicio y orientación adecuada entre otras.

Visto así la evaluación debe realizarse en todo momento, antes, durante y después del acto educativo; y esta debe estar en concordancia con el plan o proyecto curricular, los objetivos, contenidos y perfil educativo o de formación. También es importante tener claridad de las funciones de la evaluación tanto para el alumno, como para el docente e

institución educativa; al alumno le permite identificar su nivel de logros y debilidades. Al maestro le permite reflexionar sobre su desempeño y finalmente a las instituciones educativas les permite ver su funcionalidad, organización y permite la acreditación y certificación institucional.

#### ***2.2.3.4 Fases de la práctica docente.***

En la evaluación de la práctica docente se valoran todos los momentos del quehacer docente, haciendo énfasis en la fase de preparación, ejecución y/o desarrollo y evaluación del hecho pedagógico.

La fase de preparación de la actividad docente previa al contacto con los alumnos obliga a tomar decisiones respecto de cada uno de los apartados que debe tener una programación de aula: los objetivos didácticos de las áreas que vamos a trabajar, los contenidos, las actividades que consideramos más adecuadas para conseguir los objetivos propuestos, las estrategias y los recursos suficientes y variados que resulten más congruentes con los objetivos y con la realidad concreta de los alumnos a quienes van dirigidos. También resulta imprescindible, asimismo, concretar los criterios, procedimientos, instrumentos y técnicas de evaluación, mediante los que se va a comprobar que los alumnos realmente van aprendiendo a la vez que desarrollan las habilidades y capacidades correspondientes a su etapa educativa.

Es muy importante, además, prever las condiciones de tiempo y de espacio que tanta importancia tiene para garantizar que los alumnos logren aprendizajes relevantes de forma eficaz. Resulta esencial en esta fase de preparación de las clases, tener muy presentes tanto los Objetivos Generales del currículum como los de las diferentes áreas, especialmente cuando seleccionamos los objetivos didácticos. Las decisiones que cada uno de nosotros toma al preparar sus clases deben tener como referencia el Proyecto Curricular de y/o la programación didáctica del área correspondiente.

Para el análisis de la fase de realización y desarrollo de las clases se distinguen cuatro aspectos:

- 1) Motivación para el aprendizaje: acciones concretas que invitan al alumno a aprender.
- 2) Organización del momento de enseñanza: dar estructura y cohesión a las diferentes secuencias del proceso de enseñar del profesor y de aprender de los alumnos.
- 3) Orientación del trabajo de los alumnos: ayuda y colaboración que se efectúa para que los alumnos logren con éxito los aprendizajes previstos.
- 4) Seguimiento del proceso de aprendizaje: acciones de comprobación y mejora del proceso de aprendizaje (ampliación, recuperación, refuerzo).

Estos cuatro aspectos están teóricamente diferenciados, aunque se interrelacionan en la práctica. No obstante, la secuencia indicada anteriormente es predominante. Se suele comenzar con la motivación y le suceden la organización, la orientación y el seguimiento.

Luego sigue *la fase de evaluación*, que también es un elemento importante dentro del proceso enseñanza aprendizaje y de la actividad del profesor, y en este momento el docente puede valorar qué tan efectiva ha sido su intervención en el hecho pedagógico dentro del proceso enseñanza-aprendizaje.

## **2.3 Definición de Términos Básicos**

### **Autoeficacia docente**

La autoeficacia docente se define como aquellas creencias que poseen los maestros sobre sus propias habilidades para producir un efecto positivo en el aprendizaje de los estudiantes.

### **Práctica docente**

Es un conjunto de actividades, interacciones, relaciones que configuran el campo laboral del docente en determinadas condiciones institucionales y sociohistóricas, Se desarrolla cotidianamente en condiciones sociales, históricas e institucionales; es significativa para la sociedad y maestro.

### **Teorías implícitas**

Son creencias, constructos, conocimiento práctico, que aluden a un tipo de conocimiento experiencial, representado en constructos, imágenes de origen subjetivo, personal y situacional. Se trata de un modelo de aprendizaje de teorías basado en la adquisición de “ejemplares” o experiencias de conocimiento directo del objeto.

## Capítulo III. Hipótesis y Variables

### 3.1 Hipótesis: General y Específicas

#### 3.1.1 Hipótesis general.

HG: Existe relación significativa entre las teorías implícitas y la autoeficacia con la práctica docente en estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

#### 3.1.2 Hipótesis específicas.

H1: Existe relación significativa entre las teorías implícitas y la práctica docente en estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

H2: Existe relación significativa entre la teoría implícita: tradicional y la práctica docente en estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

H3: Existe relación significativa entre la teoría implícita: técnica y la práctica docente en estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

H4: Existe relación significativa entre la teoría implícita: constructiva y la práctica docente en estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

H5: Existe relación significativa entre la teoría implícita: activa y la práctica docente en estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

H6: Existe relación significativa entre la teoría implícita: crítica y la práctica docente en estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

H7: Existe relación significativa entre la autoeficacia y la práctica docente en estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

H8: Existe relación significativa entre la autoeficacia en el compromiso del estudiante y la práctica docente en estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

H9: Existe relación significativa entre la autoeficacia en las estrategias de instrucción y la práctica docente en estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

H10: Existe relación significativa entre la autoeficacia en la gestión del aula y la práctica docente en estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

## 3.2 Variables

- *Variable 1:* Teorías implícitas.
- *Variable 2:* Autoeficacia.
- *Variable 3:* Práctica docente.

### 3.2.1 Definición conceptual de variables

Teorías implícitas:

Son teorías pedagógicas personales construidas sobre la base de conocimientos pedagógicos históricamente elaborados y transmitidos a través de la formación y en la práctica pedagógica; y, desde el punto de vista operacional, es la diferencia entre las sumas finales de los ítems asociados a cada enfoque teórico (tradicional, técnico, interpretativo, activo y crítico) (Marrero, 1993).

Autoeficacia:

Es entendida como el juicio que el profesor realiza sobre su capacidad para

influir en la conducta y el rendimiento de sus estudiantes; sobre todo los que presentan dificultades y baja motivación para aprender. De esta manera, la autoeficacia influye en el esfuerzo, las estrategias de enseñanza, la gestión del aula, el compromiso docente, el afrontamiento del estrés y su nivel de aspiración (Fernández, 2008; Friedman y Kass, 2002; Tschannen-Moran et al., 1998).

#### Práctica docente:

Es el quehacer educativo del profesor que se concreta en un tiempo y en un espacio determinados, y comprende tres fases relevantes: 1) la preparación de la clase, que consiste en la toma de decisiones respecto de cada uno de los apartados que debe tener una programación de aula: los objetivos didácticos de las áreas, los contenidos, las actividades más adecuadas para conseguir los objetivos propuestos, las estrategias y los recursos que resulten más congruentes con los objetivos y con la realidad concreta de los alumnos a quienes van dirigidos; luego, 2) la fase de realización de la clase, que trata de aspectos como: motivación para el aprendizaje, organización del momento de enseñanza, orientación del trabajo de los alumnos y seguimiento del proceso de aprendizaje; y, por último, 3) la fase de evaluación, que consiste en un proceso continuo que permite al docente recoger sistemáticamente información relevante, con objeto de reajustar la intervención educativa de acuerdo con los aprendizajes reales del alumnado (Centro de Profesores y de Recursos de Mérida, 1997).

### 3.3 Operacionalización de variables

**Tabla 2**

*Operacionalización de las variables de estudio*

Variables	Dimensiones	Indicadores
<b>Variable1:</b> Teorías implícitas	Teoría tradicional	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mantenimiento de distancia entre el formador y los estudiantes para mayor respeto y menos problemas de disciplina.</li> <li>• Explicación con atención en silencio e interés de los estudiantes.</li> <li>• Formación al margen de los problemas políticos.</li> <li>• Imposición del aprendizaje a los alumnos para lograr su actitud hacia el estudio.</li> </ul>
	Teoría técnica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluación como indicador fiable de la calidad de la enseñanza.</li> <li>• Programación con exposición clara de los objetivos y luego con selección de contenidos, actividades y evaluación.</li> <li>• Utilidad del conocimiento científico en la enseñanza.</li> <li>• Formación eficaz con valoración adecuada de necesidades.</li> </ul>
	Teoría constructiva	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Selección de textos y materiales para el trabajo según objetivos propuestos en clase.</li> <li>• Regulación de convivencia democrática mediante asamblea entre los alumnos y el formador.</li> <li>• Objetivos del formador en función de intereses y necesidades del estudiante.</li> <li>• Organización de la enseñanza para elaboración de conocimiento propio en los estudiantes.</li> </ul>
	Teoría activa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Opinión y trabajo permanente de los estudiantes durante la clase.</li> <li>• Aprendizaje del estudiante a través de la experiencia.</li> <li>• Evaluación con valoración de los resultados y actividades realizadas por el estudiante.</li> <li>• Integración de la formación en el medio como preparación de los estudiantes para la vida.</li> </ul>
	Teoría crítica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Representación de la ideología y cultura de la sociedad, en los contenidos de la formación.</li> <li>• Fracaso de la formación como consecuencia de las desigualdades sociales.</li> <li>• Conocimiento en las actividades de formación con nociones de poder y recursos económicos y de control social.</li> <li>• Diferencias sociales por cultura que trasmite la formación.</li> </ul>

Variables	Dimensiones	Indicadores
<b>Variable 2:</b> Autoeficacia	Autoeficacia en el compromiso del estudiante	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Motivación a estudiantes con poco interés en el trabajo escolar</li> <li>• Acción sobre creencias de estudiantes en el éxito escolar</li> <li>• Acción de ayuda a los estudiantes en la valoración del aprendizaje</li> <li>• Prestación de ayuda a familias de estudiantes en el apoyo a su éxito escolar</li> </ul>
	Autoeficacia en las estrategias de instrucción	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaboración de buenas preguntas para los alumnos</li> <li>• Uso de variedad de estrategias de evaluación</li> <li>• Explicación o ejemplo alternativo a los estudiantes sobre un tema confuso</li> <li>• Implementación de estrategias alternativas en la clase</li> </ul>
	Autoeficacia en la gestión del aula	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Control de comportamiento interruptivo en el aula</li> <li>• Acciones para el cumplimiento de las reglas de clase</li> <li>• Acciones de disuasión de estudiantes perturbadores</li> <li>• Establecimiento de un sistema de gestión del aula</li> </ul>
<b>Variable 3:</b> Práctica docente	Preparación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Programación de educativa teniendo como referencia el Currículo Nacional de la Educación Básica y la programación de área.</li> <li>• Adopción de estrategias y programación de actividades en función de los objetivos didácticos, tipos de contenidos y características de los alumnos.</li> <li>• Establecimiento de los criterios, procedimientos e instrumentos de evaluación y autoevaluación.</li> <li>• Planificación de actividad educativa en coordinación con el resto del profesorado.</li> </ul>
	Realización	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Motivación para el aprendizaje.</li> <li>• Organización del momento de enseñanza.</li> <li>• Orientación del trabajo de los alumnos.</li> <li>• Seguimiento del proceso de aprendizaje.</li> </ul>
	Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aplicación de criterios de evaluación y, en el caso de Ed. Secundaria, criterios de calificación (ponderación del valor de trabajos, de las pruebas, tareas de clase...) en cada uno de los temas de acuerdo con el Currículo Nacional de la Educación Básica y, en su caso, las programaciones de áreas.</li> <li>• Evaluación inicial a principio de curso, teniendo en cuenta el informe final del tutor anterior, el de otros profesores, etc.</li> <li>• Utilización de suficientes criterios de evaluación que atiendan los diferentes contenidos (conceptuales, procedimentales, actitudinales).</li> <li>• Corrección y explicación de los trabajos y actividades de los alumnos, con pautas para la mejora de sus aprendizajes.</li> </ul>

## Capítulo IV. Metodología

### 4.1 Enfoque de Investigación

Se trabajó bajo los lineamientos del enfoque cuantitativo (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Los estudios de corte cuantitativo tratan de explicar una realidad social vista desde una perspectiva externa y objetiva. Su intención es buscar la exactitud de mediciones o indicadores sociales con el fin de generalizar sus resultados a poblaciones o situaciones amplias. Trabajan fundamentalmente con el número, el dato cuantificable y estadísticamente procesable.

### 4.2 Tipo de Investigación

La investigación fue de tipo aplicada, la cual se caracteriza por su interés en la aplicación de los conocimientos teóricos a determinada situación y las consecuencias prácticas que de ella se deriven (Sánchez y Reyes, 2015).

### 4.3 Diseño de Investigación

El diseño utilizado fue el descriptivo correlacional, por cuanto se pretende determinar el grado de relación existente entre dos o más variables de interés en una misma muestra de sujetos o el grado de relación existente entre dos fenómenos o eventos observados (Sánchez y Reyes, 2015). Así, en este estudio se buscó determinar la relación existente entre las teorías implícitas y la autoeficacia con la práctica docente en estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. El diagrama del diseño correlacional es el siguiente:

$$M1: \quad O_x \quad r \quad O_y$$

Donde:

**O<sub>x</sub>** : Observación de las variables Teorías implícitas y Autoeficacia.

**O<sub>y</sub>** : Observación de la variable Práctica docente.

**r** : Índice de correlación entre las variables de estudio.

#### 4.4 Población y Muestra

La población estuvo conformada por 416 estudiantes de ambos sexos que cursaban una maestría en educación en la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, y que estuvieron matriculados en el semestre académico 2018-II. Cabe señalar que en la población descrita no se consideran a estudiantes de determinadas maestrías que, por características de su profesión, las han cursado, como es el caso de las menciones de administración, dirección de recursos humanos, gestión en turismo y hotelería, educación alimentaria y nutrición, y educación ambiental y desarrollo sostenible.

En cuanto a la muestra, esta se seleccionó con técnica de muestreo probabilístico de tipo aleatorio simple. Para definir el tamaño de la muestra a trabajar en la investigación, se aplicó la siguiente fórmula correspondiente a poblaciones finitas:

$$n = \frac{N \cdot Z^2(p \cdot q)}{(N - 1) E^2 + Z^2(p \cdot q)}$$

Donde:

N : Población (416 estudiantes)

Z : Nivel de confianza al 95%

(1.96)p : Probabilidad de acierto

q : Probabilidad de no acierto

E : Error estándar de la muestra

Reemplazando:

$$n = \frac{416 \times 1.96^2 (0.5 \times 0.5)}{415 \times 0.05^2 + 1.96^2 (0.5 \times 0.5)}$$

$$n = \frac{399.5264}{1.9979}$$

$$n = 199.97$$

$$n = 199.97$$

$$n = 200$$

De acuerdo a la fórmula, el tamaño de muestra se estimó en 200 estudiantes, que equivale al 48,1% de la población estudiantil que cursó una maestría en educación en la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

#### **4.5 Técnica e Instrumentos de Recolección de Información**

Para la recolección de datos, se seleccionó como técnica la de la encuesta, mediante la cual se administraron a los estudiantes de maestría de la muestra de estudio unos cuestionarios para medir las variables de estudio, cuya breve descripción es la siguiente:

##### **1.- Cuestionario de Teorías Implícitas**

Para recoger la información en la muestra de estudiantes a seleccionarse, se empleó el cuestionario de teorías implícitas descrito por Marrero (1993). Este instrumento contiene 33 ítems medidos a través de una escala tipo Likert, y organizados en cinco dimensiones como se observa en la siguiente tabla, que agrupan los ítems de la siguiente forma:

**Tabla 3***Teorías y sus respectivos ítems*

<b>Teorías</b>	<b>Ítems</b>
Tradicional	2-3-6-7-20-22-23
Técnica	14-15-17-21-24-27
Interpretativa	4-5-8-13-18-26-28
Activa	1-16-29-30-32-33
Crítica	9-10-11-12-19-25-31

Nota: Elaboración propia

De esta manera, a los docentes se les presentan una serie de afirmaciones y se les pide que marquen su valoración eligiendo una de las cinco opciones propuestas en esta escala, que tiene una dirección positiva o favorable, así como desfavorable o negativa.

La codificación es la siguiente:

- (5) En total acuerdo
- (4) De acuerdo
- (3) En desacuerdo
- (2) En total desacuerdo
- (1) Ni de acuerdo ni en desacuerdo

Entonces, si la valoración es positiva o favorable, implicaría una mayor puntuación; y, en el caso de ser negativa o desfavorable, implicará una menor puntuación. Marrero (1993) administró la encuesta de grupo pensando en un cuestionario de autocumplimiento para los docentes.

En la tabla anterior se observa que, del total de ítems del cuestionario, 7 de ellos tributan a la teoría implícita tradicional; 6 ítems, a la teoría técnica; 7 están encuadrados a la teoría interpretativa; 6, a la activa; y 7, a la teoría crítica. La sumatoria de ellos, según gradación de escala Likert, permite obtener el puntaje total de la perspectiva teórica con el cual, quien responde, orienta su desempeño en el aula.

## 2.- Escala de Eficacia del Docente

Tschannen-Moran, del College of William, y Woolfolk Hoy, de la Ohio State University, fueron los que desarrollaron esta escala en el 2001. Para determinar las puntuaciones de la subescala de Autoeficacia en el compromiso del estudiante, Autoeficacia en las estrategias de instrucción, y Autoeficacia en la gestión del aula, Tschannen-Moran y Woolfolk (2001) calcularon los promedios no ponderados de los elementos que se cargan en cada factor.

Generalmente estas agrupaciones son:

**Tabla 4**

*Agrupaciones*

Autoeficacia en el compromiso del estudiante:	Ítems 2, 3, 4, 11
Autoeficacia en las estrategias de instrucción:	Ítems 5, 9, 10, 12
Autoeficacia en la gestión del aula:	Ítems 1, 6, 7, 8

Nota: Elaboración propia

Las opciones de respuesta para cada uno de los ítems de la Escala fueron construidas según técnica de Likert de tipo influenciada, de modo que indiquen el grado de influencia que tiene el docente en cada una de sus intervenciones; por ello, su valoración depende de la gradación de dicha influencia, siendo su codificación como sigue: (1) Nada; (2) Muy poco; (3) Algo; (4) Bastante; y (5) Mucho.

## 3.- Cuestionario de Autoevaluación de la Práctica Docente

Este instrumento fue elaborado por el Centro de Profesores y de Recursos de Mérida, de la Junta de Extremadura, España, con el propósito de evaluar de manera sistemática la propia práctica de los docentes. Se han hecho aportaciones desde los 3 EOEPs (14 profesionales), desde los 3 Centros de Profesores y de Recursos (16

profesionales) y desde el Equipo de Inspección que ha coordinado el trabajo (6 profesionales). También se contó con la colaboración del profesorado de 9 centros docentes. Todos ellos de la demarcación nº 3 de la provincia de Badajoz (Castuera, Don Benito-Vva. de la Serena y Talarrubias). Cada aspecto se trabajó primero de forma individual y posteriormente en equipos, en diferentes niveles y, finalmente, se produjo la aprobación en la redacción actual, en una reunión plenaria de las tres zonas celebrada en Castuera en 1997.

Consta de tres dimensiones, que corresponden a tres fases del desarrollo de la práctica docente: La primera es denominada Preparación, que incluye 7 ítems relacionados con la toma de decisiones respecto de cada uno de los apartados que debe tener una programación de aula: los objetivos didácticos de las áreas a trabajar, los contenidos, las actividades que consideramos más adecuadas para conseguir los objetivos propuestos, las estrategias y los recursos –suficientes y variados– que resulten más congruentes con los objetivos y con la realidad concreta de los alumnos a quienes van dirigidos. La segunda dimensión tiene que ver con la fase de Realización, que involucra un total de 27 ítems que abordan la planificación, programación, metodología, evaluación, atención a la diversidad, recursos materiales, etc.; es decir, todo el quehacer educativo del profesor, que se concreta en un tiempo y en un espacio previamente fijados. Y una tercera dimensión, denominada Evaluación, con 10 ítems que hacen referencia a un proceso continuo que permite recoger sistemáticamente información relevante, con objeto de reajustar la intervención educativa de acuerdo con los aprendizajes reales del alumnado, y que tiene por finalidad mejorar el proceso de aprendizaje de cada alumno, el funcionamiento del grupo clase y la propia práctica del docente. En suma, el instrumento está constituido por un total de 44 reactivos, cuyas opciones de respuestas se diseñaron con técnica de Likert tipo frecuentista, alternando su codificación entre: (1) Nunca/Casi nunca; (2) Algunas veces; (3) Muchas

veces; y (4) Siempre/Casi siempre.

#### **4.6 Tratamiento Estadístico**

Previa codificación de los datos, se confeccionó una matriz de datos utilizando el programa Microsoft Excel 2016, donde, en una hoja de cálculo, se registraron los datos procedentes de los instrumentos administrados y depurados. Una vez lista dicha matriz, esta fue importada por el programa estadístico IBM SPSS versión 24 en español, para proceder con el procesamiento y análisis estadístico correspondientes.

Para el análisis descriptivo, se elaboraron tablas de frecuencias y porcentajes para cada variable y sus dimensiones, agregándose la interpretación y las correspondientes figuras; dando, de ese modo, cumplimiento a cada uno de los objetivos establecidos en la investigación.

En cuanto al análisis inferencial, para la contrastación de las hipótesis se procedió a un análisis de relación entre las variables de estudio, utilizando la prueba paramétrica de correlación lineal de Pearson, así como la de regresión múltiple, estableciéndose la decisión de rechazo de la hipótesis nula cuando la significación sea en el nivel de  $p < 0,05$  (\*) o  $p < 0,01$  (\*\*).

## Capítulo V. Resultados

### 5.1 Validez y Confiabilidad de los Instrumentos

#### 5.1.1 Validez y confiabilidad del cuestionario de teorías implícitas.

La validez de constructo en la investigación cuantitativa es establecida como en la medida que la variable evalúa realmente el constructo teórico al que se pretende establecer como causa del efecto observado y la fiabilidad, que permite decir que la medición que se hace a través de los instrumentos logra una precisión que se puede replicar a otras poblaciones, para lo cual existen diversos procedimientos estadísticos, generalmente denominado análisis factorial, para el control de la fiabilidad (Marradi, 2007). En este caso, se aplicó la confiabilidad de Cronbach.

En la dimensión cuantitativa y respecto al cuestionario de Marrero (1993), éste es un instrumento validado con diversos tipos de población ya que ha sido utilizado en investigaciones anteriores, principalmente por el mismo autor, y en otros estudios contemplados en antecedentes empíricos de este estudio, alcanzando una confiabilidad de 0,76, como señala Judikis (2007).

#### Tabla 5

##### *Confiabilidad*

Alfa Cronbach General	0,483
Tradicional	0,618
Técnica	0,364
Constructiva	0,580
Activa	0,620
Crítica	0,274

Nota: Elaboración propia

En el cuestionario de teorías implícitas la fiabilidad general con el alfa de Cronbach para pruebas no paramétricas es de 0,483, que indica una consistencia interna

moderadamente baja. La teoría tradicional da alta (0,618), junto a la activa (0,620); luego la constructiva(0,580) da muy baja, junto con la de técnica (0,364) y crítica (0,274).

Para establecer, en este estudio, la validez de contenido del instrumento, se procedió a utilizar el método de jueces expertos, mediante el cual se contó con la participación de cinco maestros y doctores en educación y psicología, quienes asignaron valoraciones para cada una de las preguntas del cuestionario, considerando tres criterios de evaluación: claridad, pertinencia y relevancia. Posteriormente, el resultado indica que existe un alto grado de concordancia, pues los cinco jueces expertos coincidieron en la mayor parte de los valores, en cada uno de los tres criterios de evaluación respecto a la validez del cuestionario. Por lo tanto, según el grado de concordancia obtenido, se puede afirmar que los ítems del instrumento son válidos, por lo cual se considera idóneo y apto para su administración a la muestra de investigación seleccionada.

Por otro lado, para confirmar el índice de confiabilidad estimado por Marrero (2003), se procedió a obtener el nivel de consistencia de los 33 ítems del Cuestionario de Teorías Implícitas a partir del coeficiente alfa de Cronbach, el cual es un índice que varía de 0 a 1, de manera que, mientras más se acerca al dígito 1, más confiable serán los ítems del instrumento. Este coeficiente se calculó con el software estadístico IBM SPSS 24 y con los datos de los 60 estudiantes de maestría que conformaron la muestra piloto seleccionada.

De ese modo, los resultados obtenidos indican que el alfa de Cronbach global equivale a 0,884, valor mucho mayor al registrado por el autor original, que indica que el instrumento en mención presenta un alto nivel de consistencia interna de los ítems que lo integran. Por consiguiente, se demuestra que el Cuestionario de Teorías Implícitas es confiable e idóneo para su administración a la muestra de investigación (ver Apéndice 3).

### 5.1.2 Validez y confiabilidad de la Escala de Eficacia del Docente.

Tschannen-Moran y Woolfolk (2001) realizaron un análisis factorial para determinar cómo responden los participantes a las preguntas. Constantemente encontraron tres factores moderadamente correlacionados: la eficacia en la participación de los estudiantes, la eficacia en las prácticas de instrucción y la eficacia en la gestión de la clase, pero a veces la composición de las escalas variaba ligeramente. Con los docentes en prácticas, se recomienda que se use la escala completa de 24 ítems (o la forma abreviada de 12 ítems), porque la estructura factorial a menudo es menos distinta para estos encuestados.

Respecto a la confiabilidad, los autores obtuvieron las valoraciones alfa de Cronbach por cada una de las dimensiones y por la escala total del cuestionario, como aquí se muestra:

**Tabla 6**

<i>Alfa de Cronbach</i>	<b>Forma Corta</b>		
	Media	D. E.	Alfa
Escala total	7,1	0,98	0,90
Compromiso del estudiante	7,2	1,2	0,81
Estrategias de instrucción	7,3	1,2	0,86
Gestión del aula	6,7	1,2	0,86

Para confirmar la validez de contenido de la Escala de Eficacia del Docente, se procedió, como en el caso anterior, a utilizar el método de jueces expertos, mediante el cual se contó con la participación de cinco maestros y doctores en educación y psicología, quienes asignaron valoraciones para cada una de las preguntas del cuestionario, considerando tres criterios de evaluación: claridad, pertinencia y relevancia. Luego de la revisión, el resultado indica que existe un alto grado de concordancia, pues los cinco jueces expertos coincidieron en la mayor parte de los valores, en cada uno de los tres

criterios de evaluación respecto a la validez de la escala. Por consiguiente, considerando el grado de concordancia registrado, se establece que los ítems del instrumento son válidos, por lo cual se estima como idóneo y apto para su aplicación a la muestra de estudio.

En cuanto a la confiabilidad, para comprobar los índices obtenidos por Tschannen-Moran y Woolfolk (2001), se procedió a calcular, en una muestra piloto de 60, constituida por estudiantes de maestría en educación, el nivel de consistencia de los 12 ítems que integran la Escala de Eficacia Docente. De esa manera, los resultados obtenidos indican que el alfa de Cronbach equivale a 0,783, valor que permite sustentar que la referida escala es confiable e idónea para su administración a los integrantes de la muestra de investigación (ver Apéndice 4).

### **5.1.3 Validez y confiabilidad del Cuestionario de Práctica Docente.**

Al ser este instrumento construido en un contexto sociocultural diferente como el de España, se procedió a realizar algunos ajustes lingüísticos de determinados ítems, de acuerdo a ciertas estipulaciones indicadas en el Currículo Nacional de la Educación Básica utilizado en nuestro país. Asimismo, el cuestionario se sometió a validez de contenido mediante el método de jueces expertos, luego de lo cual se calculó el coeficiente V de Aiken para establecer el nivel de validez de la prueba. Las valoraciones otorgadas por los cinco jueces expertos permiten establecer un alto nivel de poder discriminatorio de los ítems del instrumento, lo cual lo habilita como válido y apto para su aplicabilidad a la muestra seleccionada.

Posteriormente, se aplicó a una muestra piloto de 60 estudiantes de maestría, con el fin de verificar su índice de confiabilidad con el coeficiente alfa de Cronbach, el cual se utilizó para medir la consistencia interna de las escalas que conforman el cuestionario. Los resultados obtenidos con los estudiantes de la muestra piloto indican que el alfa de Cronbach para el total de los 44 ítems que integran el cuestionario, equivale a 0,963, lo

cual significa que el instrumento presenta un alto nivel de consistencia interna y, por consiguiente, se demuestra que es confiable e idóneo para su administración a los integrantes de la muestra de investigación elegida (ver Apéndice 5).

## 5.2 Presentación y análisis de los resultados

### 5.2.1 Resultados descriptivos de los datos generales.

**Tabla 7**

*Distribución de la muestra de estudiantes de maestría según el dato*

*general: grupo etario*

Grupo etario	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Menor o igual a 30 años	56	28,0%	28,0%
31 a 40 años	60	30,0%	58,0%
41 a 50 años	59	29,5%	87,5%
51 a 60 años	18	9,0%	96,5%
Más de 60 años	4	2,0%	98,5%
No respondió	3	1,5%	100,0%
Total	200	100,0%	

El 30% de los estudiantes de maestría tienen edades entre 31 y 40 años; el 29,5% presenta edades entre los 41 y 50%; y el 28% tiene edades menores o iguales a 30 años. Se aprecia que el porcentaje acumulado entre los primeros tres grupos etarios representa el 87,5%.

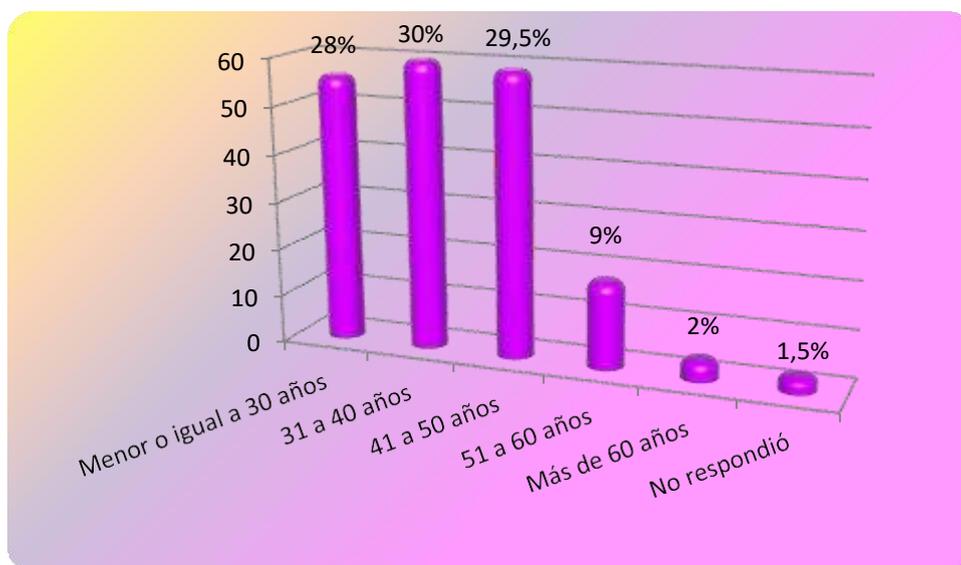


Figura 7. Dato general: grupo etario

### Tabla 8

*Distribución de la muestra de estudiantes de maestría según el dato*

*general: sexo*

Sexo	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Femenino	125	62,5%	62,5%
Masculino	59	29,5%	92,0%
No respondió	16	8,0%	100,0%
Total	200	100,0%	

La mayor parte de los estudiantes de maestría corresponde al sexo femenino (62,5%). En menor proporción, estudiantes del sexo masculino representan el 29,5%. El 8% de los encuestados no respondió acerca de este dato general.

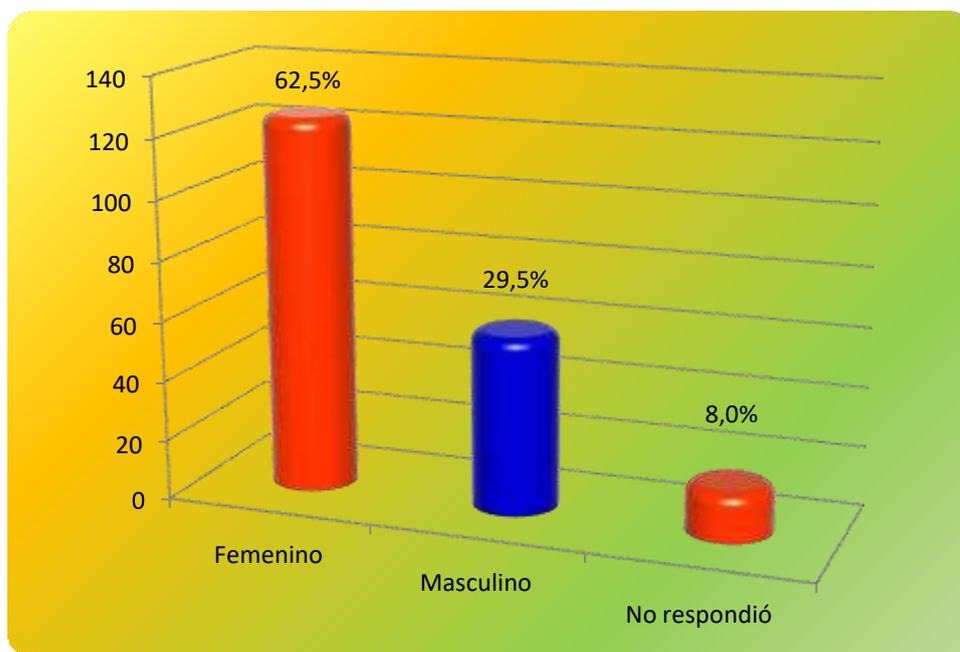


Figura 8. Dato general: sexo

**Tabla 9**

*Distribución de la muestra de estudiantes de maestría según el dato general: mención de la maestría que cursa*

Mención de la maestría que cursa	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Docencia en educación superior	24	12,0%	12,0%
Docencia universitaria	47	23,5%	35,5%
Evaluación y acreditación de la calidad educativa	17	8,5%	44,0%
Gestión educativa	28	14,0%	58,0%
Gestión pública	21	10,5%	68,5%
Problemas de aprendizaje	28	14,0%	82,5%
Psicología educativa	35	17,5%	100,0%
Total	200	100,0%	

El 23,5% de los estudiantes de maestría encuestados sigue la mención de docencia universitaria; el 17,5% estudia psicología educativa; el 14% cursa gestión educativa; otro 14% está en la mención de problemas de aprendizaje; entre estas cuatro maestrías el porcentaje acumulado es de 69%. En menor porcentaje, se encuentra la mención de docencia en educación superior, con el 12%; gestión pública, con el 10,5%; y evaluación y acreditación de la calidad educativa, con el 8,5%.

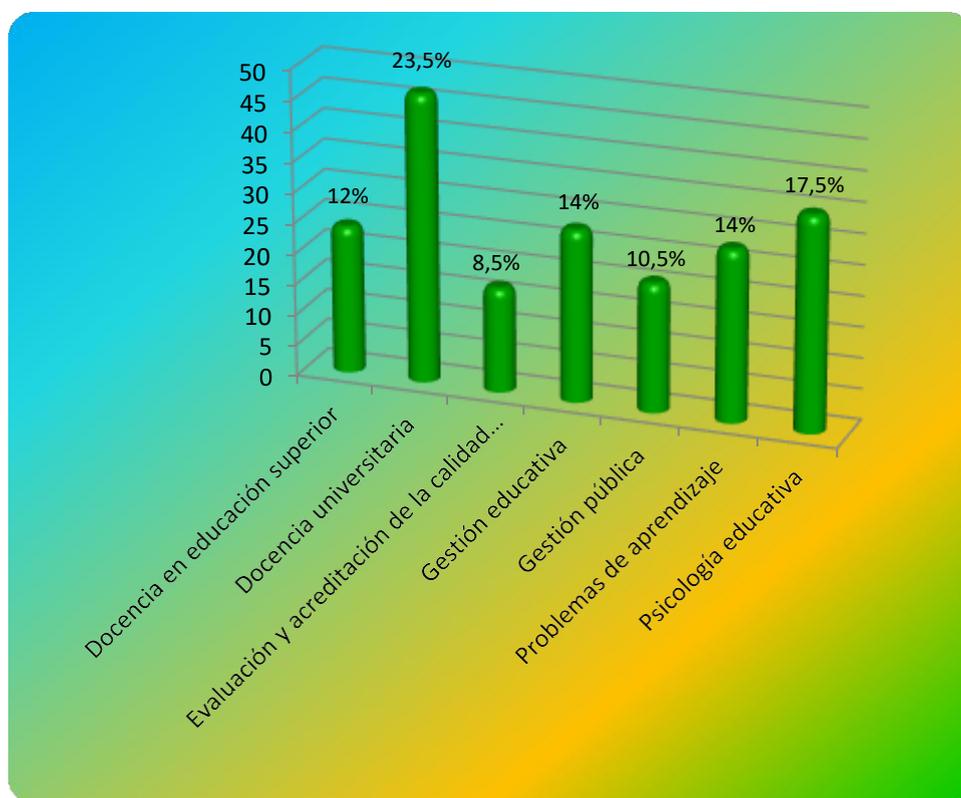


Figura 9. Dato general: mención de la maestría que cursa

**Tabla 10**

*Distribución de la muestra de estudiantes de maestría según el dato general: nivel escolar en que se desempeña*

Nivel escolar en que se desempeña	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Inicial	25	12,5%	12,5%
Primaria	40	20,0%	32,5%
Secundaria	68	34,0%	66,5%
Inicial y primaria	3	1,5%	68,0%
Inicial, primaria y secundaria	4	2,0%	70,0%
Primaria y secundaria	3	1,5%	71,5%
No respondió	57	28,5%	100,0%
Total	200	100,0%	

El 34% de los estudiantes de maestría evaluados respondió que se desempeña en el nivel secundaria; el 20%, en el nivel primaria; y el 12,5%, en el nivel inicial.

Asimismo, en menor porcentaje, el 1,5% manifestó que se desenvuelve en los niveles inicial y primaria; mientras que el 2% se desempeña en los niveles inicial, primaria y secundaria; y el 1,5%, en los niveles primaria y secundaria. El 28,5% de los encuestados no respondió respecto a este dato general.

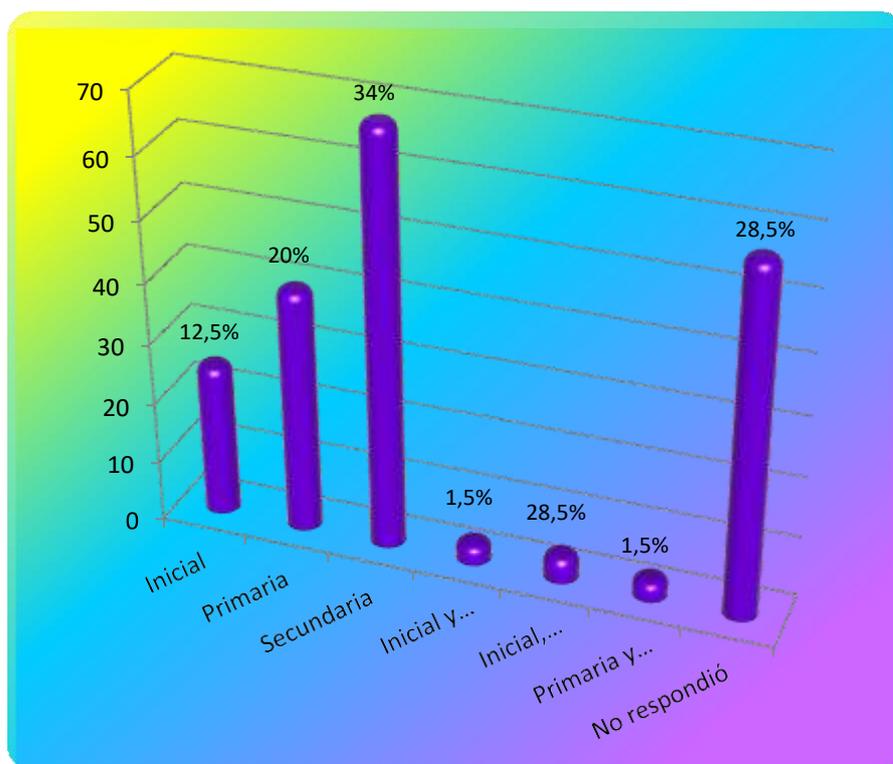


Figura 10. Dato general: nivel escolar en que se desempeña

## 5.2.2 Resultados descriptivos de la variable: Teorías implícitas.

Tabla 11

Frecuencias y porcentajes en los niveles de las teorías implícitas: total en la muestra de estudiantes de maestría

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Mayor cumplimiento	44	22,0%
Mediano cumplimiento	126	63,0%
Menor cumplimiento	30	15,0%
Total	200	100,0%

El 63% de los estudiantes de maestría presenta un mediano cumplimiento en cuanto a las teorías implícitas en general. El 22% tiene un mayor cumplimiento; y el 15% se ubica con un menor cumplimiento.

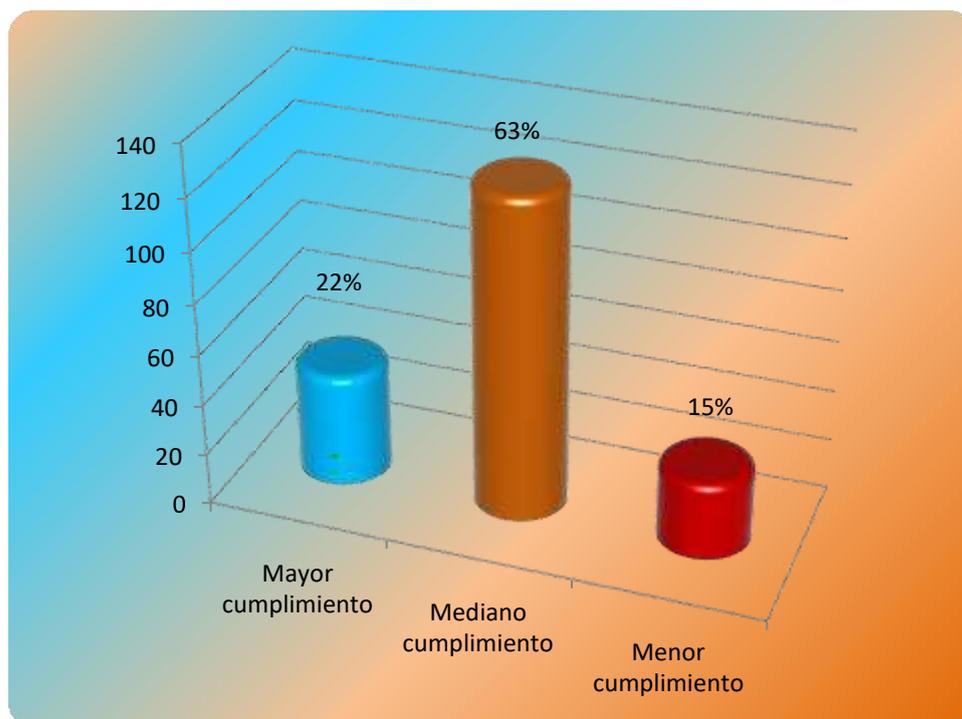


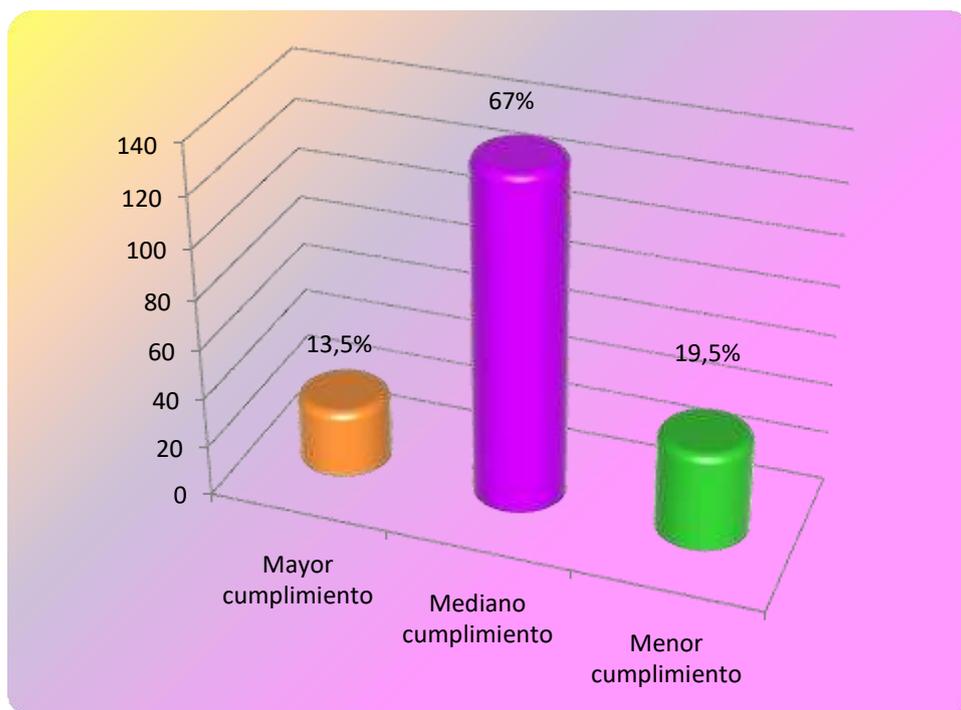
Figura 11. Niveles de las teorías implícitas: total

**Tabla 12**

*Frecuencias y porcentajes en los niveles de la teoría implícita: tradicional en la muestra de estudiantes de maestría*

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Mayor cumplimiento	27	13,5%
Mediano cumplimiento	134	67,0%
Menor cumplimiento	39	19,5%
Total	200	100,0%

El 67% de los estudiantes de maestría presenta un mediano cumplimiento en cuanto a la teoría implícita: tradicional. El 19% tiene un menor cumplimiento; y el 13,5% se encuentra con un mayor cumplimiento.



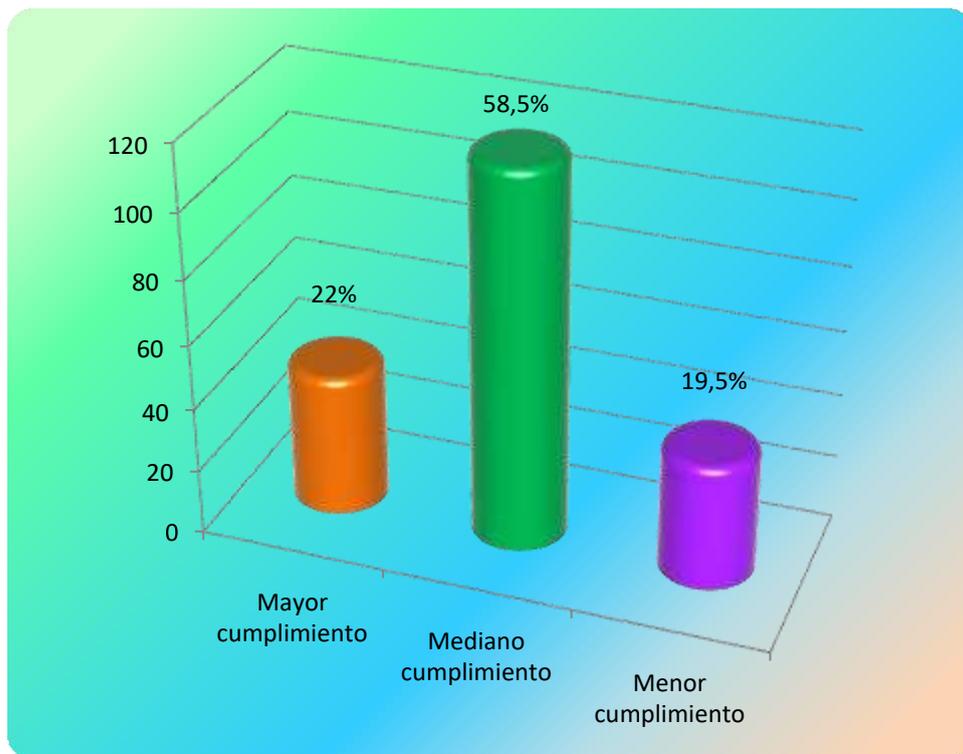
*Figura 12. Niveles de la teoría implícita: tradicional*

**Tabla 13**

*Frecuencias y porcentajes en los niveles de la teoría implícita: técnica en la muestra de estudiantes de maestría*

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Mayor cumplimiento	44	22,0%
Mediano cumplimiento	117	58,5%
Menor cumplimiento	39	19,5%
Total	200	100,0%

El 58,5% de los estudiantes de maestría presenta un mediano cumplimiento en cuanto a la teoría implícita: técnica. El 22% tiene un mayor cumplimiento; y el 19,5% se encuentra con un menor cumplimiento.



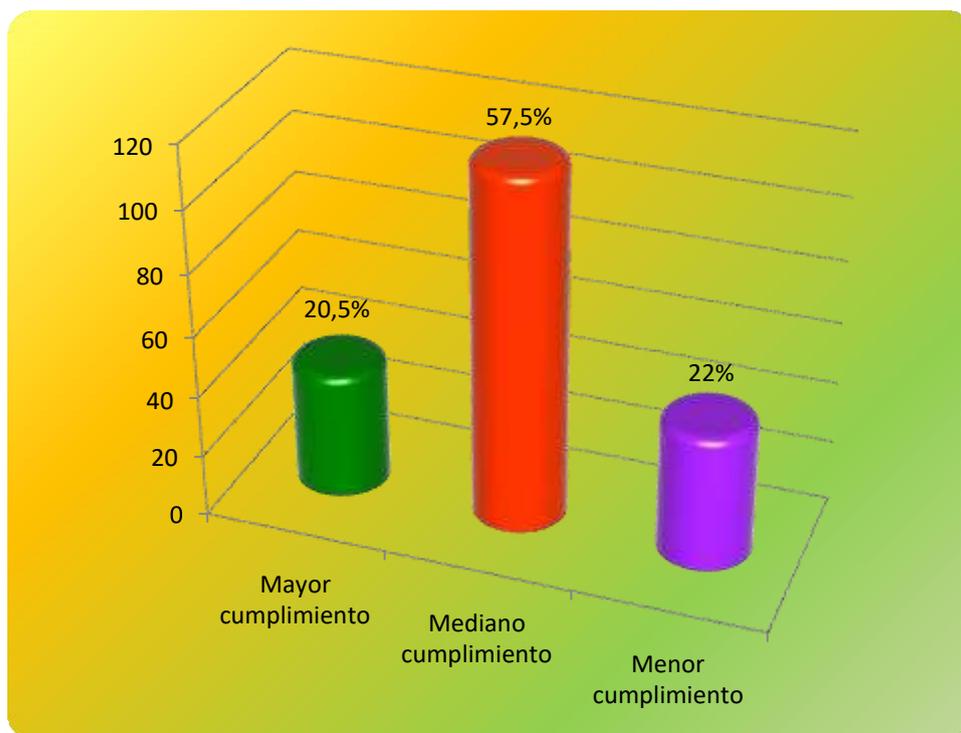
*Figura 13. Niveles de la teoría implícita: técnica*

**Tabla 14**

*Frecuencias y porcentajes en los niveles de la teoría implícita constructiva en la muestra de estudiantes de maestría*

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Mayor cumplimiento	41	20,5%
Mediano cumplimiento	115	57,5%
Menor cumplimiento	44	22,0%
Total	200	100,0%

El 57,5% de los estudiantes de maestría presenta un mediano cumplimiento en cuanto a la teoría implícita: constructiva. El 22% tiene un menor cumplimiento; y el 20,5% se ubica con un mayor cumplimiento.



*Figura 14. Niveles de la teoría implícita: constructiva*

**Tabla 15**

*Frecuencias y porcentajes en los niveles de la teoría implícita: activa en la muestra de estudiantes de maestría*

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Mayor cumplimiento	50	25,0%
Mediano cumplimiento	124	62,0%
Menor cumplimiento	26	13,0%
Total	200	100,0%

El 62% de los estudiantes de maestría presenta un mediano cumplimiento en cuanto a la teoría implícita: activa. El 25% tiene un mayor cumplimiento; y el 13% se halla con un menor cumplimiento.

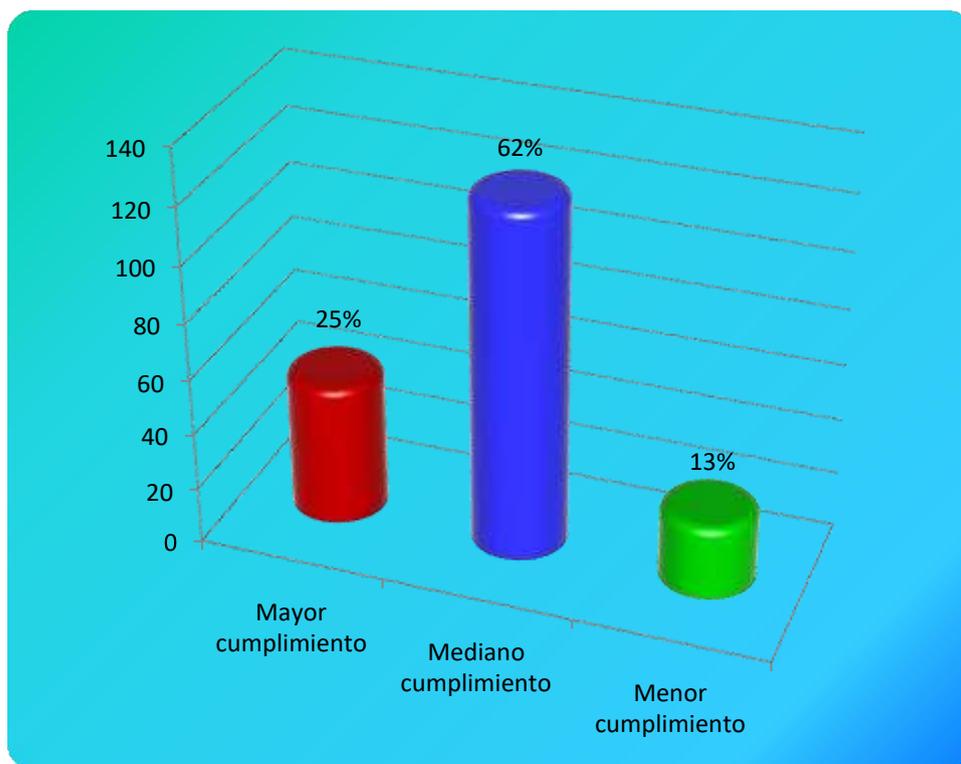


Figura 15. Niveles de la teoría implícita: activa

**Tabla 16**

*Frecuencias y porcentajes en los niveles de la teoría implícita: crítica en la muestra de estudiantes de maestría*

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Mayor cumplimiento	36	18,0%
Mediano cumplimiento	121	60,5%
Menor cumplimiento	43	21,5%
Total	200	100,0%

El 60,5% de los estudiantes de maestría presenta un mediano cumplimiento en cuanto a la teoría implícita: crítica. El 21,5% se ubica con un menor cumplimiento; y el 18% se encuentra con un mayor cumplimiento.

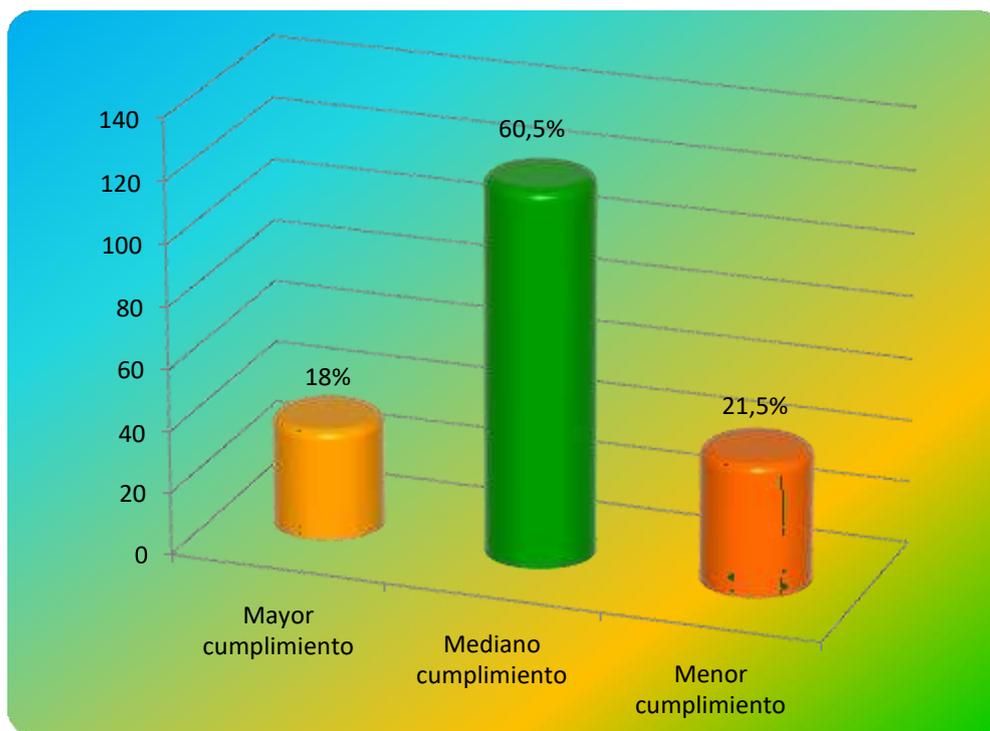


Figura 16. Niveles de la teoría implícita: crítica

### 5.2.3 Resultados descriptivos de la variable: autoeficacia docente.

Tabla 17

*Frecuencias y porcentajes en los niveles de la autoeficacia del docente: total en la muestra de estudiantes de maestría*

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Alto	39	19,5%
Medio	113	56,5%
Bajo	48	24,0%
Total	200	100,0%

El 56,5% de los estudiantes de maestría presenta un nivel medio de autoeficacia en general. El 24% tiene un bajo nivel; en tanto que el 19,5% se encuentra con un nivel alto en dicha variable.

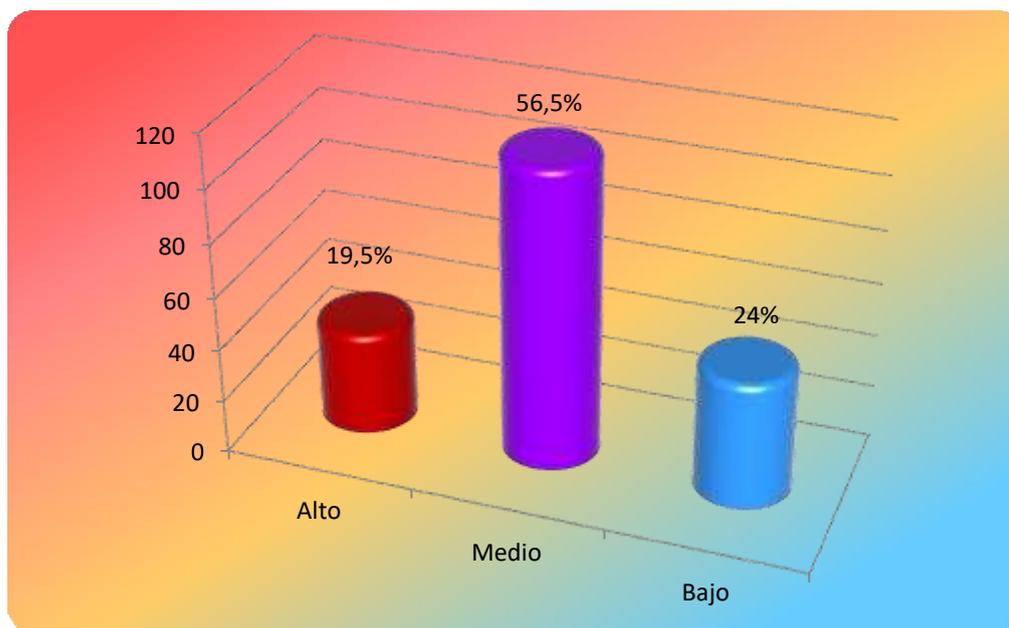


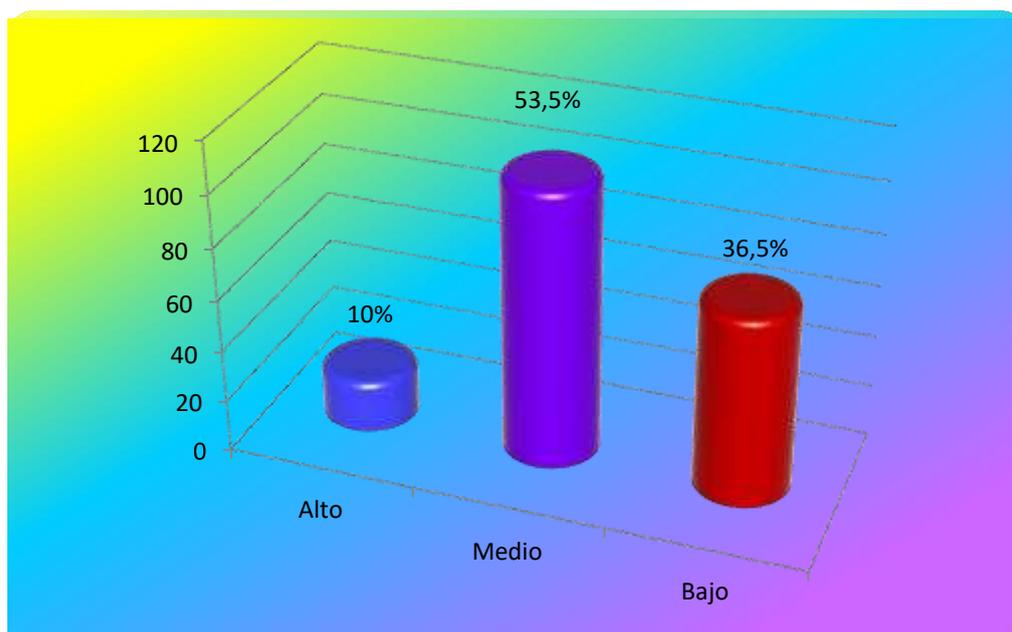
Figura 17. Niveles de la autoeficacia del docente: total

**Tabla 18**

*Frecuencias y porcentajes en los niveles de la dimensión: autoeficacia en el compromiso del estudiante en la muestra de estudiantes de maestría*

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Alto	20	10,0%
Medio	107	53,5%
Bajo	73	36,5%
Total	200	100,0%

El 53,5% de los estudiantes de maestría presenta un nivel medio en la dimensión: autoeficacia en el compromiso del estudiante. El 36,5% se ubica con un bajo nivel; mientras que solo el 10% se sitúa en un nivel alto en dicha dimensión.



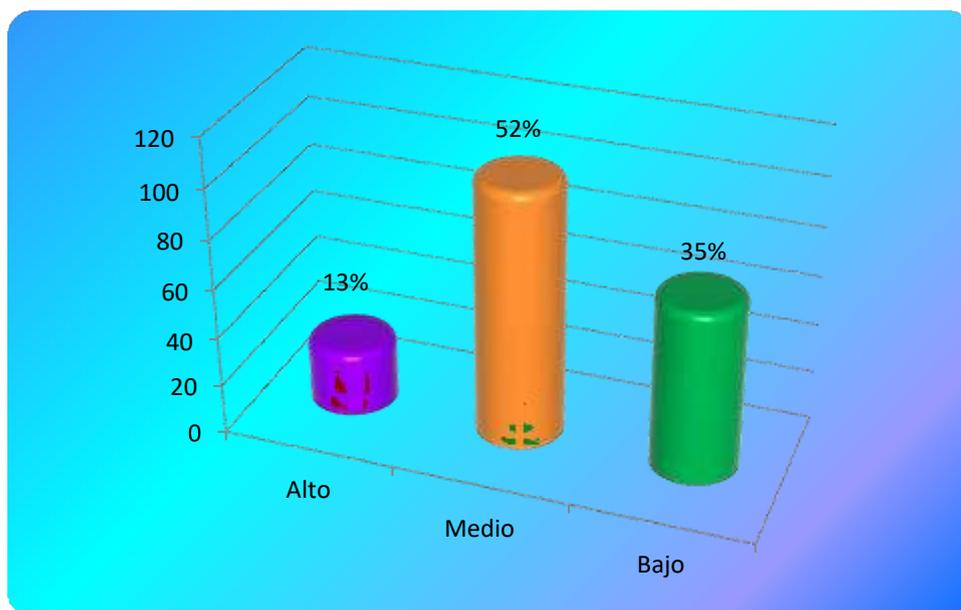
*Figura 18. Niveles de la dimensión: autoeficacia en el compromiso del estudiante*

**Tabla 19**

*Frecuencias y porcentajes en los niveles de la dimensión: autoeficacia en las estrategias de instrucción en la muestra de estudiantes de maestría*

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Alto	26	13,0%
Medio	104	52,0%
Bajo	70	35,0%
Total	200	100,0%

El 52% de los estudiantes de maestría se encuentra en un nivel medio en la dimensión: autoeficacia en las estrategias de instrucción. El 35% se sitúa en un bajo nivel; mientras que solo el 13% se ubica en un nivel alto en dicha dimensión.



*Figura 19. Niveles de la dimensión: autoeficacia en las estrategias de instrucción*

**Tabla 20**

*Frecuencias y porcentajes en los niveles de la dimensión: autoeficacia en la gestión del aula en la muestra de estudiantes de maestría*

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Alto	24	12,0%
Medio	110	55,0%
Bajo	66	33,0%
Total	200	100,0%

El 55% de los estudiantes de maestría se encuentra en un nivel medio en la dimensión: autoeficacia en la gestión del aula. El 33% se mantiene en un bajo nivel; en tanto que apenas el 12% se sitúa en un nivel alto en dicha dimensión.

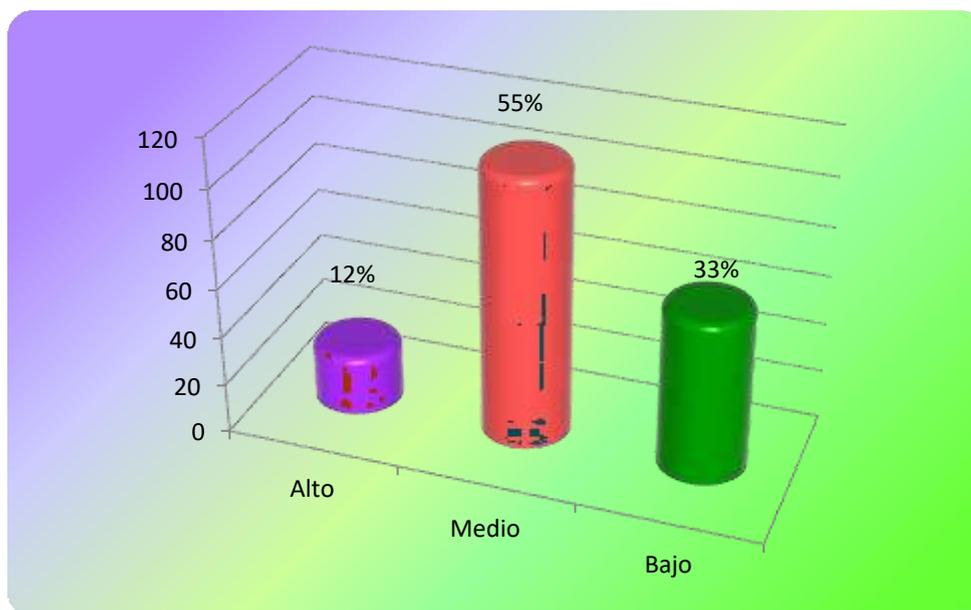


Figura 20. Niveles de la dimensión: autoeficacia en la gestión del aula

#### 5.2.4 Resultados descriptivos de la variable: Práctica docente.

Tabla 21

*Frecuencias y porcentajes en los niveles de práctica docente: total en la muestra de estudiantes de maestría*

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Bueno	46	23,0%
Regular	113	56,5%
Deficiente	41	20,5%
Total	200	100,0%

El 56,5% de los estudiantes de maestría presenta un nivel regular en la práctica docente en general. El 23% se mantiene en un buen nivel; mientras que el 20% se encuentra en un nivel deficiente en la mencionada variable.

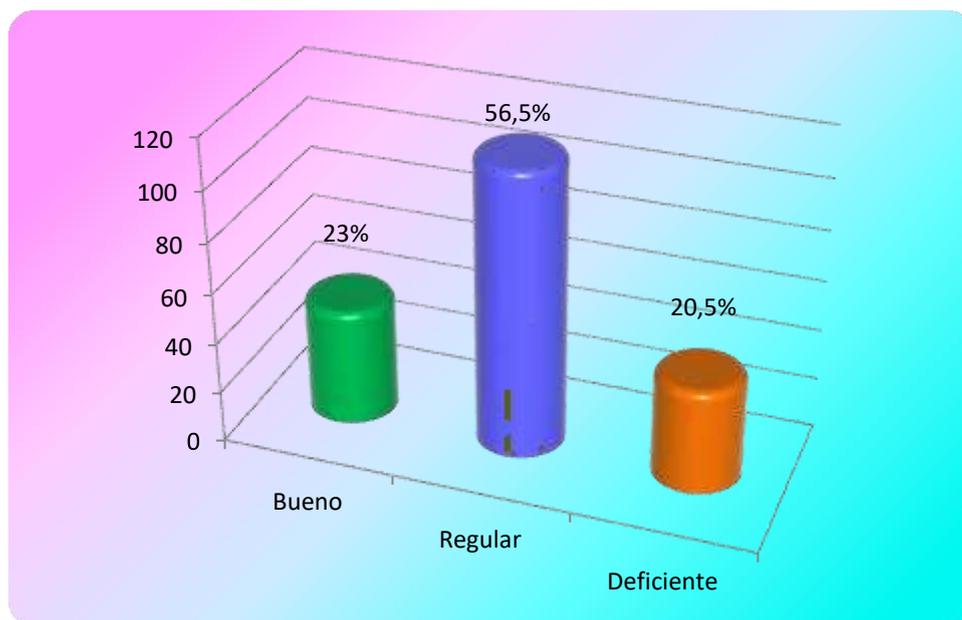


Figura 21. Niveles de práctica docente: total

**Tabla 22**

*Frecuencias y porcentajes en los niveles de práctica docente: preparación en la muestra de estudiantes de maestría*

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Bueno	39	19,5%
Regular	116	58,0%
Deficiente	45	22,5%
Total	200	100,0%

El 58% de los estudiantes de maestría se ubica en un nivel regular en la práctica docente: dimensión preparación. El 22,5% se encuentra en un nivel deficiente; en tanto que el 19,50% se sitúa en un buen nivel en la referida dimensión.

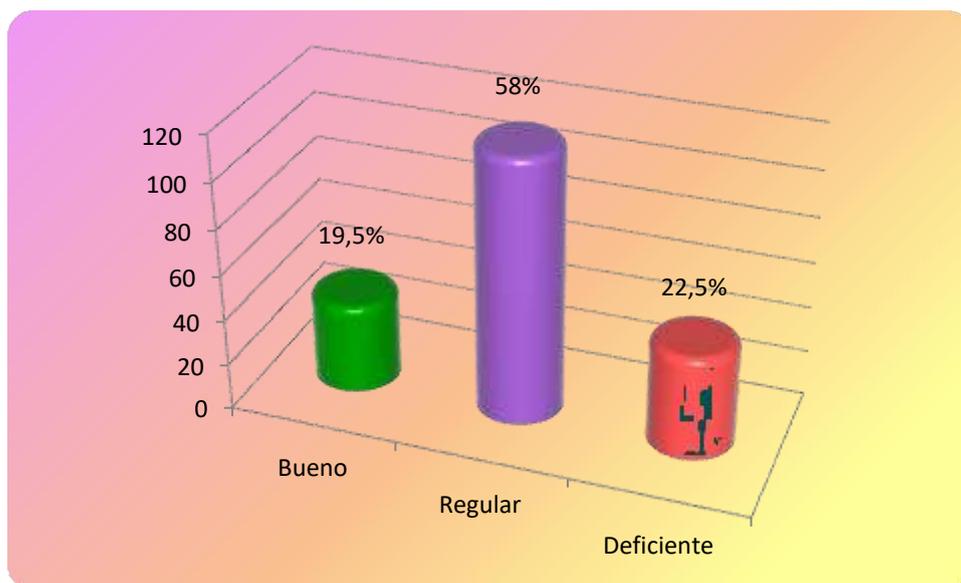


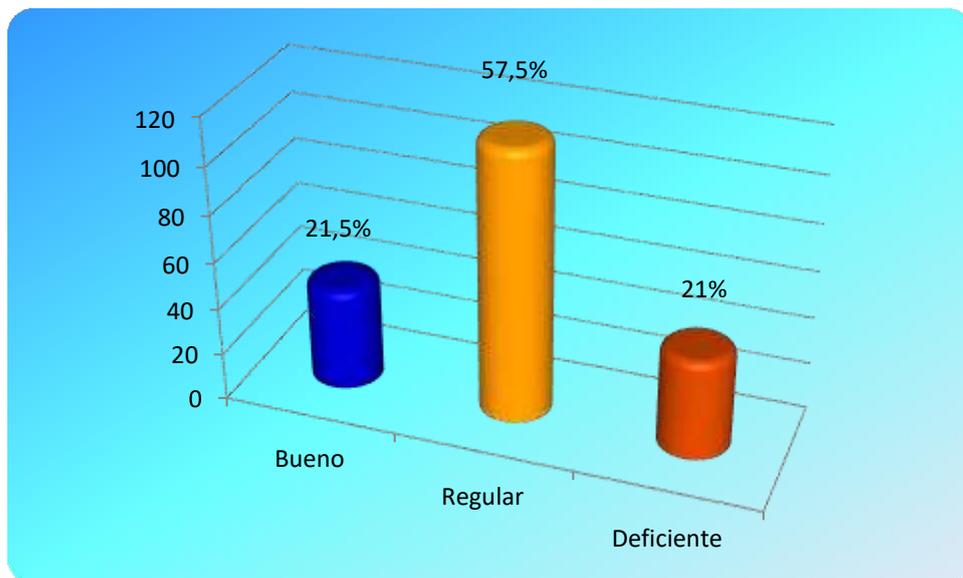
Figura 22. Niveles de práctica docente: dimensión preparación

**Tabla 23**

*Frecuencias y porcentajes en los niveles de práctica docente: realización en la muestra de estudiantes de maestría*

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Bueno	43	21,5%
Regular	115	57,5%
Deficiente	42	21,0%
Total	200	100,0%

El 57,5% de los estudiantes de maestría se encuentra en un nivel regular en la práctica docente: dimensión realización. El 21,5% se mantiene en un buen nivel; mientras que el 21% se ubica en un nivel deficiente en la citada dimensión.



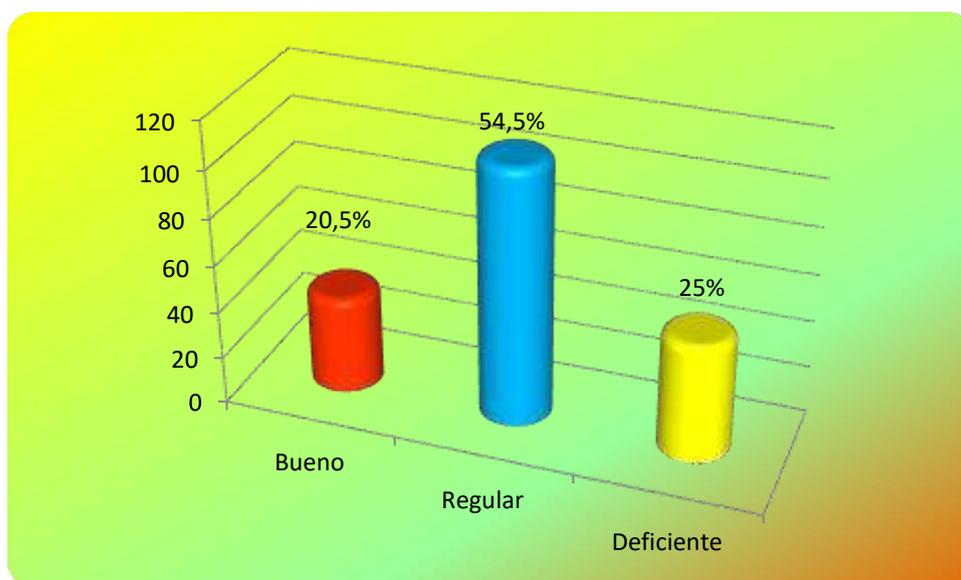
*Figura 23.* Niveles de práctica docente: dimensión realización

**Tabla 24**

*Frecuencias y porcentajes en los niveles de práctica docente: evaluación en la muestra de estudiantes de maestría*

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Bueno	41	20,5%
Regular	109	54,5%
Deficiente	50	25,0%
Total	200	100,0%

El 54,5% de los estudiantes de maestría se ubica en un nivel regular en la práctica docente: evaluación. El 25% se encuentra en un nivel deficiente; en tanto que 20,5% se sitúa en un buen nivel en la mencionada dimensión.



*Figura 24. Niveles de práctica docente: dimensión evaluación*

## 5.2.5 Contrastación de hipótesis.

### 5.2.5.1 Contrastación de la hipótesis general

**Hg:** Existe relación significativa entre las teorías implícitas y la autoeficacia con la práctica docente en estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

**H0:** No existe relación significativa entre las teorías implícitas y la autoeficacia con la práctica docente en estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

#### Tabla 25

*Resumen del modelo conformado por las variables predictoras: Teorías implícitas y Autoeficacia y la variable dependiente: Práctica docente en los estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle (n = 200)*

	<i>Modelo</i>	<i>R</i>	<i>R cuadrado</i>	<i>R cuadrado corregida</i>
<i>Variables predictoras</i>	<i>Teorías implícitas</i>	0,405	0,164	0,156
	<i>Autoeficacia</i>			

\* Variable independiente: práctica docente

Como se observa en la tabla 20, el valor de la regresión obtenido ( $R = 0,405$ ) indica el poder predictivo de las variables independientes: Teorías implícitas y Autoeficacia sobre la variable dependiente: Práctica docente, en este caso, estimado en un nivel moderado. Sin embargo, el valor de la R cuadrado ( $R^2 = 0,164$ ) nos permite conocer que el 16,4% de la varianza en la variable dependiente es explicada por las variables independientes. Más aun, considerando la R cuadrado corregida ( $R^2 \text{ correg} = 0,156$ ), se

puede precisar en un 15,6% la varianza en la variable Práctica docente que puede ser explicada por las variables Teorías implícitas y Autoeficacia.

**Tabla 26**

*Coefficientes beta y valores t del modelo conformado por las variables predictoras: Teorías implícitas y Autoeficacia y la variable dependiente: Práctica docente en los estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle (n = 200)*

		Beta	t	Sig.
	Constante		1,770	0,078
Modelo <sup>a</sup>	Teorías implícitas	0,237	3,602**	0,000
	Autoeficacia	0,300	4,564**	0,000

<sup>a</sup> Variable dependiente: Práctica docente

\*\* Significativo al nivel de  $p < 0,01$ .

Según se aprecia en la tabla 21, en la regresión de la constante y las variables predictoras con la variable dependiente se han obtenido sus correspondientes pesos Beta y sus valores de significación. Estos indicadores permiten afirmar que las variables independientes: Teorías implícitas y Autoeficacia predicen significativamente, en nivel de significación de  $p < 0,01$ , las varianzas en la variable dependiente: Práctica docente. Se observa, además, que la variable Autoeficacia tiene un peso Beta mayor al de la variable Teorías implícitas que, en función al valor de t calculado, se infiere que la variable Autoeficacia presenta un mayor poder predictivo del comportamiento en la variable dependiente mencionada.

**Decisión:** Por consiguiente, de acuerdo a los resultados obtenidos, se dispone de

suficiente evidencia para rechazar la hipótesis nula de la hipótesis general de estudio.

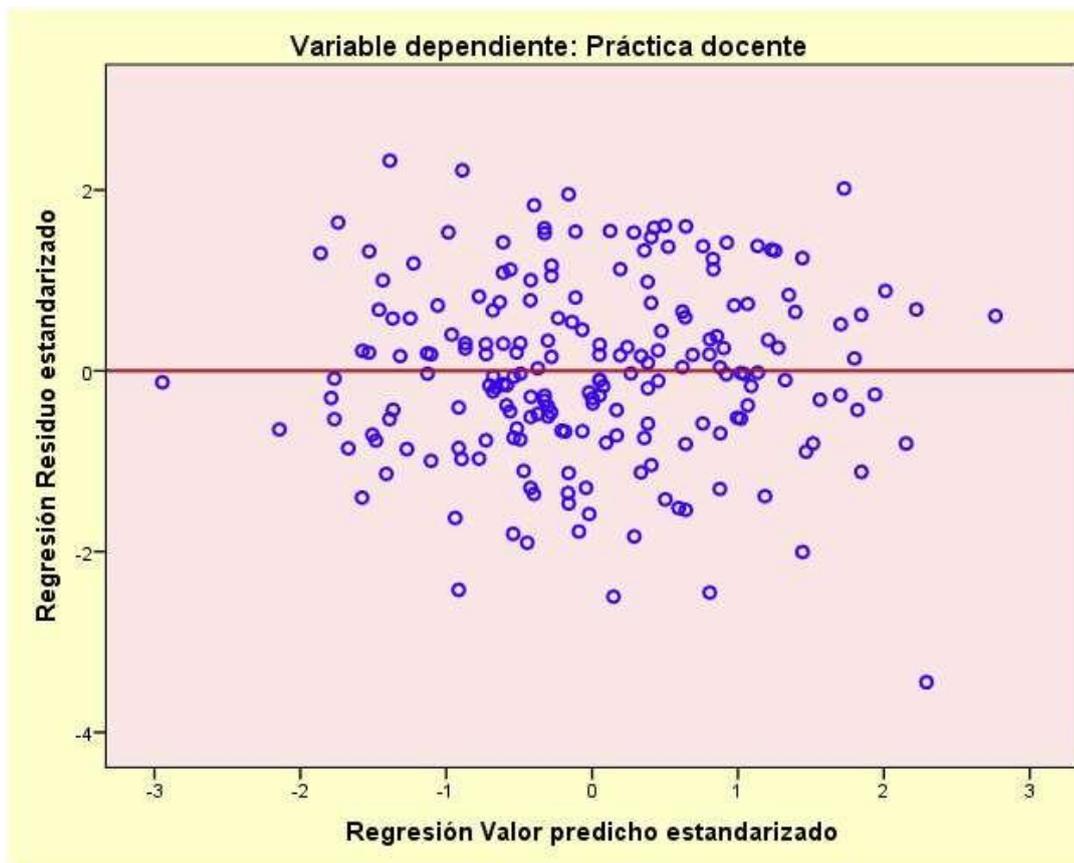


Figura 25. Diagrama de dispersión de la regresión entre las variables de estudio Teorías implícitas, Autoeficacia y Práctica docente en los estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle

#### 5.2.5.2 Contratación de las hipótesis específicas

**H<sub>1</sub>:** Existe relación significativa entre las teorías implícitas y la práctica docente en estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

**H<sub>0</sub>:** No existe relación significativa entre las teorías implícitas y la práctica docente en estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

**Tabla 27**

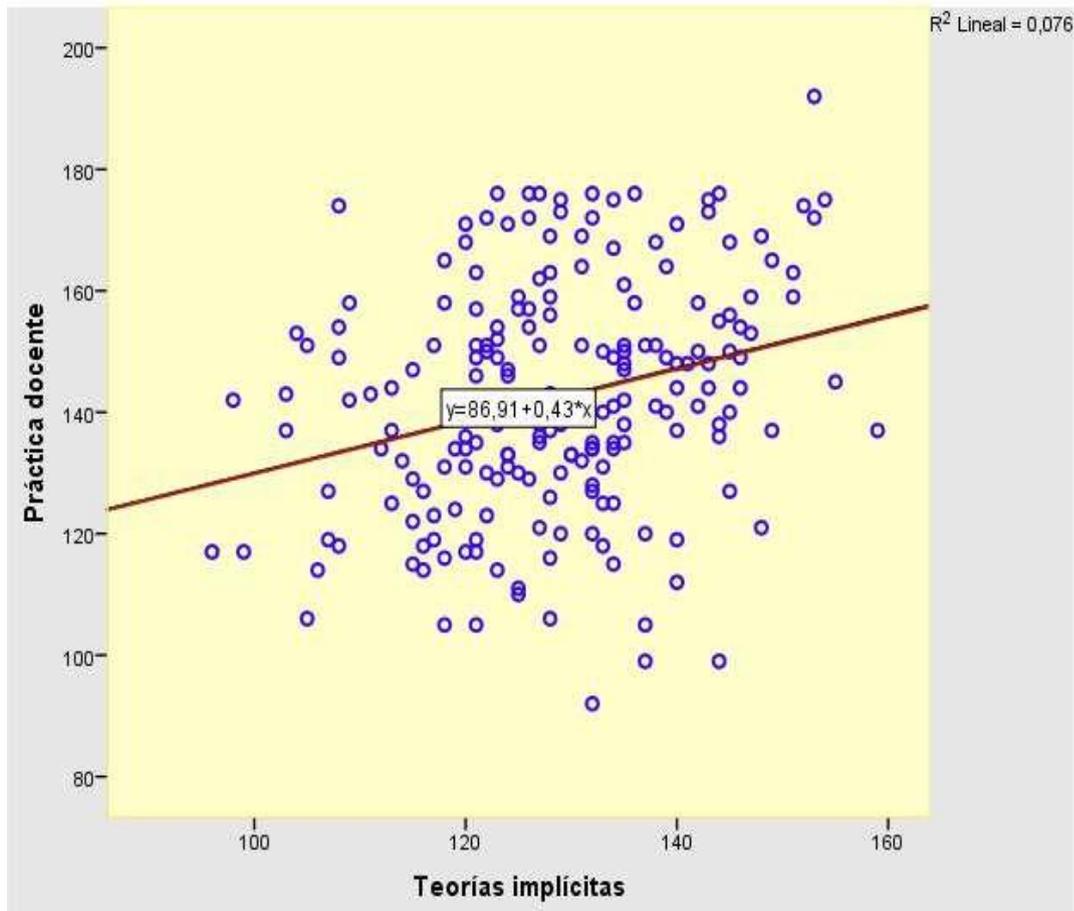
*Correlación de Pearson entre las teorías implícitas y la práctica docente en los estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle*

		Práctica docente
	Coefficiente de correlación	0,275**
Teorías implícitas	Sig. (unilateral)	0,000
	N	200

\*\* *Significativo al nivel de  $p < 0,01$ .*

El coeficiente de correlación de Pearson obtenido entre las teorías implícitas y la práctica docente ( $r = 0,275$ ) es un valor estadísticamente significativo al nivel de  $p < 0,01$ . Es decir, el resultado permite afirmar que existe una correlación significativa entre las referidas variables de estudio. Por lo tanto, se puede establecer que mientras mayor es la puntuación en las teorías implícitas, mayor será la puntuación en la práctica docente que obtengan los estudiantes de maestría de la muestra estudiada.

**Decisión:** Se rechaza la hipótesis nula de la primera hipótesis específica.



*Figura 26.* Diagrama de dispersión de la correlación entre las variables Teorías implícitas y Práctica docente en los estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle

H<sub>2</sub>: Existe relación significativa entre la teoría implícita: tradicional y la práctica docente en estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

H<sub>0</sub>: No existe relación significativa entre la teoría implícita: tradicional y la práctica docente en estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

**Tabla 28**

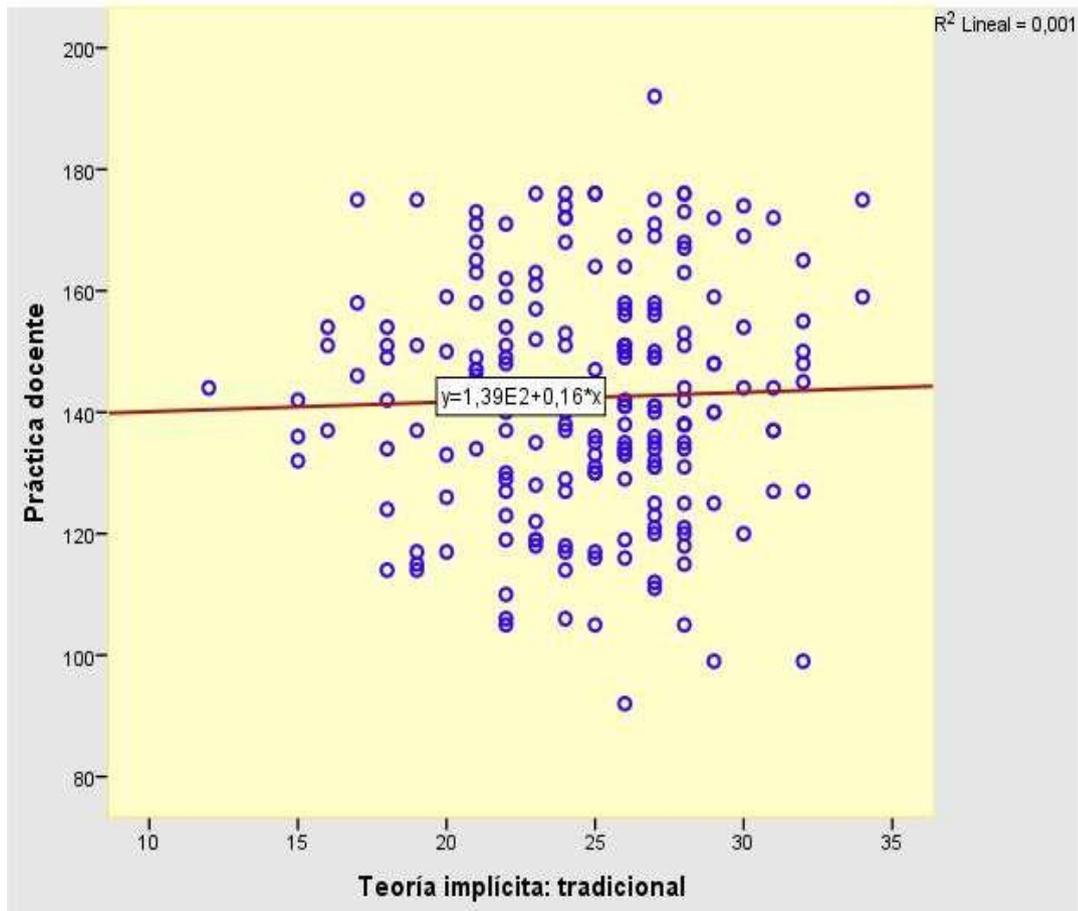
*Correlación de Pearson entre la teoría implícita: tradicional y la práctica docente en los estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle*

		Práctica docente
	Coefficiente de correlación	0,033 <sup>(NS)</sup>
Teoría implícita: tradicional	Sig. (unilateral)	0,321
	N	200

<sup>(NS)</sup> No significativo al nivel de  $p < 0,05$ .

El coeficiente de correlación de Pearson obtenido entre la teoría implícita: tradicional y la práctica docente ( $r = 0,033$ ) no es un valor estadísticamente significativo al nivel de  $p < 0,05$ . Este resultado indica, pues, que no existe una correlación significativa entre las referidas variables de estudio. Por ende, se puede afirmar que existe independencia entre la teoría implícita: tradicional y la práctica docente en los estudiantes de maestría de la muestra investigada.

**Decisión:** Se acepta la hipótesis nula de la primera hipótesis específica.



*Figura 27.* Diagrama de dispersión de la correlación entre la teoría implícita:tradicional y la práctica docente en los estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle

**H3:** Existe relación significativa entre la teoría implícita: técnica y la práctica docente en estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

**H0:** No existe relación significativa entre la teoría implícita: técnica y la práctica docente en estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

**Tabla 29**

*Correlación de Pearson entre la teoría implícita: técnica y la práctica docente en los estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle*

		Práctica docente
	Coeficiente de correlación	0,251**
Teoría implícita: tradicional	Sig. (unilateral)	0,000
	N	200

\*\* Significativo al nivel de  $p < 0,01$ .

El coeficiente de correlación de Pearson entre la teoría implícita: técnica y la práctica docente ( $r = 0,251$ ) es un valor estadísticamente significativo al nivel de  $p < 0,01$ . Este resultado señala que existe una correlación significativa entre la teoría implícita: técnica y la práctica docente. En consecuencia, se puede aseverar que en tanto mayor es la puntuación en la citada teoría implícita, mayor será la puntuación en la práctica docente alcanzada por los estudiantes de maestría de la muestra elegida.

**Decisión:** Se rechaza la hipótesis nula de la tercera hipótesis específica.

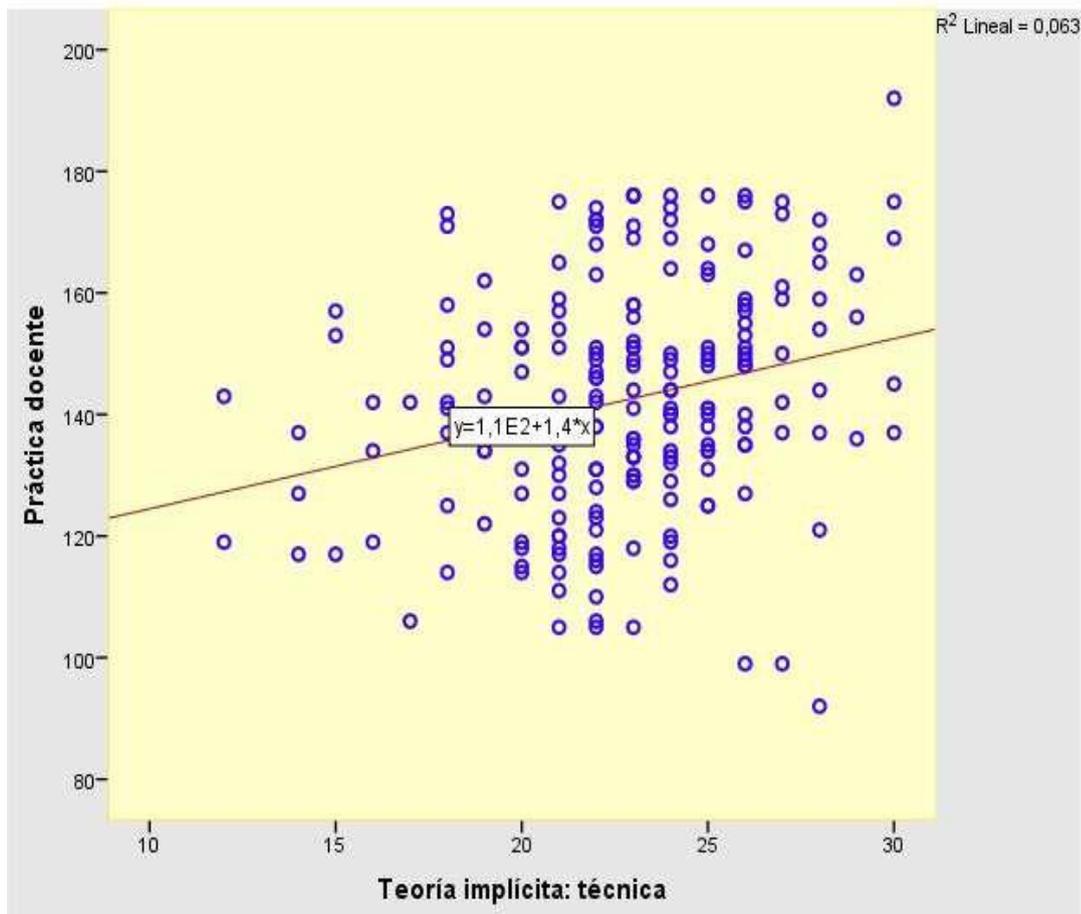


Figura 28. Diagrama de dispersión de la correlación entre la teoría implícita: técnica y la práctica docente en los estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle

H4: Existe relación significativa entre la teoría implícita: constructiva y la práctica docente en estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

H0: No existe relación significativa entre la teoría implícita: constructiva y la práctica docente en estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

**Tabla 30**

*Correlación de Pearson entre la teoría implícita: constructiva y la práctica docente en los estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle*

		Práctica docente
	Coefficiente de correlación	0,357**
Teoría implícita: constructiva	Sig. (unilateral)	0,000
	N	200

\*\* Significativo al nivel de  $p < 0,01$ .

El coeficiente de correlación de Pearson computado entre la teoría implícita: constructiva y la práctica docente ( $r = 0,357$ ) es un valor estadísticamente significativo al nivel de  $p < 0,01$ . Este resultado sustenta la significatividad de la correlación encontrada entre la teoría implícita: constructiva y la práctica docente. Por lo tanto, se puede inferir que mientras mayor es la puntuación en la teoría señalada, mayor será la puntuación en la práctica docente en los estudiantes de maestría de la muestra seleccionada.

**Decisión:** Se rechaza la hipótesis nula de la cuarta hipótesis específica.

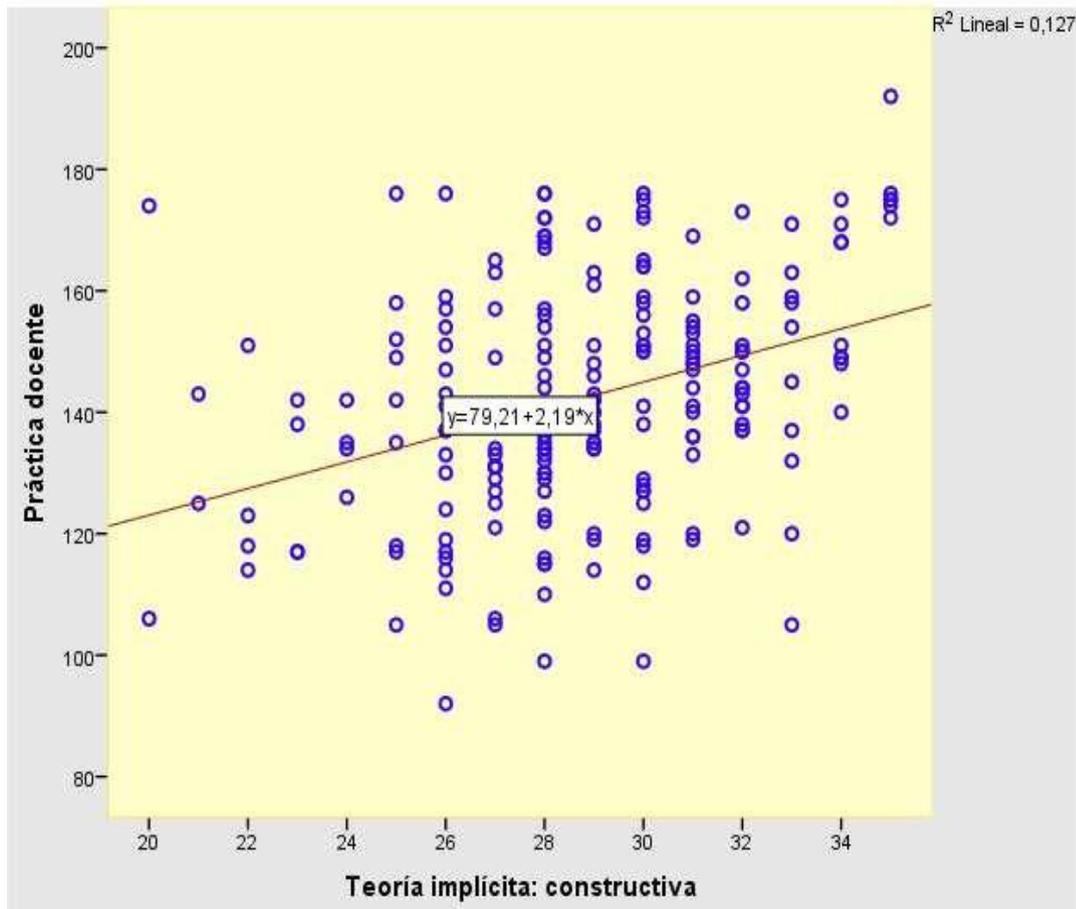


Figura 29. Diagrama de dispersión de la correlación entre la teoría implícita:constructiva y la práctica docente en los estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle

H5: Existe relación significativa entre la teoría implícita: activa y la práctica docente en estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

H0: No existe relación significativa entre la teoría implícita: activa y la práctica docente en estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

**Tabla 31**

*Correlación de Pearson entre la teoría implícita: activa y la práctica docente en los estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle*

		Práctica docente
	Coefficiente de correlación	0,249**
Teoría implícita: activa	Sig. (unilateral)	0,000
	N	200

\*\* Significativo al nivel de  $p < 0,01$ .

El coeficiente de correlación de Pearson calculado entre la teoría implícita: activa y la práctica docente ( $r = 0,249$ ) es un valor estadísticamente significativo al nivel de  $p < 0,01$ . Este resultado permite inferir que la relación entre la teoría implícita: activa y la práctica docente es significativa. Por consiguiente, mientras mayor es la puntuación en la teoría indicada, mayor será la puntuación en la práctica docente en los estudiantes de maestría de la muestra estudiada.

**Decisión:** Se rechaza la hipótesis nula de la quinta hipótesis específica.

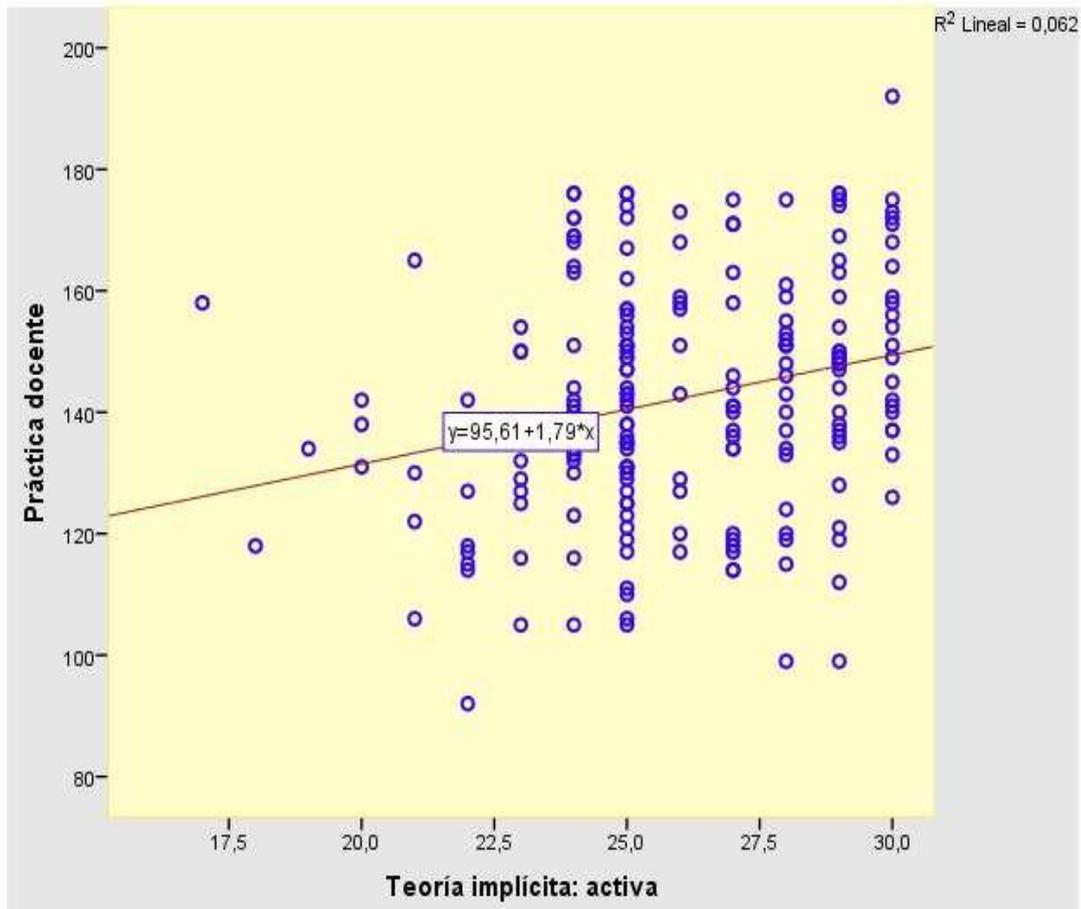


Figura 30. Diagrama de dispersión de la correlación entre la teoría implícita: activa y la práctica docente en los estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle

H<sub>6</sub>: Existe relación significativa entre la teoría implícita: crítica y la práctica docente en estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

H<sub>0</sub>: No existe relación significativa entre la teoría implícita: crítica y la práctica docente en estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

**Tabla 32**

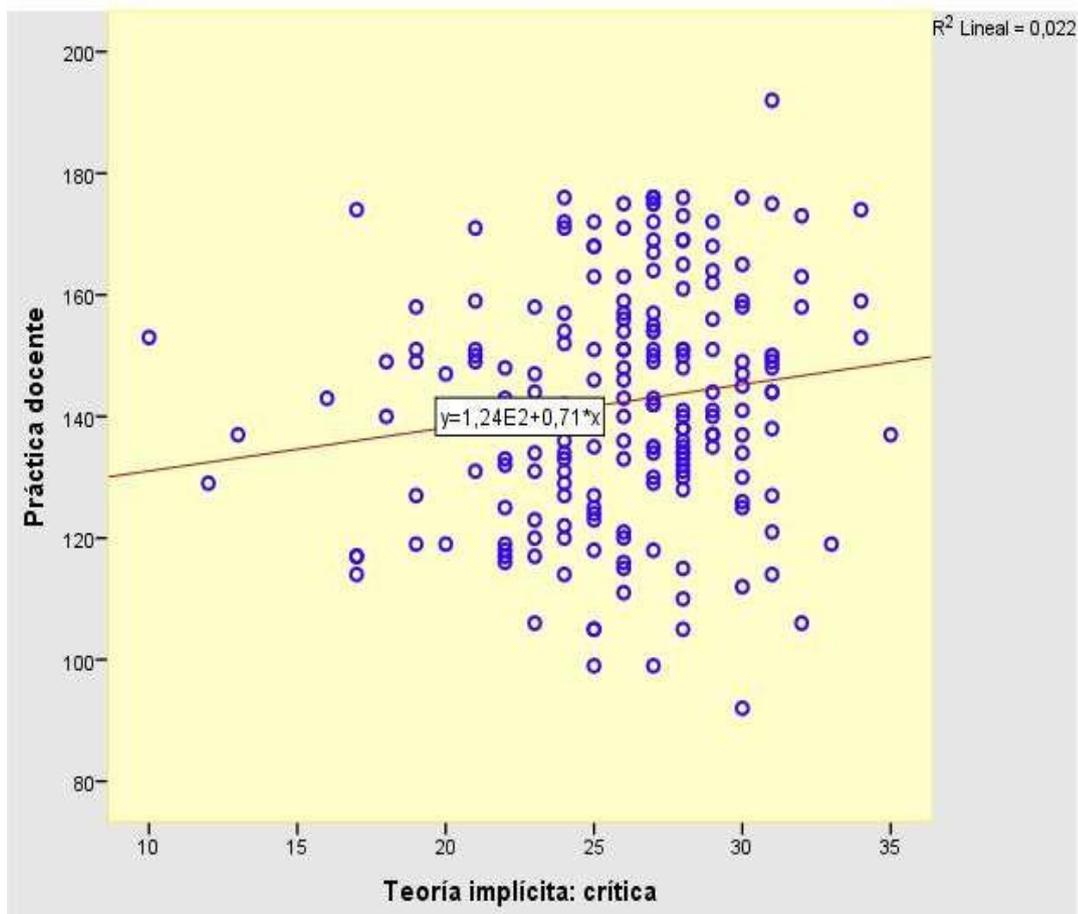
*Correlación de Pearson entre la teoría implícita: crítica y la práctica docente en los estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle*

		Práctica docente
Teoría implícita: crítica	Coefficiente de correlación	0,148*
	Sig. (unilateral)	0,018
	N	200

\* Significativo al nivel de  $p < 0,05$ .

El coeficiente de correlación de Pearson obtenido entre la teoría implícita: crítica y la práctica docente ( $r = 0,148$ ) es un valor estadísticamente significativo al nivel de  $p < 0,05$ . Este resultado es indicador de que la relación entre la teoría implícita: crítica y la práctica docente es significativa. Por tanto, mientras mayor es la puntuación en la teoría referida, mayor será la puntuación en la práctica docente en los estudiantes de maestría de la muestra investigada.

**Decisión:** Se rechaza la hipótesis nula de la sexta hipótesis específica.



*Figura 31.* Diagrama de dispersión de la correlación entre la teoría implícita: crítica y la práctica docente en los estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle

H7: Existe relación significativa entre la autoeficacia y la práctica docente en estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

H0: No existe relación significativa entre la autoeficacia y la práctica docente en estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

**Tabla 33**

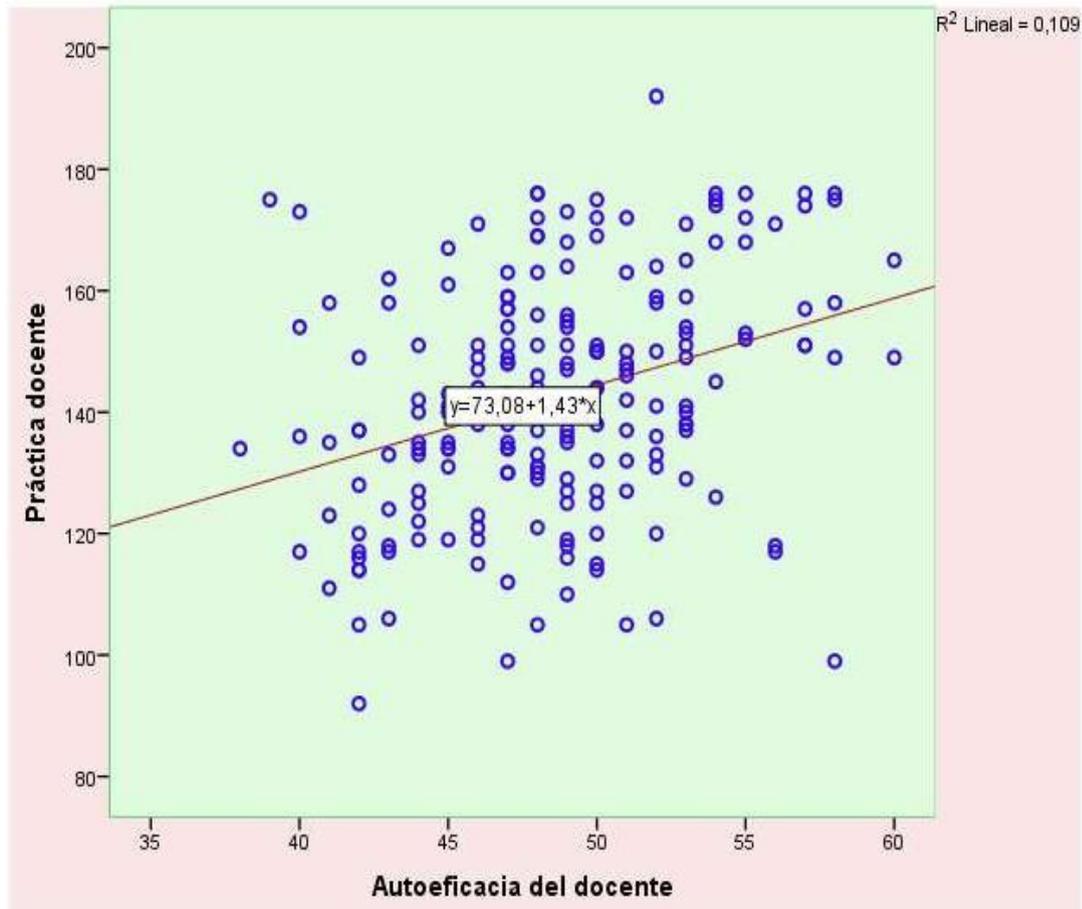
*Correlación de Pearson entre la autoeficacia y la práctica docente en los estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle*

		Práctica docente
Autoeficacia	Coefficiente de correlación	0,330**
	Sig. (unilateral)	0,000
	N	200

\*\* Significativo al nivel de  $p < 0,01$ .

El coeficiente de correlación de Pearson obtenido entre la autoeficacia y la práctica docente ( $r = 0,330$ ) es un valor estadísticamente significativo al nivel de  $p < 0,01$ . Este resultado revela que existe relación significativa entre la autoeficacia y la práctica docente. Es decir, mientras mayor es la puntuación en la autoeficacia, mayor será la puntuación en la práctica docente en los estudiantes de maestría de la muestra elegida.

**Decisión:** Se rechaza la hipótesis nula de la séptima hipótesis específica.



*Figura 32.* Diagrama de dispersión de la correlación entre las variables Autoeficacia del docente y Práctica docente en los estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle

H8: Existe relación significativa entre la autoeficacia en el compromiso del estudiante y la práctica docente en estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

H0: No existe relación significativa entre la autoeficacia en el compromiso del estudiante y la práctica docente en estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

**Tabla 34**

*Correlación de Pearson entre la autoeficacia en el compromiso del estudiante y la práctica docente en los estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle*

		Práctica docente
Autoeficacia	Coefficiente de correlación	0,330**
	Sig. (unilateral)	0,000
	N	200

\*\* Significativo al nivel de  $p < 0,01$ .

El coeficiente de correlación de Pearson generado entre la autoeficacia en el compromiso del estudiante y la práctica docente ( $r = 0,207$ ) es un valor estadísticamente significativo al nivel de  $p < 0,01$ . Este resultado evidencia que la relación entre la autoeficacia en el compromiso del estudiante y la práctica docente es significativa. Es decir, mientras mayor es la puntuación en la señalada autoeficacia, mayor será la puntuación en la práctica docente en los estudiantes de maestría de la muestra descrita.

**Decisión:** Se rechaza la hipótesis nula de la octava hipótesis específica.

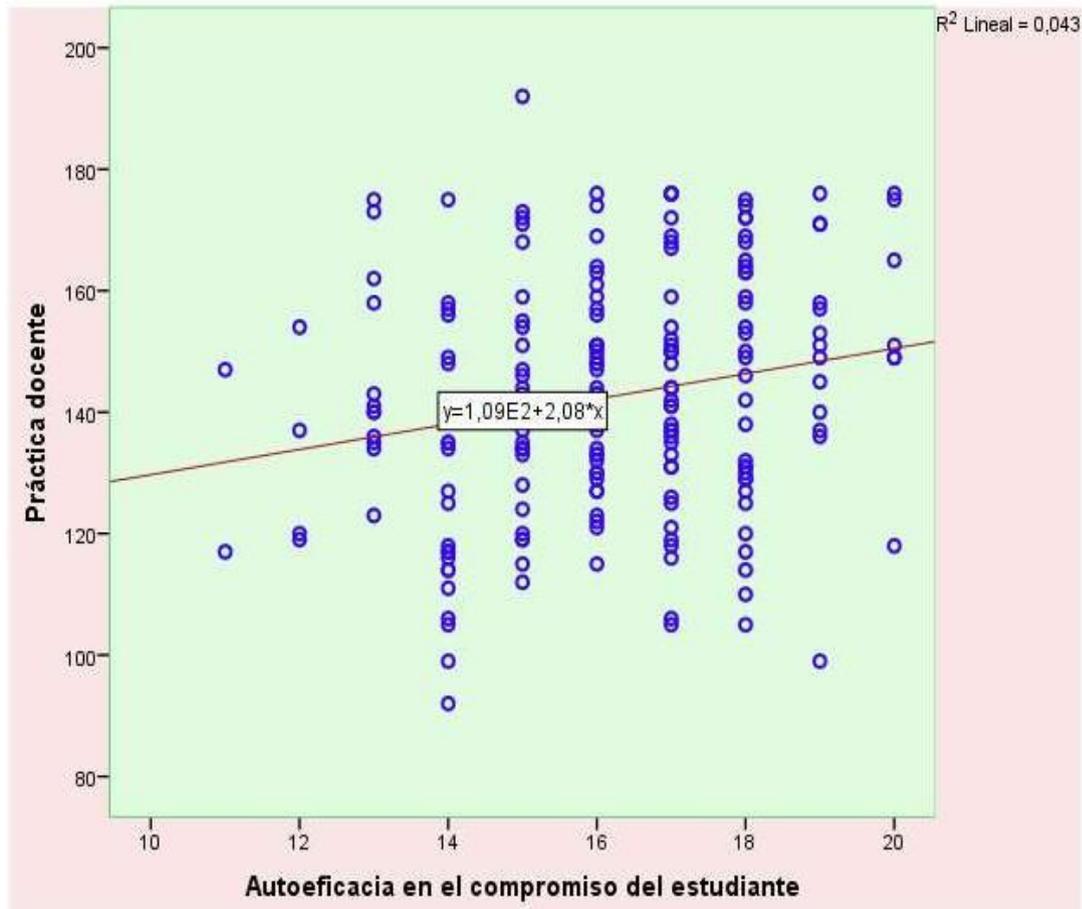


Figura 33. Diagrama de dispersión de la correlación entre la autoeficacia en el compromiso del estudiante y la práctica docente en los estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle

H9: Existe relación significativa entre la autoeficacia en las estrategias de instrucción y la práctica docente en estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

H0: No existe relación significativa entre la autoeficacia en las estrategias de instrucción y la práctica docente en estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

**Tabla 35**

*Correlación de Pearson entre la autoeficacia en las estrategias de instrucción y la práctica docente en los estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle*

		Práctica docente
Autoeficacia	Coefficiente de correlación	0,351**
	Sig. (unilateral)	0,000
	N	200

\*\* *Significativo al nivel de  $p < 0,01$ .*

El coeficiente de correlación de Pearson generado entre la autoeficacia en las estrategias de instrucción y la práctica docente ( $r = 0,351$ ) es un valor estadísticamente significativo al nivel de  $p < 0,01$ . Este resultado permite verificar que la relación entre la autoeficacia en las estrategias de instrucción y la práctica docente es significativa. Es decir, mientras mayor es la puntuación en la citada autoeficacia, mayor será la puntuación en la práctica docente en los estudiantes de maestría de la muestra de investigación.

Decisión: Se rechaza la hipótesis nula de la novena hipótesis específica.

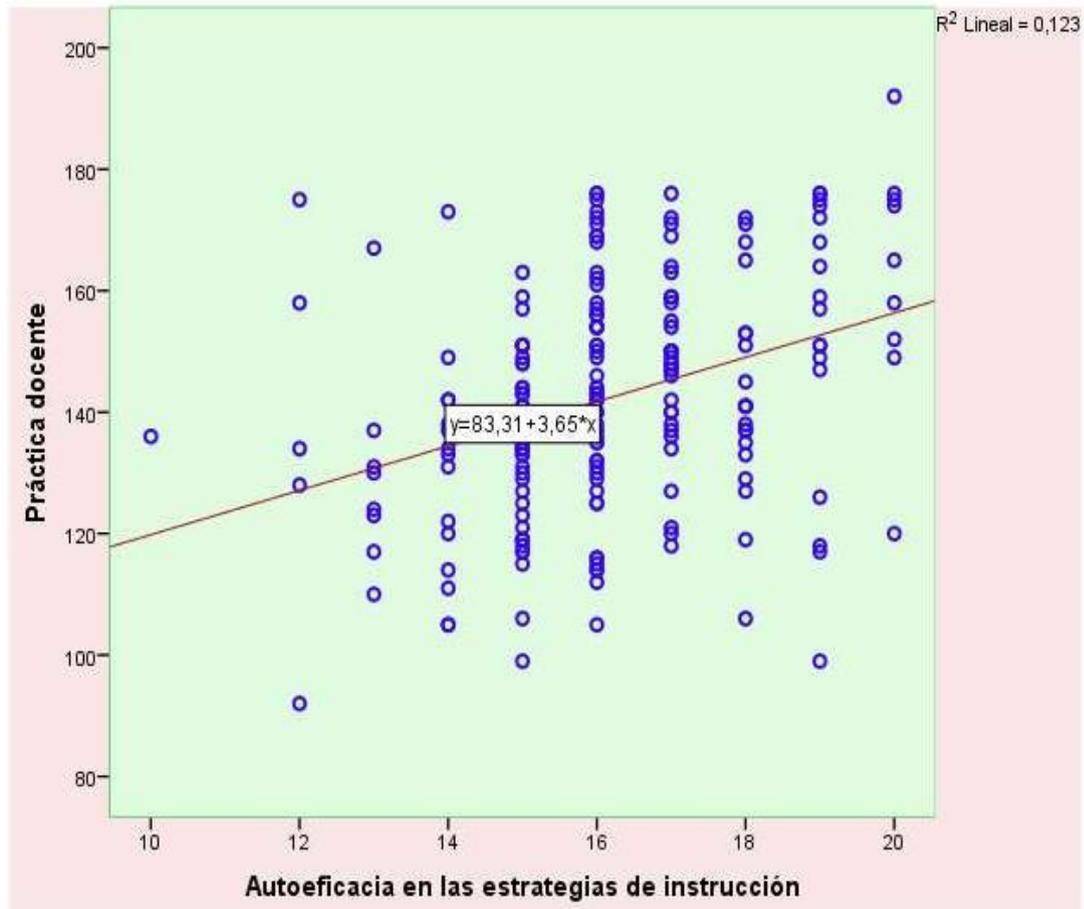


Figura 34. Diagrama de dispersión de la correlación entre la autoeficacia en las estrategias de instrucción y la práctica docente en los estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle

H10: Existe relación significativa entre la autoeficacia en la gestión del aula y la práctica docente en estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

H0: No existe relación significativa entre la autoeficacia en la gestión del aula y la práctica docente en estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

**Tabla 36**

*Correlación de Pearson entre la autoeficacia en la gestión del aula y la práctica docente en los estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle*

		Práctica docente
	Coeficiente de correlación	0,232**
Autoeficacia en la gestión del aula	Sig. (unilateral)	0,000
	N	200

\*\* Significativo al nivel de  $p < 0,01$ .

El coeficiente de correlación de Pearson obtenido entre la autoeficacia en la gestión del aula y la práctica docente ( $r = 0,232$ ) es un valor estadísticamente significativo al nivel de  $p < 0,01$ . Este resultado aporta a la comprobación de que la autoeficacia en las estrategias de instrucción se relaciona significativamente con la práctica docente. En otros términos, en tanto mayor sea la puntuación en la señalada autoeficacia, mayor será la puntuación en la práctica docente en los estudiantes de maestría de la muestra de estudio.

Decisión: Se rechaza la hipótesis nula de la décima hipótesis específica.

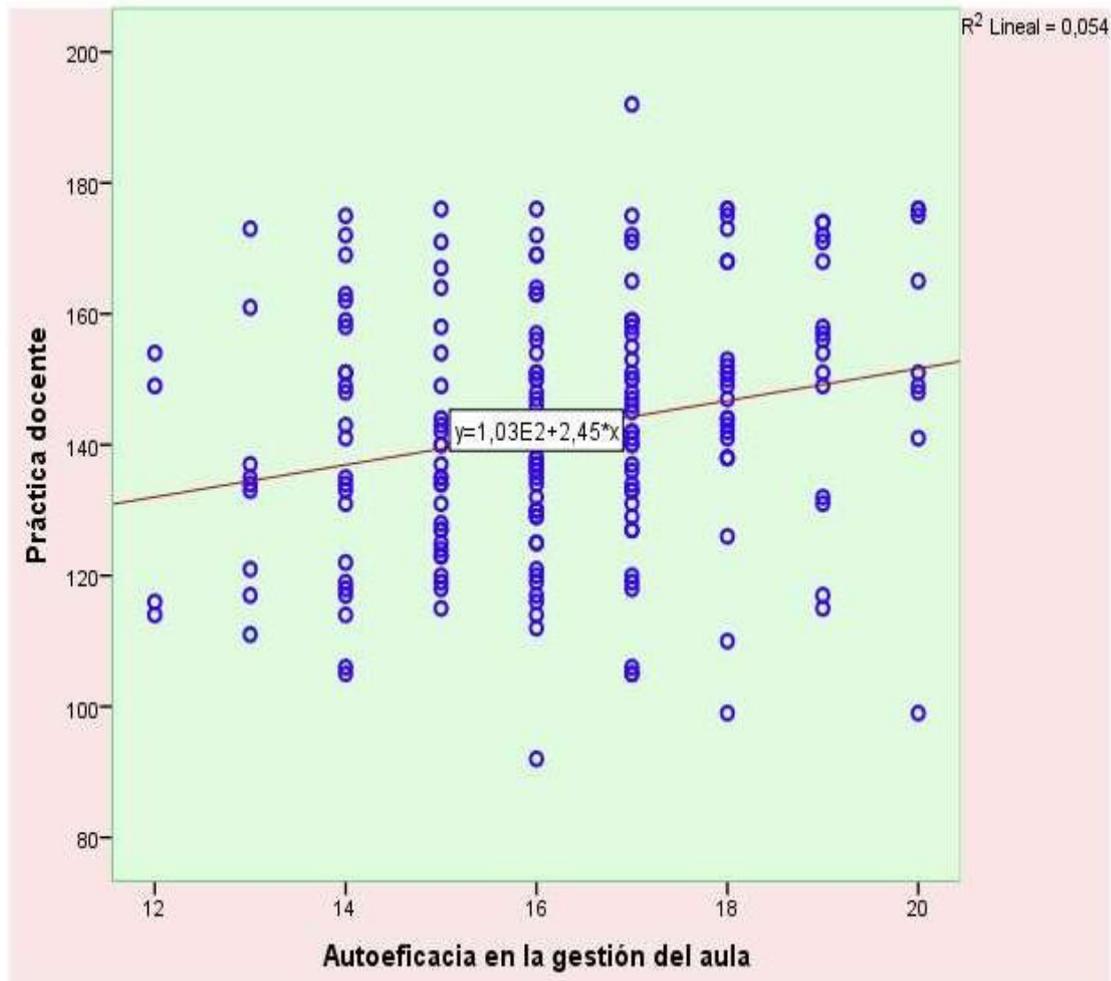


Figura 35. Diagrama de dispersión de la correlación entre la autoeficacia en la gestión del aula y la práctica docente en los estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle

### 5.3 Discusión

En general, los resultados obtenidos con la regresión lineal múltiple permiten inferir que las teorías implícitas y la autoeficacia del docente constituyen variables con poder predictivo significativo que explican en buena medida el comportamiento de la práctica docente en los estudiantes de maestría de la muestra de estudio. Del análisis regresional se evidenció, además, que la variable autoeficacia posee relativamente mayor peso predictivo en comparación con las teorías implícitas al momento de explicar la varianza en la variable dependiente. De todos modos, la diferencia predictiva entre ambas variables

independientes no es grande, y conjuntamente predicen el 15,6% de la variabilidad de la práctica docente.

De manera específica, se encontró que las teorías implícitas se relacionan significativamente con la práctica docente. Analizándolo por separado, se encontró que solo la teoría implícita: tradicional no mantiene correlación significativa con la práctica docente; las otras teorías presentan correlaciones significativas, apreciándose que la teoría implícita: constructiva es la que ostenta un mayor índice de correlación ( $r = 0,357$ ), y la teoría implícita: crítica viene a ser la de menor coeficiente de correlación ( $r = 0,148$ ) con la práctica docente. De acuerdo a estos resultados, parece establecerse que las tres teorías implícitas que muestran mayores correlaciones corresponden a las teorías técnica, constructiva y activa. Como señala Rincón (2006), la teoría implícita técnica alude a teorías que pretenden sistematizar de manera ordenada actividades educativas, buscando tomar control y optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje, desde un punto de vista triádico donde participan elementos de orden epistémico, instrumental y práctico prudencial. Por su parte, Marrero (1993) señala que la teoría constructiva es un modelo que tiene que ver con los procesos mentales reconstructivos de parte de los aprendices a partir de las propias representaciones acerca del mundo físico, sociocultural e incluso mental, así como el ejercicio de la autorregulación de la propia actividad de aprender. Y en cuanto a la teoría activa, refiere que ésta se identifica porque en el proceso de enseñanza- aprendizaje se conectan los resultados, los procesos y las condiciones del aprendizaje de modo relativamente lineal.

Las tres teorías implícitas antes mencionadas también presentan mayores porcentajes de mayor cumplimiento. Es decir, el 22%, el 20,5% y el 25% de los docentes estudiantes de maestría en mayor medida cumplen ciertos aspectos relacionados con las teorías técnica, constructiva y activa, respectivamente. No obstante, se observan reducidos

porcentajes de mayor cumplimiento en las teorías implícitas tradicional y crítica, con el 13,5% y 18%, respectivamente. En cierta forma, estos resultados confirman los hallazgos de algunos investigadores de nuestro medio; tal es el caso de Arroyo y Silva (2015), quienes evidenciaron la interrelación de tres teorías implícitas acerca del juego como estrategia de enseñanza: la directa, interpretativa y constructiva, con predominio de la constructiva. Por su lado, Cartagena (2015) deja entrever en su práctica pedagógica una clara influencia de la teoría implícita técnica, por cuanto el uso de Facebook como recurso didáctico, orientado a promover la comunicación, la colaboración y el compartir materiales, se asocia con las estrategias y el compromiso docente para motivar a los estudiantes. Se dispone, también, del trabajo de Rojas (2013), quien concluyó que los docentes presentan una combinación de más de un tipo de teoría curricular implícita: interpretativa, tecnológica y crítica, las cuales varían en orden de prioridad de acuerdo con el tipo de componente curricular, de modo que implicaría una relación contextual al mostrar que se activan dependiendo de la naturaleza de los distintos propósitos curriculares del Proyecto Curricular Institucional (PCI).

Otros estudios presentan resultados similares, como el de Conti (2012), quien reportó que, si bien las representaciones explícitas de los profesores corresponden a una perspectiva constructivista, en las representaciones implícitas se evidenciaron rasgos de las teorías directa e interpretativa. Específicamente, los profesores parecen mantener a nivel implícito la creencia de que los conocimientos tienen un carácter objetivo que permite diferenciar si los aprendizajes de los estudiantes son correctos o incorrectos, así como definir qué contenidos son indispensables en la enseñanza.

Respecto a la correlación entre la autoeficacia del docente y la práctica docente, se comprobó que, efectivamente la correlación entre ambas variables es significativa. Considerando las correlaciones entre dimensiones de la autoeficacia con la práctica

docente, se registraron correlaciones significativas entre cada una de ellas y la variable dependiente, observándose que presenta mayor índice de correlación la autoeficacia en las estrategias de instrucción ( $r = 0,351$ ) y ostenta el menor valor de correlación la autoeficacia en el compromiso del estudiante con la práctica docente ( $r = 0,207$ ). De otro lado, se ha visto que, aunque predomina un nivel medio en cada una de las dimensiones de autoeficacia, se verificaron mayores porcentajes en el nivel bajo, con el 36,5%, 35% y 33% en las dimensiones autoeficacia en el compromiso del estudiante, autoeficacia en las estrategias de instrucción y autoeficacia en la gestión del aula, correspondientemente.

Las correlaciones significativas antes mencionadas remiten a hipótesis ya demostradas sobre el particular. De Luis (2007) define la autoeficacia como aquellas creencias que poseen los maestros sobre sus propias habilidades para producir un efecto positivo en el aprendizaje de los estudiantes. Relativo a este punto, se ha encontrado que el aprendizaje de los alumnos se halla relacionado con las creencias de autoeficacia de los docentes (Blanco, 2010). Por tal razón, aquellos maestros que confían en sus creencias, capacidades y habilidades para lograr un cambio en el aula, serán capaces de crear experiencias directas que conlleven a sus alumnos al éxito. Sin embargo, aquellos docentes que dudan de su autoeficacia como profesores, verán debilitada la eficacia de sus alumnos en sus habilidades y desarrollo cognitivo (Chacón, 2006). Todos estos antecedentes teóricos apuntan al hecho ya establecido por varios autores acerca de la influencia de la autoeficacia en la práctica docente.

A nivel internacional, Rodríguez (2017), de España, llegó a la conclusión de que es conveniente una reformulación de las dimensiones expuestas pasando a denominarse: Liderazgo recíproco, Potencial creativo con apoyo institucional, Dominio técnico didáctico y Personalidad activa con capacidad didáctica metacognitiva, que son los que permiten definir un modelo de autoeficacia docente. Del mismo tenor es el estudio de

Zelaya (2017), de Guatemala, cuyos resultados permitieron constatar que los docentes de la muestra poseen una percepción muy alta sobre los niveles de autoeficacia con la que cuentan, colocándose así en rangos de medición superiores en cuanto a los resultados de la escala. Las dimensiones con mayor nivel de percepción de autoeficacia son: la planificación del proceso de enseñanza aprendizaje y en la interacción con los estudiantes, lo que concuerda con el perfil docente de la institución donde el papel del docente no se limita a dar clases en el aula sino a promover las relaciones positivas y favorecer el clima en el aula y aunque ninguno alcanzó la puntuación máxima, en general, se colocan en un nivel superior.

## Conclusiones

- 1) En líneas generales, los resultados detectados con la correlación de Pearson indican que existe relación significativa entre las teorías implícitas y la autoeficacia con la práctica docente en estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle; evidenciándose que la autoeficacia tiene mayor poder predictivo en el comportamiento de la práctica docente.
- 2) Asimismo, los hallazgos señalan que existe relación significativa entre las teorías implícitas y la práctica docente en estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.
- 3) No se encontró relación significativa entre la teoría implícita: tradicional y la práctica docente en estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.
- 4) Los resultados muestran que existe relación significativa entre la teoría implícita: técnica y la práctica docente en estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.
- 5) Existe relación significativa entre la teoría implícita: constructiva y la práctica docente en estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.
- 6) Se registró relación significativa entre la teoría implícita: activa y la práctica docente en estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.
- 7) Se verificó relación significativa entre la teoría implícita: crítica y la práctica docente en estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.
- 8) Se evidenció relación significativa entre la autoeficacia y la práctica docente en estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.
- 9) Se constató relación significativa entre la autoeficacia en el compromiso del estudiante

y la práctica docente en estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

10) Se comprobó relación significativa entre la autoeficacia en las estrategias de instrucción y la práctica docente en estudiantes de maestría de la Universidad Nacionalde Educación Enrique Guzmán y Valle.

11) Se halló relación significativa entre la autoeficacia en la gestión del aula y la práctica docente en estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

### **Recomendaciones**

- 1) Llevar a cabo un programa de desarrollo profesional en el que se priorice la reflexión sobre la propia práctica docente brindando a los maestros las herramientas necesarias para una toma de conciencia que pueda producir cambios y modificaciones a partir de reconocer sus teorías implícitas, generando, de esta manera, condiciones que sean más favorables y pertinentes para el desarrollo del proceso enseñanza- aprendizaje.
- 2) Se recomienda que el tema de las teorías implícitas se inserte en los programas de formación del profesorado, considerando que éstas son las que rigen y orientan inconscientemente su práctica docente, incluso mucho más que los conocimientos teóricos aprendidos en el período de su formación profesional.
- 3) Estructurar el desarrollo profesional de los docentes como experiencias de dominio de gran alcance, con el objetivo de ayudarlos a obtener evidencia de un mejor aprendizaje por parte de sus alumnos con el fin de obtener una retroalimentación de su autoeficacia, teniendo en cuenta que este concepto es una idea que ni los investigadores ni los profesionales educadores pueden ignorar.
- 4) Diseñar programas para el fortalecimiento de recursos didácticos y la implementación de estrategias de retroinformación de los docentes, de modo que se logre mayor competencia pedagógica y, por consiguiente, mejoren los niveles de autoeficacia o se formen en aquellos profesores que aún no las poseen.

## Referencias

- Allinder, R. M. (1994). The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher Education and Special Education, 17*, 86-95.
- Añorve, G. (2013). *Las teorías implícitas de los docentes de educación primaria entorno de la alfabetización inicial* (Tesis doctoral). Universidad Nacional Autónoma de México, México, D.F.
- Archenti, N. (2007). Tres aproximaciones a la ciencia. Capítulo 1. En Marradi, A., Archenti, N., y Piovani, J. (2007). *Metodología de investigación de las ciencias sociales*. Buenos Aires: Emecé.
- Arregui, P. (2000). Estándares y retos para la formación y el desarrollo profesional de los docentes. En: P. Arregui, M. Benavides, S. Cueto, B. Hunt, B. J. Saavedra y W. Secada (2004). *¿Es posible mejorar la educación peruana? Evidencias y posibilidades*. Lima-Perú: Grade.
- Arroyo, F. J. y Silva, G. Y. (2015). *Teorías implícitas de docentes sobre el juego como estrategia de enseñanza en las áreas curriculares de la educación inicial en una institución pública de Ate - Vitarte* (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*, 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice- Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Blanco, Á. (2010). Creencias de autoeficacia de estudiantes universitarios: un estudio

- empírico sobre la especificidad del constructo. (Spanish). *Electronic Journal of Educational Research, Assessment & Evaluation*, 15(2), 1-28. Bajado de: Education Research Complete database.
- Bronfenbrenner, U. (1975). Reality and research in the ecology of human development. *Proceedings of the American Philosophical Society*, 119, 439-469.
- Brophy, J., y Evertson, C. (1976). *Learning from teaching: A developmental perspective*. Boston: Allyn and Bacon.
- Cartagena, M. A. (2015). *Uso pedagógico de Facebook y su contribución en la autoeficacia docente* (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- Castillo, R. (2010). *Autoreflexión y evaluación de la práctica docente*. Recuperado de <http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/AUTOREFLEXION%20Y%20EVALUACION%20DE%20LA%20PRACTICA%20DOCENTE-El%20Salvad.pdf>
- Centro de Profesores y de Recursos de Mérida. (1997). *Guía para la reflexión y la evaluación de la propia práctica docente*. Recuperado de <http://cprmerida.juntaextremadura.net/cpr/primaria/guiaevaprac.doc>
- Chacón, C. T. (2006). Las creencias de autoeficacia: un aporte para la formación del docente. *Acción Pedagógica*, 15, 44-54.
- Chiecher, A. (2009). Búsqueda de ayuda en ambientes virtuales Relaciones con la Orientación hacia el Aprendizaje y la Autoeficacia percibida. (Spanish). *Apertura: Revista de Innovación Educativa*, (10), 78-89. Bajado de: Education Research Complete database.
- Clark, C. M., & Peterson, P. L. (Mayo, 1984). *Teachers' Thought Processes*. Occasional paper N° 72 published by the Institute for Research on Teaching. USA: Michigan

- State University. Recuperado de <http://goo.gl/hQfpbn>
- Conti, G. S. (2012). *Semejanzas y diferencias entre las representaciones explícitas e implícitas sobre la enseñanza en profesores de Matemática y Ciencias Sociales del nivel secundario* (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- Cossío, E. F. y Hernández, G. (2016). Las teorías implícitas de enseñanza y aprendizaje de profesores de primaria y sus prácticas docentes. *RMIE*, Vol. 21, Núm.71, 1135-1164 (ISSN: 14056666).
- Covarrubias, C. (2014). *El sentimiento de autoeficacia en una muestra de profesores chilenos* (Tesis doctoral). UCM: Madrid. Recuperado de <http://eprints.ucm.es/24947/1/T35284.pdf>
- De Luis, E. (2007). Autoeficacia del profesorado universitario. Eficacia percibida y práctica docente. (Spanish). *Estudios Sobre Educacion*, (13), 207-209. Bajado de: Education Research Complete database.
- Delgado, G. (1999). La promoción de la autoeficacia en el docente universitario. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2(1).
- Drinot, M. (2012). *La autoeficacia docente en la práctica pedagógica* (Tesis de licenciatura). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- Elliot, J. (2000). *La investigación-acción en Educación*. Madrid: Morata.
- Erdem, E., y Demirel, Ö. (2007). Teacher self-efficacy belief. *Social Behavior & Personality: An International Journal*, 35(5), 573-586. Bajado de: Academic SearchComplete database.
- Fernández, M. (2008). Burnout, autoeficacia y estrés en maestros peruanos: Tres estudios fácticos. *Cienc Trab.*, Oct-Dic, 10(30), 120-125.
- Fernández-Arata, J. (2008). Desempeño docente y su relación con orientación a la meta,

- estrategias de aprendizaje y autoeficacia: un estudio con maestros de primaria de Lima, Perú. (Spanish). *Universitas Psychologica*, 7(2), 385-401. Bajado de: Academic Search Complete database.
- Flórez, O. (1999). *Pedagogía, cognición y evaluación*. Madrid: Atenea.
- Friedman, I. & Kass, E. (2002). Teacher self-efficacy: A classroom-organization conceptualization. *Teaching and teacher education*, 18(6), 675-686. doi: 10.1016/S0742-051X (02)00027-6.
- Gibson, S., & Dembo, M. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 569-582.
- Gimeno, J. (1999). La educación que tenemos, la educación que queremos. En Imbernón, F. (coord.) (1999). *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Graó.
- Guskey, T. R. (1988). Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 4(1), 63-69.
- Gutiérrez Cerda, H. (2002). *La evaluación como experiencia total. Logros, objetivos, procesos, competencia y desempeño*. Santa Fe de Bogotá, Colombia: Nomos S.A., Magisterio.
- Henson, R. (Enero, 2001). *Teacher self-efficacy: Substantive implications and measurement dilemmas*. Paper presented at the Annual Meeting of the Educational Research Exchange. USA: University of North Texas. Recuperado de <http://goo.gl/DdQE7y>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México, D.F.: McGraw-Hill Interamericana.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*.

México, D.F.: McGraw-Hill Interamericana.

- Judikis, J. (2007). *Teorías implícitas sobre el aprendizaje y su relación con las prácticas pedagógicas en estudiantes de pedagogía en la Universidad de Magallanes y Profesores ejercicio de la XII Región*. Recuperado de <http://www.fonide.mineduc.cl>
- Kagan, D. M. (1992). Implications of research on teacher belief. *Educational Psychologist*, 27(1), 65-90.
- Kirschner, P. & Karpinski, A. (2010). Facebook and academic performance. *Computers in Human Behavior*, 26, 1237-1245. doi:10.1016/j.chb.2010.03.024
- Leal, F. (2005). Efecto de la formación docente inicial en las creencias epistemológicas. *Revista iberoamericana de educación*, nº 34, 1-16.
- Lent, R. W. & Hackett, G. (1987). Career self-efficacy: Empirical status and future directions. *Journal of Vocational Behavior*, 30(3), 347-382. doi: 10.1016/0001-8791(87)90010-8
- Lobos, M. D. (2012). *Teorías implícitas de profesores y estilos de aprendizajes de estudiantes de la carrera de psicología* (Tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada, España.
- Marradi, A. (2007) Conceptos de objeto y de unidades de análisis. Población y muestra. En Marradi, A. Archenti, N. y Piovani (2007). *Metodología de las ciencias sociales*. Buenos Aires: Emecé.
- Marradi, A., Archenti, N., y Piovani, J. (2007). *Metodología de investigación de las ciencias sociales*. Buenos Aires: Emecé.
- Marrero, J. (1993). Las teorías implícitas del profesorado. Vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza. En M. J. Rodrigo, A. Rodríguez y J. Marrero (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.

- Marrero, J. (1993). Las teorías implícitas del profesorado: vínculo entre la cultura y la práctica de enseñanza. En Rodrigo, M.J., Rodríguez, A. y Marrero, J. (Eds.). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.
- Ministerio de Educación del Perú (2003). *Nueva docencia en el Perú*. Lima, Perú.
- Montero, L. (2001). *La construcción del conocimiento profesional docente*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Onafowora, L. L. (2004). Teacher efficacy issues in the practice of novice teachers. *Educational Research Quarterly*, 28, 34-43.
- Pajares, F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332. doi: 10.3102/00346543062003307.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66, 533-578.
- Pantí, M (2008). *Relación entre la práctica docente y la eficacia: la percepción de profesores y alumnos de secundaria* (Resumen de tesis de grado). Universidad de Montemorelos Facultad de Educación, México.
- Pérez-Gómez, A. (2002). *Comprender la enseñanza en la escuela. Modelos metodológicos de investigación*. Madrid: Morata.
- Pérez-Gómez, A., Barquin, J. y Angulo, F. (1999). *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid: Akal.
- Pérez-Serrano, G. (2003). *Pedagogía social y educación. Construcción científica e intervención práctica*. Madrid: Narcea.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (1996). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Englewood Cliffs, NJ: Merrill/Prentice-Hall.
- Pozo, J. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las*

- concepciones de profesores y alumnos*. España: Graó.
- Pozo, J., Scheuer, N., Mateos, J. y Pérez, A. (2006). *nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: GRAO.
- Prieto, L. (2005) *Las Creencias de Autoeficacia docente del profesorado universitario*. Síntesis de investigación.
- Prieto, L. (2007). *Autoeficacia del profesor universitario. Eficacia percibida y práctica docente*. Madrid: Narcea S.A.
- Rincón, J. (2006). Complejidad educativa, epistemología y planteamientos tecnológicos. *Revista de Educación*, 340, 1119-1140.
- Rodríguez, M<sup>a</sup> I. (2017). *Hacia un modelo de autoeficacia docente en educación primaria, secundaria y bachillerato* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, España.
- Rojas, J. G. (2013). *Estudio exploratorio de las teorías implícitas acerca del currículo en profesores de educación secundaria de una Institución Educativa Pública de San Juan de Lurigancho* (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- Román, M. y Díez, E. (2001). *Diseños curriculares de aula*. Bueno Aires, Argentina: Novedades Educativas.
- Román-Pérez, M. (2006). *Aprender a aprender en la sociedad del conocimiento*. Santiago de Chile: Arrayán.
- Ross, A. T. (1998). Exploring connections among teacher empowerment, teacher efficacy, transformational leadership, and student achievement. *Dissertation Abstracts International*, 59(09).
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80, 1-28.
- Sánchez, H y Reyes, C. (2015). *Metodología y diseño de la investigación científica*.

- Lima: Business Support Aneth.
- Schon, D. A. (1987). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Skinner, B. F. (1970). *Ciencia y conducta humana*. Fontanella.
- Smylie, M. A. (1988). The Enhancement Function of Staff Development: Organizational and Psychological Antecedents to Individual Teacher Change. *American Educational Research Journal*, 25(1), 1-30. doi: 10.3102/00028312025001001.
- Soto, D. M. y Barrios, M. E. (2011). *El pensamiento de los profesores, sus teorías implícitas y la relación con la práctica, un estudio de caso de los profesores de la Universidad Pedagógica Nacional* (Tesis de licenciatura). Universidad Pedagógica Nacional. México, D.F.
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk, A. (abril, 2002). *The Influence of Resources and Support on Teachers' Efficacy Beliefs*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. Session 13.82 New Orleans, LA.  
Recuperado de <http://goo.gl/VhLy8U>
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202-248.
- Unidad de Medición de la Calidad (UMC). (2009). *Comprendiendo la escuela desde su realidad cotidiana. Estudio cualitativo en 5 escuelas estatales de Lima. Capítulo VII: Creencias pedagógicas de los docentes*. Lima, Perú: Ministerio de Educación.
- Valles, M. (2000). *Técnicas de investigación cualitativa*. Madrid: Síntesis S.A.
- Watson, J. B. (1925). *Behaviorism*. Norton.

Yeo, L., Ang, R., Chong, W., Huan, V., & Quek, C. (2008). Teacher Efficacy In the Context of Teaching Low Achieving Students. *Current Psychology*, 27(3), 192-204. doi:10.1007/s12144-008-9034-x.

Zeichner, K. M. (1993). El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de pedagogía*, 220, 44-49.

Zelaya, W. E. (2017). *Autoeficacia docente del profesor de secundaria del Colegio Externado de San José de San Salvador* (Tesis de maestría). Universidad Rafael Landívar, Guatemala de La Asunción.

## **Apéndices**

### Apéndice 1: Matriz de Consistencia

**Título:** “Teorías implícitas y autoeficacia en relación con la práctica docente en estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle”

**Autora:** Maritza Delia Hernández Muñoz

Problemas	Objetivos	Hipótesis	Operacionalización de las Variables		Metodología
			VARIABLES / dimensiones	Indicadores	
<p><b>Problema general:</b></p> <p>¿Qué relación existe entre las teorías implícitas y la autoeficacia con la práctica docente en estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle?</p> <p><b>Problemas específicos:</b></p> <p>1.¿Qué relación existe entre las teorías implícitas y la práctica docente en estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle?</p>	<p><b>Objetivo general:</b></p> <p>Determinar la relación que existe entre las teorías implícitas y la autoeficacia con la práctica docente en estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.</p> <p><b>Objetivos específicos:</b></p> <p>1. Identificar la relación que existe entre las teorías implícitas y la práctica docente en estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.</p>	<p><b>Hipótesis general:</b></p> <p><b>H<sub>G</sub>:</b> Existe relación significativa entre las teorías implícitas y la autoeficacia con la práctica docente en estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.</p> <p><b>Hipótesis específicas:</b></p> <p><b>H<sub>1</sub>:</b> Existe relación significativa entre las teorías implícitas y la práctica docente en estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.</p>	<p><b>Variable 1:</b></p> <p>Teorías implícitas</p> <p><b>Dimensiones:</b></p> <p>Teoría tradicional</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mantenimiento de distancia entre el formador y los estudiantes para mayor respeto y menos problemas de disciplina.</li> <li>• Explicación con atención en silencio e interés de los estudiantes.</li> <li>• Formación al margen de los problemas políticos.</li> <li>• Imposición del aprendizaje a los alumnos para lograr su actitud hacia el estudio.</li> </ul>	<p><b>Enfoque de investigación:</b></p> <p>Cuantitativo.</p> <p><b>Tipo de investigación:</b></p> <p>Aplicada.</p> <p><b>Diseño de investigación:</b></p> <p>Descriptivo correlacional.</p> <p><b>Método:</b></p> <p>Descriptivo.</p> <p><b>Población:</b></p> <p>La población estuvo conformada por 416 estudiantes de ambos sexos que cursaban una</p>

<p>2. ¿Qué relación existe entre la teoría implícita: tradicional y la práctica docente en estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle?</p>	<p>2. Identificar la relación que existe entre la teoría implícita: tradicional y la práctica docente en estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.</p>	<p><b>H<sub>2</sub>:</b> Existe relación significativa entre la teoría implícita: tradicional y la práctica docente en estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.</p>	Teoría técnica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluación como indicador fiable de la calidad de la enseñanza.</li> <li>• Programación con exposición clara de los objetivos y luego con selección de contenidos, actividades y evaluación.</li> <li>• Utilidad del conocimiento científico en la enseñanza.</li> <li>• Formación eficaz con valoración adecuada de necesidades.</li> </ul>	<p>maestría en educación en la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, y que estuvieron matriculados en el semestre académico 2018-II.</p>
<p>3. ¿Qué relación existe entre la teoría implícita: técnica y la práctica docente en estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle?</p>	<p>3. Establecer la relación que existe entre la teoría implícita: técnica y la práctica docente en estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.</p>	<p><b>H<sub>3</sub>:</b> Existe relación significativa entre la teoría implícita: técnica y la práctica docente en estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.</p>	Teoría constructiva	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Selección de textos y materiales para el trabajo según objetivos propuestos en clase.</li> <li>• Regulación de convivencia democrática mediante asamblea entre los alumnos y el formador.</li> <li>• Objetivos del formador en función de intereses y necesidades del estudiante.</li> <li>• Organización de la enseñanza para elaboración de conocimiento propio en los estudiantes.</li> </ul>	<p><b>Muestra:</b> Seleccionó con técnica de muestreo probabilístico de tipo aleatorio simple. De acuerdo a la fórmula, el tamaño de muestra se estimó en 200 estudiantes que cursaron una maestría en educación en la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.</p>
<p>4. ¿Qué relación existe entre la teoría implícita: constructiva y la práctica docente en estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle?</p>	<p>4. Analizar la relación que existe entre la teoría implícita: constructiva y la práctica docente en estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.</p>	<p><b>H<sub>4</sub>:</b> Existe relación significativa entre la teoría implícita: constructiva y la práctica docente en estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.</p>	Teoría activa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Opinión y trabajo permanente de los estudiantes durante la clase.</li> <li>• Aprendizaje del estudiante a través de la experiencia.</li> <li>• Evaluación con valoración de los resultados y actividades realizadas por el estudiante.</li> </ul>	<p><b>Instrumentos:</b> 1.- Cuestionario de Teorías Implícitas.</p>
<p>5. ¿Qué relación existe entre la teoría implícita: activa y la práctica docente en estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle?</p>	<p>5. Precisar la relación que existe entre la teoría implícita: activa y la práctica docente en estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.</p>	<p><b>H<sub>5</sub>:</b> Existe relación significativa entre la teoría implícita: activa y la práctica docente en estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.</p>			
<p>6. ¿Qué relación existe entre la teoría implícita: crítica y la práctica docente en estudiantes de maestría de la Universidad</p>	<p>6. Determinar la relación que existe entre la teoría implícita: crítica y la práctica docente en estudiantes de</p>	<p><b>H<sub>6</sub>:</b> Existe relación significativa entre la teoría implícita: crítica y la práctica docente en estudiantes de</p>			

<p>Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle?</p> <p>7. ¿Qué relación existe entre la autoeficacia y la práctica docente en estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle?</p> <p>8.¿Qué relación existe entre la autoeficacia en el compromiso del estudiante y la práctica docente en estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle?</p> <p>9.¿Qué relación existe entre la autoeficacia en las estrategias de instrucción y la práctica docente en estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle?</p> <p>10.¿Qué relación existe entre la autoeficacia en la gestión del aula y la práctica docente en estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle?</p>	<p>maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.</p> <p>7. Examinar la relación que existe entre la autoeficacia y la práctica docente en estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.</p> <p>8.Establecer la relación que existe entre la autoeficacia en el compromiso del estudiante y la práctica docente en estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.</p> <p>9.Analizar la relación que existe entre la autoeficacia en las estrategias de instrucción y la práctica docente en estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.</p> <p>10. Determinar la relación significativa entre la autoeficacia en la gestión del aula y la práctica docente en estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de</p>	<p>maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.</p> <p><b>H7:</b> Existe relación significativa entre la autoeficacia y la práctica docente en estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.</p> <p><b>H8:</b> Existe relación significativa entre la autoeficacia en el compromiso del estudiante y la práctica docente en estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.</p> <p><b>H9:</b> Existe relación significativa entre la autoeficacia en las estrategias de instrucción y la práctica docente en estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.</p> <p><b>H10:</b> Existe relación significativa entre la autoeficacia en la gestión del aula y la práctica docente en estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de</p>	<p>Teoría crítica</p> <p><b>Variable 2:</b></p> <p>Autoeficacia</p> <p><b>Dimensiones:</b></p> <p>Autoeficacia en el compromiso del estudiante</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Integración de la formación en el medio como preparación de los estudiantes para la vida.</li> <li>• Representación de la ideología y cultura de la sociedad, en los contenidos de la formación.</li> <li>• Fracaso de la formación como consecuencia de las desigualdades sociales.</li> <li>• Conocimiento en las actividades de formación con nociones de poder y recursos económicos y de control social.</li> <li>• Diferencias sociales por cultura que trasmite la formación.</li> <li>• Motivación a estudiantes con poco interés en el trabajo escolar</li> <li>• Acción sobre creencias de estudiantes en el éxito escolar</li> <li>• Acción de ayuda a los estudiantes en la valoración del aprendizaje</li> <li>• Prestación de ayuda a familias de estudiantes en el apoyo a su éxito escolar</li> <li>• Elaboración de buenas preguntas para los alumnos</li> <li>• Uso de variedad de estrategias de evaluación</li> <li>• Explicación o ejemplo alternativo a los estudiantes sobre un tema confuso</li> </ul>	<p>2.- Escala de Eficacia del Docente.</p> <p>3.- Cuestionario de Práctica Docente.</p>
---	--	---	--	---	---

	Educación Enrique Guzmán y Valle.	Educación Enrique Guzmán y Valle.	<p>Autoeficacia en las estrategias de instrucción</p> <p>Autoeficacia en la gestión del aula</p> <p><b>Variable 3:</b></p> <p>Práctica docente</p> <p><b>Dimensiones:</b></p> <p>Preparación</p> <p>Realización</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Implementación de estrategias alternativas en la clase</li> <li>• Control de comportamiento interruptivo en el aula</li> <li>• Acciones para el cumplimiento de las reglas de clase</li> <li>• Acciones de disuasión de estudiantes perturbadores</li> <li>• Establecimiento de un sistema de gestión del aula</li> <li>• Programación de educativa teniendo como referencia el Currículo Nacional de la Educación Básica y la programación de área.</li> <li>• Adopción de estrategias y programación de actividades en función de los objetivos didácticos, tipos de contenidos y características de los alumnos.</li> <li>• Establecimiento de los criterios, procedimientos e instrumentos de evaluación y autoevaluación.</li> <li>• Planificación de actividad educativa en coordinación con el resto del profesorado.</li> <li>• Motivación para el aprendizaje.</li> <li>• Organización del momento de enseñanza.</li> </ul>	
--	-----------------------------------	-----------------------------------	---	---	--

			<p>Evaluación</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Orientación del trabajo de los alumnos.</li> <li>• Seguimiento del proceso de aprendizaje.</li>   <li>• Aplicación de criterios de evaluación y, en el caso de Ed. Secundaria, criterios de calificación (ponderación del valor de trabajos, de las pruebas, tareas de clase...) en cada uno de los temas de acuerdo con el Currículo Nacional de la Educación Básica y, en su caso, las programaciones de áreas.</li> <li>• Evaluación inicial a principio de curso, teniendo en cuenta el informe final del tutor anterior, el de otros profesores, etc.</li> <li>• Utilización de suficientes criterios de evaluación que atiendan los diferentes contenidos (conceptuales, procedimentales, actitudinales).</li> <li>• Corrección y explicación de los trabajos y actividades de los alumnos, con pautas para la mejora de sus aprendizajes.</li> </ul>	
--	--	--	--	--

## Apéndice 2: Instrumentos de Investigación

### Cuestionario de Teorías Implícitas

**Datos generales:**

**Edad:** Menos de 30 años ( )      41 a 50 ( )      Más de 60 años ( )

31 a 40 ( )      51 a 60 ( )

**Sexo:** Femenino ( ) Masculino ( )

**Profesión:** \_\_\_\_\_

**Usted labora actualmente en:**

Colegio ( )      Universidad ( )      Instituto Superior ( )

Otros ( )

**Si usted se desempeña en un colegio, indique, por favor, en qué nivel:**

Inicial ( )      Primaria ( )      Secundaria ( )

**Instrucciones:** Marque, por favor, su valoración eligiendo una de las cinco opciones propuestas en este cuestionario.

Ítems	En Total Acuerdo	De Acuerdo	En Desacuerdo	En Total Desacuerdo	Ni de Acuerdo ni en Desacuerdo
1.- En mi opinión, el estudiante aprende mejor ensayando y equivocándose.					
2.- Creo que si el formador sabe mantener la distancia, los estudiantes lo respetarán más y tendrá menos problemas de disciplina.					
3.- Mientras explico insisto en que los estudiantes me atiendan en silencio y con interés.					
4.- En mis clases, siempre seleccionamos los textos y materiales para trabajar según las capacidades que hemos propuesto y previa discusión entre toda la clase.					
5.- En mi clase es la asamblea entre los alumnos y el formador lo que realmente regula la convivencia democrática.					
6.- Procuero que haya un cierto clima de competitividad entre los alumnos, porque ello los motiva mejor.					
7.- Soy de la opinión de que la formación debe permanecer al margen de los problemas políticos.					
8.- Suelo comprobar más el proceso de aprendizaje de los estudiantes que los resultados finales.					
9.- Pienso que los contenidos de la formación deben representar la ideología y cultura de la sociedad.					
10.- Con frecuencia, suelo pensar que el fracaso de la formación es consecuencia más de las desigualdades sociales que de los métodos de enseñanza.					
11.- Creo que el conocimiento que se imparte en las actividades de formación implica nociones de poder y recursos económicos y de control social.					
12.- Pienso que la cultura que trasmite la formación aumenta las diferencias sociales.					
13.- Mis objetivos como formador siempre tienen en cuenta los intereses y necesidades expresadas por el estudiante.					
14.- A mí me parece que la evaluación es un indicador fiable de la calidad de la enseñanza.					
15.- Creo que el mejor método es el que consigue alcanzar más objetivos en menos tiempo.					
16.- Procuero que en mi clase los estudiantes estén continuamente opinando y ocupados en algo.					
17.- Realizo la programación primero enunciando claramente las competencias y capacidades, y luego seleccionando los desempeños.					
18.- A mí la programación me permite coordinar con mis colegas.					

Ítems	En Total Acuerdo	De Acuerdo	En Desacuerdo	En Total Desacuerdo	Ni de Acuerdo ni en Desacuerdo
19.- Creo que mientras existan diferentes clases sociales no puede haber auténtica igualdad de oportunidades.					
20.- Estoy convencido de que si a los alumnos no se les fuerza a aprender, ellos por sí mismo, no estudiarían.					
21.- Estoy convencido que el conocimiento científico siempre es el más útil para enseñar.					
22.- Creo que los alumnos disfrutan más con una explicación mía que leyendo un libro o discutiendo en equipo.					
23.- Procuo que todos los estudiantes sigan el ritmo que yo marco para la clase.					
24.- Opino que el formador tiene que ser capaz de controlar la enseñanza.					
25.- Estoy convencido de que las relaciones en el aula deben ser plurales e iguales.					
26.- Suelo tener en cuenta, cuando evalúo, si los trabajos elaborados por los estudiantes van evolucionando a lo largo del curso.					
27.- Siempre he dicho que para que la formación funcione de manera eficaz hay que hacer una valoración adecuada de necesidades.					
28.- En general, suelo organizar mi enseñanza de tal manera que los estudiantes elaboren su propio conocimiento.					
29.- Estoy convencido de que lo que el estudiante aprende experimentándolo, no lo olvida nunca.					
30.- En mi opinión, la discusión en la clase es esencial para mantener una adecuada actividad de enseñanza.					
31.- Soy plenamente consciente de que la enseñanza contribuye a la selección, preservación y trasmisión de normas y valores explícitos u ocultos.					
32.- Al evaluar, opino que lo fundamental es valorar no sólo los resultados, sino el conjunto de actividades realizadas por el estudiante.					
33.- Creo que es necesario integrar la formación en el medio, sólo así podremos preparar a los estudiantes para la vida.					

## Escala de Eficacia del Docente

**Instrucciones:** Este cuestionario está diseñado para ayudarnos a obtener una mejor comprensión de los tipos de cosas que crean dificultades para los maestros en sus actividades escolares. Por favor, indique su opinión sobre cada una de las siguientes declaraciones. Sus respuestas son confidenciales.

N°	Usted, como maestro / maestra,...	Nada	Muy Poco	Algo	Bastante	Mucho
1	¿Cuánto puede hacer para controlar el comportamiento interruptivo en el aula?					
2	¿Cuánto puede hacer para motivar a los estudiantes que muestran poco interés en el trabajo escolar?					
3	¿Cuánto puede hacer para que los estudiantes crean que pueden tener éxito en el trabajo escolar?					
4	¿Cuánto puede hacer para ayudar a sus alumnos a valorar el aprendizaje?					
5	¿En qué medida puede elaborar buenas preguntas para sus alumnos?					
6	¿Cuánto puede hacer para que los alumnos sigan las reglas de la clase?					
7	¿Cuánto puede hacer para calmar a un estudiante que es perturbador o ruidoso?					
8	¿Qué tan bien puede establecer un sistema de gestión del aula con cada grupo de estudiantes?					
9	¿Cuánto puede usar una variedad de estrategias de evaluación?					
10	¿En qué medida puede proporcionar una explicación o ejemplo alternativo cuando los estudiantes están confundidos?					
11	¿Cuánto puede ayudar a las familias a que apoyen a sus hijos a tener éxito en la escuela?					
12	¿Qué tan bien puede implementar estrategias alternativas en tu clase?					

### Cuestionario de Autoevaluación de la Práctica Docente

**Instrucciones:** Para cada uno de los indicadores siguientes, elija la opción que más se ajuste a la frecuencia con que usted suele realizar la propuesta, tanto en cantidad como en calidad, marcando un check ( V ) o aspa ( X ) en el casillero correspondiente.

N°	Indicador	Nunca/ Casi Nunca	Algunas Veces	Muchas Veces	Siempre/ Casi Siempre
1	Realizo la programación de mi actividad educativa teniendo como referencia el Currículo Nacional de la Educación Básica y, en su caso, la programación de área; instrumentos de planificación que conozco y utilizo.				
2	Formulo las capacidades, de forma que expresen claramente las habilidades que mis alumnos y alumnas deben conseguir como reflejo y manifestación de la intervención educativa.				
3	Selecciono y secuencio los contenidos (conocimientos, procedimientos y actitudes) de mi programación de aula con una distribución y una progresión adecuada a las características de cada grupo de alumnos.				
4	Adopto estrategias y programo actividades en función de las capacidades, en función de los distintos tipos de contenidos y en función de las características de los alumnos.				
5	Planifico las clases de modo flexible, preparando actividades y recursos (personales, materiales, de tiempo, de espacio, de agrupamientos...) ajustados al Currículo Nacional de la Educación Básica, a la programación didáctica en el caso de secundaria y, sobre todo, ajustado siempre, lo más posible, a las necesidades e intereses de los alumnos.				
6	Establezco, de modo explícito, los criterios, procedimientos e instrumentos de evaluación y autoevaluación que permiten hacer el seguimiento del progreso de los alumnos y comprobar el grado en que alcanzan los aprendizajes.				
7	Planifico mi actividad educativa de forma coordinada con el resto del profesorado (ya sea por nivel, ciclo, departamentos, equipos educativos y profesores de apoyos).				
8	Presento y propongo un plan de trabajo, explicando su finalidad, antes de cada unidad.				
9	Planteo situaciones introductorias previas al tema que se va a tratar (trabajos, diálogos, lecturas, ...).				
10	Mantengo el interés del alumnado partiendo de sus experiencias, con un lenguaje claro y adaptado...				
11	Comunico la finalidad de los aprendizajes, su importancia, funcionalidad, aplicación real...				
12	Doy información de los progresos conseguidos, así como de las dificultades encontradas				
13	Relaciono los contenidos y actividades con los intereses y conocimientos previos de mis alumnos.				
14	Estructuro y organizo los contenidos dando una visión general de cada tema (mapas conceptuales, esquemas, qué tienen que aprender, qué es importante...).				

N°	Indicador	Nunca/ Casi Nunca	Algunas Veces	Muchas Veces	Siempre/ Casi Siempre
15	Facilito la adquisición de nuevos contenidos a través de los pasos necesarios, intercalando preguntas aclaratorias, sintetizando, ejemplificando,....				
16	Planteo actividades que aseguran la adquisición de las capacidades previstas y las habilidades y técnicas instrumentales básicas.				
17	Propongo a mis alumnos actividades variadas (de diagnóstico, de introducción, de motivación, de desarrollo, de síntesis, de consolidación, de recuperación, de ampliación y de evaluación).				
18	En las actividades que propongo existe equilibrio entre las actividades individuales y trabajos en grupo.				
19	Distribuyo el tiempo adecuadamente: (breve tiempo de exposición y el resto del mismo para las actividades que los alumnos realizan en la clase).				
20	Adopto distintos agrupamientos en función del momento, de la tarea a realizar, de los recursos a utilizar..., etc., controlando siempre el adecuado clima de trabajo.				
21	Utilizo recursos didácticos variados (audiovisuales, informáticos, técnicas de aprender a aprender...), tanto para la presentación de los contenidos como para la práctica de los alumnos, favoreciendo el uso autónomo por parte de los mismos.				
22	Compruebo, de diferentes modos, que los alumnos han comprendido la tarea que tienen que realizar: haciendo preguntas, haciendo que verbalicen el proceso...				
23	Facilito estrategias de aprendizaje: cómo solicitar ayuda, cómo buscar fuentes de información, pasos para resolver cuestiones, problemas, doy ánimos y me aseguro la participación de todos...				
24	Controlo frecuentemente el trabajo de los alumnos: explicaciones adicionales, dando pistas, feedback,...				
25	Las relaciones que establezco con mis alumnos dentro del aula y las que éstos establecen entre sí son correctas, fluidas y desde unas perspectivas no discriminatorias.				
26	Favorezco la elaboración de normas de convivencia con la aportación de todos y reacciono de forma ecuánime ante situaciones conflictivas.				
27	Fomento el respeto y la colaboración entre los alumnos y acepto sus sugerencias y aportaciones, tanto para la organización de las clases como para las actividades de aprendizaje.				
28	Proporciono situaciones que facilitan a los alumnos el desarrollo de la afectividad como parte de su Educación Integral.				
29	Reviso y corrijo frecuentemente los contenidos, actividades propuestas dentro y fuera del aula, adecuación de los tiempos, agrupamientos y materiales utilizados.				
30	Proporciono información al alumno sobre la ejecución de las tareas y cómo puede mejorarlas y, favorezco procesos de autoevaluación y coevaluación.				
31	En el caso de las capacidades insuficientemente alcanzadas, propongo nuevas actividades que faciliten su adquisición.				
32	En el caso de las capacidades suficientemente alcanzadas en corto espacio de tiempo, propongo nuevas actividades que faciliten un mayor grado de adquisición.				

N°	Indicador	Nunca/ Casi Nunca	Algunas Veces	Muchas Veces	Siempre/ Casi Siempre
33	Tengo en cuenta el nivel de habilidades de los alumnos, sus ritmos de aprendizajes, las posibilidades de atención, etc., y en función de ellos, adapto los distintos momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje (motivación, contenidos, actividades,...).				
34	Coordino con otros profesionales (profesores de apoyo y del Departamento Psicopedagógico), para modificar y/o adaptar contenidos, actividades, metodología, recursos,... a los diferentes ritmos y posibilidades de aprendizaje.				
35	Tengo en cuenta el procedimiento general, que concreto en mi programación de aula, para la evaluación de los aprendizajes de acuerdo con el Currículo Nacional de la Educación Básica y con la programación de área.				
36	Aplico criterios de evaluación y de calificación (ponderación del valor de trabajos, de las pruebas, tareas de clase...) en cada uno de los temas de acuerdo con el Currículo Nacional de la Educación Básica y las programaciones de áreas...				
37	Realizo una evaluación inicial a principio del curso, para ajustar la programación, en la que tengo en cuenta el informe final del docente anterior, de otros profesores y del Departamento Psicopedagógico.				
38	Contemplo otros momentos de evaluación inicial: a comienzos de un tema, de una unidad de aprendizaje, de nuevos bloques de contenido...				
39	Utilizo suficientes criterios de evaluación que atiendan de manera equilibrada la evaluación de los diferentes contenidos (conceptuales, procedimentales, actitudinales).				
40	Utilizo sistemáticamente procedimientos e instrumentos variados de recogida de información (registro de observaciones, carpeta del alumno, ficha de seguimiento, diario de clase, etc.,...)				
41	Corrijo y explico -habitual y sistemáticamente- los trabajos y actividades de los alumnos, y doy pautas para la mejora de sus aprendizajes.				
42	Uso estrategias y procedimientos de autoevaluación y coevaluación en grupo que favorezcan la participación de los alumnos en la evaluación.				
43	Utilizo diferentes técnicas de evaluación en función de la diversidad de alumnos, de las diferentes áreas, de los temas, de los contenidos...				
44	Utilizo diferentes medios para informar a padres, profesores y alumnos (entrega de libretas de notas, reuniones colectivas, entrevistas individuales, reunión con otros docentes) de los resultados de la evaluación.				

**Por favor, al término de la encuesta**

**verifique sus respuestas.**

**Gracias por su valiosa colaboración.**

## Apéndice 3: Validación de instrumentos de jueces expertos.

## FICHA DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL CUESTIONARIO DE TEORÍAS IMPLÍCITAS (Marrero, 1993)

Nº	Dimensiones / ítems	Claridad		Pertinencia		Relevancia		Sugerencias
		Sí	No	Sí	No	Sí	No	
	<b>Tradicional</b>							
1	Creo que si el formador sabe mantener las distancias, los estudiantes lo respetarán más y tendrá menos problemas de disciplina.	x		x		x		
2	Mientras explico, insisto en que los estudiantes me atiendan en silencio y con interés.	x		x		x		
3	Procuro que haya un cierto clima de competitividad entre los alumnos, porque ello los motiva mejor.	x		x		x		
4	Soy de la opinión de que la formación debe permanecer al margen de los problemas políticos.	x		x		x		
5	Estoy convencido de que si a los alumnos no se les fuerza a aprender, ellos por sí mismo no estudiarían.	x		x		x		
6	Creo que los alumnos disfrutan más con una explicación mía que leyendo un libro o discutiendo en equipo.	x		x		x		
7	Procuro que todos los estudiantes sigan el ritmo que yo marco para la clase.	x		x		x		
	<b>Técnica</b>	<b>Sí</b>	<b>No</b>	<b>Sí</b>	<b>No</b>	<b>Sí</b>	<b>No</b>	<b>Sugerencias</b>
8	A mí me parece que la evaluación es un indicador fiable de la calidad de la enseñanza.	x		x		x		
9	Creo que el mejor método es el que consigue alcanzar más objetivos en menos tiempo.	x		x		x		
10	Realizo la programación primero enunciando claramente los objetivos y luego seleccionando contenidos, actividades y evaluación.	x		x		x		
11	Estoy convencido que el conocimiento científico siempre es el más útil para enseñar.	x		x		x		
12	Opino que el formador tiene que ser capaz de controlar la enseñanza.	x		x		x		
13	Siempre he dicho que para que la formación funcione de manera eficaz hay que hacer una valoración adecuada de necesidades.	x		x		x		
	<b>Interpretativa</b>	<b>Sí</b>	<b>No</b>	<b>Sí</b>	<b>No</b>	<b>Sí</b>	<b>No</b>	<b>Sugerencias</b>
14	En mis clases, siempre seleccionamos los textos y materiales para trabajar según los objetivos que hemos propuesto y previa discusión entre toda la clase.	x		x		x		
15	En mi clase es la asamblea entre los alumnos y el formador lo que realmente regula la convivencia democrática.	x		x		x		
16	Suelo comprobar más el proceso de aprendizaje de los estudiantes que los resultados finales.	x		x		x		
17	Mis objetivos como formador siempre tienen en cuenta los intereses y necesidades expresadas por el estudiante.	x		x		x		
18	A mí la programación me permite coordinar con mis colegas.	x		x		x		
19	Suelo tener en cuenta, cuando evalúo, si los trabajos elaborados por los estudiantes van evolucionando a lo largo del curso.	x		x		x		
20	En general, suelo organizar mi enseñanza de tal manera que los estudiantes elaboren su propio conocimiento.	x		x		x		

N°	Dimensiones / Ítems	Claridad		Pertinencia		Relevancia		Sugerencias
		Sí	No	Sí	No	Sí	No	
21	En mi opinión, el estudiante aprende mejor ensayando y equivocándose.	x		x		x		
22	Procuro que en mi clase los estudiantes estén continuamente opinando y ocupados en algo.	x		x		x		
23	Estoy convencido de que lo que el estudiante aprende experimentándolo, no lo olvida nunca.	x		x		x		
24	En mi opinión, la discusión en la clase es esencial para mantener una adecuada actividad de enseñanza.	x		x		x		
25	Al evaluar, opino que lo fundamental es valorar no sólo los resultados, sino el conjunto de actividades realizadas por el estudiante.	x		x		x		
26	Creo que es necesario integrar la formación en el medio; sólo así podremos preparar a los estudiantes para la vida.	x		x		x		
N°	<b>Crítica</b>	<b>Sí</b>	<b>No</b>	<b>Sí</b>	<b>No</b>	<b>Sí</b>	<b>No</b>	<b>Sugerencias</b>
27	Pienso que los contenidos de la formación deben representar la ideología y cultura de la sociedad.	x		x		x		
28	Con frecuencia, suelo pensar que el fracaso de la formación es consecuencia más de las desigualdades sociales que de los métodos de enseñanza.	x		x		x		
29	Creo que el conocimiento que se imparte en las actividades de formación implica nociones de poder y recursos económicos y de control social.	x		x		x		
30	Pienso que la cultura que trasmite la formación aumenta las diferencias sociales.	x		x		x		
31	Creo que mientras existan diferentes clases sociales no puede haber auténtica igualdad de oportunidades.	x		x		x		
32	Estoy convencido de que las relaciones en el aula deben ser plurales e iguales.	x		x		x		
33	Soy plenamente consciente de que la enseñanza contribuye a la selección, preservación y transmisión de normas y valores explícitos u ocultos.	x		x		x		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): \_\_\_\_\_

Opinión de aplicabilidad:   Aplicable [ x ]                      Aplicable después de corregir [   ]                      No aplicable [   ]

Apellidos y nombres del juez validador: Dra. Leonor Choquehuanca Flores

DNI: 08074761

Especialidad del validador: Metodóloga

Lugar y fecha: Lima, 15 de Octubre del 2018.



**Dra. Leonor Choquehuanca Flores**

**FICHA DE VALIDEZ DE CONTENIDO DE LA ESCALA DE EFICACIA DOCENTE (Tschannen-Moran y Woolfolk (2001))**

N°	Dimensiones / Ítems	Claridad		Pertinencia		Relevancia		Sugerencias
		Sí	No	Sí	No	Sí	No	
	<b>Autoeficacia en el compromiso del estudiante</b>							
1	¿Cuánto puede hacer para motivar a los estudiantes que muestran poco interés en el trabajo escolar?	x		x		x		
2	¿Cuánto puede hacer para que los estudiantes crean que pueden tener éxito en el trabajo escolar?	x		x		x		
3	¿Cuánto puede hacer para ayudar a sus alumnos a valorar el aprendizaje?	x		x		x		
4	¿Cuánto puede ayudar a las familias a que apoyen a sus hijos a tener éxito en la escuela?	x		x		x		
	<b>Autoeficacia en las estrategias de instrucción</b>							
5	¿En qué medida puede elaborar buenas preguntas para sus alumnos?	x		x		x		
6	¿Cuánto puede usar una variedad de estrategias de evaluación?	x		x		x		
7	¿En qué medida puede proporcionar una explicación o ejemplo alternativo cuando los estudiantes están confundidos?	x		x		x		
8	¿Qué tan bien puede implementar estrategias alternativas en tu clase?	x		x		x		
	<b>Autoeficacia en la gestión del aula</b>							
9	¿Cuánto puede hacer para controlar el comportamiento interruptivo en el aula?	x		x		x		
10	¿Cuánto puede hacer para que los alumnos sigan las reglas de la clase?	x		x		x		
11	¿Cuánto puede hacer para calmar a un estudiante que es perturbador o ruidoso?	x		x		x		
12	¿Qué tan bien puede establecer un sistema de gestión del aula con cada grupo de estudiantes?	x		x		x		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): \_\_\_\_\_

Opinión de aplicabilidad:   Aplicable [ x ]                   Aplicable después de corregir [   ]                   No aplicable [   ]

Apellidos y nombres del juez validador: Dra. Leonor Choquehuanca Flores

DNI: 08074761

Especialidad del validador: Metodóloga

Lugar y fecha: Lima, 15 de Octubre del 2018.

  
 \_\_\_\_\_  
**Dra. Leonor Choquehuanca Flores**

**FICHA DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE  
(Centro de Profesores y de Recursos de Mérida, 1997)**

Nº	Dimensiones / Ítems	Claridad		Pertinencia		Relevancia		Sugerencias
		Sí	No	Sí	No	Sí	No	
	<b>Preparación</b>							
1	Realizo la programación de mi actividad educativa teniendo como referencia el Diseño Curricular Nacional y, en su caso, la programación de área; instrumentos de planificación que conozco y utilizo.	x		x		x		
2	Formulo los objetivos didácticos de forma que expresan claramente las habilidades que mis alumnos y alumnas deben conseguir como reflejo y manifestación de la intervención educativa.	x		x		x		
3	Selecciono y secuencio los contenidos (conocimientos, procedimientos y actitudes) de mi programación de aula con una distribución y una progresión adecuada a las características de cada grupo de alumnos.	x		x		x		
4	Adopto estrategias y programo actividades en función de los objetivos didácticos, en función de los distintos tipos de contenidos y en función de las características de los alumnos.	x		x		x		
5	Planifico las clases de modo flexible, preparando actividades y recursos (personales, materiales, de tiempo, de espacio, de agrupamientos...) ajustados al Diseño Curricular Nacional, a la programación didáctica y; sobre todo, ajustados siempre, lo más posible a las necesidades e intereses de los alumnos.	x		x		x		
6	Establezco, de modo explícito, los criterios, procedimientos e instrumentos de evaluación y autoevaluación que permiten hacer el seguimiento del progreso de los alumnos y comprobar el grado en que alcanzan los aprendizajes.	x		x		x		
7	Planifico mi actividad educativa de forma coordinada con el resto del profesorado (ya sea por nivel, ciclo, departamentos, equipos educativos y profesores de apoyo).	x		x		x		
	<b>Realización</b>	<b>Sí</b>	<b>No</b>	<b>Sí</b>	<b>No</b>	<b>Sí</b>	<b>No</b>	<b>Sugerencias</b>
8	Presento y propongo un plan de trabajo, explicando su finalidad antes de cada unidad.	x		x		x		
9	Planteo situaciones introductorias previas al tema que se va a tratar (trabajos, diálogos, lecturas,...).	x		x		x		
10	Mantengo el interés del alumnado partiendo de sus experiencias, con un lenguaje claro y adaptado.	x		x		x		
11	Comunico la finalidad de los aprendizajes, su importancia, funcionalidad y aplicación real.	x		x		x		
12	Doy información de los progresos conseguidos, así como de las dificultades encontradas.	x		x		x		
13	Relaciono los contenidos y actividades con los intereses y conocimientos previos de mis alumnos.	x		x		x		
14	Estructuro y organizo los contenidos dando una visión general de cada tema (mapas conceptuales, esquemas, qué tienen que aprender, qué es importante,...).	x		x		x		
15	Facilito la adquisición de nuevos contenidos a través de los pasos necesarios, intercalando preguntas aclaratorias, sintetizando, ejemplificando,...	x		x		x		

Dimensiones / Ítems		Claridad		Pertinencia		Relevancia		Sugerencias
Nº	Realización	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
16	Planteo actividades que aseguran la adquisición de los objetivos didácticos previstos y las habilidades y técnicas instrumentales básicas.	x		x		x		
17	Propongo a mis alumnos actividades variadas (de diagnóstico, de introducción, de motivación, de desarrollo, de síntesis, de consolidación, de recuperación, de ampliación y de evaluación).	x		x		x		
18	En las actividades que propongo existe equilibrio entre las actividades individuales y trabajos en grupo.	x		x		x		
19	Distribuyo el tiempo adecuadamente: breve tiempo de exposición y el resto del mismo para las actividades que los alumnos realizan en la clase.	x		x		x		
20	Adopto distintos agrupamientos en función del momento, de la tarea a realizar, de los recursos a utilizar..., etc., controlando siempre el adecuado clima de trabajo.	x		x		x		
21	Utilizo recursos didácticos variados (audiovisuales, informáticos, técnicas de aprender a aprender, ...), tanto para la presentación de los contenidos como para la práctica de los alumnos, favoreciendo el uso autónomo por parte de los mismos.	x		x		x		
22	Compruebo, de diferentes modos, que los alumnos han comprendido la tarea que tienen que realizar: haciendo preguntas, haciendo que verbalicen el proceso,...	x		x		x		
23	Facilito estrategias de aprendizaje: cómo solicitar ayuda, cómo buscar fuentes de información, pasos para resolver cuestiones, problemas, doy ánimos y me aseguro la participación de todos.	x		x		x		
24	Controlo frecuentemente el trabajo de los alumnos: explicaciones adicionales, dando pistas, feedback,...	x		x		x		
25	Las relaciones que establezco con mis alumnos dentro del aula y las que éstos establecen entre sí son correctas, fluidas y desde unas perspectivas no discriminatorias.	x		x		x		
26	Favorezco la elaboración de normas de convivencia con la aportación de todos, y reacciono de forma ecuanime ante situaciones conflictivas.	x		x		x		
27	Fomento el respeto y la colaboración entre los alumnos y acepto sus sugerencias y aportaciones, tanto para la organización de las clases como para las actividades de aprendizaje.	x		x		x		
28	Proporciono situaciones que facilitan a los alumnos el desarrollo de la afectividad como parte de su educación integral.	x		x		x		
29	Reviso y corrijo frecuentemente los contenidos, actividades propuestas dentro y fuera del aula, adecuación de los tiempos, agrupamientos y materiales utilizados.	x		x		x		
30	Proporciono información al alumno sobre la ejecución de las tareas y cómo puede mejorarlas, y favorezco procesos de autoevaluación y coevaluación.	x		x		x		
31	En caso de objetivos insuficientemente alcanzados, propongo nuevas actividades que faciliten su adquisición.	x		x		x		
32	En caso de objetivos suficientemente alcanzados en corto espacio de tiempo, propongo nuevas actividades que faciliten un mayor grado de adquisición.	x		x		x		
33	Tengo en cuenta el nivel de habilidades de los alumnos, sus ritmos de aprendizajes, las posibilidades de atención, etc., y, en función de ellos, adapto los distintos momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje (motivación, contenidos, actividades, ...).	x		x		x		
34	Coordino con otros profesionales (profesores de apoyo, Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica, Departamentos de Orientación), para modificar y/o adaptar contenidos, actividades, metodología, recursos, ... a los diferentes ritmos y posibilidades de aprendizaje.	x		x		x		



**FICHA DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL CUESTIONARIO DE TEORÍAS IMPLÍCITAS (Marrero, 1993)**

Dimensiones / Ítems		Claridad		Pertinencia		Relevancia		Sugerencias
Nº	Tradicional	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
1	Creo que si el formador sabe mantener las distancias, los estudiantes lo respetarán más y tendrá menos problemas de disciplina.	X		X		X		
2	Mientras explico, insisto en que los estudiantes me atiendan en silencio y con interés.	X		X		X		
3	Procuró que haya un cierto clima de competitividad entre los alumnos, porque ello los motiva mejor.	X		X		X		
4	Soy de la opinión de que la formación debe permanecer al margen de los problemas políticos.	X		X		X		
5	Estoy convencido de que si a los alumnos no se les fuerza a aprender, ellos por sí mismo no estudiarían.	X		X		X		
6	Creo que los alumnos disfrutan más con una explicación mía que leyendo un libro o discutiendo en equipo.	X		X		X		
7	Procuró que todos los estudiantes sigan el ritmo que yo marco para la clase.	X		X		X		
Nº	Técnica	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sugerencias
8	A mí me parece que la evaluación es un indicador fiable de la calidad de la enseñanza.	X		X		X		
9	Creo que el mejor método es el que consigue alcanzar más objetivos en menos tiempo.	X		X		X		
10	Realizo la programación primero enunciando claramente los objetivos y luego seleccionando contenidos, actividades y evaluación.	X		X		X		
11	Estoy convencido que el conocimiento científico siempre es el más útil para enseñar.	X		X		X		
12	Opino que el formador tiene que ser capaz de controlar la enseñanza.	X		X		X		
13	Siempre he dicho que para que la formación funcione de manera eficaz hay que hacer una valoración adecuada de necesidades.	X		X		X		
Nº	Interpretativa	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sugerencias
14	En mis clases, siempre seleccionamos los textos y materiales para trabajar según los objetivos que hemos propuesto y previa discusión entre toda la clase.	X		X		X		
15	En mi clase es la asamblea entre los alumnos y el formador lo que realmente regula la convivencia democrática.	X		X		X		
16	Suelo comprobar más el proceso de aprendizaje de los estudiantes que los resultados finales.	X		X		X		
17	Mis objetivos como formador siempre tienen en cuenta los intereses y necesidades expresadas por el estudiante.	X		X		X		
18	A mí la programación me permite coordinar con mis colegas.	X		X		X		
19	Suelo tener en cuenta, cuando evalúo, si los trabajos elaborados por los estudiantes van evolucionando a lo largo del curso.	X		X		X		
20	En general, suelo organizar mi enseñanza de tal manera que los estudiantes elaboren su propio conocimiento.	X		X		X		

Nº	Dimensiones / Ítems	Claridad		Pertinencia		Relevancia		Sugerencias
		Sí	No	Sí	No	Sí	No	
21	En mi opinión, el estudiante aprende mejor ensayando y equivocándose.	X		X		X		
22	Procuro que en mi clase los estudiantes estén continuamente opinando y ocupados en algo.	X		X		X		
23	Estoy convencido de que lo que el estudiante aprende experimentándolo, no lo olvida nunca.	X		X		X		
24	En mi opinión, la discusión en la clase es esencial para mantener una adecuada actividad de enseñanza.	X		X		X		
25	Al evaluar, opino que lo fundamental es valorar no sólo los resultados, sino el conjunto de actividades realizadas por el estudiante.	X		X		X		
26	Creo que es necesario integrar la formación en el medio, sólo así podremos preparar a los estudiantes para la vida.	X		X		X		
Nº	Crítica	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sugerencias
27	Pienso que los contenidos de la formación deben representar la ideología y cultura de la sociedad.	X		X		X		
28	Con frecuencia, suelo pensar que el fracaso de la formación es consecuencia más de las desigualdades sociales que de los métodos de enseñanza.	X		X		X		
29	Creo que el conocimiento que se imparte en las actividades de formación implica nociones de poder y recursos económicos y de control social.	X		X		X		
30	Pienso que la cultura que trasmite la formación aumenta las diferencias sociales.	X		X		X		
31	Creo que mientras existan diferentes clases sociales no puede haber auténtica igualdad de oportunidades.	X		X		X		
32	Estoy convencido de que las relaciones en el aula deben ser plurales e iguales.	X		X		X		
33	Soy plenamente consciente de que la enseñanza contribuye a la selección, preservación y transmisión de normas y valores explícitos u ocultos.	X		X		X		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): \_\_\_\_\_

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [ X ]      Aplicable después de corregir [ ]      No aplicable [ ]

Apellidos y nombres del juez validador: Dra. Milagritos Simona Barriga Vásquez \_\_\_\_\_ DNI: 10494088

Especialidad del validador: \_\_\_\_\_ Terapia cognitiva conductual \_\_\_\_\_

Lugar y fecha: Lima, 12 de Octubre del 2018.

  
**Dra. Milagritos Barriga Vásquez**

**FICHA DE VALIDEZ DE CONTENIDO DE LA ESCALA DE EFICACIA DOCENTE (Tschannen-Moran y Woolfolk (2001))**

Nº	Dimensiones / Ítems	Claridad		Pertinencia		Relevancia		Sugerencias
		Sí	No	Sí	No	Sí	No	
<b>Autoeficacia en el compromiso del estudiante</b>								
1	¿Cuánto puede hacer para motivar a los estudiantes que muestran poco interés en el trabajo escolar?	X		X		X		
2	¿Cuánto puede hacer para que los estudiantes crean que pueden tener éxito en el trabajo escolar?	X		X		X		
3	¿Cuánto puede hacer para ayudar a sus alumnos a valorar el aprendizaje?	X		X		X		
4	¿Cuánto puede ayudar a las familias a que apoyen a sus hijos a tener éxito en la escuela?	X		X		X		
<b>Autoeficacia en las estrategias de instrucción</b>								
5	¿En qué medida puede elaborar buenas preguntas para sus alumnos?	X		X		X		
6	¿Cuánto puede usar una variedad de estrategias de evaluación?	X		X		X		
7	¿En qué medida puede proporcionar una explicación o ejemplo alternativo cuando los estudiantes están confundidos?	X		X		X		
8	¿Qué tan bien puede implementar estrategias alternativas en tu clase?	X		X		X		
<b>Autoeficacia en la gestión del aula</b>								
9	¿Cuánto puede hacer para controlar el comportamiento disruptivo en el aula?	X		X		X		
10	¿Cuánto puede hacer para que los alumnos sigan las reglas de la clase?	X		X		X		
11	¿Cuánto puede hacer para calmar a un estudiante que es perturbador o ruidoso?	X		X		X		
12	¿Qué tan bien puede establecer un sistema de gestión del aula con cada grupo de estudiantes?	X		X		X		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): \_\_\_\_\_

Opinión de aplicabilidad:   Aplicable [  ]                      Aplicable después de corregir [  ]                      No aplicable [  ]

Apellidos y nombres del juez validador: Dra. Milagritos Simona Barriga Vásquez \_\_\_\_\_ DNI: \_\_\_\_10494088\_\_\_\_

Especialidad del validador: \_\_\_\_\_Terapia cognitiva conductual\_\_\_\_\_

Lugar y fecha: Lima, 12 de Octubre del 2018.

  
 \_\_\_\_\_  
**Dra. Milagritos Barriga Vásquez**

**FICHA DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE**  
**(Centro de Profesores y de Recursos de Mérida, 1997)**

Dimensiones / Ítems		Claridad		Pertinencia		Relevancia		Sugerencias
Nº	Preparación	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
1	Realizo la programación de mi actividad educativa teniendo como referencia el Diseño Curricular Nacional y, en su caso, la programación de área; instrumentos de planificación que conozco y utilizo.	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		
2	Formulo los objetivos didácticos de forma que expresan claramente las habilidades que mis alumnos y alumnas deben conseguir como reflejo y manifestación de la intervención educativa.	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		
3	Selecciono y secuencio los contenidos (conocimientos, procedimientos y actitudes) de mi programación de aula con una distribución y una progresión adecuada a las características de cada grupo de alumnos.	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		
4	Adopto estrategias y programo actividades en función de los objetivos didácticos, en función de los distintos tipos de contenidos y en función de las características de los alumnos.	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		
5	Planifico las clases de modo flexible, preparando actividades y recursos (personales, materiales, de tiempo, de espacio, de agrupamientos...) ajustados al Diseño Curricular Nacional, a la programación didáctica y, sobre todo, ajustados siempre, lo más posible a las necesidades e intereses de los alumnos.	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		
6	Establezco, de modo explícito, los criterios, procedimientos e instrumentos de evaluación y autoevaluación que permiten hacer el seguimiento del progreso de los alumnos y comprobar el grado en que alcanzan los aprendizajes.	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		
7	Planifico mi actividad educativa de forma coordinada con el resto del profesorado (ya sea por nivel, ciclo, departamentos, equipos educativos y profesores de apoyo).	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		
Nº	Realización	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sugerencias
8	Presento y propongo un plan de trabajo, explicando su finalidad antes de cada unidad.	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		
9	Planteo situaciones introductorias previas al tema que se va a tratar (trabajos, diálogos, lecturas,...).	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		
10	Mantengo el interés del alumnado partiendo de sus experiencias, con un lenguaje claro y adaptado.	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		
11	Comunico la finalidad de los aprendizajes, su importancia, funcionalidad y aplicación real.	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		
12	Doy información de los progresos conseguidos, así como de las dificultades encontradas.	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		
13	Relaciono los contenidos y actividades con los intereses y conocimientos previos de mis alumnos.	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		
14	Estructuro y organizo los contenidos dando una visión general de cada tema (mapas conceptuales, esquemas, qué tienen que aprender, qué es importante,...).	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		
15	Facilito la adquisición de nuevos contenidos a través de los pasos necesarios, intercalando preguntas aclaratorias, sintetizando, ejemplificando,...	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		

Dimensiones / Ítems		Claridad		Pertinencia		Relevancia		Sugerencias
Nº	Realización	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
16	Planteo actividades que aseguran la adquisición de los objetivos didácticos previstos y las habilidades y técnicas instrumentales básicas.	X		X		X		
17	Propongo a mis alumnos actividades variadas (de diagnóstico, de introducción, de motivación, de desarrollo, de síntesis, de consolidación, de recuperación, de ampliación y de evaluación).	X		X		X		
18	En las actividades que propongo existe equilibrio entre las actividades individuales y trabajos en grupo.	X		X		X		
19	Distribuyo el tiempo adecuadamente: breve tiempo de exposición y el resto del mismo para las actividades que los alumnos realizan en la clase.	X		X		X		
20	Adopto distintos agrupamientos en función del momento, de la tarea a realizar, de los recursos a utilizar..., etc., controlando siempre el adecuado clima de trabajo.	X		X		X		
21	Utilizo recursos didácticos variados (audiovisuales, informáticos, técnicas de aprender a aprender...), tanto para la presentación de los contenidos como para la práctica de los alumnos, favoreciendo el uso autónomo por parte de los mismos.	X		X		X		
22	Compruebo, de diferentes modos, que los alumnos han comprendido la tarea que tienen que realizar: haciendo preguntas, haciendo que verbalicen el proceso,...	X		X		X		
23	Facilito estrategias de aprendizaje: cómo solicitar ayuda, cómo buscar fuentes de información, pasos para resolver cuestiones, problemas, doy ánimos y me aseguro la participación de todos.	X		X		X		
24	Controlo frecuentemente el trabajo de los alumnos: explicaciones adicionales, dando pistas, feedback,...	X		X		X		
25	Las relaciones que establezco con mis alumnos dentro del aula y las que éstos establecen entre sí son correctas, fluidas y desde unas perspectivas no discriminatorias.	X		X		X		
26	Favorezco la elaboración de normas de convivencia con la aportación de todos, y reacciono de forma ecuánime ante situaciones conflictivas.	X		X		X		
27	Fomento el respeto y la colaboración entre los alumnos y acepto sus sugerencias y aportaciones, tanto para la organización de las clases como para las actividades de aprendizaje.	X		X		X		
28	Proporciono situaciones que facilitan a los alumnos el desarrollo de la afectividad como parte de su educación integral.	X		X		X		
29	Reviso y corrijo frecuentemente los contenidos, actividades propuestas dentro y fuera del aula, adecuación de los tiempos, agrupamientos y materiales utilizados.	X		X		X		
30	Proporciono información al alumno sobre la ejecución de las tareas y cómo puede mejorarlas, y favorezco procesos de autoevaluación y coevaluación.	X		X		X		
31	En caso de objetivos insuficientemente alcanzados, propongo nuevas actividades que faciliten su adquisición.	X		X		X		
32	En caso de objetivos suficientemente alcanzados en corto espacio de tiempo, propongo nuevas actividades que faciliten un mayor grado de adquisición.	X		X		X		
33	Tengo en cuenta el nivel de habilidades de los alumnos, sus ritmos de aprendizajes, las posibilidades de atención, etc., y, en función de ellos, adapto los distintos momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje (motivación, contenidos, actividades,...).	X		X		X		
34	Coordino con otros profesionales (profesores de apoyo, Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica, Departamentos de Orientación), para modificar y/o adaptar contenidos, actividades, metodología, recursos,... a los diferentes ritmos y posibilidades de aprendizaje.	X		X		X		

N°	Dimensiones / Ítems Evaluación	Claridad		Pertinencia		Relevancia		Sugerencias
		Sí	No	Sí	No	Sí	No	
35	Tengo en cuenta el procedimiento general, que concreto en mi programación de aula, para la evaluación de los aprendizajes de acuerdo con el Diseño Curricular Nacional y con la programación de área.	X		X		X		
36	Aplico criterios de evaluación y de calificación (ponderación del valor de trabajos, de las pruebas, tareas de clase,...) en cada uno de los temas de acuerdo con el Diseño Curricular Nacional y las programaciones de áreas...	X		X		X		
37	Realizo una evaluación inicial a principio de curso para ajustar la programación, en la que tengo en cuenta el informe final del docente anterior, el de otros profesores, el del Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica y/o Departamento de Orientación.	X		X		X		
38	Contemplo otros momentos de evaluación inicial: a comienzos de un tema, de una unidad de aprendizaje, de nuevos bloques de contenido...	X		X		X		
39	Utilizo suficientes criterios de evaluación que atiendan de manera equilibrada la evaluación de los diferentes contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales).	X		X		X		
40	Utilizo sistemáticamente procedimientos e instrumentos variados de recogida de información (registro de observaciones, carpeta del alumno, ficha de seguimiento, diario de clase, etc.).	X		X		X		
41	Corrijo y explico -habitual y sistemáticamente- los trabajos y actividades de los alumnos, y doy pautas para la mejora de sus aprendizajes.	X		X		X		
42	Uso estrategias y procedimientos de autoevaluación y coevaluación en grupo que favorezcan la participación de los alumnos en la evaluación.	X		X		X		
43	Utilizo diferentes técnicas de evaluación en función de la diversidad de alumnos, de las diferentes áreas, de los temas, de los contenidos...	X		X		X		
44	Utilizo diferentes medios para informar a padres, profesores y alumnos (entrega de libretas de notas, reuniones colectivas, entrevistas individuales, reunión con otros docentes) de los resultados de la evaluación.	X		X		X		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): \_\_\_\_\_

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [ X ]      Aplicable después de corregir [   ]      No aplicable [   ]

Apellidos y nombres del juez validador: Dra. Milagritos Simona Barriga Vásquez \_\_\_\_\_ DNI: 10494088 \_\_\_\_\_

Especialidad del validador: \_\_\_\_\_ Terapia cognitiva conductual \_\_\_\_\_

Lugar y fecha: Lima, 12 de Octubre del 2018.

  
 Dra. Milagritos Barriga Vásquez

### FICHA DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL CUESTIONARIO DE TEORÍAS IMPLÍCITAS (Marrero, 1993)

Dimensiones / Ítems		Claridad		Pertinencia		Relevancia		Sugerencias
Nº	Tradicional	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
1	Creo que si el formador sabe mantener las distancias, los estudiantes lo respetarán más y tendrá menos problemas de disciplina.		X	X		X		Cambiar el plural de las distancias, a singular
2	Mientras explico, insisto en que los estudiantes me atiendan en silencio y con interés.	X		X		X		
3	Procuro que haya un cierto clima de competitividad entre los alumnos, porque ello los motiva mejor.	X		X		X		
4	Soy de la opinión de que la formación debe permanecer al margen de los problemas políticos.	X		X		X		
5	Estoy convencido de que si a los alumnos no se les fuerza a aprender, ellos por sí mismo no estudiarían.	X		X		X		
6	Creo que los alumnos disfrutan más con una explicación mía que leyendo un libro o discutiendo en equipo.	X		X		X		
7	Procuro que todos los estudiantes sigan el ritmo que yo marco para la clase.	X		X		X		
Nº	Técnica	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sugerencias
8	A mí me parece que la evaluación es un indicador fiable de la calidad de la enseñanza.	X		X		X		
9	Creo que el mejor método es el que consigue alcanzar más objetivos en menos tiempo.	X		X		X		
10	Realizo la programación primero enunciando claramente los objetivos y luego seleccionando contenidos, actividades y evaluación.		X	X	X		X	Adaptar a competencias, capacidades y desempeños
11	Estoy convencido que el conocimiento científico siempre es el más útil para enseñar.	X		X		X		
12	Opino que el formador tiene que ser capaz de controlar la enseñanza.	X		X		X		
13	Siempre he dicho que para que la formación funcione de manera eficaz hay que hacer una valoración adecuada de necesidades.	X		X		X		
Nº	Interpretativa	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sugerencias
14	En mis clases, siempre seleccionamos los textos y materiales para trabajar según los objetivos que hemos propuesto y previa discusión entre toda la clase.		X		X		X	Cambiar por capacidad
15	En mi clase es la asamblea entre los alumnos y el formador lo que realmente regula la convivencia democrática.	X		X		X		
16	Suelo comprobar más el proceso de aprendizaje de los estudiantes que los resultados finales.	X		X		X		
17	Mis objetivos como formador siempre tienen en cuenta los intereses y necesidades expresadas por el estudiante.	X		X		X		
18	A mí la programación me permite coordinar con mis colegas.	X		X		X		
19	Suelo tener en cuenta, cuando evalúo, si los trabajos elaborados por los estudiantes van evolucionando a lo largo del curso.	X		X		X		
20	En general, suelo organizar mi enseñanza de tal manera que los estudiantes elaboren su propio conocimiento.	X		X		X		

N°	Dimensiones / Ítems	Claridad		Pertinencia		Relevancia		Sugerencias
		Sí	No	Sí	No	Sí	No	
21	En mi opinión, el estudiante aprende mejor ensayando y equivocándose.	X		X		X		
22	Procuro que en mi clase los estudiantes estén continuamente opinando y ocupados en algo.	X		X		X		
23	Estoy convencido de que lo que el estudiante aprende experimentándolo, no lo olvida nunca.	X		X		X		
24	En mi opinión, la discusión en la clase es esencial para mantener una adecuada actividad de enseñanza.	X		X		X		
25	Al evaluar, opino que lo fundamental es valorar no sólo los resultados, sino el conjunto de actividades realizadas por el estudiante.	X		X		X		
26	Creo que es necesario integrar la formación en el medio; sólo así podremos preparar a los estudiantes para la vida.	X		X		X		
N°	Crítica	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sugerencias
27	Pienso que los contenidos de la formación deben representar la ideología y cultura de la sociedad.	X		X		X		
28	Con frecuencia, suelo pensar que el fracaso de la formación es consecuencia más de las desigualdades sociales que de los métodos de enseñanza.	X		X		X		
29	Creo que el conocimiento que se imparte en las actividades de formación implica nociones de poder y recursos económicos y de control social.	X		X		X		
30	Pienso que la cultura que trasmite la formación aumenta las diferencias sociales.	X		X		X		
31	Creo que mientras existan diferentes clases sociales no puede haber auténtica igualdad de oportunidades.	X		X		X		
32	Estoy convencido de que las relaciones en el aula deben ser plurales e iguales.	X		X		X		
33	Soy plenamente consciente de que la enseñanza contribuye a la selección, preservación y transmisión de normas y valores explícitos u ocultos.	X		X		X		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): \_En general el cuestionario es suficiente y pertinente\_\_\_\_\_

Opinión de aplicabilidad:           Aplicable [    ]    Aplicable después de corregir [ X ]

Apellidos y nombres del juez validador: Dr./Mg. Dra. Esperanza Bernaola Coria\_\_\_\_\_

Especialidad del validador: Psicóloga y docente\_\_\_\_\_

No aplicable [    ]  
DNI:06163605



Sello y firma

Lugar y fecha: Lima, 30\_\_de \_\_octubre\_\_del 2018.

**FICHA DE VALIDEZ DE CONTENIDO DE LA ESCALA DE EFICACIA DOCENTE (Tschannen-Moran y Woolfolk (2001))**

N°	Dimensiones / Ítems	Claridad		Pertinencia		Relevancia		Sugerencias
		Sí	No	Sí	No	Sí	No	
	<b>Autoeficacia en el compromiso del estudiante</b>							
1	¿Cuánto puede hacer para motivar a los estudiantes que muestran poco interés en el trabajo escolar?	X		X		X		
2	¿Cuánto puede hacer para que los estudiantes creen que pueden tener éxito en el trabajo escolar?	X		X		X		
3	¿Cuánto puede hacer para ayudar a sus alumnos a valorar el aprendizaje?	X		X		X		
4	¿Cuánto puede ayudar a las familias a que apoyen a sus hijos a tener éxito en la escuela?	X		X		X		
	<b>Autoeficacia en las estrategias de instrucción</b>							
5	¿En qué medida puede elaborar buenas preguntas para sus alumnos?	X		X		X		
6	¿Cuánto puede usar una variedad de estrategias de evaluación?	X		X		X		
7	¿En qué medida puede proporcionar una explicación o ejemplo alternativo cuando los estudiantes están confundidos?	X		X		X		
8	¿Qué tan bien puede implementar estrategias alternativas en tu clase?	X		X		X		
	<b>Autoeficacia en la gestión del aula</b>							
9	¿Cuánto puede hacer para controlar el comportamiento interruptivo en el aula?	X		X		X		
10	¿Cuánto puede hacer para que los alumnos sigan las reglas de la clase?	X		X		X		
11	¿Cuánto puede hacer para calmar a un estudiante que es perturbador o ruidoso?	X		X		X		
12	¿Qué tan bien puede establecer un sistema de gestión del aula con cada grupo de estudiantes?	X		X		X		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): En general el cuestionario es suficiente y pertinente

Opinión de aplicabilidad:           Aplicable [ X ]                                   Aplicable después de corregir [   ]                                   No aplicable [   ]

Apellidos y nombres del juez validador: Dr./Mg. Dra. Esperanza Bernaola Coria

DNI:06163605

Especialidad del validador: Psicóloga y docente

Lugar y fecha: Lima, 30\_ de \_octubre\_ del 2018.



Sello y firma

**FICHA DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE**  
(Centro de Profesores y de Recursos de Mérida, 1997)

Dimensiones / Ítems		Claridad		Pertinencia		Relevancia		Sugerencias
Nº	Preparación	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
1	Realizo la programación de mi actividad educativa teniendo como referencia el Diseño Curricular Nacional y, en su caso, la programación de área; instrumentos de planificación que conozco y utilizo.	X		X		X		
2	Formulo los objetivos didácticos de forma que expresan claramente las habilidades que mis alumnos y alumnas deben conseguir como reflejo y manifestación de la intervención educativa.	X		X		X		
3	Selecciono y secuencio los contenidos (conocimientos, procedimientos y actitudes) de mi programación de aula con una distribución y una progresión adecuada a las características de cada grupo de alumnos.	X		X		X		
4	Adopto estrategias y programo actividades en función de los <b>objetivos didácticos</b> , en función de los distintos tipos de contenidos y en función de las características de los alumnos.		X	X		X		Revisar
5	Planifico las clases de modo flexible, preparando actividades y recursos (personales, materiales, de tiempo, de espacio, de agrupamientos...) ajustados al Diseño Curricular Nacional, a la programación didáctica y, sobre todo, ajustados siempre, lo más posible a las necesidades e intereses de los alumnos.	X		X		X		
6	Establezco, de modo explícito, los criterios, procedimientos e instrumentos de evaluación y autoevaluación que permiten hacer el seguimiento del progreso de los alumnos y comprobar el grado en que alcanzan los aprendizajes.	X		X		X		
7	Planifico mi actividad educativa de forma coordinada con el resto del profesorado (ya sea por nivel, ciclo, departamentos, equipos educativos y profesores de apoyo).	X		X		X		
Nº	Realización	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sugerencias
8	Presento y propongo un plan de trabajo, explicando su finalidad antes de cada unidad.	X		X		X		
9	Planteo situaciones introductorias previas al tema que se va a tratar (trabajos, diálogos, lecturas,...).	X		X		X		
10	Mantengo el interés del alumnado partiendo de sus experiencias, con un lenguaje claro y adaptado.	X		X		X		
11	Comunico la finalidad de los aprendizajes, su importancia, funcionalidad y aplicación real.	X		X		X		
12	Doy información de los progresos conseguidos, así como de las dificultades encontradas.	X		X		X		
13	Relaciono los contenidos y actividades con los intereses y conocimientos previos de mis alumnos.	X		X		X		
14	Estructuro y organizo los contenidos dando una visión general de cada tema (mapas conceptuales, esquemas, qué tienen que aprender, qué es importante,...).	X		X		X		
15	Facilito la adquisición de nuevos contenidos a través de los pasos necesarios, intercalando preguntas aclaratorias, sintetizando, ejemplificando,...	X		X		X		

N°	Dimensiones / Ítems Realización	Claridad		Pertinencia		Relevancia		Sugerencias
		Sí	No	Sí	No	Sí	No	
16	Planteo actividades que aseguran la adquisición de los objetivos didácticos previstos y las habilidades y técnicas instrumentales básicas.	X		X		X		
17	Propongo a mis alumnos actividades variadas (de diagnóstico, de introducción, de motivación, de desarrollo, de síntesis, de consolidación, de recuperación, de ampliación y de evaluación).	X		X		X		
18	En las actividades que propongo existe equilibrio entre las actividades individuales y trabajos en grupo.	X		X		X		
19	Distribuyo el tiempo adecuadamente: breve tiempo de exposición y el resto del mismo para las actividades que los alumnos realizan en la clase.	X		X		X		
20	Adopto distintos agrupamientos en función del momento, de la tarea a realizar, de los recursos a utilizar..., etc., controlando siempre el adecuado clima de trabajo.	X		X		X		
21	Utilizo recursos didácticos variados (audiovisuales, informáticos, técnicas de aprender a aprender,...), tanto para la presentación de los contenidos como para la práctica de los alumnos, favoreciendo el uso autónomo por parte de los mismos.	X		X		X		
22	Compruebo, de diferentes modos, que los alumnos han comprendido la tarea que tienen que realizar: haciendo preguntas, haciendo que verbalicen el proceso,...	X		X		X		
23	Facilito estrategias de aprendizaje: cómo solicitar ayuda, cómo buscar fuentes de información, pasos para resolver cuestiones, problemas, doy ánimos y me aseguro la participación de todos.	X		X		X		
24	Controlo frecuentemente el trabajo de los alumnos: explicaciones adicionales, dando pistas, feedback,...	X		X		X		
25	Las relaciones que establezco con mis alumnos dentro del aula y las que éstos establecen entre sí son correctas, fluidas y desde unas perspectivas no discriminatorias.	X		X		X		
26	Favorezco la elaboración de normas de convivencia con la aportación de todos, y reacciono de forma ecuánime ante situaciones conflictivas.	X		X		X		
27	Fomento el respeto y la colaboración entre los alumnos y acepto sus sugerencias y aportaciones, tanto para la organización de las clases como para las actividades de aprendizaje.	X		X		X		
28	Proporciono situaciones que facilitan a los alumnos el desarrollo de la afectividad como parte de su educación integral.	X		X		X		
29	Reviso y corrijo frecuentemente los contenidos, actividades propuestas dentro y fuera del aula, adecuación de los tiempos, agrupamientos y materiales utilizados.	X		X		X		
30	Proporciono información al alumno sobre la ejecución de las tareas y cómo puede mejorarlas, y favorezco procesos de autoevaluación y coevaluación.	X		X		X		
31	En caso de objetivos insuficientemente alcanzados, propongo nuevas actividades que faciliten su adquisición.		X		X	X		
32	En caso de objetivos suficientemente alcanzados en corto espacio de tiempo, propongo nuevas actividades que faciliten un mayor grado de adquisición.	X		X		X		
33	Tengo en cuenta el nivel de habilidades de los alumnos, sus ritmos de aprendizajes, las posibilidades de atención, etc., y, en función de ellos, adapto los distintos momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje (motivación, contenidos, actividades,...).	X		X		X		
34	Coordino con otros profesionales (profesores de apoyo, Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica, Departamentos de Orientación), para modificar y/o adaptar contenidos, actividades, metodología, recursos,... a los diferentes ritmos y posibilidades de aprendizaje.	X		X		X		

N°	Dimensiones / Ítems Evaluación	Claridad		Pertinencia		Relevancia		Sugerencias
		Sí	No	Sí	No	Sí	No	
35	Tengo en cuenta el procedimiento general, que concreto en mi programación de aula, para la evaluación de los aprendizajes de acuerdo con el Diseño Curricular Nacional y con la programación de área.	X		X		X		
36	Aplico criterios de evaluación y de calificación (ponderación del valor de trabajos, de las pruebas, tareas de clase,...) en cada uno de los temas de acuerdo con el Diseño Curricular Nacional y las programaciones de áreas...	X		X		X		
37	Realizo una evaluación inicial a principio de curso para ajustar la programación, en la que tengo en cuenta el informe final del docente anterior, el de otros profesores, <u>el del Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica y/o Departamento de Orientación.</u>		X		X	X		Esos equipos no hallaran en las I:E:
38	Contemplo otros momentos de evaluación inicial: a comienzos de un tema, de una unidad de aprendizaje, de nuevos bloques de contenido,...	X		X		X		
39	Utilizo suficientes criterios de evaluación que atiendan de manera equilibrada la evaluación de los diferentes contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales).	X		X		X		
40	Utilizo sistemáticamente procedimientos e instrumentos variados de recogida de información (registro de observaciones, carpeta del alumno, ficha de seguimiento, diario de clase, etc.).	X		X		X		
41	Corrijo y explico –habitual y sistemáticamente– los trabajos y actividades de los alumnos, y doy pautas para la mejora de sus aprendizajes.	X		X		X		
42	Uso estrategias y procedimientos de autoevaluación y coevaluación en grupo que favorezcan la participación de los alumnos en la evaluación.	X		X		X		
43	Utilizo diferentes técnicas de evaluación en función de la diversidad de alumnos, de las diferentes áreas, de los temas, de los contenidos,...	X		X		X		
44	Utilizo diferentes medios para informar a padres, profesores y alumnos (entrega de libretas de notas, reuniones colectivas, entrevistas individuales, reunión con otros docentes) de los resultados de la evaluación.	X		X		X		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): En general el cuestionario es suficiente y pertinente \_\_\_\_\_

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [ x ]

Aplicable después de corregir [ x ]

No aplicable [ ]

Apellidos y nombres del juez validador: Dr./Mg. Dra. Esperanza Bernaola Coria \_\_\_\_\_

DNI: 06163605

Especialidad del validador: Psicóloga y docente \_\_\_\_\_

Lugar y fecha: Lima, \_30\_ de \_octubre\_ del 2018.



Sello y firma

**FICHA DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL CUESTIONARIO DE TEORÍAS IMPLÍCITAS (Marrero, 1993)**

Nº	Dimensiones / Ítems	Claridad		Pertinencia		Relevancia		Sugerencias
		Sí	No	Sí	No	Sí	No	
<b>Nº</b>	<b>Tradicional</b>							
1	Creo que si el formador sabe mantener las distancias, los estudiantes lo respetarán más y tendrá menos problemas de disciplina.	✓		✓		✓		
2	Mientras explico, insisto en que los estudiantes me atiendan en silencio y con interés.	✓		✓		✓		
3	Procuro que haya un cierto clima de competitividad entre los alumnos, porque ello los motiva mejor.	✓		✓		✓		
4	Soy de la opinión de que la formación debe permanecer al margen de los problemas políticos.	✓		✓		✓		
5	Estoy convencido de que si a los alumnos no se les fuerza a aprender, ellos por sí mismo no estudiarían.	✓		✓		✓		
6	Creo que los alumnos disfrutan más con una explicación mía que leyendo un libro o discutiendo en equipo.	✓		✓		✓		
7	Procuro que todos los estudiantes sigan el ritmo que yo marco para la clase.	✓		✓		✓		
<b>Nº</b>	<b>Técnica</b>							
8	A mí me parece que la evaluación es un indicador fiable de la calidad de la enseñanza.	✓		✓		✓		
9	Creo que el mejor método es el que consigue alcanzar más objetivos en menos tiempo.	✓		✓		✓		
10	Realizo la programación primero enunciando claramente los objetivos y luego seleccionando contenidos, actividades y evaluación.	✓		✓		✓		
11	Estoy convencido que el conocimiento científico siempre es el más útil para enseñar.	✓		✓		✓		
12	Opino que el formador tiene que ser capaz de controlar la enseñanza.	✓		✓		✓		
13	Siempre he dicho que para que la formación funcione de manera eficaz hay que hacer una valoración adecuada de necesidades.	✓		✓		✓		
<b>Nº</b>	<b>Interpretativa</b>							
14	En mis clases, siempre seleccionamos los textos y materiales para trabajar según los objetivos que hemos propuesto y previa discusión entre toda la clase.	✓		✓		✓		
15	En mi clase es la asamblea entre los alumnos y el formador lo que realmente regula la convivencia democrática.	✓		✓		✓		
16	Suelo comprobar más el proceso de aprendizaje de los estudiantes que los resultados finales.	✓		✓		✓		
17	Mis objetivos como formador siempre tienen en cuenta los intereses y necesidades expresadas por el estudiante.	✓		✓		✓		
18	A mí la programación me permite coordinar con mis colegas.	✓		✓		✓		
19	Suelo tener en cuenta, cuando evalúo, si los trabajos elaborados por los estudiantes van evolucionando a lo largo del curso.	✓		✓		✓		
20	En general, suelo organizar mi enseñanza de tal manera que los estudiantes elaboren su propio conocimiento.	✓		✓		✓		

Dimensiones / Ítems		Claridad		Pertinencia		Relevancia		Sugerencias
Nº	Activa	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
21	En mi opinión, el estudiante aprende mejor ensayando y equivocándose.	✓		✓		✓		
22	Procuro que en mi clase los estudiantes estén continuamente opinando y ocupados en algo.	✓		✓		✓		
23	Estoy convencido de que lo que el estudiante aprende experimentándolo, no lo olvida nunca.	✓		✓		✓		
24	En mi opinión, la discusión en la clase es esencial para mantener una adecuada actividad de enseñanza.	✓		✓		✓		
25	Al evaluar, opino que lo fundamental es valorar no sólo los resultados, sino el conjunto de actividades realizadas por el estudiante.	✓		✓		✓		
26	Creo que es necesario integrar la formación en el medio; sólo así podremos preparar a los estudiantes para la vida.	✓		✓		✓		
Nº	Crítica	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sugerencias
27	Pienso que los contenidos de la formación deben representar la ideología y cultura de la sociedad.	✓		✓		✓		
28	Con frecuencia, suelo pensar que el fracaso de la formación es consecuencia más de las desigualdades sociales que de los métodos de enseñanza.	✓		✓		✓		
29	Creo que el conocimiento que se imparte en las actividades de formación implica nociones de poder y recursos económicos y de control social.	✓		✓		✓		
30	Pienso que la cultura que trasmite la formación aumenta las diferencias sociales.	✓		✓		✓		
31	Creo que mientras existan diferentes clases sociales no puede haber auténtica igualdad de oportunidades.	✓		✓		✓		
32	Estoy convencido de que las relaciones en el aula deben ser plurales e iguales.	✓		✓		✓		
33	Soy plenamente consciente de que la enseñanza contribuye a la selección, preservación y transmisión de normas y valores explícitos u ocultos.	✓		✓		✓		

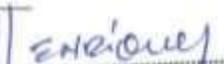
Observaciones (precisar si hay suficiencia): \_\_\_\_\_

Opinión de aplicabilidad:   Aplicable [  ]                      Aplicable después de corregir [  ]                      No aplicable [  ]

Apellidos y nombres del juez validador: Dr./Mg. ENRIQUEZ VERGARA, JORGE LUIS                      DNI: 10 277 753

Especialidad del validador: INFORMATICA APLICADA A LA EDUCACION

Lugar y fecha: Lima, 10 de OCTUBRE del 2018.

  
 Mg. Jorge Luis Enriquez Vergara  
 CPSP 7050  
 Asesor metodológico  
 Escuela de Estudios Superiores - CPAL  
 Sello y firma

**FICHA DE VALIDEZ DE CONTENIDO DE LA ESCALA DE EFICACIA DOCENTE (Tschannen-Moran y Woolfolk (2001))**

N°	Dimensiones / Ítems	Claridad		Pertinencia		Relevancia		Sugerencias
		Sí	No	Sí	No	Sí	No	
<b>Autoeficacia en el compromiso del estudiante</b>								
1	¿Cuánto puede hacer para motivar a los estudiantes que muestran poco interés en el trabajo escolar?	✓		✓		✓		
2	¿Cuánto puede hacer para que los estudiantes crean que pueden tener éxito en el trabajo escolar?	✓		✓		✓		
3	¿Cuánto puede hacer para ayudar a sus alumnos a valorar el aprendizaje?	✓		✓		✓		
4	¿Cuánto puede ayudar a las familias a que apoyen a sus hijos a tener éxito en la escuela?	✓		✓		✓		
<b>Autoeficacia en las estrategias de instrucción</b>								
5	¿En qué medida puede elaborar buenas preguntas para sus alumnos?	✓		✓		✓		
6	¿Cuánto puede usar una variedad de estrategias de evaluación?	✓		✓		✓		
7	¿En qué medida puede proporcionar una explicación o ejemplo alternativo cuando los estudiantes están confundidos?	✓		✓		✓		
8	¿Qué tan bien puede implementar estrategias alternativas en tu clase?	✓		✓		✓		
<b>Autoeficacia en la gestión del aula</b>								
9	¿Cuánto puede hacer para controlar el comportamiento disruptivo en el aula?	✓		✓		✓		
10	¿Cuánto puede hacer para que los alumnos sigan las reglas de la clase?	✓		✓		✓		
11	¿Cuánto puede hacer para calmar a un estudiante que es perturbador o ruidoso?	✓		✓		✓		
12	¿Qué tan bien puede establecer un sistema de gestión del aula con cada grupo de estudiantes?	✓		✓		✓		

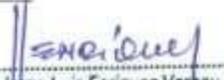
Observaciones (precisar si hay suficiencia): \_\_\_\_\_

Opinión de aplicabilidad:   Aplicable [  ]                      Aplicable después de corregir [    ]                      No aplicable [    ]

Apellidos y nombres del juez validador: Dr./Mg. ENRIQUEZ VERPAU, JORGE LUIS                      DNI: 10277753

Especialidad del validador: INFOMÁTICA APLICADA A LA EDUCACIÓN

Lugar y fecha: Lima, 10 de OCTUBRE del 2018.

  
 Mg. Jorge Luis Enriquez Verpau  
 CPSP 7050  
 Asesor metodológico  
 Escuela de Estudios Superiores - CPAL  
 Sello y firma

**FICHA DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE**  
**(Centro de Profesores y de Recursos de Mérida, 1997)**

Dimensiones / Ítems		Claridad		Pertinencia		Relevancia		Sugerencias
Nº	Preparación	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
1	Realizo la programación de mi actividad educativa teniendo como referencia el <u>Diseño Curricular Nacional</u> y, en su caso, la programación de área; instrumentos de <u>planificación que conozco y utilizo.</u>		✓	✓		✓		Debe decir: <u>Currículo Nacional de la Educación Básica.</u>
2	Formulo los objetivos didácticos de forma que expresan claramente las habilidades que mis alumnos y alumnas deben conseguir como reflejo y manifestación de la intervención educativa.	✓		✓		✓		
3	Selecciono y secuencio los contenidos (conocimientos, procedimientos y actitudes) de mi programación de aula con una distribución y una progresión adecuada a las características de cada grupo de alumnos.	✓		✓		✓		
4	Adopto estrategias y programo actividades en función de los objetivos didácticos, en función de los distintos tipos de contenidos y en función de las características de los alumnos.	✓		✓		✓		
5	Planifico las clases de modo flexible, preparando actividades y recursos (personales, materiales, de tiempo, de espacio, de agrupamientos...) ajustados al <u>Diseño Curricular Nacional</u> , a la programación didáctica y, sobre todo, ajustados siempre, lo más posible a las necesidades e intereses de los alumnos.		✓	✓		✓		Debe decir: <u>Currículo Nacional de la Educación Básica.</u>
6	Establezco, de modo explícito, los criterios, procedimientos e instrumentos de evaluación y autoevaluación que permiten hacer el seguimiento del progreso de los alumnos y comprobar el grado en que alcanzan los aprendizajes.	✓		✓		✓		
7	Planifico mi actividad educativa de forma coordinada con el resto del profesorado (ya sea por nivel, ciclo, departamentos, equipos educativos y profesores de apoyo).	✓				✓		
Nº	Realización	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sugerencias
8	Presento y propongo un plan de trabajo, explicando su finalidad antes de cada unidad.	✓		✓		✓		
9	Planteo situaciones introductorias previas al tema que se va a tratar (trabajos, diálogos, lecturas,...).	✓		✓		✓		
10	Mantengo el interés del alumnado partiendo de sus experiencias, con un lenguaje claro y adaptado.	✓		✓		✓		
11	Comunico la finalidad de los aprendizajes, su importancia, funcionalidad y aplicación real.	✓		✓		✓		
12	Doy información de los progresos conseguidos, así como de las dificultades encontradas.	✓		✓		✓		
13	Relaciono los contenidos y actividades con los intereses y conocimientos previos de mis alumnos.	✓		✓		✓		
14	Estructuro y organizo los contenidos dando una visión general de cada tema (mapas conceptuales, esquemas, qué tienen que aprender, qué es importante,...).	✓		✓		✓		
15	Facilito la adquisición de nuevos contenidos a través de los pasos necesarios, intercalando preguntas aclaratorias, sintetizando, ejemplificando,....	✓		✓		✓		

Dimensiones / Ítems		Claridad		Pertinencia		Relevancia		Sugerencias
Nº	Realización	Si	No	Si	No	Si	No	
16	Planteo actividades que aseguran la adquisición de los objetivos didácticos previstos y las habilidades y técnicas instrumentales básicas.	✓		✓		✓		
17	Propongo a mis alumnos actividades variadas (de diagnóstico, de introducción, de motivación, de desarrollo, de síntesis, de consolidación, de recuperación, de ampliación y de evaluación).	✓		✓		✓		
18	En las actividades que propongo existe equilibrio entre las actividades individuales y trabajos en grupo.	✓		✓		✓		
19	Distribuyo el tiempo adecuadamente: breve tiempo de exposición y el resto del mismo para las actividades que los alumnos realizan en la clase.	✓		✓		✓		
20	Adopto distintos agrupamientos en función del momento, de la tarea a realizar, de los recursos a utilizar..., etc., controlando siempre el adecuado clima de trabajo.	✓		✓		✓		
21	Utilizo recursos didácticos variados (audiovisuales, informáticos, técnicas de aprender a aprender,...), tanto para la presentación de los contenidos como para la práctica de los alumnos, favoreciendo el uso autónomo por parte de los mismos.	✓		✓		✓		
22	Compruebo, de diferentes modos, que los alumnos han comprendido la tarea que tienen que realizar: haciendo preguntas, haciendo que verbalicen el proceso,...	✓		✓		✓		
23	Facilito estrategias de aprendizaje: cómo solicitar ayuda, cómo buscar fuentes de información, pasos para resolver cuestiones, problemas, doy ánimos y me aseguro la participación de todos.	✓		✓		✓		
24	Controlo frecuentemente el trabajo de los alumnos: explicaciones adicionales, dando pistas, feedback,...	✓		✓		✓		
25	Las relaciones que establezco con mis alumnos dentro del aula y las que éstos establecen entre sí son correctas, fluidas y desde unas perspectivas no discriminatorias.	✓		✓		✓		
26	Favorezco la elaboración de normas de convivencia con la aportación de todos, y reacciono de forma ecuánime ante situaciones conflictivas.	✓		✓		✓		
27	Fomento el respeto y la colaboración entre los alumnos y acepto sus sugerencias y aportaciones, tanto para la organización de las clases como para las actividades de aprendizaje.	✓		✓		✓		
28	Proporciono situaciones que facilitan a los alumnos el desarrollo de la afectividad como parte de su educación integral.	✓		✓		✓		
29	Reviso y corrijo frecuentemente los contenidos, actividades propuestas dentro y fuera del aula, adecuación de los tiempos, agrupamientos y materiales utilizados.	✓		✓		✓		
30	Proporciono información al alumno sobre la ejecución de las tareas y cómo puede mejorarlas, y favorezco procesos de autoevaluación y coevaluación.	✓		✓		✓		
31	En caso de objetivos insuficientemente alcanzados, propongo nuevas actividades que faciliten su adquisición.	✓		✓		✓		
32	En caso de objetivos suficientemente alcanzados en corto espacio de tiempo, propongo nuevas actividades que faciliten un mayor grado de adquisición.	✓		✓		✓		
33	Tengo en cuenta el nivel de habilidades de los alumnos, sus ritmos de aprendizajes, las posibilidades de atención, etc., y, en función de ellos, adapto los distintos momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje (motivación, contenidos, actividades,...).	✓		✓		✓		
34	Coordino con otros profesionales (profesores de apoyo, Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica, Departamentos de Orientación), para modificar y/o adaptar contenidos, actividades, metodología, recursos, ... a los diferentes ritmos y posibilidades de aprendizaje.	✓		✓		✓		

N°	Dimensiones / Ítems Evaluación	Claridad		Pertinencia		Relevancia		Sugerencias
		Sí	No	Sí	No	Sí	No	
35	Tengo en cuenta el procedimiento general, que concreto en mi programación de aula, para la evaluación de los aprendizajes de acuerdo con el Diseño Curricular Nacional y con la programación de área.	✓		✓		✓		
36	Aplico criterios de evaluación y de calificación (ponderación del valor de trabajos, de las pruebas, tareas de clase,...) en cada uno de los temas de acuerdo con el Diseño Curricular Nacional y las programaciones de áreas...	✓		✓		✓		
37	Realizo una evaluación inicial a principio de curso para ajustar la programación, en la que tengo en cuenta el informe final del docente anterior, el de otros profesores, el del Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica y/o Departamento de Orientación.	✓		✓		✓		
38	Contemplo otros momentos de evaluación inicial: a comienzos de un tema, de una unidad de aprendizaje, de nuevos bloques de contenido,...	✓		✓		✓		
39	Utilizo suficientes criterios de evaluación que atiendan de manera equilibrada la evaluación de los diferentes contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales).	✓		✓		✓		
40	Utilizo sistemáticamente procedimientos e instrumentos variados de recogida de información (registro de observaciones, carpeta del alumno, ficha de seguimiento, diario de clase, etc.).	✓		✓		✓		
41	Corrijo y explico -habitual y sistemáticamente- los trabajos y actividades de los alumnos, y doy pautas para la mejora de sus aprendizajes.	✓		✓		✓		
42	Uso estrategias y procedimientos de autoevaluación y coevaluación en grupo que favorezcan la participación de los alumnos en la evaluación.	✓		✓		✓		
43	Utilizo diferentes técnicas de evaluación en función de la diversidad de alumnos, de las diferentes áreas, de los temas, de los contenidos,...	✓		✓		✓		
44	Utilizo diferentes medios para informar a padres, profesores y alumnos (entrega de libretas de notas, reuniones colectivas, entrevistas individuales, reunión con otros docentes) de los resultados de la evaluación.	✓		✓		✓		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): \_\_\_\_\_

Opinión de aplicabilidad:   Aplicable [   ]                      Aplicable después de corregir [ X ]                      No aplicable [   ]

Apellidos y nombres del juez validador: Dr./Mg. ENRIQUEZ VEREAU, JORGE LUIS                      DNI: 10277753

Especialidad del validador: INFORMÁTICA APLICADA A LA EDUCACIÓN

Lugar y fecha: Lima, 10 de OCTUBRE del 2018.

  
 Mg. Jorge Luis Enriquez Vereau  
 CPSP 7050  
 Asesor metodológico  
 Escuela de Estudios Superiores - CPAL

## FICHA DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL CUESTIONARIO DE TEORÍAS IMPLÍCITAS (Marrero, 1993)

Nº	Dimensiones / Ítems	Claridad		Pertinencia		Relevancia		Sugerencias
		Sí	No	Sí	No	Sí	No	
	<b>Tradicional</b>							
1	Creo que si el formador sabe mantener las distancias, los estudiantes lo respetarán más y tendrá menos problemas de disciplina.	X		X		X		
2	Mientras explico, insisto en que los estudiantes me atiendan en silencio y con interés.	X		X		X		
3	Procuro que haya un cierto clima de competitividad entre los alumnos, porque ello los motiva mejor.	X		X		X		
4	Soy de la opinión de que la formación debe permanecer al margen de los problemas políticos.	X		X		X		
5	Estoy convencido de que si a los alumnos no se les fuerza a aprender, ellos por sí mismo no estudiarían.	X		X		X		
6	Creo que los alumnos disfrutan más con una explicación mía que leyendo un libro o discutiendo en equipo.	X		X		X		
7	Procuro que todos los estudiantes sigan el ritmo que yo marco para la clase.	X		X		X		
	<b>Técnica</b>	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sugerencias
8	A mí me parece que la evaluación es un indicador fiable de la calidad de la enseñanza.	X		X		X		
9	Creo que el mejor método es el que consigue alcanzar más objetivos en menos tiempo.	X		X		X		
10	Realizo la programación primero enunciando claramente los objetivos y luego seleccionando contenidos, actividades y evaluación.	X		X		X		
11	Estoy convencido que el conocimiento científico siempre es el más útil para enseñar.	X		X		X		
12	Opino que el formador tiene que ser capaz de controlar la enseñanza.	X		X		X		
13	Siempre he dicho que para que la formación funcione de manera eficaz hay que hacer una valoración adecuada de necesidades.	X		X		X		
	<b>Interpretativa</b>	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sugerencias
14	En mis clases, siempre seleccionamos los textos y materiales para trabajar según los objetivos que hemos propuesto y previa discusión entre toda la clase.	X		X		X		
15	En mi clase es la asamblea entre los alumnos y el formador lo que realmente regula la convivencia democrática.	X		X		X		
16	Suelo comprobar más el proceso de aprendizaje de los estudiantes que los resultados finales.	X		X		X		
17	Mis objetivos como formador siempre tienen en cuenta los intereses y necesidades expresadas por el estudiante.	X		X		X		
18	A mí la programación me permite coordinar con mis colegas.	X		X		X		
19	Suelo tener en cuenta, cuando evalúo, si los trabajos elaborados por los estudiantes van evolucionando a lo largo del curso.	X		X		X		
20	En general, suelo organizar mi enseñanza de tal manera que los estudiantes elaboren su propio conocimiento.	X		X		X		

N°	Dimensiones / Ítems	Claridad		Pertinencia		Relevancia		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
21	En mi opinión, el estudiante aprende mejor ensayando y equivocándose.	X		X		X		
22	Procuro que en mi clase los estudiantes estén continuamente opinando y ocupados en algo.	X		X		X		
23	Estoy convencido de que lo que el estudiante aprende experimentándolo, no lo olvida nunca.	X		X		X		
24	En mi opinión, la discusión en la clase es esencial para mantener una adecuada actividad de enseñanza.	X		X		X		
25	Al evaluar, opino que lo fundamental es valorar no sólo los resultados, sino el conjunto de actividades realizadas por el estudiante.	X		X		X		
26	Creo que es necesario integrar la formación en el medio; sólo así podremos preparar a los estudiantes para la vida.	X		X		X		
N°	Crítica	Si	No	Si	No	Si	No	Sugerencias
27	Pienso que los contenidos de la formación deben representar la ideología y cultura de la sociedad.	X		X		X		
28	Con frecuencia, suelo pensar que el fracaso de la formación es consecuencia más de las desigualdades sociales que de los métodos de enseñanza.	X		X		X		
29	Creo que el conocimiento que se imparte en las actividades de formación implica nociones de poder y recursos económicos y de control social.	X		X		X		
30	Pienso que la cultura que trasmite la formación aumenta las diferencias sociales.	X		X		X		
31	Creo que mientras existan diferentes clases sociales no puede haber auténtica igualdad de oportunidades.	X		X		X		
32	Estoy convencido de que las relaciones en el aula deben ser plurales e iguales.	X		X		X		
33	Soy plenamente consciente de que la enseñanza contribuye a la selección, preservación y transmisión de normas y valores explícitos u ocultos.	X		X		X		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Existe suficiencia en el instrumento.

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [ x ]                      Aplicable después de corregir [   ]

No aplicable [   ]

Apellidos y nombres del juez validador: Mg. Manuel Alejandro Vilchez Suico.

DNI: 07522925

Especialidad del validador: Investigación y Docencia Universitaria.

Lugar y fecha: Lima, 31 de octubre del 2018.

Mg. MANUEL ALEJANDRO VILCHEZ SUICO  
MAESTRIA EN INVESTIGACION Y  
DOCENCIA UNIVERSITARIA

Sello y firma

-VILCHEZ SUICO M

**FICHA DE VALIDEZ DE CONTENIDO DE LA ESCALA DE EFICACIA DOCENTE (Tschannen-Moran y Woolfolk (2001))**

Nº	Dimensiones / Items	Claridad		Pertinencia		Relevancia		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	<b>Autoeficacia en el compromiso del estudiante</b>							
1	¿Cuánto puede hacer para motivar a los estudiantes que muestran poco interés en el trabajo escolar?	X		X		X		
2	¿Cuánto puede hacer para que los estudiantes crean que pueden tener éxito en el trabajo escolar?	X		X		X		
3	¿Cuánto puede hacer para ayudar a sus alumnos a valorar el aprendizaje?	X		X		X		
4	¿Cuánto puede ayudar a las familias a que apoyen a sus hijos a tener éxito en la escuela?	X		X		X		
	<b>Autoeficacia en las estrategias de instrucción</b>							
5	¿En qué medida puede elaborar buenas preguntas para sus alumnos?	X		X		X		
6	¿Cuánto puede usar una variedad de estrategias de evaluación?	X		X		X		
7	¿En qué medida puede proporcionar una explicación o ejemplo alternativo cuando los estudiantes están confundidos?	X		X		X		
8	¿Qué tan bien puede implementar estrategias alternativas en tu clase?	X		X		X		
	<b>Autoeficacia en la gestión del aula</b>							
9	¿Cuánto puede hacer para controlar el comportamiento disruptivo en el aula?	X		X		X		
10	¿Cuánto puede hacer para que los alumnos sigan las reglas de la clase?	X		X		X		
11	¿Cuánto puede hacer para calmar a un estudiante que es perturbador o ruidoso?	X		X		X		
12	¿Qué tan bien puede establecer un sistema de gestión del aula con cada grupo de estudiantes?	X		X		X		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Existe suficiencia en el instrumento.

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [ x ]

Aplicable después de corregir [ ]

No aplicable [ ]

Apellidos y nombres del juez validador: Mg. Manuel Alejandro Vilchez Suico.

DNI: 07522925

Especialidad del validador: Investigación y Docencia Universitaria.

Lugar y fecha: Lima, 31 de octubre del 2018.

Mg. MANUEL ALEJANDRO VILCHEZ SUICO  
MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN Y  
DOCENCIA UNIVERSITARIA

Sello y firma

VILCHEZ SUICO M.

**FICHA DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE**  
**(Centro de Profesores y de Recursos de Mérida, 1997)**

Nº	Dimensiones / Ítems	Claridad		Pertinencia		Relevancia		Sugerencias
		Sí	No	Sí	No	Sí	No	
1	Realizo la programación de mi actividad educativa teniendo como referencia el Diseño Curricular Nacional y, en su caso, la programación de área; instrumentos de planificación que conozco y utilizo.	X		X		X		
2	Formulo los objetivos didácticos de forma que expresan claramente las habilidades que mis alumnos y alumnas deben conseguir como reflejo y manifestación de la intervención educativa.	X		X		X		
3	Selecciono y secuencio los contenidos (conocimientos, procedimientos y actitudes) de mi programación de aula con una distribución y una progresión adecuada a las características de cada grupo de alumnos.	X		X		X		
4	Adopto estrategias y programo actividades en función de los objetivos didácticos, en función de los distintos tipos de contenidos y en función de las características de los alumnos.	X		X		X		
5	Planifico las clases de modo flexible, preparando actividades y recursos (personales, materiales, de tiempo, de espacio, de agrupamientos...) ajustados al Diseño Curricular Nacional, a la programación didáctica y, sobre todo, ajustados siempre, lo más posible a las necesidades e intereses de los alumnos.	X		X		X		
6	Establezco, de modo explícito, los criterios, procedimientos e instrumentos de evaluación y autoevaluación que permiten hacer el seguimiento del progreso de los alumnos y comprobar el grado en que alcanzan los aprendizajes.	X		X		X		
7	Planifico mi actividad educativa de forma coordinada con el resto del profesorado (ya sea por nivel, ciclo, departamentos, equipos educativos y profesores de apoyo).	X		X		X		
Nº	<b>Realización</b>	<b>Sí</b>	<b>No</b>	<b>Sí</b>	<b>No</b>	<b>Sí</b>	<b>No</b>	<b>Sugerencias</b>
8	Presento y propongo un plan de trabajo, explicando su finalidad antes de cada unidad.	X		X		X		
9	Planteo situaciones introductorias previas al tema que se va a tratar (trabajos, diálogos, lecturas...).	X		X		X		
10	Mantengo el interés del alumnado partiendo de sus experiencias, con un lenguaje claro y adaptado.	X		X		X		
11	Comunico la finalidad de los aprendizajes, su importancia, funcionalidad y aplicación real.	X		X		X		
12	Doy información de los progresos conseguidos, así como de las dificultades encontradas.	X		X		X		
13	Relaciono los contenidos y actividades con los intereses y conocimientos previos de mis alumnos.	X		X		X		
14	Estructuro y organizo los contenidos dando una visión general de cada tema (mapas conceptuales, esquemas, qué tienen que aprender, qué es importante...).	X		X		X		
15	Facilito la adquisición de nuevos contenidos a través de los pasos necesarios, intercalando preguntas aclaratorias, sintetizando, ejemplificando...	X		X		X		

Nº	Dimensiones / Ítems	Claridad		Pertinencia		Relevancia		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
16	Planteo actividades que aseguran la adquisición de los objetivos didácticos previstos y las habilidades y técnicas instrumentales básicas.	X		X		X		
17	Propongo a mis alumnos actividades variadas (de diagnóstico, de introducción, de motivación, de desarrollo, de síntesis, de consolidación, de recuperación, de ampliación y de evaluación).	X		X		X		
18	En las actividades que propongo existe equilibrio entre las actividades individuales y trabajos en grupo.	X		X		X		
19	Distribuyo el tiempo adecuadamente: breve tiempo de exposición y el resto del mismo para las actividades que los alumnos realizan en la clase.	X		X		X		
20	Adopto distintos agrupamientos en función del momento, de la tarea a realizar, de los recursos a utilizar... etc., controlando siempre el adecuado clima de trabajo.	X		X		X		
21	Utilizo recursos didácticos variados (audiovisuales, informáticos, técnicas de aprender a aprender...), tanto para la presentación de los contenidos como para la práctica de los alumnos, favoreciendo el uso autónomo por parte de los mismos.	X		X		X		
22	Compruebo, de diferentes modos, que los alumnos han comprendido la tarea que tienen que realizar: haciendo preguntas, haciendo que verbalicen el proceso,...	X		X		X		
23	Facilito estrategias de aprendizaje: cómo solicitar ayuda, cómo buscar fuentes de información, pasos para resolver cuestiones, problemas, doy ánimos y me aseguro la participación de todos.	X		X		X		
24	Controlo frecuentemente el trabajo de los alumnos: explicaciones adicionales, dando pistas, feedback,...	X		X		X		
25	Las relaciones que establezco con mis alumnos dentro del aula y las que éstos establecen entre sí son correctas, fluidas y desde unas perspectivas no discriminatorias.	X		X		X		
26	Favorezco la elaboración de normas de convivencia con la aportación de todos, y reacciono de forma ecuánime ante situaciones conflictivas.	X		X		X		
27	Fomento el respeto y la colaboración entre los alumnos y acepto sus sugerencias y aportaciones, tanto para la organización de las clases como para las actividades de aprendizaje.	X		X		X		
28	Proporciono situaciones que facilitan a los alumnos el desarrollo de la afectividad como parte de su educación integral.	X		X		X		
29	Reviso y corrijo frecuentemente los contenidos, actividades propuestas dentro y fuera del aula, adecuación de los tiempos, agrupamientos y materiales utilizados.	X		X		X		
30	Proporciono información al alumno sobre la ejecución de las tareas y cómo puede mejorarlas, y favorezco procesos de autoevaluación y coevaluación.	X		X		X		
31	En caso de objetivos insuficientemente alcanzados, propongo nuevas actividades que faciliten su adquisición.	X		X		X		
32	En caso de objetivos suficientemente alcanzados en corto espacio de tiempo, propongo nuevas actividades que faciliten un mayor grado de adquisición.	X		X		X		
33	Tengo en cuenta el nivel de habilidades de los alumnos, sus ritmos de aprendizajes, las posibilidades de atención, etc., y, en función de ellos, adapto los distintos momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje (motivación, contenidos, actividades,...).	X		X		X		
34	Coordino con otros profesionales (profesores de apoyo, Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica, Departamentos de Orientación), para modificar y/o adaptar contenidos, actividades, metodología, recursos,... a los diferentes ritmos y posibilidades de aprendizaje.	X		X		X		

Nº	Dimensiones / Ítems Evaluación	Claridad		Pertinencia		Relevancia		Sugerencias
		Sí	No	Sí	No	Sí	No	
35	Tengo en cuenta el procedimiento general, que concreto en mi programación de aula, para la evaluación de los aprendizajes de acuerdo con el Diseño Curricular Nacional y con la programación de área.	X		X		X		
36	Aplico criterios de evaluación y de calificación (ponderación del valor de trabajos, de las pruebas, tareas de clase,...) en cada uno de los temas de acuerdo con el Diseño Curricular Nacional y las programaciones de áreas...	X		X		X		
37	Realizo una evaluación inicial a principio de curso para ajustar la programación, en la que tengo en cuenta el informe final del docente anterior, el de otros profesores, el del Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica y/o Departamento de Orientación.	X		X		X		
38	Contemplo otros momentos de evaluación inicial: a comienzos de un tema, de una unidad de aprendizaje, de nuevos bloques de contenido...	X		X		X		
39	Utilizo suficientes criterios de evaluación que atiendan de manera equilibrada la evaluación de los diferentes contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales)	X		X		X		
40	Utilizo sistemáticamente procedimientos e instrumentos variados de recogida de información (registro de observaciones, carpeta del alumno, ficha de seguimiento, diario de clase, etc.).	X		X		X		
41	Corrijo y explico -habitual y sistemáticamente- los trabajos y actividades de los alumnos, y doy pautas para la mejora de sus aprendizajes.	X		X		X		
42	Uso estrategias y procedimientos de autoevaluación y coevaluación en grupo que favorezcan la participación de los alumnos en la evaluación.	X		X		X		
43	Utilizo diferentes técnicas de evaluación en función de la diversidad de alumnos, de las diferentes áreas, de los temas, de los contenidos...	X		X		X		
44	Utilizo diferentes medios para informar a padres, profesores y alumnos (entrega de libretas de notas, reuniones colectivas, entrevistas individuales, reunión con otros docentes) de los resultados de la evaluación.	X		X		X		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Existe suficiencia en el instrumento.

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [ x ]

Aplicable después de corregir [ ]

No aplicable [ ]

Apellidos y nombres del juez validador: Mg. Manuel Alejandro Vilchez Suico.

DNI: 07522925

Especialidad del validador: Investigación y Docencia Universitaria.

Lugar y fecha: Lima, 31 de octubre del 2018.

Mg. MANUEL ALEJANDRO VILCHEZ SUICO  
MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN Y  
DOCENCIA UNIVERSITARIA

Sello y firma

VILCHEZ SUICO M.

#### Apéndice 4: Resultados de confiabilidad del Cuestionario de Teorías Implícitas

##### Resumen de procesamiento de casos

		N	%
Casos	Válido	60	100,0
	Excluido <sup>a</sup>	0	,0
	Total	60	100,0

a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.

##### Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,884	33

##### Estadísticas de escala

Media	Varianza	Desviación estándar	N de elementos
130,57	161,945	12,726	33

**Estadísticas de total de elemento**

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
TI_1	126,23	153,945	,399	,881
TI_2	127,08	158,044	,185	,884
TI_3	126,78	154,647	,250	,885
TI_4	126,60	155,532	,332	,882
TI_5	126,52	151,508	,451	,880
TI_6	126,75	155,411	,251	,884
TI_7	126,75	152,055	,394	,881
TI_8	126,48	152,322	,413	,881
TI_9	126,57	154,690	,354	,882
TI_10	127,08	152,756	,362	,882
TI_11	126,87	155,507	,357	,882
TI_12	127,05	153,303	,323	,883
TI_13	126,20	157,654	,188	,885
TI_14	126,77	150,487	,461	,879
TI_15	127,05	148,082	,482	,879
TI_16	126,42	150,451	,571	,878
TI_17	126,37	154,338	,420	,881
TI_18	126,62	153,495	,366	,881
TI_19	126,72	152,545	,378	,881
TI_20	127,17	148,209	,480	,879
TI_21	126,98	149,745	,426	,880
TI_22	127,08	154,010	,279	,884
TI_23	126,78	150,376	,485	,879
TI_24	126,70	145,875	,601	,876
TI_25	126,42	152,722	,422	,880
TI_26	126,28	155,054	,545	,880
TI_27	126,25	153,852	,455	,880
TI_28	126,23	153,606	,599	,879
TI_29	126,13	155,372	,474	,880
TI_30	126,33	149,412	,583	,877
TI_31	126,42	151,739	,518	,879
TI_32	126,18	155,271	,460	,880
TI_33	126,27	151,419	,565	,878

### Apéndice 5: Resultados de confiabilidad de la Escala de Eficacia del Docente

#### Resumen de procesamiento de casos

		N	%
Casos	Válido	60	100,0
	Excluido <sup>a</sup>	0	,0
	Total	60	100,0

a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.

#### Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,783	12

#### Estadísticas de escala

Media	Varianza	Desviación estándar	N de elementos
48,77	21,945	4,685	12

**Estadísticas de total de elemento**

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
EF_1	44,80	19,485	,282	,783
EF_2	44,73	19,690	,348	,775
EF_3	44,50	19,068	,402	,770
EF_4	44,53	19,982	,284	,780
EF_5	44,63	20,779	,199	,786
EF_6	44,67	18,260	,506	,759
EF_7	44,82	19,237	,314	,780
EF_8	44,57	19,097	,499	,762
EF_9	44,78	17,766	,532	,755
EF_10	44,70	17,875	,547	,754
EF_11	44,97	16,846	,522	,757
EF_12	44,73	17,555	,624	,746

**Apéndice 6: Resultados de confiabilidad del Cuestionario de Autoevaluación de la Práctica Docente**

**Resumen de procesamiento de casos**

		N	%
Casos	Válido	60	100,0
	Excluido <sup>a</sup>	0	,0
	Total	60	100,0

a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.

**Estadísticas de fiabilidad**

Alfa de Cronbach	N de elementos
,963	44

**Estadísticas de escala**

Media	Varianza	Desviación estándar	N de elementos
144,48	365,576	19,120	44

## Estadísticas de total de elemento

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
PD_1	141,10	356,566	,275	,964
PD_2	141,07	352,504	,574	,962
PD_3	141,05	347,167	,746	,962
PD_4	141,12	350,071	,697	,962
PD_5	141,12	352,308	,593	,962
PD_6	141,15	351,553	,578	,962
PD_7	141,52	346,118	,583	,962
PD_8	141,45	347,709	,593	,962
PD_9	141,25	352,292	,488	,963
PD_10	141,08	352,145	,626	,962
PD_11	141,03	352,202	,615	,962
PD_12	141,20	349,315	,569	,962
PD_13	141,15	347,553	,720	,962
PD_14	141,23	355,029	,410	,963
PD_15	141,12	350,308	,623	,962
PD_16	141,17	352,379	,574	,962
PD_17	141,25	346,767	,705	,962
PD_18	141,27	347,114	,726	,962
PD_19	141,27	348,775	,571	,962
PD_20	141,25	348,597	,633	,962
PD_21	141,28	344,410	,657	,962
PD_22	141,05	347,370	,808	,962
PD_23	141,18	348,220	,649	,962
PD_24	141,28	352,783	,383	,964
PD_25	141,12	351,359	,606	,962
PD_26	140,98	348,152	,700	,962
PD_27	140,90	350,600	,661	,962
PD_28	141,10	346,905	,682	,962
PD_29	141,15	349,553	,636	,962
PD_30	141,23	350,012	,618	,962
PD_31	141,27	349,182	,668	,962
PD_32	141,28	350,681	,612	,962
PD_33	141,13	349,202	,647	,962
PD_34	141,47	348,219	,536	,963
PD_35	141,33	347,616	,618	,962
PD_36	141,33	350,158	,583	,962
PD_37	141,32	348,152	,558	,963
PD_38	141,33	348,768	,558	,963
PD_39	141,27	347,318	,605	,962
PD_40	141,22	347,190	,613	,962
PD_41	141,17	352,446	,544	,963
PD_42	141,20	345,247	,721	,962
PD_43	141,17	348,751	,624	,962
PD_44	141,18	346,898	,567	,963