



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID**  
**FACULTAD DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y**  
**EDUCACIÓN**

**Departamento de Psicología Evolutiva y Educación**

**TESIS DOCTORAL**

**“HACIA UN MODELO DE**  
**AUTOEFICACIA DOCENTE EN**  
**EDUCACIÓN PRIMARIA, SECUNDARIA**  
**Y BACHILLERATO”**

**Dña. M<sup>a</sup> Inmaculada Rodríguez Gómez**

**Directores**

Dra. Sagrario del Valle Díaz

Dr. Antonio Maldonado Rico

**Madrid, 2017**



*A mi familia: mi pasado, mi presente y mi futuro*



## AGRADECIMIENTOS

---

De modo especial deseo expresar mi agradecimiento a la Dra. Sagrario del Valle y al Dr. Antonio Maldonado directores de esta tesis, por confiar en mí, ayudarme y guiarme en todo el proceso de elaboración del trabajo; sin su apoyo, dedicación y contribución me hubiera sido imposible terminarlo.

A los profesores que han participado en este trabajo por su generosidad, valentía y por querer aportar su granito de arena desde su experiencia. Sin ellos, esta tesis no tendría sentido.

A mis padres por haberme enseñado con su ejemplo a ser coherente, responsable y disciplinada para saber luchar ante las adversidades, pero sobre todo por enseñarme a ser mejor persona; gracias por transmitirme la vocación a la docencia y en especial hacia la Educación Física.

A mis hermanos por mimarme y acompañarme siempre. Gracias por vuestro apoyo y generosidad.

Mi último agradecimiento va dirigido especialmente a mi marido y a mis hijos Inma, Paco, Paloma y Ricardo por vuestra paciencia, comprensión y por haberme regalado vuestro tiempo.



## ÍNDICE DE CONTENIDOS

---

<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>13</b>
---------------------	-----------

### **PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO**

#### ***CAPÍTULO I. ESTUDIO DE LA AUTOEFICACIA DESDE LAS CREENCIAS DEL PROFESOR.***

<b><i>APLICACIÓN A LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR.</i></b>	<b>23</b>
<i>1.1.- ¿QUÉ SE ENTIENDE POR AUTOEFICACIA? DELIMITACIÓN CONCEPTUAL</i>	<i>25</i>
<i>1.1.1.- Bases que configuran el concepto de autoeficacia.</i>	<i>26</i>
<i>1.1.2.- Elementos que configuran la manera en la que la persona procesa la información para generar sus propias creencias.</i>	<i>28</i>
<i>1.1.3.- El Modelo de reciprocidad triádica de Bandura (1986).</i>	<i>37</i>
<i>1.2.- ESTUDIO Y ANÁLISIS SOBRE EL CONCEPTO DE AUTOEFICACIA DOCENTE Y DE AUTOEFICACIA DOCENTE EN EDUCACIÓN FÍSICA.</i>	<i>41</i>
<i>1.2.1.- Factores en la autoeficacia docente.</i>	<i>44</i>
<i>1.2.2.- La autoevaluación permite al profesor ser autoeficaz.</i>	<i>51</i>
<i>1.2.3.- Las habilidades docentes y la autoeficacia.</i>	<i>54</i>
<i>1.2.4.- La enseñanza y el aprendizaje en educación. El estatuto del “co-sujeto” en el modelo de reciprocidad triádica de Bandura.</i>	<i>59</i>
<i>1.3.- INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN DE LA AUTOEFICACIA DOCENTE.</i>	<i>68</i>
<i>1.4.- CONCLUSIÓN.</i>	<i>74</i>

#### ***CAPÍTULO II. LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES DEL PROFESOR, ASPECTO CLAVE EN LAS EXPECTATIVAS DE EFICACIA DOCENTE.*** **81** |

<i>2.1.- COMPETENCIAS PROFESIONALES DEL DOCENTE EN ESPAÑA.</i>	<i>85</i>
<i>2.2.- COMPETENCIAS PROFESIONALES DEL DOCENTE EN PAISES EN EL EXTRANJERO.</i>	<i>93</i>
<i>2.3.- INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS DEL DOCENTE.</i>	<i>101</i>
<i>2.3.1.- ANÁLISIS DE LAS COMPETENCIAS DOCENTES.</i>	<i>106</i>
<i>2.3.1.1.- Conocimiento del Contenido de enseñanza.</i>	<i>106</i>
<i>2.3.1.2.- Conocimiento Didáctico del contenido.</i>	<i>115</i>
<i>2.3.1.3.- Gestión/organización de la clase.</i>	<i>122</i>
<i>2.3.1.4.- Capacidad de Liderazgo Creativo.</i>	<i>130</i>

2.3.1.4.1.- <i>La creatividad como elemento clave en el desempeño del liderazgo docente.</i>	136
2.3.1.4.2.- <i>La estructura mental del líder creativo o "Maestro del cambio" en el desempeño del liderazgo docente.</i>	139
2.4.- <b>CONCLUSIÓN.</b>	144

## **SEGUNDA PARTE: MARCO METODOLÓGICO**

i

<b>CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO Y DESCRIPCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN</b>	<b>153</b>
3.1. MARCO METODOLÓGICO.	153
3.2.- <b>OBJETIVOS.</b>	155
3.2.1.- <i>Objetivos generales.</i>	155
3.2.2.- <i>Objetivos específicos.</i>	156
3.2.3.- <i>Hipótesis.</i>	157
3.2.4.- <i>Pregunta de investigación.</i>	159
3.3.- <b>DESCRIPCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.</b>	160
3.3.1.- <i>Tipo y diseño de la investigación.</i>	160
3.3.2.- <i>Participantes.</i>	160
3.3.3.- <i>Procedimiento.</i>	161
3.3.4.- <i>Criterios de análisis y tratamiento estadístico.</i>	169
<b>CAPÍTULO IV. RESULTADOS</b>	<b>175</b>
4.1.- <b>CARACTERÍSTICAS DE LA MUESTRA EN SU CONJUNTO.</b>	175
4.1.1.- <i>En función del género.</i>	175
4.1.2.- <i>En función de los años de experiencia.</i>	176
4.1.3.- <i>En función de la etapa educativa.</i>	177
4.1.4.- <i>En función de la titularidad.</i>	177
4.1.5.- <i>En función de las comunidades autónomas.</i>	178
4.1.6.- <i>En función de las materias.</i>	179
4.2.- <b>VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO.</b>	181
4.3.- <b>ANÁLISIS INFERENCIAL DE LA MUESTRA EN SU CONJUNTO.</b>	188
4.3.1.- <i>Análisis diferencial en función del género.</i>	188
4.3.2.- <i>Análisis diferencial en función de los años de experiencia.</i>	191
4.3.3.- <i>Análisis diferencial en función de la etapa educativa.</i>	194
4.3.4.- <i>Análisis diferencial en función de la titularidad.</i>	197
4.3.5.- <i>Análisis diferencial en función de la comunidad autónoma.</i>	201
4.3.6.- <i>Análisis diferencial en función de la materia.</i>	206



4.4.- ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DEL ESTUDIO DE LA MUESTRA DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN FÍSICA.	211
4.4.1.- CARACTERÍSTICAS DE LA MUESTRA DE LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA.	211
4.4.1.1.- En función del género.	212
4.4.1.2.- En función de los años de experiencia.	212
4.4.1.3.- En función de la titularidad.	213
4.4.1.4.- En función de las comunidades autónomas.	213
4.4.2.- ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LA MUESTRA DE PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA.	214
4.5.- RESUMEN DEL ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS.	219
4.5.1.- Resumen del análisis de los resultados obtenidos de la muestra en su conjunto.	219
4.5.2.- Resumen del análisis de los resultados obtenidos de la muestra de profesores de educación física.	221
4.5.3.- Comparativa del análisis de los resultados obtenidos de la muestra en su conjunto con la muestra de educación física.	222
<b>CAPÍTULO V. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.</b>	<b>227</b>
5.1.- VALIDACIÓN DEL MODELO.	230
5.2.- EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES CON EL MODELO: DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS DEL ANÁLISIS INFERENCIAL SOBRE LAS DIFERENCIAS DE TODA LA MUESTRA EN SU CONJUNTO.	241
5.2.1.- Análisis inferencial sobre las diferencias de toda la muestra en su conjunto.	241
5.2.1.1.- Estudio en función del género.	241
5.2.1.2.- Estudio en función de los años de experiencia.	243
5.2.1.3.- Estudio en función de la etapa educativa.	246
5.2.1.4.- Estudio en función de la titularidad.	249
5.2.1.5.- Estudio en función de la comunidad autónoma.	250
5.2.1.6.- Estudio en función de las materias.	251
5.2.2.- Nivel de percepción de las competencias profesionales de la muestra en su conjunto.	253
5.3.- EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES CON EL MODELO: DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS DEL ESTUDIO DE LA MUESTRA DE PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA.	255
5.3.1.- Análisis inferencial sobre las diferencias de la muestra de profesores de educación física.	256

5.3.2.- Nivel de percepción de las competencias profesionales de los docentes de educación física. _____	257
5.3.3.- Análisis inferencial sobre las diferencias de la muestra de profesores de educación física para cada una de las variables respecto a los factores del modelo. _____	260
5.3.3.1.- Estudio en función del género. _____	261
5.3.3.2.- Estudio en función de los años de experiencia. _____	261
5.3.3.3.- Estudio en función de la titularidad del centro educativo. _____	262
5.3.3.4.- Estudio en función de la comunidad autónoma. _____	262
<b>CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES, LIMITACIONES DEL ESTUDIO Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN.</b> _____	<b>263</b>
6.1.- CONCLUSIONES. _____	263
6.2.- LIMITACIONES DEL ESTUDIO. _____	283
6.3.- FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN. _____	286
<b>REFERENCIAS</b> _____	<b>289</b>
<b>ANEXOS</b> _____	<b>321</b>
Anexo 1: Cuestionario inicial. _____	323
Anexo 2: Invitación para participar en el juicio de expertos. _____	327
Anexo 3: Prueba de pertinencia. Juicio de expertos. _____	329
Anexo 4: Resultados juicio de expertos. Prueba de pertinencia. Base de datos. _____	335
Anexo 5: Cuestionario definitivo por dimensiones. _____	341
Anexo 6: Cuestionario definitivo. _____	347
Anexo 7: Carta para participar en la investigación. _____	353
Anexo 8: Prueba de asimetría y curtosis. _____	355
Anexo 9: Características de la muestra. _____	357
Anexo 10: Cuestionario validado de autoeficacia de las competencias profesionales del docente (CACPD). _____	359
Anexo 11: Pruebas del ANOVA para el género y Liderazgo recíproco. _____	363
Anexo 12: Prueba del ANOVA para el género y Potencial creativo con apoyo institucional. _____	365
Anexo 13: Prueba del ANOVA para el género y Dominio técnico didáctico. _____	367
Anexo 14: Prueba del ANOVA para el género y Personalidad activa con capacidad didáctica metacognitiva. _____	369
Anexo 15: Prueba del ANOVA para años de experiencia y Liderazgo recíproco. _____	371
Anexo 16: Prueba del ANOVA para años de experiencia y Potencial creativo con apoyo institucional. _____	375
Anexo 17: Prueba del ANOVA para años de experiencia y Dominio técnico didáctico. _____	379

Anexo 18: Prueba del ANOVA para años de experiencia y Personalidad activa con capacidad didáctica metacognitiva.	383
Anexo 19: Prueba del ANOVA para etapa educativa y Liderazgo recíproco.	387
Anexo 20: Prueba del ANOVA para etapa educativa y Potencial creativo/apoyo institucional	391
Anexo 21: Prueba del ANOVA para etapa educativa y Dominio técnico didáctico.	395
Anexo 22: Prueba del ANOVA para etapa educativa y Personalidad activa con capacidad didáctica metacognitiva.	399
Anexo 23: Prueba del ANOVA para titularidad y Liderazgo recíproco.	403
Anexo 24: Prueba del ANOVA para titularidad y Potencial creativo con apoyo institucional.	407
Anexo 25: Prueba del ANOVA para titularidad y Dominio técnico didáctico.	411
Anexo 26: Prueba del ANOVA para titularidad y Personalidad activa con capacidad didáctica metacognitiva.	415
Anexo 27: Prueba del ANOVA para comunidades autónomas y Liderazgo recíproco.	419
Anexo 28: Prueba del ANOVA para comunidades autónomas y Potencial creativo con apoyo institucional.	429
Anexo 29: Prueba del ANOVA para comunidades autónomas y Dominio técnico didáctico.	439
Anexo 30: Prueba del ANOVA para comunidades autónomas y Personalidad activa con capacidad didáctica metacognitiva.	449
Anexo 31: Prueba del ANOVA para materias y Liderazgo recíproco.	459
Anexo 32: Prueba del ANOVA para materias y Potencial creativo con apoyo institucional.	467
Anexo 33: Prueba del ANOVA para materias y Dominio técnico didáctico.	475
Anexo 34: Prueba del ANOVA para materias y Personalidad activa con capacidad didáctica metacognitiva.	483
Anexo 35: Prueba del ANOVA para educación física.	491
Anexo 36: Prueba de contrastes muestra de educación física.	493
Anexo 37: Pruebas de ji-cuadrado para educación física.	495

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Resultados juicio de expertos.....	166
Tabla 2 Varianza explicada y fiabilidad .....	182
Tabla 3 Pesos factoriales rotados del CACPD .....	183
Tabla 4 Correlaciones entre los factores rotados del CACPD .....	185
Tabla 5 Comparación de modelos anidados.....	185
Tabla 6 Razón de verosimilitudes entre los modelos anidados .....	185
Tabla 7 Pesos estandarizados CFA .....	186

---

Tabla 8 Valores de género para LR.....	188
Tabla 9 Resultados de los ANOVA para el género/LR.....	189
Tabla 10 Valores de género/PC .....	189
Tabla 11 Valores de género/DTD.....	190
Tabla 12 Resultados de los ANOVA para el género/DTD .....	190
Tabla 13 Valores de género/PA .....	190
Tabla 14 Valores de años de experiencia.....	191
Tabla 15 Valores de años de experiencia para LR. ....	191
Tabla 16 Valores de años de experiencia para PC .....	192
Tabla 17 Valores de años de experiencia para DTD .....	193
Tabla 18 Valores de años de experiencia para PA.....	193
Tabla 19 Valores de etapa educativa para LR.....	194
Tabla 20 Resultados de los ANOVA para etapa educativa/LR.....	195
Tabla 21 Valores de etapa educativa para PC.....	195
Tabla 22 Resultados de los ANOVA para etapa educativa/PC .....	195
Tabla 23 Valores de etapa educativa para DTD.....	196
Tabla 24 Valores de etapa educativa para PA.....	196
Tabla 25 Resultados del ANOVA para etapa educativa/PA.....	197
Tabla 26 Valores de titularidad para LR.....	198
Tabla 27 Resultados del ANOVA para titularidad/LR.....	198
Tabla 28 Valores de titularidad para PC .....	199
Tabla 29 Resultados de los ANOVA para titularidad /PC.....	199
Tabla 30 Valores de titularidad para DTD.....	200
Tabla 31 Resultados de los ANOVA para titularidad/DTD .....	200
Tabla 32 Valores de titularidad para PA .....	201
Tabla 33 Valores de CCAA para LR.....	202
Tabla 34 Valores de CCAA para PC .....	203
Tabla 35 Valores de CCAA para DTD .....	204
Tabla 36 Resultados de los ANOVA para CCAA/DTD.....	205
Tabla 37 Valores de CCAA para PA.....	205
Tabla 38 Valores de materias para LR.....	206
Tabla 39 Valores de materias para PC .....	207
Tabla 40 Valores de materias para DTD .....	208
Tabla 41 Valores de materias para PA.....	209
Tabla 42 Resultados de los ANOVA para materias/PA.....	210
Tabla 43 Nivel de percepción para cada uno de los factores.....	210
Tabla 44 Medias para EF/Liderazgo recíproco.....	215
Tabla 45 Medias para EF/Potencial creativo con apoyo institucional .....	215

Tabla 46 Medias para EF/Dominio técnico didáctico .....	216
Tabla 47 Medias para EF/Personalidad activa con capacidad didáctica metacognitiva .....	217
Tabla 48 Nivel de percepción por etapa y factores .....	217
Tabla 49 Nivel de percepción de los profesores de EF por factores.....	218
Tabla 50 Mayor nivel de percepción obtenido en cada una de las variables para cada factor	224
Tabla 51 Diferencias significativas obtenidas en cada una de las variables para cada factor .	225

## INDICE DE FIGURAS

Figura 1 Representación de la autoeficacia.....	14
Figura 2 Modelo de reciprocidad triádica .....	37
Figura 3 Desarrollo de las capacidades y las competencias.....	83
Figura 4 Estructura mental del líder creativo. ....	139
Figura 5 Procedimiento para la construcción y validación del cuestionario.....	162
Figura 6 Porcentaje de género masculino y femenino.....	176
Figura 7 Porcentaje años de experiencia.....	176
Figura 8 Porcentaje etapa educativa .....	177
Figura 9 Porcentaje de titularidad.....	178
Figura 10 Porcentaje de comunidades autónomas .....	179
Figura 11 Porcentaje de materias.....	180
Figura 12 Gráfico de sedimentación .....	181
Figura 13 Estructura del Modelo.....	187
Figura 14 Género y educación física .....	212
Figura 15 Años de experiencia y educación física .....	212
Figura 16 Titularidad y educación física.....	213
Figura 17 Comunidades autónomas y educación física .....	214
Figura 18 Modelo de reciprocidad triádica, el estatuto del “co-sujeto” y la creatividad .....	233



## INTRODUCCIÓN

---

El dilema al que se enfrenta la educación de manera permanente está en encontrar una educación de calidad, donde todas las personas implicadas en el proceso educativo estén en un continuo cambio y en formación continua. El sistema educativo sufre grandes tensiones actualmente que son consecuencia de las exigencias por encontrar el mejor programa de formación para las nuevas generaciones, con el objetivo de que sean capaces de responder al sistema social en el que vivimos. Marchesi (2007, p.13) expone que “el acceso a la información y al conocimiento, los cambios de la familia y de los propios alumnos, las modificaciones en el mercado laboral, los valores sociales emergentes..., son algunas características de la sociedad del siglo XXI que afectan sin duda, al ejercicio de la profesión docente”.

Los sistemas educativos deben tratar de garantizar que las personas cuenten con las competencias que se requieren en el mercado laboral (OCDE, 2016). Ante esta afirmación, hay que pensar que los docentes requieren de unas *competencias profesionales* que les permita enfrentarse al nuevo contexto educativo para que puedan llevar a cabo una educación de calidad, surgiendo la necesidad de investigar cuáles son los aspectos que explican la *autoeficacia docente* y cuáles son las características que constituyen a un profesor eficaz.

El estudio de la *autoeficacia* parte de la base de la teoría socio-cognitiva de Bandura (1977a, 1977b, 1982, 1984, 1986, 1987, 1992, 1993, 1994, 1995, 1997, 1999, 2001, 2006), Bandura, Azzi y Polydoro (2008), cuyos componentes están determinados por: a) Los determinantes personales (emociones, cogniciones y factores biológicos de la persona); b) La conducta propiamente dicha y c) El contexto que lo circunda, entendiendo el valor dialéctico en la interacción de estos componentes y destacando que en la *autoeficacia* resulta clave los juicios que cada persona desarrolla sobre su capacidad, en base a los que organiza y ejecuta sus actos para alcanzar el resultado deseado.

Bandura (1977a, p.123) entiende el concepto de *autoeficacia* a partir de lo que él denomina *expectativa de eficacia* como la creencia o convicción de la persona para realizar con éxito la ejecución de un comportamiento sumado a la *expectativa de resultados* como la estimación personal donde un determinado comportamiento dará lugar a ciertos resultados. El objeto de estudio de esta tesis doctoral pone su base en la *autoeficacia* tratando de analizar bajo este prisma las creencias que tiene el docente en el desempeño de sus *competencias profesionales* (Figura 1).

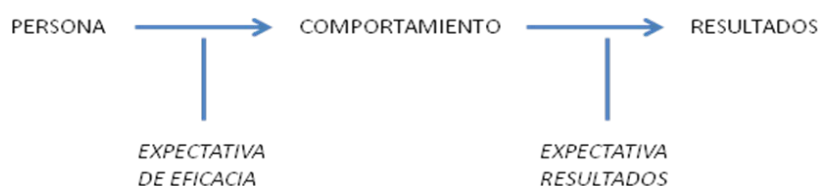


Figura 1

Representación de la autoeficacia.

Fuente: Bandura, A. (1977a). Self Efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84 (2), p. 193.

La estructura de la tesis se compone de una primera parte, en la que se hace una revisión bibliográfica de las investigaciones sobre la *autoeficacia*, la *autoeficacia docente*, y la *autoeficacia en educación física*. Para ello se analiza qué se entiende por *autoeficacia* desde una visión humanista donde se acepta que la persona es un *sujeto epistémico activo*, conformado por un yo estructurado, subjetivo y estable con una conciencia a la cual atribuir las percepciones, las motivaciones, los valores, etc., con significado, para dar sentido a sus logros (Del Valle, 1999, pp. 11-12). Es decir, aplicado al ámbito educativo en cualquiera de sus áreas, nos referimos a un profesor que reflexiona de manera continua sobre su actuación y más en concreto sobre sus creencias que son uno de los motivos que provocan la mejora de la enseñanza, ya que no basta con que el profesor solo adquiera nuevas destrezas docentes para su desempeño laboral (Bandura, 1977a).

Bajo este telón de fondo, se delimita el concepto de *autoeficacia* y se estudia cómo la persona necesita de unos elementos para poder procesar la información y así poder generar sus propias creencias. Estos elementos son: unos *mecanismos* (los aspectos que pueden llegar a estar influenciados por las creencias para juzgarse capaz y



hábil en el desarrollo de una tarea y así organizar y ejecutar la conducta posterior con cierto logro), unas *fuentes básicas* (aquellas experiencias vividas e interpretadas, la influencia de los modelos y las opiniones que tienen los demás sobre el desempeño de uno mismo y nuestro estado psicológico y emocional) y unos *procesos cognitivos, motivacionales, afectivos y selectivos* (que contribuyen a anticipar y regular el funcionamiento de las creencias y la conducta de las personas).

La clave para poder explicar cómo la persona pone en juego todos los elementos anteriormente citados para procesar la información y construir las creencias, se produce desde el *Modelo de reciprocidad triádica* (Bandura, 1986), en el que la conducta, los factores personales (cognitivos, motivacionales y emocionales), así como los acontecimientos ambientales, actúan entre sí como determinantes interactivos entre las creencias y la conducta. Por tanto, la idea central sobre la que se construye esta tesis se asienta en las creencias subjetivas sobre los aspectos que se perciben como relevantes, por parte de los profesores, para poder llevar a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje con calidad, respondiendo a lo que plantea el sistema educativo. Es decir, primero debemos situarnos desde el punto de vista del docente para analizar cuáles son los elementos constitutivos que conforman la comprensión de su desempeño docente; para posteriormente desde su percepción, poder establecer los instrumentos necesarios para valorar su propia intervención en pos de obtener éxito en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Así la concreción de la *autoeficacia* en el ámbito educativo en cualquier área, se denomina *autoeficacia docente* conformada por los *factores de carácter personal* (el género, las atribuciones causales, la experiencia docente, el nivel de preparación y la formación académica) y los *factores de carácter contextual* (el nivel de enseñanza, las características del grupo y el clima de centro), que confluyen en la construcción de las creencias que los docentes construyen acerca del posible éxito en su desempeño docente.

Bajo este telón de fondo se profundiza en cómo el profesor puede llegar a ser autoeficaz en la docencia. Se llega a la conclusión de que para ejercer un control sobre

los alumnos, el contexto y la conducta, se necesita llevar a cabo unos procesos de reflexión o una autoevaluación (*sujeto epistémico activo*), que le permita alterar su propio pensamiento y su conducta. Dichas evaluaciones incluyen la *autoeficacia*, que es como se define la autopercepción, como las creencias en las capacidades propias para organizar y ejecutar el curso de acciones requeridas para manejar las posibles situaciones (Bandura, 1977a, 1977b).

Todo con la finalidad de responder a cuáles son las *habilidades docentes* adecuadas para garantizar un desempeño de calidad en la enseñanza y poder abordar así, un modelo de creencias de *autoeficacia* del profesor en cualquier área, según el *Modelo de reciprocidad triádica* de Bandura (1986), donde los elementos que lo configuran, como son la conducta del profesor, los factores personales, cognitivos y de otro tipo, y los acontecimientos ambientales, actúan de forma recíproca para conseguir ciertos logros siempre bajo el planteamiento de Not (1987) y el estatuto del “*co-sujeto*” o “*reciprocidad profesor-estudiante*”, donde el profesor y el/los alumnos aparecen como polos sintéticos que se condicionan mutuamente. Condición necesaria, novedosa hasta el momento, que nos permitirá hallar *expectativas de eficacia docente* en la sociedad actual en la que vivimos.

Esto significa que el papel que a partir de ahora toma tanto el docente como el discente apunta en una dirección distinta. El estatuto del “*co-sujeto*” o “*reciprocidad profesor-estudiante*” poniendo de relevancia que el alumno es protagonista de su propio aprendizaje y el profesor de su propia enseñanza, complementándose mutuamente, siendo los dos *sujetos epistémicos activos* con capacidad de reflexión, donde las miras educativas se centran en las iniciativas y en las acciones del profesor y del estudiante, no pasando ninguno de los dos a un segundo plano como ocurre en los modelos que nos preceden.

Revisando los instrumentos que evalúan la *autoeficacia docente* en cualquier materia o área, se llega a la conclusión de que no existe consenso entre los estudios en esta línea de trabajo. Por tanto, en el afán por conseguir el objetivo que perseguimos en esta tesis, se realiza una revisión de los descriptores que configuran las *competencias*

*profesionales* docentes desde las entidades y asociaciones que velan por las buenas prácticas en el desempeño docente en España y en diferentes países extranjeros, así como las investigaciones e instrumentos de evaluación utilizados en este ámbito, para descubrir los indicadores que pueden aportar luz sobre los rasgos que definen las *competencias profesionales* de los docentes eficaces en cualquier área de conocimiento.

A partir de ahí, se valora y se adopta como criterio el agrupar las *competencias profesionales* de los docentes en cuatro dimensiones al hilo de la literatura científica revisada, como fuente de inspiración y argumento sólido que fundamenta la segunda parte de esta tesis, siendo las siguientes: *conocimiento del contenido de enseñanza, conocimiento didáctico del contenido, gestión y organización de la clase y capacidad de liderazgo y relación con otros agentes*, ampliando esta última dimensión (liderazgo), con el *potencial creativo y el apoyo institucional*.

Se analiza cada una de las competencias del siguiente modo:

1. Con respecto al *conocimiento del contenido de enseñanza*, se entiende que es el dominio del repertorio de habilidades, conocimientos y destrezas que posee el profesor, tomando como referencia el Real Decreto propuesto por el MEC, el Decreto de la Comunidad Autónoma y el Proyecto Educativo del Centro, hallándose la impartición de dichos contenidos en relación con el grado de desarrollo evolutivo del estudiante (Coll, 1992; Contreras, 1998; Del Valle y García, 2007; Díaz Lucea, 1994; Hernández y Velázquez, 2010b; Pierón, 1988; Sáez-López, 1997; Sánchez Bañuelos, 1986; Sánchez Bañuelos et al., 2002; Soler, 1994).

2. El *conocimiento didáctico del contenido* centra su atención hacia la optimización del aprendizaje en cuanto a la toma de decisiones estratégicas antes, durante y después de la intervención docente, donde entra en juego la normativa educativa y el currículo de enseñanza (Blázquez, 1990, 1993, 2009; Blázquez y Sebastiani, 2009; Contreras 1998; Delgado Noguera, 1991; Del Valle y García, 2007; Gimeno, 1993; Martin y Kulina, 2004; Medley, 1979; Mosston, 1978; Pierón, 1988; Sáenz-López, 1997; Sánchez Bañuelos, 1986; 2002; 2014; Santos, Castejón y Martínez, 2014; Shulman,

1987; Siedentop, 1998; Stenhouse, 1984; Stufflebeam y Shinkfield, 1987; Zabala y Arnau, 2007).

3. La *gestión y organización de la clase* hace referencia a que el control de la sesión es el elemento clave para una buena organización de la sesión, esto genera una mayor participación de los alumnos, y por consiguiente un aumento de la motivación y del aprendizaje por parte de ellos. Es decir, un buen manejo de la disciplina en clase repercute en una mayor *autoeficacia* (Contreras, 1998; Delgado Noguera, 1991; De Lucas, 1993; Del Valle y García, 2007; Del Villar, 1993; Guskey y Passaro, 1994; Hernández y Velázquez, 2010a; Klassen et al., 2009; Pierón, 1988, Sáenz-López, 1997, Sánchez Bañuelos, 1986; Soodak y Podell, 1996; Tschannen-Moran, Woolfolk y Hoy, 1998; Woolfolk y Burke-Spero, 2005; Woolfolk y Hoy, 1990).

4. La *capacidad de liderazgo y relación con otros agentes y potencial creativo y el apoyo institucional* es un saber ejercer una influencia en las clases, en el sentido de llevar a los alumnos a alcanzar las competencias clave propuestas en el nivel educativo en el que se encuentren. En este empeño se necesitan docentes que posean cualidades de un líder creativo, necesarias para adaptarse a las demandas de la sociedad, capaces de percibir los problemas como posibilidades, soportando y superando la ambigüedad, la complejidad y la incertidumbre educativa (Aldape, 2008; Amabile, 1983; Babicka, Dudek, Makiewicz y Perzycka, 2010; Barroso, 2010 y 2011; Boada-Grau, Sánchez-García, Prizmic-Kuzmica y Vigil-Colet, 2014; Bolman y Deal, 1994; Bridges, 1986; Clegg y Birch, 2001; Colom, Domínguez y Sarramona, 2011; Day et al., 2009; Díaz-Carrera, 2010; García y Ruiz, 2001; Gento, Palomares, García y González, 2012; Hart, 1995; Hallinger y Heck, 1996; Katzenmeyer y Moller, 2001; Leithwood y Montgomery, 1982; Leithwood y Jantzi, 1990; Leithwood, Day, Sammons, Harris y Hopkins, 2006; Lieberman, Darling-Hammond y Zuckerman, 1991; Majó, 2000; Robinson, Hohepa y Lloyd, 2009; Tedesco, 1998; Palus y Horth, 2007; Pérez-Alonso, 2006, 2009; Perrenoud, 2004 y 2007; Rodríguez, 1999; Vecina, 2006; Villegas, Castillo y Díaz, 2012).

En la segunda parte de la tesis y para dar respuesta a lo expuesto con anterioridad, se diseña y se valida un cuestionario bajo el modelo de *autoeficacia* de las *competencias profesionales* del docente, basado en el *Modelo de reciprocidad* de Bandura (1986), bajo el estatuto del “*co-sujeto*” (Not, 1987), añadiendo variables que se consideran esenciales en la actualidad, como es la *creatividad* del docente (Boada-Grau et al., 2014). Se lleva a cabo un estudio de campo de las variables requeridas, para extraer conclusiones con el fin de dar respuesta a lo que demanda la sociedad de hoy en día en el ámbito educativo, referido a la figura del docente eficaz, que aporte luz a la literatura científica desarrollada hasta la fecha.

Como señala Rico (2005, p. 13), la sociedad demanda profesores que enseñen a utilizar a sus alumnos lo que han aprendido en situaciones usuales de la vida cotidiana. Reafirmado por Aspin, Champman, Hutton y Sawano (2001); Herrera, Lorenzo y Rodríguez (2008); Knapper y Cropley (2000); OCDE (2012); Velázquez et al. (2007), situaciones cada vez más inciertas, donde se necesita un pensamiento crítico, la resolución de problemas, herramientas de comunicación y de colaboración, responsabilidad social, etc. A estos aspectos habría que añadir la importancia de todas aquellas variables no cognitivas que poseen una gran relevancia en el desarrollo de la competencia personal, ya sea a nivel educativo como personal, social e incluso empresarial, como son la personalidad y las fuentes motivacionales del sujeto, entendiéndolas también en un proceso dialéctico y de continua reconfiguración (McClelland, 1973).

Uno de los principales esfuerzos de esta tesis consiste, por tanto, en tratar de presentar un modelo empírico novedoso sobre las expectativas de *autoeficacia* que construye el profesor, capaz de responder a los cambios vertiginosos de la sociedad plasmados en el aula, tratando de recoger las principales ideas de autores que plantean que las competencias docentes consisten, por ejemplo: en organizar y gestionar aprendizajes, hasta implicar a los alumnos, trabajar en equipo, implicar a los padres, la importancia de utilizar y enseñar las TIC, la formación continua (Perrenoud, 2004); hasta incluir la importancia de la comunicación y la relación con los estudiantes, la

reflexión y la investigación sobre la enseñanza (Zabalza, 2007), entre otras. Tarea que consideramos cuanto menos ardua y compleja.

Así pues, el fin último de esta tesis no es otro que el planteamiento de un nuevo modelo de profesor eficaz, desde el estudio de la *autoeficacia* docente, en cualquier área de conocimiento, que evalúe las creencias que el profesor construye de la puesta en juego de sus habilidades docentes, donde son importantes ciertas características personales y contextuales del profesor para dar respuesta a las demandas educativas de la sociedad del siglo XXI. Todo ello para conseguir una mayor calidad en la enseñanza.

Sin más preámbulo demos paso a la primera parte del trabajo.

## PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO

---





## **CAPÍTULO I.**

### ***ESTUDIO DE LA AUTOEFICACIA DESDE LAS CREENCIAS DEL PROFESOR. APLICACIÓN A LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR***

---

Uno de los retos de la sociedad del siglo XXI es el fortalecimiento de la sociedad de la información. El profesor juega un papel crucial como agente generador de este fortalecimiento ya que la calidad de la educación está estrechamente relacionada con la calidad del profesorado. Se necesita un cambio en la actuación docente que se adapte a las nuevas demandas, pero no basta con la adquisición de nuevas destrezas docentes sino que se necesita que el profesor reflexione de manera continua sobre su actuación y más en concreto sobre sus creencias que son uno de los motivos que provocan la mejora de la enseñanza (Bandura, 1977a).

Sobre la importancia de este mecanismo reflexivo, autores de la talla de Dewey (1943) ya plantearon que era el elemento intelectual esencial que permitía enriquecernos a través de nuestra experiencia. Para él, la reflexión en la experiencia está entre la intención de la acción y el resultado obtenido, a lo que podríamos añadir un requisito que se consideraría esencial para que el docente se perciba eficaz, que es su capacidad crítica y reflexiva (Camburn y Han, 2015; Clarke y Hollingsworth, 2002; Girvan, Conneely y Tangney, 2016; Minott, 2010). Esta capacidad implicaría aceptar que el docente es un *sujeto epistémico activo* y principal responsable de la acción.

Como expone Del Valle (1999, pp. 11-12), entender el concepto de *sujeto epistémico activo* significa acercarse a las concepciones psicológicas que han centrado su foco de interés en el concepto de "self", con el significado de un yo estructurado, subjetivo y estable, con una conciencia a la cual atribuir ("subjectum attributionis"), las percepciones, las motivaciones, los valores, etc., de la persona. Estos son los psicólogos que Murray ha llamado "personologists" y Watson y Skinner "mentalists". Aspecto

básico que articulará más adelante la comprensión del término *autoeficacia* y la *autoeficacia docente*, ya que la persona que explicita sus creencias sobre sus capacidades profesionales en la enseñanza, necesita un "subjectum attributionis" que de sentido a los logros conseguidos en el desempeño de su labor.

En línea con Del Valle (1999), resulta pertinente centrar el significado del concepto "self", valorando de forma significativa la aportación de Rychlak (1976, pp. 131-132) cuando explica que el "self" puede definirse como un constructo que permite al teórico conceptualizar la contribución que un organismo hace a la conducta aportando premisas significativas, encerrando dicho término el impacto o "el peso lógico" de una premisa precedente que lleva consigo subsiguientes implicaciones (inducciones, deducciones, etc.), por las cuales la conducta que sigue está determinada al menos parcialmente. En la medida que un sujeto, al realizar una acción: a) formula premisas significativas de acuerdo con un fin; b) es consciente de hacerlo así; c) trata de mejorar o sacar provecho de las ventajas conseguidas por el uso de tales premisas. En esa medida, se puede decir que el sujeto está mejorando su comportamiento o está promoviendo su *autorrealización* o *autoeficacia* en cualquier ámbito al que nos refiramos.

Como apunta Dewey (1943), para retomar el hilo conductor del que partíamos, la experiencia es educativa cuando la persona está involucrada con su subjetividad (*sujeto epistémico activo*), en una situación que solicita sus experiencias pasadas y cambia el sentido que dará a sus experiencias futuras; lo denomina "aprender a aprender", cuestión central en muchos de los debates educativos aplicable a todas las áreas de conocimiento.

Así pues, partiendo de la necesidad de llevar a cabo reflexiones con juicio crítico sobre nuestra conducta para poder optimizar los propios recursos en cualquier ámbito, centrándonos en el ámbito educativo, resulta importante delimitar el concepto de *autoeficacia* y *autoeficacia docente*, como foco de análisis de este capítulo.

### **1.1.- ¿QUÉ SE ENTIENDE POR AUTOEFICACIA? DELIMITACIÓN CONCEPTUAL**

No resulta sencillo realizar una aproximación al concepto de *autoeficacia*, ni tampoco delimitar con exactitud el campo al que este término se aplica dentro de la educación. Lo que sí es cierto es que hay un interés por su estudio desde diferentes campos validándose como teoría en la adaptación y el cambio humano (Fernández-Ballesteros, Díez-Nicolás, Caprara, Barbaranelli y Bandura, 2004; Schunk y Pajares, 2004), y que desde sus comienzos, las investigaciones existentes sobre el tema han tratado de demostrar cómo los aspectos cognitivos, conductuales, contextuales y afectivos de las personas, están condicionados por ella.

Según el diccionario de la Lengua Española (2014), el concepto de *autoeficacia* etimológicamente proviene de la palabra "auto", el sujeto en sí y para sí (*self* en inglés), recurrente en los estudios sobre la mente y la persona; y el concepto "eficacia": capacidad para obrar o para producir el efecto deseado. Es decir, referido a las personas, es el resultado de "realizar satisfactoriamente la función a la que se está destinada".

Profundizando en la fundamentación teórica de la *autoeficacia*, se debe enfatizar que sienta sus bases en dos autores con una visión complementaria del constructo: Bandura (1977a, 1977b, 1982, 1984, 1986, 1987, 1992, 1993, 1994, 1995, 1997, 1999, 2001, 2006) y Rotter (1966) seguidos posteriormente por otros muchos. En este sentido, un aspecto unificador clave en ambas perspectivas es que la conducta debe de ser interpretada en función del contexto social en el que se produce, estructurándose a partir de la interpretación subjetiva y cognitiva que realiza la persona en una situación dada, valorando de forma complementaria sus expectativas de alcanzar los objetivos que se propone.

Así pues, el modelo teórico en el que se fundamenta esta tesis es el trabajo de Bandura cuyo estudio va a permitir una comprensión más ajustada del constructo de *autoeficacia* desde las creencias del profesor. Analizando sus postulados, se pretende comprobar cómo los diferentes procesos psicológicos que intervienen en la conducta humana están influenciados por las creencias que la persona construye y que dan

sentido a su práctica docente, permitiendo optimizar las competencias propias en un contexto complejo como es en el que se desarrolla la labor docente.

Bajo estas premisas, resulta sencillo destacar como el propio Bandura denomina su modelo teórico como la *teoría del aprendizaje social*, rebautizándola a partir de 1977 como *teoría socio cognitiva*; en la que explica cómo la mente es la que permite el funcionamiento humano, teniendo la capacidad de conocer, analizar y adaptarse a un contexto determinado (*sujeto epistémico activo*).

### *1.1.1.- Bases que configuran el concepto de autoeficacia*

Amén del recorrido que conforma el modelo teórico de Bandura a lo largo del tiempo, donde existe un “giro de timón” desde el paradigma conductista al paradigma cognitivo, desde 1977 hasta nuestros días, el autor ha centrado su interés en ir sentando las bases que configuran el constructo de *autoeficacia*. De hecho Bandura (1977a) considera que las expectativas de *autoeficacia* se asientan en la predicción de las intervenciones psicológicas, identificando que el tiempo y el esfuerzo que movilizan las personas para enfrentar los obstáculos y las experiencias adversas, resultan determinantes en las conductas de afrontamiento que ponen de manifiesto.

"*Expectativa de eficacia* es la convicción de la persona para realizar con éxito la ejecución del comportamiento requerido para producir los resultados" (Bandura, 1977a, p. 193). Aspecto crucial que apunta que se requiere creencias para generar resultados en cualquier ámbito, transferencia que nosotros hacemos como no podría ser de otro modo, a la educación.

Posteriormente, Bandura (1977b) enfocó su trabajo sobre las ejecuciones y el modelado y enfatizó la importancia de la *autoeficacia* en ellos. Desde un enfoque cognitivo aclaró la importancia que puede llegar a tener para cada individuo la sensación de juzgarse capaz y hábil para el desarrollo de una tarea, asumiendo un criterio en el que el contexto juega un papel esencial en el desarrollo continuo de la *autoeficacia* de las personas. Este aspecto es esencial, en tanto que relega a un segundo

plano las variables disposicionales y de personalidad de las personas, enfatizando la importancia que sus percepciones tienen en interacción con el contexto: la consideración de la potencia en las cualidades docentes, no vendría determinada por sus características de personalidad relativamente estables e inalterables, sino por la percepción que el propio docente se va creando y va construyendo sobre el contexto de aprendizaje y que se encuentra en continua evolución. Este aspecto se debe considerar central, en tanto que permite poner el foco de interés en las creencias de los docentes y en su manera de percibirse hábiles en un entorno cambiante y dialéctico como es el aula. No es tan importante conocer la personalidad de los docentes para que optimicen sus recursos, sino sus percepciones sobre sí mismos y sobre el contexto académico, puesto que constituyen la esencia del proceso educativo desde la perspectiva docente - entendiendo obviamente que existen relaciones entre las percepciones propias y la personalidad del individuo-.

Más adelante y siguiendo la línea iniciada en el estudio de la *autoeficacia* como elemento común, con tintes cognitivos, se irá exponiendo y complementando la esencia del constructo definido, enriqueciéndolo al señalar que la "*autoeficacia* percibida se refiere a los juicios de las personas acerca de la medida en que uno puede ejecutar cursos de acción necesarios para afrontar situaciones futuras" (Bandura, 1982, p. 122); o que la "*autoeficacia* percibida se define como los juicios de las personas sobre sus capacidades al ejecutar determinados niveles de desempeño" (Bandura, 1984, p. 232). Se pone de manifiesto, por tanto, como la persona que cree que tiene una capacidad para abordar un cierto desempeño es capaz de tomar las decisiones oportunas para obtener un posible rendimiento, en la medida obvia de sus posibilidades (Bandura, 1986).

Partiendo de estos presupuestos, un aspecto relevante para los intereses de esta tesis es el énfasis que se irá poniendo en que la autorregulación de la conducta tiene su base en la *autoeficacia*, permitiendo vislumbrar un modelo de estudio en el terreno docente en el que desde el conocimiento de la eficacia de los docentes, se pueden conocer y vertebrar las variables que pueden influir e impactar en mayor medida en la calidad educativa. En este sentido, Bandura et al. (2008), exponen que la *autoeficacia* desde la *teoría socio cognitiva* atribuye gran relevancia a los procesos cognitivos y a la

capacidad que tiene la persona de autorregular sus conductas, planteando los juicios de *autoeficacia* como principal mecanismo en el ser humano, siendo la clave central y determinante del funcionamiento personal posterior en las tareas de cualquier tipo de ámbito.

Como se puede observar el concepto de *autoeficacia* a lo largo del devenir de la producción de Bandura y sus seguidores, va adquiriendo matices más precisos. Pasa de una definición más general: la *autoeficacia* conlleva procesos de reflexión con juicio crítico, a adquirir connotaciones más concretas como atribuciones dirigidas a la capacidad de organización y ejecución de los cursos de acción; hasta definirse como la capacidad que tiene la persona de autorregular la conducta y plantear juicios de *autoeficacia*, de ahí que sea imprescindible el ejercicio de la autorreflexión, la autoevaluación, la planificación y la toma de decisión, para obtener ciertos logros en el desempeño. Todo ello conferido desde la visión de que la persona se considera un *sujeto epistémico activo*, aspecto que se quiere destacar en tanto que la persona es agente y creadora de la realidad en la que interacciona y a la que se adapta de forma constante.

De ahí la importancia también de entender que el concepto de *autoeficacia* es un constructo dinámico y por tanto, la eficacia percibida tiende a cambiar con el tiempo como resultado de nuevas experiencias que se viven en distintas circunstancias y contextos, donde se requiere de habilidades particulares que influyen el desempeño de cada individuo (Gist y Mitchell, 1992).

### *1.1.2.- Elementos que configuran la manera en la que la persona procesa la información para generar sus propias creencias*

Llegados a este punto, lo más interesante es analizar qué elementos configuran la manera en la que la persona procesa la información que percibe para generar sus propias creencias, de ahí que en la *autoeficacia* hallemos unos *mecanismos*, unas *fuentes básicas* y unos *procesos cognitivos*, unos *procesos motivacionales* y unos *procesos afectivos* y *selectivos*. Veamos cada uno los componentes citados:

1. *Mecanismos de la autoeficacia*: son los aspectos que pueden llegar a estar influenciados por las creencias para juzgarse capaz y hábil en el desarrollo de una tarea y así organizar y ejecutar la conducta posterior con cierto logro. Bandura (1987) los clasifica en:

1.1. *Selección de conducta*: la *autoeficacia* influye cada vez que la persona ha de elegir las conductas que decide llevar a cabo. Puede seleccionar aquellas tareas donde él se encuentra más capacitado o más competente y evitar aquellas que no tiene seguridad en realizarlas con éxito.

1.2. *El esfuerzo y la persistencia*. En función de si los sentimientos o creencias de *autoeficacia* son positivos o negativos, el individuo se podrá enfrentar a los problemas y/o superar circunstancias adversas, de acuerdo a la cantidad y al tiempo invertido en tal esfuerzo. Un sentimiento de *autoeficacia* positivo, hace que la persona se esfuerce y persevere en la tarea o trabajo que está llevando a cabo enfrentándose a los problemas con seguridad. En cambio, un sentimiento de *autoeficacia* negativo, baja el nivel de esfuerzo y abandona con más facilidad el trabajo o la tarea.

Baste enfatizar en esta línea, las conocidas e importantes relaciones establecidas entre el esfuerzo y la persistencia, con los modelos actuales en psicología de la motivación aplicados a la actividad física y el deporte, en los que se ha demostrado la relevancia y el papel crucial de la motivación y de la eficacia respecto a la implicación, esfuerzo y persistencia en las tareas realizadas (Ryan y Deci, 2013). La perseverancia facilita el desarrollo de las capacidades ya que se necesita de un trabajo sistemático para su consecución. De ahí que la derrota, unida a niveles de *autoeficacia* más bajos, termine por limitar las capacidades personales en situaciones difíciles o problemáticas; mientras que el optimismo, relacionado con niveles más altos de *autoeficacia*, favorece el desarrollo de competencias específicas (De la Vega, Ruiz, Batista, Ortín y Gisenow, 2012; Ortín, De la Vega y Gosálvez, 2013).

A su vez, el sentimiento de *autoeficacia* difiere entre las personas que se encuentran aprendiendo habilidades de las que se hallan aplicando las habilidades adquiridas, manteniendo el esfuerzo y la persistencia. Además, el saber manejar los

niveles adecuados de inseguridad, en cuanto a la dificultad de la tarea se refiere, no a las capacidades que se tienen, estimula la obtención y mejora continua de los conocimientos y habilidades que ya se poseen.

1.3. *Los pensamientos y reacciones emocionales* que se ven influenciados por las opiniones que tienen las personas sobre su capacidad o capacidades: en condiciones de igualdad de capacidades, aquellas personas que se consideran eficaces, tendrán procesos atribucionales de fracaso en el logro de los objetivos que se plantean por la falta de esfuerzo y perseverancia; mientras que aquellos que cuentan con una *autoeficacia* menor, responsabilizan a sus habilidades y desarrollarán, con mayor probabilidad, sentimientos de culpabilidad e inadecuación. Expectativas altas de eficacia provoca sentimiento de seguridad y en cambio, expectativas bajas hace pensar que los retos son inalcanzables y se ven incapaces de resolver los problemas.

También resulta necesario aclarar que el concepto de *autoeficacia* no se debe confundir con el de autoestima, el de autoconcepto y los juicios valorativos que el sujeto posee sobre su “imagen global” (Bandura, 1997, p.11).

La *autoeficacia* se refiere a los juicios acerca de las capacidades individuales en el desempeño de tareas determinadas, y la autoestima tiene que ver con juicios valorativos hacia sí mismo. Por tanto, un individuo con eficacia baja no necesariamente posee autoestima baja, pues la *autoeficacia* personal se juzga en términos de capacidades, no de imagen o valores.

Es importante destacar como el estrés y la depresión puede venir de la mano en personas con un sentimiento de *autoeficacia* más bajo, ya que dudan de sus propias capacidades y piensan siempre en las dificultades que tienen que vencer en cualquier actividad, o en sus equivocaciones achacándolas siempre a factores externos. Son personas que malgastan su tiempo pensando en el problema pero sin buscar soluciones. Por el contrario, las personas con un sentimiento de *autoeficacia* alto se esfuerzan en resolver los problemas independientemente del esfuerzo que deban invertir.



1.4. *La producción y predicción de la conducta:* se refiere a la capacidad que tienen las personas para predecir e influir en el futuro. Es aquí donde el pensamiento autorreferente tiene grandes efectos en el aumento o debilitamiento de la *autoeficacia* personal en el desempeño, tanto en el entorno como con los demás. Las demandas del entorno requieren respuestas de afrontamiento eficaces, independiente del grado de complejidad de las circunstancias vitales. Un sentimiento de *autoeficacia* alto o bajo, marca las diferencias tanto en los aspectos cognitivos, comportamentales como afectivos de las personas. Esto es lo que marca la diferencia entre las personas que se sienten eficaces y las que no se sienten como tales. Las personas eficaces construyen su futuro y no están quietos esperándolo, se enfrentan a cualquier reto que se le presente y manejan los niveles de ansiedad y de estrés de manera adecuada.

Es importante tener en cuenta niveles personales equilibrados en cuanto a no sobreestimar o subestimar las capacidades y/o posibilidades de cada uno, ya que los niveles desequilibrados pueden ser perjudiciales para cualquier tipo de desempeño. En base a ello, los juicios u opiniones de *autoeficacia* deben sobreexceder levemente las propias capacidades, puesto que se trata de reducir la distancia entre lo que se piensa y lo que se hace. La sobrevaloración o la infravaloración de las propias capacidades conllevan juicios erróneos afectando a la autoevaluación de la eficacia en las propias capacidades. Bandura apunta que un sentimiento de *autoeficacia* fuertemente arraigado en el tiempo y la experiencia, hace que sea más resistente al cambio y bastante predecible. No obstante, las creencias del tipo que sean son susceptibles al cambio ante experiencias impactantes que pueda sufrir el individuo.

Hemos podido observar como la *autoeficacia* influye en la conducta manifestándose a través de los cuatro *mecanismos* propuestos por Bandura (1987), siendo transferibles directamente al campo educativo.

2. *Fuentes básicas de la autoeficacia:* poseen una importancia esencial en el procesamiento de la información que configuran las creencias que la persona construye. Bandura (1977a) las clasifica por orden de importancia, en:

2.1. *Las experiencias directas y logros de ejecución:* se refiere a las experiencias vividas y a la interpretación de los éxitos y los fracasos que hace la persona. De dicho proceso la persona obtiene la información referida de sus capacidades para luego poder realizar con éxito tareas parecidas en un futuro (Tschannen-Moran y Woolfolk, 2007).

Se considera la fuente más poderosa de información de *autoeficacia*, ya que nos indica si tenemos o no la capacidad necesaria para lograr los éxitos que nos hemos propuesto (Bandura, 1982, 1997; Gist, 1989). Por las experiencias directas y por los logros de ejecución se adquieren instrumentos cognitivos, conductuales y autorreguladores para crear y llevar a cabo las acciones necesarias y apropiadas que nos permiten manejar, en la medida de lo posible, las circunstancias continuamente cambiantes de la vida (Bandura, 1987). Dichos aprendizajes nos ayudarán a lograr un sentido resistente de eficacia que fortalecerá la perseverancia y capacidad de superación ante las adversidades (Bandura, 1999).

2.2. *La experiencia vicaria:* este tipo de experiencia es la que nos proporciona los modelos sociales como referentes para poder evaluar nuestras actuaciones y poder estimar la eficacia personal en relación con la tarea realizada (Woolfolk y Burke-Spero, 2005).

Es decir, cuando conocemos cómo hay personas que con su esfuerzo y perseverancia consiguen metas similares a las que nosotros queremos conseguir, aumenta nuestra creencia sobre nuestras capacidades para lograrlo (Bandura, 1987; Schunk, 1987), evitando por tanto imitar conductas que han tenido resultados adversos (Wood y Bandura, 1989).

Una clave imprescindible para asegurar el impacto del modelado sobre las creencias de *autoeficacia* es la similitud con las características del modelo (Bandura, 1995, 1999). Cuanto mayor sean éstas, más persuasivos serán los éxitos y los fracasos.

2.3. *La persuasión social o verbal:* se refiere a lo que los demás nos dicen acerca de nuestro desempeño: retroalimentación verbal, estímulos, alabanzas (Milner y Hoy,

2003). En ocasiones pueden provocar cambios favorables o por el contrario pueden producir expectativas negativas (Bandura, 1999). El persuadir verbalmente tiende a fomentar un mayor esfuerzo siempre y cuando no se dude de uno mismo, ya que si esto ocurre se tiende hacia el abandono de la tarea (Bandura, 1982; Schunk, 1989). Cuanto más significativos y valorados sean para nosotros los otros, a nivel de credibilidad, confianza y dominio, más influencia tendrán sus comentarios (Bandura, 1997; Woolfolk, 2006).

2.4. *Los estados de activación psicológica y emocional*: en la línea de los postulados clásicos de Williams James (1890), todos aquellos estados de ánimo y de activación fisiológica que se experimentan ante determinadas actividades o circunstancias, nos dan una información importante para valorar dicha información del exterior y juzgar nuestro propio sentimiento de *autoeficacia*. Un estado de ánimo positivo influirá favorablemente fomentando la *autoeficacia* percibida; un estado de ánimo negativo la reducirá (De la Vega, Del Valle, Maldonado y Moreno, 2008; De la Vega, Ruiz, Borges y Tejero, 2014; Kavanagh y Bower, 1985).

“El nivel de motivación de las personas, sus estados afectivos y sus conductas responden en mayor grado a lo que creen, que a lo que es objetivamente cierto” (Bandura, 1997, p. 2). Se necesita tener plena confianza en la propia eficacia para poder comenzar y mantener el esfuerzo para lograr el éxito (Mone, Baker y Jeffries, 1995).

Expuestas las cuatro fuentes básicas que influyen en la *autoeficacia*: *las experiencias directas y logros de ejecución, la experiencia vicaria, la persuasión social o verbal y los estados de activación psicológica y emocional*, se puede afirmar que las percepciones de *autoeficacia* tocan virtualmente todos los aspectos de la vida de las personas, y son un determinante crítico sobre cómo los individuos regulan sus propios pensamientos y comportamientos (Bandura, Caprara, Barbaranelli, Pastorelli y Regalia, 2001; Holden, 1991; Multon, Brown y Lent, 1991; Shaughnessy, 2004; Stajkovic y Lee, 2001; Zhao, Seibert y Hills, 2005; Zimmerman, Kitsantas y Campillo, 2005), de manera que podemos ser creadores de nuestra propia existencia y no sólo meros productos del contexto (Bandura, 1987). Por tanto, las creencias sobre la capacidad de uno mismo

influyen de distintas formas en el funcionamiento psicosocial del individuo (Bandura, 1987).

En este sentido se asume una perspectiva psicológica en la que, como fuente, lo importante no es la intensidad de las reacciones psicológicas o emocionales, sino la manera en la que éstas son procesadas cognitivamente; es decir, el modo en que son percibidas e interpretadas (Bandura, 1999). La pena es que dicho autor no profundice en cómo la persona genera diferentes tipos de conocimiento y su naturaleza, dando buena cuenta de los niveles de toma de conciencia que configuran las representaciones mentales que articularían las creencias. De nuevo transferible al contexto educativo en cualquiera de sus expresiones.

La *autoeficacia* supone, por consiguiente, un proceso que combina la actividad mental abierta y consciente con el desarrollo concreto de acciones por parte de un sujeto que aúna ambas tareas mediante la planificación, la representación y la evaluación de la acción, cuando se propone conseguir un objetivo concreto.

Las personas atendiendo a su alta o baja *autoeficacia*, podrán sentirse más o menos capaces y ser más o menos perseverantes para desempeñar un amplio abanico de actividades, o únicamente en algún dominio específico, así como considerarse más o menos capaces de afrontar tareas de diferentes niveles de dificultad (Bandura, 2006).

Echamos de menos que Bandura no explique cómo se optimiza el orden de ideas, por qué y hasta qué punto se eligen unas ideas y no otras en su organización, o cómo está constituida dicha representación, en línea con las teorías constructivistas. Por supuesto nada desligado del contexto educativo.

Una vez expuesto los *mecanismos* y las *fuentes básicas* de la *autoeficacia*, veamos cómo la persona tiene la capacidad de poner en marcha unos *procesos* cognitivos, motivacionales, afectivos y selectivos.

3. *Los Procesos* que la persona es capaz de poner en marcha, actúan de manera interrelacionada, contribuyendo a anticipar y regular el funcionamiento de las creencias y la conducta de las personas (Bandura, 1999):

3.1. *Los Procesos cognitivos*: capacita a la persona para que pueda predecir y regular los sucesos que le acontecen fomentando la identificación, el afrontamiento y la resolución de problemas mediante un “procesamiento cognitivo efectivo de la información” (Bandura, 1999, p. 24).

Recibe el influjo de la *autoeficacia* mediante el pensamiento anticipador como algo innato del hombre que permite planificar, anticiparse y establecer metas que potencian la motivación. Esto permite disminuir los fracasos actuando como filtro de las conductas en contextos reales de desempeño.

Para Bandura (1999) una persona con sentimiento positivo de *autoeficacia* tiene la capacidad para visionar un futuro apuntando unos objetivos y unos retos, y contará con que habrá problemas que entorpezcan el camino a recorrer.

3.2. En cuanto a los *procesos motivacionales*: tienen su origen en la cognición como elementos determinantes en la acción humana y el sentimiento de *autoeficacia*; son acciones que están mediadas por el pensamiento anticipador, razón por la cual las personas “se motivan a sí mismas” (Bandura, 1999, p. 24).

Según Bandura (1999), en la *autoeficacia* interviene tres tipologías de la motivación: las atribuciones causales, las expectativas de resultados y las metas cognitivas. En las atribuciones causales, las personas con una alta eficacia atribuyen sus fracasos al escaso esfuerzo y a un contexto adverso; mientras que aquellas de baja eficacia lo atribuyen a deficiencias en las capacidades o al factor suerte. En el valor de la expectativa, *la autoeficacia* se ve afectada por lo que las personas esperan y valoran de los resultados de sus acciones. A su vez, las metas catalizan la motivación, ya que las personas comparan las metas alcanzadas y la satisfacción personal que obtienen una vez conseguidas.

De esta manera, la *autoeficacia* juega un papel importante en la motivación ya que provoca la consecución de metas favoreciendo el esfuerzo y la perseverancia, fomentando la resistencia al fracaso. Cuando creemos en nuestras capacidades podremos sobrellevar los fracasos logrando los niveles esperados.

Por tanto, las creencias de *autoeficacia* son trascendentales en la autorregulación cognitiva de la motivación. La gente que se percibe altamente eficaz persevera e insiste en sus esfuerzos hacia el logro de las metas propuestas ejerciendo un control sobre el entorno (Bandura, 1993, 1997). Estas personas tienden a escoger retos y persisten ante el fracaso y ante los obstáculos; mientras, aquellos que se perciben poco capaces o desconfían de sus capacidades tienden a abandonar la meta ya que sus esfuerzos se debilitan rápidamente. Transferible al contexto educativo sin duda.

3.3. El control de los *procesos afectivos y selectivos*. Respecto a los *procesos afectivos* es necesario que la persona controle los niveles de estrés y ansiedad y localice aquellos elementos del entorno que sean una amenaza para ella, con el objetivo de controlar la situación. Esto significa que las situaciones las debemos dominar y no preocuparnos por resolver todas aquellas situaciones que se nos plantean en la vida, ya que pueden desencadenarnos situaciones de estrés y ansiedad. Si las dominamos, aumenta la probabilidad de conseguir el éxito en las actividades que nos proponemos.

En esta línea, las creencias de *autoeficacia* permiten a la persona desarrollar *procesos selectivos*, esto quiere decir, que las personas albergan capacidades personales suficientes para controlar los entornos que han seleccionado para su participación y desempeño. Esto es importante ya que cuando uno es consciente de sus niveles de *autoeficacia*, hace por mejorar y buscar el desarrollo de aquellas habilidades desconocidas. Y por último, el ejercicio de la capacidad para seleccionar las conductas que concreten sus propósitos, favoreciendo el propio desarrollo personal (Bandura, 1987).

Analizados los elementos que configuran la manera en la que la persona procesa la información que percibe para generar sus propias creencias, de ahí que en la *autoeficacia* hallemos unos *mecanismos*, unas *fuentes básicas* y unos *procesos cognitivos*, unos *procesos motivacionales* y unos *procesos afectivos y selectivos*, queda por resolver la cuestión de cómo todos ellos interactúan. Bandura (1987), da respuesta planteando el *Modelo de reciprocidad triádica* en el que la conducta, los factores personales, cognitivos y emocionales, así como los acontecimientos ambientales, actúan

entre sí como determinantes interactivos entre las creencias y la conducta (Bandura, 1987, pp. 38-39). Veamos a qué nos estamos refiriendo.

### 1.1.3.- *El Modelo de reciprocidad triádica de Bandura (1986)*

Como se ha visto en el apartado anterior, la manera en que se forjan las creencias del individuo es un proceso complejo donde Bandura (1986) aporta un modelo que clarifica de qué manera los elementos que interfieren en el desarrollo del pensamiento y la conducta de la persona, se interrelacionan entre sí. “Según la postura cognoscitiva social, la gente no es impulsada por fuerzas internas ni controlada y moldeada automáticamente por estímulos externos. El funcionamiento humano se explica en términos de un *Modelo de reciprocidad triádica* en el que la conducta, los factores personales cognoscitivos y de otra clase, así como los acontecimientos del entorno son determinantes que interactúan unos con otros” (Bandura, 1986, p. 18).

Veamos la siguiente figura que nos muestra lo que hemos expuesto:

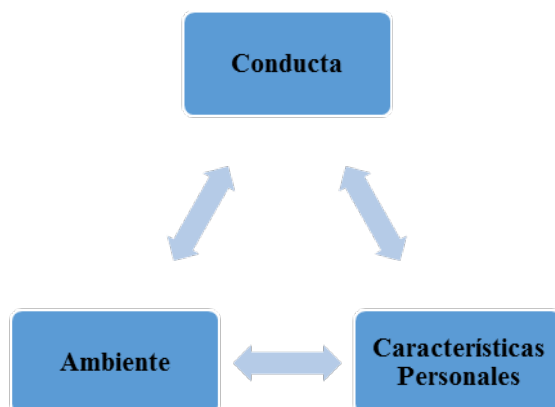


Figura 2

Modelo de reciprocidad triádica

Fuente: Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*, p.24. Englewood Cliffs, NJ: Princeton Hall.

El *Modelo de reciprocidad triádica* explica como la persona genera sus propias creencias existiendo una interrelación bidireccional entre las variables (ambiente, características personales y conducta), donde en ocasiones influye una más que la otra.

“Esta *reciprocidad* no significa simetría en cuanto a la intensidad de las influencias bidireccionales (...) y varía en función del individuo y de la situación” (Bandura, 1987, p. 44).

Por tanto, el hecho de que estos factores sean recíprocos proporciona a las personas la oportunidad de ejercer cierto grado de control sobre sus acciones futuras.

Un aspecto relevante a destacar es que la *reciprocidad* a la que hace referencia Bandura es *asimétrica y secuencial*. Se refiere a que la intensidad de las influencias bidireccionales donde la influencia es ejercida por cada tipo de factores, variará de acuerdo con la tarea o actividad, el individuo o la situación, y además, los factores determinantes no interactúan a la vez.

Fijándonos en el Modelo de Bandura, la persona está en un proceso constante de adaptación a los cambios que se producen en el ambiente, en las propias características personales (cognición, motivación y emociones), y en la conducta. Este proceso de adaptación se produce gracias a que el individuo posee unas capacidades básicas que son:

- *Capacidad simbólica* que permite dar significado al ambiente y tener estrategias de actuación, anticipar el proceso y reflexionar sobre la acción adquiriendo conocimientos nuevos. Esto permite almacenar y manejar la información según convenga confiriendo significado, forma y duración a las experiencias pasadas.
- *Capacidad de anticipación* para poder autorregular la conducta. Esta capacidad permite planificar, anticipar las consecuencias y fijar metas.
- *Capacidad de aprendizaje vicario* mediante la observación de las conductas de otros gobernado por cuatro tipos de procesos: atención (seleccionar acciones del modelo), retención (retener en la memoria las conductas del modelo), producción (ejecutar la conducta observada) y motivación (si la ejecución tiene buenos resultados, implica la motivación para repetirla en un futuro), (Bandura, 1986, 1997).



Es importante destacar en el estudio de la *teoría cognitivo social* de Bandura y más en concreto en su *Modelo de reciprocidad triádica*, que en el proceso de los continuos cambios que sufre el sujeto por la relación bidireccional que existe entre los factores que interactúan, es necesario una retroalimentación gracias a la capacidad autorreguladora y de autorreflexión, descansando ahí la idea de que la persona es agente de su propia conducta. En este sentido, el autor explica que:

- *La capacidad autorreguladora* del propio comportamiento controla los cambios de la conducta y hace influir sobre el entorno y pone en marcha los mecanismos personales y estimula las reacciones autoevaluadoras y las actividades autoproducidas a partir de las influencias externas, pero ello no desvaloriza el papel de la capacidad de autoinfluencia que determina parte de nuestra conducta.
- *La capacidad de autorreflexión* sobre las propias acciones y pensamientos. Se trata de la capacidad de desarrollar actividades metacognitivas. El pensamiento autorreferente o pensamiento acerca de las propias capacidades forma parte de la capacidad autorreflexiva y facilita una cierta visión de las propias ideas. Esta capacidad posibilita el cambio de ciertas facetas de la conducta por medio de la autoevaluación reflexiva, produciendo actitudes de verificación de la eficacia de la acción, conduciendo a una situación de análisis del pensamiento así como a una regulación de las estrategias de acción.

Estas capacidades hacen ver el significado que tiene la *autoeficacia* como reguladora de la propia acción del sujeto.

Idea que desarrollan autores como Camburn y Han (2015); Clarke y Hollingsworth (2002); De la Vega (2002); De la Vega et al. (2008); Del Valle (1999); Ericsson y Simon (1980); Flavell (1971); Flavell, Friedrichs y Hoyt (1970); Froufe (1985); Girvan et al. (2016); Lacasa y Villuendas (1988); Martí (1995); McCombs (1986); Minott (2010); Moreno (1986, 1989); Nisbett y Wilson (1977); Pantoja (1986); Swartz, Costa, Beyer, Reagan y Kallick (2013); Thoresen y Mahoney (1974), donde

contemplan a la persona (el profesor), capaz de generar procesos cognitivos y metacognitivos (en el ejercicio de su profesión).

Desde la *teoría socio cognitiva* se asume que las personas poseen la capacidad para autorregular o autodirigirse hacia el logro de un determinado objetivo (Bandura, 1987; Bruner, 1979). La búsqueda intencional de objetivos se sustenta en el uso de criterios internos (información de las características personales), y externos (información del contexto), los cuales permiten evaluar y modificar las conductas de forma estratégica y voluntaria (Bandura, 1987).

Llegados a este punto donde se ha desgranado los aspectos fundamentales que describen la *autoeficacia* desde una perspectiva psicológica en la que nos hemos aproximado al *concepto*, hasta acotar los elementos que la constituye como son los *mecanismos*, las *fuentes básicas*, los *procesos cognitivos*, *motivacionales*, *afectivos* y *selectivos* que conforman su naturaleza, podemos afirmar que las creencias de *autoeficacia* determinan la conducta a través de mecanismos muy variados cuyos componentes están determinados por las emociones, cogniciones y factores biológicos de la persona; la conducta propiamente dicha y el contexto que lo circunda, respondiendo al *Modelo de reciprocidad triádica*, siendo transferible al contexto educativo en cualquiera de sus áreas. Considerándose por tanto, la *autoeficacia* como una de las variables personales más relevantes debido a su papel mediador clave en la práctica educativa (Cartagena, 2008; Pajares y Schunk, 2001; Pantí, 2008; Schunk y Miller, 2002; Torre, 2007; Zee y Koomen, 2016; Zimmerman y Bandura, 1994).

Bajo este telón de fondo presentado la *autoeficacia* como la variable personal más relevante en la práctica educativa, por su papel mediador, demos paso al estudio del concepto de *autoeficacia docente* desde una perspectiva pedagógica general y en concreto en el ámbito de la *educación física*.

## **1.2.- ESTUDIO Y ANÁLISIS SOBRE EL CONCEPTO DE AUTOEFICACIA DOCENTE Y DE AUTOEFICACIA DOCENTE EN EDUCACIÓN FÍSICA**

Es evidente que el profesor entendido en cualquiera de las áreas de conocimiento, a lo largo de su vida tiene que tomar infinidad de decisiones y/o realizar actuaciones destinadas al logro de los propósitos que se plantea. Para ello debe poner en marcha *mecanismos* personales equilibrados para ajustar sus creencias a la realidad del aula, con el objetivo de no sobreestimar ni subestimar su proceder. Debe mantener el esfuerzo y la persistencia necesaria en la tarea, sin dejarse llevar por los pensamientos o reacciones emocionales incontroladas, teniendo que seleccionar la conducta que le permita - dependiendo del contexto-, lograr un cierto éxito previsto. Sin olvidar que en dicho proceso el profesor se basa en las *fuentes* de sus experiencias directas y logros de ejecución, en sus experiencias vicarias, en la incidencia que sobre él tenga la persuasión social o verbal, en los estados de activación psicológicos y emocionales, amén de los *procesos cognitivos* que activa, los *motivacionales* y el *control de los procesos afectivos* y *selectivos*. Todo ello bajo el prisma de que las decisiones se toman según el sentimiento, opinión o juicio de eficacia personal que el profesor posea (Bandura, 1977b). A sabiendas de que si los sentimientos de *autoeficacia docente* son positivos se fomenta el desarrollo de actividades, mientras que, niveles más bajos, obstaculizan el desarrollo de capacidades y por tanto se frena la capacidad de desarrollar y optimizar los propios recursos y competencias adquiridas.

Siguiendo el hilo conductor anterior, se consideraría la *autoeficacia docente* como el conjunto de creencias personales que tiene el profesorado, sobre sus propias capacidades para desempeñar su labor en el centro educativo, tratando de alcanzar los logros y objetivos que considere deseables y que se encuentran acotados por las características del contexto, en el que se desarrolla su intervención profesional.

Por tanto, vale la pena aclarar que en la teoría de la *autoeficacia* no basta sólo con creer en las capacidades que se poseen, sino que se requiere de las habilidades y conocimientos necesarios para el logro del desarrollo de la tarea docente con cierto

éxito; de manera que se postula que, cuantas más habilidades pertinentes posea el profesor, mayor será el nivel de eficacia del docente y, por lo tanto, mejor será su adaptación al medio que, a su vez, mejorará también su percepción de competencia y de *autoeficacia* en el logro de su quehacer laboral. En este sentido las creencias que posee el profesor sobre su capacidad a la hora de desarrollar de manera eficaz sus competencias en el contexto educativo, y la intervención que desarrolla en dicho contexto, interactúan entre sí de manera recíproca, como determinantes de la conducta del profesor y por tanto de sus creencias ante su acción (Bandura, 1982).

Parafraseando a Rivière (1990, p.71) “los comportamientos dependen de los ambientes y de las condiciones personales y, éstas, a su vez, de los propios comportamientos y del contexto, el cual se ve afectado por los otros dos factores.”

Llegados a este punto, para seguir profundizando en la *autoeficacia docente*, es necesario volver a retomar el desarrollo del constructo original sobre *autoeficacia* para poder dar luz verde al concepto de *autoeficacia docente*, poniendo de nuevo encima del tapete, desde la teoría *socio cognitiva* de Bandura (1977a, 1977b, 1982, 1984, 1986, 1987, 1992, 1993, 1994, 1995, 1997, 1999, 2001, 2006, Bandura et al., 2008), cómo las creencias de la persona, en nuestro caso el profesor, genera ciertos resultados. A sabiendas que no cualquier resultado sería el ideal. Por tanto, la interpretación que se corresponde con la *expectativa de eficacia* o creencia del sujeto para realizar con éxito una tarea, que aplicado al ámbito educativo refleja el grado en que el docente cree que él mismo dispone de las habilidades necesarias para poder enseñar de manera eficaz a los alumnos, es crucial para obtener resultados eficaces. Concepto que bebe de las fuentes de la génesis de la *autoeficacia* de Bandura (1977a); objeto de análisis y discusión de esta tesis.

Esta idea pone el acento en la acción de los profesores, ya que en la medida que saben el objetivo que persiguen, son conscientes de lo que quieren hacer y tratan de mejorar. En esa medida, el profesor mejora su comportamiento y promueve su *autoeficacia*. Sin olvidar el tiempo y el esfuerzo que ello conlleva. A su vez, las creencias de autoeficacia en el ámbito educativo predicen hasta qué punto el profesor

puede influir en la formación de sus alumnos frente a otros factores como el ambiente familiar y social; el cociente intelectual o las condiciones generales de la escuela (Armor et al., 1976; Berman, McLaughlin, Bass, Pauly y Zelman, 1977; Martin y Kulina, 2004; Medley, 1979; Perandones y Castejón, 2007; Shulman, 1987).

Como se puede intuir analizadas las creencias de autoeficacia, el eje de giro sobre el que pivota el objeto de discusión, es entender la *autoeficacia docente* como las creencias que el profesor posee de su propia capacidad para organizar y ejecutar las acciones necesarias para lograr ciertos éxitos en su labor profesional, dependiendo del contexto, estableciéndose una relación de *reciprocidad* entre las creencias y la acción, para su mejora y la eficacia en el rendimiento de los alumnos. Este planteamiento deja entrever aspectos corroborados por Ashton y Webb (1982); Gibson y Dembo (1984); Prieto (2002); Skaalvik y Skaalvik (2007), cuando señalan que la *autoeficacia docente* responde a un concepto multidimensional y de contexto específico donde se hallan múltiples aspectos como pueden ser: la naturaleza del conocimiento (*creencias epistemológicas*), las causas que explican los resultados y los de los alumnos (*atribuciones, lugar de control, motivación*), las percepciones sobre sí mismos (*autoconcepto, autoestima*), la materia que enseñan y las creencias del profesor acerca de su propia eficacia a la hora de llevar a cabo la labor docente (*creencias de autoeficacia docente*); aspectos que generan un profundo interés dada su constatada relación con el proceso de enseñanza aprendizaje en niveles muy diferentes.

Así pues, en la *expectativa* de la *eficacia* docente se asume como una variable mediadora entre los antecedentes y las consecuencias de la acción (Denham y Michael, 1981), resultando esencial para comprender la calidad del aprendizaje escolar mediante su estudio (Azzi y Polydoro, 2006; Guskey y Passaro, 1994).

Por tanto nos interesa centrarnos en las creencias que construyen los profesores sobre los aspectos que perciben relevantes para poder llevar a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje con éxito, respondiendo a lo que plantea el sistema educativo. A sabiendas de que para llegar a ello es necesario encontrar un modelo teórico basado en la construcción de las propias creencias que tiene el profesor.

Es decir, sólo entendiendo y analizando los factores que los propios docentes consideran como los más pertinentes en su desempeño profesional, se podrán sentar las bases posteriores para analizar la competencia percibida y la *autoeficacia* que poseen, dando como resultado un proceso optimizador de los resultados de los alumnos.

Así pues, nos interesa delimitar el concepto de *autoeficacia docente* entendido como las creencias que tienen los docentes sobre su propia habilidad para ayudar al alumno a aprender, sea cual sea su área de conocimiento (Pantí, 2008).

En dicha *autoeficacia docente* podemos diferenciar los *factores de carácter personal* y los *factores de carácter contextual* específicos de este dominio, que facilitan las creencias acerca del posible éxito en el desempeño docente.

### 1.2.1.- Factores en la autoeficacia docente

Respecto a los *factores de carácter personal*, Ross (1994) considera como principales *variables personales*: el género, las atribuciones causales, la experiencia docente, el nivel de preparación y la formación académica; mientras que como *variables contextuales* destaca: el nivel de enseñanza, las características del grupo y el clima de centro.

Respecto al *género*, Ávalos (2003) piensa que las diferencias habidas en su investigación en cuanto a que las mujeres obtienen niveles más altos de eficacia, puede deberse por los roles de *género* culturalmente adquiridos que hacen que la profesión docente sea predominantemente femenina. Hay investigaciones en el contexto educativo que demuestran que las mujeres en distintos niveles educativos, obtienen puntuaciones más altas en la *autoeficacia docente* que los hombres, salvo en el área de ciencias (Coladarci y Breton, 1997; Erdem y Demirel, 2007; Riggs, 1991; Romi y Leyser, 2006). Resultados corroborados por los autores Raudenbush, Rowen y Cheong (1992); Sanz, Hernando y Mula (2015), al comparar hombres y mujeres en la Educación Secundaria obligatoria, estando determinadas dichas diferencias por el resto de variables personales y contextuales. Otras investigaciones no aportan diferencias significativas en la variable

*género*, en ningún área del currículo, en línea con Covarrubias (2014) y Tschannen-Moran y Johnson (2011).

A su vez, existen investigaciones en el campo de la educación que revelan que las mujeres tienen unas creencias de menor satisfacción en el trabajo (Liu y Ramsey, 2008) y un mayor estrés que los profesores varones (Antonioniou, Polychroni y Vlachakis, 2006; Chaplain, 2008), aportando diferencias significativas en cuanto al *género*.

En el campo concreto de la *educación física*, hallamos trabajos como el de Sáenz-López, Sicilia y Manzano (2010), donde encuentran diferencias respecto al *género* a favor del femenino, en cuanto a la percepción que tienen a la hora de desarrollar aspectos como los objetivos, contenidos, metodologías o evaluación. También Alpaslan (2009), encuentra diferencias en cuanto al *género* a favor del femenino en su investigación con profesores de *educación física*. En cambio, no se hallan diferencias significativas en cuanto al *género* cuando se trata de comparar las creencias de *autoeficacia docente* entre hombres y mujeres según los estudios de, Del Valle, De la Vega y Rodríguez (2015) y Hernández y Velázquez (2010a).

Otra de las variables personales a la que hacemos alusión son las atribuciones causales, al respecto hallamos los estudios de Hall, Burley, Villeme y Brockmeier (1992) donde los profesores en formación que atribuyen los éxitos de los estudiantes a factores que se encuentran bajo su control, obtienen puntuaciones más altas de *autoeficacia* personal para explicar los resultados de aprendizaje de los alumnos. Los mismos autores desarrollan una investigación con profesores con cierta experiencia docente y concluyen que los profesores que manifiestan mayor *autoeficacia* conceden más importancia a su propia capacidad y a las características del programa a la hora de explicar los éxitos de los alumnos y, en menor medida, los fracasos.

Ashton y Webb (1986) y Mavropoulou y Padeliadu (2002), concluyen en la importancia de poseer un locus interno o externo en el desempeño. El locus interno manifiesta un nivel más alto de eficacia y, por lo tanto, una mayor responsabilidad por el éxito o fracaso de sus estudiantes. En cambio, los docentes que poseen un locus externo, demuestran un juicio sobre su eficacia docente bajo, considerando que los

factores externos resultan más poderosos que sus propias competencias pedagógicas para promover el aprendizaje en los estudiantes.

La experiencia docente es una variable más que constituye el factor de carácter personal. Dicha variable ejerce gran poder en el sentimiento de *autoeficacia* de los profesores. Según Bandura (1999), las experiencias de dominio, la influencia de modelos competentes y la formación continua, conforman un aliciente de los juicios de eficacia docente. Sumado a lo anterior, este sentimiento se establece tempranamente en los procesos de aprendizaje y/o formación y, una vez instalado, es estable y resistente al cambio. Por esta razón, los juicios de eficacia en los futuros profesores resultan mucho más influenciables y moldeables que en los más experimentados. En base a lo anterior, diversas investigaciones arrojan resultados contradictorios que imposibilitan llegar a un acuerdo respecto a cómo y cuándo la experiencia engorda o adelgaza el sentimiento de *autoeficacia* en el profesorado (Benz, Bradley, Alderman y Flowers, 1992; Chrysostomou y Philippou, 2010; Covarrubias, 2014; Dembo y Gibson, 1985; Feiman-Nemser, 2003; Hoy y Woolfolk, 1990; Mulholland y Wallace, 2001; Tschannen-Moran y Woolfolk, 2007; Wolters y Daugherty, 2007; Woolfolk y Burke-Spero, 2005). En todas ellas los futuros profesores tienden a obtener puntuaciones altas en sus autopercepciones, mientras que los profesores con experiencia, en ocasiones son bajas. En cambio, en *educación física*, Hernández y Velázquez (2010a) no arrojan diferencias significativas en cuanto a *años de experiencia* y *autoeficacia*.

Respecto a la variable nivel de preparación y formación académica: actualmente los estudios se centran en el debate sobre la necesidad de valorar la *autoeficacia* en situaciones específicas (González y Tourón, 1992), o si sería suficiente con presentar el nuevo enfoque rasguista denominado *autoeficacia general* (Baessler y Schwarzer, 1996; Schwarzer, 1992). Investigaciones como la realizada por Cunha et al. (2010), llegan a concluir que los entrenadores de fútbol con formación académica en *educación física* y deporte mostraron mayores valores de competencia percibida en ítems relacionados con la gestión y la formación de entrenadores principiantes.



Si el debate se centra en la *formación especialista o generalista* del profesorado en pos de buscar la calidad docente, en ambas perspectivas se asume lo que proponen autores como Guskey (1988); Pajares (1992); Woolfolk y Murphy (2001), que sugieren que una vez que la *autoeficacia* se establece en el sistema de creencias del docente, ésta se hace resistente al cambio.

Al hilo de lo expuesto en cuanto a la dicotomía *formación especialista o generalista*, hay autores que defienden una “predisposición general” para llevar a cabo tareas que supongan un reto con entusiasmo, respondiendo con su conducta a un amplio abanico de estresores asociados a ella (Sanjuán, Pérez y Bermúdez, 2000); o lo que es lo mismo, postulan una *autoeficacia general docente*. Es decir, los profesores perciben sus capacidades en relación con cualquier tipo de situación y la confianza con la que las afronta (Grau, Salanova y Peiró, 2000). En este sentido destaca la *Escala de Autoeficacia General* de Baessler y Schwarzer (1996), como instrumento de medida unidimensional. Por lo que no se necesitaría una *autoeficacia docente específica* para cada área de conocimiento (Chacón y Chacón, 2010; Hatfield et al., 2012; Martínez, Montero, Pedrosa y Martín, 2006; Paneque y Barbeta, 2006; Ramos, Alves, Laburú y Almeida, 2011; Stein, Fujisaki y Davis, 2011; Zach, Harari y Harari, 2012).

Desde el marco conceptual de partida de esta tesis, se apuesta por ubicar la *autoeficacia* en un análisis específico dependiente del contexto, permitiendo la interacción dialéctica mencionada entre el docente y su contexto de aprendizaje que irá forjando su competencia y de eficacia docente percibida. Por tanto, en cuanto a los estudios que defienden la *autoeficacia docente específica*, yendo en contra de una *autoeficacia docente general*, señalan que es crucial fortalecer la formación inicial del docente como especialista en un área, de cara a que las creencias de *autoeficacia* sean altas en relación con las capacidades para desempeñarse. Muy en línea con la defensa que la especialidad del área de la *educación física* mantiene desde que el objeto de conocimiento torna de la “motricidad humana” a la “relación físico-educativa” como defienden entre otros autores, Cechini (1993 y 1996); Contreras (1991); Díaz-Cueto (2013); González (1993); Hernández (2000); Lagardera (1989); Linares (1996); López

(2003); Ortega (1989); Pastor Pradillo (2007); Rodríguez, Navarro y Linares (1994); Rodríguez (1995); Romero (2004); Vicente (1988); Vizquete (1997); Zagalaz (2001).

En esta línea, cabe destacar que en estas propuestas se echa en falta un enfoque metodológico adecuado -como el que se presenta en esta tesis-, en el que se estudie qué sucede en realidad más allá de los planteamientos conceptuales, para lo que hace falta contar con un instrumento con la potencia suficiente como para analizar lo que se plantea. Si bien es cierto que cuanto antes el alumno como futuro docente se especialice en su formación en un área de conocimiento, más fortalecido se verá su sistema de creencias para en el futuro desempeñar la labor docente.

Pajares (1992, pp. 324-325) señala: “las creencias se forman pronto y tienden a perpetuarse. Mientras más pronto una creencia se incorpore al sistema, más difícil se hace cambiarla con el transcurrir del tiempo”. Por esta razón, debido a la poderosa influencia que este constructo ejerce en los docentes, es fundamental crear un alto sentido de *autoeficacia* desde la formación inicial, ya que como los expertos afirman una vez instauradas en la persona, estas creencias se resisten al cambio. Estos estudios están realizados con docentes en servicio, los cuales revelan que una vez formadas las creencias tienden a ser “estables” y por tanto, difíciles de cambiar, si bien se enfatiza de nuevo las limitaciones de los instrumentos con los que se ha estudiado.

Expuestas las variables de los *factores de carácter personal*, demos paso al análisis de los *factores de carácter contextual*: donde destacamos en primer lugar, la variable nivel de enseñanza o *nivel educativo* en el cuál se imparte la docencia, como factor predictivo de la *autoeficacia docente* (Ross, 1994).

Existen estudios en educación que confirman que en la etapa de Primaria es donde se presenta una mayor autopercepción de eficacia que en la etapa de Secundaria (Baker, 2005; Fives y Buehl, 2010; Guo, Justice, Sawyer y Tompkins, 2011; Wolters y Daugherty, 2007) y niveles superiores, incluidos la universidad (Greenwood, Olegnik, y Parkay, 1990; Midgley, Feldlaufer y Eccles, 1989; Raudenbush et al., 1992). Pero a pesar de ello, no existen resultados suficientes como para sacar conclusiones concluyentes al respecto (Prieto, 2002).

En el ámbito de la *educación física* hallamos estudios que confirman que también en la etapa de Primaria es donde se presenta una mayor *autoeficacia* que en Secundaria (Del Valle et al., 2015; Hernández y Velázquez, 2010a). En este aspecto, tenemos el estudio de Pedrero (2005, p. 390) donde apunta que el motivo de estos resultados puede deberse al valor que otorgan los alumnos a la *educación física*. Los alumnos de Primaria valoran más positivamente la *educación física* que los alumnos de Secundaria.

En segundo lugar, en la *autoeficacia docente* desde el análisis del contexto, es fundamental analizar la variable características del grupo. De ahí que haya que tener en cuenta que la *autoeficacia docente* no es un constructo estático, sino que por el contrario está determinada por la tarea y por el contexto o situación de aprendizaje en donde ésta se realiza. Dado que las personas están constantemente expuestas a nuevas y diferentes experiencias, la *autoeficacia del profesor* en diferentes contextos varía con el tiempo. Así, se le conoce como un constructo dinámico y no estático (Chacón, 2006; Gist y Mitchell, 1992). De ahí la respuesta de por qué diferentes profesores con destrezas similares o incluso un mismo profesor, en situaciones diferentes ante una misma tarea, pueden diferir en ciertos aspectos (Bandura, 1987).

En tercer lugar dentro de los factores de carácter contextual abordamos la variable clima del centro educativo. Dentro del concepto de *autoeficacia docente* en este punto es importante distinguir entre *autoeficacia personal* y *autoeficacia colectiva* (De Luis, 2007). Ambas se diferencian en el objeto de eficacia. La *autoeficacia personal* es la que ha sido anteriormente definida como las percepciones y expectativas propias del profesor con respecto a sus competencias para enseñar y la *autoeficacia colectiva* es fundamental en estos tiempos, ya que los docentes deben de trabajar en conjunto para afrontar cambios en su quehacer, favoreciendo un buen clima del centro educativo. Así, ésta hace referencia a las creencias del profesor con respecto al colectivo docente al que pertenece. En los estudios que presenta Pantí (2008), se demuestra también, que el reforzamiento de la *autoeficacia colectiva* se puede traducir en una mejora de la *autoeficacia personal*.

Para la variable titularidad, es relevante que los resultados de la autoeficacia no son estables, sino que varían dependiendo del contexto. Las investigaciones al respecto, se han estudiado desde perspectivas socioeconómicas y demográficas. Las aportaciones de Covarrubias y Mendoza (2016) y Takahashi (2011) arrojan unos resultados donde los profesores de centros públicos poseen niveles más bajos de autoeficacia que los profesores de centros privados. En cambio Siwatu (2011) manifiesta lo contrario en cuanto que los profesores de centros públicos poseen sentimientos de autoeficacia para enseñar y están mejor preparados que los profesores de centros privados.

En cuanto a la variable materias, el profesor, además de poseer una amplia formación de la materia impartida, necesita un dominio de las estrategias de enseñanza, gestión de la clase, motivación y crear un buen clima de aula (Blonder, Benny y Jones, 2014). Gil Flores (2016), obtiene mayores niveles de autoeficacia en los profesores de ciencias para la enseñanza y menores para conseguir la motivación e implicación del alumnado en su aprendizaje. En su trabajo, la autoeficacia no difiere entre el profesorado de ciencias y el que imparte otras materias. Aspecto que contradice los estudios de Tschannen-Moran y Woolfolk (2001) donde la autoeficacia varía en función de la materia impartida y el trabajo de Howitt (2007), donde el profesorado de ciencias se siente menos eficaz, especialmente en educación primaria, que los profesores que imparten otras materias.

Expuestos los factores personales y los factores del contexto, la *autoeficacia docente* se define como los juicios sobre la propia capacidad dependientes del contexto en el que uno se encuentre (Bandura, 2001). Estas valoraciones no tienen por qué ser uniformes ya que pueden cambiar en función de los factores expuestos. Por tanto, tenemos que entender la *autoeficacia docente* como los juicios que hacen los profesores sobre su propia capacidad para desempeñar un amplio rango de tareas propias de su actividad profesional (Bandura, 1997; Prieto, 2002).

Con el objetivo de construir la identidad de la *autoeficacia docente* y de cara a obtener un dibujo de su carácter de uso, se exponen los siguientes aspectos esenciales: a) el profesor, en el desempeño de su labor docente lleva a cabo una conducta para

después interpretar los resultados de su acción; b) es con base a esta intervención como desarrolla creencias sobre si es capaz o no de llevar a cabo las conductas subsecuentes en el mismo contexto o contextos similares; c) para ello el profesor necesita desarrollar unas habilidades de autorregulación que le permita ejercer el control sobre él mismo y sobre los alumnos y demás elementos del contexto; d) dichas habilidades, tienen que ver con el manejo de la automotivación, las autoCREENCIAS y las autoguías (formas de actuar). En línea con lo que considera importante Bandura (1977a, 1977b, 1982, 1984, 1986, 1987, 1992, 1993, 1994, 1995, 1997, 1999, 2001, 2006); Bandura et al. (2008) el uso de habilidades que fomentan la *autoeficacia*, lo que nosotros puntualizamos como *autoeficacia docente*.

Así pues, ¿cómo se concretan y se generan las habilidades de autorregulación que le permite al profesor, ejercer el control sobre él mismo y sobre los alumnos, y demás elementos del contexto para llegar a ser *autoeficaz en su docencia*?

### 1.2.2.- *La autoevaluación permite al profesor ser autoeficaz*

Bandura (1977a, 1977b), propone la concreción de un *autosistema* que recoge todos los *factores personales* como el elemento que interacciona con las fuentes de influencias externas y medioambientales, para dar como resultado la conducta. Asimismo, considera que la capacidad humana de auto-referencia del pensamiento permite a las personas evaluar y alterar su propio pensamiento y su conducta. Dichas evaluaciones incluyen percepciones de *autoeficacia*, que es como definió la autopercepción, como las creencias en las capacidades propias para organizar y ejecutar el curso de acciones requeridas para manejar las posibles situaciones (Bandura, 1977a, 1977b). En sí, la *autoeficacia docente* no es otra cosa que las autoevaluaciones que hace la persona sobre lo que se cree capaz de hacer en el contexto escolar.

Dicho *autosistema* permite a las personas ejercer control sobre el medio ambiente y sus creencias, factores que a su vez alteran las conductas subsecuentes. Este *autosistema* incluye las habilidades de simbolizar, aprender de otros, planificar estrategias alternativas, regular la propia conducta y la auto-reflexión (*sujeto epistémico activo*).

McCombs (1986) cree conveniente que exista una continua *autoevaluación* de la competencia y el control gracias a una relación recursiva y recíproca de los procesos puestos en juego. Dichos procesos pueden facilitar el cambio de tarea, la importancia que se le concede al objetivo e incluso pueden variar las percepciones de uno mismo para ser más eficaz.

A este respecto, el estudio de la *autoeficacia* en el marco docente, se ve reforzado por autores como Cubukcu (2008) y Gavora (2010), que inciden en la idea de que la *eficacia percibida* es un sistema de autoevaluación sobre la actividad personal y profesional, incluyendo el uso apropiado de los conocimientos, las habilidades y las capacidades personales de cara a producir en un contexto un cierto resultado en la conducta.

Por tanto el profesor, cuando se enfrenta a la tarea de resolver los problemas surgidos en la enseñanza aprendizaje, aplica en su proceder su cognición, poniendo en funcionamiento el sistema de autoevaluación, manejando dos niveles de pensamiento: por un lado, sentirse capaz y, por otro, juzgarse capaz. La combinación de estos dos niveles indica conocimiento, despliegue y gestión de las competencias, habilidades o capacidades que poseen, de manera que el sentimiento de *autoeficacia* actúa como un mecanismo cognitivo mediador entre sus conocimientos y sus actos pedagógicos (Prieto, 2007; Bandura, 1987).

En este escenario, el plano de la acción y el de la representación se complementan junto con los sentimientos añadidos fruto de la experiencia en el desempeño de la labor docente. Sin embargo no basta con poseer dichos conocimientos para realizar un buen desempeño, resulta necesario aludir a la existencia de un tipo de conocimiento que vaya más allá de los anteriores en tanto que se pretende que el profesor sea capaz de actuar con eficacia en contextos donde la incertidumbre es elevada por la diversidad de estudiantes a los que tiene que atender. Nos estamos refiriendo al *conocimiento estratégico* o capacidad de organizar el conocimiento que posee, para tomar decisiones en el actuar diario. La actuación estratégica implica los conocimientos que hemos mencionado, su relación y puesta en marcha de los mismos adoptando una estrategia

que sirva para lograr el objetivo que se pretende (De la Vega, 2002; De la Vega et al., 2008). Utilizando un ejemplo podríamos afirmar que no basta con que el docente posea un método de enseñanza envidiable, sino que tiene que saber utilizarlo en un contexto cambiante en el que el tiempo y el espacio se consolidan como las variables más destacadas para interpretar el contexto real de la sesión.

Diversos investigadores (Brophy y Evertson, 1976; Gibson y Dembo, 1984; Guskey y Passaro 1994; Ross, 1998), 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, 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.

Así pues, la *autoeficacia*, en nuestro caso la *autoeficacia docente*, es clave en las capacidades humanas y determinante en la elección de actividades, la motivación, el esfuerzo, la persistencia en las dificultades, patrones de pensamiento y en las respuestas emocionales.

Aquellos docentes con mayor *autoeficacia* tenderán a un mejor funcionamiento sociocognitivo y afrontarán mejor sus tareas, percibiéndolas como cambiables y ejecutables y no sintiéndolas como una amenaza. Se implicarán en un mayor número de actividades mostrando gran interés, aumentarán la consecución de metas, reduciendo el estrés y disminuyendo la depresión (Bandura, 1995, 1997).

Un profesor con niveles de *autoeficacia* bajos estará más lejos de emprender acciones que necesiten un gran esfuerzo ya que no poseen la creencia de que serán satisfechas adecuadamente (Bandura, 1987). Obviamente, aquel que considere que no será capaz de afrontarla, estará más lejos de llevarla a cabo.

Es evidente que a mayor *autoeficacia*, mayor y mejor explicación e interpretación de resultados y mejor predicción y elección de tareas (Pajares, 1996). En definitiva, mejor desempeño docente en cuanto a lo que piensan, hacen y sienten.

Estamos refiriéndonos a que la *autoeficacia docente* no solo afecta al rendimiento de los estudiantes sino que también influye en el desempeño docente y en su propio desarrollo profesional, estos últimos dos aspectos de gran relevancia para nuestra tesis, (Drinot, 2013, p. 6).

Analizado el marco referencial de la *autoeficacia docente* aplicable en cualquier área, es el momento de profundizar de lleno en el desempeño docente como tal, entendido como “el saber hacer”.

### *1.2.3.- Las habilidades docentes y la autoeficacia*

Arregui (2004) corrobora lo anteriormente expuesto añadiendo que en la práctica llamada también “el saber hacer”, los docentes deben de poder planificar, seleccionar la información y el 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, de adaptarse fácilmente al cambio y tener espíritu de innovación. Además, deben de poseer habilidades técnicas pedagógicas con altas expectativas de logro para la comunidad escolar. Así, la práctica pedagógica del profesor y su evaluación es fundamental, ya que muchos profesores 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 (Fernández-Arata, 2008).

Nos referimos a una *autoeficacia docente* que en el “saber hacer” conlleva unos requerimientos como manejar adecuadamente la clase, organizar las clases y los materiales previamente, evaluar y seleccionar los materiales didácticos convenientemente, planificar su discurso y el control 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 (Arregui, 2004; Bandura, 1997; Chacón, 2006; Fernández, 2008; Tschannen-Moran y Woolfolk, 2002). Así, las creencias de eficacia de los profesores ayudan, en cierta manera, a determinar la organización, estructuración y planificación de las actividades que se realizan en la clase (Bandura, 1997; 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 (Yeo, Ang, Chong, Huan y Quek, 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. Así, invierten su tiempo enseñando y no controlando a los alumnos con problemas de conducta.

En la misma línea, profesores con creencias de alta *autoeficacia* tratan de mantener en sus alumnos altos niveles de compromiso. 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 cuente 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 profesor 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).

Fernández-Arata (2008), explica que esto sucede así porque los docentes que se sienten autoeficaces luchan y se esfuerzan por lograr sus objetivos con gran interés, se involucran en el proceso de enseñanza-aprendizaje y están dispuestos a llevar a cabo

nuevas metodologías en el aula con un pensamiento más abierto y flexible (UMC, 2009). Estos factores promueven un clima óptimo en el aula centrado en el esfuerzo y su consiguiente repercusión en el aprendizaje de los estudiantes (Deemer, 2004; Fernández, 2008; Henson, 2002). En este sentido, los profesores con un sentimiento de *autoeficacia* positivo tienen la disposición y el entusiasmo para implementar, planificar y organizar prácticas innovadoras de aula. Además, según aporta Morris (2017), los investigadores han proporcionado amplia evidencia de que los maestros con un alto sentido de eficacia tienden a poseer un equilibrio emocional sano y son más eficaces que los maestros que dudan de sus capacidades.

Es importante destacar lo que Tschannen-Moran et al. (1998) anotan como fuentes que influyen en las creencias de *autoeficacia* en los profesores: una buena gestión y manejo de aula y una buena práctica pedagógica. Chacón (2006) apunta, que cada vez que se tiene una experiencia directa y positiva se alimentan las creencias de *autoeficacia*. Profesores con creencias de alta eficacia poseen un alto compromiso con la enseñanza y trabajan más tiempo en su profesión (Yeo et al., 2008).

Las creencias de *autoeficacia* también parecen incidir sobre la manera como el docente asume la disciplina; es decir, aquellos profesores con una creencia de *autoeficacia docente* alta tienden a ser menos punitivos y autoritarios que los que poseen creencias de *autoeficacia* baja (Woolfolk y Hoy, 1990, pp. 81-91), confían más en los alumnos compartiendo con ellos la responsabilidad a la hora de resolver los problemas que pueden surgir en el aula y muestran una mayor satisfacción con su trabajo como docentes (Klassen et al., 2009, pp. 67-76).

Por el contrario Ross (1998) indica que una baja eficacia en los profesores está relacionada con procesos ansiosos y culposos. En este sentido, un profesor que muestra optimismo y por tanto tiene unas creencias firmes sobre sus capacidades y habilidades, presenta una óptima salud psicológica y física presentando mayores expectativas profesionales (Erdem y Demirel, 2007, pp. 573-586). Tschannen-Moran y Woolfolk (2001), por su parte, afirman que quienes manifiestan un bajo nivel de *autoeficacia* se

esfuerzan menos, disminuyen su persistencia y como consecuencia, aumentan los malos resultados.

Hay estudios que avalan las consecuencias que provocan los profesores que poseen juicios de eficacia docente bajos ya que no poseen confianza ni en ellos ni en sus alumnos, no luchan por sacar adelante a los alumnos con dificultades, manifestando una personalidad autoritaria y culpabilizan los bajos rendimientos y los problemas conductuales de sus alumnos a otros (Guskey y Passaro, 1994; Soodak y Podell, 1996; Tschannen-Moran et al., 1998; Woolfolk y Burke-Spero, 2005).

Como se ha visto, el sentido de *autoeficacia* del profesor en cualquier área es una variable fundamental para determinar la calidad del manejo del aula en la práctica pedagógica, donde no basta con tener un adecuado juicio personal sobre la propia capacidad (Bandura, 1987), sino que requiere también del conocimiento de la materia y el dominio de una serie de destrezas docentes para garantizar una enseñanza eficaz.

La cuestión que se plantea en este momento con carácter nuclear, no es otra que responder a cuáles son las *habilidades docentes* adecuadas para garantizar la calidad en la enseñanza.

Esta idea representa la preocupación por cómo debe ser y actuar el profesor, y cuáles deben ser las características personales y profesionales que le configuran como profesional (Galvis, 2007; Ortega, 2010; Segura, 2004).

En cuanto al desempeño docente, Fernández (2008, pp. 120-125) lo define como la valoración o los juicios que hace el profesor en cuanto a la calidad y la efectividad con las que realiza todas y cada una de sus actividades laborales, desde como prepara e imparte sus clases, elabora diferente material didáctico, cómo evalúa, como es su relación con la comunidad educativa, etc. Además otros estudios muestran que las creencias de *autoeficacia* influyen en el compromiso docente, búsqueda de desarrollo profesional y actualización (Coladarci, 1992, pp. 323-337), así como en la motivación para la innovación e implementación de nuevos enfoques o estrategias (Ghaith y Yaghi, 1997, pp. 451-458).

Abordar el modelo sobre las creencias de *autoeficacia* del profesor en cualquier área, desde el punto de vista del requerimiento de sus *habilidades* en cuanto a cuáles son las competencias docentes de las que se compone, no es una cuestión baladí.

Sabemos que es una tarea compleja organizar y clasificar cuestiones como el dominio de los contenidos de enseñanza, saber planificar y organizar las clases, tener nuevas ideas, estar más dispuestos a probar métodos nuevos si es que éstos se adaptan mejor a las necesidades de los alumnos, dedicar más tiempo y energía a los alumnos, manifestar gran entusiasmo por la enseñanza, estar más comprometidos con su profesión, estar en permanente formación, comprometerse en la vida del centro, ser líder, tener estrategias de resolución de conflictos que puedan surgir en el aula, capacidad para autorregular su conducta, evaluar y tomar decisiones, entre otras, máxime cuando los investigadores no llegan con sus estudios a un acuerdo.

De ahí la necesidad de abordar el concepto de *competencia profesional* como identidad del desempeño docente, dentro del marco de la buena enseñanza, para hallar luz en el modelo de *autoeficacia docente* aplicado a la educación, que pretendemos definir bajo los planteamientos de *reciprocidad triádica* de Bandura (1986), en el que la conducta del profesor, los factores personales, cognitivos y de otro tipo, y los acontecimientos ambientales actúan entre sí como determinantes interactivos para conseguir ciertos logros. Sin olvidar además que, en todo este entramado, hace falta que el profesor opte por reconocer al estudiante de un modo concreto, no valiendo cualquier modo, puesto que de la elección que se haga de ello, depende las actitudes y los comportamientos, así como los roles que entre el profesor y el/los estudiantes establezcan, la metodología de enseñanza, el resultado del proceso de aprendizaje, la capacidad de ser innovador y creativo, todo ello contextualizado, para obtener indicios de calidad en el proceso de enseñanza aprendizaje en cualquier área.

#### 1.2.4.- La enseñanza y el aprendizaje en educación. El estatuto del “co-sujeto” en el modelo de reciprocidad triádica de Bandura

Bajo el planteamiento de *reciprocidad triádica* de Bandura (1986), el proceso de enseñanza aprendizaje en cualquier área, ha de venir de la mano de lo que Not (1987) denomina estatuto del “co-sujeto” en las situaciones pedagógicas o lo que es lo mismo “*reciprocidad* profesor-estudiante”, donde el profesor y el/los estudiante/s aparecen como polos sintéticos que se condicionan mutuamente. Por tanto, cualquier situación pedagógica se caracteriza por la interacción de dos sistemas de iniciativas y de actividades correlativas, uno de los cuales concierne a la enseñanza y el otro al aprendizaje, aspecto que se debe anclar en la *reciprocidad triádica* de Bandura (1986), no pudiendo ser de otro modo en la educación del S. XXI.

Not (1987, pp. 79-93) llega a dicho posicionamiento analizando lo que ocurre en la enseñanza y propone las razones de por qué rechaza el estatuto de contemplar al “estudiante-objeto” y más adelante el estatuto del “estudiante-sujeto”, para llegar a la propuesta del estatuto del “co-sujeto” o *reciprocidad* profesor-estudiante que nosotros incluimos como necesario en el *Modelo de reciprocidad triádica* de Bandura (1986), aspecto novedoso en esta tesis. Veamos el planteamiento:

- a) Si al estudiante se le considera como “objeto” no se le atribuye ninguna capacidad reflexiva ni de acción. Dicho estado es el que le atribuye al alumno la enseñanza tradicional cuyo paradigma es el conductista, ofreciendo un sentido funcional a la educación, entendiéndola como transmisión del latín *tradere*, de *transdare*: hacer pasar a otro. En dicho contexto se establece la relación entre un agente (educador o docente) y un paciente; es decir, una persona sometida a la acción del precedente (el educando o discente). Las situaciones y las acciones con miras educativas se centran en el educador. Tienen por objetivo transformar la mentalidad del estudiante mediante impresiones provocadas por la palabra (lección magistral), por los objetivos mostrados (que los estudiantes tienen que intuir), y por el modelo al que el estudiante tiene que conformar su actividad. Se da una obediencia obligatoria a la autoridad que se ejerce sobre él. Se pretende suscitar motivaciones

excitando la afectividad por el deseo de alabanza, por el miedo a las sanciones, por la atracción ejercida por los objetos de estudio escogidos o preparados a este efecto, por los juicios confusos unidos a la competitividad (deseo, temor, satisfacción, ansia de revancha, etc.), y por el sentimiento eufórico del deber cumplido. Tanto en el plano moral como en el plano intelectual, se trata de una educación heterónoma basada en la autoridad del profesor. Se incita mediante los preceptos, las lecciones, las exhortaciones, los modelos que se proponen para su admiración y su imitación. En general, esta educación no rehúsa hacer una llamada al afecto del alumno por parte de su educador, lo interesante es analizar cómo es dicho afecto o las emociones que se ponen en juego, tomando partido si estamos de acuerdo o no, con ello.

Este tipo de educación, es al mismo tiempo represiva, sabe recurrir a los castigos para inhibir los comportamientos que quiere eliminar. Ya antes de los conductistas esta educación presentía el papel de la repetición en un proceso de formación semejante al adiestramiento. Es así, en particular, como se concibe la educación moral y social: todo se realiza para presionar al “estudiante-objeto.”

Los métodos llamados tradicionales no son los únicos que tratan al estudiante como objeto, también los métodos *co-activos*, aún considerándose modernos y funcionalmente diferentes proponen el mismo modelo. Tal es el caso de la enseñanza programada unilineal propuesta por Skinner, ramificada por Crowder, algorítmica con Landa, cibernética en la enseñanza asistida por ordenador. En estos casos el estudiante es activo, pero activo agente no significa *sujeto epistémico activo*, ya que éste se define por el poder de tomar iniciativas y de gestionar las conductas que ha decidido emprender. En los métodos *co-activos* los objetivos, los actos a realizar y la organización secuencial para lograrlos, vienen fijados por el programa, es decir, en último análisis por el profesor. Mediante el programa interpuesto, éste dirige al estudiante mediante la red de los procesos cognitivos al igual que el “controlador aéreo” dirige los aviones en el espacio aéreo. La gestión que el programa impone al estudiante imprime, en sus estructuras nerviosas, una huella, un roce, que por reactivación en situaciones

cognitivas análogas, se convertirá en estructuras de los comportamientos a realizar. Se trata de un adiestramiento científicamente organizado. El estatuto del alumno es, pues, el de un objeto; aunque parezca que aquél decide las respuestas a dar a lo que se le propone, esta decisión le es a menudo impuesta por la estructura del programa.

- b) Si al estudiante se le califica como “sujeto”. El estatuto “estudiante-sujeto”, se reconoce en la llamada Escuela Nueva, con una tesis diametralmente opuesta a la anterior precedente. El estudiante es un proyecto de hombre; no es un ser incompleto o inacabado, sino un ser en desarrollo, caracterizado en cada nivel por una unidad funcional y por una mentalidad equilibrada, aunque profundamente diferenciada de la del adulto. La educación no es el efecto de una acción ejercida desde el exterior, sino un desarrollo autónomo nacido del interior por la dinámica de las necesidades y favorecido por el medio natural y el grupo social. El estudiante se convierte en el centro de iniciativas y de acciones.

Los partidarios de esta concepción encuentran su antecedente en Rousseau, aunque se justifica también, este modelo, por razones ideológicas en la concepción de desalinearse al hombre liberándolo desde la infancia de toda autoridad magistral y, en consecuencia, de toda autoridad intelectual o moral. Las pedagogías no directivas constituyen el más alto nivel de esta sistematización.

Tal concepción se apoya, por otra parte, en las teorías psicológicas amparadas por el paradigma cognitivo basadas en el desarrollo evolutivo y en el aprendizaje donde el papel de la acción en la producción de estructuras cognitivas y en el desarrollo de los aprendizajes es crucial.

La educación se centra en el alumno: se trata del puerocentrismo; la norma, a la vez fundamental e implícita, es la de la no intervención pedagógica. El educador interviene a título subsidiario. El estudiante se guía por la dinámica de las necesidades existenciales, tantea y a través de las observaciones y las experiencias acaba por descubrir el objetivo, los saberes que constituyen su cultura, así como las normas de la vida social experimentadas por sus iguales. No

es una educación en el sentido transitivo del término; es una autoeducación. El educador no interviene más que a título subsidiario.

Esta propuesta estaría más cerca del planteamiento que venimos desarrollando puesto que se ubica en el paradigma cognitivo y considera al estudiante como *sujeto epistémico activo*. No obstante, no nos convence del todo como a Not (1987), puesto que da mucha importancia al estudiante olvidándose de la relevancia que en la educación adquiere el profesor.

Actualmente en la educación hay una tendencia muy marcada por inclinar la balanza hacia el lado del estudiante y eso evidentemente deforma el proceso de enseñanza aprendizaje, no obteniendo los indicios de calidad que buscamos.

Por tanto, adoptar un estatuto "estudiante-sujeto" significa estar de acuerdo con una educación "constituida", definida como un conjunto de potencialidades relativas a las actitudes, a los comportamientos y a las conductas del educando, donde los esquemas no serán más que un producto de la actividad del sujeto. Es decir, se le coloca al estudiante en el centro de iniciativas y de acciones, dando unos roles diferentes de los que la escuela tradicional le ha conferido. Lo que nos hace pensar si ello valida fundamentalmente la hipótesis de obtener mayor calidad en la enseñanza o hay que plantearse algo más, puesto que en el estatuto "estudiante-sujeto" las situaciones educativas se centran en el alumno y el profesor queda relegado en un segundo plano.

- c) Si al profesor y al estudiante se les califica como "*co-sujeto*". El estatuto del "*co-sujeto*". Modelo que aporta mayor concreción al *Modelo de reciprocidad triádica* de Bandura (1986), como condición indispensable para poder hallar expectativas de eficacia docente en la sociedad actual en la que vivimos; define la educación como "constituyente" entendida como la formación o la transformación de los componentes de su conjunto (profesor-estudiante/s-contexto), confiriendo mayor precisión en la definición de la *autoeficacia docente* como concepto multidimensional.



En este planteamiento, se asume la constitución del autosistema que le permite al profesor tener la capacidad potencial de manejar estructuras puramente mentales surgidas de la repetición de sus actos y que constituye la disposición a producir una acción de una determinada forma, en un contexto determinado. No persiguiéndose otro objetivo que hacer hincapié en la restitución del papel esencial del profesor, tan importante en el momento actual educativo tan cambiante, que sin embargo no se tiene en cuenta en el estatuto “estudiante-sujeto”.

En esta línea de pensamiento, la escuela no puede ser un distribuidor de conocimientos. El saber no se transmite; es el resultado de una construcción efectiva para el que aprende. El estudiante no lo puede descubrir ni inventar todo. Necesita materiales que el educador puede proporcionarle, si bien materiales no elaborados con el fin de que el estudiante organice por sí mismo sus esquemas de representación y de acción. Así pues, solo la actividad del estudiante es propiamente formadora, pensar que el estudiante se forma mediante las impresiones que se considera que producen el discurso magistral del profesor o el espectáculo de situaciones estimadas significativas y valiosas, es una formación ilusoria porque sólo la actividad del alumno es propiamente formadora; las impresiones sólo tienen el efecto de estimular al estudiante dándole un apoyo sobre el cual aquél se ejercerá. Es al estudiante a quien le corresponde estructurar la aportación de dichas impresiones.

Por otra parte, en el mundo moderno, la multiplicación de mensajes favorece la inatención. No porque tengamos internet y todos los conocimientos necesarios a mano al estudiante no le hace falta aprender; uno se habitúa a asistir a su difusión sin hacer nada para recibirlo y esto tiene lugar también con aquellos que la escuela emite. Falta el poder de tratar los contenidos organizando las ideas para obtener resultados eficaces que den respuesta a la sociedad y eso solo se consigue, en un alto grado, mediante un desempeño docente eficaz que genere análisis rápidos seguidos de construcciones mentales por parte de los estudiantes. En la intervención didáctica el profesor sólo debe actuar cuando las iniciativas del estudiante o su actividad se bloquean por una necesidad no satisfecha; entonces el

profesor tomará la iniciativa de responder, sin olvidar dichas construcciones mentales.

El profesor se convierte así en fuente (entre otros), en emisor y supervisor de las informaciones dadas, sean de su propio saber o de documentos (libros y otros), de los que pueda disponer; estas informaciones pueden organizarse en forma de mensajes descriptivos, narrativos, explicativos, demostrativos, etc. Gracias a esta intervención, el estudiante puede beneficiarse de los contenidos de una herencia cultural que correría el riesgo de no conocerse en el seno de una educación únicamente alimentada por los propios descubrimientos del alumno.

El educador no es un soberano de quien todos dependen y que a su vez no depende de nadie, como en el caso del alumno objeto. Una autoridad así tiende a frenar las iniciativas de los subordinados. En la formación intelectual favorece el dogmatismo del profesor y ahoga el espíritu crítico del alumno, sin embargo ello no implica la eliminación del profesor. Aspecto que reorganiza el *estatuto del "co-sujeto"*. El estudiante para formarse necesita encontrar la resistencia de otros y de las instituciones, vivir los conflictos y superarlos. El educador no debe, por consiguiente, renunciar a las funciones que por otra parte se le atribuyen, aún así asumiéndolas entra en conflicto con el alumno. Los posibles conflictos serán claramente atenuados y más fácilmente superados si la educación acepta un contrato bilateral entre el educador y los estudiantes.

Por tanto, la función del educador no es, exclusivamente, la de un modelo que el alumno debe imitar. El modelo de adulto actual no es ni el de la perfección, ni probablemente el del hombre del mañana. Tampoco es, en las situaciones vividas, un modelo sobre el que el estudiante puede calcar sus acciones o sus pasos. Incluso si el adulto suscita un deseo de identificación, la imitación que el estudiante puede hacer no será reproducirla: las estructuras de su funcionamiento psíquico, en particular intelectual y afectivo, no son idénticas a las del adulto, como demuestra la psicología genética en todos los sectores. Sin embargo, el adulto deberá ofrecer una imagen estimulante hacia la cual el alumno pueda

pensar: “yo seré parecido a él”. El adulto debe atraer al estudiante pero sin presionarle.

Una educación así no constituye un juicio. La educación tradicional confunde a menudo el error con la culpa; más exactamente la noción de *falta* (que etimológicamente significa “ausencia”), arrastra una connotación moral. Los partidarios de una educación puerocéntrica defienden, quizás, la autocorrección; pero, confiada al estudiante, a menudo sólo consiste en corregir las respuestas falsas y en sustituirlas por las correctas, mientras que corregir el error es algo bien distinto en el estatuto del “*co-sujeto*”. Consiste en remontar a su origen, en comprender la causa y en seguir su evolución para corregir los efectos. Ésta no puede ser tarea exclusiva del profesor ni del estudiante, sino el producto concertado de la acción de ambos, trabajo en el que el educador desempeña el papel de centro de referencia: es el experto.

Queda entonces el problema de la socialización. El educador no es el instrumento de una socialización forzada. La socialización es impulso, no presión. El movimiento hacia el otro es precoz y espontáneo, simplemente frenado en primer lugar por el egocentrismo. El deseo de pertenencia y la integración respetuosa de originalidad se acentúan posteriormente. En esta línea, el profesor tiene la función de informar al alumno sobre las instituciones y sobre la vida social, de hacerle reflexionar y de dejarle criticar, vigilando que no se pierda en un nihilismo sin perspectivas.

Para suscitar el aprendizaje, corresponde sin duda al profesor el hecho de crear las condiciones de trabajo y de la vida de grupo que hagan vivir a los alumnos la experiencia exaltante de la pertenencia, haciéndoles tomar conciencia de las limitaciones que entraña la dependencia de las personas por su relación de pertenencia al grupo.

En resumen, no hay educación y por consiguiente no hay expectativas de eficacia docente en educación, si no es bajo la forma de aprendizaje de conductas y esto se efectúa tanto mejor cuanto el alumno y el profesor adquieren el estatuto permanente del “*co-sujeto*” (siendo ambos *sujetos epistémicos activos*), a sabiendas de que el

aprendizaje se alimenta tanto de contenidos culturales como de tanteos empíricos. Esta cuestión requiere la intervención de un mediador habilitado para tomar la iniciativa de intervenir cuando el alumno no puede efectuar solo lo que exigen los aprendizajes requeridos para su educación. Así se elimina la fórmula que reduce la función pedagógica a una atención expectante ante las iniciativas de un sujeto sobre el que recae la carga de descubrirlo todo por sí mismo.

Sin olvidar que la mediación pedagógica no es identificación del profesor con el saber. En la mediación pedagógica se sustituye una acción unilateral por una relación dialéctica, es decir entre el estudiante que aprende una tarea concreta y el profesor que lo enseña se establece una relación de *reciprocidad* vivida entre un sujeto que aprende y un sujeto que ya domina lo que el otro está aprendiendo. Esta idea no es banal puesto que en la educación cada uno de los agentes que intervienen -el profesor y el/los estudiante/s- que interactúan con la tarea a aprender en cualquier materia, juegan un rol diferente asumiendo que el educador y el estudiante cada uno es el "*co-sujeto*" del otro. Esta idea es relevante porque se realiza una síntesis de la educación en primera persona, en la medida en que se abre a las iniciativas del estudiante, y de la educación en tercera persona por el papel que le reserva al profesor, cuya acción sobre el estudiante se transforma en acción hacia el profesor, aspecto que conlleva una personalidad puesta en juego, una conducta no de cualquier tipo y un contexto concreto, donde se establece una relación de interacción mutua y recíproca. Concreción necesaria que había que abordar en la identidad del "modelo triádico" de Bandura (1986).

Atendiendo a que la relación entre los roles que juegan el profesor y el/los estudiantes no es paritaria puesto que no se puede enseñar algo si no se conoce mejor que el que lo está aprendiendo. Por tanto, no es en absoluto una relación simétrica, ya que el aspecto que cada uno pone en tanto que sujeto, es decir, su sistema de iniciativas, no es idéntico al del otro. Así pues, la relación profesor-estudiante/s en el estatuto del "*co-sujeto*" es recíproca en la medida en que la acción de cada uno responde a la del recíproca, pero esta *reciprocidad* no es cosa obvia; se acepta tácitamente o contractualmente por principio. La relación está expuesta a tomar

forma conflictiva si las dos subjetividades se oponen de forma radical; pero una forma bilateralmente contractual, es decir, basada en la obligación de cada uno de los dos “*co-sujetos*” hacia el otro, tiende de forma natural a facilitar la eliminación de tales conflictos. Este contrato, siempre revocable, puede darse gracias a una fase inicial de reflexión al principio del curso escolar. Interesa llegar al contrato o a la convención, no procediendo deductivamente, sino a partir de una experiencia vivida que transforme a los que se acompañan en el camino del aprendizaje (profesor-estudiante/s).

Lo importante es que la relación se establece entre dos sujetos de valor (profesor y estudiante/s). A menudo se define al niño y al adolescente en referencia a la persona, en la medida en que ésta es única e irremplazable. Esto es cierto pero insuficiente. El educando es un sujeto de valor por las promesas de humanidad que lleva en sí mismo, y que la menor torpeza, o carencia, puede perturbar, desviar o agotar. El docente le hace sujeto acogiendo o suscitando sus iniciativas y un sujeto de valor, sosteniendo las que manifiestan una preocupación por sobresalir como respuesta a los impulsos del crecimiento, y en la dirección de una expansión de sí mismo en tanto que persona. Esto es hacer del otro un sujeto de valor, es tratarlo como persona (respeto recíproco entre profesor y el/los estudiante/s). A los ojos del alumno lo que le define como sujeto de valor es el saber y la esperanza que esto hace surgir.

Maritain (1969), expone al respecto hablando de los docentes que el niño o el adolescente espera de ellos aquello de lo que él tiene necesidad: saber ser guiado positivamente y aprender lo que ignora. Tales son, en efecto, las verdaderas necesidades del niño y del adolescente. Si esta esperanza queda sin respuesta o decepcionada, aunque el docente se presente como sujeto ante los alumnos nunca será admitido en la dignidad de “*co-sujeto*” por ellos.

Realizado un paseo de puntillas sobre el escenario en el que nos movemos, aceptando las limitaciones y sus consecuencias de lo expuesto, somos conscientes de que en el momento actual en el que vivimos, para hallar un modelo de *autoeficacia*

*docente* eficaz, no solo basta con asumir el *Modelo de reciprocidad triádica* de Bandura (1986), sino que además hace falta que el profesor opte por reconocer al estudiante de un modo concreto, no valiendo cualquier modo, nos referimos al estatuto *del “co-sujeto”*, puesto que de la elección que se haga de ello, como se ha señalado anteriormente, depende las actitudes y los comportamientos, así como los roles que entre el profesor y el/los estudiantes establezcan, la metodología de enseñanza, el resultado del proceso de aprendizaje, la capacidad de ser innovador y creativo, todo ello contextualizado para obtener indicios de calidad en la enseñanza.

Llegados a este punto pretendemos dibujar un modelo de *autoeficacia docente* donde predomine una relación de *reciprocidad profesor-alumno* (Not, 1987), aspecto crucial para dar respuesta a los cambios tan vertiginosos a los que asiste la educación hoy en día, capaz de enriquecer el *Modelo de reciprocidad triádica* de Bandura (1986), cuyo eje de giro puede situarse en las competencias docentes, y en la búsqueda de un instrumento de evaluación que nos ayude a detectar profesionales eficaces.

Con ese interés, demos paso en el siguiente apartado referido al estudio y análisis de los instrumentos de evaluación de la autoeficacia docente.

### **1.3.- INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN DE LA AUTOEFICACIA DOCENTE**

Sin perder de vista el objetivo de nuestra tesis y en el de su utilidad para reflexionar sobre los factores que influyen en las expectativas de eficacia docente en pos de lograr cierto éxito en la calidad de la enseñanza, se ha realizado una revisión ampliada de los estudios realizados por Covarrubias (2014) y Reoyo (2013), sobre los instrumentos de evaluación de la eficacia docente, referentes en este tema:

\* Los primeros en evaluar la eficacia docente fueron Gibson y Dembo (1984), construyendo la *Escala de Eficacia del profesor* (TES) con un coeficiente de  $\alpha=,78$  para la Eficacia en la Enseñanza personal;  $\alpha=,75$  para la Eficacia de la Enseñanza; y  $\alpha=,79$  para el total de la escala.

\* El Instrumento de *Eficacia del Profesor en la Enseñanza y Conocimiento de las Ciencias* (SETAKIST) (Robert y Henson, 2000). Pretende valorar la eficacia que tiene

el profesor en materia de conocimiento didáctico, teniendo unos valores para el primer factor de CFI=,798; TLI=,767 y RMSEA=,101; para el segundo factor CFI=,937; TLI=, 927 y RMSEA=, 057.

\* Factores y estrategias docentes de *Teacher's Sense of Efficacy Scale* (STES) (Tschannen-Moran y Woolfolk, 2001). El instrumento posee dos versiones: una larga, con 24 ítems ( $\alpha=,94$ ), y una corta con 12 ítems ( $\alpha=,90$ ), muy fiables y con excelente validez, con evidencia demostrada en cinco países: Canadá, Chipre, Corea, Singapur y los Estados Unidos (Klassen et al. 2009). Aun así, los autores señalan la necesidad de continuar probando y validando la escala. Está formada por tres factores: a) *Eficacia para utilizar estrategias instructivas* relacionado con las estrategias del profesor durante la clase y la evaluación, explicación, comprensión y desafíos para los alumnos; b) *Eficacia para dirigir las clases* relacionado con el dominio de aula, resolución de conflictos y gestión de grupo, conductas y c) *Eficacia para implicar a los alumnos* relacionado con la motivación, tutoría con las familias, atención a la diversidad, fomentar la *creatividad*. Este instrumento constituye un paso importante en la clarificación conceptual del constructo de *autoeficacia docente* y es uno de los más utilizados (Bermejo y Prieto, 2005; Cheung, 2008; Doménech, 2008; Drinot, 2013; Duffin, French y Patrick, 2012; Fernández, 2008; Haverback y Parault, 2011; Klassen et al., 2009; Klassen y Ming, 2010; Mohamadi y Asadzadeh, 2012; Pendergast, Garvis y Keogh, 2011; Rodríguez, Núñez, Valle, Blas, Rosario, 2009; Wolters y Daugherty, 2007; entre otros).

\* *Modelo de Autoeficacia del Profesor en el Contexto Aula y Escuela* (CSC) (Friedman y Kass, 2002). Destinada a evaluar la *autoeficacia docente* en cuanto al trabajo de aula y las relaciones con los estudiantes; y por otro, las tareas relacionadas con la organización escolar y las relaciones con los miembros de dicha organización. Obtiene un  $\alpha= 0,89$  para toda la escala y un  $\alpha= 0,85$  para cada uno de los dos factores que la constituye.

\* *Teacher Efficacy Scale* (Bandura, 2006) en Prieto (2007, p. 131). Está constituido por seis ámbitos de competencia docente, que recogen las distintas habilidades y tareas que los profesores llevan a cabo cada día:

- a. *Influencia en la toma de decisiones (3 ítems)*: permiten conocer la percepción que tiene el profesor en su capacidad para expresar opiniones e influir en las decisiones del centro, así como los recursos necesarios que le ofrece el centro para su enseñanza.
- b. *Autoeficacia educativa (8 ítems)*: incide en cómo influye el profesor en aspectos del proceso de enseñanza aprendizaje, independientemente de posibles circunstancias adversas.
- c. *Autoeficacia disciplinaria (3 ítems)*: se refiere a la capacidad percibida para controlar los comportamientos disruptivos en el aula, potenciar el cumplimiento de las normas de clase y para prevenir posibles problemas de disciplina en el centro educativo.
- d. *Logro de participación parental (3 ítems)*: tiene que ver con la *autoeficacia* para implicar a los padres en el contexto escolar y en el aprendizaje de sus hijos.
- e. *Participación comunitaria (3 ítems)*: se refiere al grado en el que se sienten capaces de implicar a diferentes servicios de la comunidad, empresas, colegios y universidades locales.
- f. *Creación de un clima positivo (8 ítems)*: valora en qué medida se percibe eficaz para generar unas condiciones óptimas para el aprendizaje, creando un espacio seguro, con confianza, ayuda mutua, etc.

En cada uno de estos seis ámbitos se les pedía a los profesores que calificasen cómo determinaban cual era su *capacidad* para realizar los aspectos presentados en cada uno de los ítems.

Menghi, Oros y Abreu (2015), hicieron un estudio psicométrico de la *Escala de Autoeficacia Docente* de Albert Bandura en una muestra argentina obteniendo una consistencia interna de la escala y de cada factor con valores entre ,78 y ,90.



\* *Escala de Autoeficacia Docente del Profesor Universitario* (Prieto, 2007, p. 171-177). Los ítems que componen el instrumento pertenecen a cuatro grandes dimensiones de la labor docente universitaria, identificados por la autora a partir de las evidencias encontradas en la literatura ( $\alpha=,94$ ).

- a. *La planificación de la enseñanza* (13 ítems): recoge todas aquellas acciones que realiza el profesor cuando planifica el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- b. *La implicación activa de los alumnos en su aprendizaje*: revela la importancia de fomentar la participación del alumnado en el proceso de aprendizaje, intentando implicarles activamente permitiéndoles preparar temas y aceptando sus iniciativas. Es importante lograr que se preocupen por resolver las dificultades que encuentren y pregunten cuando lo necesiten, incrementando la confianza en ellos mismos sobre su capacidad de aprender y sus logros alcanzados.
- c. *La interacción positiva en el aula*: refleja la importancia del clima de aula. Un clima de confianza y de respeto donde se potencian actitudes positivas hacia el aprendizaje, se mantengan expectativas positivas hacia los alumnos, y se ofrezca apoyo y ánimo a aquellos alumnos que lo precisen.
- d. *La evaluación del aprendizaje y de la función docente (autoevaluación)*: recoge el grupo de actividades docentes relativas a la constatación del grado en que los alumnos han logrado los objetivos, permitiéndoles conocer tanto las fortalezas como los aspectos en los que han presentado más dificultades y lo que pueden hacer para solucionarlos. Se incluye la necesidad de adaptar las evaluaciones, utilizar diversos métodos y hacer una evaluación más continuada, así como llevar a cabo una revisión sistemática de la adecuación de la práctica docente.

En estos últimos años se han desarrollado nuevas investigaciones dirigidas a la mejora de este instrumento de evaluación como la realizada por Vera, Salanova y Martín-del-Río (2011), donde construyen una *Escala de Evaluación de la autoeficacia entre el profesorado universitario* compuesta por tres dimensiones: la *autoeficacia* en la enseñanza  $\alpha=, 80$ , *autoeficacia* en la investigación  $\alpha=,91$  y la *autoeficacia* en la gestión  $\alpha=,82$ . (TLI=,95; CFI=,95 y RMSEA=,06).

\* *Norwegian Teacher Self-Efficacy Scale* (NTSES) (Skaalvik y Skaalvik, 2007). Siguiendo las recomendaciones dadas por Bandura (2006), y tomando como referente, *Teacher's Sense of Efficacy Scale* (TSES; Tschannen-Moran y Woolfolk, 2001), con el objetivo de mejorarla y adaptarla a su contexto. Presentan una escala general de *autoeficacia* determinada por seis subescalas (definidas a continuación), relacionándola con los resultados de una escala de *autoeficacia* colectiva percibida por el profesor ( $\alpha=,79$ ), una escala de control externo ( $\alpha=,79$ ) y con los factores de estrés ( $\alpha=,89$ ;  $,61$ ;  $,79$  respectivamente). Para el modelo 1 (TLI=,91; CFI=,92; RMSEA=,066). Para el modelo 2 (TLI=,56; CFI=,60; RMSEA=,147) y para el modelo 3 (TLI=,91; CFI=,92; RMSEA=,067). Las subescalas de la escala general se definen:

- a. *Instrucción*: capacidad de explicar los aspectos importantes de los temas para que los alumnos de bajo rendimiento lo entiendan; dar una buena orientación e instrucción a todos los estudiantes independientemente de su nivel; responder a las preguntas de los estudiantes para que entiendan problemas difíciles; explicar la materia de manera que la mayoría de los estudiantes entiendan los principios básicos ( $\alpha=,81$ ).
- b. *Adaptar la educación a las necesidades individuales de los estudiantes*: capacidad de proporcionar desafíos reales para todos los estudiantes, incluso en clases con alumnos de distintas capacidades; organizar las tareas adaptando la instrucción y la asignación a las diferentes necesidades ( $\alpha=,87$ ).
- c. *Motivar a los estudiantes*: capacidad de despertar el deseo de aprender incluso en los estudiantes de más bajo rendimiento, lograr que todos los estudiantes se esfuercen en su trabajo ( $\alpha=,91$ ).
- d. *Mantener la disciplina*: conseguir mantener la disciplina y respeto en cualquier grupo de clase, controlando incluso a los alumnos más agresivos; lograr que los alumnos con problemas de conducta sigan las clases ( $\alpha=,90$ ).
- e. *Cooperar con compañeros y padres*: colaborar de forma constructiva con los padres de los estudiantes con problemas de conducta y con otros profesores, encontrando soluciones adecuadas a los problemas ( $\alpha=,74$ ).

f. *Hacer frente a los cambios y desafíos*: capacidad para enseñar bien incluso si le pide utilizar métodos de enseñanza que no serían de su elección, independientemente de las características del grupo de clase, y del cambio de plan de estudios ( $\alpha=,80$ ).

\* *Sistema de las Creencias de Eficacia Docente* (TEBS-Self) de Dellinger, Bobbett, Olivier y Ellett (2008). Este cuestionario comprende 7 dominios dirigidos a evaluar: 1) la comunicación, clarificación ( $\alpha=,86-87$ ); 2) clima y gestión de aula ( $\alpha=,85-86$ ); 3) Atención a la diversidad ( $\alpha=,85-87$ ); 4) motivación de los alumnos ( $\alpha=,78$ ); 5) rutinas de aprendizaje ( $\alpha=,80$ ); 6) desarrollo habilidades cognitivas ( $\alpha=,85-86$ ).

\* Teacher Self-Efficacy Scale (Chan, 2008). Escala para la evaluación de la *autoeficacia docente* en el profesorado de Educación Secundaria de Hong Kong ( $\alpha=,92$ ) (CFI=,932; RMSEA=,0745). Comparadas con las escalas anteriormente elaboradas de Bandura (1997); Schwarzer, Schmitz y Daytner (1999); Tschannen-Moran y Woolfolk (2001). Para Chan, hay seis dominios: 1) Enseñanza de los alumnos de alta capacidad ( $\alpha=,88$ ); 2) Gestión del aula para la resolución de conflictos, cumplir las reglas, usar sistemas de gestión de aula ( $\alpha=,91$ ); 3) Orientación y asesoramiento con apoyo emocional, empatía, cuidar a los alumnos deprimidos ( $\alpha=,85$ ); 4) El compromiso del estudiante, su participación respecto a la motivación y las estrategias de aprendizaje ( $\alpha=,85$ ); 5) Atención a la diversidad ajustando los niveles de aprendizaje, las estrategias de evaluación, el conocer el nivel de comprensión ( $\alpha=,84$ ); y 6) Enseñanza para el aprendizaje enriquecido fomentando la *creatividad*, pensamiento crítico, resolución de problemas con carácter de uso ( $\alpha=,79$ ).

En el ámbito de la *educación física* las escalas de *autoeficacia* que encontramos son:

\**Escala de Autoeficacia de los Profesores de Educación Física* (PETPAS), (Alpaslan, 2009), desarrollado por Martin y Kulinna (2003), es una escala válida y fiable para la cultura turca, ( $\alpha=,86$ ) donde se probó que existen diferencias en función

del género y la experiencia docente de los profesores de *educación física* turcos. Es una escala formada por cuatro subdimensiones:

- a) Estudiante: donde refleja la eficacia del profesor para dar clases de *educación física* cuando sus alumnos están desmotivados y no existe una participación activa.
- b) Espacio: refleja la eficacia del profesor cuando no cuenta con un espacio suficiente.
- c) Tiempo: indica la eficacia del profesor cuando no tiene suficiente tiempo a lo largo del curso para dar clases adecuadas con un nivel alto de actividad física.
- d) Institución: representa las creencias de los profesores cuando hay una falta de presupuesto, equipamiento y apoyo presentando un obstáculo para el desarrollo de su trabajo.

*\*Escala de auto-percepción de la formación profesional específica en habilidades para el Deporte* (adaptado de Nascimento, 1999; Feitosa, 2002), donde hallamos una escala dirigida a profesores de *educación física*, otra a entrenadores, y una tercera para los profesores / instructores Fitness. Constituida respectivamente por 33, 49 y 41 ítems agrupadas en tres dimensiones: a) *dimensión de conocimiento*: conocimiento conceptual y procedimental; b) *habilidades*: planificación, comunicación, evaluación, gestión y motivación; y c) *actitud*: aportando un índice de  $\alpha=,82$ .

Expuesto el estudio que sobre la autoeficacia y autoeficacia docente se refiere, demos paso a la conclusión.

#### **1.4.- CONCLUSIÓN**

El foco de análisis de este capítulo ha sido delimitar el concepto de *autoeficacia* y *autoeficacia docente* como base para comprender el desempeño docente eficaz en el momento actual educativo en el que vivimos, tan vertiginoso y cambiante.

La tesis sienta sus bases en la *teoría social cognitiva* de Bandura (1977a, 1977b, 1982, 1984, 1986, 1987, 1992, 1993, 1994, 1995, 1997, 1999, 2001, 2006); Bandura et al. (2008). El eje de giro sobre el que ha pivotado el objeto de discusión del capítulo ha sido que la *autoeficacia docente* se entiende como las creencias que el profesor posee de su propia capacidad para organizar y ejecutar las acciones necesarias para lograr ciertos

éxitos en su labor profesional, dependiendo del contexto, estableciéndose una relación entre las creencias y la acción, para la mejora del rendimiento de los alumnos (sin rendimiento de los alumnos no hay *autoeficacia docente*), y la suya propia. Estos planteamientos dejan entrever aspectos corroborados por Ashton y Webb (1982), Gibson y Dembo (1984), Prieto (2002) y Skaalvik y Skaalvik (2007), cuando señalan que la *autoeficacia docente* responde a un concepto multidimensional y de contexto específico donde se hallan múltiples aspectos como pueden ser: la naturaleza del conocimiento (*creencias epistemológicas*), las causas que explican los resultados y los de los alumnos (*atribuciones, lugar de control, motivación*), las percepciones sobre sí mismos (*autoconcepto, autoestima*), la materia que enseñan y las creencias del profesor acerca de su propia eficacia a la hora de llevar a cabo la labor docente (*creencias de autoeficacia docente*); aspectos que generan un profundo interés dada su constatada relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje en niveles muy diferentes.

Situados en este punto, hemos optado por analizar la dimensión: la *autoeficacia docente* entendida como las creencias que el profesor posee de su propia capacidad para organizar y ejecutar las acciones necesarias para lograr ciertos éxitos en su labor profesional, dependiendo del contexto, estableciéndose una relación bidireccional entre las creencias y la acción, para su mejora y la de los alumnos.

Se ha puesto de relevancia como el concepto de *autoeficacia* ha ido perfilándose a lo largo de las investigaciones de Bandura asumiéndose como un mecanismo que conlleva procesos de reflexión con juicio crítico, con capacidad de organización y ejecución de los cursos de acción, hasta definirse como la capacidad que tiene la persona de autorregular la conducta y plantear juicios de *autoeficacia*, de ahí que sea imprescindible el ejercicio de la autorreflexión, la autoevaluación, la planificación y la toma de decisión, para obtener ciertos logros en el desempeño. Todo ello conferido desde la visión de que la persona se considera un *sujeto epistémico activo*.

Se ha estudiado cómo la persona necesita de unos elementos para poder procesar la información y así poder generar sus propias creencias. Estos elementos son: unos *mecanismos* (los aspectos que pueden llegar a estar influenciados por las creencias para

juzgarse capaz y hábil en el desarrollo de una tarea y así organizar y ejecutar la conducta posterior con cierto logro), unas *fuentes básicas* (aquellas experiencias vividas e interpretadas, la influencia de los modelos y las opiniones que tienen los demás sobre el desempeño de uno mismo y nuestro estado psicológico y emocional) y unos *procesos cognitivos, motivacionales y afectivos y selectivos* (los que contribuyen a anticipar y regular el funcionamiento de las creencias y la conducta de las personas).

La clave para poder explicar cómo pone en juego todos los elementos anteriormente citados para procesar la información y construir las creencias, se produce desde el *Modelo de reciprocidad triádica* (Bandura, 1986), en el que la conducta, los factores personales (cognitivos, motivacionales y emocionales), así como los acontecimientos ambientales, actúan entre sí como determinantes interactivos entre las creencias y la conducta.

En este sentido el objeto de análisis y discusión de esta tesis se corresponde con la expectativa de eficacia o creencia del sujeto para realizar con éxito una tarea, que aplicado al ámbito educativo en cualquiera de sus áreas de conocimiento, refleja el grado en que el docente cree que él mismo dispone de las habilidades necesarias para poder enseñar de manera eficaz a sus alumnos, concepto que bebe de las fuentes de la génesis de la *autoeficacia* de Bandura (1977a).

Las creencias que posee el profesor sobre su capacidad a la hora de desarrollar de manera eficaz su desempeño docente en el contexto educativo, y la intervención que desarrolla en dicho contexto, interactúan entre sí de manera recíproca, como determinantes de la conducta del profesor y por tanto de sus creencias ante su acción (Bandura, 1982).

Por tanto, la idea central sobre la que se construye esta tesis se asienta en las creencias subjetivas sobre los aspectos que se perciben como relevantes, por parte de los profesores, para poder llevar a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje con calidad, respondiendo a lo que plantea el sistema educativo. Esta cuestión nos parece relevante porque para entender cómo el profesor es capaz de obtener buenos resultados en el proceso de enseñanza aprendizaje, primero debemos situarnos desde el punto de vista

del docente para analizar cuáles son los elementos constitutivos que conforman la comprensión de su desempeño docente; para posteriormente desde su percepción, poder establecer los instrumentos necesarios para valorar su propia intervención en pos de obtener éxito en el proceso de enseñanza aprendizaje. Sólo situados en esta línea podremos encontrar indicios de calidad en el proceder docente puesto que el marco de actuación queda delimitado, centrado y ajustado, en sus propios intereses.

Así la concreción de la *autoeficacia* en el ámbito educativo en cualquier área, se denomina *autoeficacia docente* conformada por los *factores de carácter personal* (el género, las atribuciones causales, la experiencia docente, el nivel de preparación y la formación académica), y *los factores de carácter contextual* (el nivel de enseñanza, las características del grupo y el clima de centro), que confluyen en la construcción de las creencias que los docentes construyen acerca del posible éxito en su desempeño docente.

Bajo este telón de fondo se profundiza en cómo el profesor y el profesor de *educación física* pueden llegar a ser *autoeficaces en la docencia*. Se llega a la conclusión de que para ejercer un control sobre los alumnos, el contexto y la conducta, se necesita llevar a cabo unos procesos de reflexión o una autoevaluación (*sujeto epistémico activo*), que le permita alterar su propio pensamiento y su conducta. Dichas evaluaciones incluyen percepciones de *autoeficacia*, que es como se define la autopercepción, como las creencias en las capacidades propias para organizar y ejecutar el curso de acciones requeridas para manejar las posibles situaciones (Bandura, 1977a, 1977b). Dicho *autosistema* permite a las personas ejercer control sobre el medio ambiente y sus creencias, factores que a su vez alteran las conductas subsecuentes. Este *autosistema* incluye las habilidades de simbolizar, aprender de otros, planificar estrategias alternativas, regular la propia conducta y la auto-reflexión. Todo con la finalidad de responder a cuáles son las *habilidades docentes* adecuadas para garantizar un desempeño docente de calidad en la enseñanza y poder abordar así, un modelo de creencias de *autoeficacia* del profesor en cualquier área de conocimiento, pudiendo definir las características de un buen desempeño docente.

Envuelto en los planteamientos del *Modelo de reciprocidad triádica* de Bandura (1986), en el que la conducta del profesor, los factores personales, cognitivos y de otro tipo, y los acontecimientos ambientales actúan entre sí como determinantes interactivos para conseguir ciertos logros. Los elementos son reciprocantes entre sí, no pudiendo ser de otro modo su interacción, ya que cualquier situación pedagógica se caracteriza por la interacción de dos sistemas de iniciativas y de actividades correlativas, donde uno concierne a la enseñanza y el otro al aprendizaje. De ahí que sea necesario que el profesor reconozca al estudiante de un modo concreto, no valiendo cualquier modo, puesto que la elección que se haga de ello depende las actitudes y los comportamientos, así como los roles que entre el profesor y el/los estudiantes establezcan, la metodología de enseñanza, el resultado del proceso de aprendizaje, la capacidad de ser innovador y creativo, todo ello contextualizado, para obtener indicios de calidad en el proceso de enseñanza aprendizaje en cualquier área.

Aderezado y ampliado el *Modelo de reciprocidad triádica* de Bandura con el planteamiento de Not (1987) y el estatuto del “*co-sujeto*” o “*reciprocidad profesor-estudiante*”, donde el profesor y el/los alumnos aparecen como polos sintéticos que se condicionan mutuamente, ortorgándose la cualidad de ser -ambos- sujetos de valor, condición necesaria, novedosa hasta el momento, que nos permitiría hallar expectativas de eficacia docente en la sociedad actual en la que vivimos.

Esto significa que el papel que a partir de ahora toma tanto el docente como el discente apunta hacia una dirección distinta. El estatuto del “*co-sujeto*” o “*reciprocidad profesor-estudiante*” donde se pone de relevancia que el alumno es protagonista de su propio aprendizaje y el profesor de su propia enseñanza, complementándose mutuamente, siendo los dos *sujetos epistémicos activos* con capacidad de reflexión, donde las miras educativas se centran en las iniciativas y en las acciones del profesor y del estudiante, no pasando ninguno de los dos a un segundo plano como ocurre en los modelos que nos preceden. Se pone de manifiesto, por tanto, que en la mediación pedagógica se sustituye una acción unilateral por una relación dialéctica, es decir entre el estudiante que aprende una tarea concreta y el profesor que lo enseña se establece una relación de *reciprocidad* vivida entre un sujeto que



aprende y un sujeto que ya domina lo que el otro está aprendiendo, de modo que cada uno juega un rol diferente asumiendo que el educador y el estudiante cada uno es el "co-sujeto" del otro. Es decir el profesor cuando enseña, aprende y el alumno cuando aprende es capaz de enseñar (relación dialéctica), uno y otro adquieren sentido no per sé, sino por la interacción mutua del uno con el otro, condición necesaria y suficiente para que se dé una autorrealización o *autoeficacia* constitutiva mutua, que de otro modo no podría ser, aunque entre ambos exista un nivel de partida diferente.

Por tanto, para poder hallar un modelo de *autoeficacia docente* eficaz, hay que asumir el *Modelo de reciprocidad triádica* de Bandura (1986), y además hace falta que el profesor opte por reconocer al estudiante como "estatuto del *co-sujeto*", ya que las actitudes y los comportamientos, así como los roles que entre el profesor y el/los estudiantes se establezcan, la metodología de enseñanza, el resultado del proceso de aprendizaje, la capacidad de ser innovador y creativo, torna de otro modo a la hora de contextualizarlo en la enseñanza si se pretende obtener indicios de calidad.

Hemos planteando un carácter de uso distinto en el concepto de *autoeficacia docente* en cualquier área, que consecuentemente conllevará unas implicaciones concretas que se delimitarán más adelante. Sin pasar por alto que tras revisar que las investigaciones sobre la *autoeficacia docente*, hemos constatado que no son concluyentes al respecto, y que los instrumentos de evaluación de la autoeficacia docente no dan los índices de plantamiento propuestos siguiendo el *Modelo de reciprocidad triádica* de Bandura (1986) bajo el "estatuto del *co-sujeto*" de Not (1987), por lo que debemos establecer puentes de unión entre la teoría planteada en este primer capítulo con la búsqueda de otros parámetros que nos puedan ampliar la visión sobre cuáles son los rasgos que identifican el buen desempeño docente.



*LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES DEL PROFESOR, ASPECTO CLAVE  
EN LAS EXPECTATIVAS DE EFICACIA DOCENTE*

---

A lo largo de este capítulo se presenta el análisis de las acciones y programas educativos en España y en diferentes países del extranjero, así como los descriptores que pueden aportar luz sobre los rasgos que definen las *competencias profesionales* de los docentes en cada país, ya que las investigaciones al respecto no son todavía concluyentes (Hernández y Velázquez, 2010a).

Nos preocupa cómo debe ser y actuar el profesor en cualquier materia, y cuáles deben ser las características personales y profesionales que le configuran como profesional, desde el punto de vista del perfil al que debe responder, según se concreta el desempeño docente en educación (Galvis, 2007; Ortega, 2010; Segura, 2004).

El objetivo no es otro que dibujar un lienzo donde se puedan articular dichas competencias docentes como organizadoras junto con sus descriptores, de las creencias que tiene el profesor para realizar con éxito su labor, proponiendo un modelo de *autoeficacia docente*, desde las expectativas de eficacia, en pos de hallar el camino que nos lleve a la calidad en la enseñanza.

Para reforzar lo expuesto, se debe destacar que en 2013 la Organización para la Cooperación y el desarrollo Económico (OCDE), incluyó en el Proyecto *Teaching and Learning International Survey* (TALIS), la importancia de la *autoeficacia docente* como uno de los aspectos fundamentales del profesorado. No es de extrañar que un organismo como la OCDE se centre en este aspecto, máxime cuando el desarrollo económico de un país depende, en gran medida, de la educación de sus ciudadanos.

Hecha la presentación del capítulo y centrándonos en lo que nos ocupa sobre las *competencias profesionales del docente* en cualquier área de conocimiento, es el

momento de explicar antes de avanzar qué se entiende por *competencia profesional* para más adelante aproximarnos al concepto de *competencias docentes*.

Tejada (1999, p. 27), entiende el problema conceptual sobre la competencia y su propia evolución como: “un conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinados, coordinados e integrados en el ejercicio profesional, definibles en la acción, donde la experiencia se muestra como ineludible y el contexto es clave (...). Estamos apuntando en la dirección del análisis y solución de problemas en un contexto particular en el que a partir de dicho análisis (y para él mismo), se movilizan pertinentemente todos los recursos (saberes), de que dispone el individuo para resolver eficazmente el problema planteado”.

Se entiende el término de *competencia profesional* como “aquella persona que dispone de los conocimientos, destrezas y aptitudes necesarios para ejercer una profesión, puede resolver los problemas profesionales de forma autónoma y flexible, está capacitado para colaborar en su entorno profesional y en la organización del trabajo” (Bunk, 1994, p. 9).

Epstein y Hunder (2002, p. 226), definen *competencia profesional* como: “el uso habitual y juicioso de la comunicación, el conocimiento, las habilidades, las técnicas, el razonamiento, las emociones, los valores y la reflexión en la práctica cotidiana para el beneficio de la persona y la comunidad a la que está ofreciendo su servicio”.

Spencer y Spencer (1993, p. 9) señala que es “una característica subyacente de la persona que está relacionada con un rendimiento efectivo o superior en una situación o trabajo definido en términos de criterios”.

Sobre el desarrollo de las competencias en un puesto de trabajo o en un empleo se expone que: “difieren de las características individuales, que son las aptitudes y los rasgos de personalidad. Para desarrollarse, requieren a la vez de la presencia de cualidades específicas y el paso por experiencias de formación. Son aprehendidas no desde la perspectiva de las diferencias entre individuos, sino desde el punto de vista de los comportamientos que permiten llevar a cabo con eficacia un puesto o un empleo” (Lévy-Leboyer, 2003, p. 48).

En este escenario, la persona, en nuestro caso el profesor y en concreto el profesor de *educación física*, ha de poseer un dominio del “saber”, “saber hacer”, saber ser” y “saber estar” en lo que respecta a su quehacer profesional siendo “capaz” de actuar con eficacia en su trabajo. Sin pasar por alto que una cosa es ser “capaz” y otra es ser “competente”. De ahí que sea conveniente no confundir el término “capacidad” con el término de “competencia” de cara a abordar cuáles son las *competencias profesionales* del docente.

Tejada y Navío (2005) señalan que las competencias implican a las capacidades entendidas como habilidades, sin las cuales es imposible llegar a ser competente. Poseer capacidades no significa ser competente, es decir, la competencia necesita, además de poseer las capacidades, que éstas se movilicen, se utilicen. Es pasar del saber a la acción indicando que la competencia es un proceso más que un estado (Tejada y Ruiz, 2016). El mismo Tejada señala (1999, p. 26), "las competencias pueden ser adquiridas a lo largo de toda la vida activa provocando así una flexibilidad y adaptación a la evolución de las tareas y los empleos". La puesta en práctica de las capacidades provoca la adquisición de las competencias entrando en un bucle continuo capacidad-competencia-capacidad, estableciéndose un proceso denominado “espiral centrífuga y ascendente”. Por lo que no hay más competencia que aquella que se pone en acción (Tejada y Ruiz, 2016, p.21), representado en la siguiente figura.

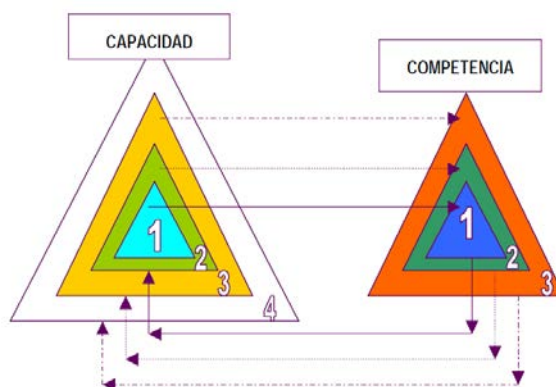


Figura 3

Desarrollo de las capacidades y las competencias.

Fuente: Tejada, J. (1999). Acerca de las competencias profesionales II. *Herramientas*, 57, p. 26.

Un profesional competente, incluimos aquí al profesor en cualquier área, debe ser capaz de transferir y adaptar, en el marco de su desempeño laboral, uno o varios esquemas de actividad a diversas situaciones o problemas que se le presentan, ya que la competencia no es tanto una característica del trabajo en sí, sino de quienes lo ejecutan bien. Por esto, las competencias no se adquieren en una etapa de formación inicial y se aplican sin más, sino que se crean y se recrean continuamente en la práctica profesional, y además de todo lo anterior, contienen un fuerte componente reflexivo y ético relacionado con la ejecución profesional a la que se vincula (Pavié, 2007, p . 78).

Entendemos por *competencias profesionales* del docente, parafraseando a Blázquez (2013, p.4) como: “las características específicas de los desempeños docentes asociados a las funciones y responsabilidades propios del quehacer cotidiano (lo genérico), pero sobre todo articuladas estrechamente a una práctica docente concreta, esto es, asociadas al quehacer específico y auténtico de una práctica docente peculiar”.

Hay que añadir por tanto la importancia que tiene que cada docente conozca cuáles son sus capacidades y limitaciones para poderse plantear objetivos de mejora y tender siempre hacia la excelencia y la eficacia (Reátegui, Arakaki y Flores, 2002).

Situados en este punto, habiendo dejado patente la importancia de distinguir que poner en acción las capacidades o habilidades es como se llega a ser competente en el desempeño laboral y en nuestro caso el docente, analicemos los *factores clave* que definen una buena práctica profesional en la enseñanza, que a sabiendas que no es una tarea sencilla entre otros motivos por la falta de consenso ideológico sobre qué tipo de ciudadano y de conocimiento debe ser construido en los procesos de enseñanza institucionales, es evidente que adquieren relevancia las propuestas de marcos de referencia de las buenas prácticas, que desde el consenso, tratan de articular diversos colectivos de profesionales de la enseñanza.

Compartimos la idea con Hernández y Velázquez (2010a), que en las dos últimas décadas, diversos grupos y asociaciones profesionales han elaborado, con diferentes denominaciones propuestas que pretenden precisar, dentro de los límites de lo posible, descriptores de consenso o características que deben constituir un referente clave sobre

el que sustentan potenciales procesos de enseñanza orientados a favorecer el desarrollo profesional de los docentes. Veamos cómo se articula en España.

### **2.1.- COMPETENCIAS PROFESIONALES DEL DOCENTE EN ESPAÑA**

Para poder construir un perfil de profesor que dé respuesta a las demandas sociales, se debe definir cuáles son las competencias que dicho profesor debe tener para lograr una práctica de enseñanza eficiente y eficaz. Como es bien sabido, el perfil docente puede venir delimitado por organismos, asociaciones e investigaciones al respecto capaces de dibujar y justificar un modelo que nos reporte posibles éxitos en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Revisadas las diferentes *comunidades autónomas* hallamos:

\*El modelo de *competencias profesionales* del profesorado de la Red de Formación del profesorado de Castilla y León (2010), expone diez *competencias profesionales* del profesorado clasificadas dentro del modelo europeo (Comité mixto OIT/UNESCO, Eurydice, OCDE, Comisión de las Comunidades Europeas), identificando cinco ámbitos:

- b) *Saber* o competencia científica: se relaciona con el conocimiento y la gestión del mismo, tanto en el área de educación como en las áreas, las materias y los módulos curriculares.
- c) *Saber ser* o competencia intra e interpersonal: se refiere a la propia forma de ser de la persona y a la forma de bien tratar a los demás, a través de habilidades personales, de la acción tutorial, la orientación y la gestión y la promoción de valores.
- d) *Saber hacer qué* o competencia didáctica: se centra en enseñar, prestando atención al proceso de enseñanza aprendizaje y a la gestión del mismo. Esta competencia se operativiza en las programaciones, didácticas específicas de áreas, materias y módulos, atención a la diversidad, gestión de aula, recursos y materiales didácticos y evaluación de los alumnos; competencia organizativa y de gestión que alude a la organización en el trabajo y se vincula con la normativa, la planificación, la coordinación y la gestión de calidad en el centro;

- competencia en gestión de la convivencia dirigida hacia la asertividad propia, el convivir con los demás y la gestión de la convivencia, a través de la promoción, la mediación y el control de la misma, como aspectos fundamentales.
- e) *Saber hacer cómo* o competencia en el trabajo en equipo: vinculada con el desarrollo de trabajos colaborativos con un objetivo común; competencia en la innovación y la mejora que tiene que ver con el desarrollo de procesos de afrontamiento del cambio, su investigación y experimentación, así como el diagnóstico y la evaluación para implementar las propuestas de mejora innovadoras planteadas; competencia comunicativa y lingüística que es aquella que versa sobre el intercambio de conocimientos, ideas, pensamientos, emociones y sentimientos; comprende la gestión de la información y la transparencia, así como la expresión y la comunicación, tanto en la propia lengua como en lenguas extranjeras; Competencia digital (TIC): se refiere al mundo digital y las tecnologías de la información y la comunicación. Su ámbito se encuentra en el conocimiento de las tecnologías, el uso didáctico de las mismas y la gestión de equipos y redes para el desarrollo profesional, entre otros.
- f) *Saber estar* o competencia social-relacional: centrada en las relaciones sociales entre personas y la participación en la comunidad, a través de la gestión correspondiente.

\*Modelo competencial de la Red de Formación del Profesorado de la Xunta de Galicia (2014), define siete competencias:

- 2) El educador como guía en el proceso de aprendizaje y desarrollo del alumno: se refiere al uso consciente por parte del profesor de sus capacidades, habilidades, conocimientos y herramientas para generar y motivar procesos de aprendizaje en el alumnado.
- 3) El educador miembro de una organización: desempeña las funciones relacionadas con la organización y gestión del centro, aplicación de planes y programas y consecución de objetivos.



- 4) El educador interlocutor y referente en la comunidad educativa: promueve un ambiente propicio y educativo en la escuela.
- 5) Investigador e innovador: aplica nuevas ideas, propuestas y prácticas educativas para mejorar las competencias de los alumnos y el centro.
- 6) Especialista en su materia: tiene capacidades cognitivas para la adquisición, empleo y gestión del conocimiento referido a su área específica y conocimiento pedagógico.
- 7) Comunicador en lenguas maternas y extranjeras: utiliza la lengua como instrumento oral, escrita, representación e interpretación de la realidad.
- 8) Es competente en tecnologías de la información y la comunicación: usa las TIC para evaluar, almacenar, producir e intercambiar información y comunicarse a través de las redes.

\*El Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón (2013), en la *Guía para la evaluación de la función docente* donde se explicitan las dimensiones, subdimensiones e indicadores para evaluar al profesorado, identifica dos categorías clave:

- b) El proceso de enseñanza aprendizaje: planificación del proceso de enseñanza aprendizaje, desarrollo de la actividad docente, evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje.
- c) La dedicación al centro: participación en los órganos colegiados y de coordinación docente, así como la participación en actividades del centro, orientación y tutoría, formación y participación en proyectos de innovación e investigación educativa y el cumplimiento de funciones.

\*En la Junta de Andalucía desde la Consejería de Educación (2011), establece los *estándares de la práctica profesional docente* según la Agencia andaluza de evaluación educativa en los siguientes términos:

- a) Habilidades sociales: liderazgo, comunicación, relación y trabajo en equipo.
- b) Gestión del trabajo: planificación, gestión de recursos y evaluación.
- c) Desarrollo profesional: orientación a la calidad, aprendizaje a lo largo de la vida.

d) Docencia: gestión del currículo, gestión de ambientes de aprendizaje, inclusión educativa, acción tutorial y orientación escolar.

\*La Consejería de Educación de la Generalitat Valenciana (2010), propone los siguientes descriptores para *la evaluación del profesorado en los niveles no universitarios*:

1. Innovación y adecuación psicopedagógica: hace referencia a la programación del currículo atendiendo a la diversidad e intereses de los alumnos, desarrollo de actividades y utilización de diferentes instrumentos y procedimientos de evaluación. Utiliza metodologías innovadoras en el proceso de enseñanza.
2. Actuación y desarrollo profesional: hace referencia a la participación y al cumplimiento de la normativa y la aplicación correcta, participa en equipos de trabajo, en actividades de formación de carácter reglado dirigidas a la actualización de los conocimientos científico-técnicos, didácticos y/o psicopedagógicos, realiza trabajos de investigación e innovación educativa.
3. Relación interpersonal: se refiere al conocimiento y comunicación con el entorno de forma adecuada alumno-familia y previene e interviene en la resolución de conflictos facilitando la mejora del clima y la convivencia del centro y el aula.

\*La valoración práctica docente que desde la inspección educativa de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid (2001), lleva a cabo para evaluar al profesorado, lo hace atendiendo a dos dimensiones:

- 1.- Dedicación al centro: donde hace referencia a la participación en los órganos colegiados, tener iniciativas para mejorar la práctica docente y el trabajo en equipo, colaborar y poner en marcha actividades extraescolares y complementarias que figuran en la programación general anual del centro, atención o tutoría con alumnos y padres.
- 2.- Actividad docente dentro del aula: valora como el docente prepara la clase y los materiales didácticos en función de la programación, utilización de una metodología de enseñanza adecuada para promover el aprendizaje de los contenidos escolares, procedimientos de evaluación de los aprendizajes que lleva

a cabo, y en su caso, de la recuperación e información sobre los mismos a los alumnos y familiares, utilización de medidas ordinarias y extraordinarias para atender a la diversidad de capacidades, intereses y motivaciones de los alumnos, organización del trabajo en el aula para favorecer la adecuada marcha de la clase y la participación e implicación del alumnado en su proceso de aprendizaje.

\*En el informe del Consejo Escolar de Castilla-La Mancha sobre “El educador en la sociedad del siglo XXI” (2007), se señalan algunos rasgos que definen el modelo de profesor que se está demandando la sociedad:

- Educador que forma a la persona para vivir en sociedad, desarrollando una educación integral que incluya la formación en conocimientos, procedimientos y actitudes.
- Que oriente a los alumnos simultáneamente a la realización de sus tareas de enseñanza.
- Educador democrático, abierto a la participación, justo en sus actuaciones, tolerante.
- Motivador capaz de despertar en los alumnos el interés por el saber y por desarrollarse como persona.
- Capacitado para aprender de la reflexión sobre su propia experiencia.
- Implicado con su profesión, vocacionado, que busca contribuir a la mejora de la situación social a través de su ejercicio profesional.
- Poseedor de una buena preparación metodológica y conocimientos de psicopedagogía.
- Que cree en la participación y la utiliza con alumnos, padres y compañeros.
- En proceso constante de formación.
- Buen conocedor del contexto social en el que actúa.

Además de las competencias docentes que marcan diferentes *comunidades autónomas*, existen investigaciones en el ámbito de la educación y en concreto en la *educación física*, que nos ayudan a encontrar la manera de organizar las competencias para encontrar un modelo de perfil profesional docente.

Veamos los estudios en el ámbito de la educación en general:

\*Jofré y Gairín (2010), citado en Gairín (2011, pp. 93-108), sobre las competencias deseables para un docente, resultado de un trabajo en equipo por grandes redes profesionales como el Informe Tuning de la UNESCO. Sintetiza las *competencias profesionales* docentes en:

1. Competencias técnicas: saberes relacionados con el quehacer pedagógico y gestión de dispositivos de diferenciación.
2. Competencias metodológicas: vinculación del saber con la realidad del alumno e implementación de un proceso reflexivo en la acción educativa.
3. Competencias sociales: disposición para comprender y trabajar junto a otros y opción por un proceso orientado hacia el aprendizaje de los alumnos.
4. Competencias personales: cumplir con la ética de la profesión docente y la responsabilidad en el ejercicio de la profesión.

\*Díaz et al. (2010), presentan un Modelo de autoevaluación de las competencias docentes para maestros de Primaria, que consta de las siguientes dimensiones:

1. Programación de la enseñanza: planificación, programación larga y corta y contextualización.
2. Metodología y aprovechamiento de recursos: coherencia entre la metodología desarrollada en el aula y la expuesta en la programación, motivación para el aprendizaje, organización del proceso de enseñanza-aprendizaje, actividades desarrolladas y orientadas del trabajo del alumno y utilización de los recursos del medio.
3. Evaluación de los aprendizajes: evaluación inicial, continua y final, coevaluación y autoevaluación, calificación, promoción, información a familias y alumnos.
4. Formación y evaluación de la enseñanza: formación e innovación educativa, evaluación de la práctica docente.
5. Tutoría: actuaciones con el alumno, contenido, relaciones con padres/madres de alumnos, coordinación con el equipo docente.
6. Atención a la diversidad: recuperación, profundización y enriquecimiento y atención a la diversidad.

7. Clima de aula: distribución del mobiliario y del material en el aula, interacción profesor-alumnos, trabajo en equipo de profesores y la resolución de conflictos en el aula.

Si nos ceñimos ahora en el ámbito de la *educación física* hallamos las siguientes investigaciones:

\*Lavega (2008, pp. 123-131), muestra las competencias que debe poseer un profesor de *educación física* en secundaria:

1. Saber (*competencia técnica*): hace referencia a la competencia de saber identificar cuáles son los objetivos, contenidos y criterios en que se basa la actuación docente, para seleccionar las mejores situaciones de aprendizaje.
2. Saber hacer (*competencia metodológica*): se refiere a la competencia para aplicar los conocimientos y procedimientos a la realidad del aula, solucionando problemas, aplicando ingenio y eficacia en las situaciones novedosas.
3. Saber estar (*competencia participativa*): interviene el entendimiento interpersonal, comunicación y cooperación y trabajo en equipo.
4. Saber ser (*competencia personal*): tener una imagen real de uno mismo, adquiriendo responsabilidad, toma de decisiones y saber relativizar las frustraciones con *competencia profesional* y comportamiento ético.

\*Carreiro da Costa (2006, p. 39), haciendo un análisis del Proyecto AEHESIS (Aligning a European Higher Education Structure In Sport Science), llega a la conclusión de que un profesor de *educación física* debe ser capaz de poseer y cumplir las siguientes competencias:

1. Presentar un profundo conocimiento científico y pedagógico: para ello ha de conocer los contenidos de los programas de *educación física* para los distintos grados, tener un conocimiento didáctico del contenido, poseer un conocimiento pedagógico general, tener un conocimiento de la teoría y desarrollo curricular, saber caracterizar los alumnos y saber evaluar sus características, necesidades de formación y aprendizaje, conocer los contextos educativos, conocer la axiología y la historia de la educación y de la *educación física*, dominar la estructura del funcionamiento del cuerpo, describiendo los procesos mecánicos, bioenergéticos

y de información asociados al movimiento humano y a los contextos en que ocurre, dominar los procesos específicos de entrenamiento de los alumnos, sea en el ámbito de la aptitud física, sea en la mejora de las presentaciones deportivas.

2. Poseer un vasto repertorio de habilidades técnicas de enseñanza, específicamente: para saber cómo y cuándo utilizar los diferentes estilos de enseñanza, así como las técnicas de instrucción, gestión, clima y mantenimiento de la disciplina y utilizar estrategias de diferenciación y atención a la diversidad de la clase.
3. Utilizar las nuevas tecnologías: especialmente las potencialidades didácticas del software relacionado con las tareas y los objetivos de la enseñanza de la *educación física*, los recursos multimedia en la enseñanza y las potencialidades de internet.
4. Trabajar en equipo, específicamente: trabaja con los otros profesores de la escuela y especialmente con los profesores del departamento de *educación física* en la concreción de los objetivos del Proyecto de contenidos de la *educación física*, relacionado con el Proyecto Educativo de Centro.
5. Participar en la gestión de la escuela: usa los recursos de la escuela, elabora proyectos de desarrollo.
6. Analiza continuamente su enseñanza y el resultado de su trabajo y promueve los cambios necesarios, aprendiendo continuamente a lo largo de su carrera.
7. Presenta una actitud científica hacia la actividad profesional: concibe y realiza proyectos de investigación-acción.
8. Actúa de acuerdo con principios éticos y morales: específicamente se enfrenta los deberes y los dilemas éticos de la profesión, lucha contra los preconceptos y las discriminaciones sexuales, étnicas y sociales.

Expuesta la revisión de los grupos y asociaciones profesionales en España que identifican las buenas prácticas en el desempeño docente y revisadas las investigaciones al respecto en el campo educativo a nivel general, y en concreto en *educación física*, demos paso al estudio en los países en el extranjero.

## **2.2.- COMPETENCIAS PROFESIONALES DEL DOCENTE EN PAISES EN EL EXTRANJERO**

Debido a la imposibilidad de analizar todos los sistemas educativos a nivel mundial, en este apartado se han seleccionado una serie de países en base a un criterio de facilidad en el acceso a la información, tratando de servir de representación de los modelos de trabajo que, a nivel internacional, se están utilizando. Bajo esta idea, se entiende que en futuros trabajos de investigación, resulta de gran interés ampliar este paisaje con otros modelos educativos vigentes, que a buen seguro pueden complementar este análisis.

\*En Europa, Holanda, con el consenso de las asociaciones profesionales de docentes, se establecen siete ámbitos de competencias y sus descriptores que debe mostrar el profesorado como referente de un adecuado sustrato para una buena enseñanza (SBL, 2003). Las *competencias profesionales* son: a) competencia interpersonal; b) competencia pedagógica; c) competencia en la materia y en su tratamiento didáctico; d) competencia organizativa; e) competencia para la colaboración con los colegas; f) competencia para la colaboración con el entorno del centro educativo; g) competencia para la reflexión y el desarrollo.

\*En Eslovenia, el estudio que realizan Bourgonje y Tromp (2011, pp. 115-116), desarrollan un modelo donde clasifican las competencias docentes en 5 dimensiones:

- a. Comunicación y relaciones: hace referencia a si la comunicación que establece el profesor es eficaz con los alumnos, si desarrolla un clima de grupo positivo, si crea un entorno de aprendizaje estimulante donde se valora la diversidad.
- b. Enseñanza eficaz: si conoce a fondo los principios y métodos de planificación, ejecución y evaluación del proceso de aprendizaje, implementa el currículo, conecta y coordina de forma apropiada objetivos, contenidos, métodos de aprendizaje, adapta la enseñanza a las características individuales de los alumnos en cuanto a sus conocimientos, intereses, estilos de aprendizaje y competencias de aprendizaje y utiliza los métodos adecuados de valoración y evaluación del rendimiento de los alumnos.

- c. Organización y liderazgo: si conoce a fondo las tareas organizativas y administrativas relacionadas con la planificación, ejecución, seguimiento y evaluación del proceso de aprendizaje, si puede gestionar de forma eficaz la clase, también como el tutor de una clase.
- d. Cooperación con el entorno social y laboral: enfocado a si el profesor se comunica y coopera de forma eficaz con los docentes y el resto del personal de la escuela, coopera de forma eficaz con los padres y otras personas responsables de los alumnos, establece asociaciones de cooperación con otras escuelas e instituciones del distrito escolar y con otros especialistas en el campo de la educación, conoce y comprende el marco institucional del trabajo escolar (legislación) y trabaja de acuerdo con el mismo.
- e. Desarrollo profesional: se refiere a la capacidad de analizar los puntos fuertes y débiles de su propio trabajo y planificar su propio desarrollo profesional, si está abierto a los comentarios y consejos de su entorno profesional, si adquiere conocimiento de los últimos desarrollos científicos que son importantes para su trabajo profesional, reflexiona de manera crítica sobre este conocimiento y lo introduce en su propia práctica, aprovecha las oportunidades de educación en servicio y de innovación en su propio trabajo, está cualificado para la cooperación en la investigación, en los proyectos de desarrollo, cuyo objetivo es mejorar la calidad de la práctica educativa.

\*En América, el modelo de los estándares de desempeño profesional docente del Ministerio de Educación de Ecuador (2011), está compuesto por cuatro dimensiones que llevan a mejorar el aprendizaje de los estudiantes:

- a) Desarrollo curricular: compuesto por tres descripciones generales de desempeño docente que son necesarios para poder planificar y enseñar: (1) dominar el área del saber que enseña; (2) comprender y utilizar las principales teorías e investigaciones relacionadas con la enseñanza y su aprendizaje; (3) comprender, implementar y gestionar el currículo nacional.
- b) Desarrollo profesional: compuesto por cuatro descripciones generales de desempeño docente que son necesarios para la enseñanza: (1) planificar el proceso de enseñanza- aprendizaje; (2) crear un clima de aula adecuado para la enseñanza



y el aprendizaje; (3) interactuar con los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje; (4) evaluar, retroalimentar, informar e informarse de los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

- c) Gestión del aprendizaje: compuesto por tres descripciones generales de desempeño docente que son necesarios para el desarrollo profesional: (1) mantenerse actualizado respecto a los avances e investigaciones en la enseñanza de su área del saber; (2) colaborar con otros miembros de la comunidad educativa; (3) reflexionar acerca de su labor, sobre el impacto de la misma en el aprendizaje de sus estudiantes.
- d) Compromiso ético: compuesto por cuatro descripciones generales de desempeño docente que son necesarios para su desarrollo profesional: (1) tener altas expectativas respecto al aprendizaje de todos los estudiantes; (2) comprometerse con la formación de sus estudiantes como seres humanos y ciudadanos en el marco del “buen vivir”; (3) enseñar con valores garantizando el ejercicio permanente de los derechos humanos; (4) comprometerse con el desarrollo de la comunidad más cercana.

\*El marco para la buena enseñanza del Ministerio de Educación de Chile (2003) estructura cuatro dominios de competencias: a) preparación de la enseñanza; b) creación de ambientes propicios para el aprendizaje; c) enseñanza para el aprendizaje de todos los alumnos; d) responsabilidad profesional. En cada uno de los dominios se establecen criterios que identifican los conocimientos, habilidades y actitudes, así como las funciones que debe saber movilizar el docente para el logro de la buena enseñanza y el propio desarrollo profesional.

\*El perfil del docente de Educación Media Superior de la Reforma integral de México (2008), está formado por ocho competencias, a razón de: a) organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional; b) domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo; c) planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios; d) lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto

institucional; e) evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo; f) construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo; g) contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes; h) participa en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional.

\*En Guatemala el proyecto USAID (2011), marca la siguiente clasificación de las dimensiones competenciales:

1. Competencia interpersonal: el docente demuestra estar comprometido con la equidad, la igualdad y la ética, que corresponde a los valores personales que facilitan su desempeño y la relación adecuada con los demás, no importando la procedencia cultural, étnica y lingüística de las personas.
2. Competencia didáctica: comprometido con el aprendizaje y el desarrollo integral de los estudiantes, tomando en cuenta su identidad cultural, étnica y lingüística, se refiere a la adecuada comunicación con sus estudiantes y los miembros de la comunidad educativa, a la capacidad de enseñar, evaluar y controlar el aprendizaje y el mantenimiento de un clima apropiado para el aprendizaje.
3. Competencia disciplinar: comprometido con su continua actualización en los conocimientos de las disciplinas que enseña, y el arte de enseñar para el desarrollo y formación integral de sus estudiantes; alude al buen dominio que el docente debe tener de los contenidos de las áreas curriculares que imparte y a la forma como el docente guía el aprendizaje de sus alumnos, según el contexto sociocultural.
4. Competencia profesional: comprometido con la calidad en su desempeño docente y crecimiento profesional, se relaciona con el ejercicio docente y profesional tanto en las actividades escolares como con otros miembros de la comunidad educativa.

\*El Marco de Buen desempeño docente de Perú (2012), marca cuatro dimensiones:

1. Preparación para el aprendizaje de los estudiantes: comprende las características de los estudiantes y conoce los contenidos disciplinares.

2. Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes: crea un clima propicio para el aprendizaje, conduce el proceso de enseñanza con dominio de los contenidos disciplinares, con el fin del aprendizaje reflexivo y crítico, evalúa el aprendizaje de los alumnos, teniendo en cuenta las diferencias individuales.
3. Participación en la gestión articulada de la escuela a la comunidad: participa activamente en la gestión de la escuela mejorando el proyecto educativo generando aprendizajes de calidad, establece relaciones de respeto y colaboración con las familias, comunidad y otras instituciones del estado.
4. Desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente: reflexiona sobre su práctica y experiencia y ejerce su profesión éticamente.

\*En la República Dominicana en su Modelo de evaluación del desempeño docente basado en competencias (2012), marcan las siguientes dimensiones:

1. Competencias funcionales docentes: conocimiento de la materia que enseña, conocimiento de las áreas transversales del currículo, conocimiento de las Tics y la incorporación a su práctica pedagógica, habilidades y capacidades didácticas y pedagógicas para implementar situaciones de aprendizaje significativos en el aula; habilidades del profesor para promover un clima de aula positivo y de aprendizaje significativo; habilidades de programación y desarrollo (planificación del curso, selección y creación de materiales; utilización de los recursos disponibles), capacidades y habilidades evaluativas (evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos y de su progreso); evaluación de los materiales y del currículo.
2. Competencias de profesionalidad docente: capacidad de reflexionar sobre la propia práctica pedagógica, habilidades para el ejercicio de liderazgo transformador dentro de la comunidad educativa, habilidades de ética profesional del docente, conocimiento acerca de la profesión docente (normativas y reglamentaciones del sistema educativo, derechos y deberes como profesional docente, conocimiento de la escuela y su entorno), habilidades y capacidades relacionales (establecimiento de relaciones de calidad con los demás colegas de la escuela y con las familias de los alumnos, actitudes para la mejora de su desarrollo profesional).

\*En EEUU, el Marco para la Enseñanza de Danielson (2011, p. 16) aporta cuatro dominios:

1. Planificación y preparación: demostración de conocimientos del contenido y la pedagogía, demostración de conocimiento de los estudiantes, selección de los objetivos pedagógico, demostración de conocimiento de los recursos, diseño de una instrucción coherente, diseño de evaluaciones del aprendizaje de los estudiantes.
2. El ambiente del aula: creación de un ambiente de respeto e interacción, establecimiento de una cultura propicia para el aprendizaje, manejo de los procedimientos de aula, manejo de la conducta de los estudiantes, organización del espacio físico.
3. Instrucción: comunicación con los estudiantes, uso de técnicas de interrogación y debate, compromiso de los estudiantes en el aprendizaje, uso de evaluaciones en la instrucción, demostración de flexibilidad y sensibilidad.
4. Responsabilidades profesionales: reflexión sobre la enseñanza, mantenimiento de registros rigurosos, comunicación con las familias, participación en una comunidad profesional, crecimiento y desarrollo profesional, muestra de profesionalismo.

\*Los *Estándares de desempeño docente* del Departamento de Educación del Estado de Ohio (2015) aportan las siguientes dimensiones competenciales:

1. Planificación docente: establece objetivos, contenidos y evalúa por competencias.
2. Evaluación del proceso de aprendizaje: planifica pruebas diferenciadas con el objetivo de ajustar su evaluación a los distintos estilos de aprendizaje, necesidades y habilidades que presentan sus alumnos.
3. Usa el conocimiento previo.
4. Conoce el contexto social del alumno.
5. Explica el contenido de forma clara, coherente y precisa.
6. Atiende a la diversidad.
7. Utiliza recursos variados.
8. Crea un buen ambiente en el aula.

9. Evalúa el aprendizaje del alumno.
10. Tiene responsabilidad profesional: trabaja en equipo, se relaciona con la familia y autoevalúa su práctica docente.

\*En Oceanía, desde el punto de vista del grado elevado del desempeño docente, el Departamento de Educación de Australia Oeste en 2009, comienza a poner en marcha el programa *Level 3 Classroom Teacher* como una propuesta que identifica a docentes que llevan a cabo una buena tarea profesional. Dicho programa se estructura en torno a ámbitos de competencias, siendo en este caso cinco los grupos establecidos que se conforman con cuatro o cinco descriptores en torno a la utilización de estrategias y técnicas de enseñanza innovadoras para resolver con más eficacia las necesidades de aprendizaje de los estudiantes individuales y de los grupos de estudiantes; el empleo de prácticas ejemplares en la evaluación del estudiantes y en la información de los procesos; la implicación del profesor en una variedad de actividades de autodesarrollo, incluyendo un alto nivel sistemático de reflexión crítica sobre su práctica de enseñanza, sosteniendo así un alto nivel de crecimiento profesional; Existe una mejora del conocimiento y de las habilidades profesionales de otros profesores a través del empleo de estrategias eficaces de desarrollo; se da un alto nivel de liderazgo en la comunidad escolar, asumiendo un papel clave en procesos de desarrollo de la escuela, incluyendo la planificación y la gestión del currículo y la formulación de la política escolar. Elementos que permiten llevar a cabo una evaluación oficial o una autoevaluación (Hernández y Velázquez, 2010a).

\*En Uganda, el estudio que realizan Bourgonje y Tromp (2011, p. 135), describen lo que deberían saber y hacer los profesionales:

1. Observar e implicar a los niños, comunicarse y relacionarse con ellos.
2. Comprenderse a sí mismos y a los demás, sus creencias, asunciones, emociones y aspiraciones; desarrollar la capacidad de autoanálisis, autoevaluación, adaptabilidad, flexibilidad, *creatividad* e innovación.
3. Desarrollar unos hábitos y una capacidad de aprendizaje autónomo, tener tiempo para pensar, reflexionar, asimilar y articular nuevas ideas; ser críticos consigo mismos y colaborar en grupo.

4. Implicarse con el contenido del tema, analizar los conocimientos de la disciplina y las realidades sociales, relacionar la asignatura con el entorno social de los alumnos y desarrollar el pensamiento crítico.
5. Desarrollar habilidades profesionales en pedagogía, observación, documentación, análisis e interpretación, teatro, artesanía, narración y análisis reflexivo.

\*El Perfil de competencias de un maestro de primaria de Mali (2011), viene definido por (Bourgonje y Tromp, 2011, p. 124):

1. Competencias disciplinarias o interdisciplinarias: dominar los contenidos académicos, los métodos relacionados con cada disciplina y los vínculos que puedan existir entre las disciplinas.
2. Competencias pedagógicas: intervenir eficazmente y a favor del aprendizaje de los alumnos. Se trata de competencias pedagógicas en psicología del aprendizaje, didáctica y tecnologías de la educación, comunicación, evaluación y gestión del aula.
3. Competencias profesionales: permiten al docente integrarse bien en la profesión y actuar en conformidad con la ética profesional.
4. Competencias socio-culturales o socio-relacionales: permiten al docente promover los valores sociales de respeto y dignidad de la persona, y desempeñar el papel que se espera de él en un entorno más amplio.

En la India (Bourgonje y Tromp, (2011, pp. 84-85), el *Marco curricular Nacional*, describe las funciones de los docentes en:

1. Cuidar a los niños: comprenderlos en los contextos sociales, culturales y políticos, desarrollar sensibilidad hacia sus necesidades y problemas y tratarlos en igualdad de condiciones.
2. No percibir a los niños como receptores pasivos de conocimientos: aumentar su propensión natural a construir significados, desalentar el aprendizaje de memoria, hacer que el aprendizaje sea una actividad divertida, participativa y significativa.
3. Analizar de forma crítica los currículos y los libros de texto, contextualizar el currículo para adaptarse a las necesidades locales.

4. No tratar el conocimiento como algo “dado”, integrado en el currículo y aceptado sin cuestionar.
5. Organizar experiencias de aprendizaje participativas, centradas en el alumno y basadas en actividades como jugar, hacer proyectos, debatir, dialogar, observar, visitar y aprender a reflexionar sobre su propia práctica.
6. Integrar el aprendizaje académico en las realidades sociales y personales, respondiendo a las diversidades en el aula.
7. Promover valores de paz, una forma de vida democrática, igualdad, justicia, libertad, fraternidad, laicismo y entusiasmo por la reconstrucción social.

Habiendo realizado una aproximación y revisión de los grupos y asociaciones profesionales en España y en los países en el extranjero -siendo conscientes de que no abordamos la totalidad-, reiteramos que dichas recomendaciones han sido utilizadas para la elaboración de algunas escalas diseñadas e incluidas en los cuestionarios del profesorado, usadas como guía para el análisis de la enseñanza del profesor en cualquiera de las áreas.

### **2.3.- INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS DEL DOCENTE**

Expuesta la revisión de los grupos y asociaciones profesionales en España y en extranjero que identifican las buenas prácticas en el desempeño docente, pasemos a analizar los instrumentos para evaluar las *competencias docentes* en general, y más adelante en particular para la *educación física*:

\*Valdivieso, Carbonero y Martín-Antón (2013), elaboraron la Escala de Evaluación de la Competencia Autopercebida del Docente de Educación Primaria (ECAD-EP), idónea para poder cuantificar el perfil competencial del profesorado estratégico de Educación Primaria. Está constituida por 58 ítems distribuidos en tres dimensiones: a) socioemocional: formado por variables relacionadas con el control y la aplicabilidad de habilidades de relación interpersonal y de equilibrio intrapersonal, que incrementan la calidad del proceso interactivo de la enseñanza ( $\alpha=,852$ ); b) Comunicativo-relacional: compuesto por variables vinculadas directamente con la gestión de la interacción y la dinamización comunicativa, que conlleva el uso de

habilidades y capacidades cognitivas y metacognitivas, psicolingüísticas, socioculturales y psicopedagógicas, que mediatizan los procesos de enseñanza-aprendizaje ( $\alpha=,788$ ); c) Instruccional: constituido por variables intrínsecamente referidas a la promoción de habilidades formativas y de desarrollo de acciones metadocentes. Se vincula a procesos de gestión y dirección de la enseñanza para la consecución de ajustes psicopedagógicos entre el perfil del alumnado y las peculiaridades de los objetos curriculares ( $\alpha=,721$ ).

\* Ferrández-Berruero y Sánchez-Tarazaga (2014, p. 6), diseñan un cuestionario ad hoc, adaptado de la propuesta de Tribó (2008), *Las competencias docentes en secundaria*. Son las siguientes:

1. *Competencias disciplinares o científicas* ( $\alpha=,67$ ). *Ámbito del saber*. Incluye los conocimientos teóricos de la disciplina, de la didáctica, de la pedagogía-psicología, de las TIC e idiomas.
2. *Competencias metodológicas o técnicas* ( $\alpha=,92$ ). *Ámbito del saber hacer*. Incluye la gestión del aula, las técnicas de trabajo en equipo, la atención a la diversidad, la resolución de conflictos, las programaciones didácticas, la evaluación, el uso de las TIC.
3. *Competencias sociales o participativas* ( $\alpha=,85$ ). *Ámbito del saber estar*. Incluye las actitudes de colaboración en la comunidad educativa, el trabajo en equipo, la coordinación, la acción tutorial, el respeto de la normativa, la investigación educativa.
4. *Competencias personales o interpersonales o intrapersonales* ( $\alpha=,81$ ). *Ámbito del saber ser*. Incluye las actitudes de control emocional, la toma de decisiones, la asunción de los deberes y las responsabilidades, la educación en valores.

\*Sanz et al. (2015), analizan la autopercepción del profesorado de Educación Secundaria de la Comunidad Valenciana en sus *competencias profesionales* encontrando diferencias según el *género* reflejando una autopercepción más positiva de las docentes frente a sus compañeros, pero en cambio no se encontraron diferencias en las variables de edad, experiencia o tipo de centro. Presentan un cuestionario con 6 dimensiones ( $\alpha=,890$ ); a) Materia; b) Estrategias, técnicas e instrumentos metodológicos



y de evaluación; c) Gestión del aula; d) Normativa educativa; e) Aspectos psicológicos y evolutivos del alumnado; f) Trabajo en equipo.

\*Luna y Reyes (2015) presentan un cuestionario de *evaluación de la competencia docente* con un valor de  $\alpha=,98$  (TLI y CFI=, 93 y RMSEA=,07) con dos dimensiones:

1. *Conducción y valoración del proceso de enseñanza aprendizaje*: da utilidad a los conocimientos, puntualiza los conceptos importantes, enseña procesos para el uso del conocimiento en la solución de problemas reales, atiende a la diversidad, ofrece actividades motivadoras y secuencia los temas.
2. *Conducción y valoración del proceso enseñanza aprendizaje*: presenta la materia, explica criterios de evaluación, da tiempo suficiente en la explicación, acepta sugerencias, da oportunidades para todos, estructura tareas, trabaja en equipo, se expresa con claridad, estructura las exposiciones, ofrece participación de todos, es responsable, favorece la convivencia, es respetuoso, da feed-back, respeta los criterios de evaluación y la evaluación final es coherente.

Con respecto a los instrumentos de evaluación que intentan delimitar las competencias docentes en *educación física*, encontramos:

\* La Escala de Adaptación de *Evaluation of Teaching Competencies Scale* (ETCS) de Catano y Harvey (2011), aplicada por Baena-Extremera, Granero-Gallegos y Martínez-Molina (2015). Dirigida al docente actual de *educación física* en Secundaria con un índice  $\alpha=,90$ . Establecen ocho constructos que conforman las competencias docentes (Baena-Extremera et al., 2015, p.116), a razón de:

1. Comunicación: capacidad de elocuencia y flexibilidad verbal y escrita para comunicarse con claridad, precisión y propósito con el alumnado, así como dedicar el tiempo necesario a escucharlos.
2. Conciencia de trabajo: capacidad para producir un trabajo actualizado y de alta calidad poniendo estricta atención en los detalles; capacidad para percibir aspectos que otros profesores pasan por alto y rechazar cualquiera que no cumpla con el criterio de la excelencia.

3. *Creatividad*: capacidad para promover ideas innovadoras en clase y nuevos procesos metodológicos, así como ser flexible en las actitudes personales, reglas o modos de funcionamiento.
4. *Feed-back*: capacidad para proporcionar al alumnado una información específica y detallada de los puntos importantes de su conducta y actuación, tanto verbalmente como por escrito; proponer medidas de corrección para la mejora cuando sea necesario.
5. *Consideración individual al alumno/a*: capacidad de mostrar sensibilidad, empatía y atender a las necesidades del alumnado; proporcionar apoyo y ayuda individual cuando sea necesario.
6. *Profesionalidad*: capacidad para demostrar honestidad e integridad siendo consecuente entre las palabras y las acciones; mostrar sentido de equidad y justicia y mantener la confidencialidad de la información recibida del alumnado.
7. *Resolución de problemas*: capacidad para analizar los problemas, buscar soluciones eficaces y decidir sobre las medidas correctivas que se deben adoptar.
8. *Conciencia social*: capacidad para estar en sintonía con los pensamientos y sentimientos del alumnado.

\* El cuestionario de “*La Percepción de la eficacia en el profesorado de Educación Física*” de Hernández y Velázquez (2010a, pp. 69-94) ( $\alpha=,83$ ), modelo didáctico experiencial, que evalúa:

1.- El *conocimiento del contenido de enseñanza*: hace referencia a las competencias en los contenidos específicos en cuanto a la materia de *educación física*.

2.- El *conocimiento didáctico del contenido*: donde evalúa el nivel de percepción que tiene el profesorado en el diseño de actividades, la evaluación de los aprendizajes, posibilidades que los recursos y herramientas didácticas pueden ofrecer.

3.- El *gestión/organización de la clase*: en cuanto al dominio relacionado con el manejo y disposición de aquellas variables relacionadas con la gestión y la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje que permite un buen ambiente de trabajo.

4.- El *liderazgo y la relación con otros agentes*: se refiere al nivel de competencias que tiene el docente para establecer relaciones cordiales con otros

miembros de la comunidad educativa, repercutiendo en su valoración como persona de referencia.

\*Del Valle et al. (2015), realizan un estudio utilizando el cuestionario de Hernández y Velázquez (2010a) con el propósito de analizar el conocimiento de la percepción de las *competencias profesionales* que tiene el profesor de *educación física* en Primaria y Secundaria de Castilla-La Mancha. Los resultados muestran que los profesores de Primaria se perciben más competentes que los profesores de Secundaria en la *gestión/organización de la clase* y en el *conocimiento didáctico de la enseñanza*; las diferencias son significativas en la percepción del *dominio del contenido de enseñanza* y no se hallan diferencias en la *capacidad de liderazgo y de relación con otros agentes*.

Revisadas las clasificaciones de las competencias que han diseñado las diferentes entidades y organismos que se encargan de velar por las prácticas para la buena enseñanza tanto a nivel nacional como internacional, y revisadas las escalas o instrumentos para evaluar las competencias docentes a nivel general en educación como en particular aplicadas a la *educación física*, adoptamos el criterio que Bridges (1986), para agrupar las competencias docentes analizadas, en cinco grandes categorías: 1) Conocimiento de la materia. 2) Capacidad de impartir el conocimiento. 3) Capacidad de mantener la disciplina en el aula. 4) Capacidad de mantener un clima apropiado en el aula. 5) Capacidad de establecer una relación con los padres y alumnos. Criterio que precisa con mayor claridad Hernández y Velázquez (2010a, p. 74), al clasificar las *competencias profesionales* del docente en cuatro dimensiones, propuesta a la que nosotros nos vamos a acoger en esta tesis: 1) *Conocimiento del contenido de enseñanza*. 2) *Conocimiento didáctico del contenido*. 3) *Gestión/organización de la clase*. 4) *La capacidad de liderazgo del docente y de relación con otros agentes*. Como se puede observar el criterio de agrupación adoptado por Bridges (1986), no difiere en sus planteamientos con lo expuesto por Hernández y Velázquez (2010a), ya que la cuarta dimensión y la última que propone Bridges (1986), las contemplan los autores propuestos en la tercera y cuarta dimensión.

Por tanto, a continuación vamos a analizar las competencias docentes en función del criterio seleccionado de modo general en el campo educativo, y de modo específico en *educación física*.

### **2.3.1.- ANÁLISIS DE LAS COMPETENCIAS DOCENTES**

Como se ha expuesto anteriormente vamos a analizar las cuatro competencias docentes usando el criterio de agrupamiento propuesto por Hernández y Velázquez (2010a), para desgranar qué conlleva cada una de ellas aportando una visión general y específica de cada uno de sus contextos, aplicado a la educación y en concreto a la *educación física*. Por orden de presentación primero se tratará el *conocimiento del contenido de enseñanza*, después el *conocimiento didáctico del contenido*. A continuación la *gestión/organización de la clase*, para terminar con la *capacidad de liderazgo del docente y de relación con otros agentes*.

Presentadas las competencias docentes, demos paso a su desarrollo.

#### **2.3.1.1.- Conocimiento del Contenido de enseñanza**

El dominio del conocimiento de la materia junto con el adecuado juicio personal sobre la propia capacidad y el dominio de una serie de destrezas docentes garantiza una enseñanza eficaz (Bandura, 1987).

El *conocimiento del contenido de enseñanza* en España viene marcado en el currículo de enseñanza para la *etapa educativa* que corresponda. En la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), en el Capítulo III, artículo 6, establece que el currículo regula los elementos que determinan los procesos de enseñanza y aprendizaje para cada una de las enseñanzas, estando integrado por los siguientes elementos:

- a) Los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa.
- b) Las competencias o capacidades para aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa, con el fin de lograr la realización adecuada de las actividades y la resolución eficaz de los problemas complejos.

- c) Los contenidos o conjuntos de conocimientos, las habilidades, las destrezas y las actitudes que contribuyen al logro de los objetivos de cada una de las enseñanzas y la etapa educativa y a la adquisición de competencias.
- d) Los contenidos se ordenan en asignaturas, que se clasifican en materias, ámbitos, áreas y módulos en función de las enseñanzas, las etapas educativas o los programas en que participen los alumnos y alumnas.
- e) La metodología didáctica, que comprende tanto la descripción de las prácticas docentes como la organización del trabajo de los docentes.
- f) Los estándares y resultados de aprendizaje evaluables.
- g) Los criterios de evaluación del grado de adquisición de las competencias y del logro de los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa.

Las Administraciones educativas competentes en cada Comunidad, establecen el currículo que deben incluir las enseñanzas comunes en los propios términos. Por tanto, el currículo, y en nuestro caso el de *educación física*, tiene dos funciones básicamente: a) establecer los objetivos, competencias básicas y contenidos; b) guiar a la práctica docente: los métodos pedagógicos y los criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas reguladas.

Bajo este telón de fondo “el currículo señala los aprendizajes clave que deben ser alcanzados con la precisión necesaria para regular el proceso de enseñanza y aprendizaje y, al mismo tiempo, con una cierta flexibilidad” (Hernández y Velázquez, 2010b, p. 87). Sin perder de vista que los contenidos básicos de las enseñanzas mínimas, se basan en una serie de fuentes del conocimiento como son la fuente sociológica, la psicológica, la pedagógica y la epistemológica que representan los pilares fundamentales sobre los que se fundamenta la enseñanza y el aprendizaje de los elementos del currículo -entre ellos los contenidos- (Soler, 1994). Ayudan a articular la comprensión de la persona en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El currículo de cualquier área obligatoria, donde se incluye la *educación física*, es prescriptivo ya que establece un marco de obligado cumplimiento, garantizando una formación común a todos los estudiantes. Permite construir la hoja de ruta para guiar la práctica educativa, y es flexible y abierto adaptándose y contextualizándose a la realidad

educativa específica de cada comunidad, colegio, aula, alumno. Todo ello devenido por la concepción y cómo se trata en cada momento histórico y de cara a obtener un mayor reconocimiento social del área. Dicho tratamiento da lugar a la expresión de currículos educativos -donde se exponen los contenidos- en función de la Ley Educativa correspondiente, a raíz de la sistematización de las distintas disciplinas y la consideración de la Educación Obligatoria gracias a la Filantropía que nos brindó Rousseau.

Este devenir en el desarrollo de los contenidos junto con su valor y dominio de los mismos, tiene que ser conocido por el docente con el ánimo de ser eficaz en la enseñanza. Según Coll (1992) los contenidos es el conjunto de deberes o formas culturales cuya asimilación y apropiación por los alumnos se considera esencial para su desarrollo y socialización. Los contenidos curriculares se definen como instrumentos para conseguir el desarrollo de los objetivos y de ellos nacen las tareas y/o actividades, encontrándose expresados en tres formas:

*Conceptos:* implica la cualidad del "saber". Son hechos que constituyen los elementos de información necesarios para construir el conocimiento de cualquier núcleo de contenido. Constituyen sistemas organizados y su significado y se obtienen en relación establecida con otros conceptos.

*Procedimientos:* se trata de conocimientos referidos "al saber hacer cosas". Son un conjunto de acciones, de formas de actuar y de llegar a resolver tareas.

*Actitudes, valores y normas:* se trata de conocimientos referidos "al saber ser". Las actitudes son tendencias o disposiciones adquiridas y relativamente duraderas a evaluar de un modo a un objeto, suceso o situación y actuar en consonancia con dicha situación. Los valores constituyen un proyecto ideal compartido que da sentido y orienta la formación de actitudes en la escuela como opciones personales adquiridas libres y de modo reflexivo. Las normas sociales se definen como patrones de conducta compartidos por los miembros de un grupo social.

Contreras (1998), Del Valle y García (2007), Pierón (1988), Sáenz-López (1997), Sánchez Bañuelos (1986), Sánchez Bañuelos et al. (2002), señalan que los

contenidos recogen el repertorio de habilidades, conocimientos y destrezas. La selección de dichos contenidos se halla en relación con el grado de desarrollo evolutivo del estudiante, tomando como referencia el Real Decreto propuesto por el MEC, el Decreto de la Comunidad Autónoma y el Proyecto Educativo del Centro.

Díaz Lucea (1994) expone que los contenidos son el conjunto de formas culturales y de saberes seleccionados para formar parte del área, en función de los objetivos generales de área. Del Valle y García (2007) aconsejan que los contenidos siempre estén relacionados con los objetivos generales de etapa, destacando los contenidos mínimos que el alumno debe conseguir. A lo que nosotros añadimos que también es necesario que los objetivos generales de etapa estén relacionados con las competencias. Sin pasar por alto que los contenidos, organizados en unidades didácticas, tengan asociados criterios de evaluación y sus pertinentes estándares de aprendizaje evaluable. Es decir, el dominio de los contenidos en cualquier área y en concreto en *educación física* pasa por la comprensión de las relaciones verticales y horizontales que se establecen entre los elementos curriculares prescriptivos que conforman el currículo, en cada curso y en su totalidad. Sin olvidar que en el desarrollo de los contenidos los profesores han jugado y juegan un papel fundamental teniendo en cuenta la necesidad de formarse y la conciencia social.

Analizando concretamente los contenidos de *educación física* hay que entender que para saber cuáles son los contenidos de la materia en el momento actual en el que nos encontramos tienen un antes y un después en España, poniendo el centro de interés en la Reforma Educativa de 1990, como señala Del Valle (2009). Antes de la Reforma Educativa los contenidos se basaban en el fortalecimiento corporal, el desarrollo de la condición física y la copia de los modelos técnicos del deporte de élite, según García Ruso (1994) y Kirk (1990), citado por Contreras (1998); con predominio de la perspectiva tradicionalista o tecnológica con una orientación de carácter positivista, tecnicista, cuya esencia radicaba en la concepción de la enseñanza como "la actividad de una persona que se transmite y favorece el aprendizaje de otra", según expresa Gimeno y Pérez (1992). Cuyo telón de fondo de este enfoque es por un lado la teoría conductista interesada en el resultado final y por otro, la teoría basada en los negocios y

la industria cuyo objetivo no era otro que el rendimiento. La traslación de dicha filosofía a la escuela se plasmó en la mera gestión del currículo por el profesor y la consiguiente evaluación de los cambios producidos en la conducta tras la aplicación del mismo, sin incidir en el contexto histórico, social y cultural en el que se había producido el currículo; donde el profesor era un mero ejecutor o técnico del currículo establecido. El representante más puro de este enfoque fue Tyler a partir del establecimiento del esquema de determinación de objetivos y contenidos conductuales y la evaluación. Destacar siguiendo a García Ruso (1994) y Kirk (1990), que en *educación física* esta perspectiva ha sido la dominante, aunque no se puede hablar de un todo homogéneo puesto que en la visión más ortodoxa hallamos a Siedentop y en el extremo opuesto a Jewett y Bain.

Después de la Reforma Educativa se produce un giro en el tratamiento de los contenidos, contemplándose al alumno como una unidad psicósomática y social, donde cobra mayor interés los contenidos de expresión corporal, actividades en el medio natural, deportes sin predominio de la copia de los gestos técnicos que provienen del deporte de competición, etc. En este cambio influyeron dos perspectivas:

La perspectiva empirista-conceptual: emergió en los años sesenta mostrando una nueva tendencia que se caracterizó por aplicar al currículo los puntos de vista de disciplinas como Filosofía, Sociología, Psicología, Historia, etc., cuya teoría educativa se consideró como elementos especializados pertenecientes a otras disciplinas. Desde esta perspectiva los problemas del currículo se identificaron como ejemplos concretos de cuestiones más amplias de naturaleza Filosófica, Política, etc., puesto que definió los contenidos como el conjunto de formas culturales y de saberes (conceptos, procedimientos y actitudes), seleccionados para formar parte de las diferentes materias curriculares en función de sus objetivos generales; cuya asimilación y apropiación por parte de los alumnos se consideró esencial para su desarrollo y socialización. Por tanto, se dio a entender que los contenidos eran definidos por la propia sociedad para ser aprendidos por el alumno, por ejemplo: el deporte como integrante del currículo de la *educación física*, era considerado a la luz de su relación



con el individualismo, liberalismo político, economía de mercado. Perspectiva sociológica y no tradicional o tecnológica.

La perspectiva reconceptualista: basada en una tendencia sociológica y no tradicional y tecnológica. Se centró sin embargo en la Teoría Crítica de la enseñanza. El núcleo central que inspiró esta tendencia fue la crítica a la conciencia tecnocrática por su contribución a la deshumanización de la vida social. Se distanció de la perspectiva empírico-conceptual por su incidencia en los valores y en la emancipación política. Propugnó la consecución de un cambio social emancipatorio a través de la educación y luchó contra las desigualdades y la injusticia social. Así se definieron los contenidos como el conjunto de formas culturales y de saberes (conceptos, procedimientos y actitudes), seleccionados para formar parte de las diferentes materias curriculares en función de sus objetivos generales, cuya asimilación y apropiación por parte de los alumnos se consideró esencial para su desarrollo y socialización. Se entendió el currículo como praxis aplicable a un mundo real lo que supuso que la enseñanza englobara unas condiciones sociales que no se podían reducir exclusivamente a los problemas de aprendizaje, resaltando la dimensión política. En definitiva, bajo esta perspectiva, los profesores debían ser agentes activos del proceso de enseñanza-aprendizaje, potenciando y facilitando en los alumnos la liberación en el contexto social que les tocaba vivir.

Como conclusión señalar que los currículos de *educación física* han sido, de manera predominante técnicos, exceptuando el Programa del 1987 y el Currículo Oficial que desarrolló la LOGSE, la LOE y la LOMCE, más cercanos a varias interpretaciones. Conclusiones, suponemos, transferibles a cualquier área.

Hoy en día la legislación vigente es ecléctica en el planteamiento del currículo y por tanto en el de los contenidos, gracias a la contribución de las distintas Escuelas Gimnásticas, junto con los Movimientos y el esfuerzo por sistematizar dicho movimiento, dando como fruto las corrientes que a continuación desarrollamos:

Según Vázquez (1989) podemos resumir las tendencias actuales en tres grandes corrientes:

- *Corriente Biomotriz*: representa una concepción del cuerpo-máquina como propone Descartes donde el rendimiento es lo único que interesa. Resalta un enfoque: utilitario. Los objetivos se delimitan hacia la salud, eficiencia motriz, rendimiento. Los contenidos: condición física, deportes, actividades en la naturaleza... (la *educación física* se convierte en muchos casos, en una educación moral que busca la capacidad de esfuerzo y voluntad).
- *Corriente Psicomotriz*: supone la intelectualización del movimiento, se caracteriza por ser una filosofía de la educación que busca para el individuo un mejor conocimiento de sí mismo. Trata de relacionar el movimiento con la actividad mental. Su base científica la podemos encontrar en autores como Le Boulch con la psicocinética, Picq y Vayer, Lapierre, Ajuriaguerra... Tiene un enfoque integral. Los objetivos se dirigen hacia el conocimiento de sí mismo, adquirir nuevos esquemas de acción adaptativos, siendo los contenidos los que están enfocados hacia las sensaciones, las vivencias, los movimientos.
- *Corriente expresiva*: la comunicación y la expresión de dicha comunicación es lo más importante. Se enfatiza el cuerpo vivido. El enfoque es abierto. Los objetivos encaminados al movimiento expresivo y la *creatividad*. Los contenidos se delimitan en la expresión corporal (mimo, danza, dramatización, gim-jazz).

Garrote (1993) señala a su vez las siguientes corrientes:

- *Corriente Deportiva*: se nutre del sistema deportivo anglosajón y tiene en el deporte competitivo, desarrollado a partir de la instauración de los J.J.O.O. modernos por Pierre de Coubertin, su punto de apoyo más sólido; precisamente por ello esta corriente es criticada por autores como Devís y Peiró (1992); sin embargo, otros como Antón (1989), Parlebas (2001) y Sánchez Bañuelos (1992), defienden la gran compatibilidad del deporte educativo con los objetivos escolares.
- *Corriente Psicomotriz*: surge en el ámbito de la psiquiatría infantil de la mano de Dupré. Su integración en la escuela deriva de investigadores como Piaget o Wallon, siendo en la actualidad muy útil sobre todo en las primeras edades. Se fundamenta en la consideración de la persona como una unidad funcional afectiva, motriz e intelectual.

- *Corriente Expresiva*: la expresión corporal, usada desde tiempos inmemoriales, tiene en la actualidad cuatro orientaciones: ritual, escénica (danza, teatro...), terapéutica y escolar. Desde los 70 se utiliza cada vez más en el marco escolar como medio de conocimiento y control del propio cuerpo.
- *Educación física de Base*: este método, desarrollado por Legido Arce a partir de los trabajos de Le Boulch y de la corriente americana, busca mejorar la capacidad de percepción, decisión y ejecución desde los movimientos más sencillos a los más complejos. Suele aplicarse sobre todo en las primeras edades y en la iniciación deportiva.
- *Corriente Investigadora en EEUU*: derivada en dos, la corriente didáctica (encabezada por Blom, Mosston y Harrow) y la corriente fundamentalista (donde destacan Cratty y Singer que estudia el desarrollo motor y evolución del niño para actuar adecuadamente).
- *Corriente Sociomotriz*: estudia la conducta motriz en sociedad. Su principal representante es Parlebas con su teoría sobre la praxiología.

Otras corrientes que se pueden mencionar, aunque con menor influencia, son las siguientes: la corriente integradora, que busca integrar los componentes de la personalidad (cognitivo, motor y socio afectivo). Gangrey es el máximo baluarte de esta corriente. El “Physical Fitness”, que busca la calidad de vida combinando ejercicio físico con una alimentación adecuada, salud mental, hábitos correctos...

Como conclusión dejar constancia de que el diseño curricular de la *educación física* actual comprende las distintas corrientes que configuran las tendencias actuales de la *educación física*, dejando a un lado la única visión que ha caracterizado la enseñanza tradicional: el rendimiento. Hoy no se entiende el movimiento con una finalidad sesgada, lejos de la realidad total del ser humano.

Analizadas las corrientes que nos ofrecen la construcción histórica de la asignatura de *educación física* configurada a raíz de la concepción cultural dominante, existen dos grandes factores más que se suman al anterior y por extensión a cualquier área del currículo: el papel del profesor que admite e impulsa los cambios curriculares que suponen cambios en el status profesional, introduciendo aquellos contenidos

acordes a su formación, aptitudes, etc., aspecto esencial en relación a nuestro objeto de estudio; y las expectativas de la sociedad en función de los agentes sociales (alumnado, padres, profesorado, clase política y social, ámbito deportivo,...), que suponen un avance o freno para incorporar nuevos contenidos en nuestra materia (Contreras, 1998).

En definitiva, estudiados los tres grandes factores que conforman la educación: el papel protagonista, objeto de nuestro estudio, lo asume el profesor teniendo como referencia la legislación educativa vigente. Quien para el desarrollo de su función es imprescindible que tome una serie de decisiones (Del Valle y García, 2007):

- ¿Qué y para qué enseñar? Selección de los objetivos y de los contenidos de acuerdo con los principios educativos.
- ¿Cuándo enseñar? Secuenciación y temporalización de los contenidos para poder conseguir los objetivos.
- ¿Cómo enseñar? Utilización de un método y una metodología de enseñanza adecuados al momento actual en el que vivimos.
- ¿Qué, cómo y cuándo evaluar? Evaluación de todas las decisiones adoptadas en el currículo utilizando los instrumentos apropiados al contexto, en los momentos de intervención precisos.

Sin olvidar que toda programación está contextualizada en un centro concreto, de acuerdo a un Proyecto Educativo y a una Programación General Anual que viene marcada por las directrices de comienzo de curso, que publica la Consejería de Educación ejerciendo sus competencias en materia educativa.

Por tanto, y para concluir el *conocimiento del contenido de enseñanza*, su valor y el tratamiento educativo, queda expresado que en los currículos prescriptivos para cada uno de los niveles educativos están expuestos los contenidos, tomando carta de naturaleza en la programación didáctica en la que se tendrá en cuenta la legislación educativa, las necesidades y las características de los alumnos, las características del profesor y su toma de decisiones, las características del centro, las posibilidades de práctica extraescolar, las limitaciones horarias y de tiempo, las características

climatológicas, los recursos materiales, como veremos a continuación en el apartado siguiente.

### *2.3.1.2.- Conocimiento Didáctico del contenido*

Antes de profundizar en lo que se entiende por *conocimiento del contenido didáctico* es conveniente realizar un análisis etimológico del término didáctica para distinguir como señala Zabalza (1994), lo que se entiende por didáctica común y el concepto de didáctica dentro de los ámbitos especializados donde se halla la *educación física*. En este sentido, la palabra *didáctica* proviene del griego *didaktikos* (apto para la docencia), *didaktiké* (enseñanza) y *didastikalia* (enseñar con una doble acepción en el campo de la educación y del teatro).

Como acepción común la didáctica se refiere a las actividades relacionadas con la enseñanza o transmisión de ideas a las que se pretende que los receptores presten atención. La definición del diccionario de la Real Academia refleja la didáctica como *arte de enseñar*. Enseñar didácticamente se refiere a un modo de desarrollar una actividad de manera didáctica, propia para enseñar, y es didáctico aquello que es adecuado para enseñar e instruir. Así, los dos ejes sobre los que gira la didáctica son la enseñanza y las características que esta enseñanza incluye.

Zabalza (1994) señala que la conceptualización *culta o técnica* de la didáctica se puede derivar a partir tanto de la delimitación de su espacio didáctico (delimitación disciplinar), como de su contenido didáctico (contenido disciplinar). La delimitación disciplinar supone identificar a qué categoría pertenece el conocimiento que en ella se articula y transmite, o bien identificar su utilidad, aquello de lo que se ocupa o los problemas que resuelve. El contenido disciplinar especifica la parte de realidad a cuyo estudio y mejora se dedica la disciplina, respondiendo a la pregunta ¿de qué trata la didáctica?

Una aproximación al concepto de didáctica puede llevarse a cabo analizando las definiciones realizadas sobre la misma a partir de los criterios de definición de la ciencia: el objeto o ámbito de problemas que estudia, el carácter de ese conocimiento,

qué se espera del aporte, su finalidad y la forma de elaborar sus saberes. Desde esta perspectiva Del Valle (2008) realiza una amplia revisión sobre definiciones del término didáctica (Benedito, 1987; Contreras, 1991, 1998; De la Torre, 1993; Estebaranz, 1994; Medina, 1995; Oliva, 1996; Pla i Molins, 1993; Sáenz-López, 1997; Villar, 1990; Zabalza, 1990, 1994), que a efectos de este trabajo se van a seleccionar algunas para poder establecer puntos en común. Así pues se define la didáctica como:

“Ciencia y tecnología que se construye desde la teoría y la práctica, en ambientes organizados de relación y comunicación intencional, donde se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje para la formación del alumno” (Benedito, 1987, p. 11).

En este contexto, la didáctica está dentro de las ciencias de la educación. Explica y estructura metódicamente el proceso instructivo, analizándolo, dando lugar a distintos modelos de currículo y enseñanza (...) y como consecuencia de su proyección normativa y su carácter tecnológico científico, estudia la enseñanza desde el punto de vista de la práctica escolar (Villar, 1990, p. 30).

De la Torre (1993, p. 54) expone que “la didáctica es una disciplina reflexivo-aplicativa que se ocupa de los procesos de formación y desarrollo personal en contextos intencionadamente organizados”.

Zabalza (1994, pp. 136-137) señala que “la didáctica actual es ese campo de conocimientos, de investigaciones, de propuestas teóricas y prácticas que se centra sobre todo en los procesos de enseñanza y aprendizaje (...). La didáctica actual es básicamente un proceso de recuperación y procesamiento de informaciones (generadas desde la propia disciplina o desde otras disciplinas vecinas) y de toma de decisiones sobre la base de dicha información. Es también un proceso de sistematización de conceptos, teorías y estrategias de acción”.

Así pues la didáctica es una disciplina pedagógica que analiza, comprende y mejora los procesos de enseñanza aprendizaje, las acciones formativas del profesorado y el conjunto de interacciones que se generan en la tarea educativa en línea con lo que aporta (Medina, 1995, p. 152), o una ciencia técnica o tecnología, con una clara

orientación hacia la práctica que se expresa en términos tales como normativizar, optimizar u orientar (...) que tiene por objeto la enseñanza, la instrucción, aprendizaje o formación intelectual, entendiendo su función como la de construir teorías y modelos, leyes o constructos explicativos acerca de la enseñanza aprendizaje que eventualmente podrían trasladarse a la acción, por su carácter regulador y normativo (Contreras, 1998, p. 27).

Dentro de este marco de definiciones en el análisis del concepto, predominan los siguientes calificativos: la didáctica es *ciencia*, de ahí su carácter práctico y su función, considerada como disciplina bien explicativa o reflexivo-práctica, muy relacionada con la tecnología.

Desde una perspectiva predominantemente educativa integrada en la cultura, en relación con la finalidad del conocimiento que ofrece la didáctica, ésta se dirige hacia la optimización del aprendizaje, la toma de decisiones normativas y la elaboración de los modelos de currículum y de enseñanza, como a los propósitos más amplios tales como la formación de las personas (Martin y Kulina, 2004; Medley, 1979; Shulman, 1987).

Se concibe como un arte que exige conocimiento y habilidad técnica y que nutre así mismo el conocimiento sobre la enseñanza. Su objeto de estudio está centrado en la enseñanza, analizando en su aplicación los procesos de enseñanza aprendizaje.

Respecto a la situación de la didáctica, Zabalza (1990) identifica versiones de lo que es y se debe hacer: a) los que plantean la didáctica como brazo instrumental de la pedagogía; b) los que conciben el campo educativo como espacio ocupado por diferentes disciplinas independientemente entre sí; c) las posturas que presentan la dimensión teórico-práctica como un continuo bipolar que a la vez refleja una mayor/menor distancia al hecho educativo concreto.

Desde estas perspectivas, se comparte el acuerdo general que parece existir al considerar la didáctica como una de las ciencias de la educación. En este sentido, como expone Zabalza (1990), la didáctica estudia y hace propuestas de intervención y de optimización sobre campos como la enseñanza general y especial, el currículum, las

teorías de instrucción, los medios y la tecnología didáctica. De este planteamiento surge una de las clasificaciones de la didáctica, citada por Gardoqui (1993):

Didáctica general: trata de la enseñanza independiente del contenido cultural, dando normas y principios y estudiando los fenómenos y leyes.

Didáctica especial: estudia específicamente una disciplina, sus contenidos, metodología y los diversos problemas que se plantean en el proceso de enseñanza aprendizaje.

En este marco general de la didáctica en el que se estudia la enseñanza y los procesos de enseñanza aprendizaje existen parcelas específicas de intervención sobre la práctica, teniendo en cuenta la realidad educativa, constituyendo una de ellas la *educación física*. Al respecto Gómez y Rodríguez (1993) exponen que surge una didáctica en relación con la acción motriz: una *didáctica de la educación física*.

Ahora bien, ¿Qué relación existe entre la didáctica como materia y el currículo de dicha materia? Las relaciones entre la didáctica y el currículo las delimita Medina (1995) cuando expone que la didáctica es la ciencia y el arte de la enseñanza, estudia los procesos de enseñanza en cuanto forman a los participantes. La formación es la finalidad esencial de la didáctica, que tiende a la realización de cada participante mediante la construcción del currículo más adecuado y el sistema interactivo comunicativo. De este modo, la didáctica estudia, analiza y valora el currículo como espacio que integra la teoría y la práctica formativa, profundizando en el espacio social que le caracteriza, siendo el currículo, el proyecto cultural y socio-formativo más adecuado para un determinado grupo humano, que orienta y da base a los procesos de enseñanza-aprendizaje.

El hecho de que existan situaciones de enseñanza que trasciendan la intencionalidad educativa que caracteriza al currículo, amplía la concepción de la didáctica más allá del campo curricular y, tal y como expresa Pla i Molins (1993), la didáctica incluiría el currículo como ámbito de intervención, en tanto que pueden existir otros ámbitos, no sólo el curricular, sobre los que implementar la formación que pretende la didáctica. Concretamente en la *educación física*, en el terreno más general



de la actividad física y del deporte esta circunstancia se produce frecuentemente, existiendo contextos que no mantienen una relación con la escuela y en los que la participación de las personas se orienta hacia varios ámbitos: el deportivo-recreativo, la actividad física-salud, el deporte rendimiento o la actividad física con carácter terapéutico entre otros, en los cuales, dándose igualmente situaciones que implican procesos de enseñanza aprendizaje, las finalidades y las metas no se encuentran necesariamente orientadas hacia la educación (Del Valle, 2008).

Dentro de esta visión compartida que se plantea entre la didáctica y el currículo, se entiende el currículo como el campo principal de intervención de la didáctica, con diferentes niveles de abstracción, desde el nivel que afecta al sistema educativo general, a lo que hemos denominado fuentes del currículo (Soler, 1994); hasta aquellos otros relacionados con la materia, en nuestro caso la *educación física* objeto de conocimiento de la didáctica específica.

Llegados a este punto cabe preguntarse ¿Cómo se hace práctico el conocimiento de la materia donde se incluye la *educación física*, desde la necesidad de delimitar las competencias en el conocimiento didáctico del contenido que necesita el docente? Mediante el estudio, el análisis, la comprensión y dominio con carácter de uso de los diferentes niveles de concreción curricular, como muestra de la planificación que da lugar al proceso de enseñanza aprendizaje.

De ahí que respecto a los niveles de concreción de los currículos, Antúnez, Del Carmen, Imbernon, Parcerisa y Zabala (1991); Blanco (1993); Carrasco (1997); Contreras (1998); Moreno (1990); exponen que presentan tres niveles de concreción: el *Diseño Curricular Base*, el *Proyecto Curricular de Centro* y el *Proyecto Curricular de Aula* que se materializa en las programaciones. El primer nivel de concreción o *Diseño Curricular Base*: incluye todo lo que se debe considerar prescriptivo en una etapa para el conjunto del Estado, y también lo que pretende ser una orientación válida para todos los centros y profesores que imparten las enseñanzas en la etapa correspondiente. El segundo nivel de concreción o *Proyecto Curricular de Centro*: conecta los aspectos significativos del proyecto educativo con los principios del Diseño Curricular Base y consiste en la toma de decisiones por el cual el conjunto de profesores de una etapa, a

partir del análisis contextual del centro, adoptan una serie de acuerdos acerca de las estrategias de intervención didácticas que se van a utilizar con el fin de asegurar la práctica docente. Aspecto que desde el advenimiento de la LOCE y hasta la LOMCE no se considera relevante puesto que alcanza mayor relevancia la programación de aula. El tercer nivel de concreción o *las programaciones*: es el documento que realizan los profesores para guiar el trabajo de los alumnos sobre una determinada área curricular. De hecho, la programación en su puesta en escena en el proceso de enseñanza aprendizaje, representa la piedra angular sobre la cual se edifica las experiencias para constituir las creencias que un docente posee, sobre su competencia percibida, en el *conocimiento didáctico del contenido*.

Al hilo de lo expuesto Del Valle y García (2007) señalan cuatro niveles de concreción curricular teniendo en cuenta el desarrollo legislativo actual: I nivel de concreción legislado por el Gobierno dando lugar al Real Decreto de Enseñanzas Mínimas Básicas; II nivel de concreción, lo realiza la Comunidad Autónoma mediante el Decreto de Enseñanzas Mínimas; III nivel de concreción, le corresponde a la programación docente diseñada en el Departamento del centro educativo; IV nivel de concreción se identifica con el diseño de unidades didácticas por parte del profesor. Entendiendo que tanto el diseño de la programación como el de las unidades didácticas están de acuerdo con el Proyecto Educativo del centro, la Programación General Anual y las directrices marcadas anualmente por la Comunidad Autónoma en materia de educación.

Llegados a este punto y de cara a centrar el objeto de estudio en este apartado es evidente que el tercer nivel y el cuarto nivel de concreción curricular son los agentes de cambio en las creencias que genera un docente en cuanto a ser eficiente en el *conocimiento didáctico del contenido*.

Por este motivo Del Valle, De la Vega, Rodríguez y Pérez (2013, p.33), piensan que la percepción del profesorado en su dominio del *conocimiento didáctico del contenido* centra su atención: a) en el diseño de la programación y por ende de las unidades didácticas, teniendo en cuenta el equilibrio metodológico entre competencias, objetivos, contenidos, metodología y evaluación y la expresión de todos sus

componentes (al respecto consultar la revisión amplia que hacen Del Valle y García (2007), en cuanto a qué elementos configuran la programación); b) establece distintos tipos de tareas o actividades identificando una intencionalidad u otra en función del objetivo didáctico planteado, tener capacidad para modificar las tareas en función de los acontecimientos que puedan tener lugar durante su aplicación, la motivación hacia el desarrollo de las mismas y la atención a la diversidad (Blázquez y Sebastiani, 2009; Contreras 1998; Del Valle y García, 2007; Pierón, 1988; Sáenz-López, 1997; Sánchez Bañuelos, 1986); c) propicia aprendizajes en los estudiantes utilizando los recursos metodológicos, materiales y personales adecuados (Blázquez y Sebastiani, 2009; Contreras 1998; Delgado Noguera, 1991; Del Valle y García, 2007; Mosston, 1978; Pierón, 1988; Sáenz-López, 1997; Sánchez Bañuelos, 1986; Siedentop, 1998); d) diseña situaciones que permitan evaluar el proceso de enseñanza aprendizaje atendiendo a la evaluación del alumno, del profesor y del proceso (Blázquez, 1990, 1993, 2009; Contreras, 1998; Del Valle y García, 2007; Gimeno, 1993; Sáenz-López, 1997; Sánchez Bañuelos, 1986, 2002; Santos et al., 2014; Stenhouse, 1984; Stufflebeam y Shinkfield, 1987; Zabala y Arnau, 2007).

En el caso concreto de la *educación física*, Sicilia, Sáenz-López, Manzano y Delgado (2009) añaden en su investigación, trabajos como el de Hernández (1992), donde analiza la concepción y puesta en práctica del currículo; Sicilia (1996) analiza la forma en que el profesorado de *educación física*, selecciona y evalúa los contenidos de su materia y Rivera (2000) estudia como el profesorado de *educación física* diseña, elabora y lleva a la práctica la programación.

Estos supuestos implican para el docente de cualquier área distinguir el conocimiento teórico didáctico del contenido: "saber qué"; del conocimiento práctico didáctico: "saber cómo"; plasmado en la programación atendiendo a las demandas sociales (en línea con lo propuesto en el primer capítulo de este trabajo en cuanto a que la persona es un elemento activo en el proceso de ejecución que supervisa de manera inteligente lo que hace mientras lo ejecuta, con capacidad de adaptarse a los imprevistos). De este modo es así como queda justificada la presencia de la competencia del *conocimiento didáctico del contenido* en la materia en cualquier área, a tenor del

currículo educativo y los elementos que lo integran, teniendo en cuenta la idiosincrasia de la didáctica específica como se identifica en la *educación física*.

Sin otro particular demos paso al desarrollo de otra de las competencias docentes denominada gestión/organización de la clase, que es esencial en el camino que estamos recorriendo para configurar el perfil del profesor eficaz.

### *2.3.1.3.- Gestión/organización de la clase*

Por competencia en gestión/organización de la clase se entiende como la capacidad que tiene el docente para observar y analizar lo que está aconteciendo en el desarrollo de la misma, tomando decisiones al respecto. Es poseer la habilidad para resolver diferentes situaciones de enseñanza aprendizaje.

Delgado Noguera (1991) señala que en el proceso enseñanza aprendizaje se dan tres tipos de interacciones: a) interacciones de tipo técnico; b) interacciones de tipo organizativas y de control; c) interacciones de tipo afectivo.

En este apartado del capítulo queremos centrarnos en los aspectos que rodean a la organización y el control de la sesión. Del Villar (1993) afirma que éste es el principal motivo de preocupación de los profesores durante sus primeras experiencias docentes. Para profundizar en este tema vamos a detenernos en aclarar algunos términos:

La dirección de la clase abarca numerosos aspectos (técnicos, motivacionales, etc.), pero uno de los más importantes es la organización y la disciplina entendida de manera adecuada ya que son necesarios para alcanzar los objetivos propuestos y las clases serán ordenadas, empleando el profesor el menor tiempo posible en poner orden y disciplina. La disciplina se puede conseguir con estrategias. En las diversas definiciones del término organización se suelen citar algunas palabras clave como: utilizar procedimientos formales; buscar una enseñanza más efectiva; alcanzar los objetivos planteados; procurar la mayor participación posible; facilitar relaciones positivas entre los participantes. Por tanto, la organización debe tener presente los siguientes aspectos:

estar supeditada a los objetivos de aprendizaje; requerir conocimientos y estrategias; permitir una alta participación; facilitar la individualización y crear un clima favorable (Del Valle y García, 2007; Guskey y Passaro, 1994; Sáenz-López, 1997; Sánchez-Bañuelos, 1986; Soodak y Podell, 1996; Tschannen-Moran et al., 1998; Woolfolk y Burke-Spero, 2005).

Del Villar (1993) expone que las rutinas organizativas son especialmente importantes en *educación física*, debido al carácter más abierto del espacio de actuación, y a la cantidad de material que se moviliza, lo cual hace necesario que los docentes aprendan estrategias de organización eficaz, para que el tiempo dedicado a estos menesteres no reste eficacia en el aprendizaje.

En la *gestión/organización de la clase* debemos conocer qué variables influyen o pueden influir. Si somos capaces de controlarlas obtendremos una mayor eficacia en la dirección de la sesión. Para ello Delgado Noguera (1991), propone:

La personalidad del profesor: sin duda, esta variable es muy importante, aunque en muchos casos no podamos controlarla, por ejemplo: la edad, influye indudablemente en la disciplina; los profesores maduros imponen más respeto que los jóvenes. También puede influir el sexo, el tono de voz, la estatura o la corpulencia. A pesar de esto, hay algunos aspectos que podemos cuidar para que esta variable sea más positiva, por ejemplo: las actitudes hacia la profesión. Si no transmitimos interés por lo que estamos haciendo, el alumno no se motiva y puede provocar problemas en clase.

Dominio de los contenidos y aptitudes relacionadas con la especialidad, por ejemplo: si el profesor de *educación física* no demuestra capacidades motrices, pierde credibilidad frente al grupo de alumnos.

Imagen que ofrece el profesor a los alumnos. La imagen puede ser el espejo de la personalidad. También se debe cuidar la imagen física, el profesor puede tener hábitos nocivos delante de los alumnos.

Tener sinceridad, haciéndose respetar y transmitiendo credibilidad. Si se cumple lo que se dice y no se permiten conductas groseras, se favorece que los alumnos respeten al profesor y éste es el primer paso para conseguir una dirección eficaz de la sesión.

En línea con lo expuesto, Sáenz-López (1997) añade que una de las variables clave de una organización eficaz es conseguir que la actividad que presentemos sea motivante. De esta forma los alumnos se concentran en participar y no en crear problemas. Algunos aspectos que podemos tener en cuenta para diseñar este tipo de actividades son: que sean significativas, que produzcan el máximo tiempo de compromiso motor, que se presenten con todos los alumnos atentos, que el profesor estimule durante la actividad, animando a los alumnos, que dure el mayor tiempo posible si la motivación lo permite, pero terminando antes de que los alumnos lleguen a aburrirse; que se controle a los alumnos y a los grupos con "barridas de mirada."

Otra de las variables clave es el saber crear un clima positivo de trabajo, para ello es fundamental el empleo de refuerzos positivos e intervenciones aprobadoras, ya que se favorece el clima positivo de la clase y con éste el aprendizaje. De esta forma la organización será más fácil y eficiente. Debemos tener en cuenta que las intervenciones con objetivo afectivo son delicadas y su efecto varía en cada alumno.

La última variable a considerar sería las reglas de comportamiento claras. Es muy importante establecer unas normas y rutinas organizativas que deben cumplirse por encima de todo. Debemos enunciar la regla, explicarla y justificarla. Las circunstancias en las que podemos poner normas son diversas, por ejemplo en la organización del material, en la puntualidad, durante la explicación de la actividad, durante la realización de la tarea o poseer un sistema de señales claro. El momento de llamar la atención a los alumnos cuando queremos reunirlos es uno de los más conflictivos, sobre todo para los profesores principiantes. Los tipos de sistemas de señales pueden ser formales o informales. Algunas normas podemos conseguir que las pongan los propios alumnos para que tenga más fuerza interna. En cualquier caso, debemos procurar que las acepten y que las recuerden con regularidad.

A su vez, Contreras (1998); Delgado Noguera (1991); Del Valle y García (2007); Pieron (1988); Sáenz-López (1997); Sánchez Bañuelos (1986), exponen que la organización, la participación y los tipos de formación en una actividad, concretamente en *educación física*, puede plantearse:

**Formal:** cuando todo está predeterminado por el profesor y las organizaciones son rígidas. Se debe utilizar cuando realicemos actividades peligrosas que requieren máxima seguridad.

**Semiformal:** cuando el profesor controla una parte y las disposiciones no son excesivamente rígidas. Es la que más se utiliza, se consigue un clima favorable permitiendo la intervención pedagógica del profesor y asegura una buena participación.

**Informal:** cuando el alumno goza de mayor libertad. Se utiliza cuando tenemos mucha confianza con un grupo o cuando queremos realizar actividades de libre exploración.

Respecto a la participación de los alumnos en la actividad, en función de cómo el profesor organiza la sesión puede ser: simultánea, alternativa o consecutiva, teniendo en cuenta que aunque la ejecución sea alternativa o consecutiva, es importante que todas las parejas o grupos lo hagan simultáneamente. De lo contrario, la participación y motivación de la clase sería totalmente insignificante.

Los tipos de formación varían de frontales, circulares, cuadradas o libres, situándose el profesor fuera o dentro del grupo. A sabiendas que no debemos abusar de ninguna posición determinada sino que debemos buscar una evolución equilibrada, en función de la edad de los alumnos o del tipo de sesión. Cuando se divide la sesión en subgrupos la actividad se puede presentar de las siguientes formas: tareas idénticas para todos los grupos, misma tarea de aprendizaje con diferentes niveles de dificultad, tareas diferentes con distintos contenidos de enseñanza, circuitos, etc.

En lo que respecta a algunos aspectos sobre el material (Sáenz-López, 1997; Sánchez Bañuelos, 1986), es conveniente tener el material previsto y preparado, establecer normas para ayudar a llevarlo y colocarlo (por lista o con voluntarios), utilizar

el material suficiente. La cantidad dependerá de lo que tengamos en el departamento, pero, en cualquier caso, no es recomendable llevar excesiva variedad para una sesión, realizar primero las actividades en las que no se use material y luego las que sean con material, no al revés. La razón es la desorganización que podría producirse en los alumnos al dejar el material después de utilizarlo.

Pierón (1988) cita algunas recomendaciones en cuanto a la comunicación que nos pueden ayudar a mejorar la organización:

Elogiar al alumno o alumna de forma simple, directa y personal.

Variar las formas de intervención del profesor.

Emplear frases completas, directas y personales

Hacer coincidir la palabra y la comunicación no verbal (gesto, movimiento de manos, etc.).

Evitar las negaciones dobles como "no está mal".

Otros recursos de interés en la organización/gestión de la clase es su desarrollo. Es interesante que la evolución sea coherente y no provoque pérdidas de tiempo, por ejemplo: tras una actividad individual, se organizan parejas, después grupos de cuatro, para, finalmente, pasar a grupos de ocho. Si cambiamos excesivamente de agrupación rompiendo la organización anterior, perderemos más tiempo. Recordando que una de las claves del control del grupo es imponer ciertas rutinas organizativas. Así, es aconsejable no empezar a hablar hasta que todos los alumnos estén atendiendo o concentrados en un punto concreto de la clase para dar la información inicial (Sánchez Bañuelos, 1986; Sáenz-López, 1997).

Siguiendo a Del Villar (1993), una actitud docente equilibrada supone: a) exigencia en el cumplimiento de las normas; b) relación de empatía con el grupo. Esto hará que disminuyan los problemas de disciplina con el grupo dando lugar a la posibilidad de corregir a los alumnos con un clima de trabajo orientado a la tarea. Por tanto, eficacia en el aula y aumento del aprendizaje.



En este sentido, controlar al grupo, ser capaces de que respeten las normas y que realicen lo que se les diga es fundamental para una buena organización de la sesión. El control da lugar a una buena organización, ésta a una participación, motivación y aprendizaje por parte de los alumnos.

La aspiración de todo profesor según De Lucas (1993, p. 160), es que la clase funcione sin invertir demasiado tiempo en mantener su control, pudiéndose dedicar el profesor en mayor profundidad a intervenciones de enseñanza. Este autor advierte que no hay reglas mágicas que garanticen el control de la clase, pero cuanto más se conozca sobre este tema, el profesor estará más preparado para actuar.

Los profesores principiantes encuentran aquí su mayor fuente de problemas y preocupaciones. La actitud ondulante, la inseguridad y falta de confianza que suelen tener los profesores en sus primeras experiencias, se suelen traducir en problemas de control. También les cuesta entender que conseguir un clima positivo, como ideal utópico sobre la enseñanza, no está reñido con la exigencia de cumplir una serie de normas para que la clase pueda desarrollarse. Todos los grupos sociales, incluso de adultos funcionan asumiendo y respetando unas reglas.

Podríamos hacer un listado interminable de causas que provocan conductas no previstas leves y por tanto falta de control en la sesión, aplicables a cualquier área de conocimiento. Para resumirlas las dividimos en dos (Del Villar, 1993; Pierón, 1988; Saénz-López, 1997):

Internas. Las que se producen por la interacción en la clase. Estos problemas suelen depender del profesor y, por tanto, podemos intervenir para solucionarlo, por ejemplo: falta de adecuación de la enseñanza, falta de motivación de los alumnos, conflictos internos con los alumnos, alumnos que buscan protagonismo, inseguridad docente, interrupción en clase (es recomendable limitarla, atendiendo a la persona sin perder de vista el grupo. Si por necesidad imperiosa se alarga, se debe mandar una tarea en la que los alumnos trabajen de forma independiente); alumno nuevo a mitad de curso (suele ser una situación

conflictiva. Se debe hablar personalmente con él para explicar las reglas y el funcionamiento del curso para que entre progresivamente. En caso de falta de integración se puede comentar con algunos alumnos más maduros para que le ayuden en este sentido); retraso de algún alumno (preguntar las causas y anotarlo); lesión (atender al alumno intentando que el grupo siga trabajando, o al menos que no se acerquen. Excepto en casos de urgencia, a sabiendas que no es recomendable dejar solos ni al alumno ni al grupo. Para evitarlo se puede enviar algún alumno responsable a avisar a algún compañero o al conserje, para que sean ellos los que le acompañen al centro médico tras hacer el parte de accidente).

Externas. Cuando la causa se produce por algún aspecto que no tiene que ver con la dinámica de la clase. Estos problemas tienen una solución que suele estar por encima de las posibilidades del profesor; se requiere un trabajo en equipo para solucionarlos (equipo directivo, compañeros, padres). Las causas pueden ser: por el ambiente social en el que se mueve el alumno, deficiencias físicas o psíquicas, problemas afectivos, manejo de grupos muy numerosos, etc.

Conductas no previstas o desviadas graves (Del Villar, 1993): comportamientos leves no solucionados o cuando hay peligro físico para el alumno como no realizar una ayuda a un compañero en un ejercicio, gastar una broma inadecuada realizar alguna conducta incorrecta. Cuyas soluciones pueden venir dadas por: a) llamar al alumno con nombre y apellidos corrigiendo el comportamiento o exigiendo que cese; recordar a los alumnos las reglas; mantener una entrevista personal; sin amenazar, ni hacer preguntas, ni lanzar un ataque personal, ni ridiculizar; b) sanciones como: b.1) el castigo que puede ser dañino o útil, según cuando, con quién y cómo se emplee. Tiene efecto a corto plazo, pero a largo o medio plazo, puede producir más daños que beneficios. En cualquier caso, nunca se debe abusar, pues perderá su posible eficacia. No es recomendable utilizarlo como primer recurso. Se deben apurar todas las soluciones antes de llegar a tomar esta decisión que siempre tiene que ser meditada. Las características que debe tener el castigo son: nunca improvisarlo; castigar el comportamiento, no a la persona; la supresión de algún privilegio puede ser una buena estrategia; es importante relacionar el castigo con la falta, por ejemplo: si la falta es por

maltrato de material, puede recogerlo al final de clase. Sin olvidar que el castigo debe ser proporcional a la falta; b.2) expulsión de clase que constituye el reconocimiento de la impotencia del profesor respecto a su capacidad para controlar el grupo, por tanto, debe ser utilizada sólo en casos muy extremos.

A modo de resumen, De Lucas (1993) ofrece las siguientes orientaciones respecto a la actuación del profesor para ejercer el control de la sesión *con eficacia*:

- Crear las condiciones para producir la máxima participación activa por medio de una adecuada y eficaz organización.
- Despertar y mantener la concentración del alumno en la actividad.
- Crear un clima de clase propicio para los procesos de enseñanza aprendizaje que pasa por la manifestación de un sincero interés del profesor hacia los alumnos y la materia.
- Utilizar recursos didácticos adecuados a cada situación como la ubicación, la comunicación, el sistema de señales, el barrido con la mirada o las soluciones a las conductas no previstas.

Realizado un paseo sobre lo que representa la gestión/organización de la clase, se ha puesto de manifiesto que para tener una organización eficaz no sólo es necesario tener en cuenta unas variables que inciden directamente en la organización de la clase, repercutiendo en el planteamiento de actividades que propone el profesor, la participación de los alumnos, la evolución de la sesión junto con la organización del material; sino que es preciso destacar que el control de la sesión es un aspecto prioritario que desenvuelve el devenir de la organización eficaz, la participación de los estudiantes, la motivación y el aprendizaje significativo.

Para concluir este apartado es evidente que una gestión/organización de la clase implica que el profesor eficaz utilice el *conocimiento del contenido* y el *conocimiento didáctico del contenido*, así como que posea una capacidad de liderazgo creativo fruto de una excelencia en el desempeño de su labor docente. Veamos entonces qué significa tener capacidad de liderazgo creativo en el siguiente apartado.

### 2.3.1.4.- Capacidad de Liderazgo Creativo

El liderazgo es el conjunto de capacidades que tiene el profesor para influir en un grupo de personas determinado, haciendo que la clase trabaje con entusiasmo en el logro de objetivos y competencias. También se entiende como la capacidad que tiene el profesor de tomar la iniciativa, gestionar, motivar y evaluar a un grupo de alumnos de manera eficiente.

Según el Diccionario de la Lengua Española (1986), liderazgo se define como la dirección, jefatura o conducción de un partido político, de un grupo social o de otra colectividad, donde cabe la educación. El Diccionario de Ciencias de la Conducta (1956), lo define como las "cualidades de personalidad y capacidad que favorecen la guía y el control de otros individuos", perfectamente transferible a la enseñanza general y de la *educación física* en particular, aunque otro caso será plantearse cómo y para qué.

Bajo este marco de referencia se define líder como: "aquella persona o grupo de personas con la capacidad para provocar la liberación, desde dentro, de la energía interna existente en otros seres humanos para que estos, voluntariamente, lleven a cabo el esfuerzo necesario para lograr, de la forma más efectiva y confortable posible, las metas que los mismos seres humanos han decidido alcanzar con el fin de lograr su propia dignificación y la de aquellos con quienes viven en un determinado entorno y contexto al que deben cuidar adecuadamente (Gento, 2002, p. 183).

Un auténtico liderazgo debería encarnar una serie de dimensiones que según Gento (2002, p. 10) son las siguientes:

- Dimensión *carismática*: cuando resulta atrayente y las personas se sienten cómodas cuando están con él/ella. Entre los rasgos que pueden hacer surgir o incrementar la dimensión carismática cabe referirse al *sentido del humor* (Giuliani, 2002, p. 36), el *optimismo* (Giuliani., 2002, p. 298), *Valor o coraje* (Giuliani, 2002, p. 388) y *reconocida autoridad profesional*.

- Dimensión *emocional* que muestra una actitud positiva, respeto, amabilidad (Bolman y Deal, 2008; Branson, 2010; Fullan, 2006; Goleman, 1999; Hargreaves y Fink, 2006; Schein, 2004).
- Dimensión *anticipadora* para ver las estrategias más apropiadas para resolver retos o problemas futuros y también, la percepción anticipada de las consecuencias o efectos que se derivarán de las soluciones que se pongan en marcha.
- Dimensión *profesional* para impulsar a la institución hacia el logro de metas y objetivos educativos.
- Dimensión *participativa* donde el/la líder ofrece su esfuerzo junto al de otras personas en proyectos en los que están comprometidos.

Algunos de los rasgos atribuidos al auténtico líder según Giuliani (2002) son los siguientes: *compromiso de servicio a los demás, control de las emociones, atención a los detalles, aceptación de la responsabilidad, honestidad y lealtad a la institución o entidad, aprendizaje de los errores y aceptación del riesgo.*

El filósofo Landolfi (2010) define el liderazgo como el ejercicio manifiesto de las actualizaciones y perfeccionamientos de un ser humano, denominado líder, quien por su acción se coloca al servicio del logro, a través de una misión, de uno o varios objetivos propuestos por una visión. Dicha visión debe alinearse y subordinarse necesariamente al bien último del hombre. Los objetivos propuestos por la visión deben incluir y considerar a aquellos objetivos que son individuales, de cada una de las personas que conforman el equipo de liderazgo, conjuntamente con aquellos que son organizacionales.

Esta definición deja en entredicho la importancia de que el líder, profesor eficaz en cualquier área de conocimiento, debe estar bien formado y adquirir el compromiso de darse a los demás (estudiantes), atendiendo a la diversidad y a los intereses educativos con carácter institucional. A su vez, esta definición tiene cuatro implicaciones importantes: primera, implica que haya una persona (líder) que pueda influir y motivar a los demás (alumnos). De ahí que en los estudios sobre liderazgo se haga énfasis en la

capacidad de persuasión e influencia, hecho que tradicionalmente, a la suma de estas dos variables, se le ha denominado "carisma". Sin embargo, los estudios actuales en psicología y sociología han concluido que el "carisma" no tiene la importancia que históricamente se le había otorgado y que también hay otros factores como "habilidades directivas" que son más determinantes a la hora de construir el verdadero liderazgo. Aspecto que escapa de nuestro interés pero en el que nos tenemos que apoyar ligeramente para forjar nuestro estudio.

Cabe preguntarse de cara a que el profesor tenga una capacidad de liderazgo, cuáles serían esas "habilidades en su desempeño" que adaptándolas al contexto educativo se le debería presuponer para que sea *eficaz* (Elizondo, 2001):

- Habilidades técnicas: involucran el conocimiento de los contenidos, el conocimiento didáctico del contenido, la gestión/organización de la clase junto con las estrategias o recursos necesarios para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Habilidades humanas: es la habilidad para interactuar eficazmente con las personas que configuran la comunidad educativa.
- Habilidades conceptuales y procedimentales: se trata de saber formular ideas para una consecución de objetivos de manera eficaz, entender relaciones abstractas, desarrollar nuevos conceptos, resolver problemas con *creatividad*, y transferirlo a la práctica con carácter de uso (Del Valle, 1999; Del Valle y De la Vega, 2008; Moreno, 1988; Richard, 1990; Swartz et al., 2013; Zabalza, 1994).

Respecto a estos tres tipos de habilidades es necesario poner en tela de juicio que un profesor *eficaz* debe reunirlos en su persona de cara a generar alumnos competentes, de lo contrario más que sumar, resta.

Profundizando en el tema que nos ocupa, la mayoría de los trabajos sobre la capacidad de liderazgo se ha realizado en el ámbito empresarial, de hecho no nos debe sorprender que se hable de "habilidades directivas", haciendo un esfuerzo por vincular dichas características al ámbito educativo. Si bien es cierto que en el ámbito educativo

se están realizando esfuerzos por conceptualizar qué se entiende por la capacidad de liderazgo de un profesor y su relación con otros agentes implicados. Muestra de ello es el enfoque que alumbró la literatura como es el liderazgo educativo, haciéndose un hueco frente al liderazgo afectivo o al liderazgo simbólico.

El término liderazgo ha sido conceptualizado de manera muy diversa. En la actualidad todavía pesa sobre este concepto una connotación negativa de abuso de poder y autoritarismo, sin embargo en la investigación el liderazgo tiene que ver con "la influencia". Siguiendo a Leithwood et al. (2006), el liderazgo se caracteriza por fijar un "norte" para la organización y tener la capacidad de movilizarlo en esa dirección. Si a este concepto le añadimos la palabra "educativo", definimos liderazgo educativo como aquel que influye en otros, para hacer cosas que se espera que mejore los resultados de aprendizaje de los estudiantes (Robinson et al., 2009).

En nuestro país, la función de liderazgo se atribuye a los cargos directivos de los colegios, no es difícil observar cómo en las escuelas con estructuras mayoritariamente jerárquicas, como las nuestras, la "función" de liderazgo muchas veces se confunde con la figura de quienes asumen los cargos directivos. Aspecto que constriñe la importancia que adquiere que el profesor, para poner en funcionamiento su capacidad de liderazgo. Aunque sí es cierto que la estabilidad y continuidad de la organización exige unas posiciones formales, el cambio y la renovación de la organización implicando que puedan emerger diferentes liderazgos, al margen de dicha posición institucional (Bolman y Deal, 1994).

En el artículo publicado por Hallinger y Heck (1996), en el que se revisan más de 40 investigaciones que analizan las relaciones entre dirección y eficacia escolar, se afirma que la actividad de los directivos incide, de una manera medible aunque indirecta, sobre el rendimiento académico de los alumnos. Los resultados de dicho estudio coinciden con otras revisiones sobre el mismo tema (Leithwood y Montgomery, 1982; Leithwood y Jantzi, 1990) y justifican el interés despertado por la figura del director. Hecho que no representa el objeto de estudio en este apartado pero que sin embargo no se puede dejar pasar por alto, en pos de delimitar un marco de referencia

sobre el que se pretende construir qué se entiende por capacidad de liderazgo del profesor *eficaz* y relación con otros agentes de la comunidad educativa.

Desde esta perspectiva más amplia, posición que sostenemos, creemos que el profesor debe adquirir unas competencias de liderazgo como una tarea distribuida, más democrática, "dispersa" en el conjunto de la organización, en lugar de algo exclusivo de los líderes formales. De este modo se pone de manifiesto lo interesante que resulta promover el liderazgo múltiple de los profesores para que la organización (clase) aprenda. Hecho que no ocurre del mismo modo si se continúa dependiendo de una sola persona. En este sentido, el liderazgo puede ser ejercido por todos aquellos que, independientemente de la posición institucional que ocupen, son capaces de motivar, dirigir, apoyar a otros en torno a determinadas propuestas y/o proyectos, entendiendo en dicha dinámica la relación con todos los agentes implicados en el aprendizaje de los alumnos.

En definitiva el liderazgo que proponemos es un saber ejercer una influencia en los alumnos para que alcancen las competencias básicas que se les exige. Ya que ante la suposición de que la intervención del profesor tiene un impacto en el desempeño y satisfacción de los alumnos, en su bienestar físico y salud psicológica, transforma el liderazgo en una de las competencias fundamentales de la interacción que realiza el profesor con los alumnos. Transferible a cualquier área o materia de conocimiento donde está incluida la *educación física*.

Al profesorado líder se le puede definir como: “aquellos que lideran dentro y fuera de las aulas, que identifican y contribuyen al desarrollo de una comunidad e influyen a otros hacia la mejora de la práctica educativa” (Katzenmeyer y Moller, 2001, p. 17).

Hoy por hoy, muchas investigaciones anuncian que se necesitan profesores líderes para responder a los cambios que se están llevando a cabo en el campo educativo. En este sentido el profesor debe ser líder con una capacidad de ponerse en el lugar del/los estudiante/s, donde la relación que mantenga con el alumno sea de reciprocidad durante todo el proceso de enseñanza aprendizaje, cuyos procesos



comunicativos representen la plataforma de dicha relación de reciprocidad (Not, 1987). A su vez, el docente ha de tener una actitud de empatía, con un modo de hacer las cosas comprendiendo a los otros.

Sencillamente, consiste en ver las cosas con los ojos de los demás a pesar de continuar siendo uno mismo. Es un docente mediador que necesita crear ambientes empáticos donde tanto profesores como estudiantes puedan cumplir los mínimos requisitos en el mínimo tiempo. Es un juego de enseñar y aprender (Calvo, 2004). Preocupado por potenciar todas las capacidades cognitivas, estéticas, sociales, afectivas y por el aprendizaje de cada uno de sus alumnos independientemente del nivel de rendimiento que tengan (Tschannen-Moran et al., 1998). Es responsable y comprometido con su trabajo (Yeo et al., 2008) y mejora en su saber sobre el contenido de su materia (Ruiz y Sánchez, 1997). Es coherente con los deberes éticos de su profesión teniendo una función de guía, mediador, consejero y formador con un alto espíritu de servicio. Es una persona con gran capacidad para influir en su crecimiento personal, en el del alumno y en el de la sociedad. Posee gran equilibrio emocional (Morris, 2017); no pierde la calma y sabe resolver conflictos creando un ambiente estimulante y motivador hacia el aprendizaje (Allinder, 1994; Ross, 1998). Es optimista y cree en sí mismo (Erdem y Demirel, 2007). Propicia un clima motivacional orientado hacia la tarea que se relaciona positivamente con ser disciplinado, mejora la concentración, la participación en clase, mejora el compromiso y la responsabilidad de los discentes (Papaioannou, 1990).

Según Prieto (1995) el profesor ha de estar dispuesto a enseñar y aprender en un proceso dialéctico en línea con lo que propone Not (1987), de reflexión (Bandura, 1986), de compartir, de comprensión, siendo flexible ante la adversidad. Pero necesita que el sistema educativo lo reconozca para tener una alta motivación y así poder trabajar con ilusión.

Se ha de potenciar en los docentes la capacidad de reflexionar sobre su actuación docente ya que la práctica es fuente de conocimiento. Es lo que llama Imbernón (1994), “pensamiento pedagógico práctico-reflexivo”. Concretamente en *educación física* Hernández (2001, p.44) señala “El profesor de *educación física* debe potenciar la

reflexión sobre sus prácticas de enseñanza y las necesidades personales y sociales en una sociedad en constante cambio”.

La base está en la búsqueda del desarrollo personal. Docentes capaces de asumir el control de su propia vida para poder pertenecer a un equipo profesional. Hoy por hoy se está en la búsqueda del desarrollo integral del profesor líder. Es un cambio desde dentro gracias a la autoevaluación permanente (Aldana, 1998). Se necesitan profesionales que quieran cambiar para mejorar su actuación docente.

Podemos afirmar como señala Covey (1989), que el profesor ejerce como líder cuando busca su transformación interior, nacida de la reflexión personal, que modela su conducta hacia la verdadera felicidad con el fin de ponerse al servicio de los demás. Los profesores deben ser líderes en cada momento de su vida profesional, se lleva a cabo dicho papel cuando con el ejemplo se orienta a los alumnos a pensar con rigor para tomar la dirección acertada. Es un profesional que sirve, no domina. Su meta es dar pleno sentido a la vida humana (López-Quintás, 2004).

#### ***2.3.1.4.1.- La creatividad como elemento clave en el desempeño del liderazgo docente***

El profesor también debe ser un líder creativo. En el siglo XXI se buscan docentes capaces de sacar a cada uno de sus alumnos todo el potencial interior que tienen. Para ello, es urgente esclarecer las nuevas competencias de liderazgo creativo que ha de desempeñar el docente para poder adaptarse a las nuevas demandas de la sociedad.

Investigaciones como las realizadas por Amabile (1983); Boada-Grau et al. (2014); Colom et al., 2012; Díaz-Carrera (2010); Gento et al. (2012); Palus y Horth (2007); Rodríguez (1999); Vecina (2006), ven la necesidad de encontrar líderes con competencia creativa para resolver las diferentes situaciones que se le presentan en su tarea como docente y así dar respuesta a los cambios.

Se entiende por liderazgo creativo “la capacidad de extraer sentido de la complejidad y el caos, y de crear una acción lógica con destreza” (Palus y Horth, 2007,

p. 53). Es construir algo nuevo y resolver retos complejos de manera que las personas puedan crecer, adaptarse, explorar, crear e innovar (Díaz-Carrera, 2010).

De ahí que el docente tenga que demostrar y es lo que demanda la sociedad, su capacidad de responder a retos complejos de una manera creativa en su desempeño docente. Siendo conscientes de que la *creatividad* resulta de la suma de características personales, habilidades cognitivas, conocimientos técnicos, circunstancias sociales, culturales y recursos (Díaz-Carrera, 2010, p. 244; Rodríguez, 1999; Vecina, 2006, p. 35). Al respecto Giroux (1990) y Hernández (2001), apuntan que el docente es un artista creativo que ha de responder a las necesidades del alumno a través de respuestas que están determinadas por cada situación dada, las características del contexto y del sujeto con un carácter único dentro de una realidad social específica.

Amabile (1983) añade que son profesionales con una actitud positiva donde la motivación intrínseca será la que provoque los resultados creativos; prefieren los problemas abiertos y abstractos y salirse de los guiones establecidos (Amabile, 1983; Eysenck, 1995; Sternberg, 1988). Depende de cómo actúe el profesor hacia sus alumnos y si verdaderamente se toma en serio su materia.

La *creatividad* en definitiva es el motor del cambio, del progreso y del desarrollo. Es un bien social, porque permite crecer y desarrollar a los alumnos en su faceta humana, científica y cultural (De la Torre, 1997).

Realizando puentes de unión con el *Modelo de reciprocidad triádica* de Bandura (1986) y el estatuto del "*co-sujeto*" (Not, 1987), señalar que es determinante la interacción recíproca que se da entre la personalidad, el contexto y la conducta del profesor líder creativo, amén de que presentaría una actitud para percibir los problemas como posibilidades, soportando y superando la ambigüedad, la complejidad y la incertidumbre (Colom et al., 2011; Pérez-Alonso, 2006, 2009; Perrenoud, 2004 y 2007; Villegas et al., 2012), estableciendo una relación dialéctica con el alumno en el proceso de enseñanza aprendizaje. Así pues, la *creatividad* como eje de giro sobre el que pivota el *Modelo de reciprocidad triádica* y el proceso de interacción con el alumno, se destaca como la fuente de ventaja más importante que tiene el profesor, puesto que

provoca la adaptación a los cambios, al medio ambiente, sirve para desarrollarse y para crecer a nivel personal y a nivel profesional para ser eficaz. Aplicable a cualquier área de conocimiento.

Es evidente que actualmente en el ámbito educativo se necesitan que las capacidades del docente se reinterpreten por los cambios sociales provocando una nueva mirada sobre la persona y sus necesidades de crecimiento individual y social en relación con su desempeño docente. Esa reinterpretación significa una capacidad de adaptación y proyección del profesor con el medio que lleva a la transformación social bajo una relación de reciprocidad triádica. Ante los cambios, debe haber una adaptación al entorno y adaptación de los mecanismos de autorregulación de la información para tomar decisiones adecuadas ante los imprevistos para ajustar la conducta más eficaz, según la interacción de reciprocidad establecida entre el profesor y el alumno (Not, 1987). Situaciones que no nos caben duda que se dan de manera continuada en la *educación física*.

Toda institución que comprenda la innovación, como la puesta en práctica de las ideas creativas del profesor como clave para dar respuesta a la sociedad, será exitosa (Babicka et al., 2010; Barroso, 2010 y 2011). Según Clegg y Birch (2001), sin *creatividad* se tomarán las mismas soluciones de siempre en la enseñanza, impidiendo la adaptación al medio. Por tanto, la *creatividad* como característica del profesor líder en cualquiera de las áreas y en concreto en *educación física*, se ve como un factor imprescindible de supervivencia coincidiendo con De Bono (1994), Pfeffer y Sutton (2000).

Expuesto el planteamiento que justifica la *creatividad* como elemento clave en el desempeño del liderazgo docente, es necesario profundizar en cómo es el profesor que desempeña la competencia de ser líder creativo en aras de hallar la eficacia docente.

### 2.3.1.4.2.- La estructura mental del líder creativo o “Maestro del cambio” en el desempeño del liderazgo docente

A continuación se presenta la estructura mental del líder creativo o “maestro del cambio”, adoptando el modelo de liderazgo creativo que nos ofrece el Instituto para el Desarrollo de la *Creatividad* (IDEC), propuesto por Díaz-Carrera (2010).

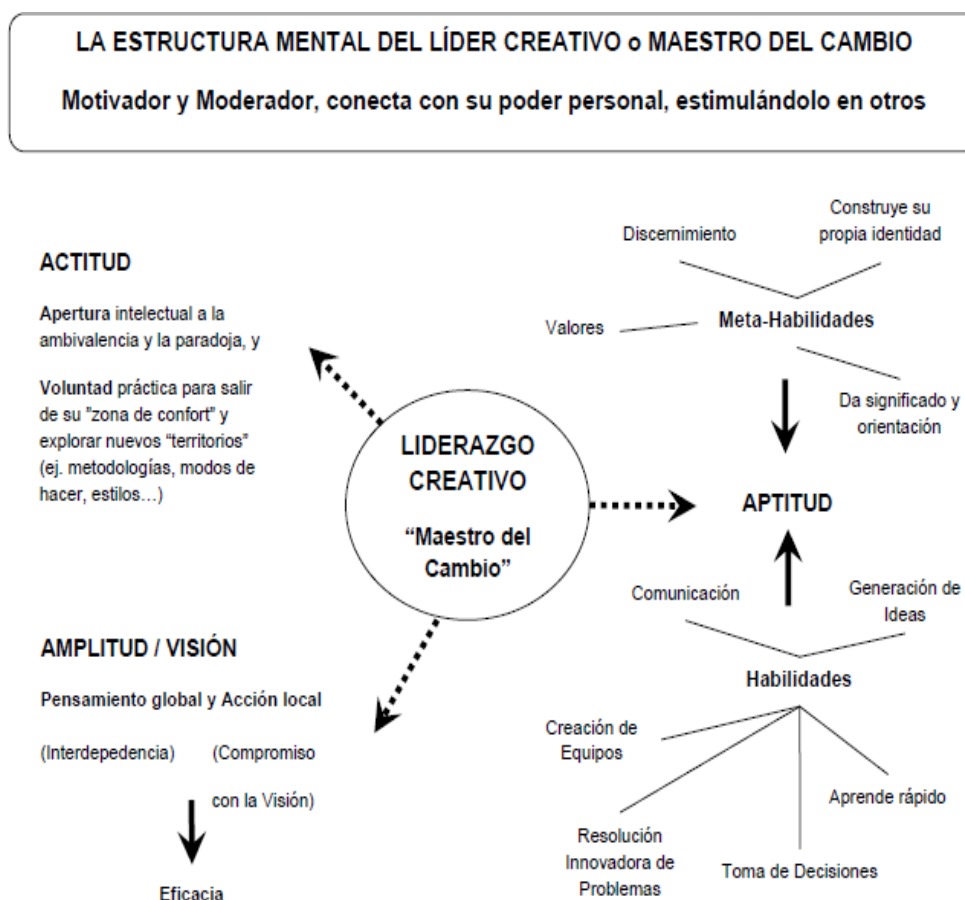


Figura 4

Estructura mental del líder creativo

Nota Fuente: Díaz-Carrera, C. (2010). El líder como generador de sentido. *Revista internacional de pensamiento político*, 5, p. 246.

Como vemos dicho modelo es transferible al campo educativo en cualquiera de sus áreas, ya que podemos afirmar que el docente y en concreto el docente de *educación*

*física*, ha de tener una actitud tanto de apertura intelectual como voluntad para descubrir y aplicar nuevas metodologías y estilos de enseñanza, una amplitud/visión de miras que le hace comprometerse en conseguir el objetivo marcado y una aptitud en la que movilice sus habilidades comunicativas, trabajo en equipo, toma de decisiones, resolución de conflictos, para llegar a desarrollar meta-habilidades que le permita construir su identidad, adquirir valores, etc.

En este sentido, el profesor como “maestro del cambio”, es un autosistema (*sujeto epistémico activo*), que se autoevalúa constantemente para poder desarrollar sus propias creencias en línea con lo expuesto por Bandura (1977a, 1977b, 1982, 1984, 1986, 1987, 1992, 1993, 1994, 1995, 1997, 1999, 2001, 2006); Bandura et al. (2008), y que toma la decisión de situarse en el estatuto *del “co-sujeto”* (Not, 1987), dentro del *Modelo de reciprocidad triádica* (Bandura, 1986), siendo capaz de desarrollar al máximo las capacidades de cada alumno y por extensión de todo el grupo; asumiendo la misión de ponerse al servicio de los demás, de amor hacia sus alumnos, manifestándose a través de la empatía, con capacidad para motivar y siempre creando un buen ambiente a su alrededor. El líder auténtico, y creativo, brota de aquellos cuya motivación primordial es un deseo profundo de ayudar a los demás, atiende a la diversidad en la educación buscando siempre el crecimiento de las personas a quien sirve (Babicka et al., 2010; Díaz-Carrera, 2010; Menchén, 2009; Spears, 2000).

Los docentes necesitan desarrollar la competencia de liderazgo creativo para dar respuesta a los cambios que demanda la sociedad actual, ya que una persona creativa es una persona productiva, con una personalidad atractiva que tiene aptitud para ver los problemas y valorar las situaciones. Además tiene un equilibrio psicológico, buena autoestima sintiéndose capaz de realizar su tarea con el poder de mejorar los resultados de sus alumnos y permite encontrar la mejor forma de divulgar los conocimientos a sus alumnos y mantener organizado su trabajo. En cambio, un profesor que no desarrolla esta competencia, se siente frustrado e insatisfecho (Aldape, 2008, p. 73-76).

No hay que olvidar que algunos de los investigadores más relevantes en educación Day et al. (2009), aportan información sobre el impacto del liderazgo en los

resultados de los alumnos. Entienden que los resultados de los alumnos (cognitivos, afectivos, conducta social), dependen en primer lugar como variable mediadora, de las condiciones del trabajo docente, cuyo impacto en el aprendizaje se ve moderado por otras variables como el capital cultural de la familia o el contexto organizativo. Una y otra pueden verse influenciadas por quienes ejercen roles de liderazgo, produciendo mejoras en el aprendizaje del alumnado. De hecho mayor será el beneficio si además de ser líder el profesor es creativo (Aldape, 2008; Amabile, 1983; Babicka et al., 2010; Barroso, 2010 y 2011; Boada-Grau et al., 2014; Clegg y Birch, 2001; Colom et al., 2012; Colom et al., 2011; Day et al., 2009; De Bono, 1994; Díaz-Carrera, 2010; Eysenck, 1995; Gento et al., 2012; Giroux, 1990; Hernández, 2001; Menchén, 2009; Palus y Horth, 2007; Pérez-Alonso, 2006, 2009; Perrenoud, 2004 y 2007; Pfeffer y Sutton, 2000; Rodríguez, 1999; Spears, 2000; Sternberg, 1988; Vecina, 2006; Villegas, et al., 2012).

Esta es la punta de lanza en la que nos debemos situar en la comprensión de la importancia del profesorado como líder creativo clave del éxito de los cambios educativos. El profesor líder creativo se debe proponer transformar los roles y condiciones del ejercicio profesional docente en busca de la eficacia docente. La organización burocrática debe ser transformada para proveer a los profesores de una mayor capacidad, "*empowering*", que ponga en valor el liderazgo creativo individual y en la gestión de los centros. Ello sin duda provocará una reprofesionalización del cuerpo docente retroalimentado mediante el desempeño docente y la investigación en el contexto de trabajo en cualquier área.

Como señalan Lieberman et al. (1991), el objetivo es desarrollar un entorno rico de aprendizaje para los profesores, capaces de alterar las relaciones de poder y el papel de la dirección en los centros, empezando a hablar del liderazgo de los docentes, que nosotros puntualizamos con una connotación precisa la *creatividad*.

Desde este posicionamiento no nos queda más remedio que dejar que la reflexión inunde nuestro pensamiento, a veces el silencio dice más que las palabras; sin embargo hay que romper el silencio para dejar constancia de que la presencia del educador tiene una sola razón de ser: ayudar a que cada estudiante se desarrolle

plenamente y se integre positivamente en la realidad en la que vive. En principio todos somos educadores capaces de ser líderes, pero, ¿todos podemos ser líderes creativos? ¿Todos estamos preparados para guiar a otros a introducirse en la sociedad de la información y del aprendizaje? ¿Todos tenemos una capacidad de liderazgo creativo y de relación con otros agentes en el ámbito de la enseñanza?

Se pone de manifiesto, por tanto en el liderazgo creativo, la importancia de la persona que educa -el profesor- en interacción con el contexto que produce una conducta determinada con cierto éxito. Sin olvidar que dentro del contexto es necesario no pasar por alto la dimensión educadora de los "*otros agentes educadores*" con los que el profesor establece una relación para conseguir eficacia en la enseñanza y el aprendizaje. Recordemos que el *principio de educatividad* reside en toda persona, entorno u objeto, en función de la relación que mantengamos con ellos. Así pues debemos atender a los educadores que se denominan *clásicos*: la familia y la escuela que saben transmitir de forma explícita o implícita, los conocimientos básicos, los hábitos, las costumbres, las tradiciones, las habilidades, necesarias para afrontar la vida de cada uno. Y por otro lado, destacamos los denominados *nuevos educadores*: el entorno en el que vivimos, los ídolos, las modas, las nuevas tecnologías, los medios de comunicación... En definitiva, cualquier ámbito en el que vivimos o recurso que utilizamos que condiciona nuestra propia forma de ser y de desarrollarnos. De ahí la importancia del análisis de la *educatividad* de todos y cada uno de estos factores en la sociedad de la información, que se debe transformar en aprendizaje, ya que la educación ya no puede estar dirigida a la transmisión de conocimientos y de información, sino a desarrollar la capacidad de producirlos y de utilizarlos, bien sea a nivel formal o informal (Tedesco, 1998). Esta afirmación reconfigura el papel del contexto que hasta ahora se ha otorgado a la educación debiendo cambiar y renovarse radicalmente en muchos aspectos.

La gran pregunta que se forja tras lo expuesto anteriormente plantea una cuestión crucial ¿quién ha de enseñar?; a lo que nosotros respondemos que en el contexto formal de escuela obligatoria, dicho rol le corresponde al profesor estableciendo una relación fluida con todos los agentes educativos que circundan el



proceso y que confieren una conducta determinada, estableciéndose una relación de reciprocidad entre los elementos del sistema. Cuestión que nos lleva a verificar el papel de liderazgo creativo educativo tan importante que desempeña el docente y el contexto en el que se halla, en una única relación denominada "*between*". En dicha relación se produce un giro copernicano en la comprensión del proceso educativo pasando de estar centrada en el que enseña a construirlo a voluntad de quien aprende desde el estatuto del "*co-sujeto*" (Not, 1987). A partir de las necesidades de aprendizaje del estudiante, el profesor debe tener a su disposición herramientas, servicios e instituciones que le permitan liderar el proceso educativo (Majó, 2000), con *creatividad*, estableciendo una relación dialéctica constituyente entre el profesor que enseña y el alumno que aprende. De lo que se desprende la necesidad de reflexionar y analizar el papel de los nuevos educadores líderes creativos que se relacionan con la familia y a la escuela siendo la intervención educativa intencional y sistemática, planificada, situada en el estatuto del "*co-sujeto*" (Not, 1987), la que confiere el éxito. Es decir, todo educador, para ejercer adecuadamente su papel, debe conocer cuáles son sus funciones, su responsabilidad, cuál es el mejor modo para llevarlo a cabo, qué límites presenta su actuación y cómo debe ser la interacción con los otros educadores, con el objeto de alcanzar plenamente el fin de la actividad educativa: el logro de la madurez del educando (García y Ruiz, 2001), o lo que es lo mismo la eficacia en el aprendizaje.

Nos estamos refiriendo a la idea de incrementar el liderazgo de los profesores (Hart, 1995), y en nuestro caso el liderazgo creativo en cualquier área y en concreto en *educación física*, implicando a la persona en su totalidad, su conducta y al contexto democrático y comunitario en la gestión de la enseñanza, aspectos de carácter multidimensional donde se establecen relaciones de reciprocidad entre ellos (Bandura, 1987).

El profesor debe entenderse como un intelectual comprometido con el conocimiento, que actúa a la manera de un artista en el aula, que investiga y experimenta, que utiliza el conocimiento para comprender los términos de la situación social del contexto, del centro, del aula, de los grupos y de los individuos, así como para diseñar y construir estrategias flexibles adaptadas a cada momento, cuya eficacia y

bondad experimenta y evalúa de forma pertinente (Pérez-Gómez, 1995), en interacción recíproca entre su personalidad, el contexto y la conducta (Bandura, 1986), adoptando el estatuto del “*co-sujeto*” (Not, 1987), sin olvidar todos los agentes educativos que conforman su contexto.

Para cerrar este apartado dejar constancia de la importancia que adquiere para el profesor y para el profesor de *educación física*, percibirse competente en la capacidad de liderazgo creativo y de relación con otros agentes educativos, en sintonía armoniosa con el *conocimiento del contenido*, el *conocimiento didáctico del contenido* y la *gestión/organización de la clase*.

Expuestas las cuatro competencias docentes a las que hemos hecho alusión en el capítulo, demos paso a la conclusión.

## **2.4.- CONCLUSIÓN**

La preocupación de cómo debe ser y actuar del profesor nos ha llevado a analizar las características personales y profesionales desde el punto de vista del perfil al que debe responder.

Se ha hecho una aproximación de las competencias docentes para poder organizarlas y así proponer un modelo de autoeficacia docente, desde las expectativas de eficacia docente.

Diversos autores como Bunk (1994); Epstein y Hunder (2002); Lèvy-Levoyer (2003) y Spencer y Spencer (1993), nos han acercado al concepto de competencia profesional teniendo como factor común los conocimientos, destrezas y aptitudes que tiene la persona para poder desempeñar de manera eficaz su profesión.

Si lo trasladamos a la profesión docente, Pavié (2007) anota que las competencias se crean y se recrean continuamente a lo largo del ejercicio profesional gracias a su capacidad de reflexión.

Después de revisar las competencias y las clasificaciones de las competencias que los diferentes modelos y marcos para la buena enseñanza tanto a nivel nacional como internacional y las escalas diseñadas e incluidas en los cuestionarios del profesorado, usadas como guía para el análisis de la enseñanza del profesor en cualquiera de las áreas, donde se incluye la *educación física*, observamos que las competencias docentes se pueden agrupar en línea con lo que propone Bridges (1986): 1º Conocimiento de la materia. 2º Capacidad de impartir el conocimiento. 3º Capacidad de mantener la disciplina en el aula. 4º Capacidad de mantener un clima apropiado en el aula. 5º Capacidad de establecer una relación con los padres y alumnos. O lo que proponen Hernández y Velázquez (2010a, p. 74), con un criterio más depurado que adoptamos, clasificando las *competencias profesionales* del docente en cuatro dimensiones *1º Conocimiento del contenido de enseñanza. 2º Conocimiento didáctico del contenido. 3º Gestión/organización de la clase. 4º La capacidad de liderazgo del docente y de relación con otros agentes.*

Sin dudar como expone Bandura (1987) que poseer un *dominio en el conocimiento de la materia*, junto con el adecuado juicio personal sobre la propia capacidad y el dominio de una serie de destrezas docentes garantiza una enseñanza eficaz.

Así pues, el *conocimiento del contenido de enseñanza* hemos visto que en España viene marcado en el currículo de enseñanza para la etapa educativa que corresponda. En la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), en el Capítulo III, artículo 6 establece que el currículo regula los elementos que determinan los procesos de enseñanza aprendizaje para cada una de las enseñanzas. El desarrollo de los contenidos junto con su valor y dominio de los mismos, tiene que ser conocido por el docente con el ánimo de ser eficaz en la enseñanza. Contreras (1998), Del Valle y García (2007), Pierón (1988), Sáenz-López (1997), Sánchez Bañuelos (1986), Sánchez Bañuelos et al. (2002), señalan que los contenidos recogen el repertorio de habilidades, conocimientos y destrezas. Del Valle y García (2007) aconsejan que los contenidos siempre estén relacionados con los objetivos generales de etapa, destacando los contenidos mínimos que el alumno debe conseguir. A lo que nosotros añadimos que

también es necesario que los objetivos generales de etapa estén relacionados con las competencias. En definitiva, el papel protagonista, objeto de nuestro estudio, lo asume el profesor teniendo como referencia la legislación educativa vigente. Quien para el desarrollo de su función es imprescindible que tome una serie de decisiones (Del Valle y García, 2007): ¿qué y para qué enseñar?, ¿cuándo enseñar?, ¿cómo enseñar? y ¿qué, cómo y cuándo evaluar? Aplicables a cualquier área de conocimiento.

En cuanto a la segunda dimensión *el conocimiento didáctico del contenido*, se refiere al dominio para llevar a cabo las actividades relacionadas con la enseñanza o transmisión de ideas a las que se pretende que los receptores presten atención. Del Valle (2008) realiza una amplia revisión sobre definiciones del término didáctica (Benedito, 1987; Contreras, 1991, 1998; De la Torre, 1993; Estebaranz, 1994; Medina, 1995; Oliva, 1996; Pla i Molins, 1993; Sáenz-López, 1997; Villar, 1990; Zabalza, 1990, 1994), donde dentro de este marco de definiciones en el análisis del concepto predominan los siguientes calificativos: la didáctica es *ciencia*, de ahí su carácter práctico y su función, considerada como disciplina bien explicativa o reflexivo-práctica, muy relacionada con la tecnología.

En el marco general de la didáctica en el que se estudia la enseñanza y los procesos de enseñanza aprendizaje existen parcelas específicas de intervención sobre la práctica teniendo en cuenta la realidad educativa, constituyendo una de ellas la *educación física*. Al respecto Gómez y Rodríguez (1993) exponen que surge una didáctica en relación con la acción motriz: una *didáctica de la educación física*. Por tanto, cabe preguntarse: ¿cómo se hace práctico el conocimiento de la materia desde la necesidad de delimitar las competencias en el *conocimiento didáctico del contenido* que necesita el docente? Mediante la comprensión y dominio con carácter de uso de los diferentes niveles de concreción curricular, donde hallamos la programación y sus diferentes elementos como muestra fehaciente de la planificación que da lugar al proceso de enseñanza aprendizaje.

La percepción del profesorado en su dominio del *conocimiento didáctico del contenido* centra su atención hacia la optimización del aprendizaje, la toma de decisiones normativas y la elaboración de los modelos de currículum y de enseñanza,

como a los propósitos más amplios tales como la formación de las personas (Martin y Kulina, 2004; Medley, 1979; Shulman, 1987). Concretándose en: a) en el diseño de la programación y por ende de las unidades didácticas, teniendo en cuenta el equilibrio metodológico entre competencias, objetivos, contenidos, metodología y evaluación y la expresión de todos sus componentes y elementos que configuran la programación; b) establece distintos tipos de tareas o actividades identificando una intencionalidad u otra en función del objetivo didáctico planteado, tener capacidad para modificar las tareas en función de los acontecimientos que puedan tener lugar durante su aplicación, la motivación hacia el desarrollo de las mismas y la atención a la diversidad; c) propicia aprendizajes en los estudiantes utilizando los recursos metodológicos, materiales y personales adecuados; d) diseña situaciones que permitan evaluar el proceso de enseñanza aprendizaje atendiendo a la evaluación del alumno, del profesor y del proceso. Todo ello, hace implicarse al docente para distinguir el conocimiento didáctico del contenido: “saber qué” y “saber cómo” (Del Valle et al., 2013).

La dimensión que hace referencia a la *gestión y organización de la clase*, aplicable cualquier área de conocimiento, se entiende como la habilidad para resolver diferentes situaciones de enseñanza aprendizaje siendo el principal motivo de preocupación de los profesores durante sus primeras experiencias docentes (Del Villar, 1993). El mismo autor expone que las rutinas organizativas son especialmente importantes lo cual hace necesario que los docentes aprendan estrategias de organización eficaz, para que el tiempo dedicado a estos menesteres no reste eficacia al aprendizaje.

Entre las variables que influyen en esta dimensión, Delgado Noguera (1991) propone: la personalidad del profesor, dominio de los contenidos y aptitudes relacionadas con la especialidad, la imagen que ofrece el profesor a los alumnos, tener sinceridad, haciéndose respetar y transmitir credibilidad, etc.

También para tener una organización eficaz no sólo es necesario tener en cuenta unas variables que inciden directamente en la organización de la sesión, repercutiendo en el planteamiento de actividades que propone el profesor, la participación de los alumnos, la evolución de la sesión junto con la organización del material; sino que es preciso destacar que el control de la sesión es un aspecto prioritario que desenvuelve el

devenir de la organización eficaz, la participación de los estudiantes, la motivación y el aprendizaje significativo.

La última dimensión, *la capacidad de liderazgo* es entendida como el conjunto de capacidades que tiene el profesor en cualquier área de conocimiento, para influir en un grupo de personas determinado, haciendo que la clase trabaje con entusiasmo en el logro de objetivos y competencias. Gento (2002) y Giuliani (2002), creen que un auténtico liderazgo debería encarnar una serie de dimensiones carismática, emocional, anticipadora, participativa, profesional con unos rasgos como pueden ser *compromiso de servicio a los demás, control de las emociones, atención a los detalles, aceptación de la responsabilidad, honestidad y lealtad a la institución o entidad, aprendizaje de los errores y aceptación del riesgo*.

Lo que se busca es un profesorado líder, entendido como: “aquellos que lideran dentro y fuera de las aulas, que identifican y contribuyen al desarrollo de una comunidad e influyen a otros hacia la mejora de la práctica educativa” (Katzenmeyer y Moller, 2001, p. 17).

Además, el profesor, para poder adaptarse a las nuevas demandas de la sociedad, necesita unas nuevas competencias de liderazgo creativo como apuntan las investigaciones de Aldape, (2008); Amabile (1983); Boada-Grau et al. (2014); Díaz-Carrera (2010); Gento et al. (2012); Palus y Horth (2007); Rodríguez (1999); Vecina (2006). Esta actitud del profesor para percibir los problemas como posibilidades, soportando y superando la ambigüedad, la complejidad y la incertidumbre (Colom et al., 2011; Pérez-Alonso, 2006, 2009; Perrenoud, 2004 y 2007; Villegas et al., 2012), es determinante a la hora de estrechar lazos de unión con el *Modelo de reciprocidad triádica* de Bandura (1987) y el estatuto del “*co-sujeto*”.

Toda institución que comprenda la innovación, como la puesta en práctica de ideas creativas, es clave para adaptarse a su ambiente y por tanto, será exitosa (Babicka et al., 2010; Barroso, 2010 y 2011). Según Clegg y Birch (2001), sin *creatividad* se tomarán las mismas soluciones de siempre impidiendo la adaptación al medio. Por

tanto, se ve como un factor imprescindible de supervivencia coincidiendo con De Bono (1994), Pfeffer y Sutton (2000).

Por tanto el docente de cualquier área donde se incluye la *educación física*, ha de dominar el contenido de enseñanza, tener una actitud tanto de apertura intelectual como voluntad para descubrir y aplicar nuevas metodologías y estilos de enseñanza, una gestión y organización eficaz de la sesión que imparte, ser líder creativo con una amplitud/visión de miras que le hace comprometerse en conseguir el objetivo marcado y una aptitud en la que movilice sus habilidades comunicativas, trabajo en equipo, toma de decisiones, resolución de conflictos, para llegar a desarrollar meta-habilidades que le permita construir su identidad, adquirir valores, etc.

Llegados a este punto de consenso de las cuatro competencias docentes, como antesala introductoria del siguiente capítulo de la tesis, cabría preguntarse, ¿cuáles son los descriptores más idóneos de cada una de las competencias docentes para poder hallar indicios de calidad en la enseñanza? ¿Sería necesario que tomen carta de naturaleza algunos aspectos que bajo los planteamientos de la teoría *socio cognitiva* de Bandura, pudieran contrastar la permanencia de las cuatro competencias a las que hemos hecho alusión? ¿Cuál sería el modelo idóneo de expectativas de eficacia docente basado en las *competencias profesionales*?





## SEGUNDA PARTE: MARCO METODOLÓGICO

---



MARCO METODOLÓGICO Y DESCRIPCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

---

**3.1. MARCO METODOLÓGICO**

La *autoeficacia docente* desde la teoría *socio cognitiva* de Bandura (1977a, 1977b, 1982, 1984, 1986, 1987, 1992, 1993, 1994, 1995, 1997, 1999, 2001, 2006); Bandura et al. (2008), responde a un concepto multidimensional y de contexto específico abordado desde diferentes perspectivas como son: la naturaleza del conocimiento (*creencias epistemológicas*), las causas que explican los resultados de los alumnos (*atribuciones, lugar de control, motivación*), las percepciones sobre sí mismos (*autoconcepto, autoestima*), la *materia* que enseñan y las creencias del profesor acerca de su propia eficacia a la hora de llevar a cabo la labor docente (*creencias de autoeficacia docente*); corroborado por Ashton y Webb (1982) y Gibson y Dembo (1984), Prieto (2002), Skaalvik y Skaalvik (2007).

Estos aspectos sin duda generan un profundo interés dada su constatada relación con el proceso de enseñanza aprendizaje. Son relevantes los estudios realizados desde este planteamiento focalizados en que la *autoeficacia docente* se entiende como las creencias que el profesor posee de su propia capacidad para organizar y ejecutar las acciones necesarias para lograr ciertos éxitos en su labor profesional, dependiendo del contexto, estableciéndose una relación de reciprocidad entre las creencias y la acción, para su mejora. Por tanto, la *autoeficacia docente* se enfoca como piedra angular del rendimiento de los alumnos (sin rendimiento de los alumnos no hay *autoeficacia docente*).

Sabiendo la importancia que suscita el conocer la percepción que poseen los docentes sobre sus *competencias profesionales* por las repercusiones que tiene para la calidad educativa, se decide en esta tesis proponer un modelo de *autoeficacia docente*, bajo el *Modelo de reciprocidad triádica* de Bandura (1986), donde se establece una

relación de *reciprocidad profesor-estudiante* (Not, 1987), manifestándose la *creatividad* docente, capaz de hacer frente a los cambios que demanda la sociedad del siglo XXI.

Bajo este marco referencial, el estudio que se presenta pretende crear un nuevo instrumento para evaluar la *autoeficacia docente* a partir de la revisión bibliográfica presentada, donde se identifica la importancia de situarnos en el punto de vista del profesor, en sus creencias, como punto de partida para poder interpretar la realidad del desempeño laboral al que se enfrenta.

El interés del constructo es evidente porque a pesar de todos los aspectos destacados en las investigaciones anteriores sobre *autoeficacia docente* y la revisión de las competencias docentes desde las organizaciones e instituciones que delimitan las buenas prácticas, tanto en España como en el extranjero, amén de las investigaciones que se sitúan en este ámbito, todavía se denotan inconsistencias potenciales en la forma en que la eficacia del profesor se ha definido teóricamente y la variabilidad en la forma en que se mide (Fives, 2003), llegando en muchos de los casos a no ser concluyente.

Los instrumentos que nos han servido de base para el diseño del nuevo instrumento que se propone tras la revisión teórica realizada, son dos: a) la adaptación española de la “*Escala de potencial creativo y de la creatividad practicada (CPPC-17)*” de Boada-Grau et al. (2014), y b) El cuestionario de “*La Percepción de la eficacia en el profesorado de Educación Física*” de Hernández y Velázquez (2010a, pp. 69-94), modelo didáctico experiencial, que evalúa el *dominio de contenido, el conocimiento didáctico del contenido, la gestión/organización de la clase y el liderazgo y la relación con otros agentes*.

El nuevo instrumento pretende tener la potencia de analizar con más claridad la *autoeficacia* percibida de los docentes en cuanto a las *competencias profesionales* que dibujan su desempeño docente, pudiendo ser aplicado a cualquier área de conocimiento y en concreto a la *educación física*.

El método que vamos a utilizar para llevar a cabo en esta investigación es la *autoevaluación* donde cada profesor puede y debe evaluar su propio desempeño desde sus creencias, como medio para alcanzar las metas y los resultados fijados, y superar sus

expectativas planteadas; igualmente, puede definir las fortalezas y debilidades y determinar lo que debe reforzar y cómo mejorar (Chiavenato, 2000). La *autoevaluación* cumple con el modelo de evaluación centrado en el perfil docente que consiste en evaluar el desempeño del profesor de acuerdo a un perfil profesional previamente determinado, con la peculiaridad de que esta evaluación se hace desde las propias creencias del profesorado.

La segunda parte de esta investigación, se centra en analizar la percepción de las creencias del profesorado en cuanto a las *competencias profesionales* docentes con el objetivo de dilucidar un perfil de profesor eficaz con la potencia estadística suficiente, que partiendo de los propios intereses del profesor tenga la capacidad de interpretar la realidad educativa, con el objetivo de dar respuesta a las demandas de la educación actual, en cualquier área de conocimiento y en concreto en *educación física*.

Con esta intención, se da paso al desarrollo de los objetivos del estudio.

## **3.2.- OBJETIVOS**

### **3.2.1.- Objetivos generales**

1.- 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.

2.- 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.

### 3.2.2.- *Objetivos específicos*

1.1.- Validar psicométricamente una escala para medir las creencias de la *autoeficacia* del profesorado español, bajo el *Modelo de reciprocidad triádica*, adoptando el estatuto del “*co-sujeto*”, en el que se manifiesta la *creatividad* docente, permitiendo contar con un instrumento óptimo para su uso crítico-reflexivo del profesorado, en el ámbito educativo en cualquier área de conocimiento y en concreto en *educación física*.

2.1.- Analizar las diferencias en las creencias de la *autoeficacia docente* de la muestra en su conjunto en función del *género*.

2.2.- Analizar las diferencias en las creencias de la *autoeficacia docente* de la muestra en su conjunto en función de la experiencia.

2.3.- Analizar las diferencias en las creencias de la *autoeficacia docente* entre los docentes de Educación Primaria, ESO y Bachillerato, de la muestra en su conjunto.

2.4.- Analizar las diferencias en las creencias de la *autoeficacia docente* de la muestra en su conjunto en función de la *titularidad* del centro educativo donde ejercen su trabajo.

2.5.- Analizar las diferencias en las creencias de la *autoeficacia docente* de la muestra en su conjunto en función de la procedencia o *comunidad autónoma*.

2.6.- Analizar las diferencias en las creencias de la *autoeficacia docente* de la muestra en su conjunto entre las diferentes *materias*.

2.7.- Contrastar las creencias de la *autoeficacia docente* del profesorado de *educación física* de las *etapas* de Primaria, ESO y Bachillerato para cada uno de los factores del modelo.

2.8.- Analizar las diferencias en las creencias de la *autoeficacia docente* en la muestra específica total de profesores de *educación física* en función del *género*, *años de experiencia*, *titularidad* y *procedencia*.

2.9.- Contrastar las creencias de la *autoeficacia docente* de la muestra específica total de los docentes de *educación física* que participan en esta investigación con la muestra total de profesores con respecto a los factores del *Modelo de reciprocidad triádica*, adoptando el estatuto del “*co-sujeto*”, en el que se manifiesta la *creatividad docente*.

2.10.- Proponer un modelo de profesor eficaz basado en las creencias que el profesor posee de su propia capacidad para organizar y ejecutar las acciones necesarias para lograr ciertos éxitos en su labor profesional, dependiente del contexto, introducido en una relación de reciprocidad entre las creencias y la acción desde el estatuto del “*co-sujeto*”, en el que se manifiesta la *creatividad docente*, para su mejora, capaz de hacer frente a los cambios que demanda la sociedad del siglo XXI.

### 3.2.3.- Hipótesis

Hipótesis 1.1.- Una vez evaluados los docentes mediante la escala creada al efecto, se espera que de los análisis factoriales emerjan los cuatro factores que componen las *competencias profesionales* del docente emanados de los estudios previos: *el dominio de contenido, el conocimiento didáctico del contenido, la gestión/organización de la clase y el liderazgo y la relación con otros agentes*.

Hipótesis 2.1.- Analizando las diferencias en las creencias de la *autoeficacia docente* de la muestra en su conjunto en función del *género*, no existirán diferencias significativas para ninguna de las *competencias profesionales docentes*, bajo el *Modelo de reciprocidad triádica*, adoptando el estatuto del “*co-sujeto*”, en el que se manifiesta la *creatividad docente*.

Hipótesis 2.2.- Después de analizar las creencias de la *autoeficacia docente* de la muestra en su conjunto en función de la experiencia, los docentes con más *años de experiencia* poseerán mejor *autoeficacia* en lo que se refiere a sus *competencias profesionales* que aquellos docentes que llevan menos años ejerciendo su labor en centros educativos, para todos los factores del *Modelo de reciprocidad triádica*, adoptando el estatuto del “*co-sujeto*”, en el que se manifiesta la *creatividad docente*.

Hipótesis 2.3.- Analizando las diferencias de las creencias de la *autoeficacia docente* entre los docentes de Educación Primaria, ESO y Bachillerato de la muestra en su conjunto, el profesorado que ejercen su tarea en la *etapa* de Primaria, ESO y Bachillerato, se percibirán con distinto nivel de *autoeficacia docente* entre ellos, en todos y cada uno de los factores que hacen referencia al *Modelo de reciprocidad triádica*, adoptando el estatuto del “*co-sujeto*”, en el que se manifiesta la *creatividad docente*. Hallaremos mayor *autoeficacia docente* en la *etapa* de Primaria frente a la *etapa* de ESO y Bachillerato.

Hipótesis 2.4.- Después de analizar las diferencias de las creencias de la *autoeficacia docente* de la muestra en su conjunto en función de la *titularidad* del centro educativo donde ejercen su trabajo, no aparecerán diferencias en la *autoeficacia docente* que poseen los docentes que ejercen su tarea en los centros públicos, privados y concertados en cuanto a sus *competencias profesionales* se refiere, bajo el *Modelo de reciprocidad triádica*, adoptando el estatuto del “*co-sujeto*”, en el que se manifiesta la *creatividad docente*.

Hipótesis 2.5.- Se obtendrán diferencias significativas en las creencias de la *autoeficacia docente* entre los docentes que imparten docencia en cuanto a la *comunidad autónoma* se refiere. Hallaremos mayor *autoeficacia docente* en los profesores pertenecientes a *comunidades autónomas* con más recursos.

Hipótesis 2.6.- En función de los ámbitos (*materias*) que imparte cada docente, se encontrarán diferentes creencias en la *autoeficacia* de sus *competencias profesionales* para cada uno de los factores del *Modelo de reciprocidad triádica*, adoptando el estatuto del “*co-sujeto*”, en el que se manifiesta la *creatividad docente*. Se espera que se encontrará una mayor *autoeficacia docente* en los ámbitos científico, sociolingüístico, las lenguas extranjeras y *educación física* en la ESO y Bachillerato para el dominio de contenido. Los docentes de las *materias* de los ámbitos científico y sociolingüístico en la ESO y Bachillerato, y los docentes de *educación física* de Primaria, poseerán una menor *autoeficacia docente* en el *conocimiento didáctico del contenido*. Los profesores Generalistas de Primaria y de *educación física* de Primaria y la ESO-Bachillerato



poseerán mayor *autoeficacia docente* en la gestión/organización de la clase. En cuanto al factor liderazgo y la relación con otros agentes, los docentes Generalistas que imparten docencia en Primaria y los profesores de *educación física* para todas las *etapas* poseerán una mayor *autoeficacia docente*.

Hipótesis 2.7.- Una vez contrastada las creencias de la *autoeficacia docente* específica del profesorado de *educación física* de las *etapas* de Primaria, ESO y Bachillerato para cada uno de los factores del *Modelo de reciprocidad triádica*, adoptando el estatuto del “*co-sujeto*”, en el que se manifiesta la *creatividad docente*, existirán diferencias significativas para cada uno de los factores del modelo en la muestra de profesores de Educación Primaria y los profesores de Secundaria y Bachillerato, a favor de los docentes de Primaria.

Hipótesis 2.8.- Después de analizar las diferencias en las creencias de *autoeficacia docente* específica en la muestra de profesores de *educación física* en función del *género*, *años de experiencia*, *titularidad* y *procedencia*, no se producirán diferencias significativas en cuanto *al género*, *titularidad* y *procedencia*. En cambio, sí aparecen diferencias significativas en *años de experiencia*.

Hipótesis 2.9.- Se encontrarán diferencias significativas en cuanto a las creencias de *autoeficacia docente* que tienen los profesores de *educación física* con respecto a los profesores de otras *materias* para cada uno de los factores del modelo.

### 3.2.4.- *Pregunta de investigación*

¿Cómo se percibe el nivel de eficacia del profesorado español de Educación Primaria, ESO y Bachillerato en el ejercicio de sus *competencias profesionales*, bajo un *Modelo de reciprocidad triádica*, adoptando el estatuto del “*co-sujeto*”, en el que se manifiesta la *creatividad docente*?, ¿existen diferencias entre el *género*, la *etapa*, la *titularidad* del centro, los *años de experiencia*, la *materia* y la *comunidad autónoma* donde imparta la docencia el profesorado? En el caso concreto de la *educación física*,

¿existen diferencias significativas respecto a otras áreas en la percepción de las creencias de *autoeficacia docente* de los y las docentes entre el *género*, la *etapa*, la *titularidad* del centro, los *años de experiencia*, la *materia* y la *comunidad autónoma* donde imparta la docencia el profesorado?

### **3.3.- DESCRIPCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN**

#### **3.3.1.- Tipo y diseño de la investigación**

El diseño empleado en esta investigación es un estudio descriptivo, cuantitativo, correlacional (factorial) y de carácter transversal (Montero y León, 2007).

Se ha realizado un proceso de validación de un nuevo instrumento para medir el grado de *autoeficacia* que tiene el profesorado en sus *competencias profesionales*, en tres fases: i) para la primera fase se reclutaron expertos en la materia; ii) en la segunda fase se aplicó el cuestionario a un grupo mayoritario de Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato de centros educativos públicos, privados y concertados; iii) en la tercera fase se llevó a cabo el análisis estadístico, de fiabilidad y de validez del instrumento.

#### **3.3.2.- Participantes**

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. Todos ellos han sido seleccionados mediante un método de muestreo basado en una participación voluntaria a nivel nacional. La mayor parte de los profesores son de *género* femenino 799 (62,9%), con edades comprendidas entre 24 y 69 años ( $M= 45,30$ ;  $DT= 9,47$ ). Respecto a los *años de experiencia* un 15,30% tiene más de 30 años; un 24,6% entre 21 a 30 años; un 30% entre 11 y 20 años; un 18,7% entre 6 y 10 años y un 11,5% menos de 5 *años de experiencia*. En lo que respecta al origen geográfico se han recogido datos de todas las *comunidades autónomas* de España (17). De acuerdo con los criterios éticos

inherentes a este tipo de investigación, se solicitó a los profesores un consentimiento informado, cuya participación fue voluntaria, garantizando en todo momento el anonimato. Los profesores participaron libremente en este estudio y en todo momento se ha mantenido la confidencialidad de su identidad.

### *3.3.3.- Procedimiento*

Con la intención de seguir avanzando en la adecuada evaluación de la *autoeficacia docente*, y después de identificar y analizar la literatura, investigaciones e instrumentos de evaluación, así como el estudio de las *competencias profesionales* identificadas desde las organizaciones que velan por una buena práctica, investigaciones e instrumentos de evaluación al respecto, llegando al consenso de evaluar cuatro competencias docentes en línea con lo que propone (Hernández y Velázquez, 2010a) y tomando como base el instrumento de Boada-Grau et al. (2014); el procedimiento que se ha seguido para la construcción y validación del cuestionario utilizado en esta investigación se puede resumir en el siguiente cuadro (véase la Figura 5):

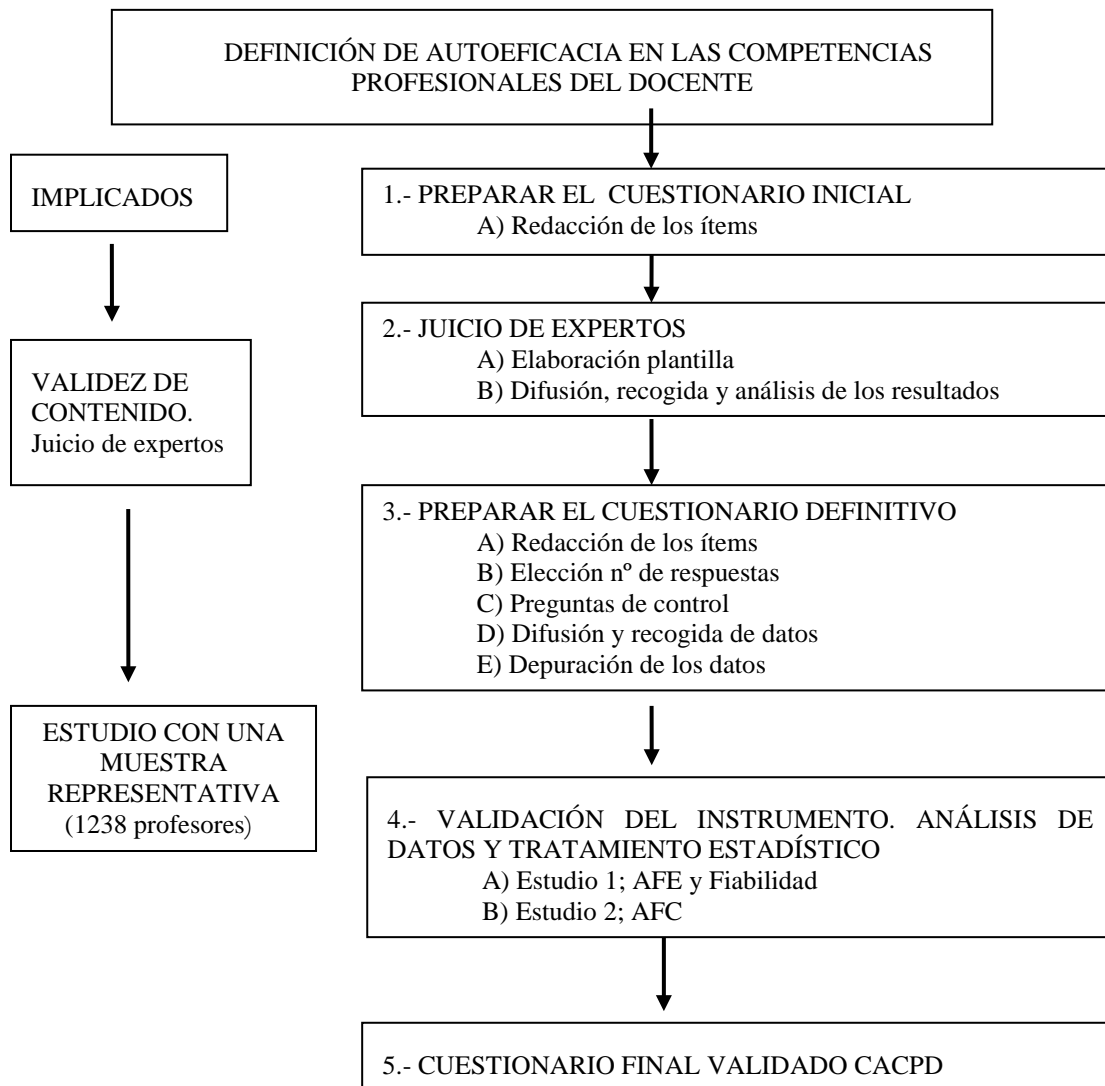


Figura 5  
Procedimiento para la construcción y validación del cuestionario  
Nota: Elaboración Propia

### Construcción Cuestionario Inicial

Después de realizar una revisión exhaustiva de las diferentes fuentes, modelos e instrumentos que evalúan tanto la *autoeficacia* como las *competencias profesionales* del docente, se ha visto la necesidad de construir un instrumento que le permita al profesor autoevaluar sus *competencias profesionales* a partir de sus creencias, adaptándose a las necesidades del estudio.

El cuestionario pretende tener la potencia de analizar con más claridad la *autoeficacia* percibida de los docentes, pudiendo ser adaptado a cualquier área de

conocimiento, haciéndolo extensible a la *educación física*, con alguna salvedad que se explicará más adelante. Una de las principales intenciones que tiene el cuestionario es conseguir que los docentes reflexionen sobre el *carácter de uso* que tienen sus enseñanzas para que el estudiante encuentre utilidad a sus aprendizajes, ya que como aportan Velázquez et al. (2007, p. 464), refiriéndose a la *educación física* y con la certeza de que ocurre en muchas materias por los debates que se están estableciendo actualmente en el ámbito educativo, el profesorado de *educación física*, a lo que nosotros añadimos “el profesorado en general”, muestra un bajo nivel de atención e interés “por asegurarse de que el alumnado dé sentido y significado a las tareas”, así como por los aspectos de la tarea relacionados con el porqué y el para qué.

Para la elaboración y formulación de los ítems y así poder construir el cuestionario, se formó un grupo de trabajo constituido por: tres profesores de Didáctica de la *Educación Física* de la Universidad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de Castilla La Mancha, 2 profesores de Didáctica General de la Universidad Complutense de Madrid, 3 profesores de Educación Primaria (lengua, matemáticas y *educación física*) y 4 profesores de Secundaria (*educación física*, conocimiento del medio, lengua e idiomas), todos ellos con una media de 9 años de experiencia docente.

Para la construcción del mismo, se ha utilizado la “*Escala de potencial creativo y de la creatividad practicada (CPPC-17)*” de Boada-Grau et al. (2014), (TLI=,923, CFI=,934, RMSEA=,066), para dar respuesta a los modelos teóricos que contemplan la necesidad de evaluar la competencia creativa del profesorado. En cuanto al cuestionario “*La Percepción de la eficacia en el profesorado de Educación Física*” publicado por Hernández y Velázquez (2010a, pp. 69-94), modelo experiencial no contrastado, tomamos como referencia las dimensiones en las que categorizan las competencias docentes que son: el dominio de contenido (4 ítems), el conocimiento didáctico del contenido con cuatro subdimensiones (programación, 6 ítems; actividades y tareas 5 ítems; aprendizaje del alumnado, 6 ítems y evaluación del proceso, 7 ítems), la gestión/organización de la clase (6 ítems) y el liderazgo y la relación con otros agentes (8 ítems) ( $\alpha=,83$ ).

El *Cuestionario de Autoeficacia de las Competencias Profesionales del Docente (CACPD)*, está constituido por 89 ítems distribuidos en 4 dimensiones (*Conocimiento del Contenido de enseñanza* (7 ítems), *Conocimiento Didáctico del Contenido* (34 ítems), *Gestión y Organización de la clase* (10 ítems) y *Capacidad de Liderazgo-Creatividad* (38 ítems); todos ellos construidos siguiendo el *Modelo de reciprocidad triádica* de Bandura (1986) y el estatuto del “*co-sujeto*” Not (1987), donde se establece una reciprocidad dialéctica profesor alumno y la *Escala de potencial creativo y de la creatividad practicada* (CPPC-17) de Boada-Grau et al. (2014), (Anexo 1).

Construido el *CACPD* inicial, se procedió a la validación de contenido que atañe al diseño del cuestionario mediante el juicio de 16 expertos. Entendemos por validez como “el grado en que un instrumento de medida mide aquello que realmente pretende medir o sirve para el propósito para el que ha sido construido” (Martín 2004, p. 27), ya que puede referirse al contenido (los ítems o aspectos elegidos para la elaboración del instrumento de medición son indicadores de lo que se pretende medir) o al constructo (las medidas resultantes en el contenido pueden ser utilizadas y consideradas pertinentes al fenómeno que se quiere medir).

El juicio de expertos es un método de validación útil para verificar la fiabilidad de una investigación y se define como “una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en este, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones” (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008, p. 29). La identificación de las personas que formaron parte del juicio de expertos de esta investigación, se hizo atendiendo a los criterios propuestos por Skjong y Wentworht (2000), destacando: la experiencia en la realización de juicios y toma de decisiones basada en evidencia o experticia (grados, investigaciones, publicaciones, posición, experiencia y premios entre otras), reputación en la comunidad, disponibilidad y motivación para participar, imparcialidad y cualidades inherentes como confianza en uno mismo y adaptabilidad. Bajo estos criterios se seleccionaron 16 expertos entre 10 y 30 años de experiencia docente, divididos en dos grupos: *expertos teóricos* con una media de 23,4 años de experiencia y *expertos prácticos* con una media de 22 años de experiencia. El grupo de *expertos teóricos* estaba formado por un total de

8 profesores de Didáctica: 3 catedráticos y 5 Profesores titulares de Universidad de Facultades de Ciencias de la Actividad Física y Deporte de España. El grupo de *expertos prácticos* estaba formado por un total de 8 profesores a razón de 4 profesores de *Educación Física*: 2 de Primaria y 2 de Educación Secundaria y Bachillerato; 2 profesores de Educación Secundaria y Bachillerato de lengua y literatura para asegurar la redacción y comprensión de los ítems adaptados al contexto; y 2 profesores Orientadores con experiencia en Educación Primaria, Secundaria y Bachillerato, todos ellos pertenecientes a la comunidad de Madrid.

Para la realización del juicio de expertos, se siguieron los siguientes pasos (De Arquer, 1995; Skjong y Wentworht, 2000):

1) El método que se siguió para la obtención del juicio de expertos, fue de manera individual, a través del correo electrónico, invitándoles a participar en la investigación, informándoles del objetivo de la prueba y enviándoles a cada uno de ellos la planilla del cuestionario y el formulario de aceptación de participación voluntaria según los principios éticos de investigación (véase anexo 2).

2) Se preparó una plantilla con unas instrucciones claras sobre el objetivo de la prueba (que en nuestro caso es validar el contenido de una prueba diseñada para medir las creencias de *autoeficacia* que tiene el profesor sobre sus *competencias profesionales*), las dimensiones de la prueba, los indicadores que está midiendo cada uno de los ítems de la prueba para evaluar la relevancia, la suficiencia y la pertinencia del ítem utilizando los criterios de: claridad en la redacción, coherencia interna, lenguaje adecuado con el nivel del informante y si mide lo que tiene que medir y cómo ha de proceder el experto para anotar su juicio en cada uno de los ítems de cada dimensión. Para ello el experto debía de puntuar cada ítem con una "X" en una escala tipo Likert del 1 al 5, siendo 1 totalmente inadecuado y 5 totalmente adecuado, atendiendo a los siguientes criterios: puntúe 2 ó menos de 2 si está totalmente en desacuerdo con el ítem; puntúe 4 ó más de 4 si está totalmente de acuerdo con el ítem; puntúe 3 si está en desacuerdo con el ítem, anotando en el apartado de observaciones si quiere modificar, añadir o unificar cualquier aspecto que crea conveniente del ítem puntuado.

Sobre el uso que tendrán los resultados de la prueba, en nuestro caso, en la plantilla de presentación del instrumento se explica que la información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los propios de esta investigación (véase anexo 3).

3) Se establecieron los criterios para decidir la validez de los ítems del instrumento. En el caso de esta investigación se siguió a Ruiz Bolívar (2002, p. 5), en cuanto a que los ítems que tuvieron un 100% de coincidencia favorable (puntuados todos con 4 ó 5 en la escala Likert), valorados por los jueces que eran congruentes, claros en su redacción y no tendenciosos, quedaron incluidos en el instrumento. Los ítems que tuvieron un 100% de coincidencia desfavorable entre los jueces (puntuados todos con 2 ó por debajo de 2 en la escala Likert), quedaron excluidos del instrumento. Los ítems que tuvieron una puntuación de 3, es decir, una coincidencia parcial entre los jueces se revisaron y reformularon o se sustituyeron, según las indicaciones de los expertos.

La manera de evaluar las dimensiones y cada uno de los ítems que componían el cuestionario, se hizo a través de una tabla de registro donde aparecían los puntajes que cada uno de los 16 expertos daba en cada ítem y sus aportaciones en el apartado de observaciones referentes a la claridad en la redacción, coherencia interna, lenguaje adecuado con el nivel del informante y el valor que le otorgaba al ítem (véase anexo 4).

Los resultados de los ítems obtenidos por el juicio de expertos a través de la prueba de pertinencia, se puede ver en el siguiente cuadro atendiendo a cada una de las dimensiones del cuestionario (véase Tabla 1):

**Tabla 1**  
*Resultados juicio de expertos*

	CC	CDC	GO	L y C
<b>Eliminados</b>	1 y 3	7,11,15,18,21,24,28 y 32	1 y 8	(L)1 y 2 (C) 4
<b>Modificados</b>	2,4 y 7	4,5,12,14,16,19,20,22,23, 25,27,30 y 33	2,9 y 10	(L) 7,8,11,12 y 17 (C) 1,5,8,9,12,13,14, 15,16,17 y 18
<b>Unificados</b>	5 y 6			19 y 20
<b>Mantenidos</b>		1,2,3,6,8,9,10,13,17,26,29, 31 y 34	3,4,5,6y 7	(L)3,4,5,6,9,10,13,14, 15,16 y 18 (C) 2,3,6,7,10 y 11
<b>Añadidos</b>	2	1		1



Por tanto, se puede exponer que de los 89 ítems que estaba compuesto el cuestionario inicial, fueron eliminados 15 ítems, modificados 35, unificados 4, mantenidos 35 y añadidos 4 ítems (véase anexo 5).

Es importante anotar que aunque el cuestionario es válido para ser cumplimentado por los profesores de cualquier área de conocimiento, los expertos de *educación física* incidieron que se añadiera en el cuestionario la palabra “motriz” donde se hiciese referencia a “la tarea”, quedando “tarea motriz”. Así se hizo, no habiendo ninguna otra anotación al respecto.

### **Cuestionario Definitivo. Difusión y recogida de datos**

Tras verificar y analizar las puntuaciones y las aportaciones que cada uno de los expertos realizaron, del cuestionario inicial que estaba compuesto por 89 ítems organizados en cuatro dimensiones, se construyó el cuestionario definitivo con 75 ítems. El número de respuestas dadas para cada ítem fue mediante una escala tipo Likert del 1 al 4, siendo 1: totalmente en desacuerdo; 2: en desacuerdo; 3: de acuerdo y 4: totalmente de acuerdo; eliminando así la posibilidad de que los sujetos se evadan escogiendo la respuesta central (Nunnally, 1978).

Posteriormente, se elaboraron 4 preguntas de control para descubrir la intención con que se pudiera responder con el objetivo de comprobar la veracidad de las respuestas de los encuestados. Para ello se redactaron las mismas preguntas formuladas de distinto modo sin perder su naturaleza ni contexto, y se situaron al azar mezcladas entre el resto de preguntas, separadas unas de las otras, dentro del cuestionario.

Las preguntas de control fueron elegidas una para cada dimensión del cuestionario y fueron las siguientes:

CC 6. “Entiendo que como profesional del S.XXI mi empleabilidad pasa necesariamente por mi capacidad de ofrecer un servicio de alto valor añadido en el dominio de la materia que imparto.”

Pregunta control: “Soy responsable por conseguir especializarme en la materia que imparto”.

CDC 6. “Elaboro planes de trabajo individualizado para los estudiantes que lo necesitan, atendiendo a la diversidad”.

Pregunta control: “Atiendo a la diversidad del alumnado llevando a cabo un trabajo personalizado con cada uno de ellos cuando es conveniente.”

GO 2. “Utilizo todo tipo de agrupamientos en el desempeño de las actividades y tareas, organizando a los estudiantes en el menor tiempo posible.”

Pregunta control: “Soy capaz de clasificar a los estudiantes rápidamente, utilizando todo tipo de agrupamientos”.

L 6. “Me hago cargo del rendimiento de los estudiantes sea alto, bajo o medio y procuro mejorarlo en la medida de mis posibilidades y con la colaboración del propio alumno.”

Pregunta control: “Soy consciente del nivel de rendimiento de los estudiantes y procuro mejorarlo contando con la ayuda del alumno” (véase anexo 6).

### **Procedimiento para la difusión y recogida de datos**

Tras incluir las cuatro preguntas de control en el cuestionario definitivo, se procedió a su elaboración mediante la plataforma de Google Drive. De acuerdo con los criterios éticos inherentes a este tipo de investigación, se solicitó a los profesores un consentimiento informado, cuya participación fue voluntaria, garantizando en todo momento el anonimato. Los profesores participaron libremente en este estudio y en todo momento se mantuvo la confidencialidad de su identidad, cumpliendo con las exigencias éticas en investigación marcadas en la declaración de Helsinki (véase anexo 7).

Posteriormente, se construyó una “agenda de difusión” de correos electrónicos de centros educativos de Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y

Bachillerato de todas las *comunidades autónomas* de España de *titularidad* pública, privada y concertada.

Se envió el cuestionario el 22 de Enero de 2015 y se cerró el acceso el 7 de Abril de 2015. Se recogieron 1333 encuestas. Se procedió a la depuración de los datos eliminando 95 encuestas: 70 porque fueron realizadas por profesores de Educación Infantil y de Formación profesional y 25 al comprobar por las preguntas de control la poca veracidad de las respuestas de los encuestados, ya que había dos puntos de diferencia entre la respuesta de la pregunta y la respuesta de su pregunta de control (de la pregunta CC 7, se eliminaron 3 sujetos; de la pregunta CDC 6 se eliminaron 7 sujetos; de la pregunta GO 2 se eliminaron 12 sujetos y de la pregunta L 6 se eliminaron 3 sujetos). La muestra definitiva quedó en 1238 encuestados.

### *3.3.4.- Criterios de análisis y tratamiento estadístico*

**A) Características de la muestra:** se llevó a cabo un análisis descriptivo (frecuencias y porcentajes) de cada una de las variables independientes de *género*, *años de experiencia*, *etapa educativa*, *titularidad*, *comunidades autónomas* y *materias*.

#### **B) Validación del instrumento:**

Para validar el instrumento se llevaron a cabo dos estudios pretendiendo demostrar las características psicométricas del instrumento.

##### Estudio 1

El primer estudio se centró en explorar la estructura de las cuatro dimensiones del *CACPD*. Se propuso una exploración basada en la teoría previa utilizando un análisis factorial exploratorio (AFE). Se presenta el procedimiento y las decisiones tomadas, así como la estructura resultante y su consistencia interna.

##### Método

##### *Participantes*

La muestra total estuvo compuesta por un total de 428 profesores de centros educativos españoles de Primaria, Secundaria y Bachillerato. Del total de participantes de este estudio 167 (39,0%) eran hombres y 261 (61,0%) eran mujeres. Con una edad media de 44,61 años (DT= 9,69), y un tiempo medio de experiencia en el trabajo comprendido entre los 10 y 20 años. Todos los profesores participaron de manera voluntaria, firmando el consentimiento informado.

#### *Análisis de datos*

Para valorar la estructura factorial del *CACPD* se establecieron distintos criterios para la selección de la muestra a analizar en este estudio; la selección del número de factores y el método de extracción como sugieren Izquierdo, Olea y Abad (2014). Siguiendo las recomendaciones de Netemeyer, Bearden y Sharma (2003), para aportar validez cruzada y no capitalizar el azar, siendo la muestra de este estudio distinta a la del estudio 2 (AFE). Los sujetos fueron seleccionados para los dos estudios de manera aleatoria. Se decidió que el AFE contara al menos con 100 ó 200 sujetos (MacCallum, Widaman, Zhang, y Hong, 1999; Mundfrom, Shaw y Ke, 2005); concretamente contamos con un 35% de la muestra para el AFE (n= 428) y un 65% de la muestra para el AFC (n= 810) del Estudio 2. Los análisis se llevaron a cabo con el programa R (R Development Team, 2012), utilizando el paquete lavaan (Rosseel, 2012), Factor (Lorenzo-Seva y Ferrando, 2013).

Para decidir el número de factores se utilizaron distintos criterios (Ford, MacCallum, y Tait, 1986; Gorsuch, 1983; Stevens, 1992). En primer lugar se valoró el número de factores aportado por la propia teoría. Asimismo se tomaron criterios establecidos en el ámbito académico, como pueden ser el estudio del gráfico de sedimentación (Abad, Olea, Ponsoda y García, 2011), el procedimiento del análisis paralelo de Horn (1965), así como una comparación de modelos anidados en función de sus residuos o la razón de verosimilitudes. No hemos valorado la regla K1 de Kaiser debido al exceso de factores que retiene (Ruiz y San Martín, 1992; Cattell, 1966). Si un factor quedaba pobremente identificado (pesos bajos o menos de tres indicadores en cada factor), se revaloraba el número de factores a extraer (Ferrando y Anguiano-Carrasco, 2010).

Para decidir el método de extracción se ha tenido en cuenta la naturaleza de las variables. Dado que los ítems tenían 4 categorías, lo recomendable ha sido utilizar las matrices de correlaciones policóricas o tetracóricas (Finney y DiStefano, 2006), tanto para el AFE como para el AFC, puesto que la matriz de correlaciones de Pearson es sólo recomendada si los ítems tienen más de 5 categorías o si existe evidencia de que existe asimetría en los ítems, amén de que si se hubiera utilizado la matriz de Pearson en vez de la matriz de correlaciones policóricas habría provocado agrupaciones de método (Brown, 2006; Izquierdo et al., 2014). Debido a estos motivos y tras rechazar el contraste de los criterios de normalidad y normalidad multivariada (K-S  $<.001$  y test de Mardia;  $p<.01$ ), se ha utilizado los métodos de estimación basados en la matriz de correlaciones policóricas, como es WLS (weighted least squares) para AFE (Forero, Maydeu-Olivares y Gallardo-Pujol, 2009) y WLSMV (weighted least squares mean and variance adjusted, o mínimos cuadrados ponderados ajustados por media y varianza), para el AFC.

### Estudio 2

En este estudio se ahondó en las propiedades psicométricas del *CACPD*. Se abordó la estructura factorial establecida en el Estudio 1, utilizando un análisis factorial confirmatorio (AFC) comparando modelos anidados y para valorar la adecuación de la escala se correlacionaron las puntuaciones resultantes de los factores establecidos con criterios externos, aportando así validez convergente con criterios de modelos previos.

### Método

#### *Participantes*

La muestra total estuvo compuesta por un total de 810 profesores de centros educativos españoles de Primaria, Secundaria y Bachillerato. Del total de participantes de este estudio 292 (36,0%) eran hombres y 518 (64,0%) eran mujeres. Con una edad media de 45,76 años, DT= 9,27 y un tiempo medio de experiencia en el trabajo comprendido entre los 10 y 20 años. Todos los profesores participaron de manera voluntaria, firmando un consentimiento informado.

### *Análisis de datos*

Los análisis se llevaron a cabo con el programa R (R Development Team, 2012), utilizando el paquete lavaan (Rosseel, 2012). Los modelos puestos a prueba están basados en el Estudio 1: un modelo de cuatro factores independientes, un modelo de cuatro factores relacionados y un modelo de 4 factores recogidos en un factor de segundo orden; el método de extracción fue WLSMV. Se siguieron distintas recomendaciones para valorar el ajuste del modelo, concretamente se utilizaron los índices CFI, TLI, RMSEA. Se fijó como criterio un valor de, al menos, ,90 para CFI y TLI y ,08 o menor, para RMSEA (Hu y Bentler, 1999; Byrne, 2002), y se utilizó la razón de verosimilitudes para comparar el desajuste entre modelos.

**C) Validado el instrumento se hizo un estudio de la muestra de profesores de educación física.** En primer lugar, se utilizó un modelo ANOVA para realizar un estudio inferencial sobre las diferencias de la muestra de profesores de *educación física* de Primaria, ESO/Bachillerato que han participado en la investigación para cada uno de los factores del cuestionario. A continuación, se llevó a cabo un análisis descriptivo para cada uno de los grupos (Primaria y Secundaria/Bachillerato) y de la muestra total de profesores de *educación física* tomando como referencia la media y la desviación típica, para cada uno de los factores del cuestionario (Factor 1: *Liderazgo recíproco*, Factor 2: *Potencial Creativo con apoyo institucional*; Factor 3: *Dominio técnico didáctico* y Factor 4: *Personalidad activa con capacidad didáctica metacognitiva*). Después de verificar con la prueba de contrastes que las muestras de profesores de Educación Primaria y la muestra de profesores de Secundaria y Bachillerato eran homogéneas en *género, años de experiencia, titularidad y comunidades autónomas*, se utilizó la prueba de ji-cuadrado para observar las diferencias ( $p < ,05$ ).

**D) Estudio inferencial sobre las diferencias de toda la muestra.** Se analizaron las diferencias que existían entre las variables independientes (*género, años de experiencia, etapa educativa, titularidad, comunidades autónomas y materias*) y las variables dependientes (Factor 1: *Liderazgo recíproco*, Factor 2: *Potencial creativo con apoyo institucional*; Factor 3: *Dominio técnico didáctico* y Factor 4: *Personalidad activa con capacidad didáctica metacognitiva*). Se utilizó la prueba de Kolmogorov-Smirnov (K-S

<,001) para ver si la distribución cumplía con los criterios de normalidad. A pesar de que la prueba K-S no permitía mantener la hipótesis de normalidad, se utilizaron los criterios de West, Finch y Curran (1995); los cuales permiten mantener la hipótesis nula de normalidad en el caso de que los criterios de asimetría sean  $< 2$  y curtosis sea  $< 7$ , en valor absoluto; concluyéndose que se podía utilizar la estadística paramétrica (véase anexo 8). También se hicieron los contrastes de medias utilizando un modelo ANOVA. Para saber qué medias diferían entre sí se utilizó el contraste de comparaciones múltiples *post hoc* o comparaciones *a posteriori* corregido por Bonferroni, permitiendo así controlar la tasa de error al efectuar varios contrastes usando las mismas medias. Una vez rechazada la hipótesis nula del ANOVA de que todas las medias son iguales, se averiguó qué medias en concreto diferían entre sí, aceptando la condición de que si el nivel de significación era menor que 0,05 se rechazaba la hipótesis de igualdad de medias que nos informa que existen diferencias significativas entre los grupos. Si el nivel de significación fuera mayor no se podría afirmar que existan diferencias significativas entre los grupos. En el caso de encontrar diferencias, el coeficiente eta-cuadrado parcial ( $\eta^2$ ) será la medida utilizada para estudiar el tamaño del efecto. Para comprobar las estimaciones del grado en que cada factor está afectando a la variable dependiente, indicando la relevancia o la magnitud de la diferencia encontrada (Sun, Pan y Wang, 2010). Por otra parte, para la interpretación del tamaño del efecto se utilizará los criterios de Cohen (1988) según el cual, el efecto es pequeño  $\eta^2=,01$ , mediano  $\eta^2=,06$  y grande  $\eta^2=,14$ . En consecuencia, se analizará la potencia para comprobar la capacidad del contraste de cada efecto, siendo el valor 0,8 el mínimo aceptable (Keppel, 1991).





A continuación, se va a mostrar en un primer apartado las características de la muestra de esta investigación que hacen referencia a cada una de las variables independientes. En un segundo apartado se exponen los estudios que se llevan a cabo para validar el instrumento y demostrar sus características psicométrica; seguidamente, los resultados del análisis inferencial sobre las diferencias que existen entre las variables independientes (*género, años de experiencia, etapa educativa, titularidad, comunidades autónomas y materias*) con respecto a las variables dependientes (Factor 1: *Liderazgo recíproco*, Factor 2: *Potencial Creativo con apoyo institucional*, Factor 3: *Dominio técnico didáctico* y Factor 4: *Personalidad activa con capacidad didáctica metacognitiva*) de la muestra en su conjunto y los resultados de la muestra de profesores de *educación física*.

### **4.1.- CARACTERÍSTICAS DE LA MUESTRA EN SU CONJUNTO**

Los datos obtenidos en el análisis descriptivo de cada una de las variables independientes de *género, años de experiencia, etapa educativa, titularidad, comunidades autónomas y materias* son los siguientes:

#### **4.1.1.- En función del género**

Del total de la muestra compuesta por 1238 sujetos, 459 sujetos (37,1 %), pertenecen al *género* masculino. El resto, 779 (62,9%) componen el *género* femenino, (véase Figura 6 y anexo 9).

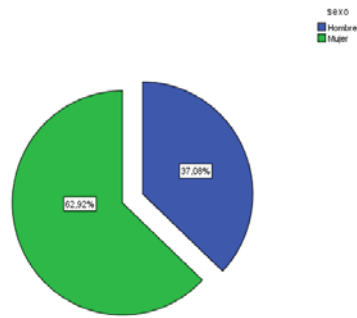


Figura 6  
Porcentaje de género masculino y femenino

#### 4.1.2.- En función de los años de experiencia

Respecto a los *años de experiencia* un 15,30% tiene más de 30 *años de experiencia*; un 24,6% entre 21 a 30 años; un 30% entre 11 y 20 años; un 18,7% entre 6 y 10 años y un 11,5% menos de 5 *años de experiencia* (véase Figura 7 y anexo 9).

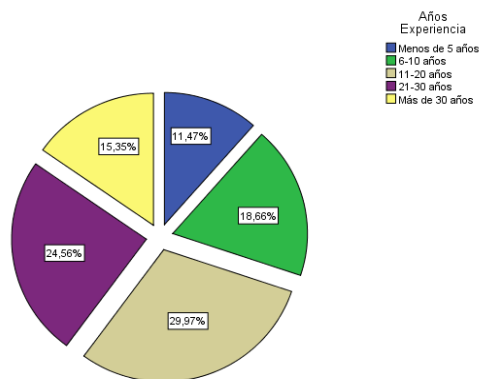


Figura 7  
Porcentaje años de experiencia

#### 4.1.3.- En función de la etapa educativa

Con respecto a la *etapa educativa*, existe un porcentaje muy igualado en la participación de los profesores de Educación Primaria y de Educación Secundaria Obligatoria con un 38,8% (480 sujetos) para el primer grupo y un 37,8% (468 sujetos) para el segundo grupo. La etapa de Bachillerato fue de un 23,4% (290 sujetos) (véase Figura 8 y anexo 9).

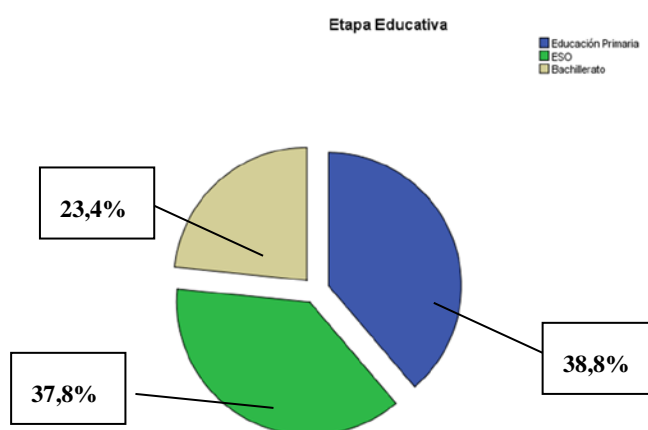


Figura 8

Porcentaje etapa educativa

#### 4.1.4.- En función de la titularidad

El mayor porcentaje de sujetos que han participado en esta investigación ejercen en centros públicos correspondiéndose con un 73,3% (908 sujetos). En segundo lugar se encuentra los centros concertados con un 18,5% (229) y, por debajo de este, los centros privados con un 8,2% (101), (véase Figura 9 y anexo 9).

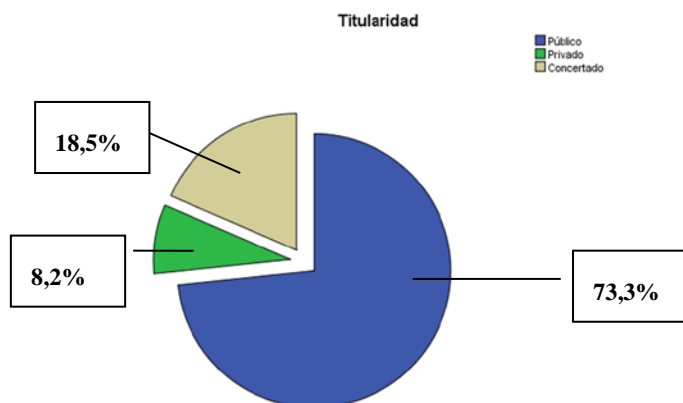


Figura 9  
Porcentaje de titularidad

#### 4.1.5.- En función de las comunidades autónomas

Con respecto a la participación de los profesores de las diferentes *comunidades autónomas* de España, se distingue un alto porcentaje de participación de profesores de la Comunidad de Madrid, un 62,6% (403 sujetos), de Castilla La Mancha un 17,0% (211) y de Castilla y León un 11,1% (137). Le siguen por orden de participación Andalucía, Galicia, Cataluña, Navarra, Aragón y Canarias con 6,3%, 5,7%, 5,3%, 4,7%, 4,0% y 3,8%, respectivamente. De la Comunidad Valenciana han participado un 2,3% (29), Cantabria con un 2,0% (25), Baleares y País Vasco con un 1,6% (20). En los últimos lugares están Murcia con un 1,1% (14), Asturias y La Rioja con un 0,3% (4) y Extremadura un 0,2% (3), (véase Figura 10 y anexo 9).

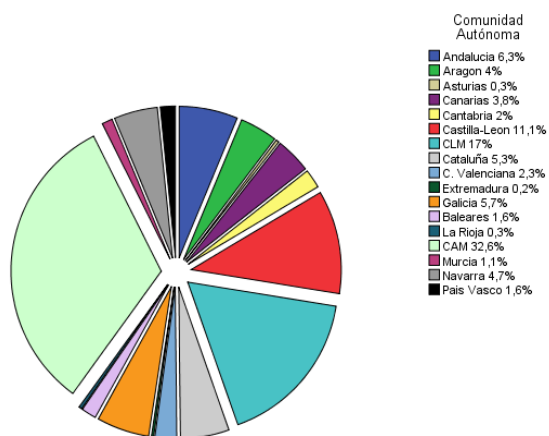


Figura 10  
Porcentaje de comunidades autónomas

#### 4.1.6.- En función de las materias

Para el estudio de la variable *materias*, se dividieron en 12 grupos.

- 1.- Generalistas de EP (Matemáticas, Lengua, Conocimiento del Medio Social y Natural).
- 2.- EP Idiomas.
- 3.- EP *Educación Física*.
- 4.- EP Música y Plástica.
- 5.- EP Religión.
- 6.- ESO BACH *Ámbito Científico* (Matemáticas, Física y Química, Biología, Economía, Tecnología e Informática).
- 7.- ESO BACH *Ámbito Sociolingüístico* (Lengua, Historia y Filosofía).
- 8.- ESO BACH Música.
- 9.- ESO BACH *Educación Física*.
- 10.- ESO BACH Dibujo.
- 11.- ESO BACH Religión y Ética.
- 12.- ESO BACH Idiomas.

Del total de la muestra, el porcentaje más alto de participación ha sido de los profesores Generalistas de Educación Primaria con un 24,7% (306 sujetos), seguido de un 22,5% (279) profesores de ESO y Bachillerato de ámbito científico y un 20,6% (255) profesores de ESO y Bachillerato de ámbito sociolingüístico. En cuanto a los profesores de idiomas de ESO y Bachillerato participaron un 9,7% (120) y un 7,7% (95) de idiomas de Primaria. En *educación física* un 3,5% (43) de Educación Primaria y un 3,1 (38) de ESO y Bachillerato. Un 1,9% (24) de música y plástica de Primaria, un 2,4% (30) de música de ESO y Bachillerato y un 1,9% (24) de dibujo de ESO y Bachillerato. Por último, los profesores de religión para todas las etapas fue de un 1,0% (12 sujetos) (véase Figura 11 y anexo 9).

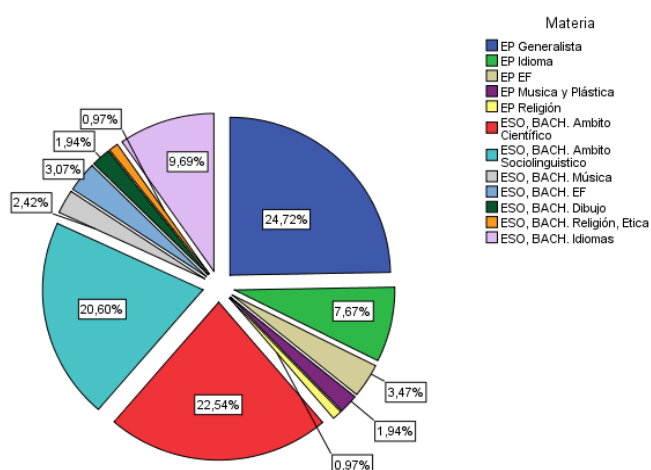


Figura 11  
Porcentaje de materias

#### 4.2.- VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO

Se llevaron a cabo dos estudios para validar el instrumento mediante sus características psicométricas:

A.1) En el primer estudio se realizó el *análisis factorial exploratorio* (AFE), obteniendo los siguientes resultados:

Para valorar si los datos son factorizables se observó el índice de Kaiser-Meyer-Olkin ( $KMO=,93$ ) y el test de esfericidad de Bartlett (1954), cuyo nivel de significación fue menor de ,001. Los resultados muestran que está justificado utilizar un AFE en los datos tanto por exceder las recomendaciones de Kaiser (1970), como por el test de esfericidad.

En cuanto al número de factores a extraer, el análisis paralelo (Timmerman y Lorenzo-Seva, 2011), basado en la matriz de correlaciones policóricas permutando los datos brutos, (Buja y Eyuboglu, 1992), con 500 réplicas, sugiere la extracción de 4 factores, igual que la teoría y el gráfico de sedimentación (los autovalores fueron:  $F1=22,37$ ;  $F2=4,93$ ;  $F3=2,66$ ;  $F4=2,20$ ), (véase Figura 12).

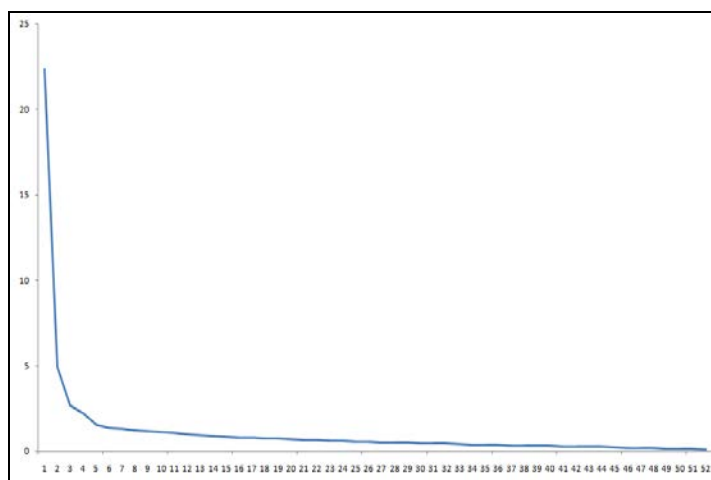


Figura 12  
Gráfico de sedimentación

La proporción de varianza explicada fue un 44.0% siendo la varianza explicada por cada factor:  $F1=12,0\%$ ,  $F2=10,0\%$ ,  $F3=11\%$  y  $F4=11\%$ ); Posteriormente, se hicieron los análisis de *Fiabilidad* obteniendo los siguientes resultados (véase Tabla 2).

El valor del Alfa de Cronbach para la escala total fue ,93; el valor del Omega de McDonald para la escala total fue de ,96. Para el primer factor el valor del Alfa de Cronbach para la escala total fue ,88, el valor del Omega de McDonald para la escala total fue de ,89. Para el segundo factor el valor del Alfa de Cronbach para la escala total fue ,92; el valor del Omega de McDonald para la escala total fue de ,94. Para el tercer factor el valor del Alfa de Cronbach para la escala total fue ,87; el valor del Omega de McDonald para la escala total fue de ,89. Y para el cuarto factor el valor del Alfa de Cronbach para la escala total fue ,85 y el valor del Omega de McDonald para la escala total fue de ,87.

**Tabla 2**

*Varianza explicada y fiabilidad*

	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4
Varianza explicada	12%	10%	11%	12%
$\alpha / \Omega$	,88 / ,89	,92 / ,94	,87 / ,89	,85 / 87

Los pesos factoriales rotados se pueden ver en la Tabla 3 y las correlaciones entre los factores rotados en la Tabla 4.



**Tabla 3**  
*Pesos factoriales rotados del CACPD*

	F1	F2	F3	F4
LA1	<b>0,836</b>	-0,025	0,071	-0,051
LPC6	<b>0,747</b>	-0,149	0,037	0,006
LCA1	<b>0,718</b>	0,108	-0,073	0,065
CDEVD1	<b>0,672</b>	-0,034	0,231	-0,041
LA3	<b>0,663</b>	0,001	-0,052	0,072
GO9	<b>0,596</b>	0,089	0,069	0,183
LPF7	<b>0,592</b>	0,071	0,010	-0,003
LCA3	<b>0,576</b>	0,208	-0,115	0,015
GO1	<b>0,569</b>	0,131	0,009	0,104
LPC3	<b>0,569</b>	-0,040	-0,013	0,291
CDEVPE3	<b>0,503</b>	0,092	0,237	0,053
LCA2	<b>0,498</b>	0,016	0,064	0,118
LPF6	<b>0,484</b>	0,121	0,260	0,000
GO5	<b>0,467</b>	0,224	0,229	-0,178
CC6	<b>0,457</b>	0,091	0,172	0,016
GO4	<b>0,419</b>	0,035	0,145	-0,054
LA2	<b>0,395</b>	0,100	0,222	-0,018
LCP1	0,297	<b>0,617</b>	-0,148	0,146
LCP3	0,114	<b>0,512</b>	-0,032	0,172
LAOP4	-0,066	<b>0,835</b>	0,040	0,038
LAOP6	-0,065	<b>0,886</b>	0,040	-0,047
LCP2	-0,052	<b>0,804</b>	0,008	0,037
LAOP2	-0,049	<b>0,780</b>	0,115	-0,088
LAOP5	0,034	<b>0,793</b>	-0,054	0,048
LAOP1	0,032	<b>0,892</b>	-0,067	0,023

**Tabla 3**  
*Continuación*

	F1	<b>F2</b>	F3	F4
CC9	-0,016	<b>0,400</b>	0,175	0,155
LAOP3	0,016	<b>0,879</b>	0,015	-0,073
LCP5	0,011	<b>0,830</b>	-0,002	0,012
CDEVPE2	0,230	0,003	<b>0,456</b>	0,153
CC3	0,190	0,054	<b>0,451</b>	-0,067
CDEV4	0,181	-0,041	<b>0,375</b>	0,298
LAN1	0,162	-0,015	<b>0,611</b>	-0,089
CDP3	0,159	0,034	<b>0,667</b>	-0,116
CDEV3	0,142	-0,054	<b>0,485</b>	0,146
CDEVPE6	0,135	0,072	<b>0,502</b>	0,226
CDP1	-0,108	0,098	<b>0,482</b>	0,110
CDP2	-0,104	0,068	<b>0,621</b>	0,230
CDEVPE1	-0,100	-0,009	<b>0,634</b>	0,300
CDAA1	0,072	0,041	<b>0,437</b>	0,115
CDEVPE5	0,053	0,047	<b>0,697</b>	0,085
CDEV2	0,029	-0,017	<b>0,799</b>	-0,161
CC2	0,017	-0,041	<b>0,484</b>	0,097
LPF4	-0,010	0,037	<b>0,623</b>	0,088
CDEV1	0,007	-0,018	<b>0,474</b>	0,022
LPC1	0,367	-0,075	-0,018	<b>0,572</b>
LPF3	0,242	0,061	-0,141	<b>0,509</b>
CDAA5	0,219	0,163	0,179	<b>0,357</b>
CDAA4	0,168	0,066	0,178	<b>0,369</b>
CDP9	-0,130	0,056	0,136	<b>0,681</b>
GO3	0,092	0,099	0,095	<b>0,507</b>
CDAT3	0,082	-0,122	0,012	<b>0,412</b>
LPF1	-0,079	0,252	0,028	<b>0,649</b>
LA4	0,067	0,118	0,101	<b>0,459</b>
CDP8	0,055	0,016	0,113	<b>0,641</b>
CDP5	0,049	0,119	0,123	<b>0,523</b>
LPC2	0,035	0,153	0,278	<b>0,425</b>
CDAT1	0,001	0,057	0,074	<b>0,492</b>

**Tabla 4**  
*Correlaciones entre los factores rotados del CACPD*

	F1	F2	F3	F4
F1	1,000			
F2	0,426	1,000		
F3	0,471	0,490	1,000	
F4	0,208	0,286	0,315	1,000

A.2) El segundo estudio se realizó para llevar a cabo el *Análisis Factorial Confirmatorio (AFC)* cuyos resultados fueron los siguientes:

Se pusieron a prueba los tres modelos explicados anteriormente con los valores de ajuste de los modelos expuestos en la Tabla 5. El resultado de la razón de verosimilitudes puede verse en la Tabla 6. Los resultados son similares a los obtenidos en el anterior estudio: el modelo de 4 factores independientes no cumple los criterios mínimos de ajuste propuesto, pero sí se ajusta a un modelo de cuatro factores, relacionados con un factor de segundo orden, ya que se cumplen los criterios mínimos de ajuste propuestos, atendiendo a la no significación de la razón de verosimilitudes y al índice TLI. Todos los pesos estandarizados del modelo están expuestos en la Tabla 7 y el cuestionario validado *CACPD* en el anexo 10.

**Tabla 5**  
*Comparación de modelos anidados*

Modelo	$\chi^2$	Df	CFI	TLI	RMSEA (IC)
4 Factores independientes	57951,60	1652	0,49	0,48	,10 (,10 - ,11)
4 Factores + 1 Factor 2º orden	5174,70	1648	0,92	0,92	,04 (,04 - ,04)
4 Factores relacionados	5166,70	1646	0,92	0,91	,04 (,04 - ,04)

**Tabla 6**  
*Razón de verosimilitudes entre los modelos anidados*

Modelo	$\chi^2$	Gf	p $\Delta \chi^2$ (gl)
4 Factores independientes	57951,60	1652	
4 Factores + 1 Factor 2º orden	5174,70	1648	<,001
4 Factores relacionados	5166,70	1646	,9812

**Tabla 7**  
*Pesos estandarizados CFA*

	<b>F1</b>	<b>F2</b>	<b>F3</b>	<b>F4</b>	<b>General</b>
LA1	0,763	LAOP1 0,838	CDEVa2 0,577	LPF1 0,610	F1 0,891
LPC6	0,686	LAOP6 0,794	CDEVPE 5 0,708	LPF3 0,577	F2 0,547
CDEV D1	0,624	LAOP3 0,818	CDP3 0,543	LPC1 0,632	F3 0,826
LCA1	0,693	LCP5 0,832	LPF4 0,650	CDP9 0,572	F4 0,856
LPF7	0,560	LAOP4 0,796	CDP2 0,675	CDP8 0,606	
LCA3	0,616	LCP2 0,768	CDEVPE 1 0,737	LPF3 0,577	
LA3	0,623	LAOP5 0,805	LAN1 0,535	GO3 0,564	
GO9	0,736	LAOP2 0,784	CDEVa1 0,512	CDAT1 0,515	
GO1	0,649	LCP1 0,823	CDP1 0,482	CDP5 0,678	
GO5	0,636	LCP3 0,682	CDEVPE 6 0,786	LPC2 0,711	
CC6	0,602	CC9 0,624	CDAA1 0,557	LA4 0,607	
LPF6	0,685		CDAA1 0,557	CDAT3 0,448	
LA2	0,526		CDEVa3 0,639	LAN2 0,620	
LCA2	0,553		CDEVPE 2 0,670	CDAA5 0,670	
CDEVPE 3	0,705		CC2 0,530	CC10 0,422	
GO4	0,478		CDEVa4 0,665	CDAA4 0,683	
			CDEV D2 0,495		
			LAN3 0,501		

F1=Liderazgo recíproco, F2=Potencial creativo con apoyo institucional, F3=Dominio técnico didáctico, F4=Personalidad activa con capacidad didáctica metacognitiva.

Véase en la Figura 13, la estructura del modelo de segundo orden del *CACPD*\*

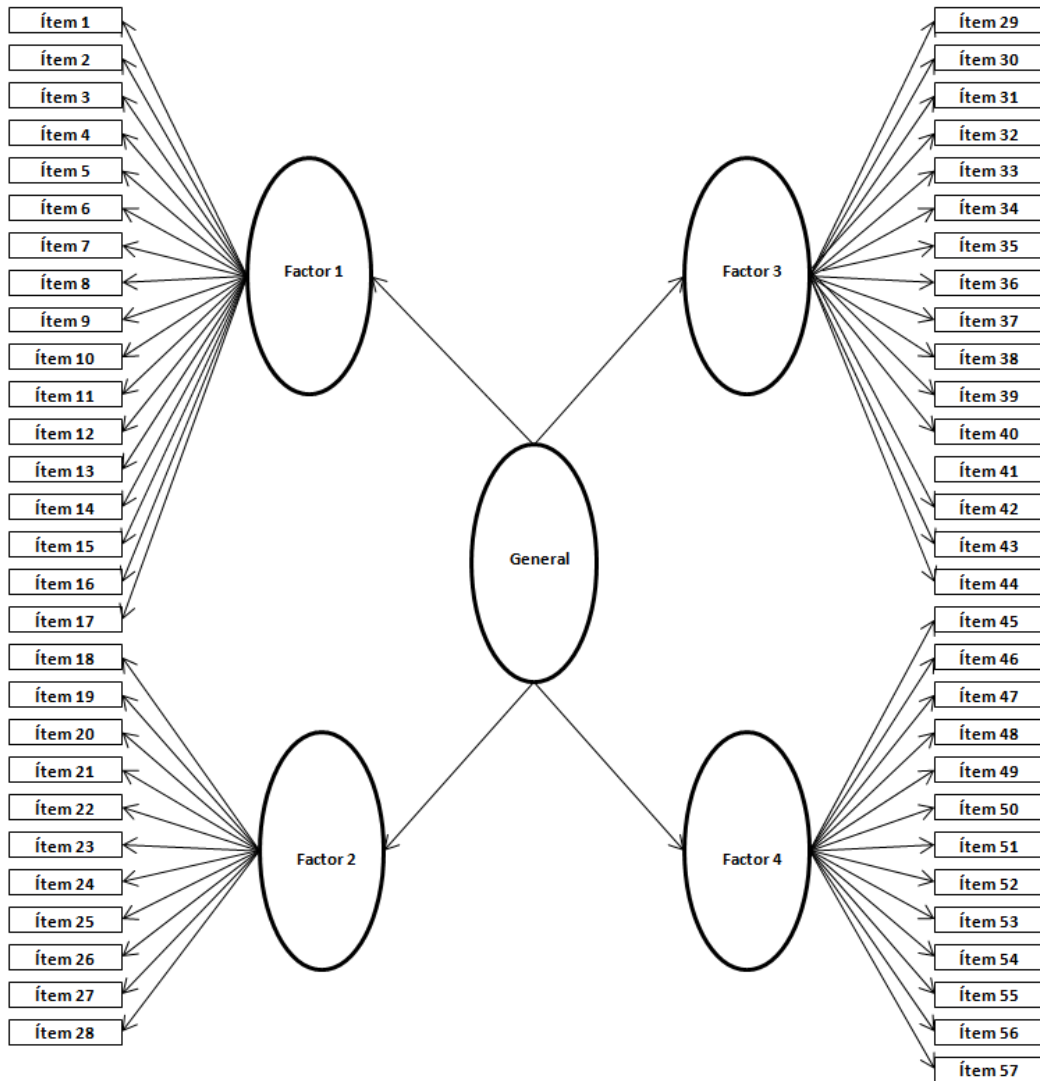


Figura 13  
Estructura del Modelo

### 4.3.- ANÁLISIS INFERENCIAL DE LA MUESTRA EN SU CONJUNTO

A continuación se presenta el análisis inferencial de las diferencias que existen entre las variables independientes (*género, años de experiencia, etapa educativa, titularidad, comunidades autónomas y materias*) y las variables dependientes (Factor 1: *Liderazgo recíproco*, Factor 2: *Potencial Creativo con apoyo institucional*, Factor 3: *Dominio técnico didáctico* y Factor 4: *Personalidad activa con capacidad didáctica metacognitiva*). Se hicieron contrastes de las medias utilizando el modelo ANOVA. Las tablas del ANOVA que a continuación se muestran permiten una vez rechazada la hipótesis nula, observar si todas las medias son iguales o averiguar qué medias en concreto difieren entre sí existiendo diferencias significativas entre los grupos, cuando el nivel de significación es menor o igual que ( $p < ,05$ ).

#### 4.3.1.- Análisis diferencial en función del género

Los valores que se presentan a continuación, hacen referencia al *género* masculino (459 sujetos) y femenino (779) que ha participado en la investigación.

Los datos muestran las medias para el *género* femenino y masculino para el *Liderazgo recíproco (LR)* y la media total, donde el *género* femenino presenta una mayor puntuación con respecto a la obtenida por el *género* masculino, datos que apuntan que las profesoras se perciben con un nivel de competencia mayor para dicho factor (Tabla 8).

**Tabla 8**

*Valores de género para LR*

Variable dependiente: Factor 1=Liderazgo recíproco

Género	Media	Desviación típica	N
Masculino	56,11	6,01	459
Femenino	<b>56,79</b>	5,32	779
Total	56,54	5,59	1238

Al comprobar si existen diferencias significativas entre el *género* y el *Liderazgo recíproco (LR)*, los datos nos indican que existen diferencias significativas para el total de la muestra ( $p=,037$ ). Al comprobar las medias, las diferencias son a favor del *género*

femenino ( $\bar{X}=56,79$ ), pudiéndose así corroborar que las profesoras se perciben con un nivel de competencia mayor para dicha variable siendo la magnitud de las diferencias y su potencia pequeña ( $\eta^2=,004$ ; potencia= $,551$ ), (véase Tabla 9 y anexo 11).

**Tabla 9**  
Resultados de los ANOVA para el género/LR

	F	Efecto de la interacción			Potencia
		Sig	Gl	$\eta^2$	
<b>Liderazgo recíproco</b>	4,369	<b>,037</b>	1,1236	,004	,551
Post-hoc					
Masculino					
Femenino					

p < ,05

Al exponer los datos de las diferencias entre el *género* y el *Potencial creativo con apoyo institucional (PC)*, se puede constatar que hay muy poca diferencia entre las medias. El *género* femenino presenta una ligera mayor puntuación con respecto a la puntuación obtenida por el *género* masculino. Veamos si existen diferencias significativas o no (Tabla 10).

**Tabla 10**  
Valores de género/PC

Variable dependiente: Factor 2= Potencial creativo con apoyo institucional

Género	Media	Desviación típica	N
Masculino	<b>28,67</b>	7,04	459
Femenino	<b>28,86</b>	7,21	779
Total	28,79	7,15	1238

No se puede observar que existan diferencias significativas en cuanto a la variable *género*, ( $F(1,1236)=,212$ ;  $p=,646$ ;  $\eta^2= < ,001$ ; potencia=  $,075$ ) datos que apuntan que los docentes de ambos *géneros* se perciben igual de competentes con respecto al *Potencial creativo con apoyo institucional (PC)*, (véase anexo 12).

En la tabla siguiente, se muestra las medias por *género* para el *Dominio técnico didáctico (DTD)* donde el femenino presenta una media superior ( $\bar{X}=54,59$ ) con respecto a la media del masculino (Tabla 11).

**Tabla 11**  
*Valores de género para DTD*

Variable dependiente: Factor 3= Dominio Técnico Didáctico

Género	Media	Desviación típica	N
Masculino	53,67	7,54	459
Femenino	<b>54,59</b>	7,47	779
Total	54,25	7,51	1238

Para el *Dominio técnico didáctico (DTD)*, existen diferencias significativas ( $p=,036$ ) con respecto a la variable *género*, a favor del *género* femenino ( $\bar{X}=54,59$ ) frente al masculino ( $\bar{X}=53,67$ ), datos que apuntan que las profesoras se perciben con mayor competencia docente para dicha variable siendo la magnitud de las diferencias y su potencia pequeña ( $\eta^2=,004$ ; potencia=,553), (Tabla 12 y anexo 13).

**Tabla 12**  
*Resultados de los ANOVA para el género/DTD*

	F	Efecto de la interacción			Potencia
		Sig	Gl	$\eta^2$	
<i>Dominio Técnico Didáctico</i>	4,391	<b>,036</b>	1,1236	,004	,553
Post-hoc					
Masculino					
Femenino					

$p < ,05$

Observando las medias para *Personalidad activa con capacidad didáctica metacognitiva (PA)*, los datos apuntan que el *género* femenino presenta una media superior ( $\bar{X}=48,06$ ), con respecto a la media del *género* masculino (Tabla 13).

**Tabla 13**  
*Valores de género para PA.*

Variable dependiente: Factor 4=Personalidad activa con capacidad didáctica metacognitiva.

Género	Media	Desviación típica	N
Masculino	47,61	6,73	459
Femenino	<b>48,06</b>	6,72	779
Total	47,89	6,72	1238

Para *Personalidad activa con capacidad didáctica metacognitiva (PA)*, se observa que no existen diferencias significativas en cuanto a la variable *género*



( $F(1,1236)=1,347$ ;  $p=,246$ ;  $\eta^2=,001$ ; potencia=,213), manifestándose por tanto que los docentes se perciben igual de competentes para dicha variable (anexo 14).

#### 4.3.2.- Análisis diferencial en función de los años de experiencia

La tabla siguiente presenta el número de docentes que han participado en la investigación por intervalos de *años de experiencia* siendo entre 11 y 20 años el intervalo que más ha participado (371 sujetos), (véase Tabla 14).

**Tabla 14**  
*Valores de años de experiencia*

	Etiqueta del valor	N
	1 Menos de 5 años	142
	2 6-10 años	231
Años Experiencia	3 11-20 años	<b>371</b>
	4 21-30 años	304
	5 Más de 30 años	190

Viendo las medias por intervalos de *años de experiencia* para el *Liderazgo recíproco (LR)* y la media total, se puede afirmar que existe muy poca diferencia entre ellas obteniendo una ligera mayor puntuación el intervalo de 6-10 *años de experiencia* ( $\bar{X}=56,72$ ). Esto quiere decir que este intervalo se puntúa con valores superiores a los demás en cuanto a su percepción en las competencias docentes para este factor (véase Tabla 15).

**Tabla 15**  
*Valores de años de e experiencia para LR.*

Variable dependiente: Factor 1= Liderazgo recíproco

Años Experiencia	Media	Desviación típica	N
Menos de 5 años	56,65	5,79	142
6-10 años	<b>56,72</b>	5,84	231
11-20 años	56,63	5,11	371
21-30 años	56,56	5,70	304
Más de 30 años	56,02	5,89	190
Total	56,54	5,59	1238

Analizando los resultados de los ANOVA para la variable *años de experiencia* y realizando las comparaciones por pares, observamos que no existen diferencias

significativas en el *Liderazgo recíproco (LR)*, ( $F(4,1236)=,516$ ;  $p=,724$ ;  $\eta^2=,002$ ; potencia=,175), datos que apuntan que los docentes se perciben igual de competentes para este factor independientemente de los años que hayan ejercido su tarea como docentes (véase anexo 15).

En la tabla siguiente se muestra la media para *Potencial creativo con apoyo institucional (PC)* existiendo muy poca diferencia entre las medias con respecto a los intervalos de *años de experiencia* con una ligera mayor puntuación para el intervalo entre 21-30 años ( $\bar{X}=29,36$ ), (Tabla 16).

**Tabla 16**  
Valores de años e experiencia para PC

Variable dependiente: Factor 2=Potencial creativo con apoyo institucional

Años Experiencia	Media	Desviación típica	N
Menos de 5 años	28,24	7,23	142
6-10 años	28,15	6,93	231
11-20 años	28,79	7,44	371
21-30 años	<b>29,36</b>	7,04	304
Más de 30 años	29,08	6,92	190
Total	28,79	7,15	1238

Analizando los resultados de los ANOVA para la variable *años de experiencia* y realizando las comparaciones por pares, vemos que no existen diferencias significativas en *Potencial creativo con apoyo institucional (PC)* ( $F(4,1233)=1,243$ ;  $p=,291$ ;  $\eta^2=,004$ ; potencia=,393), datos que apuntan que los docentes se perciben igual de competentes para este factor independientemente de los años que hayan ejercido su tarea como docentes (véase anexo 16).

Para el *Dominio técnico didáctico (DTD)*, se observa que la muestra de las medias de las puntuaciones de los intervalos de *años de experiencia*, el intervalo que abarca entre los 21-30 años obtiene una media que supera al resto ( $\bar{X}=55,36$ ), (véase Tabla 17).

**Tabla 17**

*Valores de años de experiencia para DTD*

Variable dependiente: Factor 3= Dominio técnico didáctico

Años Experiencia	Media	Desviación típica	N
Menos de 5 años	53,38	7,69	142
6-10 años	53,73	7,32	231
11-20 años	53,84	7,60	371
21-30 años	<b>55,36</b>	7,28	304
Más de 30 años	54,56	7,62	190
Total	54,25	7,51	1238

Analizando los resultados de los ANOVA para la variable *años de experiencia* hallamos que no existen diferencias significativas en *Dominio técnico didáctico (DTD)*, al realizar las comparaciones por pares y los contrastes, tampoco existen diferencias significativas con respecto a *años de experiencia*, ( $F(4,1233)=2,795$ ;  $p=,025$ ;  $\eta^2=,009$ ; potencia= $,768$ ) corroborándose así que los docentes se perciben igual de competentes para este factor, independientemente de los años que hayan ejercido su tarea como docentes (véase anexo 17).

La tabla siguiente muestra las medias para *Personalidad activa con capacidad didáctica metacognitiva (PA)*, hallando muy poca diferencia entre las medias con respecto a los intervalos de *años de experiencia* habiendo una ligera mejor puntuación para los docentes con menos de 5 *años de experiencia*. Veamos a continuación si existen diferencias o no (Tabla 18).

**Tabla 18**

*Valores años de experiencia/PA*

Variable dependiente: Factor 4=Personalidad activa con capacidad didáctica metacognitiva

Años Experiencia	Media	Desviación típica	N
Menos de 5 años	<b>48,35</b>	6,82	142
6-10 años	48,24	5,98	231
11-20 años	47,91	6,84	371
21-30 años	47,59	7,05	304
Más de 30 años	47,60	6,75	190
Total	47,89	6,72	1238

Analizando los resultados de los ANOVA para la variable *años de experiencia* y realizando las comparaciones por pares, no se hallan diferencias significativas en *Personalidad activa con capacidad didáctica metacognitiva (PA)* ( $F(4,1233)=,567$ ;  $p=,687$ ;  $\eta^2=,002$ ; potencia=,190), datos que apuntan que los docentes se perciben igual de competentes para este factor independientemente de los años que hayan ejercido su tarea como docentes (véase anexo 18).

#### 4.3.3.- Análisis diferencial en función de la etapa educativa

A continuación se muestra el estudio diferencial que hace referencia a los profesores que han participado en esta investigación; profesores de Educación Primaria (480 sujetos), ESO (468) y Bachillerato (290).

Se muestra la media de la *etapa educativa*, donde la Educación Primaria obtiene mayor puntuación que la Educación Secundaria y la Educación en Bachillerato, datos que apuntan que los profesores de Educación Primaria se perciben con mayor competencia en la docencia que los profesores de las otras etapas educativas (véase Tabla 19).

**Tabla 19**  
*Valores de etapa educativa para LR*

Variable dependiente: Factor 1= Liderazgo recíproco

Etapa Educativa	Media	Desviación típica	N
Educación Primaria	<b>57,27</b>	5,43	480
ESO	56,13	5,62	468
Bachillerato	55,98	5,70	290
Total	56,54	5,59	1238

Según los resultados, para el *Liderazgo recíproco (LR)* existen diferencias muy significativas a nivel ( $p=,001$ ) con respecto a la variable *etapa educativa*. Hallando diferencias muy significativas ( $p=,005$ ) entre Primaria y la ESO a favor de la Educación Primaria ( $\bar{X}=57,27$ ). Existe también una diferencia significativa ( $p=,006$ ) entre Primaria y Bachillerato a favor de la Educación Primaria. Son datos que apuntan que los profesores de la etapa de Educación Primaria se perciben más competentes que el resto de los profesores de las etapas de ESO y Bachillerato respecto a la competencia perteneciente al *Liderazgo recíproco (LR)*, (Tabla 20 y anexo 19).

**Tabla 20**

*Resultados de los ANOVA para etapa educativa/LR*

	F	Efecto de la interacción			Potencia	Efectos simples	
		sig	gl	$\eta^2$		Dif, Medias	p
<b>Liderazgo recíproco</b>	6,784	<b>,001</b>	2,1235	,011	,919		
Post-hoc							
E. Primaria vs ESO						1,134	<b>,005</b>
E. Primaria vs Bachiller.						1,283	<b>,006</b>
ESO vs Bachillerato						,149	1,000

p <,05

La tabla siguiente se muestran las medias de las *etapas educativas*, donde la Educación Primaria obtiene mayor puntuación que la Educación Secundaria y la Educación en Bachillerato, datos que apuntan que los profesores de Educación Primaria se perciben con mayor competencia en la docencia que los profesores de las otras etapas en *Potencial creativo con apoyo institucional (PC)* (Tabla 21).

**Tabla 21**

*Valores de etapa educativa para PC*

Variable dependiente: Factor 2=Potencial creativo con apoyo institucional

Etapa Educativa	Media	Desviación típica	N
Educación Primaria	<b>29,94</b>	7,06	480
ESO	28,22	7,00	468
Bachillerato	27,81	7,29	290
Total	28,79	7,15	1238

Para el *Potencial creativo con apoyo institucional (PC)*, existen diferencias muy significativas (p < ,001) con respecto a la variable *etapa educativa* siendo la magnitud de las diferencias pequeña ( $\eta^2=,017$ ) y su potencia alta (,989). Según los resultados se halla una diferencia muy significativa (p=,001) entre Primaria y ESO a favor de la Educación Primaria. Existe también una diferencia muy significativa (p <,001) entre Primaria y Bachillerato a favor de la Educación Primaria ( $\bar{X}=29,94$ ), (Tabla 22 y anexo 20).

**Tabla 22**

*Resultados de los ANOVA para etapa educativa/PC*

	F	Efecto de la interacción			Potencia	Efectos simples	
		sig	gl	$\eta^2$		Dif, Medias	p
<b>Potencial Creativo</b>	10,528	<b>&lt;,001</b>	2,1235	,017	,989		
Post-hoc							
E. Primaria vs ESO						1,715	<b>,001</b>
E. Primaria vs Bachiller.						2,127	<b>&lt;,001</b>
ESO vs Bachillerato						,411	1,000

En la tabla se muestran las medias de las *etapas educativas*, donde la etapa de Bachillerato obtiene mayor puntuación que la Educación Primaria y la Educación Secundaria, datos que apuntan que los profesores de Bachillerato se perciben con mayor competencia en la docencia que los profesores de las otras etapas en el *Dominio técnico didáctico (DTD)* (Tabla 23).

**Tabla 23**  
*Valores de etapa educativa para DTD*

Variable dependiente: Factor 3= Dominio técnico didáctico

Etapa Educativa	Media	Desviación típica	N
Educación Primaria	54,08	7,57	480
ESO	54,17	7,54	468
Bachillerato	<b>54,66</b>	7,34	290
Total	54,25	7,51	1238

Para el *Dominio técnico didáctico (DTD)*, no se hallan diferencias significativas con respecto a la variable *etapa educativa* ( $F(2,1235)=,573$ ;  $p=,564$ ;  $\eta^2=,001$ ; potencia=,146). Datos que apuntan que los profesores de las diferentes *etapas educativas* se perciben igual de competentes en el *Dominio técnico didáctico (DTD)* (anexo 21).

En la tabla se muestran las medias de las *etapas educativas*, donde la etapa de Educación Primaria obtiene mayor puntuación que la Educación Secundaria y la Educación en Bachillerato, datos que apuntan que los profesores de Educación Primaria se perciben con mayor competencia en la docencia que los profesores de las otras etapas en *Personalidad activa con capacidad didáctica metacognitiva (PA)* (véase Tabla 24).

**Tabla 24**  
*Valores de etapa educativa para PA*

Variable dependiente: Factor 4= Personalidad activa con capacidad didáctica metacognitiva

Etapa Educativa	Media	Desviación típica	N
Educación Primaria	<b>49,16</b>	6,34	480
ESO	47,20	6,68	468
Bachillerato	46,92	7,09	290
Total	47,89	6,72	1238

Para *Personalidad activa con capacidad didáctica metacognitiva (PA)*, se observa en la Tabla 25 que existen diferencias muy significativas ( $p < ,001$ ) con respecto a la variable *etapa educativa* siendo la magnitud de las diferencias pequeña ( $\eta^2 = ,023$ ) y su potencia alta ( $,999$ ). En las comparaciones por pares se ve una diferencia ( $p < ,001$ ) entre Primaria y ESO a favor de la Educación Primaria y una diferencia de ( $p < ,001$ ) entre Primaria y Bachillerato a favor de la Educación Primaria ( $\bar{X} = 49,16$ ). Datos que apuntan que los docentes de la etapa de Primaria se perciben con mejores competencias en lo que se refiere a *Personalidad activa con capacidad didáctica metacognitiva (PA)* (anexo 22).

**Tabla 25**  
Resultados del ANOVA para etapa educativa/PA

	F	Efecto de la interacción			Potencia	Efectos simples	
		sig	gl	$\eta^2$		Dif, Medias	p
<b>Personalidad activa</b>	14,241	<b>&lt;,001</b>	2,1235	,023	,999		
Post-hoc							
E. Primaria vs ESO						1,951	<b>&lt;,001</b>
E. Primaria vs Bachiller.						2,236	<b>&lt;,001</b>
ESO vs Bachillerato						,285	1,000

$p < ,05$

#### 4.3.4.- Análisis diferencial en función de la titularidad

A continuación se presenta el análisis de los profesores que han participado en la investigación atendiendo a la *titularidad* del centro educativo en el que trabajan con relación a cada uno de los factores del cuestionario. Contamos con los siguientes grupos: de centros públicos (908 sujetos), de centros concertados (229) y de centros privados (101).

Estudiando los datos de la media con respecto al *Liderazgo recíproco (LR)* y la *titularidad* de los centros educativos, los centros privados obtienen mayor puntuación que los centros públicos y concertados, datos que apuntan que los profesores de centros privados se perciben con mayor competencia en la docencia que los profesores de las otras titularidades en cuanto al *Liderazgo recíproco (LR)*, (véase Tabla 26).

**Tabla 26**

*Valores de titularidad para LR*

Variable dependiente: Factor 1=Liderazgo recíproco

Titularidad	Media	Desviación típica	N
Público	56,17	5,67	908
Privado	<b>58,64</b>	4,78	101
Concertado	57,08	5,37	229
Total	56,54	5,59	1238

Analicemos las diferencias:

Para el *Liderazgo recíproco (LR)*, existen diferencias muy significativas ( $p < ,001$ ) con respecto a la variable *titularidad*. Hallamos un valor de ( $p < ,001$ ) entre los centros públicos y los privados a favor de los centros privados ( $\bar{X}=58,64$ ), siendo la magnitud de las diferencias pequeña ( $\eta^2=,016$ ) y su potencia alta ( $,988$ ). Datos que apuntan que los docentes de los centros privados se perciben con mejores competencias en lo que se refiere al *Liderazgo recíproco (LR)*, (Tabla 27 y anexo 23).

**Tabla 27**

*Resultados del ANOVA para titularidad/LR*

	F	Efecto de la interacción			Potencia	Efectos simples	
		sig	gl	$\eta^2$		Dif, Medias	p
<b>Liderazgo recíproco</b>	10,338	<b>&lt;,001</b>	2,1235	,016	,988		
Post-hoc							
Público vs Privado						2,471	<b>&lt;,001</b>
Público vs Concertado						,914	,079
Privado vs Concertado						1,556	,057

p <,05

En la tabla se muestra la media con respecto a la *titularidad* de los centros educativos, donde la educación privada obtiene mayor puntuación que la educación pública y concertada, datos que apuntan que los profesores de centros privados se perciben con mayor competencia en la docencia que los profesores de las otras titularidades en cuanto al *Potencial creativo con apoyo institucional (PC)*, (véase Tabla 28).



**Tabla 28**

*Valores de titularidad para PC*

Variable dependiente: Factor 2=Potencial creativo con apoyo institucional

Titularidad	Media	Desviación típica	N
Público	28,19	7,18	908
Privado	<b>30,60</b>	7,43	101
Concertado	30,37	6,51	229
Total	28,79	7,15	1238

Para el *Potencial creativo con apoyo institucional (PC)*, se observa en la Tabla 29 que existen diferencias muy significativas ( $p < ,001$ ) con respecto a la variable *titularidad* siendo la magnitud de las diferencias pequeña ( $\eta^2 = ,019$ ) y una potencia alta ( $,996$ ). Entre el centro público y el privado, la diferencia ( $p = ,004$ ) es a favor de los centros privados ( $\bar{X} = 30,60$ ). También existe una diferencia muy significativa ( $p < ,001$ ) entre el centro público y el centro concertado a favor de los centros concertados ( $\bar{X} = 30,37$ ). Datos que apuntan que los docentes de los centros privados y concertados se perciben con mejores competencias docentes en lo que se refiere al *Potencial creativo con apoyo institucional (PC)*, que los docentes de los centros públicos (anexo 24).

**Tabla 29**

*Resultados de los ANOVA para titularidad /PC*

	Efecto de la interacción				Efectos simples	
	F	sig	gl	$\eta^2$	Potencia	Dif, Medias p
<b>Potencial Creativo</b>	12,155	<b>&lt;,001</b>	2,1235	,019	,999	
Post-hoc						
Público vs Privado						2,405 <b>,004</b>
Público vs Concertado						2,172 <b>&lt;,001</b>
Privado vs Concertado						,233 1,000

$p < ,05$

En la tabla se muestra la media con respecto a la *titularidad* de los centros educativos, donde la educación privada obtiene mayor puntuación que la educación pública y concertada, datos que apuntan que los profesores de centros privados se perciben con mayor competencia en la docencia que los profesores de las otras titularidades en cuanto al *Dominio técnico didáctico (DTD)* (Tabla 30).

**Tabla 30**

Valores de titularidad para DTD

Variable dependiente: Factor 3=Dominio técnico didáctico

Titularidad	Media	Desviación típica	N
Público	53,98	7,50	908
Privado	<b>56,18</b>	7,47	101
Concertado	54,47	7,47	229
Total	54,25	7,51	1238

Procedamos a su análisis:

Para el *Dominio técnico didáctico (DTD)*, se observa en la Tabla 31 que existen diferencias significativas ( $p=,018$ ) con respecto a la variable *titularidad* siendo la magnitud de las diferencias pequeña ( $\eta^2=,007$ ) y su potencia aceptable ( $,722$ ). Hallando una diferencia entre el público y el privado a favor de los centros privados ( $\bar{X}=56,18$ ), significativo al nivel de ( $p=,015$ ). Datos que apuntan que los docentes de los centros privados se perciben con mejores competencias docentes en lo que se refiere al *Dominio técnico didáctico (DTD)* (anexo 25).

**Tabla 31**

Resultados de los ANOVA para titularidad/DTD

	F	Efecto de la interacción			Potencia	Efectos simples	
		sig	gl	$\eta^2$		Dif, Medias	p
<b>Dominio Técnico Didáctico</b>	4,052	<b>,018</b>	2,1235	,007	,722		
Post-hoc							
Público vs Privado						2,204	<b>,015</b>
Público vs Concertado						,491	1,000
Privado vs Concertado						1,712	,168

$p <,05$

En la Tabla 32 se muestra la media con respecto a la *titularidad* de los centros educativos, donde la educación privada obtiene mayor puntuación que la educación pública y concertada, datos que apuntan que los profesores de centros privados se perciben con mayor competencia en la docencia que los profesores de las otras titularidades en cuanto a la *Personalidad activa con capacidad didáctica metacognitiva (PA)*.

**Tabla 32***Valores de titularidad para PA*

Variable dependiente: Factor 4=Personalidad activa con capacidad didáctica metacognitiva

Titularidad	Media	Desviación típica	N
Público	47,64	6,90	908
Privado	<b>49,12</b>	6,29	101
Concertado	48,36	6,13	229
Total	47,89	6,72	1238

Para *Personalidad activa con capacidad didáctica metacognitiva (PA)*, no existen diferencias significativas con respecto a la variable *titularidad* ( $F(2,1235)=2,885$ ;  $p=0,56$ ;  $\eta^2=,005$ ; potencia=,565). Datos que apuntan que los profesores de las diferentes centros educativos se perciben igual de competentes para *Personalidad activa con capacidad didáctica metacognitiva (PA)*, (anexo 26).

#### 4.3.5.- Análisis diferencial en función de la comunidad autónoma

A continuación se presentan las diferencias con respecto al número de profesores que han participado en la investigación atendiendo a 17 *comunidades autónomas* españolas en las que trabajan.

En la tabla se muestra la media con respecto a las *comunidades autónomas* de los centros educativos que han participado en la investigación, donde se observa que la Comunidad de Castilla-La Mancha y Madrid se puntúan con un nivel de percepción más alto, datos que apuntan que los profesores de estas dos comunidades se perciben con mayor competencia en la docencia que los profesores de las otras comunidades en cuanto al Factor de *Liderazgo recíproco (LR)*, (Tabla 33).

**Tabla 33***Valores de CCAA para LR*

Variable dependiente: Factor 1= Liderazgo recíproco

Comunidad Autónoma	Media	Desviación típica	N
Andalucía	56,84	6,24	78
Aragón	56,12	5,00	50
Asturias	55,50	5,19	4
Canarias	56,65	5,38	47
Cantabria	55,80	6,13	25
Castilla-León	56,79	5,18	137
CLM	<b>57,17</b>	5,04	211
Cataluña	56,76	4,46	65
C. Valenciana	55,65	5,47	29
Extremadura	56,66	5,13	3
Galicia	54,64	7,18	70
Baleares	53,75	6,06	20
La Rioja	49,25	6,07	4
CAM	<b>57,11</b>	5,34	403
Murcia	55,85	7,67	14
Navarra	54,48	6,75	58
País Vasco	55,25	5,60	20
Total	56,54	5,59	1238

Entre *comunidades autónomas* (CCAA) existen diferencias muy significativas en *Liderazgo recíproco* (LR) ( $F(16,1221)=2,428$ ;  $p=,001$ ;  $\eta^2=,031$ ; potencia=,992), pero profundizando en el análisis, al realizar la comparación por pares, las diferencias entre comunidades no son significativas (anexo 27).

En la Tabla 34 se muestra la media con respecto a las *comunidades autónomas* donde se observa que el País Vasco tiene mayor puntuación en cuanto al *Potencial creativo con apoyo institucional* (PC). Datos que apuntan que los profesores de esta comunidad se perciben con mayor competencia en la docencia en dicho factor, que los profesores de las otras comunidades.

**Tabla 34**  
Valores de CCAA para PC

Variable dependiente: Factor 2=Potencial creativo con apoyo institucional

Comunidad Autónoma	Media	Desviación típica	N
Andalucía	27,67	7,16	78
Aragón	27,76	7,88	50
Asturias	27,25	8,13	4
Canarias	29,97	7,15	47
Cantabria	28,12	5,27	25
Castilla-León	28,72	6,89	137
CLM	29,35	7,03	211
Cataluña	28,69	6,68	65
C. Valenciana	30,41	5,84	29
Extremadura	28,33	8,02	3
Galicia	27,97	7,31	70
Baleares	24,00	7,82	20
La Rioja	29,00	5,35	4
CAM	29,02	7,35	403
Murcia	29,14	8,33	14
Navarra	27,68	6,76	58
País Vasco	<b>32,80</b>	6,41	20
Total	28,79	7,15	1238

Para las *comunidades autónomas* y *Potencial creativo con apoyo institucional (PC)*, no se hallan diferencias significativas entre las *comunidades* ( $F(16, 1221)=1,605$ ;  $p=,061$ ;  $\eta^2=,021$ ; potencia=,918), (véase anexo 28).

En la Tabla 35 se muestra la media con respecto a las *comunidades autónomas* donde se observa que Canarias obtiene mayor puntuación en cuanto al *Dominio técnico didáctico (DTD)*. Datos que apuntan que los profesores de esta comunidad se perciben con mayor competencia en la docencia en este factor, que los profesores de las otras comunidades.

**Tabla 35***Valores de CCAA para DTD*

Variable dependiente: Factor 3=Dominio técnico didáctico

Comunidad Autónoma	Media	Desviación típica	N
Andalucía	53,12	7,56	78
Aragón	50,30	8,16	50
Asturias	56,63	7,06	4
Canarias	<b>58,50</b>	5,00	47
Cantabria	53,40	7,14	25
Castilla-León	55,11	6,62	137
CLM	55,26	7,64	211
Cataluña	53,67	7,64	65
C. Valenciana	52,55	7,93	29
Extremadura	51,66	5,68	3
Galicia	53,18	7,48	70
Baleares	50,90	8,63	20
La Rioja	52,25	9,03	4
CAM	54,69	7,34	403
Murcia	55,71	8,45	14
Navarra	52,06	7,62	58
País Vasco	55,25	6,54	20
Total	54,25	7,51	1238

Para las *comunidades autónomas* existen diferencias muy significativas en el *Dominio técnico didáctico (DTD)* ( $F(16,1221)=2,726$ ;  $p<,001$ ;  $\eta^2=,034$ ; potencia=,997), en al menos una comparación. Las diferencias encontradas están recogidas en la Tabla 36. Las diferencias de medias encontradas se hallan entre Aragón y Canarias (6,338;  $p=,004$ ) a favor de Canarias. Diferencias entre Aragón y Castilla La Mancha (4,961;  $p=,003$ ) a favor de éste último y entre Aragón y Castilla y León (4,817;  $p=,013$ ) a favor de Castilla y León. Y por último entre Aragón y Madrid (4,400;  $p=,011$ ) siendo a favor de Madrid (anexo 29).

**Tabla 36**  
Resultados de los ANOVA para CCAA/DTD

	F	Efecto de la interacción			Potencia	Efectos simples	
		sig	Gl	$\eta^2$		Dif, Medias	p
<b>Dominio Técnico Didáctico</b>	2,726	<b>&lt;,001</b>	16,1221	,034	,999		
Post-hoc							
Aragón vs Canarias						6,338	<b>,004</b>
Aragón vs CLM						4,961	<b>,003</b>
Aragón vs C y L						4,817	<b>,013</b>
Aragón vs Madrid						4,400	<b>,011</b>

p <,05

En la tabla siguiente se muestra la media con respecto a las *comunidades autónomas* donde se observa que Canarias obtiene mayor puntuación en cuanto a *Personalidad activa con capacidad didáctica metacognitiva (PA)*, datos que apuntan que los profesores de esta comunidad se perciben con mayor competencia en la docencia en dicho factor, que los profesores de las otras comunidades (véase Tabla 37).

**Tabla 37**  
Valores de CCAA para PA

Variable dependiente: Factor 4=Personalidad activa con capacidad didáctica metacognitiva

Comunidad Autónoma	Media	Desviación típica	N
Andalucía	48,05	6,87	78
Aragón	47,28	7,13	50
Asturias	49,76	6,38	4
Canarias	<b>52,50</b>	8,58	47
Cantabria	46,88	8,36	25
Castilla-León	47,86	6,94	137
CLM	47,71	6,74	211
Cataluña	48,07	6,47	65
C. Valenciana	47,24	4,43	29
Extremadura	47,00	5,56	3
Galicia	46,77	7,97	70
Baleares	47,80	5,15	20
La Rioja	47,00	7,61	4
CAM	48,24	6,42	403
Murcia	48,21	7,55	14
Navarra	46,41	7,24	58
País Vasco	48,90	6,03	20
Total	47,89	6,72	1238

Para las *comunidades autónomas* no se hallan diferencias significativas en *Personalidad activa con capacidad didáctica metacognitiva (PA)* ( $F(16,1221)=,840$ ;  $p=,640$ ;  $\eta^2=,011$ ; potencia=,595), (véase anexo 30).

#### 4.3.6.- Análisis diferencial en función de la materia

A continuación se presentan las diferencias encontradas en función del número de profesores por *materias* que han participado en la investigación.

Para el *Liderazgo recíproco (LR)*, los profesores de primaria que imparten la asignatura de *religión* son los que se perciben con una media superior a los demás profesores ( $\bar{X}=58,66$ ), (véase Tabla 38).

**Tabla 38**  
Valores de materias para LR

Variable dependiente: Factor 1=Liderazgo recíproco

Materia	Media	Desviación típica	N
EP Generalista	57,51	5,03	306
EP Idioma	57,31	5,03	95
EP EF	55,37	8,15	43
EP Música y Plástica	56,66	5,71	24
EP Religión	<b>58,66</b>	4,83	12
ESO, BACH. Ámbito Científico	55,34	6,05	279
ESO, BACH. Ámbito Sociolingüístico	56,48	5,26	255
ESO, BACH. Música	57,13	5,02	30
ESO, BACH. EF	55,60	5,34	38
ESO, BACH. Dibujo	56,41	5,94	24
ESO, BACH. Religión, Ética	54,83	7,24	12
ESO, BACH. Idiomas	56,88	5,37	120
Total	56,54	5,59	1238

Respecto a las *materias* existen diferencias muy significativas en *Liderazgo recíproco (LR)* ( $F(11,1226)=2,817$ ;  $p=,001$ ;  $\eta^2=,025$ ; potencia=,983) para al menos una comparación. Las diferencias encontradas están recogidas en el anexo 31, donde se puede constatar que la diferencia es significativa entre el profesorado de Educación Primaria *Generalista* con los profesores de ESO y Bachillerato de *ámbito científico* (2,172;  $p<,001$ ), siendo a favor de los primeros.



En la tabla se muestra las medias de las *materias* en cuanto al *Potencial creativo con apoyo institucional (PC)*, teniendo una puntuación superior los profesores de Primaria que imparten las asignaturas de *música y plástica* ( $\bar{X}=31,58$ ). Este dato apunta que los profesores de estas *materias* poseen una percepción mejor en cuanto a sus competencias docentes en este factor, que el resto de profesorado (véase la Tabla 39).

**Tabla 39**  
*Valores de materias para PC*

Variable dependiente: Factor 2=Potencial creativo con apoyo institucional

Materia	Media	Desviación típica	N
EP Generalista	29,75	6,93	306
EP Idioma	30,38	7,17	95
EP EF	29,65	7,72	43
EP Música y Plástica	<b>31,58</b>	7,17	24
EP Religión	29,08	7,57	12
ESO, BACH. Ámbito Científico	27,82	6,94	279
ESO, BACH. Ámbito Sociolingüístico	27,93	7,53	255
ESO, BACH. Música	28,26	6,99	30
ESO, BACH. EF	27,26	7,08	38
ESO, BACH. Dibujo	28,33	6,69	24
ESO, BACH. Religión, Ética	27,41	6,94	12
ESO, BACH. Idiomas	29,15	6,76	120
Total	28,79	7,15	1238

En las *materias* existen diferencias significativas en *Potencial creativo con apoyo institucional (PC)* ( $F(11,1226)=2,396$ ;  $p=,006$ ;  $\eta^2=,021$ ; potencia=,959) para al menos una comparación. Las diferencias encontradas están en el anexo 32, donde se puede constatar que hay una tendencia de significación entre los profesores de Educación Primaria *Generalistas* y los profesores de *ámbito científico* de ESO y Bachillerato ( $1,927$ ;  $p=,072$ ), a favor de los profesores de Primaria.

En la Tabla 40 se observan las medias de las puntuaciones que han otorgado los profesores para el *Dominio técnico didáctico (DTD)*, siendo los profesores de *idiomas* de ESO y Bachillerato los que mejor percepción tienen de sus competencias docentes para este factor ( $\bar{X}=56,33$ ).

**Tabla 40**  
*Valores de materias para DTD*

Variable dependiente: Factor 3=Dominio técnico didáctico

Materia	Media	Desviación típica	N
EP Generalista	54,60	7,52	306
EP Idioma	54,10	7,27	95
EP EF	52,37	7,61	43
EP Música y Plástica	50,75	8,15	24
EP Religión	53,41	8,58	12
ESO, BACH. Ámbito Científico	53,73	7,52	279
ESO, BACH. Ámbito Sociolingüístico	54,23	7,38	255
ESO, BACH. Música	54,73	8,31	30
ESO, BACH. EF	53,68	7,42	38
ESO, BACH. Dibujo	54,04	6,84	24
ESO, BACH. Religión, Ética	53,83	7,76	12
ESO, BACH. Idiomas	<b>56,33</b>	7,26	120
Total	54,25	7,51	1238

En las *materias* existen diferencias significativas en *Dominio técnico didáctico (DTD)* ( $F(11,1226)=1,805$ ;  $p=,049$ ;  $\eta^2=,016$ ; potencia=,872) para al menos una comparación. Las diferencias encontradas están en el anexo 33 donde se puede constatar que entre el profesorado de *música y plástica* de Primaria comparado con los profesores de *idiomas* de ESO y Bachillerato, existe una tendencia significativa a favor de estos últimos ( $5,583$ ;  $p=,058$ ).

La tabla siguiente muestra las puntuaciones medias obtenidas por los profesores de las diferentes *materias* en *Personalidad activa con capacidad didáctica metacognitiva (PA)*. Se observa que los profesores de *idiomas* de la etapa de Primaria se perciben con mejores competencias docentes en este factor que el resto de profesores con una media de ( $\bar{X}=50,66$ ), (véase la Tabla 41).

**Tabla 41**

*Valores de materias para PA*

Variable dependiente: Factor 4=Personalidad activa con capacidad didáctica metacognitiva

Materia	Media	Desviación típica	N
EP Generalista	48,93	6,34	306
EP Idioma	<b>50,66</b>	5,71	95
EP EF	48,30	6,89	43
EP Música y Plástica	48,62	6,08	24
EP Religión	47,25	8,17	12
ESO, BACH. Ámbito Científico	46,53	6,92	279
ESO, BACH. Ámbito Sociolingüístico	46,75	7,03	255
ESO, BACH. Música	48,76	6,58	30
ESO, BACH. EF	47,39	6,27	38
ESO, BACH. Dibujo	49,33	6,81	24
ESO, BACH. Religión, Ética	48,66	6,49	12
ESO, BACH. Idiomas	48,04	6,41	120
Total	47,89	6,72	1238

Entre los profesores que imparten diferentes *materias* existe diferencias muy significativas en *Personalidad activa con capacidad didáctica metacognitiva (PA)* ( $F(11,1226)=4,179$ );  $p<,001$ ;  $\eta^2=,036$ ; potencia=,999) para al menos una comparación. Las diferencias encontradas están recogidas en el anexo 34. Estas diferencias están en la comparación entre:

Educación Primaria *Generalistas* con ESO y Bachillerato de *ámbito científico* (2,401;  $p=,001$ ), a favor de Educación Primaria.

Otras diferencias se hallan entre Educación Primaria *Generalistas* con ESO y Bachillerato del *ámbito sociolingüístico* (2,175;  $p=,008$ ), a favor de los primeros.

También existen diferencias muy significativas entre los profesores de *idiomas* de Educación Primaria con los de ESO y Bachillerato del *ámbito científico* (4,133;  $p<,001$ ), a favor de los profesores de Educación Primaria. Y entre los profesores de *idiomas* de Educación Primaria con los profesores de ESO y Bachillerato del *ámbito sociolingüístico* (3,906;  $p<,001$ ), a favor de los primeros (véase Tabla 42).

**Tabla 42**  
Resultados de los ANOVA para materias/PA

	F	Efecto de la interacción			Potencia	Efectos simples	
		Sig	gl	$\eta^2$		Dif, Medias	p
<i>Personalidad activa</i>	4,179	<,001	11,1226	,036	,999		
Post-hoc							
EP General. vs ESO-Bach Á. Científico						2,401	,001
EP Generalista vs ESO-Bach Á. Sociolingüístico						2,175	,008
Idiomas Primaria vs ESO-Bach Á. Científico						4,133	<,001
Idiomas Primaria vs ESO-Bach Á. Sociolingüístico						3,906	<,001

p <,05

Para concluir, se muestra en la tabla siguiente los resultados de las medias totales para cada uno de los factores. Se constata con ello cual es el nivel de percepción que tienen los docentes para cada uno de los factores. Se muestra como el factor *Liderazgo recíproco* ( $\bar{X}=56,54$ ) es el que ha obtenido una media superior a la del resto de factores, pudiendo concluir que los docentes poseen un nivel de percepción muy alto en las competencias que hacen referencia a dicho factor; siguiéndole a continuación el factor *Dominio técnico didáctico* y *Personalidad activa con capacidad metacognitiva*, y por último el *Potencial creativo con apoyo institucional* (véase Tabla 43).

**Tabla 43**  
Nivel de percepción para cada uno de los factores

N= 1238

FACTORES	Media	Desviación típica
Liderazgo recíproco	<b>56,54</b>	5,59
Potencial creativo con apoyo institucional	28,79	7,15
Dominio técnico didáctico	54,25	7,51
Personalidad activa con capacidad didáctica metacognitiva	47,89	6,72

#### **4.4.- ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DEL ESTUDIO DE LA MUESTRA DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN FÍSICA**

En primer lugar, se utilizó un modelo ANOVA para realizar un estudio inferencial sobre las diferencias de toda la muestra de profesores de *educación física* que han participado en la investigación para cada uno de los factores del cuestionario. A continuación, se llevó a cabo un análisis descriptivo para cada uno de los grupos (Primaria y Secundaria/Bachillerato) y de la muestra total de profesores de *educación física* tomando como referencia la media y la desviación típica, para cada uno de los factores del cuestionario (Factor 1: *Liderazgo recíproco*, Factor 2: *Potencial Creativo con apoyo institucional*; Factor 3: *Dominio técnico didáctico* y Factor 4: *Personalidad activa con capacidad didáctica metacognitiva*). Después de verificar con la prueba de contrastes que las muestras de profesores de Educación Primaria y la muestra de profesores de Secundaria y Bachillerato eran homogéneas en *género*, *años de experiencia*, *titularidad* y *comunidades autónomas*, se utilizó la prueba de ji-cuadrado para observar las diferencias ( $p < ,05$ ) (véase anexos 35, 36 y 37).

##### **4.4.1.- CARACTERÍSTICAS DE LA MUESTRA DE LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA**

Los profesores de *educación física* que participaron en la investigación se han dividido en dos grupos; docentes de la etapa de Educación Primaria (n=43) y un segundo grupo los docentes de Secundaria (ESO) y Bachillerato (n=38).

Los datos obtenidos de las pruebas de contraste de cada una de las variables independientes de *género*, *años de experiencia*, *titularidad* y *comunidades autónomas* justifican que las muestras de profesores de Educación Primaria y la muestra de profesores de Secundaria y Bachillerato son homogéneas (véase anexo 36).

#### 4.4.1.1.- En función del género

Del total de la muestra (n=81), 52 sujetos pertenecen al *género* masculino (27 de Educación Primaria y 25 de ESO y Bachillerato). El resto (n=29), son del *género* femenino (16 de primaria y 13 de ESO y Bachillerato), (véase Figura 14).

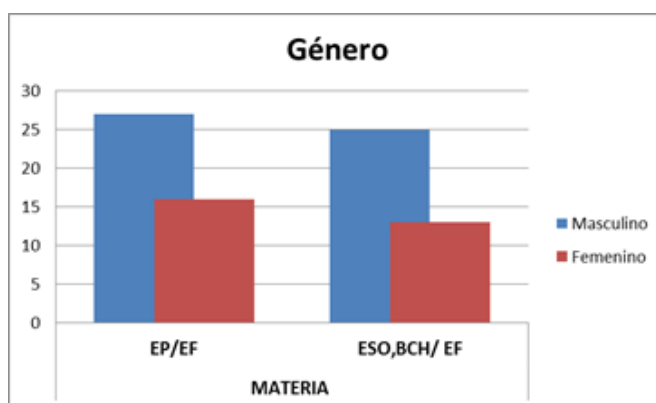


Figura 14  
Género y Educación Física

#### 4.4.1.2.- En función de los años de experiencia

Respecto a los *años de experiencia*, 13 profesores tienen menos de 5 *años de experiencia*, 18 sujetos entre 6 y 10 años, 28 tienen entre 11 y 20 *años de experiencia* y entre los intervalos de 21 y 30 años y más de 30 años, 11 sujetos (véase Figura 15).

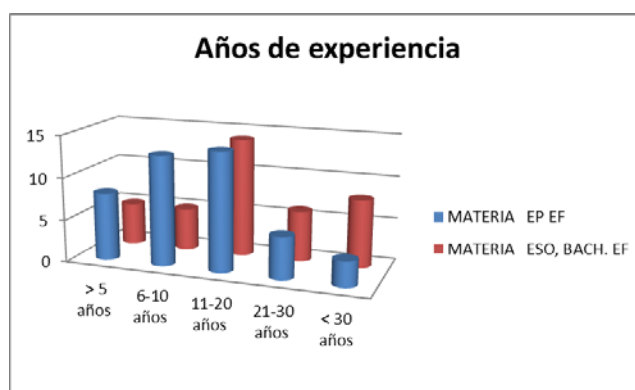


Figura 15  
Años de experiencia y Educación Física

#### 4.4.1.3.- En función de la titularidad

El mayor número de profesores de *educación física* que han participado en esta investigación ejercen su labor docente en centros públicos (n=55) donde 32 son de Primaria y 23 de ESO y Bachillerato. En segundo lugar se encuentran los centros concertados con 17 profesores (7 de primaria y 10 de ESO y Bachillerato) y, por último los centros privados con n=9 sujetos, (véase Figura 16).

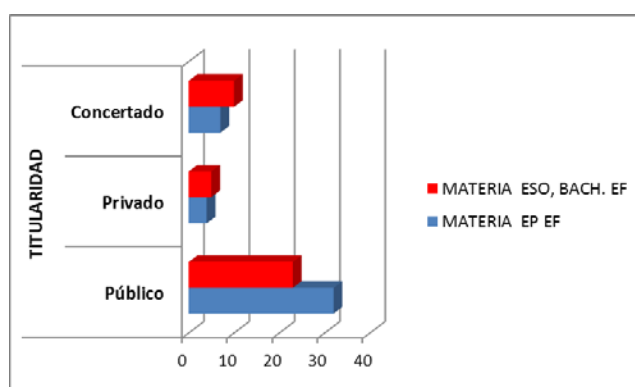


Figura 16  
Titularidad y Educación Física

#### 4.4.1.4.- En función de las comunidades autónomas

Para esta investigación, participaron profesores de 12 *comunidades autónomas* de España. Se distingue en la Comunidad de Madrid (31 sujetos), de Castilla La Mancha (11), de Aragón (9), de Castilla y León (7) y de Canarias (6). El resto de comunidades no se citan porque participaron menos de 5 profesores de *educación física*, (véase Figura 17).

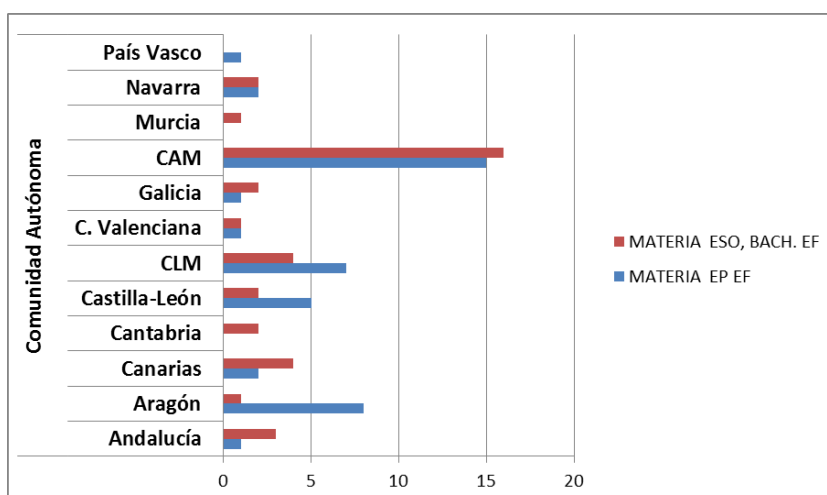


Figura 17  
Comunidades autónomas y Educación Física

#### 4.4.2.- ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LA MUESTRA DE PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA

A continuación se utiliza el modelo ANOVA para estudiar las diferencias entre cada una de las dimensiones del cuestionario (Factor 1: *Liderazgo recíproco*, Factor 2: *Potencial Creativo con apoyo institucional*, Factor 3: *Dominio técnico didáctico* y Factor 4: *Personalidad activa con capacidad didáctica metacognitiva*), tomando la muestra de los profesores de *educación física* en su totalidad y por *etapa educativa*. Se llevó a cabo posteriormente un análisis descriptivo para cada uno de los grupos (Primaria y Secundaria/Bachillerato) y para el total de la muestra de profesores de *educación física* utilizando la media y la desviación típica para cada uno de los factores del cuestionario (Factor 1: *Liderazgo recíproco*, Factor 2: *Potencial Creativo con apoyo institucional*, Factor 3: *Dominio técnico didáctico* y Factor 4: *Personalidad activa con capacidad didáctica metacognitiva*). Y para concluir, se hizo una prueba de contraste para comprobar que la muestra de profesores de Primaria, ESO/Bachillerato son homogéneas y así poder utilizar la prueba de ji-cuadrado para observar las diferencias ( $p < ,05$ ), en género, años de experiencia, titularidad y comunidades autónomas.



Comencemos analizando las diferencias por cada uno de los factores o dimensiones del cuestionario:

- 1) *Liderazgo recíproco (LR) y educación física*: los datos muestran las medias para el factor *Liderazgo recíproco (LR)* para cada uno de los grupos de *educación física* y la media total, pudiéndose observar una mayor puntuación para los profesores de ESO y Bachillerato, datos que apuntan que dicho grupo se percibe con un nivel de competencia mayor para dicho factor (Tabla 44). Analizando las pruebas del ANOVA se corrobora que no se hallan diferencias significativas entre los grupos ( $F(1,79)=,023$ ;  $p=,881$ ;  $\eta^2=,000$ ; potencia=,053) (anexo 35).

**Tabla 44**  
*Medias para EF/Liderazgo recíproco*

Variable dependiente: Factor 1: Liderazgo recíproco

MATERIA	Media	Desviación típica	N
EP EF	55,37	8,15	43
ESO, BACH. EF	<b>55,60</b>	5,34	38
Total	55,48	6,93	81

- 2) *Potencial creativo con apoyo institucional (PC) y educación física*: los datos muestran las medias para el factor *Potencial creativo con apoyo institucional (PC)* para cada uno de los grupos de *educación física* y la media total, pudiéndose observar una mayor puntuación para los profesores de Educación Primaria, datos que apuntan que dicho grupo se percibe con un nivel de competencia mayor para dicho factor (Tabla 45). Analizando las pruebas del ANOVA se corrobora que no se puede hallar diferencias significativas entre los grupos ( $F(1,79)=2,083$ ;  $p=,153$ ;  $\eta^2=,026$ ; potencia=,297), (véase anexo 35).

**Tabla 45**  
*Medias para EF/Potencial creativo con apoyo institucional*

Variable dependiente: Factor 2: Potencial Creativo con apoyo institucional

MATERIA	Media	Desviación típica	N
EP EF	<b>29,65</b>	7,72	43
ESO, BACH. EF	27,26	7,08	38
Total	28,53	7,48	81

3) *Dominio técnico didáctico (DTD) y educación física*: los datos muestran las medias para el factor *Dominio técnico didáctico (DTD)* para cada uno de los grupos de *educación física* y la media total, pudiéndose observar una mayor puntuación para los profesores de ESO y Bachillerato, datos que apuntan que dicho grupo se percibe con un nivel de competencia mayor para dicho factor (Tabla 46). Analizando las pruebas del ANOVA se corrobora que no se hallan diferencias significativas entre los grupos ( $F(1,79)=,613$ ;  $p=,436$ ;  $\eta^2=,008$ ; potencia=,121) (anexo 35).

**Tabla 46**  
*Medias para EF/Dominio técnico didáctico*

Variable dependiente: Factor 3: Dominio Técnico Didáctico

MATERIA	Media	Desviación típica	N
EP EF	52,37	7,61	43
ESO, BACH. EF	<b>53,68</b>	7,42	38
Total	52,97	7,50	81

4) *Personalidad activa con capacidad didáctica metacognitiva (PA) y educación física*: los datos muestran las medias para el factor *Personalidad activa con capacidad didáctica metacognitiva (PA)* para cada uno de los grupos de *educación física* y la media total, pudiéndose observar una mayor puntuación para los profesores de Educación Primaria, datos que apuntan que dicho grupo se percibe con un nivel de competencia mayor para dicho factor (Tabla 47). Analizando las pruebas del ANOVA se corrobora que no se hallan diferencias significativas entre los grupos ( $F(1,79)=,380$ ;  $p=,539$ ;  $\eta^2=,005$ ; potencia=,093) (anexo 35).

**Tabla 47**

*Medias para EF/Personalidad activa con capacidad didáctica metacognitiva*

Variable dependiente: Factor 4: Personalidad Activa con capacidad didáctica metacognitiva

MATERIA	Media	Desviación típica	N
EP EF	<b>48,30</b>	6,89	43
ESO, BACH. EF	47,39	6,27	38
Total	47,87	6,58	81

Llevando a cabo un análisis descriptivo para la muestra de profesores de *educación física* tomando como referencia la media y la desviación típica para cada uno de los factores del cuestionario (Factor 1: *Liderazgo recíproco*, Factor 2: *Potencial Creativo con apoyo institucional*; Factor 3: *Dominio técnico didáctico* y Factor 4: *Personalidad activa con capacidad didáctica metacognitiva*), se puede comprobar que poseen un nivel de percepción mayor los profesores de *educación física* de la etapa de Primaria en los factores de *Potencial creativo con apoyo institucional* y *Personalidad activa con capacidad didáctica metacognitiva*. Mientras que los profesores de ESO y Bachillerato poseen un mayor nivel de percepción en los factores de *Liderazgo recíproco* y *Dominio técnico didáctico* (Tabla 48). No obstante, profundizando en el análisis, no se hallan diferencias significativas para asumir que la percepción que tienen los profesores sea distinta entre las etapas, para cada uno de los factores del cuestionario.

**Tabla 48**

*Nivel de percepción por etapa y factores*

MATERIA		N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
EP EF	F1 Liderazgo recíproco	43	17,00	63,00	55,37	8,15
	F2 Potencial Creativo	43	13,00	40,00	<b>29,65</b>	7,72
	F3 Dominio Técnico Didá	43	27,00	65,00	52,37	7,61
	F4 Personalidad Activa	43	22,00	57,00	<b>48,30</b>	6,89
	N válido (según lista)	43				
ESO, BACH. EF	F1 Liderazgo recíproco	38	44,00	63,00	<b>55,60</b>	5,34
	F2 Potencial Creativo	38	11,00	38,00	27,26	7,08
	F3 Dominio Técnico Didá	38	39,00	68,00	<b>53,68</b>	7,42
	F4 Personalidad Activa	38	37,00	58,00	47,39	6,27
	N válido (según lista)	38				

Llevando a cabo un análisis descriptivo para el total de la muestra de profesores de *educación física* tomando como referencia la media y la desviación típica para cada uno de los factores del cuestionario (Factor 1: *Liderazgo recíproco*, Factor 2: *Potencial Creativo con apoyo institucional*; Factor 3: *Dominio técnico didáctico* y Factor 4: *Personalidad activa con capacidad didáctica metacognitiva*), se puede comprobar que poseen un nivel de percepción mayor para el *Liderazgo recíproco*, seguido de *Dominio técnico didáctico* y *Personalidad activa con capacidad didáctica metacognitiva* y en último lugar *Potencial creativo con apoyo institucional* (Tabla 49).

**Tabla 49**  
*Nivel de percepción de los profesores de EF por factores*

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
F1 Liderazgo recíproco	81	17,00	63,00	<b>55,48</b>	6,93
F2 Potencial Creativo	81	11,00	40,00	28,53	7,48
F3 Dominio Técnico Didá	81	27,00	68,00	52,98	7,50
F4 Personalidad Activa	81	22,00	58,00	47,87	6,58
N válido (según lista)	81				

Se han realizado pruebas de contrastes para justificar que las muestras de profesores de Educación Primaria y la muestra de profesores de Secundaria y Bachillerato son homogéneas en *género*, *años de experiencia*, *titularidad* y *comunidades autónomas*, utilizando la prueba de ji-cuadrado para observar las diferencias ( $p < ,05$ ). Para ello, se valoró mediante cuatro pruebas ji-cuadrado que la distribución de los profesores de *educación física* en ambas etapas educativas se distribuían igual para el *género* ( $\chi^2(1)$  (N=81)=,079,  $p=,779$ ), *años de experiencia* ( $\chi^2(4)$  (N= 81)= 6,327,  $p=,176$ ), *titularidad* ( $\chi^2(2)$  (N= 81)=1.812,  $p=,404$ ) y *comunidad autónoma*; ya que ninguna de las variables estaba asociada a la distribución de los profesores en las *etapas educativas*. Por tanto, las muestras eran equivalentes en *género*, *años de experiencia*, *titularidad* y procedencia (*comunidad autónoma*), (véase anexo 36 y 37).

#### **4.5.- RESUMEN DEL ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS**

A continuación se va a realizar un resumen de los resultados más significativos hallados en el estudio de la muestra de profesores en su conjunto, de la muestra de profesores de *educación física* y una comparativa de ambas para poder detectar los datos más relevantes de la investigación y así poder llegar a realizar la discusión de los resultados en el capítulo siguiente.

##### **4.5.1.- Resumen del análisis de los resultados obtenidos de la muestra en su conjunto**

Los resultados obtenidos del estudio de la muestra en su conjunto, se pueden resumir en:

- 1.- En cuanto al *género*: el *género femenino* frente al *género masculino* ha obtenido mayor nivel de *autoeficacia* mostrando diferencias significativas a su favor en los factores *Liderazgo recíproco* y *Dominio técnico didáctico*.
- 2.- En cuanto a la variable *años de experiencia* ha obtenido mayor nivel de *autoeficacia* en el factor *Liderazgo recíproco*, el intervalo de 6-10 años. Para los factores *Potencial creativo con apoyo institucional* y *Dominio técnico didáctico* ha sido para el intervalo entre 21-30 años; y para *Personalidad activa con capacidad didáctica metacognitiva* ha sido para el intervalo de menos de 5 años de experiencia. No obstante, profundizando en el análisis realizando una comparación por pares en los intervalos de *años de experiencia*, los resultados señalan que no existen diferencias significativas en cuanto a la variable *años de experiencia* con respecto a cada uno de los factores del modelo.
- 3.- Para la variable *etapa educativa* son los profesores de la etapa de Primaria los que tienen un mayor nivel de *autoeficacia* para los factores *Liderazgo recíproco*, *Potencial creativo con apoyo institucional* y *Personalidad activa con capacidad didáctica metacognitiva*; existiendo diferencias significativas entre los profesores de Primaria, ESO y Bachillerato, siendo las diferencias a favor de los profesores de Educación Primaria. Para el factor *Dominio técnico didáctico* son los profesores de Bachillerato los

que se perciben con mayor nivel de *autoeficacia* que los profesores de Primaria y ESO, sin identificarse diferencias significativas entre ellos.

4.- En cuanto a la *titularidad*, los profesores que ejercen su labor docente en los centros privados poseen un nivel de percepción de sus *competencias profesionales* mayor que los profesores de colegios públicos y concertados para todos los factores del cuestionario. Existen diferencias significativas a favor de los profesores de colegios privados frente a los profesores de colegios públicos en *Liderazgo recíproco*, *Potencial creativo con apoyo institucional* y *Dominio técnico didáctico*. También se ha hallado diferencias significativas a favor de los profesores de los colegios concertados frente a los profesores de colegios públicos en *Potencial creativo con apoyo institucional*.

5.- En cuanto a la procedencia o *comunidad autónoma* en la que ejercen su labor docente los profesores que han participado en la investigación, se muestra que los profesores de las *comunidades autónomas* que se perciben con mayor nivel de percepción con respecto al resto de comunidades son: Castilla-La Mancha para el factor *Liderazgo recíproco*, País Vasco para *Potencial creativo con apoyo institucional* y Canarias para *Dominio Técnico didáctico* y *Personalidad activa con capacidad didáctica metacognitiva*. Se han hallado diferencias significativas sólo para el factor *Dominio técnico didáctico* entre Aragón con las siguientes *comunidades autónomas*: Canarias, Castilla-La Mancha, Castilla León y Madrid. No estando a favor en ninguno de los casos Aragón.

6.- Por último, en cuanto a la variable *materias* los profesores que se perciben con un alto nivel de *autoeficacia* en cada uno de los factores del modelo, son los siguientes: profesores de *religión* de Primaria para *Liderazgo recíproco*; profesores de *música* y *plástica* de Primaria para *Potencial creativo con apoyo institucional*; profesores de *idiomas* de ESO y Bachillerato para el factor *Dominio técnico didáctico* y los profesores de *idiomas* de Primaria para el factor *Personalidad activa con capacidad didáctica metacognitiva*. Existiendo diferencias significativas entre los profesores de Educación Primaria *Generalistas* con los profesores de ESO y Bachillerato de el *ámbito científico* a favor de los profesores de Educación Primaria *Generalistas*, en el factor *Liderazgo recíproco*; existen también diferencias significativas en el factor *Personalidad activa*

con capacidad didáctica metacognitiva entre los profesores de Educación Primaria Generalistas con los profesores de ESO y Bachillerato del ámbito científico y del ámbito sociolingüístico a favor de los profesores de Educación Primaria Generalistas; también diferencias significativas entre los profesores de idiomas de Educación Primaria con los profesores de ESO y Bachillerato de el ámbito científico y el ámbito sociolingüístico, a favor de los profesores de Educación Primaria.

#### 4.5.2.- Resumen del análisis de los resultados obtenidos de la muestra de profesores de educación física

1.- Analizada la muestra de profesores de educación física de la etapa de Primaria frente a la muestra de profesores de las etapas de ESO y Bachillerato, no se han hallado diferencias significativas por grupos con respecto a cada una de las dimensiones del cuestionario.

2.- Analizando el nivel de percepción que tienen los profesores de educación física de Primaria con respecto a los profesores de educación física de ESO y Bachillerato en cuanto a las competencias profesionales, los profesores de educación física de Primaria se perciben con mayor nivel de percepción en el factor *Potencial creativo con apoyo institucional* y *Personalidad activa con capacidad metacognitiva*. Y los profesores de educación física de ESO/Bachillerato poseen un alto nivel de percepción en cuanto a sus competencias profesionales en el factor *Liderazgo recíproco* y *Dominio técnico didáctico*.

3.- Viendo los resultados del estudio de la muestra de profesores de educación física en su conjunto, el nivel de percepción que poseen para cada uno de los factores del modelo es que poseen un muy alto nivel para el factor *Liderazgo recíproco*, alto para el *Dominio técnico didáctico*, medio para *Personalidad activa con capacidad didáctica metacognitiva* y un nivel bajo para el factor *Potencial creativo con apoyo institucional*.

4.- En cuanto a las variables: *género*, *años de experiencia*, *titularidad* y *procedencia*, no existen diferencias para la muestra de profesores de educación física en cada una de las etapas educativas.

#### 4.5.3.- Comparativa del análisis de los resultados obtenidos de la muestra en su conjunto con la muestra de educación física

1.- Comparando los resultados hallados en los cuatro factores analizados tomando los datos de la muestra en su conjunto frente a la muestra de los profesores de *educación física* que han participado en esta investigación, hallamos que ambos grupos obtienen un alto nivel en *Liderazgo recíproco* y en *Dominio técnico didáctico*, medio en *Personalidad activa con capacidad didáctica metacognitiva* y bajo en *Potencial creativo con apoyo institucional*.

2.- Variable *género*: en cuanto a los datos obtenidos para la variable *género*, entre los profesores de *educación física* no existen diferencias, en cambio comparados con la muestra en su conjunto obtienen diferencias significativas a favor del *género* femenino en el factor *Liderazgo recíproco* y *Dominio técnico didáctico*.

3.- Variable *años de experiencia*: para la variable *años de experiencia* no existen diferencias significativas entre los intervalos de *años de experiencia* de la muestra en su conjunto, ni en los intervalos de la muestra de profesores de *educación física* que han participado en esta investigación.

4.- En la variable *etapa educativa*, para los profesores de *educación física* de Primaria respecto a los profesores de ESO y Bachillerato no se hallan diferencias significativas. Tomando la muestra en su conjunto son los profesores de la etapa de Primaria los que han obtenido mayor nivel de *autoeficacia* para los factores *Liderazgo recíproco*, *Potencial creativo con apoyo institucional* y *Personalidad activa con capacidad didáctica metacognitiva*; existiendo diferencias significativas entre los profesores de Educación Primaria con respecto a los profesores de ESO y Bachillerato, siendo las diferencias a favor de los profesores de Educación Primaria de la muestra en su conjunto.

5.- Para la variable *titularidad*, no existen diferencias significativas para la muestra de profesores de *educación física*, en cambio para la muestra en su conjunto existen diferencias significativas a favor de los profesores de colegios privados frente a los



profesores de colegios públicos en *Liderazgo recíproco*, *Potencial creativo con apoyo institucional* y *Dominio técnico didáctico*. También se han hallado diferencias significativas a favor de los profesores de los colegios concertados frente a los profesores de colegios públicos en *Potencial creativo con apoyo institucional*.

6.- En cuanto a la *procedencia de los profesores o comunidades autónomas*, tampoco existen diferencias significativas para la muestra de *educación física*, pero para la muestra en su conjunto, se han hallado diferencias significativas sólo para el factor *Dominio técnico didáctico* entre Aragón con las siguientes *comunidades autónomas*: Canarias, Castilla-La Mancha, Castilla León y Madrid. No estando a favor en ninguno de los casos de Aragón.

7.- No existen diferencias significativas entre la *materia de educación física* con respecto al resto de *materias* pero sí se ha encontrado diferencias significativas entre los profesores de Educación Primaria *Generalistas* frente a los profesores de ESO y Bachillerato de el *ámbito científico* a favor de los profesores de Educación Primaria *Generalistas* en el factor *Liderazgo recíproco*; existen también diferencias significativas en el factor *Personalidad activa con capacidad didáctica metacognitiva* entre los profesores de Educación Primaria *Generalistas* frente a los profesores de ESO y Bachillerato de el *ámbito científico* y el *ámbito sociolingüístico* a favor de los profesores de Educación Primaria *Generalistas* y, por último, también diferencias significativas entre los profesores de *idiomas* de Primaria con los profesores de ESO y Bachillerato de el *ámbito científico* y el *ámbito sociolingüístico* a favor de los profesores de Primaria.

En las dos tablas siguientes, se resume por un lado cuál ha sido el mayor nivel de percepción obtenido en cada una de las variables para cada factor (véase Tabla 50) y las diferencias significativas obtenidas en cada una de las variables para cada factor (Véase Tabla 51).

**Tabla 50***Mayor Nivel de percepción obtenido en cada una de las variables para cada factor*

Variable	LR ( $\bar{X}$ =56,54; DT= 5,59)			PC ( $\bar{X}$ =28,79; DT=7,15)			DTD ( $\bar{X}$ =54,25; DT= 7,51)			PA ( $\bar{X}$ =47,89; DT= 6,72)		
		Media	DT		Media	DT		Media	DT		Media	DT
<b>Género</b>	Femenino (n = 779)	56,79	5,32	Femenino (n = 779)	28,86	7,21	Femenino (n = 779)	54,59	7,47	Femenino (n= 779)	48,06	6,72
<b>Años Experien.</b>	6-10 años (n = 231)	56,72	5,84	21-30 años (n = 304)	29,36	7,04	21-30 años (n = 304)	55,36	7,28	Menos de 5 años (n=142)	48,35	6,82
<b>Etapas Educativa</b>	Primaria (n=480)	57,27	5,43	Primaria (n=480)	29,94	7,06	Bachillerato (n=290)	54,66	7,34	Primaria (n=480)	49,16	6,34
<b>Titularidad</b>	Privado (n=101)	58,64	4,78	Privado (n=101)	30,60	7,43	Privado (n=101)	56,18	7,47	Privado (n=101)	49,12	6,29
<b>CCAA</b>	CLM (n=211)	57,17	5,04	P. Vasco (n=20)	32,80	6,41	Canarias (n=47)	58,50	5,00	Canarias (n=47)	52,50	8,58
<b>Materias</b>	EP Religión (n=12)	58,66	4,83	EP Música y Plástica (n=24)	31,58	7,17	ESO, BAC. Idiomas (n=120)	56,33	7,26	EP Idioma (n=95)	50,66	5,71

**Tabla 51**  
*Diferencias significativas obtenidas en cada una de las variables para cada factor*

	<b>LR</b>	<b>PC</b>	<b>DTD</b>	<b>PA</b>
<b>Género</b>	(**) Género <b>femenino.</b>	+++++	(**) Género <b>femenino.</b>	+++++
<b>Años de Exp.</b>	+++++	+++++	+++++	+++++
<b>Etapa Educativa</b>	(**) A favor de <b>Primaria</b>	(**) A favor de <b>Primaria</b>	+++++	(**) A favor de <b>Primaria.</b>
<b>Titularidad</b>	(**) A favor de <b>Privado</b> frente a público.	(**) A favor de <b>Privado</b> frente a público. A favor de <b>Concertado</b> frente a Público	(**) A favor de <b>Privado</b> frente a público.	+++++
<b>Comunidad Autónoma</b>	+++++	+++++	(**) Aragón con <b>Canarias, CLM, C. León y Madrid</b> no estando a favor de Aragón.	+++++
<b>Materias</b>	(**) Generalistas con <b>Ámbito Científico</b> a favor de los <b>Generalistas.</b>	+++++	+++++.	(**) Generalistas con <b>Ámbito Científico</b> y con <b>Ámbito Sociolingüístico</b> a favor de los <b>Generalistas.</b> (**) Idiomas de <b>Primaria</b> con <b>Ámbito Científico</b> y <b>Sociolingüístico</b> a favor de <b>Idiomas de Primaria.</b>

(\*\*) Diferencias Significativas (p <,05)



Como hemos expuesto, hay un interés en el estudio de la *autoeficacia* desde el modelo propuesto por Bandura (1977a, 1977b, 1982, 1984, 1986, 1987, 1992, 1993, 1994, 1995, 1997, 1999, 2001, 2006); Bandura et al. (2008), desde diferentes campos, validándose como la teoría de la adaptación y del cambio humano (Fernández-Ballesteros et al., 2004; Schunk y Pajares, 2004).

Aplicado al ámbito educativo, los resultados obtenidos nos van a permitir llegar a una comprensión más ajustada del constructo de la *autoeficacia docente* desde las creencias que construye el profesor devenidas de su intervención didáctica en cualquier área de conocimiento y en concreto en *educación física*, donde la revisión de autores de referencia en el campo de la *autoeficacia* y *autoeficacia docente* se podría matizar en las siguientes líneas de trabajo:

1.- *\*Proveer ambientes de aprendizaje planificado, con equilibrio emocional* (Allinder, 1994; Arregui, 2004; Bandura, 1997; Chacón, 2006; Erdem y Demirel, 2007; Fernández, 2008; Guskey y Passaro, 1994; Kavanagh y Bower, 1985; Klassen et al., 2009; Morris, 2017; Papaioannou, 1990; Ross, 1994; Soodak y Podell, 1996; Tschannen-Moran et al., 1998; Tschannen-Moran y Woolfolk, 2002; Woolfolk y Burke-Spero, 2005; Woolfolk y Hoy, 1990; Yeo et al., 2008).

2.- *\*Mejorar en las estrategias de enseñanza por la autoevaluación del profesor* (Brophy y Evertson, 1976; Gibson y Dembo, 1984; Guskey y Passaro 1994; Ross, 1998).

3.- *\*Esfuerzo por lograr los objetivos de enseñanza* (Deemer, 2004; Fernández, 2008; Henson, 2002; Prieto, 1995, 2002; Schunk, 1987; Woolfolk y Burke-Spero, 2005).

4.- \**Análisis de las competencias docentes* (Baena-Extremera et al., 2015; Bridges, 1986; Del Valle et al., 2015; Ferrández-Berrueco y Sánchez-Tarazaga, 2014; Hernández y Velázquez, 2010a; Luna y Reyes, 2015; Sanz et al., 2015; Valdivieso et al., 2013).

5.- \**Implicación e interés en las tareas con gran desenvolvimiento metacognitivo* (Bandura, 1987, 1993, 1995, 1997, 1999; Camburn y Han, 2015; Clarke y Hollingsworth, 2002; De la Vega, 2002; De la Vega et al., 2008; De la Vega et al., 2012; Del Valle, 1999; Ericsson y Simon, 1980; Fernández-Arata, 2008; Flavell, 1971; Flavell et al., 1970; Froufe, 1985; Girvan et al., 2016; Klassen et al., 2009; Lacasa y Villuendas, 1988; Martí, 1995; McCombs, 1986; Minott, 2010; Moreno, 1986, 1989; Nisbett y Wilson, 1977; Ortín et al., 2013; Pajares, 1996; Pantoja, 1986; Ryan y Deci, 2013; Swartz et al., 2013; Thoresen y Mahoney, 1974).

En este marco de referencia, las creencias sobre la *autoeficacia docente* es la clave en el desarrollo de las competencias docentes para la consecución de resultados, siendo determinante la persona, el contexto y la conducta en una interacción recíproca (Bandura, 1986). En este sentido, a grandes rasgos podemos afirmar que tras los resultados hallados en el estudio, aquellos docentes con mayor *autoeficacia* tenderán a un mejor desenvolvimiento socio cognitivo y afrontarán mejor sus tareas, percibiéndolas como cambiantes y ejecutables y no sintiéndolas como una amenaza, se implicarán en un mayor número de actividades mostrando un gran interés, aumentarán la consecución de las metas que se propongan reduciendo el estrés y disminuyendo la depresión (Bandura, 1993, 1995, 1997; De la Vega et al., 2012; Fernández-Arata, 2008; Klassen et al., 2009; Ortín et al., 2013; Ryan y Deci, 2013). De lo contrario, profesores con niveles bajos de *autoeficacia* estarán más lejos de emprender acciones que necesiten un gran esfuerzo, ya que no poseen la creencia de que serán satisfechas adecuadamente, corroborándose lo que exponen Bandura (1987), Guskey y Passaro (1994); Ross (1998); Soodak y Podell (1996); Tschannen-Moran y Woolfolk (2001); Tschannen-Moran et al. (1998); Woolfolk y Burke-Spero (2005), cuando señalan que aquellas personas que consideran que no son capaces de afrontar un reto estarán más lejos de llevarlo a cabo. Por tanto, a mayor *autoeficacia docente*, mayor y mejor explicación e interpretación de resultados, más implicación personal, mayor dominio del contexto y mejor predicción y

elección de tareas (Pajares, 1996), dando pie de nuevo a una redescrición de una mayor y mejor explicación e interpretación de los resultados y de cada uno de los elementos que conforman el Modelo de *autoeficacia docente*.

En definitiva, la *autoeficacia docente* influye en lo que los docentes en cualquier área y en concreto en *educación física*, piensan, sienten y hacen (Bandura, 1987, 1995, 1997; Pajares, 1996). Siendo conscientes de que la cuestión gira al respecto de cómo poder evaluar dicha *autoeficacia docente*.

Es cierto que hay una gran preocupación sobre cómo debe ser y actuar el profesor en cualquier materia, y cuáles deben ser las características personales y profesionales que le configuran como profesional, desde el punto de vista del perfil al que debe responder, según se concreta el desempeño docente en educación (Galvis, 2007; Ortega, 2010; Segura, 2004).

Cada vez más, desde los organismos y asociaciones nacionales e internacionales ven la necesidad de concretar y perfilar propuestas de descriptores de desempeño docente sobre cómo debe ser y cómo debe actuar un profesor del siglo XXI, pero se constata en la literatura científica que a día de hoy no existen investigaciones concluyentes que aporten un instrumento capaz de evaluar con eficacia el desempeño docente desde las creencias o expectativas del profesor que dé respuesta a las demandas de la sociedad.

Bajo este telón de fondo, procedemos a profundizar en el análisis de los resultados hallados en el estudio de cara a delimitar la *autoeficacia docente* entendido como la puesta en acción de las habilidades que responden al desempeño de las competencias docentes, en el ejercicio de una buena práctica y su evaluación, para mostrar la validez de un instrumento de medida de la *autoeficacia docente* construido desde el *Modelo de reciprocidad triádica* de Bandura (1986), el estatuto del “*co-sujeto*” (Not, 1987) y la *creatividad* (Boada-Grau et al., 2014), capaz de dar respuesta a los cambios tan vertiginosos a los que está asistiendo la educación actualmente. Y a su vez daremos paso al análisis de los resultados que tras aplicar el instrumento hemos hallado.

Al hilo de lo expuesto, en primer lugar vamos a analizar los datos hallados en los estudios de la validación del *Cuestionario de Autoeficacia de las Competencias Profesionales del Docente (CACPD)*, para a continuación exponer la discusión del análisis inferencial de las diferencias en cuanto a cada una de las variables del estudio: el *género*, los *años de experiencia*, la *etapa educativa*, la *titularidad*, la *comunidad autónoma* y las *materias*, tanto de la muestra en su conjunto como de la muestra de los profesores de *educación física*.

Demos paso, por tanto, al análisis de los resultados de cada uno de los apartados mencionados anteriormente.

### **5.1.- VALIDACIÓN DEL MODELO**

Tras la construcción y aplicación del *CACPD* basado en la revisión de la literatura científica sobre la *autoeficacia docente* basado en el *Modelo de reciprocidad triádica* de Bandura (1986), la aportación teórica de Not (1987) y la *creatividad* de Boada-Grau et al. (2014), constituido por cuatro dimensiones: el *conocimiento del contenido de enseñanza*, el *conocimiento didáctico del contenido*, la *gestión/organización de la clase* y la *capacidad de liderazgo del docente y relación con otros agentes* (Bridges, 1986; Hernández y Velázquez, 2010a); se ha validado el modelo mediante dos estudios: en el primer estudio se llevó a cabo un *Análisis Factorial Exploratorio (AFE)* para descubrir la estructura interna de las variables en la que se compone el cuestionario y el segundo estudio es un *Análisis Factorial Confirmatorio (AFC)* para ahondar en las propiedades psicométricas del *CACPD*, determinando si el número de factores obtenidos y sus cargas se corresponden con los que cabría esperar a la luz de la teoría previa acerca de los datos.

Con respecto al primer estudio, tras analizar lo que ocurre en la estructura del *CACPD* mediante el *Análisis Factorial Exploratorio (AFE)*, se puede comprobar que los ítems correspondientes a cada una de las dimensiones sobre las que se había construido el *CACPD*, se distribuyen de manera diferente por lo que nos sugieren una reformulación de las dimensiones sobre las que se ha construido el *CACPD*.



El *Modelo* hallado explica como el perfil de un profesor eficaz, viene determinado por unas *competencias profesionales* organizadas en cuatro dimensiones denominadas de modo diferente a las de su construcción inicial, como son: *Liderazgo recíproco*, *Potencial creativo con apoyo institucional*, *Dominio técnico Didáctico* y *Personalidad activa con capacidad didáctica metacognitiva*. Se ajusta a un modelo de cuatro factores, relacionados con un factor de segundo orden, ya que se cumplen los criterios mínimos de ajuste propuestos, atendiendo a la no significación de la razón de verosimilitudes y al índice TLI. Esto explica que los cuatro factores del *Modelo*, dependen de un factor general donde los cuatro factores están correlacionados (CFI=,92; TLI=,92; RMSEA=,04). A dichas competencias, el docente responde con su conducta creativa (C), (Boada-Grau et al., 2014) y donde se establece una relación profesor/estudiante de reciprocidad (Not, 1987), cuya naturaleza es dialéctica distinta a la que se origina en la consideración del estatuto “*estudiante-objeto*” o “*estudiante-sujeto*”, ya que en ambos casos no se establece una relación bilateral de paridad entre el profesor y el/los alumnos; teniendo en cuenta y adaptándose a las características del ambiente (A), (aula, alumnos, padres, centro educativo, profesores, directores), y contando con los factores personales (P) (cognición, emociones y motivación); bajo una relación recíproca entre las variables (C-A-P), puesto que responde al *Modelo de reciprocidad triádica* de Bandura (1986), bajo el que se configura.

Esto reformula la comprensión de la enseñanza y el aprendizaje puesto que se identifica un Modelo de *autoeficacia docente* cuyas competencias responden a un perfil de profesor eficaz aportando una manera de entender el qué y el cómo debe ser el desempeño docente bajo el prisma de las creencias del profesor dando respuesta a lo que la OCDE (2013) apuntó en cuanto a la importancia de la *autoeficacia docente* como uno de los aspectos fundamentales del profesorado. Establece la capacidad que tiene el profesor para adaptarse a las características o factores del contexto (Bandura, 2001), como son las características del grupo y de cada uno de sus alumnos independientemente del nivel de rendimiento que tengan (Bandura, 1987; Chacón, 2006; Gist y Mitchell, 1992). Además de cuidar la relación con los padres, el trabajo con el equipo de profesores y con la comunidad educativa en general (Pantí, 2008).

También consigue establecer las creencias mediante la autoevaluación en cuanto a cómo responde a aquellos aspectos que hacen referencia y que influyen de manera directa en su *autoeficacia* y por tanto en su enseñanza, como son los factores personales (Bandura, 2001), sus emociones, la motivación y sus aspectos cognitivos. Las emociones en cuanto a la manera de gestionarlas, controlarlas y mantener un equilibrio sabiendo resolver con *creatividad* los conflictos que puedan acontecer en la sesión reduciendo el estrés y disminuyendo la depresión (Bandura, 1995, 1997; Epstein y Hunder, 2002; Gento, 2002; Giuliani, 2002). La motivación en cuanto al interés que presenta el docente hacia su profesión y su compromiso en mejorar, etc., (Coladarci, 1992; Prieto, 1995). Aspecto clave a tener en cuenta en su juicio sobre su quehacer profesional que le lleva a mantener el esfuerzo por conseguir sus metas (Bandura, 1993, 1997, 1999; Ryan y Deci, 2013). Los aspectos cognitivos en cuanto a su capacidad para analizar, reflexionar, autorregular la enseñanza, etc., necesarios para desarrollar con eficacia su docencia (Bandura, 1987, 1999; Bandura et al., 2008; Camburn y Han, 2015; Clarke y Hollingsworth, 2002; De la Vega, 2002; De la Vega et al., 2008; Del Valle, 1999; Ericsson y Simon, 1980; Flavell, 1971; Flavell et al., 1970; Froufe, 1985; Girvan et al., 2016; Lacasa y Villuendas, 1988; Martí, 1995; McCombs, 1986; ; Minott, 2010; Moreno, 1986, 1989; Nisbett y Wilson, 1977; Pantoja, 1986; Swartz et al., 2013; Thoresen y Mahoney, 1974).

Estos aspectos que responden al *Modelo de reciprocidad triádica* de Bandura (1986), junto con las competencias que responden a las cuatro dimensiones del *CACPD* que definen un perfil docente eficaz, permite al profesor adaptarse de manera creativa a los cambios que demanda la sociedad actual (Boada-Grau, 2014), siempre contando que la manera de proceder en el proceso de enseñanza aprendizaje ha de ser mediante una relación recíproca profesor-estudiante (Not, 1987). El profesorado enseña a utilizar a sus alumnos lo que han aprendido a situaciones usuales de la vida cotidiana (Velázquez et al., 2007). Situaciones cada vez más inciertas, donde se necesita un pensamiento crítico, la resolución de problemas, herramientas de comunicación y de colaboración, responsabilidad social, etc., (Aspin et al., 2001; Herrera et al., 2008; Knapper y Cropley, 2000; OCDE, 2012; Rico, 2005).

Si observamos la representación del modelo hallado en el primer estudio, tras analizar lo que ocurre en la estructura del *CACPD* mediante el *Análisis Factorial Exploratorio (AFE)*, observamos un *Modelo de autoeficacia docente* basado en el *Modelo de reciprocidad triádica* de Bandura (1986) donde explica cómo la conducta del profesor, el ambiente y los factores personales se influyen de manera bidireccional donde la relación que establece el profesor con el estudiante es de reciprocidad (Not, 1987), durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje que permite poner en juego las competencias que definen a un docente eficaz que son: *Liderazgo recíproco*, *Potencial creativo con apoyo institucional*, *Dominio técnico didáctico* y *Personalidad activa con capacidad didáctica metacognitiva* (Figura 18).

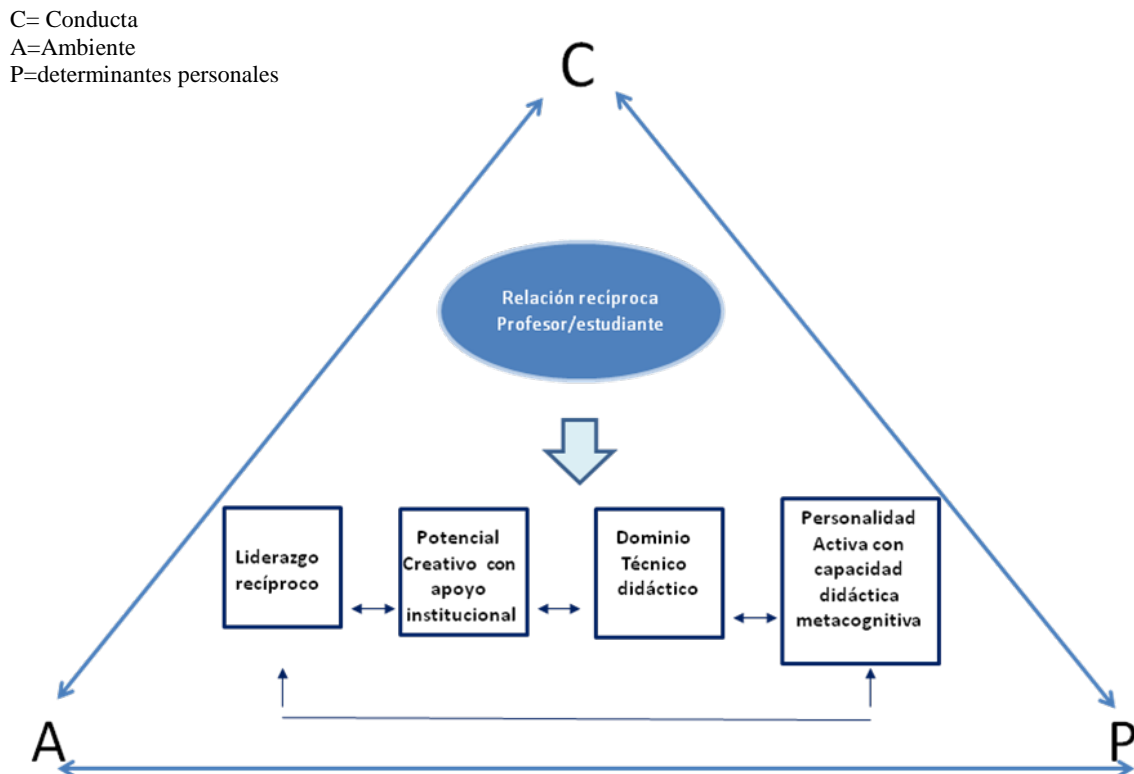


Figura 18

Modelo planteado de *reciprocidad triádica* de Bandura (1986), el estatuto del “*co-sujeto*” (Not, 1987) y la importancia de la *creatividad* (Boada-Grau et al., 2014).

Fuente: Elaboración propia

Si profundizamos en el estudio de cada uno de los factores que componen el modelo para delimitar su naturaleza, hallamos:

a) *Liderazgo recíproco.*

Este factor ( $\alpha=,88$ ;  $\Omega=,89$ ) abarca el perfil de profesor que se define como líder en el proceso de enseñanza aprendizaje, donde la relación que mantiene con el alumno es de reciprocidad durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje (Not, 1987). Anclado en la *reciprocidad triádica* de Bandura (1986), esta relación de reciprocidad rechaza el estatuto de contemplar al “estudiante-objeto” donde las situaciones y las acciones con miras educativas se centran en el educador y al estudiante no se le atribuye ninguna capacidad reflexiva ni de acción, y al estatuto del “estudiante-sujeto”, donde la educación no es el efecto de una acción ejercida desde el exterior, sino un desarrollo autónomo nacido del interior del alumno por la dinámica de las necesidades y favorecido por el medio natural y el grupo social. El estudiante se convierte en el centro de iniciativas y de acciones. Da mucha importancia al estudiante olvidándose de la relevancia que en la educación adquiere el profesor.

En cambio, el estatuto del “*co-sujeto*”, define la educación como “constituyente” entendida como la formación o la transformación de los componentes de su conjunto (profesor-estudiante/s-contexto), confiriendo mayor precisión en la definición de la *autoeficacia docente* como concepto multidimensional y de contexto específico como es la *educación física*. El saber es el resultado de una construcción efectiva para el que aprende. Necesita al profesor para organizar por sí mismo sus esquemas de representación y de acción. En la mediación pedagógica se sustituye una acción unilateral por una relación dialéctica, es decir entre el estudiante que aprende una tarea concreta y el profesor que lo enseña se establece una relación de *reciprocidad* vivida entre un sujeto que aprende y un sujeto que ya domina lo que el otro está aprendiendo. Esta idea es relevante porque se realiza una síntesis de la educación en primera persona, en la medida en que se abre a las iniciativas del estudiante, y de la educación en tercera persona por el papel que le reserva al profesor, cuya acción sobre el estudiante se transforma en acción hacia el estudiante, aspecto que conlleva una personalidad puesta en juego, una conducta no de cualquier tipo y un contexto concreto, donde se establece una relación de interacción mutua y

reciprocante abordada desde la identidad del *Modelo de reciprocidad triádica* de Bandura (1986).

Los ítems que identifican a este factor son: LA1= 0,836; LPC6= 0,747; LCA1= 0,718; CDEVD1= 0,672; LA3= 0,663; GO9= 0,596; LPF7= 0,592; LCA3= 0,576; GO1= 0,569; LPC3= 0,569; CDEVPE3= 0,503; LCA2= 0,498; LPF6= 0,484; GO5= 0,467; CC6= 0,457; GO4= 0,419; LA2= 0,395.

Por tanto, el factor del *liderazgo recíproco* define a un docente en cualquiera de las áreas de conocimiento donde se incluye la *educación física*, que es *responsable y comprometido en mejorar en su saber sobre el contenido de su materia* (Coladarci, 1992; Ruiz y Sánchez, 1997; Yeo et al., 2008), manifiesta con su conducta un interés por actualizarse, formarse en su disciplina y reciclarse continuamente en aquellos aspectos donde cree que debe mejorar y en aquellos que debe potenciar.

Además es *coherente con los deberes éticos de su profesión* (Díaz-Carrera, 2010), es una persona íntegra en su quehacer profesional y en sus relaciones sociales dentro y fuera del contexto educativo. Ha de ser una persona íntegra en cuanto a que se es profesor en todos los momentos y circunstancias en las que está inmerso, siendo coherente consigo mismo y con la sociedad.

Es una persona *empática* (Del Villar, 1993; Spears, 2000; Tschannen-Moran et al., 1998). Es decir, preocupada por potenciar todas las capacidades cognitivas, estéticas, sociales, afectivas y por el aprendizaje de cada uno de sus alumnos independientemente del nivel de rendimiento que tengan. Y con una capacidad para ponerse en el lugar del alumno con la finalidad de conocerle, comprenderle y ayudarle a desarrollar lo mejor de sí mismo. Sólo de este modo se llega a conseguir los objetivos marcados tanto a nivel personal como académico creando un ambiente estimulante hacia el aprendizaje dentro y fuera del aula.

Lleva a cabo las funciones de *guía, mediador, consejero y formador con un alto espíritu de servicio*. Se interesa por ayudar al alumno en su aprendizaje ofreciéndole aquellas herramientas necesarias para que pueda construir su propio conocimiento.

*Influyente* en su crecimiento personal, en el del alumno y en el de la sociedad. Es un saber ejercer una influencia en las clases, en el sentido de llevar a los alumnos a alcanzar las competencias básicas propuestas en el nivel educativo en el que se encuentran (Bolman y Deal, 1994; Bridges, 1986; Day et al., 2009; García y Ruiz, 2001; Katzenmeyer y Moller, 2001; Hart, 1995; Heck, 1996; Leithwood y Montgomery, 1982; Leithwood y Jantzi., 1990; Leithwood et al., 2006; Lieberman et al., 1991; Majó, 2000; Robinson et al., 2009; Tedesco, 1998).

Con gran *equilibrio emocional* (Allinder, 1994; Arregui, 2004; Bandura, 1997; Chacón, 2006; Erdem y Demirel, 2007; Fernández, 2008; Papaioannou, 1990; Ross, 1998; Tschannen-Moran et al., 1998; Tschannen-Moran y Woolfolk, 2002; Yeo et al., 2008); es un docente que controla cualquier situación sin perder la calma y sabe resolver conflictos creando un ambiente estimulante y motivador hacia el aprendizaje.

Es necesario por tanto, docentes que cambien en su manera de proceder y actuar en su enseñanza con inquietud en mejorar sobre el conocimiento de su materia, tomando conciencia de la importancia de su formación continua que repercutiría directamente en el grado o nivel de creencias de *autoeficacia* en cuanto a sus *competencias profesionales* se refiere.

Las características que engloba este factor hace retomar el valor que tiene y la manera de cómo se ha de ver la educación, en cuanto a la posición que toma tanto el profesor como el alumno estableciendo una relación dialéctica en el proceso de enseñanza aprendizaje. Este liderazgo, permite al profesor ayudar al alumno a integrarse en la sociedad y, el modo como haya vivido el alumno en la sociedad educativa, influirá en su actuación como ciudadano del futuro.

b) *Potencial creativo con apoyo institucional.*

Este factor ( $\alpha=,92$ ;  $\Omega=,94$ ) define todo lo que hace referencia al *apoyo institucional* para fomentar el *potencial creativo* del docente con la finalidad de mejorar la calidad del aprendizaje de los alumnos.

Los ítems con su peso específico que identifican a este factor son: LCP1= 0,617; LCP3= 0,512; LAOP4= 0,835; LAOP6= 0,886; LCP2= 0,804; LAOP2= 0,780; LAOP5= 0,793; LAOP1= 0,892; CC9= 0,400; LAOP3= 0,879; LCP5= 0,830.

Este factor se refiere a la necesidad de que las instituciones ofrezcan a los docentes oportunidades para que presenten y aprovechen sus ideas, reconociendo y recompensando su trabajo creativo y animándoles a que resuelvan los problemas de manera creativa (Aldape, 2008; Amabile, 1983; Babicka et al., 2010; Barroso, 2010, 2011; Boada-Grau et al., 2014; Colom et al., 2011; De la Torre, 1997; Eysenck, 1995; García y Ruiz, 2001; Menchén, 2009; Palus y Horth, 2007; Pérez-Alonso, 2006 y 2009; Perrenoud, 2004 y 2007; Sternberg, 1988; Colom et al., 2012; Vecina, 2006).

Esto significa que el docente del siglo XXI para poder responder a las demandas que la sociedad le pide necesita imaginación e inteligencia para hacer sus funciones de manera diferente, es decir con *creatividad* huyendo de las reglas preestablecidas. Una institución de calidad es aquella que cuenta con docentes creativos capaces de adaptarse a los contextos cambiantes que sufre día a día. Una personalidad creativa es capaz de atraer tanto a compañeros como a alumnos puesto que no se frustra ante los problemas sino que los ve como una oportunidad o un reto para él. Es capaz de buscar la fórmula para captar la atención de cada alumno, para que comprenda y construya su propio conocimiento. Posee diferentes formas de explicar su asignatura, diseña y maneja diverso material didáctico para que el aprendizaje sea atractivo y tenga un carácter de uso para el alumno, posee diversas fórmulas de organización de aula y para resolver conflictos. Desde las instituciones se ha de promover una actitud creativa en todo su profesorado, aumentando su autoestima y ofreciéndoles herramientas y estrategias para desarrollar su *creatividad* como principal antídoto contra la rutina, cumpliendo con los objetivos de enseñanza aprendizaje y siendo coherente con el proyecto educativo de centro.

c) *Dominio técnico didáctico.*

Este factor ha obtenido una puntuación de ( $\alpha=,87$ ;  $\Omega=,89$ ) dentro del modelo. Hace referencia al dominio que debe poseer el docente en cuanto a la técnica didáctica

empleada para llevar a cabo de manera eficaz su intervención técnica pedagógica (Blázquez y Sebastiani, 2009; Delgado Noguera, 1991; Del Valle y García, 2007; Sáenz-López, 1997; Sánchez Bañuelos, 1986; Santos et al., 2014; Siedentop, 1998).

Los ítems que identifican a este factor son: CDEVPE2= 0,456; CC3= 0,451; CDEV4= 0,375; LAN1= 0,611; CDP3= 0,667; CDEV3= 0,485; CDEVPE6= 0,502; CDP1= 0,482; CDP2= 0,621; CDEVPE1= 0,634; CDAA1= 0,437; CDEVPE5= 0,697; CDEV2= 0,799; CC2= 0,484= LPF4= 0,623= CDEV1= 0,474.

Se refiere al dominio para:

- a) *Programar* la materia en función del currículo oficial.
- b) *Diseñar* los objetivos didácticos, elegir los contenidos, los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje evaluables, relacionándolos con las competencias, para conformar las unidades didácticas que va a llevar a cabo.
- c) *Evaluar* constantemente el grado de consecución de los objetivos comprobando la eficacia en la utilización de los instrumentos de evaluación y la consecución de las competencias.
- d) Llevar a cabo tareas que *generen procesos reflexivos*.
- e) *Desarrollar capacidades comunicativas* que favorezcan la relación de reciprocidad profesor-estudiante, mediante un diálogo en cuanto al modo en el que el docente informa al alumno sobre el conocimiento de los resultados o feed-back que permitan ayudar y mejorar en su aprendizaje. El profesor no sólo ha de ser un cable transmisor, sino fuente de energía que transforme al alumno.

En conclusión, es importante que el profesor del siglo XXI tenga un perfil capaz de dominar el curriculum oficial siendo “el mapa” que le permita ver y tomar decisiones sobre cómo quiere que se produzca su enseñanza traduciéndose en la programación, planificación y evaluación de todos aquellos contenidos y actividades que debe enseñar generando en el alumno procesos reflexivos, que gracias a las capacidades comunicativas que favorecen el diálogo entre ellos, permita llegar al conocimiento de los resultados, facilitando de este modo el aprendizaje y el desarrollo de la personalidad de cada alumno.



d) *Personalidad activa con capacidad didáctica metacognitiva.*

Este factor ha obtenido una puntuación de ( $\alpha=,85$ ;  $\Omega=,87$ ) dibuja a un profesor activo y reflexivo (Camburn y Han, 2015; Clarke y Hollingsworth, 2002; Del Valle, 1999; Del Valle y De la Vega, 2008; Girvan et al., 2016; Minott, 2010; Moreno, 1988; Richard, 1990; Swartz et al., 2013).

Los ítems que identifican a este factor son: LPC1= 0,572; LPF3= 0,509; CDAA5= 0,357; CDAA4= 0,369; CDP9= 0,681; GO3= 0,507; CDAT3= 0,412; LPF1= 0,649; LA4= 0,459; CDP8= 0,641; CDP5= 0,523; LPC2= 0,425; CDAT1= 0,492.

Se refiere a un dominio para:

- a) *Planificar y controlar* su propia actividad mediante un proceso de reflexión *global y analítica*, construyendo ambientes de aprendizaje antes, durante y después de su acción pedagógica.
- b) *Innovar e investigar* sobre su práctica pedagógica donde su capacidad *metacognitiva* de razonamiento, reflexión y análisis hace que sus enseñanzas sean de utilidad para la vida de los estudiantes con la finalidad de mejorarla o transformarla, construyendo teorías sobre su práctica.
- c) *Ser visionario* para formular objetivos de mejora.
- d) Hacer que sus enseñanzas tengan un *carácter de uso* con aplicación a la vida cotidiana, generando así aprendizajes significativos con proyección de futuro, estando siempre en constante reflexión.

Por tanto, este factor dibuja un profesor con una personalidad que le lleva de una manera continua a construir ambientes de aprendizaje por su capacidad para tener “visión de juego” durante toda su acción pedagógica constatando en todo momento la consecución de los objetivos y formulando a su vez objetivos de mejora. Esto lo consigue porque es capaz de buscar momentos para reflexionar y poder analizar lo que está ocurriendo durante el proceso enseñanza-aprendizaje, permitiendo planificar e innovar en su actividad, haciendo que sus enseñanzas tengan un carácter de uso que ayuda a los alumnos a dar sentido a su aprendizaje con proyección de futuro.

En definitiva, al hilo de lo expuesto, ello nos sugiere que en Educación Primaria, Secundaria y Bachillerato, en cualquier área de conocimiento y en concreto en *educación física*, la eficacia en la educación no viene derivada del *Dominio del contenido*, *Dominio didáctico del contenido*, *una Gestión y Organización de la clase* y un *Liderazgo y relación con otros agentes* (Bridges, 1986; Hernández y Velázquez, 2010a), sino que el proceso educativo de hoy en día es más complejo, puesto que la eficacia de la educación viene derivada por un *Liderazgo recíproco*, un *Potencial creativo con apoyo institucional*, un *Dominio técnico didáctico*, y una *Personalidad activa con capacidad didáctica metacognitiva* con lo que conlleva una simbiosis evidenciada entre dichas dimensiones iniciales, con una connotación fundamental que es su *carácter de uso*, desde el planteamiento del *Modelo de reciprocidad triádica* (Bandura, 1986), donde se identifica el estado del “*co-sujeto*” (Not, 1987) y se manifiesta la *creatividad* (Boada-Grau et al., 2014).

Respecto al segundo estudio referido a profundizar en las propiedades psicométricas del *CACPD*, se aborda la estructura factorial del estudio 1, llevando a cabo un *Análisis Factorial Confirmatorio (AFC)* de modelos anidados ( $\Delta \chi^2$  (gl)). Hemos hallado que el modelo de 4 factores independientes no cumple los criterios mínimos de ajuste propuesto y sí lo cumple el modelo de 4 factores con un factor de segundo orden (5174, 70 (1648)  $p < ,001$ , frente al modelo de factores relacionados (5166 ,70 (1646)  $p = ,981$ ), ya que se cumplen los criterios mínimos de ajuste propuestos.

Esto nos sugiere que los cuatro factores del *CACPD* confluyen en un factor general que agrupa las cuatro dimensiones donde todos los factores explican un porcentaje similar de la varianza. Es decir, para el factor *liderazgo recíproco* tiene una varianza de 12%, *dominio técnico didáctico* 11%, *personalidad activa con capacidad didáctica metacognitiva* 11% y *potencial creativo con apoyo institucional* 10%, definiéndose así un perfil de *autoeficacia docente*.

Esto quiere decir que tanto del primer estudio como del segundo se desprende que se ha hallado una estructura distinta en relación con la primera propuesta de los factores del *CACPD* (*Conocimiento del contenido*, *Conocimiento didáctico del contenido*,

---

*Gestión y Organización de la clase y Liderazgo y relación con otros agentes*), que alumbraba otro proceder más completo en el desempeño docente respecto a las *expectativas de eficacia* del profesor, de cara a poder dar respuesta a las competencias que nos indican las organizaciones que se encargan de exponer cuáles son las buenas prácticas en España y en el extranjero, amén de ampliar la visión sobre los instrumentos de evaluación que ahora existen en el mercado. La nueva estructura del CACPD quedaría por tanto en *Liderazgo recíproco, Dominio técnico didáctico, Personalidad activa con capacidad didáctica metacognitiva y Potencial creativo con apoyo institucional*.

Se procede a continuación a la discusión de los resultados del análisis inferencial sobre las diferencias de toda la muestra en su conjunto.

## **5.2.- EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES CON EL MODELO: DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS DEL ANÁLISIS INFERENCIAL SOBRE LAS DIFERENCIAS DE TODA LA MUESTRA EN SU CONJUNTO**

En primer lugar hemos analizado mediante el modelo ANOVA como se han comportado las variables del estudio en cada uno de los factores del modelo hallados. En segundo lugar nos ha interesado observar mediante un análisis descriptivo observando las medias ( $\bar{X}$ ) y la desviación típica (DT) cómo la muestra se comporta respecto a los cuatro factores del modelo hallado tomando la muestra en su conjunto.

### **5.2.1.- Análisis inferencial sobre las diferencias de toda la muestra en su conjunto**

En el primer análisis hemos procedido a analizar cada una de las variables del estudio en función de cada uno de los factores del modelo que hemos hallado, tomando la muestra en su conjunto.

#### **5.2.1.1.- Estudio en función del género**

Si analizamos qué ha ocurrido en cuanto al *género* con relación a los cuatro factores del modelo hallado, comparando la muestra de *género* masculino (n=459),

frente a la muestra del *género* femenino (n=779), del total de profesores, observamos que la media ha sido superior para el *género* femenino frente al masculino, en los cuatro factores.

Realizado un análisis mediante el modelo ANOVA, hemos hallado diferencias significativas en *Liderazgo recíproco* ( $p=,037$ ) a favor del *género* femenino ( $F= \bar{X}=56,79$ ;  $M= \bar{X}=56,11$ ), y *Dominio técnico didáctico* ( $p=,036$ ) también a favor del *género* femenino ( $F= \bar{X}=54,59$ ;  $M= \bar{X}=53,67$ ). Ello significa que respecto *al Liderazgo recíproco*: los resultados podrían deberse en un primer lugar a que la mayoría de la muestra pertenece al *género* femenino lo que nos hace pensar que en la profesión docente, por los roles de *género* culturalmente adquiridos, sea una carrera para féminas (Ávalos, 2003), corroborando los estudios de Alpaslan (2009); Coladarci y Bretón (1997); Erdem y Demirel (2007); Raudenbush et al. (1992); Riggs (1991); Romi y Leyser (2006); Sáenz-López et al., 2010; Sanz et al., 2015; En cambio, otras investigaciones no aportan diferencias significativas en la variable *género* en línea con Covarrubias (2014); Del Valle et al. (2015), Hernández y Velázquez (2010a) y Tschannen-Moran y Johnson (2011).

A su vez, el que se han obtenido diferencias significativas a favor del *género* femenino en el factor *Liderazgo recíproco*, puede deberse a que por los rasgos de personalidad de las mujeres en términos generales, coinciden con alguno de los rasgos que según Gento (2002) y Giuliani (2002), destacan en la configuración de un buen líder como por ejemplo podría ser la amabilidad, la cercanía, la sociabilidad, el saber interactuar y trabajar en equipo, el optimismo. Características muy cercanas a lo que esperan los alumnos de un profesor en el aula, al alimón con lo que sería desempeñar rol de liderazgo recíproco en la docencia (Not, 1987), que no es otra cosa que ser un docente cercano que interactúe con los alumnos, que haga la clase más participativa, donde exista la amabilidad, la cercanía, el optimismo, todo ello en una relación de reciprocidad profesor alumno/s.

En cuanto a los resultados acontecidos para el factor *Dominio técnico didáctico*, hace entrever lo que destacan Tschannen-Moran et al. (1998), donde anotan que una buena gestión, manejo de aula y una buena práctica pedagógica, son las fuentes que

influyen en la *autoeficacia docente*, en nuestro caso definiendo al *género* femenino por encima del masculino. Este resultado podría tener relación con el resultado obtenido en el *Liderazgo recíproco* en cuanto que un docente que responde a las características de un *Liderazgo recíproco* posee más facilidad para gestionar, manejar el aula y tener buena práctica pedagógica ya que favorece la comunicación con el alumno facilitando la puesta en práctica de su didáctica.

Para concluir este apartado, incidir la necesidad de un cambio conductual por parte del profesorado para establecer un liderazgo en su aula más cercano, empático y recíproco, de ayuda, guía y mediador del aprendizaje.

Veamos qué ocurre en cuanto a la variable *años de experiencia* para cada uno de los factores del modelo.

#### **5.2.1.2.- Estudio en función de los años de experiencia**

Atendiendo a las medias obtenidas para cada uno de los intervalos de *años de experiencia* con respecto a cada uno de los factores, utilizando observamos que para el *Liderazgo recíproco* es el intervalo de 6-10 años ( $\bar{X}=56,72$ ), el que posee mejor percepción de sus *competencias profesionales*; el intervalo de 21-30 años ( $\bar{X}=29,36$ ), para el factor *Potencial creativo con apoyo institucional* y para el factor *Dominio técnico didáctico* ( $\bar{X}=55,36$ ) y por último es el intervalo de menos de 5 años el que obtiene mayor media o mejor percepción de sus competencias docentes, para el factor *Personalidad activa con capacidad didáctica metacognitiva* ( $\bar{X}=48,35$ ). Analizando los datos realizando las comparaciones por pares, no se puede concluir que existan diferencias significativas entre los intervalos de *años de experiencia* (LR ( $p=,724$ ); PC ( $p=,291$ ); DTD= ( $p=,025$ ) y PA ( $p=,687$ ). Estos datos nos sugieren que los docentes tienen un alto nivel de *autoeficacia* independientemente de la experiencia que tengan, de hecho como participar en el estudio ha sido voluntario, los docentes que han contestado la encuesta son los que de algún modo u otro están más motivados, sin olvidar que otra cosa bien distinta sería evaluar a los profesores que no han participado en el estudio; o por otro lado contrastar las creencias que tiene el profesor sobre su

*autoeficacia docente* con las creencias que construyen los alumnos sobre él, teniendo en cuenta sus resultados (línea de investigación que escapa a las intenciones de esta tesis).

Otra causa por la que no se pueda concluir que existen diferencias significativas entre los intervalos establecidos de experiencia se podría explicar en primer lugar, porque los docentes que llevan un rango de experiencia comprendido entre los 0 y 10 años, salen de su formación inicial con un alto grado de motivación para entrar en el mundo laboral donde tienen que demostrarse a sí mismos y a los demás (alumnos, padres y profesores), que son un profesores eficaces con vocación para la docencia. Van experimentando sus puntos fuertes y sus puntos débiles y se muestran con una actitud positiva y receptiva hacia las indicaciones que puedan recibir de los docentes más experimentados. A medida que van siendo más competentes, entre 11 y 20 *años de experiencia*, ya tienen un grado de madurez profesional, se conocen bien y gracias a la formación continua pueden potenciar sus habilidades, disminuir sus debilidades, tienen mayor dominio de su materia y son más eficaces. A partir de los 20 *años de experiencia*, podríamos señalar que son docentes que pueden aportar mucho a la comunidad educativa ya que son profesores con gran dominio de su materia, de diferentes metodologías, gran dominio de grupo, con un alto grado de seguridad en sí mismo y alta capacidad reflexiva. Es decir, para cada uno de los intervalos de *años de experiencia*, los profesores poseen una expectativa de *autoeficacia* alta, es decir, están convencidos y tienen la confianza en sus propias capacidades para poder realizar adecuadamente su tarea (Sanjuán et al., 2000; Yeo et al., 2008). La expectativa de *autoeficacia* influye directamente en cómo una persona piensa, se siente y actúa. Para los profesores estudiados, se puede decir que tienen altas expectativas de *autoeficacia*, y por tanto, tenderán a ser positivos consigo mismos y con sus capacidades, influenciando de manera favorable sobre sus acciones y al actuar, lo hacen motivados, eligiendo tareas desafiantes, se trazan metas altas y persisten en sus propósitos (Sanjuán et al., 2000). Al hilo de lo expuesto, no obstante es muy necesario que en cada intervalo de *años de experiencia*, cada docente conozca cuáles son sus capacidades y limitaciones para tener objetivos de mejora y tender siempre hacia la excelencia y eficacia (Reátegui et al., 2002).

Sin embargo, somos conscientes de que diversas investigaciones arrojan resultados contradictorios que imposibilitan llegar a un acuerdo en el cómo y cuándo la experiencia aumenta o disminuye el sentimiento de *autoeficacia* en el profesorado (Chrysostomou y Philippou, 2010; Mulholland y Wallace, 2001; Woolfolk y Burke-Spero, 2005).

En conclusión, la expectativa de *autoeficacia* se ve influenciada por múltiples factores que conlleva al docente a poseer una alta o una baja *autoeficacia*. Comenzando que para ser competente (Tejada, 1999), no solo es necesario poseer capacidades, si no que hay que ponerlas en práctica, puede haber profesores con pocos *años de experiencia* con grandes capacidades para la docencia y las pone en práctica y se siente con unas expectativas altas de eficacia. Por el contrario, puede haber profesores con muchos *años de experiencia* con grandes capacidades para la docencia pero si no las ha puesto en práctica, tendrá expectativas de eficacia bajas. En este sentido, los docentes que se sienten autoeficaces, independientemente de los *años de experiencia* que posean, luchan y se esfuerzan por lograr sus objetivos (Reátegui et al., 2002), están dispuestos a llevar a cabo nuevas metodologías promoviendo un clima óptimo favoreciendo así el desarrollo de competencias específicas con un pensamiento estratégico (Ortín et al., 2013), que conlleva a que el alumno se esfuerce repercutiendo en su aprendizaje. En este punto es importante el esfuerzo y la persistencia como mecanismos que influye la *autoeficacia* ya que, si en función de si es alta o baja, tendrán mayor capacidad para enfrentarse a los problemas y/o superar circunstancias adversas (Bandura, 1987). Trasladándonos a los resultados, los *años de experiencia* no dictan la alta o baja expectativa de eficacia sino, la actitud para esforzarse y perseverar en la adversidad, estar motivados (Sanjuán et al., 2000) y no caer en la rutina, velar en todo momento por mejorar en la enseñanza y en el aprendizaje de los alumnos aplicando un liderazgo recíproco que sea guía, mediador del aprendizaje, que es responsable de mejorar en el conocimiento de su materia, que domina su didáctica por poseer una capacidad de autorreflexión y metacognición que hace resolver los problemas surgidos o visionario para adelantarse a ellos con un liderazgo creativo capaz de adaptarse a los cambios producidos dentro y fuera del aula.

No obstante, hay que decir que los profesores noveles tienen una inmersión cargada de optimismo, esperanza y, en cierta medida, subestiman lo que sucede en la escuela y en el aula, lo que se traduce, en un nivel un tanto más alto de eficacia que sus compañeros más experimentados (Woolfolk y Burke-Spero, 2005). No obstante, el choque con la realidad, materializado en la compleja tarea del enseñar y suscitar el aprendizaje, además del afrontamiento de dificultades con el comportamiento o rendimiento de los estudiantes, catalizan una re-evaluación del trabajo docente, de una concepción idealista a una más realista hallándose diferencias entre los *años de experiencia* (Feiman-Nemser, 2003; Tschannen-Moran y Woolfolk, 2007), aspecto que nosotros no hemos encontrado. Volver a incidir en que si en esta investigación se hubieran triangulado los datos recogidos con los datos que aportan los alumnos y los padres quizás pudiéramos haber hallado rasgos de diferencia entre los *años de experiencia*. No obstante, dicho objetivo de investigación no era el que perseguíamos.

Veamos a continuación el análisis en cuanto a la *autoeficacia* que poseen los profesores que han participado en esta investigación en función de la *etapa educativa* en la que ejercen su labor como docentes.

### **5.2.1.3.- Estudio en función de la etapa educativa**

Como variable contextual de la *autoeficacia* observando los resultados para la variable *etapa educativa*, el número de profesores de Educación Primaria fue de  $n = 480$ , de Educación secundaria obligatoria  $n = 468$  y de Bachillerato  $n = 290$ . Los datos comparando las medias, afirman que los profesores de la Etapa de Primaria tienen un alto nivel de percepción con respecto a los profesores de la ESO y Bachillerato para las competencias que hacen referencia al *Liderazgo recíproco* ( $\bar{X}=57,27$ ), *Potencial creativo con apoyo institucional* ( $\bar{X}=29,94$ ) y *Personalidad activa con capacidad didáctica metacognitiva* ( $\bar{X}=49,16$ ). En cambio, los profesores de Bachillerato tienen una media más alta en el factor de *Dominio técnico didáctico* ( $\bar{X}=54,66$ ).

Analizando las diferencias entre las etapas, existen diferencias significativas a



favor de la Etapa de Primaria en el factor *Liderazgo recíproco* ( $p=,005$ ) con la ESO y significativas ( $p=,006$ ) con Bachillerato. Estas diferencias nos hace pensar que la acción pedagógica que los profesores de llevan a cabo, se manifiesta a través de una eficaz relación de reciprocidad con el alumno con respecto a la que se produce en las otras etapas educativas siendo más empáticos, guías, mediadores e influyentes en el desarrollo del alumno (Not, 1987). Por la edad de los alumnos y la dificultad para resolver conflictos en las etapas superiores, cabe pensar que el profesorado se puede percibir con menos competencias en este sentido mucho más lejos de la realidad, ya que en estas etapas de la ESO y Bachillerato se producen mayores problemas de disciplina donde el nivel de exigencia por parte del docente supera a los conflictos que pudiesen ocurrir en la etapa de Primaria. En este sentido, creemos que existe mayor dificultad en las etapas superiores para promover la participación y el compromiso en los estudiantes debido a la dificultad que presentan los adolescentes para implicarse en el aprendizaje. Los profesores de Primaria, juegan con ventaja ya que están más tiempo con sus alumnos y permite que las rutinas de enseñanza, no sólo motiven el aprendizaje, sino que también aumenten los juicios de eficacia personal del profesorado (Guo et al., 2011; Wolters y Daugherty, 2007). Los resultados obtenidos de esta variable apoyan los estudios de Del Valle et al. (2015); Fives y Buehl (2010); Hernández y Velázquez (2010a); Wolters y Daugherty (2007), donde revelan mayores y mejores sentimientos de *autoeficacia* para los profesores de enseñanza Primaria que para los de enseñanza Secundaria.

En el factor *Potencial creativo con apoyo institucional* hay unas diferencias significativas ( $p=,001$ ) de la etapa de Primaria con la ESO y de Primaria con Bachillerato ( $p<,001$ ) a favor de Primaria. Los profesores de Primaria perciben mayor apoyo de la institución con respecto al apoyo que perciben la ESO y Bachillerato, datos que nos llevan a pensar que en estas etapas, no existe todavía el apoyo institucional que permita a los docentes fomentar y desarrollar sus ideas creativas necesarias, como se ha fundamentado en el marco teórico, para poder mejorar en el aprendizaje de los alumnos (Babicka et al., 2010). En la sociedad actual se necesita romper con las metodologías tradicionales que encasillan la acción pedagógica del profesorado fomentando, dentro de los márgenes del currículum oficial, las ideas y las formas creativas que tiene el

docente para resolver los problemas del aula que puedan surgir con el objetivo de ayudar al alumno en su aprendizaje (Menchén, 2009). Los docentes de la ESO y Bachillerato no han de tener miedo a crear, innovar y así poder adaptarse a retos complejos (Palus y Horth, 2007).

Y para el factor *Personalidad activa con capacidad didáctica metacognitiva*, también existen diferencias significativas entre las etapas ( $p < .001$ ), también a favor de Primaria. Podemos pensar que en la Etapa de Primaria, por la organización y planificación del currículum, invita a que los profesores tengan una enseñanza globalizadora e interdisciplinar que ayude al alumno a ver el uso que tiene su aprendizaje para la vida cotidiana a través de aprendizajes significativos. La dinámica que se produce en el aula de Educación Primaria, permite que el profesor esté constantemente planificando y controlando su propia actividad mediante un proceso de reflexión construyendo ambientes de aprendizaje durante y después de su acción pedagógica, siendo un visionario que formula objetivos de mejora. Creemos que los docentes de la ESO y Bachillerato necesitan mayor apoyo anímico, que crean más en ellos mismos, ser más optimistas porque así estarán menos estresados y deprimidos (Erdem y Demirel, 2007). Que reciban formación continua por parte de la institución escolar para ayudarles a resolver conflictos, estrategias de aprendizaje, relación recíproca con el estudiante, metodologías que tengan un carácter de uso para la vida cotidiana del alumno provocando aprendizajes significativos, y que disminuyan de un modo u otro el fracaso escolar y aumenten las ganas, por parte del alumno, de saber. Para ello, el docente debe saber motivar a los alumnos porque así conseguirá más tiempo para aprender y menos para mantener la disciplina en el aula (Yeo et al., 2008). Pensamos que el docente de etapas superiores, debe confiar más en los alumnos, compartir responsabilidades y así aumentará el nivel de satisfacción con su trabajo docente (Klassen et al., 2009).

En resumen, estos resultados corroboran los hallados en otras investigaciones donde confirman que la etapa de Primaria es donde se presenta mayor autopercepción de eficacia que en la etapa de secundaria (Baker, 2005; Del Valle et al., 2015; Hernández y Velázquez, 2010a y Wolters y Daugherty, 2007).

Para concluir este apartado, cabe señalar que la formación inicial que recibe el profesorado de ESO y Bachillerato, salvo excepciones, es escasa o incluso inexistente en competencias didáctico-pedagógicas. Pensamos que las etapas superiores, por el carácter evolutivo de los alumnos es más complejo y el nivel de percepción de los docentes es más bajo que en la etapa de Primaria. Invitamos a que los organismos competentes estudien los planes de los estudios de Grado con el objetivo de introducir contenidos para formar a los futuros profesores en aspectos relacionados con la docencia o que si bien ya el Máster en Enseñanza Secundaria y Bachillerato está paliando las debilidades de los docentes, deberemos esperar unos años para comprobar si la enseñanza está surtiendo efecto.

Pasemos a analizar las creencias de los docentes en función de la *titularidad* del centro en el que ejercen su tarea educativa.

#### **5.2.1.4.- Estudio en función de la titularidad**

En cuanto a la variable *titularidad*, los centros privados obtienen una puntuación mayor para los cuatro factores, (LR ( $\bar{X}$ =58,64); PC ( $\bar{X}$ =30,60); DTD ( $\bar{X}$ =56,18) y PA ( $\bar{X}$ =49,12) hallándose diferencias significativas entre los profesores de los centros privados y los centros públicos a favor de los centros privados en los factores de *Liderazgo recíproco* ( $p <,001$ ), *Potencial creativo con apoyo institucional* ( $p=,004$ ) y diferencias significativas para el *Dominio técnico didáctico* ( $p=,015$ ). También se han hallado diferencias significativas ( $p<,001$ ), entre los centros públicos y concertados a favor de estos últimos en el factor *Potencial creativo con apoyo institucional*. Estos resultados vienen a señalar que los docentes de los centros públicos se perciben con menos nivel de competencias con respecto a los demás profesores de otros centros de *titularidad* privada y/o concertada. Estas diferencias nos hacen pensar que en los colegios privados se encuentran más facilidades para potenciar los factores señalados en las pruebas, necesitando estudios futuros que permitan profundizar en los factores explicativos de estas diferencias en pro de favorecer la optimización de los recursos y de los procedimientos de los centros públicos, de manera que se puedan mitigar estas diferencias. En cuanto al *Potencial creativo con apoyo institucional*, los datos afirman que los docentes de los colegios privados y concertados se perciben con más apoyo

institucional que los docentes de los centros públicos para poder desarrollar sus ideas creativas. Si bien existen gran cantidad de centros, parece relevante centrar la atención sobre la percepción de autonomía de los docentes en cada tipología de centro. En este sentido, es posible que exista cierta sensación de “alienación” en los docentes de centros privados que les impida percibir una mayor autonomía que, a su vez, genere la optimización de sus propios recursos docentes que, sin lugar a dudas, son elevados en la inmensa mayoría de los casos. Las diferencias que nos ofrece el factor *Dominio técnico didáctico*, se postula que pueden ser debidas a que los docentes de la enseñanza pública han de ser más exhaustivos en sus programaciones y evaluaciones ya que tienen un seguimiento y una inspección por parte de los organismos oficiales con mayor grado de exigencia que el que se produce en la enseñanza privada. Futuras investigaciones deberán de arrojar más luz sobre este punto.

A continuación se analizarán los resultados hallados de los profesores en función de la *comunidad autónoma* en la que llevan a cabo su profesión

#### **5.2.1.5.- Estudio en función de la comunidad autónoma**

Analizando los resultados de los profesores de las 17 *comunidades autónomas*, obtienen en el ranking un número mayor de profesores de la Comunidad de Madrid (n = 403), Castilla La Mancha (n = 211) y de Castilla y León (n = 137).

Los datos de las medias apuntan que para el factor *Liderazgo recíproco*, es la Comunidad de Castilla La Mancha la que obtiene una puntuación mayor ( $\bar{X}=57,17$ ). Existen diferencias significativas ( $p=,001$ ) para la variable comunidades autónomas en este factor pero no hay diferencias significativas entre las comunidades al realizar la comparación por pares.

Los datos de las medias apuntan que para el factor *Potencial creativo con apoyo institucional*, es el País Vasco la que obtiene una puntuación mayor ( $\bar{X}=32,80$ ) pero no existen diferencias significativas entre las comunidades al realizar la comparación por pares ( $F(16, 1221)=1,605$ ;  $p=,061$ ;  $\eta^2=,021$ ; potencia=,918).

En el factor de *Dominio técnico didáctico* se observa que Canarias obtiene mayor

puntuación ( $\bar{X}=58,50$ ) con diferencias significativas en la variable para este factor ( $p <,001$ ). Son significativas entre Aragón con Canarias ( $p=,004$ ) y Aragón con Castilla-La Mancha ( $p=,003$ ) y entre Aragón y Castilla León ( $p=,013$ ) y Aragón con Madrid ( $p=,011$ ). Todas ellas no son a favor de Aragón.

En cuanto al último factor de *Personalidad activa con capacidad didáctica metacognitiva* es la comunidad de Canarias la que tiene mayor media ( $\bar{X}=52,50$ ), pero no se puede concluir que existan diferencias significativas entre las comunidades para este factor ( $p=,640$ ).

Los datos que hemos hallado, nos hacen reflexionar que en términos generales los resultados son muy positivos ya que no se puede concluir que existan diferencias significativas para el factor *Liderazgo recíproco* y para el factor *Personalidad activa con capacidad didáctica metacognitiva*, y podemos pensar que el motivo es porque hay una preocupación por buscar un perfil de profesorado líder con una relación de reciprocidad con el alumno que se preocupa por el aprendizaje de cada uno de ellos y se responsabiliza por ser experto en su materia, capaz de reflexionar durante y después de su acción pedagógica, visionando objetivos de mejora (Moreno, 1988). En el factor *Dominio técnico didáctico*, la comunidad de Aragón es la que se percibe con un nivel muy bajo con respecto a Canarias, Castilla La Mancha, Castilla León y Madrid. Por lo demás, pensamos que los datos son muy satisfactorios porque creemos que no hay más diferencias significativas porque existe una unidad de criterios entre el curriculum que nos marca el gobierno central y el desarrollado por cada *comunidad autónoma*.

Para cerrar este capítulo, pasemos a analizar el estudio de los resultados en función del área de conocimiento o la materia que imparten los docentes que han participado en esta investigación.

#### **5.2.1.6.- Estudio en función de las materias**

Observando la variable *materias*, en la tabla aparece que los profesores de Primaria Generalistas son los que más han participado ( $n=306$ ). Para el factor *Liderazgo recíproco*, la materia de religión en Primaria es la que más puntuación ha obtenido

( $\bar{X}=58,66$ ). Existen diferencias significativas en esta variable para este factor ( $p=,001$ ). Entre los *generalistas* y los de *ámbito científico* hay unas diferencias significativas ( $p<,001$ ), a favor de los *generalistas*. Estos datos nos hacen pensar que los profesores *generalistas* poseen un perfil de líder cuya relación de reciprocidad con el alumno está mucho más afianzada que la figura del profesor de *ámbito científico* que actualmente ejerce su labor en las aulas de la ESO y Bachillerato. El profesor *generalista* tiene unas expectativas de eficacia más alto porque tiene los rasgos propios de un líder educativo más cercano, optimista, con sentido del humor, amable, empático, preocupado por el aprendizaje de cada uno de ellos creando un buen clima de aula, con gran capacidad para adaptarse a los cambios sin perder la calma ante los conflictos siendo un guía en todo el proceso de aprendizaje de todos y de cada uno de sus alumnos (Allinder, 1994; Gento, 2002); Giuliani, 2002; Not, 1987 y Ross, 1998).

Para el factor *Potencial creativo con apoyo institucional* la materia de música y plástica de Primaria tiene mayor puntuación ( $\bar{X}=31,58$ ), teniendo diferencias significativas ( $p=,006$ ) en la variable para este factor aunque no existen diferencias significativas entre las *materias*.

En el factor de *Dominio técnico didáctico* la materia de idiomas de ESO y Bachillerato obtienen mayor media ( $\bar{X}=56,33$ ), existiendo diferencias significativas ( $p=,049$ ) entre la variable para este factor aunque no existen diferencias significativas entre las *materias*.

Para el último factor de *Personalidad activa con capacidad didáctica metacognitiva* la materia de idiomas de Primaria obtiene mayor media ( $\bar{X}=50,66$ ), existiendo diferencias significativas para esta variable y este factor ( $p<,001$ ). Entre las *materias* de los *generalistas* y las de *ámbito científico* se hallan diferencias significativas para los *generalistas* ( $p=,001$ ). Diferencias significativas entre los *generalistas* y *ámbito sociolingüístico* ( $p=,008$ ) a favor de los primeros y diferencias significativas ( $p<,001$ ), entre la materia de idiomas de Primaria y *ámbito científico* y *sociolingüístico* a favor de la materia de Primaria. El que los profesores de Primaria *generalista* y los de Idiomas tengan unos niveles altos de expectativas de eficacia, hacen pensar que estos profesores desarrollan las capacidades de autorregulación y autorreflexión que les permiten

cambiar ciertas facetas de la conducta por medio de la autoevaluación reflexiva con la finalidad de mejorar su propia actuación docente (Bandura, 1987). Esto provoca tener una visión para formular objetivos de mejora y todas sus enseñanzas tengan un carácter de uso.

Viendo los resultados obtenidos se puede concluir que no hay diferencias significativas entre los resultados de los profesores de la materia de *educación física* respecto al de otras *materias* por lo que el cuestionario diseñado es válido para evaluar la *autoeficacia* de las *competencias profesionales* bajo las creencias del profesor de cualquier área de conocimiento.

### *5.2.2.- Nivel de percepción de las competencias profesionales de la muestra en su conjunto*

En el análisis descriptivo llevado a cabo observando la media ( $\bar{X}$ ) de los resultados obtenidos en cada uno de los factores del modelo para el total de la muestra en su conjunto, hallamos que en primer lugar los docentes se perciben con un nivel de percepción mayor en el factor *Liderazgo recíproco* ( $\bar{X}=56,54$ ), en segundo lugar el *Dominio técnico didáctico* ( $\bar{X}=54,25$ ), en tercer lugar *Personalidad activa con capacidad didáctica metacognitiva* ( $\bar{X}=47,89$ ), y en cuarto lugar *Potencial creativo con apoyo institucional* ( $\bar{X}=28,79$ ). Estos resultados alumbran la posibilidad de manifestar que los profesores están satisfechos por la percepción que tienen de establecer con el alumno una relación de reciprocidad (Not, 1987). Esto no es sorprendente si hacemos una reflexión al respecto pensando que los profesores creen que para que se produzca un clima óptimo para la enseñanza y el aprendizaje, por encima de todo es necesario que exista una relación dialéctica de reciprocidad profesor-alumno (Not, 1987), que genere un desarrollo del aprendizaje en los estudiantes en todos los ámbitos de su persona (Day et al., 2009). El docente busca una relación con el alumno más directa y cercana, donde posea más influencia en el grupo de alumnos favoreciendo el trabajo y el logro de objetivos y competencias, haciéndonos eco a lo que dice Gento (2002), el profesor ha de despertar en los alumnos el valor del esfuerzo para lograr las metas que cada alumno puede llegar a conseguir.

Por la especificidad de la relación profesor-alumno que conlleva el modelo de reciprocidad, el docente posee carisma en el trato con el alumno para que se sientan cómodos a la hora de llevar a cabo el trabajo en el aula, sentido del humor relativizando los fallos y haciendo atractiva la tarea, con optimismo, valor y coraje, enfrentándose a los obstáculos (Giuliani, 2002). Esto lo consigue porque es capaz de ponerse en el lugar del estudiante y donde la relación con el alumno es recíproca, siendo los procesos comunicativos, la plataforma de dicha relación (Not, 1987). El profesor ha de conocer las capacidades y limitaciones que posee cada uno de sus alumnos y les enseña a respetarse entre ellos. Este aspecto hace que el profesor demuestre una actitud positiva de respeto y amabilidad (Bolman y Deal, 2008; Branson, 2010; Fullan, 2006; Goleman, 1999; Hargreaves y Fink, 2006; Schein, 2004).

Además, se preocupa por atender a cada alumno independientemente del rendimiento que tengan (Tschannen-Moran et al., 1998). Esto hace que el alumno esté motivado, concentrado en las tareas encomendadas, que participe, se comprometa y se responsabilice con su trabajo (Papaioannou, 1990).

A su vez el docente debe dominar la técnica didáctica para poder enseñar a sus alumnos los contenidos que han de aprender llevando a cabo una programación y planificación del proceso enseñanza-aprendizaje y una evaluación para constatar el logro de los objetivos marcados (Blázquez y Sebastiani, 2009; Delgado Noguera, 1991; Del Valle y García, 2007; Sáenz-López, 1997; Sánchez Bañuelos, 1986; Santos et al., 2014; Siedentop, 1998). Además se perciben con un alto grado en cuanto a que poseen una personalidad reflexiva que les lleva a planificar y controlar su acción con capacidad para visionar objetivos de mejora y construir enseñanzas que tengan un carácter de uso (Camburn y Han, 2015; Clarke y Hollingsworth, 2002; Del Valle, 1999; Del Valle y De la Vega, 2008; Girvan et al., 2016; Minott, 2010; Moreno, 1988; Richard, 1990; Swartz et al., 2013; Velázquez et al., 2007; Zabalza, 1994).

En cuanto a que han obtenido un menor nivel de expectativas de eficacia en el factor *Potencial creativo con apoyo institucional*, cabe preguntarse ¿por qué si los diversos estudios dicen que en una sociedad del cambio, se necesitan profesores con capacidad creativa para saber adaptarse a dichos cambios, no se cumple en la muestra de profesores estudiada? Pensamos que las instituciones tienen que hacer un giro de



timón y concienciarse de la necesidad de formar desde las universidades e impulsar desde los centros educativos la capacidad creativa del profesorado y así dar respuesta a las nuevas metodologías y las nuevas formas de proceder en el aula que las nuevas generaciones van pidiendo.

El profesor tiene un nivel bajo de expectativa de eficacia en este factor porque no les han dado la oportunidad de desempeñar las competencias creativas para construir algo nuevo y resolver retos complejos de manera que puedan crecer, adaptarse, explorar, crear e innovar (Díaz-Carrera, 2010). El papel que ha de jugar el profesor en el contexto del aula, del gimnasio o patio es el de un docente artista creativo que responda a las necesidades del alumno en cada tarea y en una situación o realidad social específica (Giroux, 1990; Hernández, 2001). Si los profesores fuesen tomados en cuenta en el contexto escolar, sería más fácil que pusiesen en práctica su *creatividad* y así adaptarse a los cambios. Siguiendo a Hernández (2001), es necesaria la reinterpretación constante de las capacidades del profesor para adaptarse a los cambios. Cambios que se dan de manera constante en las clases donde el profesor ha de poner en marcha los mecanismos de autorregulación de la información para tomar decisiones adecuadas ante los imprevistos.

Por tanto, las instituciones que innoven y que pongan en práctica las ideas creativas, tendrán mayor adaptación al ambiente y su práctica será exitosa (Barroso, 2010 y 2011; Babicka et al., 2010).

A continuación, se analizarán los resultados de la muestra de profesores de *educación física* para vislumbrar el nivel de *autoeficacia* en cuanto a sus *competencias profesionales* se refiere.

### **5.3.- EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES CON EL MODELO: DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS DEL ESTUDIO DE LA MUESTRA DE PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA**

Para el análisis de las *competencias profesionales* de los profesores de *educación física* en primer lugar hemos realizado un análisis utilizando un modelo ANOVA para el estudio inferencial sobre las diferencias de toda la muestra de profesores de *educación*

*física* que han participado en la investigación, para cada uno de los factores del cuestionario. A continuación, se ha llevado a cabo un análisis descriptivo para cada uno de los grupos (Primaria y Secundaria/Bachillerato) y de la muestra total de profesores de *educación física*, tomando como referencia la media y la desviación típica, para cada uno de los factores del cuestionario (Factor 1: *Liderazgo recíproco*, Factor 2: *Potencial Creativo con apoyo institucional*; Factor 3: *Dominio técnico didáctico* y Factor 4: *Personalidad activa con capacidad didáctica metacognitiva*). Después de verificar con la prueba de contrastes que las muestras de profesores de Educación Primaria y la muestra de profesores de Secundaria y Bachillerato eran homogéneas en *género, años de experiencia, titularidad y comunidades autónomas*, se utilizó la prueba de ji-cuadrado para observar las diferencias ( $p < ,05$ ).

### 5.3.1.- *Análisis inferencial sobre las diferencias de la muestra de profesores de educación física*

En el primer análisis, se ha utilizado un modelo ANOVA tomando en cuenta los cuatro factores del modelo hallado y la muestra de profesores de *educación física* de Primaria, ESO/Bachillerato. De los resultados obtenidos en el análisis de la muestra de profesores de *educación física*, no se hallan diferencias significativas entre los profesores de Educación Primaria y los profesores de Secundaria y Bachillerato para cada uno de los factores del modelo (*Factor 1: Liderazgo recíproco* ( $p=,881$ ), *Factor 2: Potencial Creativo con apoyo institucional* ( $p=,153$ ), *Factor 3: Dominio técnico didáctico* ( $p=,436$ ) y *Factor 4: Personalidad activa con capacidad didáctica metacognitiva* ( $p=,539$ )).

Estos resultados no coinciden con las investigaciones de Del Valle et al. (2015); Hernández y Velázquez (2010a), debido a que en sus investigaciones, concluyen que los profesores de Primaria poseen mayor nivel de percepción en cuanto a sus *competencias profesionales* se refiere frente a los profesores de etapas superiores. Por tanto, los resultados hallados apuntan a que los profesores de *educación física* poseen un juicio similar, independientemente de la *etapa educativa*, en cuanto a sus creencias sobre sus *competencias profesionales*, ya que en línea con Bandura (1986), podemos afirmar que

los docentes poseen juicios sobre su *autoeficacia* en función de sus posibilidades, es decir, independientemente del nivel o *etapa educativa*. Esto es, los profesores de Educación Primaria se perciben en *autoeficacia docente* muy similares a los profesores de ESO y Bachillerato y viceversa. Estos resultados apuntan a que los profesores sean de la etapa que sea, se consideran con un nivel alto de *autoeficacia* significando esto que tanto el perfil del docente de *educación física* de Primaria como el perfil del docente de ESO/Bachillerato está consolidado y hay una unidad de criterio en cuanto a las competencias docentes para impartir la docencia de la materia de *educación física*, adecuándose a cada *etapa educativa*.

### 5.3.2.- Nivel de percepción de las competencias profesionales de los docentes de educación física

Se procedió a realizar un análisis descriptivo a través de los resultados obtenidos de las puntuaciones de las medias ( $\bar{X}$ ) y desviación típica (DT) de los profesores de *educación física* de cada *etapa educativa*, para conocer el nivel de percepción que tienen para cada uno de los factores del modelo. Hemos hallado que los profesores de Primaria han obtenido un mayor nivel de *expectativa de eficacia docente* en los factores que hacen referencia al *Potencial creativo con apoyo institucional* ( $\bar{X}=29,65$ ) en *Personalidad activa con capacidad didáctica metacognitiva* ( $\bar{X}=48,30$ ); mientras que los profesores de Secundaria y Bachillerato, muestran un mayor nivel de expectativa de eficacia en *Liderazgo recíproco* ( $\bar{X}=55,60$ ) y *Dominio técnico didáctico* ( $\bar{X}= 53,68$ ).

Los resultados de la etapa de Primaria, pueden ser debidos en primer lugar a los contenidos que se trabajan en esta etapa, invita más al profesorado a usar su *creatividad* en la manera de presentar, plantear y solucionar las tareas motrices utilizando por ejemplo el juego y sus variantes como principal metodología. Aspecto que en la ESO y Bachillerato se da con menor intensidad donde se utiliza más unos estilos directivos en función del rendimiento, frenando la *creatividad* del docente. Además los profesores de Primaria piensan que tienen el apoyo institucional para fomentar su potencial creativo reconociendo y recompensando su trabajo y animándoles a que resuelvan los problemas

de manera creativa (Aldape, 2008; Amabile, 1983; Babicka et al., 2010; Barroso, 2010, 2011; Boada-Grau et al., 2014; Colom et al., 2012; Colom et al., 2011; De la Torre, 1997; Eysenck, 1995; García y Ruiz, 2001; Menchén, 2009; Palus y Horth, 2007; Pérez-Alonso, 2006 y 2009; Perrenoud, 2004 y 2007; Sternberg, 1988; Vecina, 2006).

En cuanto a la percepción que tienen en el factor *Personalidad activa con capacidad didáctica metacognitiva*, hemos hallado que los profesores de Primaria obtienen mejor resultado que los de la ESO y Bachillerato, esto nos hace pensar que los profesores de Primaria reflexionan sobre su práctica más que la muestra de profesores de las otras etapas estudiadas. Estos datos podrían poner encima del tapete que los profesores de Primaria tienen una mayor “visión de juego” en el proceso de enseñanza aprendizaje que los profesores de la ESO y Bachillerato, generando aprendizajes significativos con carácter de uso en la vida cotidiana, sabiendo formular a su vez nuevos objetivos para la mejora en un proceso reflexivo (Camburn y Han, 2015; Clarke y Hollingsworth, 2002; Del Valle, 1999; Del Valle y De la Vega, 2008; Girvan et al., 2016; Minott, 2010; Moreno, 1988; Richard, 1990; Swartz et al., 2013; Velázquez et al., 2007; Zabalza, 1994). Sin olvidar que ello puede ser debido a que los contenidos de la *etapa* de Primaria son más generales que los de la ESO y Bachillerato por lo que la diferencia de contenidos -más generales en Primaria y más específicos en la ESO y Bachillerato-, puede que sea un indicio a tener en cuenta en los resultados encontrados.

En cuanto a los resultados obtenidos de la muestra de profesores de Secundaria y Bachillerato, reflejan la capacidad que tienen los profesores de estas etapas para manejar grupos de edades comprendidas entre 12 y 17 años de manera eficaz gracias a la competencia que encierra un *Liderazgo recíproco*, sumado a su vez a poseer un *Dominio técnico didáctico* con grande capacidad comunicativa que permita dominar la planificación de la programación, las diferentes metodologías que ayuden a generar procesos reflexivos en el alumno y la evaluación para que la acción didáctica sea un éxito (Blázquez y Sebastiani, 2009; Delgado Noguera, 1991; Del Valle y García, 2007; Sáenz-López, 1997; Sánchez Bañuelos, 1986; Santos et al., 2014; Siedentop, 1998). Los profesores de estas etapas, tienen un dominio y control de los diferentes niveles de concreción curricular, donde está la programación y sus elementos, que daría lugar a un

proceso de enseñanza aprendizaje eficaz. Los profesores de esta etapa concreta, al poseer un nivel más alto de expectativa de eficacia que los profesores de Primaria en el factor *Liderazgo recíproco*, hace pensar que para conseguir que el alumno se entusiasme con su aprendizaje, la personalidad del profesor ha de tener carisma, ser optimista, tener autoridad y sobre todo ser un profesional que sepa sacar de cada uno de los alumnos su máximo potencial valorando el esfuerzo y el logro de sus metas (Gento, 2002; Giuliani, 2002). Estas ideas refuerzan quizás también la importancia de formarse específicamente en el ámbito de la *educación física*, parece que los profesores de la ESO y Bachillerato tienen mayor dominio de los contenidos del área, demostrando una vocación más específica.

Observando cómo la muestra en su conjunto se comporta respecto a los cuatro factores del modelo hallado, se puede exponer que los profesores de *educación física* presentan un alto nivel de percepción en *Liderazgo recíproco* ( $\bar{X}= 55,48$ ), seguido en *Dominio técnico didáctico* ( $\bar{X}= 52,98$ ), nivel medio en *Personalidad activa con capacidad didáctica metacognitiva* ( $\bar{X}= 47,87$ ) y en último lugar *Potencial creativo con apoyo institucional* ( $\bar{X}=28,53$ ). Esto responde a que los docentes de *educación física* que han participado en esta investigación están satisfechos por la percepción que tienen sobre sus competencias en *Liderazgo recíproco*, *Dominio técnico didáctico* y *Personalidad activa con capacidad didáctica metacognitiva*. Se perciben como docentes comprometidos con su profesión y su materia (Coladarci, 1992; Ruiz y Sánchez, 1997; Yeo et al., 2008), queriendo establecer con el alumno una relación de reciprocidad (Not, 1987), llevando a cabo un liderazgo de guía, mediador e influyente (Bolman y Deal, 1994, 2008) con gran equilibrio emocional (Allinder, 1994; Arregui, 2004; Bandura, 1997; Chacón, 2006; Erdem y Demirel, 2007; Fernández, 2008; Morris, 2017; Papaioannou, 1990; Ross, 1998; Tschannen-Moran y Woolfolk, 2002; Tschannen-Moran et al., 1998; Yeo et al., 2008). A su vez, tienen un dominio didáctico para poder enseñar a sus alumnos los contenidos que han de aprender llevando a cabo una planificación y programación del proceso enseñanza aprendizaje y una evaluación para constatar el logro de los objetivos marcados (Blázquez y Sebastiani, 2009; Delgado Noguera, 1991; Del Valle y García, 2007; Sáenz-López, 1997; Sánchez Bañuelos, 1986;

Santos et al., 2014; Siedentop, 1998). Además se perciben con un alto grado en cuanto a que poseen una personalidad reflexiva que les lleva a planificar y controlar su acción con capacidad para visionar objetivos de mejora y construir enseñanzas que tengan un carácter de (Camburn y Han, 2015; Clarke y Hollingsworth, 2002; Del Valle, 1999; Del Valle y De la Vega, 2008; Girvan et al., 2016; Minott, 2010; Moreno, 1988; Richard, 1990; Swartz et al., 2013; Velázquez et al., 2007; Zabalza, 1994).

Es importante destacar como la muestra en su conjunto de profesores de *educación física*, otorga menor valor a la percepción que tienen en cuanto al *Potencial creativo con apoyo institucional*. Este resultado implica que hay una necesidad de estimular al profesorado para que genere procesos creativos que le ayuden a adaptarse a los cambios, es decir, necesita ejercitar su imaginación e inteligencia para hacer sus funciones de manera diferente, no frustrándose ante los problemas sino viéndolos como una oportunidad o un reto para ellos, buscando la fórmula para que cada alumno, comprenda cada contenido y construya su propio conocimiento. También debe poseer diferentes formas de explicar su materia y organizar el aula, diseñar y manejar diverso material didáctico haciendo que el aprendizaje sea atractivo y tenga un carácter de uso para el alumno, teniendo diversas fórmulas para resolver conflictos en función del alumno y del contexto. Desde las instituciones por tanto, se ha de promover una actitud creativa en el profesorado de *educación física* tanto en Educación Primaria, en la ESO como en Bachillerato, ofreciéndoles los medios para desarrollar su *creatividad* evitando la rutina, cumpliendo con los objetivos de enseñanza aprendizaje en relación con la programación y con el proyecto educativo de su centro.

### *5.3.3.- Análisis inferencial sobre las diferencias de la muestra de profesores de educación física para cada una de las variables respecto a los factores del modelo*

Después de realizar las pruebas de contrastes para justificar que las muestras de profesores de Educación Primaria y la muestra de profesores de Secundaria y Bachillerato eran homogéneas en *género, años de experiencia, titularidad y*

*comunidades autónomas*, se utilizó la prueba de ji-cuadrado para observar las diferencias ( $p < ,05$ ).

#### **5.3.3.1.- Estudio en función del género**

Los resultados obtenidos en cuanto a que no se puede concluir que existan diferencias significativas atendiendo al *género* ( $\chi^2(1) (N=81)=,079, p=,779$ ), coinciden con los resultados de las investigaciones de Del Valle et al. (2015) y Hernández y Velázquez (2010a). Estos datos son muy positivos ya que anuncian un equilibrio para ambos sexos en cuanto al planteamiento del modelo de reciprocidad que se establece con el estudiante en la asignatura de *educación física*. El *género* femenino y masculino creen que poseen unas competencias óptimas para desempeñar su labor como docentes muy similares entre sí con la capacidad de adaptarse a las circunstancias del ambiente y gracias a los determinantes personales que posee cada uno.

#### **5.3.3.2.- Estudio en función de los años de experiencia**

El que en la variable *años de experiencia* no se pueda concluir que existan diferencias significativas ( $\chi^2(4) (N= 81)= 6,327, p=,176$ ), se puede decir que responde a lo que en el capítulo primero de la tesis se justifica que la expectativa de *autoeficacia* se ve influenciada por múltiples factores que conlleva al docente a poseer una alta o una baja *autoeficacia*. Para ser competente, no solo es necesario poseer capacidades, si no que hay que ponerlas en práctica (Tejada, 1999); puede haber profesores con pocos *años de experiencia* con grandes capacidades para la docencia y las pone en práctica y se siente con unas expectativas altas de eficacia. Por el contrario, puede haber profesores con muchos *años de experiencia* con grandes capacidades para la docencia pero si no las ha puesto en práctica, tendrá expectativas de eficacia bajas. En este sentido, los docentes que se sienten autoeficaces, independientemente de los *años de experiencia* que posean, luchan y se esfuerzan por lograr sus objetivos (Reátegui et al., 2002), están dispuestos a llevar a cabo nuevas metodologías promoviendo un clima óptimo favoreciendo así el desarrollo de competencias específicas con un pensamiento estratégico (Ortín et al., 2013), que

conlleva a que el alumno se esfuerce repercutiendo en su aprendizaje. En este punto es importante el esfuerzo y la persistencia como mecanismos que influye la *autoeficacia* ya que, si en función de si es alta o baja, tendrán mayor capacidad para enfrentarse a los problemas y/o superar circunstancias adversas (Bandura, 1987). Trasladándonos a los resultados, los *años de experiencia* no dictan la alta o baja expectativa de eficacia sino, la actitud para esforzarse y perseverar en la adversidad, estar motivados (Sanjuán et al., 2000) y no caer en la rutina, velar en todo momento por mejorar en la enseñanza y en el aprendizaje de los alumnos aplicando un liderazgo recíproco que sea guía, mediador del aprendizaje, que es responsable de mejorar en el conocimiento de su materia, que domina su didáctica por poseer una capacidad de autorreflexión y metacognición que hace resolver los problemas surgidos o visionario para adelantarse a ellos con un liderazgo creativo capaz de adaptarse a los cambios producidos dentro y fuera del aula.

#### **5.3.3.3.- Estudio en función de la titularidad del centro educativo**

En cuanto a la variable *titularidad*, el no haber hallado diferencias significativas ( $\chi^2(2)$  (N= 81)=1.812, p=,404), nos da a entender que los profesores de *educación física* de centro privado, público como concertado actúan sin ser condicionados por el centro en el que se encuentran. Entienden que su vocación a la docencia en esta asignatura conlleva un saber, saber hacer, saber cómo y saber ser que permite ejercer su labor en cualquier colegio independientemente de la *titularidad*.

#### **5.3.3.4.- Estudio en función de la comunidad autónoma**

Para los resultados obtenidos en la procedencia de los profesores de *educación física* que han participado en la investigación, el que no se haya obtenido diferencias significativas ( $\chi^2(11)$  (N= 81)=13,323, p=,273), es muy positivo porque anuncian que hay un equilibrio en los perfiles docentes en cuanto que desarrollan competencias acordes con el *Modelo de reciprocidad triádica* de Bandura (1986) bajo el estatuto del “*co-sujeto*” de Not (1987), independientemente de la *comunidad autónoma* en la que ejerzan su docencia.



### 6.1.- CONCLUSIONES

El objetivo que se perseguía con este trabajo era diseñar un instrumento que permitiera evaluar y analizar las creencias de la *autoeficacia* del profesorado español, en el contexto de la etapa de Primaria, ESO y Bachillerato, en cuanto a sus *competencias profesionales*, bajo el *Modelo de reciprocidad triádica* (Bandura, 1986), adoptando el estatuto del “*co-sujeto*” (Not, 1987), en el que se manifiesta la *creatividad docente* (Boada-Grau, 2014), aspecto novedoso hasta la fecha.

Con dicha intención, en una primera parte de la tesis se ha estudiado y esclarecido el concepto de *autoeficacia* desde una perspectiva psicológica en la que nos hemos aproximado al *concepto*, desde la *teoría socio cognitiva*, entendido como los procesos cognitivos y la capacidad que tiene la persona de autorregular sus conductas, planteando los juicios de *autoeficacia* como principal mecanismo en el ser humano, siendo la clave central y determinante del funcionamiento personal posterior en tareas de cualquier tipo de ámbito (Bandura et al., 2008), considerado como un constructo dinámico que tiende a cambiar con el tiempo como resultado de nuevas experiencias que se viven en distintas circunstancias y contextos, donde se requiere de habilidades particulares que influyen el desempeño de cada individuo (Gist y Mitchell, 1992). A su vez hemos acotado los elementos que la constituye como son los *mecanismos*, las *fuentes básicas*, los *procesos cognitivos*, *motivacionales*, *afectivos* y *selectivos* que conforman su naturaleza, pudiendo afirmar que las creencias de *autoeficacia* determinan la conducta a través de mecanismos muy variados cuyos componentes están determinados por las emociones, cogniciones y factores biológicos de la persona; la conducta propiamente dicha y el contexto que lo circunda, respondiendo al *Modelo de*

*reciprocidad triádica*, siendo transferible al contexto educativo en cualquiera de sus áreas, incluyendo la *educación física*. Considerándose por tanto, la *autoeficacia* como una de las variables personales más relevantes actualmente debido a su papel mediador clave, en la práctica educativa (Cartagena, 2008; Pajares y Schunk, 2001; Pantí, 2008; Schunk y Miller, 2002; Torre, 2007; Zee y Koomen, 2016; Zimmerman y Bandura, 1994).

De ahí que se haya profundizado en el concepto de *autoeficacia docente* (1977a, 1977b, 1982, 1984, 1986, 1987, 1992, 1993, 1994, 1995, 1997, 1999, 2001, 2006) y Bandura et al. (2008), donde la revisión de autores de referencia en el campo de la *autoeficacia* y *autoeficacia docente* desde esta teoría, se podría matizar en:

1.- *\*Proveer ambientes de aprendizaje planificado, con equilibrio emocional* (Allinder, 1994; Arregui, 2004; Bandura, 1997; Chacón, 2006; Erdem y Demirel, 2007; Fernández, 2008; Guskey y Passaro, 1994; Kavanagh y Bower, 1985; Klassen et al., 2009; Morris, 2017; Papaioannou, 1990; Ross, 1994; Soodak y Podell, 1996; Tschannen-Moran et al., 1998; Tschannen-Moran y Woolfolk, 2002; Woolfolk y Burke-Spero, 2005; Woolfolk y Hoy, 1990; Yeo et al., 2008).

2.- *\*Mejorar en las estrategias de enseñanza por la autoevaluación del profesor* (Brophy y Evertson, 1976; Gibson y Dembo, 1984; Guskey y Passaro 1994; Ross, 1998).

3.- *\*Esfuerzo por lograr los objetivos de enseñanza* (Deemer, 2004; Fernández, 2008; Henson, 2002; Prieto, 1995, 2002; Schunk, 1987; Woolfolk y Burke-Spero, 2005).

4.- *\*Análisis de las competencias docentes* (Baena-Extremera et al., 2015; Bridges, 1986; Del Valle et al., 2015; Ferrández-Berrueco y Sánchez-Tarazaga, 2014; Hernández y Velázquez, 2010a; Luna y Reyes, 2015; Sanz et al., 2015; Valdivieso et al., 2013).

5.- *\*Implicación e interés en las tareas con gran desenvolvimiento metacognitivo* (Bandura, 1987, 1993, 1995, 1997, 1999; Camburn y Han, 2015; Clarke y Hollingsworth, 2002; De la Vega, 2002; De la Vega et al., 2008; De la Vega et al.,

2012; Del Valle, 1999; Ericsson y Simon, 1980; Fernández-Arata, 2008; Flavell, 1971; Flavell et al., 1970; Froufe, 1985; Girvan et al., 2016; Klassen et al., 2009; Lacasa y Villuendas, 1988; Martí, 1995; McCombs, 1986; Minott, 2010; Moreno, 1986, 1989; Nisbett y Wilson, 1977; Ortín et al., 2013; Pajares, 1996; Pantoja, 1986; Ryan y Deci, 2013; Swartz et al., 2013; Thoresen y Mahoney, 1974).

6.- \* *Influencia del profesor en la formación de sus alumnos frente a otros factores* como el ambiente familiar y social; el cociente intelectual o las condiciones generales de la escuela donde autores como Armor et al. (1976); Berman et al. (1977); Martin y Kulina (2004); Medley (1979); Perandones y Castejón (2007); Shulman (1987), lo sustentan, a su vez centrándose también en el estudio de las competencias docentes.

Al hilo de lo expuesto, se ratifica que la autoeficacia es un concepto multidimensional aspectos corroborados por Ashton y Webb (1982) y de Gibson y Dembo (1984), Prieto (2002), Skaalvik y Skaalvik (2007), coincidiendo en que el sentido de eficacia del profesor es un constructo crítico para entender no sólo la motivación, la cual influye en la naturaleza y extensión de la conducta, sino también el grado de persistencia de la dificultad y la cantidad de esfuerzo que dedica a la tarea el profesor, además de representar la forma con la que los profesores ven las relaciones generales entre la enseñanza y el aprendizaje. Asumiendo que el sentido de eficacia en el desempeño de la labor docente es el puro reflejo de la capacidad que los profesores creen que tienen para influir en la actuación de los alumnos.

A sabiendas que en el estudio de esta tesis no ha tenido interés las aportaciones ecológicas que exponen Friedman y Kass (2002), que identifican en la *autoeficacia docente* un análisis por contextos: a) el contexto de la escuela donde hallamos por un lado las tareas entendidas como las influencias en el logro de los objetivos del colegio y por otro, las relaciones del profesor con los colegas y el director; b) el contexto de la clase donde las tareas están enfocadas hacia el logro de objetivos de enseñanza y las relaciones hacia el control que ejerce el docente en los estudiantes y en los padres. Dejando al descubierto la crítica expuesta donde la *autoeficacia* profesional no viene de la mano del qué se debe hacer, sino del cómo y el para qué con carácter de uso (Camburn y Han, 2015; Clarke y Hollingsworth, 2002; Del Valle, 1999; Del Valle y De

la Vega, 2008; Girvan et al., 2016; Minott, 2010; Moreno, 1988; Richard, 1990; Swartz et al., 2013; Velázquez et al., 2007; Zabalza, 1994).

Por tanto, analizado el panorama sobre la *autoeficacia docente*, se ha asumido como una variable mediadora entre los antecedentes y las consecuencias de la acción (Denham y Michael, 1981); resultando esencial para comprender la calidad del aprendizaje escolar mediante su estudio (Azzi y Polydoro, 2006; Guskey y Passaro, 1994); identificándose unos *factores de carácter personal* y unos *factores de carácter contextual* específicos de este dominio, que facilitan las creencias acerca del posible éxito en el desempeño docente a nivel general en educación. Ya que hemos constatado en cuanto a la variable *género* que hay resultados contradictorios, decantándose el *género* femenino es más eficaz que el masculino (Ávalos, 2003; Coladarci y Breton, 1997; Erdem y Demirel, 2007; Riggs, 1991; Raudenbush, Rowen y Cheong, 1992; Romi y Leyser, 2006; Sanz et al, 2015), mientras que en otras investigaciones no hemos hallado diferencias significativas (Covarrubias, 2014 y Tschannen-Moran y Johnson, 2011). En el campo concreto de la *educación física*, Sáenz-López, Sicilia y Manzano (2010), sí encuentran diferencias respecto al *género* a favor del femenino, en cuanto a la percepción que tienen a la hora de desarrollar aspectos como los objetivos, contenidos, metodologías o evaluación corroborado por Alpaslan (2009). En cambio, no se hallan diferencias significativas en cuanto al *género* cuando se trata de comparar las creencias de *autoeficacia docente* entre hombres y mujeres según los estudios de Del Valle et al., 2015; Hernández y Velázquez. (2010a).

En cuanto a la *experiencia docente*, según Bandura (1999), hemos analizado como las experiencias de dominio, la influencia de modelos competentes y la formación continua, conforman un aliciente de los juicios de eficacia docente, hallándose en diversas investigaciones resultados contradictorios respecto al sentimiento de *autoeficacia* en el profesorado (Benz, Bradley, Alderman y Flowers, 1992; Chrysostomou y Philippou, 2010; Covarrubias, 2014; Dembo y Gibson, 1985; Feiman-Nemser, 2003; Hoy y Woolfolk, 1990; Mulholland y Wallace, 2001; Tschannen-Moran y Woolfolk, 2007; Wolters y Daugherty, 2007; Woolfolk y Burke-Spero, 2005). En todas ellas los futuros profesores han obtenido puntuaciones altas en sus

autopercepciones, mientras que los profesores con experiencia, en ocasiones son bajas. En cambio, en *educación física*, Hernández y Velázquez (2010a) no arrojan diferencias significativas en cuanto a *años de experiencia* y *autoeficacia*.

En cuanto al nivel de enseñanza o *etapa educativa* en el cuál se imparte la docencia, hemos hallado que existen estudios en educación que confirman que en la *etapa* de Primaria es donde se presenta una mayor autopercepción de eficacia que en la *etapa* de Secundaria (Baker, 2005; Fives y Buehl (2010); Guo et al., 2011; Wolters y Daugherty, 2007) y niveles superiores, incluidos la universidad (Greenwood et al., 1990; Midgley et al., 1989; Raudenbush et al., 1992). Pero a pesar de ello, no existen resultados suficientes como para sacar conclusiones concluyentes al respecto (Prieto, 2002). En el ámbito de la *educación física* hemos hallado estudios que confirman que también en la *etapa* de Primaria es donde se presenta una mayor *autoeficacia* que en Secundaria, debido quizás a la menor complejidad de los contenidos (Del Valle et al., 2015; Hernández y Velázquez, 2010a).

En cuanto a la titularidad del centro en el cual se imparte la docencia, hemos hallado que existen estudios en educación que confirman que los profesores de los centros públicos, poseen niveles más bajos de autoeficacia que los profesores de centros privados (Covarrubias y Mendoza, 2016; Takahashi, 2011). En cambio, no coincide con los estudios de Siwatu (2011).

Estos resultados nos han permitido concluir que no hay un consenso en las investigaciones sobre *autoeficacia docente* (Brophy y Evertson, 1976; Gibson y Dembo, 1984; Guskey y Passaro 1994; Ross, 1998), entendida como la construcción de creencias que tienen los docentes sobre su propia habilidad para ayudar al alumno a aprender, sea cual sea su área de conocimiento (Pantí, 2008).

Ante dicha situación se optó por seguir profundizando en el tema en la línea de investigación propuesta por Hernández y Velázquez (2010a), analizándose los descriptores que proponen las entidades y asociaciones que velan por las buenas prácticas docentes, tanto a nivel nacional como a nivel internacional, y los instrumentos para evaluar las competencias docentes en cualquier área de conocimiento y en concreto

en *educación física*; constituyendo nuestra única intención la posibilidad de llegar a un consenso a la hora de concretar cuáles son las *competencias profesionales* que deben desempeñar los docentes, para continuar con la idea de poder elaborar un cuestionario pionero que permita medir las creencias de *autoeficacia* que posee el profesorado, capaz de mejora la calidad educativa en el momento actual en el que nos encontramos. Así pues focalizamos nuestra atención en las competencias que debe poseer un docente eficaz llegando a la conclusión de agruparlas en cuatro dimensiones en línea con lo que proponen Bridges (1986) y Hernández y Velázquez (2010a), las cuales exponemos a continuación:

1. La percepción del *conocimiento del contenido de enseñanza* entendido como el dominio del repertorio de habilidades, conocimientos y destrezas, tomando como referencia el Real Decreto propuesto por el MEC, el Decreto de la Comunidad Autónoma y el Proyecto Educativo del Centro, hallándose la selección de dichos contenidos en relación con el grado de desarrollo evolutivo del estudiante (Contreras, 1998; Coll, 1992; Del Valle y García, 2007; Díaz Lucea, 1994; Hernández y Velázquez, 2010b; Pierón, 1988; Sáez-López, 1997; Sánchez Bañuelos, 1986; Sánchez Bañuelos et al., 2002; Soler, 1994).
2. La percepción del *conocimiento didáctico del contenido* que como se ha expuesto centra su atención hacia la optimización del aprendizaje, la toma de decisiones normativas y la elaboración de los modelos de currículo y de enseñanza, como a los propósitos más amplios tales como la formación de las personas (Martin y Kulina, 2004; Medley, 1979; Shulman, 1987). Concretándose en: a) el diseño de la programación y por ende de las unidades didácticas, teniendo en cuenta su equilibrio metodológico entre competencias, objetivos, contenidos, metodología y evaluación, y la expresión de todos sus componentes (Del Valle y García, 2007); b) los distintos tipos de tareas o actividades identificando una intencionalidad u otra en función del objetivo didáctico planteado, teniendo la capacidad para modificar las tareas según los acontecimientos que puedan tener lugar durante su aplicación, la motivación hacia el desarrollo de las mismas y la atención a la diversidad (Blázquez y Sebastiani, 2009; Contreras 1998; Del Valle y García, 2007; Pierón,

1988; Sáenz-López, 1997; Sánchez Bañuelos, 1986); c) propiciar aprendizajes en los estudiantes utilizando los recursos metodológicos, materiales y personales adecuados (Blázquez y Sebastiani, 2009; Contreras 1998; Delgado Noguera, 1991; Del Valle y García, 2007; Mosston, 1978; Pierón, 1988; Sáenz-López, 1997; Sánchez Bañuelos, 1986; 2014; Siedentop, 1998); d) diseñar situaciones que permitan evaluar el proceso de enseñanza aprendizaje atendiendo a la evaluación del alumno, del profesor y del proceso (Blázquez, 1990, 1993, 2009; Contreras, 1998; Del Valle y García, 2007; Gimeno, 1993; Sáenz-López, 1997; Sánchez Bañuelos, 1986, 2002; Santos et al., 2014; Stenhouse, 1984; Stufflebeam y Shinkfield, 1987; Zabala y Arnau, 2007).

3. La percepción de la *gestión/organización de la clase* donde hemos llegado a la conclusión que el control da lugar a una buena organización, ésta a una participación, motivación y aprendizaje por parte de los alumnos según los autores Contreras (1998); Delgado Noguera (1991); De Lucas (1993); Del Valle y García (2007); Del Villar (1993); Hernández y Velázquez (2010a); Pierón (1988), Sáenz-López (1997), Sánchez Bañuelos (1986). De hecho esta perspectiva casa con los estudios de Klassen et al. (2009) y Woolfolk y Hoy (1990), Erdem y Demirel, 2007, Guskey y Passaro, 1994; Soodak y Podell, 1996; Tschannen-Moran et al., 1998; Woolfolk y Burke-Spero, 2005, cuando exponen que un buen manejo de la disciplina en clase, repercute en una mayor *autoeficacia*.
4. La percepción de la *capacidad de liderazgo y de relación con otros agentes* donde hemos visto que es un saber ejercer una influencia en las clases, en el sentido de llevar a los alumnos a alcanzar las competencias básicas propuestas en el nivel educativo en el que se encuentre. Corroborado por Bolman y Deal (1994), Bridges (1986), Day et al., (2009), García y Ruiz (2001), Hart (1995), Hallinger y Heck (1996), Katzenmeyer y Moller (2001), Leithwood y Montgomery (1982), Leithwood y Jantzi (1990), Leithwood et al. (2006), Lieberman et al. (1991), Majó (2000), Robinson et al. (2009), Tedesco (1998). A la que se ha añadido el aspecto *creativo* y la necesidad de un *apoyo institucional*, justificando la decisión por la necesidad de que los docentes posean cualidades de un líder creativo, necesarias

para adaptarse a las demandas de la sociedad donde perciba los problemas como posibilidades, soportando y superando la ambigüedad, la complejidad y la incertidumbre, con el apoyo de la entidad en la que uno trabaja (Aldape, 2008; Amabile, 1983; Babicka et al., 2010; Barroso, 2010 y 2011; Boada-Grau et al., 2014; Clegg y Birch (2001); Colom et al., 2011; Díaz-Carrera, 2010; Gento et al., 2012; Palus y Horth, 2007; Pérez-Alonso, 2006, 2009; Perrenoud, 2004 y 2007; Rodríguez, 1999; Vecina, 2006; Villegas et al., 2012).

En definitiva, en el estudio del estado de la cuestión, hemos podido comprobar cómo son cuatro competencias las que engloban las funciones que un docente debe desempeñar en el ejercicio de su profesión, animándonos a poder hallar un modelo que nos permitiera delimitar la figura de un profesor competente, en relación con las expectativas de eficacia docente.

Pues bien, en la línea de dar respuesta a lo planteado, presentamos un modelo de interacción de variables personales y contextuales en la predicción de la *autoeficacia* de las *competencias profesionales* del docente, pretendiéndose contrastar un modelo integrador de reciprocidad profesor alumno (Not, 1987), con capacidad creativa (Boada-Grau et al., 2014), necesario en la educación actual, para evaluar la *autoeficacia* de las *competencias profesionales* del docente en el contexto de la Educación Primaria, Secundaria y Bachillerato.

Para ello, se construyó el cuestionario *CACPD* basado en la revisión de la literatura científica sobre la *autoeficacia docente* y constituido por cuatro dimensiones: *el conocimiento del contenido de enseñanza, el conocimiento didáctico del contenido, la gestión/organización de la clase y la capacidad de liderazgo del docente y relación con otros agentes y potencial creativo y el apoyo institucional*.

Los resultados obtenidos han sugerido que es conveniente una reformulación de las dimensiones anteriormente 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*, dimensiones encontradas que



evidencia la simbiosis entre las cuatro dimensiones contrastadas, debido a que el proceso educativo es más complejo de lo que pensamos.

Bajo este telón de fondo, desarrollamos las conclusiones a las que hemos llegado en este trabajo de investigación dando respuesta a cada uno de los objetivos y analizando cada una de las hipótesis planteadas:

1º Objetivo General:

*1.- Diseñar un instrumento que permita evaluar las creencias de 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.*

1º Objetivo Específico:

1.1.- Validar psicométricamente una escala para medir las creencias de *autoeficacia* del profesorado, bajo el *Modelo de reciprocidad triádica*, adoptando el estatuto del “*co-sujeto*”, en el que se manifiesta la *creatividad* docente, permitiendo contar con un instrumento óptimo para su uso crítico-reflexivo del profesorado, en el ámbito educativo en cualquier área de conocimiento y en concreto en *educación física*.

Hipótesis 1.1.- Una vez evaluados los docentes mediante la escala creada al efecto, se espera que de los análisis factoriales emerjan los cuatro factores que componen las *competencias profesionales* del docente emanados de los estudios previos: *el dominio de contenido, el conocimiento didáctico del contenido, la gestión/organización de la clase y el liderazgo y la relación con otros agentes.*

Conclusión 1.1.- Esta primera hipótesis no se ha podido confirmar ya que después del análisis estadístico y los estudios realizados, se ha podido validar la escala de *autoeficacia* en las *competencias profesionales* del docente bajo el *Modelo de reciprocidad triádica*, adoptando el estatuto del “*co-sujeto*”, en el que se manifiesta la *creatividad* docente, mediante la propuesta factorial siguiente: *Liderazgo recíproco, Potencial creativo con apoyo institucional, Dominio técnico didáctico y Personalidad activa con capacidad didáctica metacognitiva.*

2º Objetivo General:

2.- *Analizar las creencias de autoeficacia de las competencias del profesorado español, en el contexto de la Educación Primaria, Secundaria y Bachillerato, bajo un Modelo de reciprocidad triádica, adoptando el estatuto del “co-sujeto”, en el que se manifiesta la creatividad docente.*

2º Objetivo Específico:

2.1.- *Analizar las diferencias en las creencias de autoeficacia docente en la muestra en su conjunto en función del género.*

Hipótesis 2.1.- *Analizando las diferencias en las creencias de autoeficacia docente de la muestra en su conjunto en función del género, no existen diferencias significativas para ninguna de las competencias profesionales docentes, bajo el Modelo de reciprocidad triádica, adoptando el estatuto del “co-sujeto”, en el que se manifiesta la creatividad docente.*

Conclusión 2.1.- *Esta hipótesis no se ha visto confirmada ya que existen diferencias significativas para el factor Liderazgo recíproco y Dominio técnico didáctico a favor del género femenino. No obstante, cabe señalar que para ambos géneros, el nivel de percepción que poseen es muy alto para cada uno de los factores que definen el modelo de profesor eficaz.*

2.2.- *Analizar las diferencias en las creencias de autoeficacia docente de la muestra en su conjunto en función de los años de experiencia.*

Hipótesis 2.2.- *Después de analizar las creencias de autoeficacia docente de la muestra en su conjunto en función de la experiencia, los docentes con más años de experiencia poseen mejor autoeficacia en lo que se refiere a sus competencias profesionales que aquellos docentes que llevan menos años ejerciendo su labor en centros educativos, para todos los factores del Modelo de reciprocidad triádica, adoptando el estatuto del “co-sujeto”, en el que se manifiesta la creatividad docente.*

Conclusión 2.2.- *Esta hipótesis tampoco se ha visto confirmada ya que no existen*

diferencias significativas para ninguno de los intervalos de *años de experiencia* analizados en la investigación.

2.3.- Analizar las diferencias en las creencias de *autoeficacia* entre los docentes de Educación Primaria, ESO y Bachillerato de la muestra en su conjunto.

Hipótesis 2.3.- Analizando las diferencias de las creencias de *autoeficacia* entre los docentes de Educación Primaria, ESO y Bachillerato de la muestra en su conjunto, el profesorado que ejerce su tarea en la *etapa* de Primaria, ESO y Bachillerato, se perciben con distinto nivel de *autoeficacia docente* entre ellos, en todos y cada uno de los factores que hacen referencia al *Modelo de reciprocidad triádica*, adoptando el estatuto del “*co-sujeto*”, en el que se manifiesta la *creatividad docente*. Hallaremos mayor *autoeficacia docente* en la *etapa* de Primaria frente a la *etapa* de ESO y Bachillerato.

Conclusión 2.3.- Los resultados obtenidos confirman esta hipótesis de investigación ya que los profesores de la etapa de Educación Primaria se perciben con unas diferencias muy significativas a su favor, con respecto a la ESO y Bachillerato, para cada uno de los factores del *Modelo de reciprocidad triádica*, adoptando el estatuto del “*co-sujeto*”, en el que se manifiesta la *creatividad docente*.

2.4.- Analizar las diferencias en las creencias de *autoeficacia docente* de la muestra en su conjunto en función de la *titularidad* del centro educativo donde ejercen su trabajo.

Hipótesis 2.4.- Después de analizar las diferencias de las creencias de *autoeficacia docente* de la muestra en su conjunto en función de la *titularidad* del centro educativo donde ejercen su trabajo, no existen diferencias en la *autoeficacia docente* que poseen los docentes que ejercen su tarea en los centros públicos, privados y concertados en cuanto a sus *competencias profesionales* se refiere, bajo el *Modelo de reciprocidad triádica*, adoptando el estatuto del “*co-sujeto*”, en el que se manifiesta la *creatividad docente*.

Conclusión 2.4.- Esta hipótesis no se ha podido confirmar ya que los centros privados se perciben con mejores niveles de competencia docente que los centros

públicos en *Liderazgo recíproco*, *Potencial creativo con apoyo institucional* y *Dominio técnico didáctico*. También hay diferencias muy significativas de los centros públicos con los concertados a favor de estos últimos, en el factor *Potencial creativo con apoyo institucional*.

2.5.- Analizar las diferencias en las creencias de *autoeficacia docente* de la muestra en su conjunto en función de la procedencia o *comunidad autónoma*.

Hipótesis 2.5.- Existen diferencias significativas en las creencias de *autoeficacia docente* entre los docentes que imparten docencia en cuanto a la *comunidad autónoma* se refiere. Hallaremos mayor *autoeficacia docente* en los profesores pertenecientes a *comunidades autónomas* con más recursos.

Conclusión 2.5.- Esta hipótesis tampoco se ha visto confirmada ya que los resultados afirman que existen diferencias significativas en el factor *Dominio técnico didáctico* entre Aragón con Canarias, Castilla-La Mancha, Castilla León y Madrid, no estando a favor de Aragón en todos los casos.

2.6.- Analizar las diferencias en las creencias de *autoeficacia docente* de la muestra en su conjunto entre las diferentes *materias*.

Hipótesis 2.6.- En función de los ámbitos (*materias*) que imparte cada docente, poseen diferentes creencias en la *autoeficacia* de sus *competencias profesionales* para cada uno de los factores del *Modelo de reciprocidad triádica*, adoptando el estatuto del “*co-sujeto*”, en el que se manifiesta la *creatividad docente*. Se espera que se encontrará una mayor *autoeficacia docente* en los ámbitos científico, sociolingüístico, las lenguas extranjeras y *educación física* en la ESO y Bachillerato para el dominio de contenido. Los docentes de las *materias* de los ámbitos científico y sociolingüístico en la ESO y Bachillerato, y los docentes de *educación física* de Primaria, poseerán una menor *autoeficacia docente* en el conocimiento didáctico del contenido. Los profesores Generalistas de Primaria y de *educación física* de Primaria y la ESO-Bachillerato poseerán mayor *autoeficacia docente* en la gestión/organización de la clase. En cuanto al factor

liderazgo y la relación con otros agentes, los docentes Generalistas que imparten docencia en Primaria y los profesores de *educación física* para todas las *etapas* poseerán una mayor *autoeficacia docente*.

Conclusión 2.6.- No se ha cumplido esta hipótesis ya que los profesores Generalistas de Primaria, han obtenido en el factor *Liderazgo recíproco* y en *Personalidad activa con capacidad didáctica metacognitiva* diferencias muy significativas a su favor con los profesores de *Ámbito científico*. Existen diferencias significativas también a su favor en *Personalidad activa con capacidad didáctica metacognitiva* con los profesores de *Ámbito sociolingüístico*. En *Personalidad activa con capacidad didáctica metacognitiva*, los profesores de Idiomas de Primaria con los de *Ámbito científico* y sociolingüístico han obtenido diferencias muy significativas a favor de los profesores de Primaria.

2.7.- Contrastar las creencias de *autoeficacia docente* del profesorado de *educación física* de las *etapas* de Primaria, ESO y Bachillerato para cada uno de los factores del modelo.

Hipótesis 2.7.- Una vez contrastada las creencias de *autoeficacia docente* específica del profesorado de *educación física* de las *etapas* de Primaria, ESO y Bachillerato para cada uno de los factores del *Modelo de reciprocidad triádica*, adoptando el estatuto del “*co-sujeto*”, en el que se manifiesta la *creatividad docente*, existen diferencias significativas para cada uno de los factores del modelo en la muestra de profesores de Educación Primaria y los profesores de Secundaria y Bachillerato, a favor de los docentes de Primaria.

Conclusión 2.7.- No se ha cumplido esta hipótesis ya que no hay diferencias significativas en el estudio que lo avalen. No obstante con el estudio descriptivo realizado, los profesores de Primaria se perciben con mayor *autoeficacia* en *Potencial creativo con apoyo institucional* y en el factor *Personalidad activa con capacidad didáctica metacognitiva*; mientras que los profesores de Secundaria y Bachillerato se perciben con mayor *autoeficacia* en *Liderazgo recíproco* y

*Dominio técnico didáctico.*

2.8.- Analizar las diferencias en las creencias de *autoeficacia docente* en la muestra específica total de profesores de *educación física* en función del *género, años de experiencia, titularidad y procedencia*.

Hipótesis 2.8.- Después de analizar las diferencias en las creencias de *autoeficacia docente* específica en la muestra de profesores de *educación física* en función del *género, años de experiencia, titularidad y procedencia*, no existen diferencias significativas en cuanto *al género, titularidad y procedencia*. En cambio, existen diferencias significativas en *años de experiencia*.

Conclusión 2.8.- La primera parte de la hipótesis se confirma ya que no se puede concluir que existen diferencias en cuanto al *género, titularidad y procedencia*. No se ha cumplido la segunda parte de la hipótesis ya que no se han encontrado diferencias significativas en *años de experiencia*.

2.9.- Contrastar las creencias de *autoeficacia docente* de la muestra específica total de los docentes de *educación física* que participan en esta investigación con la muestra total de profesores con respecto a los factores del *Modelo de reciprocidad triádica*, adoptando el estatuto del “*co-sujeto*”, en el que se manifiesta la *creatividad docente*.

Hipótesis 2.9.- Existen diferencias significativas en cuanto a las creencias de *autoeficacia docente* que tienen los profesores de *educación física* con respecto a los profesores de otras *materias* para cada uno de los factores del modelo.

Conclusión 2.9.- Esta hipótesis no se ha cumplido ya que los profesores de *educación física* y el resto de *materias*, se perciben de manera similar en cada uno de los factores del *Modelo de reciprocidad triádica*, adoptando el estatuto del “*co-sujeto*”, en el que se manifiesta la *creatividad docente*. Si se establece un orden en función de las puntuaciones obtenidas en la prueba, en primer lugar destaca el

factor *Liderazgo recíproco*, en segundo lugar el *Dominio técnico didáctico*, en tercer lugar la *Personalidad activa con capacidad didáctica metacognitiva* y en último lugar el *Potencial creativo con apoyo institucional*.

Con los resultados hallados en este trabajo de investigación, a nivel general las conclusiones más relevantes son:

1°. Podemos corroborar la *autoeficacia* como concepto enmarcado en la teoría social de Bandura (1977a, 1977b, 1982, 1984, 1986, 1987, 1992, 1993, 1994, 1995, 1997, 1999, 2001, 2006) y Bandura et al., (2008), determinada por las emociones, cogniciones y factores biológicos de la persona; la conducta propiamente dicha y el contexto que lo circunda.

2°. En la *autoeficacia* como hemos visto, es clave los juicios que cada persona, cada profesor, desarrolla sobre su capacidad en base a lo cual organiza y ejecuta sus actos para alcanzar el rendimiento deseado (Bandura, 1986), o lo que es lo mismo, el sentimiento de competencia ante acontecimientos que suceden en la vida de las personas y la sensación de poder controlarlas, reduciendo la incertidumbre (Bandura, 1997). En definitiva, es una compleja mezcla de experiencias de éxito y de fracaso que tiene un efecto determinante en la selección, realización y persistencia en la práctica de una acción y en la eficacia de la misma.

3°. En la *autoeficacia* es importante la formación inicial que se ofrece a los futuros docentes y la formación continua durante su periodo de ejercicio profesional, ya que es necesario que cada docente conozca cuáles son sus capacidades y limitaciones y sea consciente de cuáles son las actividades que mejor realiza de acuerdo a sus habilidades. Sólo así, cada uno va a poder realizar con éxito las metas que se traza y va a poder también, afrontar nuevos retos (Reátegui et al., 2002).

4°. Es preciso que los docentes no sólo posean una metodología excelente, sino que tienen que saber utilizarla en un contexto cambiante, en el que el tiempo y el espacio se consolidan como las variables más destacadas para interpretar el contexto real de la sesión, es decir, tener conocimiento estratégico (De la Vega, 2002).

5°. Para llegar a ser competente, además de poseer las capacidades, éstas se tienen que movilizar y utilizar. Autores como Tejada y Navío (2005), explican que poseer unas capacidades, no significa ser competente, de ahí la importancia de la formación continua. Por tanto, en el proceso de autorregulación que experimenta la persona -como sujeto activo- cuando aprende, obtiene percepciones específicas de su competencia y control (*autoeficacia*). En este sentido interpreta, selecciona y codifica la información sobre uno mismo en relación con el mundo exterior, otorgando la capacidad permanente de construcción. Dirige todo lo mental, emocional y la actividad física, incluyendo procesos cognitivos y metacognitivos en línea con Camburn y Han (2015); Clarke y Hollingsworth (2002); De la Vega (2002), De la Vega et al., (2008), Del Valle (1999), Ericsson y Simon (1980); Flavell (1971); Flavell et al. (1970); Froufe (1985); Girvan et al. (2016); Lacasa y Villuendas (1988); Martí (1995); McCombs (1986); Minott (2010); Moreno (1986, 1989); Nisbett y Wilson (1977); Pantoja (1986); Piaget (1981); Swartz et al. (2013); Thoresen y Mahoney (1974), y afectivos en función de unos objetivos propuestos (McCombs, 1986). Es obvio que ha de estar movido por el interés de actuar bien. Lo que Pantoja (1986) denomina: *autoobservación* ("self-monitoring"), que quiere decir preguntarse, vigilar, escudriñar, analizar por qué han salido las cosas de un modo u otro, es detenerse y preguntarse.

6°. Hemos validado un instrumento que ayuda al docente en esa autoobservación y autoevaluación que le permite tener datos sobre su actividad docente que le llevará a analizar y por consiguiente llegar a reflexionar y desarrollar sus competencias docentes necesarias para llevar a cabo de manera eficaz su labor profesional.

7°. Con la propuesta de modelo de profesor eficaz que hemos presentado en esta tesis sustentado en el *Modelo de reciprocidad triádica* de Bandura (1986) bajo el estatuto del "co-sujeto" de Not (1987), donde tiene cabida la *creatividad* (Boada-Grau et al., 2014), queremos dar un paso más ampliando la teoría de Bandura aportando una nueva perspectiva pedagógica donde está implícita una relación de reciprocidad profesor alumno/s y la *creatividad*, expresado en un instrumento para valorar las expectativas de eficacia del profesor basado en las dimensiones halladas: *Liderazgo recíproco, Potencial creativo con apoyo institucional, Dominio técnico didáctico y Personalidad*



*activa con capacidad didáctica metacognitiva*, representando las competencias del docente del siglo XXI, para poder tener éxito en el desempeño docente. Teniendo en cuenta que:

- El *Liderazgo recíproco* define a un docente en cualquiera de las áreas de conocimiento donde se incluye la *educación física*, que es *responsable y comprometido en mejorar su saber sobre el contenido de su materia* (Coladarci, 1992; Ruiz y Sánchez, 1997; Yeo et al., 2008); es *coherente con los deberes éticos de su profesión* (Díaz-Carrera, 2010); es *empático* (Del Villar, 1993; Spears, 2000; Tschannen-Moran et al., 1998), que desarrolla las funciones de *guía, mediador, consejero y formador con un alto espíritu de servicio, influyente* en su crecimiento personal, en el del alumno y en el de la sociedad (Bolman y Deal, 1994; Bridges, 1986; Day et al., 2009; García y Ruiz, 2001; Katzenmeyer y Moller, 2001; Hart, 1995; Heck, 1996; Leithwood y Montgomery, 1982; Leithwood y Jantzi., 1990; Leithwood et al., 2006; Lieberman et al., 1991; Majó, 2000; Robinson et al., 2009; Tedesco, 1998); con gran *equilibrio emocional* (Allinder, 1994; Arregui, 2004; Bandura, 1997; Chacón, 2006; Erdem y Demirel, 2007; Fernández, 2008; Morris, 2017; Papaioannou, 1990; Ross, 1998; Tschannen-Moran et al., 1998; Tschannen-Moran y Woolfolk, 2002; Yeo et al., 2008); es un docente que controla cualquier situación sin perder la calma y sabe resolver conflictos creando un ambiente estimulante y motivador hacia el aprendizaje.
- El *Potencial creativo con apoyo institucional* se refiere a la necesidad de que las instituciones ofrezcan a los docentes oportunidades para que presenten y aprovechen sus ideas, reconociendo y recompensando su trabajo creativo y animándoles a que resuelvan los problemas de manera creativa buscando la fórmula para captar la atención de cada alumno, para que comprenda y construya su propio conocimiento. Que posea diferentes formas de explicar su asignatura, diseñe y maneje diverso material didáctico para que el aprendizaje sea atractivo y tenga un carácter de uso para el alumno, con diversas fórmulas de organización de aula y de resolución de conflictos (Aldape, 2008; Amabile, 1983; Babicka et al., 2010; Barroso, 2010, 2011; Boada-Grau et al., 2014; Colom et al., 2011; De la Torre, 1997; Eysenck, 1995;

García y Ruiz, 2001; Menchén, 2009; Palus y Horth, 2007; Pérez-Alonso, 2006 y 2009; Perrenoud, 2004 y 2007; Sternberg, 1988; Colom et al., 2012; Vecina, 2006).

- El *Dominio técnico didáctico* hace referencia al dominio que debe poseer el docente en cuanto a la técnica didáctica empleada para llevar a cabo de manera eficaz su intervención técnica pedagógica (Blázquez y Sebastiani, 2009; Delgado Noguera, 1991; Del Valle y García, 2007; Sáenz-López, 1997; Sánchez Bañuelos, 1986; Santos et al., 2014; Siedentop, 1998).
- La *Personalidad activa con capacidad didáctica metacognitiva* dibuja un profesor con una personalidad que le lleva de una manera continua a construir ambientes de aprendizaje por su capacidad para tener “visión de juego” durante toda su acción pedagógica, constatando en todo momento la consecución de los objetivos y formulando a su vez objetivos de mejora. Esto lo consigue porque es capaz de buscar momentos para reflexionar y poder analizar lo que está ocurriendo durante el proceso enseñanza aprendizaje, permitiendo planificar e innovar en su actividad, haciendo que sus enseñanzas tengan un carácter de uso que ayuda a los alumnos a dar sentido a su aprendizaje.

8°. Como señalan Tejada y Ruiz (2016, p.31-34), no hay ningún método o instrumento de evaluación por sí solo que pueda proporcionar toda la información para juzgar la competencia de un profesional, en nuestro caso la de los docentes. Como tampoco existe un agente evaluador único. Es decir, para evaluar las creencias de *autoeficacia docente* es necesario una autoevaluación, una heteroevaluación y una coevaluación (agentes implicados como el propio docente, profesores, alumnos, directivos, padres, etc). En nuestro caso, hemos pretendido que el cuestionario que hemos validado sirva como punto de partida para comenzar el camino de la autoevaluación docente, asumiendo el principio de la multivariedad de la *autoeficacia docente*, sin olvidar la importancia de la triangulación instrumental que nos lleve a poder recoger evidencias de la competencia profesional (Cano, 2008; De Ketele, 2006; Gerard, 2008), en pos de una calidad en la enseñanza.

9°. En cuanto a los resultados hallados en la tesis haciendo mención a la educación y a la *educación física*, se puede concluir:

- En cuanto a la variable *género*, existen diferencias significativas para el factor *Liderazgo recíproco* y *Dominio técnico didáctico* a favor del *género* femenino para el total de la muestra. En cambio, no existen diferencias significativas para la muestra de profesores de *educación física*.
- Para la variable *años de experiencia*: a pesar de que Bandura (1999) piensa que las experiencias de dominio, la influencia de modelos competentes y la formación continua, conforman un aliciente de los juicios de eficacia docente, los resultados hallados en la tesis muestran que no hay diferencias en los intervalos de *años de experiencia* para toda la muestra en su conjunto y para la muestra de profesores de *educación física*. Por tanto, los *años de experiencia* no dictan la alta o baja expectativa de eficacia sino la actitud para esforzarse y perseverar en la adversidad, o estar motivados (Sanjuán et al., 2000). En nuestro estudio podríamos concluir que los profesores noveles tienen una inmersión cargada de optimismo, esperanza y, en cierta medida, subestiman lo que sucede en la escuela y en el aula, lo que se traduce, en un nivel un tanto más alto de eficacia que sus compañeros más experimentados (Woolfolk y Burke-Spero, 2005), a sabiendas que si se hubiera producido por parte de los profesores noveles un choque con la realidad, materializado en la compleja tarea de enseñar y suscitar el aprendizaje, además del afrontamiento de dificultades con el comportamiento o rendimiento de los estudiantes, quizás hubieran catalizado una re-evaluación del trabajo docente, reconstruyendo su concepción idealista a una más realista lo que reportaría diferencias entre los *años de experiencia* (Feiman-Nemser, 2003; Tschannen-Moran y Woolfolk, 2007).
- Para la variable *etapa educativa*, los profesores de Primaria se perciben con unas diferencias muy significativas a su favor, con respecto a la ESO y Bachillerato para la muestra en su conjunto. En cambio, para la muestra de profesores de *educación física*, no existen diferencias entre las etapas educativas.
- Con respecto a la *titularidad* de los centros donde ejercen su trabajo los profesores, los centros privados se perciben con mejores niveles de competencia docente que los centros públicos en *Liderazgo recíproco*, *Potencial creativo con apoyo institucional* y *Dominio técnico didáctico*. También hay diferencias muy significativas de los centros públicos con los concertados a favor de estos últimos, en el factor *Potencial*

*creativo con apoyo institucional*. En cambio, no existen diferencias significativas en los profesores de *educación física* que han participado en la investigación.

- En el estudio de la variable *comunidades autónomas*, se concluye que existen diferencias significativas en el factor *Dominio técnico didáctico* entre Aragón con Canarias, Castilla-La Mancha, Castilla León y Madrid, no estando a favor de Aragón en todos los casos. Para la muestra de *educación física*, no existen diferencias para la variable *comunidades autónomas*.
- En cuanto a las *materias*, los profesores Generalistas de Primaria, han obtenido en el factor *Liderazgo recíproco* y en *Personalidad activa con capacidad didáctica metacognitiva* diferencias muy significativas a su favor con los profesores de *Ámbito científico*. Existen diferencias significativas también a su favor en *Personalidad activa con capacidad didáctica metacognitiva* con los profesores de *Ámbito sociolingüístico*. En *Personalidad activa con capacidad didáctica metacognitiva*, los profesores de Idiomas de Primaria con los de *Ámbito científico* y sociolingüístico han obtenido diferencias muy significativas a favor de los profesores de Primaria.
- Los profesores de *educación física* y el resto de *materias*, se perciben de manera similar en cada uno de los factores del *Modelo de reciprocidad triádica*, adoptando el estatuto del “*co-sujeto*”, en el que se manifiesta la *creatividad* docente. Si se establece un orden en función de las puntuaciones obtenidas en la prueba, en primer lugar destaca el factor *Liderazgo recíproco*, en segundo lugar el *Dominio técnico didáctico*, en tercer lugar la *Personalidad activa con capacidad didáctica metacognitiva* y en último lugar el *Potencial creativo con apoyo institucional*.

10. A la luz de los resultados hallados sería conveniente tomar conciencia por parte de las instituciones que tienen competencia en la formación del profesorado y por parte de las entidades que velan por las buenas prácticas de los centros educativos, en la necesidad de abordar un cambio en la configuración de las competencias docentes en la educación en general y en *educación física*. Dicho desempeño se orientaría hacia la necesidad de desarrollar en el profesor un *Liderazgo recíproco*, con *Potencial creativo* y *apoyo institucional*, que domine la *técnica didáctica* y que posea una *Personalidad activa con capacidad didáctica metacognitiva*, para dar respuesta a las demandas educativas de la sociedad en pos de una mayor calidad educativa. Estamos en un

momento especial epistémico en educación dando por hecho que el cambio es complejo. Nos referimos a que el profesor debe ser un líder capaz de establecer una relación de reciprocidad con los alumnos, además de tener una energía generosa con responsabilidad ética en la docencia, que sea capaz de amar a los alumnos. Solo así se va a poder crear un contexto educativo motivante donde se convierta el profesor en un modelo a seguir. Que sea creativo con apoyo institucional para construir algo nuevo todos los días y resolver retos complejos de manera que pueda crecer, adaptarse, explorar, crear e innovar (Díaz-Carrera, 2010); así el profesor va a conseguir mayor implicación en la educación y ello le va a llevar a vivenciar un proceso de mejora personal que no tiene límite, reflejándose en su actuación con la consecución de sus propios éxitos; poniendo en juego una técnica didáctica cada vez más consolidada y eficaz, donde la capacidad de autorreflexión y metacognición le proporcione una lectura y aplicación de las mejores estrategias en su desempeño docente para ser eficaz. En definitiva, el papel que ha de jugar el profesor en el contexto del aula o del gimnasio es el de un docente artista creativo que responda a las necesidades del alumno en cada tarea y en una situación o realidad social específica (Giroux, 1990; Hernández, 2001), pero con la única aspiración de desarrollar el talento de cada alumno con el compromiso de su inserción laboral. Así pues, estamos poniendo el acento en un docente como protagonista de la necesaria transformación del sistema educativo. Es decir, en la calidad del personal docente. No es lo mismo un docente con alto desempeño que un docente con bajo desempeño laboral ya ello repercute de manera directa en la sociedad.

## **6.2.- LIMITACIONES DEL ESTUDIO**

Representa una bondad por nuestra parte analizar las limitaciones del estudio planteado, ya que de todos es sabido que de los errores se aprende. Por tanto, demos paso a la exposición:

1º. Diseñar el cuestionario que hemos validado no ha estado carente de limitaciones, teniendo en cuenta que no existe hasta la fecha ningún cuestionario validado para acometer el estudio de las expectativas de eficacia que tienen los profesores, en cualquier área de conocimiento, desde el planteamiento teórico abordado. Se podría pensar que algunos ítems habría que reformularlos concretándolos específicamente,

constituyendo en sí una limitación de la herramienta contrastada, a sabiendas que en su reformulación no se debería perder la relación de reciprocidad que se presume que debe tener un profesor autoeficaz en cualquiera área de conocimiento, junto con la *creatividad*, sin perder de vista que el acto de enseñanza aprendizaje no goza de sencillez. Todos los instrumentos de medida consultados siguen una misma línea de diseño en cuanto a las competencias que pretenden evaluar, estando sus descriptores muy condicionados por la técnica didáctica, destacando que en todos ellos no existe ningún componente que bien podría dibujarse como reciprocidad para ponerse en el lugar del que aprende y la *creatividad*. Se busca unos descriptores que provoquen un cambio en la calidad del personal docente dando respuesta a la demanda de la sociedad.

2°. Quizás los factores *Liderazgo recíproco* y *Personalidad activa con capacidad didáctica metacognitiva* podrían haberse identificado con otro nombre que expresara más concretamente lo que queremos exponer, no obstante se ha querido identificar que el liderazgo sin ese componente de ponerse en lugar de los demás, no tiene sentido para un profesor autoeficaz en cualquiera de las *materias*. Es conveniente, por tanto, utilizar el adjetivo “recíproco” para dar a entender que es un diálogo, una relación dialéctica donde se busca el crecimiento mutuo del profesor y de los alumnos, dentro del proceso enseñanza aprendizaje. Nos estamos refiriendo en una palabra a la necesidad de que el profesor se ponga en el lugar de los alumnos puesto que sólo desde ese punto de vista, el profesor va a ser capaz de aprender. A su vez *Personalidad activa con capacidad didáctica metacognitiva* podría haberse identificado con otro nombre más sencillo que hubiera suprimido el término *metacognitivo*, por la complejidad que pudiera entrañar su comprensión, en pos de favorecer más el entendimiento común del profesor que desde una visión humanista se considera un *sujeto epistémico activo*, capaz de movilizar sus recursos para autorregular su práctica docente, que “sabe que sabe”, destacando por tomar decisiones acertadas para la mejora de su desempeño docente, siempre contando como un miembro más dentro de la comunidad educativa, que huye del individualismo para cambiar la sociedad; no obstante se ha preferido dejar dicho término “metacognitivo” por resaltar los procesos de pensamiento que requieren el máximo nivel de abstracción capaz de poner en juego estrategias eficaces en el mínimo tiempo posible, puesto que se trata de delimitar, en la medida de lo posible, un cuerpo docente

de élite que en ocasiones se echa de menos en la educación. Aspectos, entre otros, que sin duda amplían las miras del *Dominio de contenido*, *Dominio didáctico del contenido*, *Gestión y organización de la clase* y *Liderazgo y relación con otros agentes*.

3°. Somos conscientes de que la percepción de las competencias docentes por parte de los participantes podría haber tenido más peso específico si además de aplicar el cuestionario a los profesores, también lo hubiéramos aplicado a los alumnos, padres, con el objetivo de triangular los datos encontrados. A su vez podríamos haber filmado en vídeo la actuación de un grupo de profesores para analizar si los profesores son consistentes entre lo que piensan y lo que hacen en clase. En esta tesis hemos establecido conclusiones sobre la *autoeficacia* que tienen los profesores asumiendo las posibles limitaciones que ello conlleva, puesto que hemos optado por validar en primer lugar un instrumento que nos proporcione ideas clave sobre cuáles son las competencias que perciben actualmente los docentes como las más eficaces, a la hora de desarrollar sus habilidades dando clase, en cualquier *materia*. De ahí que haya primado en el estudio conseguir manejar una gran muestra de datos para dar más peso específico a la herramienta validada.

4°. La muestra de profesores podría haber sido más equilibrada en algunas *comunidades autónomas* y en algunas *materias*, hecho que si se hubiera controlado la muestra, quizás podríamos haber establecido diferencias significativas entre las distintas *comunidades autónomas* y entre las *materias*, con mayor precisión de lo que lo hemos hecho. Es cierto que el número total de sujetos que ha participado voluntariamente en el estudio es muy elevado, pero por aplicar el principio de aleatoriedad, nos hemos encontrado con algunas limitaciones a la hora de hacer el análisis del estudio.

5°. La muestra de profesores de *educación física* aunque es equilibrada, podría haber sido mayor para poder haber tenido más peso específico las conclusiones. Aspecto que se tendrá en cuenta en futuros estudios.

Expuestas las limitaciones del estudio presentado, demos paso a la exposición de las futuras líneas de investigación.

### 6.3.- FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

A continuación se exponen las futuras líneas de investigación que consideramos serían interesantes llevar a cabo:

1°. En Educación Primaria, Secundaria y Bachillerato, la eficacia docente no viene derivada del establecimiento de las cuatro competencias estudiadas como nos sugiere la literatura científica: *dominio del contenido*, *dominio del contenido didáctico*, una *organización y gestión de la clase* y un *liderazgo y relación con otros agentes*, sino que viene definido por la simbiosis entre dichas dimensiones, como son: *Liderazgo recíproco*, el *Potencial creativo con apoyo institucional*, el *Dominio técnico didáctico* y la *Personalidad activa con capacidad didáctica metacognitiva*, configuradas bajo el planteamiento de un modelo recíproco de enseñanza profesor alumno y la importancia de la *creatividad*, estando de acuerdo con que el proceso educativo es complejo y multidimensional. Por tanto, se hace necesario establecer puentes de unión entre la perspectiva teórica y las creencias que construye el profesor en cualquier área de conocimiento sobre las habilidades que moviliza en su desempeño docente, con el único objetivo de hallar los índices de éxito y eficacia en la educación. Sin olvidar contrastar si existen o no diferencias en las competencias que percibe el profesor, dependiendo del área de conocimiento que desempeñe. Si bien es cierto que en nuestro estudio no existen diferencias significativas entre la *materia de educación física* y el resto de las *materias* por lo que podríamos seguir investigando si los resultados hallados se corroboran con otros estudios futuros.

2° También sería adecuado llevar a cabo este estudio, en otras Etapas Educativas como Educación Infantil y/o Formación Profesional de Grado Medio y Superior.

3°. Se recomienda investigar para llegar a conocer si las expectativas de eficacia de los profesores, coinciden con los resultados de rendimiento obtenidos por los alumnos, aplicando el instrumento validado. Lo interesante sería hallar el instrumento adecuado que nos diera los índices de *autoeficacia* de los profesores llegando a unir las creencias de *autoeficacia* que construyen los profesores sobre sus habilidades en el desempeño docente, con la evidencia de la consecución de resultados de los alumnos, válido para



cada una de las áreas de conocimiento, bien tomándolas en su conjunto o bien destacando aquello que las diferencie por la naturaleza de su idiosincrasia.

4°. Los cambios permanentes y rápidos que sufre la sociedad y en concreto en el campo educativo, hacen que se adecúen los nuevos diseños curriculares desde la formación inicial como desde la formación continua o permanente con el objetivo de mejorar la calidad educativa, comenzando por conseguir profesores eficaces. A sabiendas de que dicho cambio exige también un cambio en la manera de pensar y de actuar del profesor. Con esta tesis, lo que se ha pretendido es abrir una línea de trabajo cuyo afán es hallar los descriptores que dibujen el perfil de un profesor competente en su desempeño docente capaz de implicarse en su totalidad, para dar respuesta a la sociedad del siglo XXI. Un profesional que entienda la educación como un aprendizaje personal que se constituye en la medida que el alumno le enseña, estableciendo una relación dialéctica en el proceso de enseñanza aprendizaje entendida como reciprocidad, condición indispensable para que exista *autoeficacia docente*, apoyado en la piedra angular del *Modelo de reciprocidad triádica* de Bandura (1986). Dicha relación de reciprocidad rechaza el estatuto de contemplar al “estudiante-objeto” donde las situaciones y las acciones con miras educativas se centran en el educador y al estudiante no se le atribuye ninguna capacidad reflexiva ni de acción, y al estatuto del “estudiante-sujeto”, donde la educación no es el efecto de una acción ejercida desde el exterior, sino un desarrollo autónomo nacido del interior del alumno por la dinámica de las necesidades y favorecido por el medio natural y el grupo social. Por tanto, la reciprocidad que defendemos o el estatuto del “*co-sujeto*”, define la educación como “constituyente” entendida como la formación o la transformación de los componentes en su conjunto (profesor-estudiante/s-contexto), caminando a la vez el profesor y los alumnos hacia su propia construcción personal en interacción mutua, confiriendo mayor precisión a la definición de la *autoeficacia docente* como concepto multidimensional y de contexto específico como en nuestro caso representa la *educación física*.

5°. Cómo no, también investigar en cómo diseñar programas y aplicaciones pedagógicas para mejorar la formación de formadores, tanto inicial como en la formación

permanente, desde el *Modelo de reciprocidad triádica* bajo el estatuto “*co-sujeto*”, sin olvidar la *creatividad*, para poder dar respuesta a los cambios educativos en el siglo XXI. Actualmente nos tenemos que plantear que la calidad en la enseñanza no viene dado por un alto contenido técnico didáctico o de conocimientos, que no se descarta, sino por otros factores que se suman a ello como el *liderazgo recíproco*, la *capacidad potencial creativa* y el desarrollo de una *capacidad metacognitiva* con transferencias prácticas, muy importantes para el docente y su contexto. Modelo hallado en nuestra investigación.

6°. Elaborar programas de mejora de *autoeficacia* en docentes a través de la figura del “mentoring” aplicando el cuestionario validado antes y después del programa de intervención, constatando los resultados finales de *autoeficacia* del profesor con la valoración realizada por los alumnos en cualquier área de conocimiento.

7° Por último hacer extensivo esta herramienta de evaluación de las creencias de *autoeficacia docente* en función de las habilidades que moviliza el profesor, a cualquier campo donde la educación se haga presente, con la salvedad de hacer adaptaciones en función del contexto determinado si fuera conveniente; dentro del propio ámbito educativo como en las actividades educativas con carácter extraescolar, enseñanzas de régimen especial, etc., en cualquier área de conocimiento, donde tiene cabida la *educación física* y por extensión a cualquier campo de conocimiento donde interese evaluar la *autoeficacia docente* desde la línea de estudio presentada.

Expuestas las futuras líneas de investigación, queda en nuestras manos el poder seguir profundizando en el tema de esta tesis, para beneficio de la comunidad científica.

## REFERENCIAS

---



- Abad, F. J., Olea, J., Ponsoda, V., y García, C. (2011). *Medición en Ciencias Sociales y de la Salud [Measurement in Social and Health Sciences]*. Madrid: Síntesis.
- Aldana, G. (1998). Liderazgo creativo: cambios de paradigmas en el liderazgo. *Creatividad polivalente* (pp. 315-323). Madrid: Universidad Nacional a Distancia.
- Aldape, T. (2008). *Desarrollo de las competencias del docente*. Recuperado de <http://www.librosenred.com/autores/teresaaldape.html>
- Allinder, R. (1994). The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher Education and Special Education*, 17(2), 86-95.
- Alpaslan, O. (2009). Validation of the physical education teachers' physical activity self-efficacy scale with a turkish sample. *Revista Social behavior and personality*, 37(2), 223-230.
- Amabile, T. M. (1983). The Social Psychology of Creativity: A Componential Conceptualization. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45(2), 357-376.
- Antón, J. (Coord.). (1989). *Entrenamiento deportivo en edad escolar*. Málaga: Unisport.
- Antoniou, A. S., Polychroni, F., y Vlachakis, A. N. (2006). Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high-school teachers in Greece. *Journal of Managerial Psychology*, 21, 682-690.
- Antúnez, S., Del Carmen, L. M., Imbernon, F., Parcerisa, A., y Zabala, A. (1991). *Del Proyecto Educativo a la programación de aula*. Barcelona: Graó.
- Armor, D., Conroy-Oseguera, P., Cox, M., King, N., McDonnell, L., Pascal, A., Pauly, E., y Zellman, G. (1976). *Analysis of the school preferred reading programs in selected Los Angeles minority schools*. Santa Mónica, CA: RAND Corporation.
- Arregui, P. (2004). 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 *¿Es posible mejorar la educación peruana? Evidencias y posibilidades* (pp. 67-124). Lima-Perú: Grade.
- Ashton, P. T., y Webb, R. B (1982). Teachers' sense of efficacy; Toward an ecological model. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*. New York.
- Ashton, P. T. y Webb, R. B. (1986). *Making a difference. Teachers' sense of efficacy and student achievement*. New York: Longman.
- Aspin, D., Champman, J., Hutton, M., y Sawano, Y. (2001). *International Handbook of Lifelong Learning*. Londres: Kluwer Academic Publishers.

- Ávalos, B. (2003). *La formación docente inicial en Chile*. Digital Observatory for Higher Education in Latin American and the Caribbean. Recuperado de [http://www.oei.es/docentes/info\\_pais/informe\\_formacion\\_docente\\_chile\\_iesalc.pdf](http://www.oei.es/docentes/info_pais/informe_formacion_docente_chile_iesalc.pdf)
- Azzi, R. G., y Polydoro, S. A. J. (2006). *Autoeficacia en diferentes contextos*. Campinas, SP: Editora Alínea.
- Babicka, A., Dudek, P., Makiewicz, M., y Perzycka, E. (2010). Competencia creativa del profesor. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 13(1), 51-61. Recuperado de [http://www.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1268615940.pdf](http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1268615940.pdf)
- Baena-Extremera, A., Granero-Gallegos, A., y Martínez-Molina, M. (2015). Validación española de la Escala de Evaluación de la competencia docente de Educación Física. *Cuadernos de psicología del deporte*, 15(3), 113-122.
- Baessler, J., y Schwarzer, R. (1996). Evaluación de la autoeficacia: Adaptación española de la escala de Autoeficacia General. *Ansiedad y Estrés*, 2, 1-8.
- Baker, P. (2005). Managing student behavior: How ready are teachers to meet the challenge? *American Secondary Education*, 33(3), 51-64.
- Bandura, A. (1977a). Self Efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1977b). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 122-147.
- Bandura, A. (1984). Recycling misconceptions of perceived self-efficacy. *Cognitive Therapy and Research*, 8, 231-255.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Princeton Hall.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción. Fundamentos Sociales*. Barcelona: Martínez Roca.
- Bandura, A. (1992). Self-efficacy mechanism in psychobiologic functioning. In R. Schwarzer (Ed.). *Self-Efficacy: Thought Control of Action* (pp. 355-394). Washington, DC: Hemisphere.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117-148.
- Bandura, A. (1994). Social cognitive theory and exercise of control over HIV infection. In R. J. DiClemente and J. L. Peterson (Eds.), *Preventing AIDS: Theories and methods of behavioral interventions* (pp. 25-59). New York: Plenum, 1994.
- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. New York: Cambridge University Press.

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- Bandura, A. (1999). *Auto-eficacia: Cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual*. Bilbao: Desclée de Brouwer, S.A.
- Bandura A. (2001). *Guide for constructing self-efficacy scales* (Monograph). Stanford, CA: Stanford University.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. En F. Pajares., y T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy Beliefs of Adolescents* (pp. 307-337). Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.
- Bandura, A., Azzi, R. G., y Polydoro, S. (2008). *Teoría Social Cognitiva: conceptos básicos*. Porto Alegre: Artmed.
- Bandura, A., Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., y Regalia, C. (2001). Sociocognitive self-regulatory mechanisms governing transgressive behavior. *Journal of personality and social psychology*, 80(1), 125-135.
- Barroso, F. (2010). Factores a considerar para desarrollar la creatividad en las empresas. Un estudio en 70 empresas de la ciudad de Mérida, Yucatán. *XV Congreso Internacional de Contaduría, Administración e Informática* (p. 42). México: Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de <http://congreso.investiga.fca.unam.mx/docs/xv/resumen>
- Barroso, F. (2011). ¿Son aplicables los conceptos de la creatividad usados en la Administración de Empresas, a la gestión del personal de centros educativos? *Investigación universitaria multidisciplinaria*, 10(10), 37-46.
- Bartlett, M. S. (1954). A note on multiplying factors for various chi-squared approximations. *Journal of the Royal Statistical Society, Series B* 16, 296-298.
- Benedito, V. (1987). *Aproximación a la didáctica*. Barcelona: P.P.U.
- Benz, C., Bradley, L., Alderman, L., y Flowers, M. (1992). Personal teaching efficacy: developmental relationships in education. *Journal of Educational Research*, 85(5), 274-286.
- Berman, P., McLaughlin, M.W., Bass, G., Pauly, E., y Zelman, G. (1977). *Federal programs supporting educational change: factors affecting implementation and continuation*. Santa Mónica, CA: The Rand Corporation.
- Bermejo, T. L., y Prieto, U. (2005). Malestar docente y creencias de autoeficacia del profesor. *Revista española de pedagogía*, 232, 493-510.
- Blanco, M. (1993). *El Proyecto Educativo y el proyecto curricular*. Pamplona: Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Navarra.

- Blázquez, D. (1990). *Evaluar en educación física*. Barcelona: INDE.
- Blázquez, D. (1993). Orientaciones para la evaluación en EF en la enseñanza primaria. En VVAA. *Fundamentos de la E.F para la enseñanza primaria* (pp. 1067-1131). Barcelona: INDE.
- Blázquez, D. (2009). La evaluación de las competencias a partir de la Educación Física. En D. Blázquez y E. Sebastiani (Eds). *Enseñar por competencias en Educación Física* (pp. 163-188). Barcelona: INDE.
- Blázquez, D. (2013). *Diez competencias docentes para ser mejor profesor de Educación Física*. Barcelona: Inde.
- Blázquez, D., y Sebastiani, E. (2009). *Enseñar por competencias en Educación Física*. Barcelona: INDE.
- Blonder, R., Benny, N., y Jones, M.G. (2014). Teaching self-efficacy of science teachers. In R.H. Evans, J. Luft, C.Czerniak, y C. Pea (Eds.), *The Role of Science Teachers' Beliefs in International Classrooms* (pp. 3-15). Rotterdam, Netherland: SensePublishers.
- Boada-Grau, J., Sánchez-García, J., Prizmic-Kuzmica, A., y Vigil-Colet, A. (2014). Adaptación española de la escala de Potencial Creativo y de la Creatividad Practicada (CPPC-17) en el trabajo y en la organización. *Psicothema*, 26(1), 55-62.
- Bolman, L. G., y Deal, T. E. (1994). Looking for Leadership: Another Search Party's Report. *Educational Administration Quarterly*, 30(1), 77-96.
- Bolman, L. G., y Deal, T. E. (2008). *Reframing Organizations. Artistry, choice and leadership* (4th ed.). San Francisco-Jossey-Bass.
- Bourgonje, P., y Tromp, R. (2011). *Educadores de Calidad: Estudio internacional sobre las competencias y estándares para docentes*. UNESCO: Internacional de la educación. Oxfam Novib.
- Branson, Ch. M. (2010). *Leading Educational Change Wisely*. Totterdam (The Netherlands): Sense Publishers.
- Bridges, E. M. (1986). *The incompetent Teacher. The callenge and the response*. Filadelfia: Falmer Press.
- Brophy, J., y Evertson, C. (1976). *Learning from teaching: A developmental perspective*. Boston: Allyn and Bacon.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York: The Guilford Press.
- Bruner, J. S. (1979). *On knowing: essays for the left hand*. Cambridge, MA: Belknap Press of Harvard University Press.



- Buja, A., y Eyuboglu, N. (1992). Remarks on parallel analysis. *Multivariate Behavioral Research*, 27, 509-540.
- Bunk, G. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA. *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, 8-14.
- Byrne, D. (2002). *Interpreting Quantitative Data*. London: Sage.
- Calvo, C. (2004). Educación y propensión a enseñar y aprender. En P. Aparicio (Ed.). *Ética, complejidad y formación de personas adultas en una sociedad planetaria* (pp. 71-93). España: CiRec.
- Camburn, E. M., y Han, S. W. (2015). Infrastructure for teacher reflection and instructional change: An exploratory study. *Journal of Educational Change*, 16(4), 511-533.
- Cano, E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior: Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(3). Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev123col1.pdf>
- Carrasco, J. (1997). *Hacia una enseñanza eficaz*. Madrid: Rialp.
- Carreiro da Costa, F. (2006). La Enseñanza de la Educación Física ante la Implantación del Espacio Europeo de Educación Superior. *Educación Física y Deporte*, 25(2), 29-43.
- Cartagena, M. (2008). Relación entre la autoeficacia y el rendimiento escolar y los hábitos de estudio en alumnos de secundaria. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(3), 59-99. Recuperado de <http://www.rinace.net/arts/vol6num3/art3.pdf>
- Catano, V. M., y Harvey, S. (2011). Student perception of teaching effectiveness: development and validation of the Evaluation of Teaching Competencies Scale (ETCS). *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 36(6), 701-717.
- Cattell, R. B. (1966). The Scree Test for the Number of Factors. *Multivariate Behavioral Research*, 1, 245-276.
- Cechini, J. A. (1993). *Historia de la Educación física*. Oviedo: Ferreira.
- Cechini, J. A. (1996). Epistemología de la educación física. En V. García Hoz, *Personalización en la Educación física* (pp. 67-106). Rialp: Madrid.
- Chacón, C. (2006). Formación inicial y competencia comunicativa: Percepciones de un grupo de docentes de inglés. *Educere*, 32, 121-130.
- Chacón, G., y Chacón C. (2010). Un modelo para medir el sentido de autoeficacia docente en profesores de inglés como lengua extranjera en secundaria. *Evaluar*, 10, 1-21.

- Chan, D. W. (2008). Dimensions of teacher self-efficacy among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Educational Psychology*, 28(2), 181-194. doi: 10.1080/01443410701491833
- Chaplain, R. P. (2008). Stress and psychological distress among trainee secondary teachers in England. *Educational Psychology*, 28, 195–209.
- Cheung, H. Y. (2008). Teacher efficacy: A comparative study of Hong Kong and Shanghai primary in-service teachers. *The Australian Educational Researcher*, 35(1), 103-123.
- Chiavenato, I. (2000). *Administración de Recursos Humanos*. (5ª Ed). México: McGrawHill.
- Chrysostomou, M., y Philippou, G. (2010). Teachers' epistemological beliefs and efficacy beliefs about mathematics. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 1509-1515.
- Clegg, B., y Birch, P. (2001). *Creatividad al instante*. México: Granica.
- Clarke, D., y Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18(8), 947-967.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioural sciences* (2ª Ed.). Hillsdale, NJ, USA: Erlbaum.
- Coladarci, T. (1992). Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *Journal of Experimental Education*, 60(4), 323-337.
- Coladarci, T., y Breton, W. (1997). Teacher efficacy, supervision, and the special education resource-room teacher. *Journal of Educational Research*, 90(4), 230-239.
- Coll, C. (1992). *Desarrollo Psicológico y Educación*. Madrid: Alianza.
- Colom, A. J., Castillejo, J. L., Pérez-Alonso, P., Rodríguez, T., Sarramona, J., Touriñán, J. M., Vázquez, G. (2012). Creatividad, educación e innovación: emprender la tarea de ser autor y no sólo actor de sus propios proyectos. *Revista de Investigación en Educación*, 10(1), 7-29.
- Colom, A. J., Domínguez, E., y Sarramona, J. (2011). *Formación básica para profesionales de la educación*. Barcelona: Ariel.
- Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid. (2001). *Informe de la valoración de la labor docente*. Madrid: Autor.
- Conselleria d'Educació. Generalitat Valenciana. (2010). *Propuesta para la evaluación del profesorado en los niveles no universitarios*. Valencia: Generalitat Valenciana.
- Consejería de Educación y Ciencia. (2007). *El educador en la sociedad del siglo XXI*. Recuperado de [http://www.jccm.es/educacion/consejo\\_e/informes/informe\\_educador](http://www.jccm.es/educacion/consejo_e/informes/informe_educador)

- Contreras, O. (1991). Los objetivos educativos de la educación física en la Reforma. *Actas del VIII Congreso Nacional de Educación física de Escuelas Universitarias del Profesorado de EGB* (pp. 167-171). Cuenca: UCLM.
- Contreras, O. (1998): *Didáctica de la Educación Física. Un enfoque constructivista*. Barcelona: Inde.
- 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>
- Covarrubias, C., y Mendoza, M. (2016). Determinantes e impacto de los sentimientos de autoeficacia en los profesores. *Educación y Educadores*, 19(3), 339-354. Universidad de La Sabana. Cundinamarca, Colombia. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83448566002>
- Covey, S. R. (1989). *The Seven Habits of Highly Effective People*. New Cork, Fireside.
- Cubukcu, F. (2008). A study on the correlation between self efficacy and foreign language learning anxiety. *Journal of Theory and Practice in Education*, 4(1), 148-158.
- Cunha G., Mesquita, I., Moreno, M. P., Boletto, A. F., Tavares, T. M., y Silva, P. F. (2010). Autopercepción de las competencias profesionales de los entrenadores de fútbol en función de la experiencia personal y de la formación académica. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 10(1), 23-36.
- Danielson, CH. (2011). Competencias docentes: desarrollo, apoyo y evolución. Marco para la Enseñanza. *PREAL Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe*. Recuperado de <http://www.gse.upenn.edu/pdf/Competencias%20docentes.pdf>
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., (...) y Kington, A. (2009). *The impact of school leadership on pupil outcomes*. London: Department for Children, Schools and Families, Research Report. Recuperado de <http://publications.dcsf.gov.uk/eOrderingDownload/DCSF-RR108.pdf>
- De Arquer, M. (1995). Fiabilidad Humana: métodos de cuantificación, juicio de expertos. Centro Nacional de Condiciones de Trabajo. Recuperado de: [http://www.mtas.es/insht/ntp/ntp\\_401.htm](http://www.mtas.es/insht/ntp/ntp_401.htm)
- De Bono, E. (1994). *El pensamiento lateral. Manual de la creatividad*. México: Editorial Paidós Mexicana.
- Deemer, S. (2004). Classroom goal orientation in high school classrooms: revealing links between teacher beliefs and classroom environments. *Educational Research*, 46(1), 72-90.

- De Ketele, J. M. (2006). Caminhos para avaliacao de competencias, *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 40(3), 135-147.
- De la Torre, S. (1993). *Didáctica y currículo*. Madrid: Dykinson.
- De la Torre, S. (1997). *Creatividad y formación*. México: Trillas.
- De la Vega, R. (2002). *Desarrollo del metaconocimiento táctico y comprensión del juego: un enfoque constructivista aplicado al fútbol*. Tesis Doctoral. Documento inédito. Madrid: UAM.
- De la Vega, R., Barquín, R., García-Màs, A., Balagué, G., Olmedilla, A. y Del Valle, S. (2008). Consistencia y fluctuación de los estados de ánimo en un equipo de fútbol profesional durante una competición de play off. *Revista de Psicología del Deporte*, 17(2), 241-251.
- De la Vega, R., Del Valle, S., Maldonado, A., y Moreno, A. (2008). *Pensamiento y acción en el deporte. Perspectiva Funcional-Estructural*. Sevilla: Wanceulen.
- De la Vega, R., Ruiz, R., Batista, F., Ortín, F., y Giesenow, C. (2012). Effects of feedback on self-efficacy expectations base don the athlete's optimistic profile. *Psychology*, 3(12A), 1208-1214.
- De la Vega R., Ruiz R., Borges P. J., y Tejero C. M. (2014). Una nueva medida tridimensional del estado de ánimo deportivo: el POMS-VIC. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 14(2), 37-46.
- Delgado Noguera, M. A. (1991): *Los estilos de enseñanza en la E. Física: propuesta para una reforma de la enseñanza*. Granada: Universidad de Granada, ICE.
- Dellinger, A. B., Bobbett, J. J., Olivier, D. F., y Ellett, C. D. (2008). Measuring teachers' selfefficacy beliefs: development and use of the TEBS-Self. *Teaching and Teacher Education*, 24(2), 751-766.
- De Lucas, J. M. (1993). Interacción y control de la clase. En P. M. Alonso (Dir.). *La Educación Física y su didáctica*. (pp. 149-163). Madrid: ICCE.
- De Luis, E. (2007). Autoeficacia del profesorado universitario. Eficacia percibida y práctica docente. (Spanish). *Estudios Sobre Educación*, (13), 207-209.
- Del Valle, S. (1999). *La autorregulación de una tarea motriz: el equilibrio invertido*. Tesis Doctoral. Documento inédito. Madrid: UAM.
- Del Valle, S. (2008). *Proyecto docente*. Documento inédito. Toledo: UCLM.
- Del Valle, S. (2009). *Los contenidos de la educación física: evolución y corrientes que los han originado. Valor y tratamiento educativo que han recibido las corrientes más extendidas*. Temario de oposición. Toledo.

- Del Valle, S., y De la Vega, R. (2008). La regulación de la representación en los modelos emergentes en el Deporte. Perspectiva cognitiva. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 13,19-27.
- Del Valle, S., De la Vega, R., y Rodríguez, M. (2015). Percepción de las competencias profesionales del docente de educación física en primaria y secundaria. *Revista internacional de medicina y ciencias de la actividad física y el deporte*, 15(59), 507-526. doi: <http://dx.doi.org/10.15366/rimcafd2015.59.007>
- Del Valle, S., De la Vega, R., Rodríguez, M., y Pérez, M. (2013). La percepción de las competencias profesionales del docente. *Revista Pedagógica Adal*, 16(26), 31-37.
- Del Valle, S., y García, M. J. (2007). *Como programar en Educación física paso a paso*. Barcelona: INDE.
- Del Villar, F. (1993). *El desarrollo del conocimiento práctico de los profesores de educación física a través de un programa de análisis de la práctica docente. Un estudio de casos inicial*. Tesis Doctoral. Documento inédito. Granada: Universidad de Granada.
- Dembo, M. H., y Gibson, S. (1985). Teachers' sense of efficacy: An important factor in school improvement. *Elementary School Journal*, 86, 173-184.
- Denham, C. H., y Michael, J. J. (1981). Teacher sense of efficacy: A definition of the construct and a model for further research. *Educational Research Quarterly*, 6(1), 39-61.
- Departamento de Educación del Estado de Ohio. (2015). *Estándares de desempeño docente*. Recuperado de <http://education.ohio.gov/Topics/Teaching/Educator-Evaluation-System/Ohio-s-Teacher-Evaluation-System/Teacher-Performance-Ratings>
- Departamento de Educación, Cultura y Deporte. Gobierno de Aragón (2013). *Guía para la evaluación de la función docente Dimensiones/Subdimensiones/Indicadores*. Recuperado de <http://www.educaragon.org/Files/Files/UserFiles/File/Inspeccion%2013-14/Gua%20DOCENS%20general.pdf>
- Department of Education. Western Australia. (2009). Level 3 Class-room Teacher. Recuperado de <http://www.det.wa.edu.au/detems/teachingwa/>
- Devís, J., y Peiró, C. (1992). *Nuevas perspectivas curriculares: la salud y los juegos modificados*. Barcelona: INDE.
- Dewey, J. (1943). *Experiencia y Educación*. Buenos Aires: Losada.
- Díaz, F., Blázquez, P. J., Casse, J. L., Díaz, F., Escudero, J., Martínez, A. M., (...), y Sánchez, G. (2010). *Modelo para autoevaluar la práctica docente*. Madrid: Wolters Kluwer España. S. A.

- Díaz-Carrera, C. (2010). El líder como generador de sentido. *Revista internacional de pensamiento político*, 5, 239-248.
- Díaz-Cueto, M. (2013). Cómo se forma el profesorado de educación física. Las competencias en los planes de formación inicial. *Tándem Didáctica de la Educación Física*, 43, 28-38.
- Díaz Lucea, J. (1994). *El curriculum de la Educación Física en la Reforma Educativa*. Barcelona: Inde Publicaciones.
- Dirección General de Calidad, Innovación y Formación del Profesorado (2010). *Modelo de competencias profesionales del profesorado*. Castilla y León: Autor.
- Doménech, F. (2008). Autoeficacia, recursos escolares de afrontamiento y agotamiento docente en profesores de secundaria. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 28(4), 471-484.
- Drinot, M. (2013). *La autoeficacia docente en la práctica pedagógica*. Tesis Doctoral. Pontificia Universidad Católica. Perú.
- Duffin, L. C., French, B. F., y Patrick, H. (2012). The Teachers' Sense of Efficacy Scale: Confirming the factor structure with beginning pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, 28(6), 827-834.
- Elizondo, A. (2001). *La nueva escuela II. Liderazgo y gestión escolar*. México: Ed. Paidós.
- Epstein, R. M., Hunder, E. M. (2002). Defining and assessing professional competence. *Jama the journal of the American medical association*, 287(2), 226-235. doi:10.1001/jama.287.2.226
- Erdem, E., y Demirel, Ö. (2007). Teacher self-efficacy belief. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 35(5), 573-586.
- Ericsson, K. A., y Simon, H. (1980). Verbal reports as data. *Psychological Review*, 87, 215-251.
- Escobar-Pérez, J., y Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27-36.
- Estebaranz, A. (1994). *Didáctica e innovación curricular*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Eysenck, H. J. (1995). *Genius. The natural history of creativity*. Cambridge: University Press.
- Feiman-Nemser, S. (2003). What new teachers need to learn? *Educational Leadership*, 60(8), 25-29.
- Feitosa, W. (2002). *As competências específicas do Profissional de Educação Física: Um estudo Delphi* Unpublished Master in Physical Education Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina.
- Fernández, M. (2008). Burnout, Autoeficacia y Estrés en Maestros Peruanos: Tres Estudios Fácticos. *Cienc Trab*, 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.
- Fernández-Ballesteros, R., Díez-Nicolás, J., Caprara, V., Barbaranelli, C., y Bandura, A. (2004). Determinantes y relaciones estructurales desde la eficacia personal a la eficacia colectiva. En M. Salanova, R. Grau, E. Cifre, S. Llorens y M. García-Renedo (Eds.), *Nuevos horizontes en la investigación sobre la autoeficacia* (pp. 68-80). Castellón: Universitat Jaume I. Servicio de Comunicación y Publicaciones.
- Ferrández-Berruero, R. y Sánchez-Tarazaga, L. (2014). Competencias docentes en secundaria. Análisis de perfiles de profesorado. *RELIEVE*, 20(1), doi: 10.7203/relieve.20.1.3786
- Ferrando, P. J., y Anguiano-Carrasco, C. (2010). El análisis factorial como técnica de investigación en psicología. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 18-33.
- Finney, S. J., y DiStefano, C. (2006). Non-normal and Categorical data in structural equation modeling. In G. R. Hancock y R. O. Mueller (Hrsg.). *Structural equation modeling: a second course*. (pp. 269-314). Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.
- Fives, H. (2003). What is Teacher Efficacy and How does it Relate to Teachers' Knowledge? A Theoretical Review. *Paper presented at the American Educational Research Association Annual Conference*.
- Fives, H., y Buehl, M. M. (2010). Examining the factor structure of the Teachers' Sense of Efficacy Scale. *The Journal of Experimental Education*, 78 (1), 118-134.
- Flavell, J. H. (1971). First discussant's comments. What is memory development the development of? *Human development*, 14, 272-278.
- Flavell, J. H., Friedrichs, A. G., y Hoyt, J. D. (1970). Developmental changes in memorization processes. *Cognitive psychology*, 1, 323-340.
- Ford, J. K., MacCallum, R. C., y Tait, M. (1986). The Application of Exploratory Factor-Analysis in Applied- Psychology - a Critical-Review and Analysis. *Personnel Psychology*, 39(2), 291-314.
- Forero, C. G., Maydeu-Olivares, A., y Gallardo-Pujol, D. (2009). Factor analysis with ordinal indicators: A monte Carlo study comparing DWLS and ULS estimation. *Structural Equation Modeling*, 16, 625-641.
- Friedman, I. A., y Kass, E. (2002). Teacher self-efficacy: a classroom-organization conceptualization. *Revista Teaching and Teacher Education*, 18, 675-686.
- Froufe, M. (1985). Introspección e informes verbales en procesamiento humano de información. *Estudios de Psicología*, 19-20, 135-155.

- Fullan, M. (2006). The future of educational change: system thinkers in action. *Journal of Educational Change*, 7(3), 113-122.
- Gairín, J. (2011). Formación de profesores basada en competencias. *Bordón*, 63(1), 93-108.
- Galvis, R.V. (2007). De un perfil docente tradicional a un perfil docente basado en competencias. *Acción pedagógica*, 16, 48-57. Recuperado de: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17284/2/articulo5.pdf>
- García, L., y Ruiz, M. (2001). El educador. En R. Medina, T. Rodríguez, L. García y Ruiz, M. *Teoría de la Educación* (pp. 88-110). Madrid: UNED.
- García Ruso, H. (1994). Consideraciones acerca de un modelo de reflexión-acción aplicable a la formación del profesorado de Educación Física. En *ponencias y Comunicaciones del I Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Ciencias de la Educación y XII de Escuelas Universitarias de magisterio*. Sevilla: Wanceulen.
- Gardoqui, M. L. (1993). Concepto de didáctica de la Educación física. Principios didácticos básicos. En A. A. V. V, *La Educación física y su didáctica*. Barcelona: ICCE.
- Garrote, N. (1993). Educación Física y su contexto. En V. Martínez (Coord.). *La Educación Física en Primaria. Reforma, 6 a 12 años*. Vol. I. Barcelona: Paidotribo.
- Gavora, P. (2010). Slovak pre-service teacher self-efficacy: theoretical and research considerations. *The New Educational Review* 21(2), 17-30.
- Gento, S. (2002). *Instituciones Educativas para la Calidad Total*. (3ª Ed.). Madrid: La Muralla
- Gento, S., Palomares, A., García, M., y González, R. (2012). *Liderazgo educativo y su impacto en la calidad de las Instituciones Educativas*. Simposio en el XII Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas-CIOIE. Granada. España.
- Gerard, F. M. (2008). *Evaluer competences. Guide pratique*. Bruxelles: De Boeck.
- Ghaith, G., y Yaghi, H. (1997). Relationship among experience, teacher efficacy, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 13(4), 451-458.
- Gibson, S., y Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569- 582.
- Gil Flores, J. (2016). Variables asociadas a la autoeficacia percibida por el profesorado de ciencias en educación secundaria. *Revista de Educación*, 373, 85-108. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2016-373-322
- Gimeno, J. (1993). La evaluación de la enseñanza. En J. Gimeno y G. Pérez (comp.), *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 334-394). Madrid: Morata.
- Gimeno, J., y Pérez, A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.



- Giroux, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Centro de Publicaciones del MEC y Ediciones Paidós Ibérica.
- Girvan, C., Conneely, C., y Tangney, B. (2016). Extending experiential learning in teacher professional development. *Teaching and Teacher Education* 58,129-139.
- Gist, M. E. (1989). The influence of training method on self-efficacy and idea generation among managers. *Personnel Psychology*, 42(4), 787-805.
- Gist, M. E., y Mitchell, T. R. (1992). Self-Efficacy: A Theoretical Analysis of Its Determinants and Malleability. *The Academy of Management Review*, 17(2), 183-211.
- Giuliani, R.W. (2002). *Leadership*. New York: Hyperion.
- Goleman, D. (1999). *Working with Emotional Intelligence*. London: Bloomsbury.
- Gómez, J. M., y Rodríguez, C. (1993). Didáctica de la educación física. En V. Martínez (Coord.). *La Educación física en Primaria. Reforma, 6 a 12 años. Vol. II*. Barcelona: Paidotribo.
- González, M. (1993). *La Educación Física: Fundamentación Teórica y Pedagógica. Fundamentos de la Educación Física para la Enseñanza Primaria*. INDE: Barcelona.
- González, M. C., y Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento escolar: sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Pamplona: Eunsa.
- Gorsuch, R. L. (1983). *Factor analysis*. Hillsdale, NJ: Earlbaum.
- Grau, R., Salanova, M., y Peiró, J. M. (2000). Efectos moduladores de la autoeficacia en el estrés laboral. *Apuntes de Psicología*, 18(1), 57-75.
- Greenwood, G., Olegnik, S., y Parkay, F. (1990). Relationships between Four Teacher Efficacy Belief Patterns and Selected Teacher Characteristics. *Journal of Research and Development in Education*, 23, 2, 102-106.
- Guo, Y., Justice, L., Sawyer, B., y Tompkins, V. (2011). Exploring factors related to Preschool teachers' self-efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 27(5), 961-968.
- Guskey, T. (1988). Teacher efficacy, self-concept and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 4, 63-69.
- Guskey, T., y Passaro, P. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American Educational Research Journal*, 31(3), 627-643.
- Hall, B., Burley, W., Villeme, M., y Brockmeier, L. (1992): An attempt to explicate teacher efficacy beliefs among first year teachers. *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association*. San Francisco.

- Hallinger, P., y Heck, R. H. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980–1995. *Educational Administration Quarterly*, 32(1), 5–44.
- Hargreaves, A., y Fink, D. (2006). *Sustainable Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hart, A. W. (1995). Reconceiving school leadership: Emergent views. *The Elementary School Journal*, 96(1), 9-28.
- Hatfield, B., Hamre, B., LoCasale-Crouch, J., Pianta, R., Downer, J., Burchinal, M., y Howes, C. (2012). Teacher Characteristics Influence Responsiveness to a Course and a Consultancy Focused on Effective Teacher-Child Interactions. *Paper presented at the Society for Research on Educational Effectiveness*. Washington, D.C.
- Haverback, H. R., y Parault, S. J. (2011). High efficacy and the preservice reading teacher: A comparative study. *Teaching and Teacher Education*, 27(4), 703-711.
- Henson, R. K. (2002). From adolescent angst to adulthood: Substantive implications and measurement dilemmas in the development of teacher efficacy research. *Educational Psychologist*, 37(3), 137-150. doi: org/10.1207/S15326985EP3703\_1
- Hernández, J. L. (1992). *Profesorado de Educación Física y currículo: Estudio de las perspectivas de los profesionales de la Comunidad de Madrid ante el nuevo currículo del área para la Reforma del Sistema Educativo*. Tesis Doctoral: UNED.
- Hernández, J. L. (2000). La formación del profesorado de educación física. Nuevos interrogantes. Nuevos retos. *Tándem: Didáctica de la educación física*, 1, 53-66.
- Hernández, J. L. (2001). La formación del profesorado de educación física: nuevos interrogantes, nuevos retos. *Tándem*, 1(1), 53-66.
- Hernández, J. L., y Velázquez, R. (Coord.) (2010a). *La educación física a estudio. El profesorado, el alumnado y los procesos de enseñanza*. Barcelona: Graó
- Hernández, J. L., y Velázquez, R. (2010b). El currículo de Educación Física: aprendizajes claves y desafíos para la didáctica de la educación física. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 34, 83-89.
- Herrera, L., Lorenzo, O., y Rodríguez, C. (2008). Las tutorías en el Espacio Europeo de Educación Superior: valoración de su implementación en la titulación de Maestro. *Revista de Investigación Psicoeducativa*, 6(1), 65-85.
- Holden, G. (1991). The relationship of self-efficacy appraisals to subsequent health related outcomes: A metaanalysis. *Social Work in Health Care*, 16, 53-93.
- Horn, J. L. (1965). A rationale and test for the number of factors in factor analysis. *Psychometrika*, 30(2), 179-185.

- Howitt, C. (2007). Pre-service elementary teachers' perceptions of factors in a holistic methods course influencing their confidence in teaching science. *Research in Science Teaching*, 37, 41-58. doi:10.1007/s11165-006-9015-8
- Hoy, W. K., y Woolfolk, A. (1990). Socialization of student teachers. *American Educational Research Journal*, 27(2), 279-300.
- Hu L., y Bentler PM. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Struct Equat Model*, 6, 1-55.
- Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- Izquierdo, I., Olea, J., y Abad, F.J. (2014). Exploratory factor analysis in validation studies: uses and recommendations. *Psychothema*, 26(3), 395-400.
- Jofré, G., y Gairín, J. (2010). *Competencias profesionales de los docentes de enseñanza media de Chile. Un análisis desde las percepciones de los implicados*. Barcelona: UAB-Departamento de Pedagogía Aplicada.
- Junta de Andalucía. Consejería de Educación. (2011). *Estándares de la práctica profesional docente en Andalucía*. Sevilla: Autor.
- Kaiser, H. F. (1970). A second generation Little Jiffy. *Psychometrika*, 35, 401-415.
- Katzenmeyer, M., y Moller, G. (2001). *Awakening the sleeping giant: Helping teachers develop as leaders*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Kavanagh, D. J., y Bower, G. H. (1985). Mood and self-efficacy: Impact of joy and sadness on perceived capabilities. *Cognitive Therapy and Research*, 9, 507-525.
- Keppel, G. (1991). *Design and analysis: A researcher's handbook*. (3ª Ed.) Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Kirk, D. (1990). *Educación física y currículum. Introducción crítica*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Klassen, R. M., Bong, M., Usher, E.L., Chong, W.H., Huan, V. S., Wong, I. Y. F. y Georgiou, T. (2009). Exploring the validity of a teachers' self-efficacy scale in five countries. *Contemporary Educational Psychology*, 34, 67-76.
- Klassen, R. M., y Ming, C. (2010). Effects on Teachers' Self-Efficacy and Job Satisfaction: Teacher Gender, Years of Experience, and Job Stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741-756.
- Knapper, C. K., y Cropley, A. (2000). *Lifelong learning in higher education* (3ª Ed.). London: Kogan Page.

- Lacasa, P., y Villuendas, D. (1988). *Acción y representación en el niño: Interacción social y aprendizaje*. Madrid: CIDE.
- Lagardera, F. (1989). Educación física sistemática. Hacia una enseñanza contextualizada. *Apunts*, 16-17, 29-36.
- Landolfi, H. (2010). *La esencia del liderazgo. Claves para el ejercicio genuino y auténtico del liderazgo*. Buenos Aires: Editorial Dunken.
- Lavega, P. (2008). Educación Física y mercado laboral. Competencias profesionales. *Calle libre. Cultura, Ciencia y Deporte*, 8(3), 123-131.
- Leithwood, K., y Jantzi, D. (1990). Transformational leadership: How principals can help reform school cultures. *School effectiveness and school improvement*, 1(4), 249-280.
- Leithwood, K., y Montgomery, D. (1982). The role of the elementary school principal in program improvement. *Review of Educational Research*, 52, 309-339.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, O., Harris, A., y Hopkins, D. (2006). Successful school leadership: What it is and how it influences pupil learning. Recuperado de <http://www.dcsf.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR800.pdf>.
- Lévy-Leboyer, C. (2003). *Gestión de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- Ley orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) (Ley Orgánica 8/2013, 9 de diciembre). Boletín Oficial del Estado, nº 295, 2013, 10 diciembre.
- Lieberman, A., Darling-Hammond, L., y Zuckerman, D. (1991). *Early Lessons in Restructuring Schools*. New York: NCREST (National Center for Restructuring Education, Schools, and Teaching). Teachers College, Columbia University.
- Linares, D. (1996). El carácter y reconocimiento científico de la actividad física y su lugar en las ciencias de la educación. *Lección inaugural del curso académico 1996/1997*. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada: Granada.
- Liu, S., y Ramsey, J. (2008). Teachers' job satisfaction: Analyses of the Teacher Follow-Up Survey in the United States for 2000–2001. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1173–1184.
- López, A. (2003). ¿Es la Educación física, ciencia? *EF deportes. Revista Digital*. Buenos Aires, (9)62, Recuperado de <http://www.efdeportes.com>
- López-Quintás, A. (2004). *Liderazgo creativo. Hacia el logro de la excelencia personal*. Oviedo: Ediciones Nobel.
- Lorenzo-Seva, U., y Ferrando, P. J. (2013). FACTOR 9.2. A Comprehensive Program for Fitting Exploratory and Semiconfirmatory Factor Analysis and IRT Models. *Applied Psychological Measurement*, 37(6), 497-498.

- Luna, E., y Reyes, E. (2015). Validación de constructo de un cuestionario de evaluación de la competencia docente. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(3), 13-27. Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/vol17no3/contenido-luna-pinuelas.html>
- MacCallum, R. C., Widaman, K. F., Zhang, S., y Hong, S. (1999). Sample size in factor analysis. *Psychological Methods*, 4, 84-99.
- Majó, J. (2000). Educación, ciencia y tecnología. En T. Rodríguez, J. V. Peña y J. Hernández García (Coords). *Cambio educativo: presente y futuro*, (pp. 75-84). Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Marchesi, A. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores*. Madrid: Alianza Editorial.
- Maritain, J. (1969). *Pour une philosophie de l'éducation*. París: Fayard.
- Martí, E. (1995). Metacognición: entre la fascinación y el desencanto. *Revista Infancia y aprendizaje*, 72, 9-32.
- Martín, M. C. (2004). Diseño y validación de cuestionarios. *Matronas Profesión*, 5(17).
- Martín, J. J. y Kulinna, P. H. (2004). Self-efficacy theory and the theory of planned behavior: Teaching physically active physical education classes. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 75(3), 288-298.
- Martínez, R. D., Montero, Y. H., Pedrosa, M. E., y Martín, E. I. (2006). La capacitación docente en informática y su transferencia al aula: Un estudio en la Provincia de Buenos Aires. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, REDIE*, 8(2), 1-18. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/viewFile/146/251>
- Mavropoulou, S., y Padelidu, S. (2002). Teachers' causal attributions for behaviour problems in relation to perception of control. *Educational Psychology*, 22 (2), 191-202.
- McClelland, D. C. (1973). Testing for Competencies rather than intelligence. *American Psychologist*, 28, 1-14.
- McCombs, B. L. (1986). The role of the self-system in self-regulated learning. *Contemporary Educational Psychology*, 11, 314-332.
- Medina, A. (1995). Didáctica, interacción social y sistema metodológico del formador social. En A. González, A. Medina y S. De la Torre (Coord.). *Didáctica General: modelos y estrategias para la intervención social*, (pp. 151-179). Madrid: Universitas.
- Medley, D. (1979). The effectiveness of teachers. En P. L. Peterson y H. Walberg (Eds.). *Research on teaching: Concepts, findings, and implications* (pp. 11-26). Berkeley: McCutchan.

- Menchén, F. (2009). El maestro creativo: nuevas competencias. *Tendencias pedagógicas*, 14, 279-289.
- Menghi, M. A., Oros, L. B., y Abreu, R. (2015). Estudio psicométrico de la Escala de Autoeficacia Docente de Albert Bandura en una muestra argentina. *Acta Psiquiátr Psicol Am Lat.* 61(1), 22-32.
- Midgley, C., Feldlaufer, H., y Eccles, J. (1989). Change in Teacher Efficacy and Student Self- and Task-Related Beliefs in Mathematics during the Transition to Junior High School. *Journal of Educational Psychology*, 81(2), 247-258.
- Milner, H., y Hoy, A. (2003). A case study of an African American teacher's self-efficacy, stereotype threat and persistence. *Teaching and Teacher Education*, 19, 263-276.
- Ministerio de Educación de Chile. (2003). *Marco para la Buena Enseñanza*. Recuperado de <http://www.rmm.cl/usuarios/equiposite/doc/200312031457060.mbe.pdf>
- Ministerio de Educación de Ecuador. (2011). *Estándares de desempeño profesional docente. Propuesta para la discusión ciudadana*. Quito, Ecuador: EOI.
- Ministerio de Educación de Perú. (2012). *Marco de Buen Desempeño Docente*. Perú: Autor.
- Ministerio de Educación de República Dominicana. (2012). *Modelo de evaluación del desempeño docente basado en competencias de la República dominica*. Santo Domingo: IDEICE. Instituto dominicano de evaluación e investigación de la calidad educativa.
- Minott, M. A. (2010). Reflective teaching as self-directed professional development: Building practical or work-related knowledge. *Professional Development in Education*, 36(1-2), 325-338.
- Mohamadi, F. S., y Asadzadeh, H. (2012). Testing the mediating role of teachers' self-efficacy beliefs in the relationship between sources of efficacy information and students achievement. *Asia Pacific Education Review*, 13(3), 427-433.
- Mone, M. A., Baker, D. D., y Jeffries, F. (1995). Predictive validity and time dependency of self-efficacy, self-esteem, personal goals, and academic performance. *Educational and Psychological Measurement*, 55, 716-727.
- Montero, I., y León, O. G. (2007). A guide for naming research studies in psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7, 847-862.
- Moreno, A. (1986). El desarrollo de la toma de conciencia. *Cuadernos de Pedagogía*, 141, 54-57.
- Moreno, A. (1988). *Perspectivas psicológicas sobre la conciencia. Su desarrollo en relación a la acción*. Madrid: UAM.

- Moreno, A. (1989). Metaconocimiento y aprendizaje escolar. *Cuadernos de Pedagogía*, 173, 53-58.
- Moreno, J. M. (1990). *El diseño curricular del centro educativo*. Madrid: Alhambra- Longman.
- Morris, D. (2017). Teaching Self-Efficacy. *Curriculum and Pedagogy, Professional Learning and Development*. doi: 10.1093/acrefore/9780190264093.013.86
- Mosston, M. (1978). *La enseñanza de la Educación Física*. Barcelona: Paidós.
- Mulholland, J., y Wallace, J. (2001). Teacher induction and elementary science teaching: enhancing self-efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 17(2), 243-261.
- Multon, K. D., Brown, S. D., y Lent, R. W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 38, 30-38.
- Mundfrom, D. J., Shaw, D. G., y Ke, T. L. (2005). How large a sample do I need to run a factor analysis? *Invited seminar in the Department of Applied Statistics and Research Methods*, University of Northern Colorado, Greeley, CO.
- Nascimento, J. (1999). Escala de auto-percepção de competência profissional em Educação Física e Desportos. *Revista Paulista Educação Física*, 13(1), 5-21.
- Netemeyer, R. G., Bearden, W. O., y Sharma, S. (2003). *Scaling procedures: issues and applications*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Nisbett, R. E., y Wilson, T. D. (1977). Telling more than we can know: Verbal reports on mental processes. *Psychological Review*, 84, 231-259.
- Not, L. (1987). El estatuto del co-sujeto en las situaciones pedagógicas. *Educación*, 11, 79-93.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric Theory*. Second Ed. New York: McGraw-Hill.
- OECD [Organization for Economic Cooperation and Development]. (2004). *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OCDE Publications.
- OECD. (2012). *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century: Lessons from Around the World*. París: OCDE. Recuperado de: <http://www.oecd.org/site/eduistp2012/49850576.pdf>
- OECD. (2013). *Teaching and Learning International Survey TALIS 2013. Conceptual Framework*. Recuperado de [http://www.oecd.org/edu/school/TALIS%20Conceptual%20Framework\\_FINAL.pdf](http://www.oecd.org/edu/school/TALIS%20Conceptual%20Framework_FINAL.pdf)
- OECD (2016). *Education at a Glance 2016: OECD Indicators*. OECD Publishing. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.187/eag-2016-en>
- Oliva, J. (1996). *Crítica de la razón didáctica. Materiales para el diseño y desarrollo del currículum*. Madrid: Playor.
- Ortega, E. (1989). La Educación física y su dimensión científica. *APUNTS*, 16/17, 24-28.

- Ortega, M. (2010). Competencias emergentes del docente ante las demandas del espacio europeo de educación superior. *Revista Española de Educación Comparada*, 16, 305-327. Recuperado de [http://www.uned.es/reec/pdfs/16-2010/14\\_ortega.pdf](http://www.uned.es/reec/pdfs/16-2010/14_ortega.pdf)
- Ortín, F.J., De la Vega, R., y Gosálvez, J. (2013). Optimismo, ansiedad-estado y autoconfianza en jóvenes jugadores de balonmano. *Anales de Psicología*, 29(3), 637-641.
- Pajares, F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 307-332.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational research*, 66(4), 543-578.
- Pajares, F. (2002). *Self-efficacy beliefs in academic contexts: An outline*. Recuperado de <http://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/efftalk.html>
- Pajares, F., y Schunk, D. H. (2001). Self-beliefs and school success: Self-efficacy, selfconcept, and school achievement. En R. Riding y S. Rayner (Eds.), *Selfperception* (pp. 239-266). London: Ablex.
- Palus, C., y Horth, D. (2007). Liderazgo creativo: el arte de dar sentido. *Harvard Deusto Business Review*. 162, 52-59.
- Paneque, O. M., y Barbeta, P. M. (2006). A study of teacher efficacy of special education teachers of english language learners with disabilities. *Bilingual Research Journal*, 30(1), 171-193.
- 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.
- Pantoja, L. (1986). *La autorregulación científica de la conducta*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Papaioannou, A. (1990). *Goal perspectives, motives for participation and purposes of P.E. lesson in Greece, as perceived by 14-17 years old pupils*. Unpublished Master's thesis. England: University of Manchester.
- Parlebas, P. (2001). *Juegos, deporte y sociedad Léxico de praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo.
- Pastor Pradillo, J. L. (2007). Fundamentación epistemológica e identidad de la Educación física. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 11(2), 1-17.
- Pavié, A. (2007). La formación inicial docente: hacia un enfoque por competencias. *Revista Íber*, 52, 7-17.



- Pedrero, M. C. (2005). *Análisis de la educación física en la región de Murcia desde la perspectiva psicosocial del alumnado*. Tesis doctoral no publicada. Murcia: Universidad de Murcia.
- Pendergast, D., Garvis, S., y Keogh, J. (2011). Pre-service student-teacher self-efficacy beliefs: An insight into the making of teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(12), 4.
- Perandones, T. M. y Castejón, J. L. (2007). Estudio correlacional entre personalidad, inteligencia emocional y autoeficacia en profesorado de Educación Secundaria y Bachillerato. En: *V Congreso Internacional "Educación y Sociedad"* [Recurso electrónico]: La Educación: Retos del S. XXI: Granada, 30 de noviembre y 1-2 de diciembre / Edición: Armando Jiménez Correa y M<sup>a</sup> Angeles Lou Royo. Granada: Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Ciencias y en Letras de Granada, Almería y Jaén.
- Pérez-Alonso, P. M<sup>a</sup>. (2006). *El brillante aprendiz*. Barcelona: Ariel.
- Pérez-Alonso, P. M<sup>a</sup>. (2009). Creatividad e Innovación: Una Destreza Adquirible. *Teoría de la Educación*, 21(1), 179-198.
- Pérez Gómez A. I. (1995). La escuela, encrucijada de culturas. *Investigación en la Escuela*, 26, 7-24.
- Perrenoud, P. (2001). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. México: Colofón.
- Pfeffer, J., y Sutton, R. (2000). *The knowing-doing gap. How smart companies turn knowledge into action*. Boston, M. A., E.U.A: Harvard Business School Publishing.
- Pierón, M. (1988). *Didáctica de las actividades físicas y deportivas*. Madrid: Gymnos.
- Pla i Molins, M. (1993). *Curriculum y educación. Campo semántico de la didáctica*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Prieto, D. (1995). *Mediación pedagógica y Nuevas tecnologías aplicadas a la educación superior*. Bogotá: Icfes.
- Prieto, L. (2002). El análisis de las creencias de auto-eficacia: Un avance hacia el desarrollo profesional del docente. *Miscelánea Comillas*, 60, 591-612.
- Prieto, L. (2005). Las creencias de autoeficacia docente del profesorado universitario. *Síntesis de la investigación*. Recuperado de <http://www.des.emory.edu/mfp/PrietoSintesis.pdf>

- Prieto, L. (2007). *Autoeficacia del profesor universitario. Eficacia percibida y práctica docente*. Madrid: Narcea, S.A. Ediciones.
- Ramos, F., Alves, M., Laburú, C.E., y Almeida, C. (2011). Crenças de eficácia, motivação e a formação de professores de Física. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, 28(1), 214-228.
- Raudenbush, S.W., Rowen, B., y Cheong, Y. F. (1992). Contextual factors of the selfperceived efficacy of high school teachers. *Sociology of Education*, 65 (2), 150-167.
- R Development Core Team (2012). R: A language and environment for statistical computing. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. Recuperado de <http://www.Rproject.org/>
- Reátegui, N., Arakaki, M., y Flores, C. (2002) Mi salón de clases: cada alumno un mundo distinto. Manual sobre diferencias individuales. *Serie Psicología y Pedagogía*. Perú: Ministerio de Educación.
- Red de Formación del Profesorado de la Xunta de Galicia (2014). *Las competencias profesionales docentes*. Recuperado de [http://www.edu.xunta.es/centros/cafi/aulavirtual2/file.php/1/competencias\\_profesionais/competencias\\_profesionales\\_docentes.pdf](http://www.edu.xunta.es/centros/cafi/aulavirtual2/file.php/1/competencias_profesionais/competencias_profesionales_docentes.pdf)
- Reforma Educativa en el Aula y Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media de Guatemala (2011). *Competencias docentes para contextos de diversidad cultural, étnica y lingüística*. Proyecto USAID. Guatemala: Universidad de San Carlos.
- Reoyo, N. (2013). *Auto-eficacia docente en Educación Secundaria Obligatoria: perspectivas de alumnos, profesores y futuros profesores*. Tesis Doctoral. Universidad de Valladolid.
- Richard, J. F. (1990). *Les activités mentales. Comprendre, raisonner, trouver des solutions*. Paris: Armand Colin.
- Rico, L. (2005). Competencias matemáticas e instrumentos de evaluación en el proyecto PISA 2003. En Ministerio de Educación y Ciencia (Ed.), *PISA, 2003, pruebas de matemáticas y de solución de problemas* (pp. 11-25). Madrid: Editor.
- Riggs, I. M. (1991). *Gender differences in elementary science teacher self-efficacy*. Comunicación presentada at the Annual Meeting of the American Educational Research Association Chicago, IL, Apr 3-7.
- Rivera, E. (2000). *Evaluación de la elaboración y desarrollo del proyecto curricular del área de Educación Física en centros de educación primaria*. Tesis doctoral: Universidad de Granada.

- Rivière, A. (1990). La teoría cognitivo social del aprendizaje: implicaciones educativas. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología y Educación* (pp. 69-80). Madrid: Alianza Psicológica.
- Robert, J. K., y Henson, R. K. (2000). *Self-efficacy teaching and knowledge instrument for science teachers (SETAKIST): A proposal for a new efficacy instrument*. Comunicación presentada at the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association, Bowling Green, KY.
- Robinson, V., Hohepa, M., y Lloyd, C. (2009). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why: Best evidence synthesis iteration (BES)*. New Zealand: Ministry of Education.
- Rodríguez, J. (1995). *Deporte y ciencia. Teoría de la actividad física*. INDE: Barcelona.
- Rodríguez, M. (1999). *Creatividad en la empresa*. Bogotá: Editorial Colina.
- Rodríguez López, J., Navarro De La Torre, E., y Linares Gírela, D. (1994). Epistemología de la Educación Física. Sistemática de problemas y soluciones. En *Actas del Primer Congreso de las Ciencias del Deporte y la Educación Física*. Lérida: INEFC.
- Rodríguez, S., Núñez, J. C., Valle, A., Blas, R., y Rosario, P. (2009). Auto-eficacia Docente, Motivación del profesor y Estrategias de Enseñanza. *Escritos de Psicología*, 3(1), 1-7.
- Romero, C. (2004). Argumentos sobre la formación inicial de los docentes en educación física. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 8(1), 1-20.
- Romi, S., y Leyser, Y. (2006). Exploring inclusion preservice training needs: a study of variables associated with attitudes and self-efficacy beliefs. *European Journal of Special Needs Education*, 21(1), 85-105.
- Ross, A. T. (1998). Exploring connections among teacher empowerment, teacher efficacy, transformational leadership, and student achievement. *Dissertation Abstracts International*, 59(09).
- Ross, J. (1994). Beliefs that make a difference: The origins and impacts of teacher efficacy. *Paper presented at the meeting of the Canadian Association for Curriculum Studies: Canada*.
- Rosseel, Y. (2012). Lavaan: An R Package for Structural Equation Modeling. *Journal of Statistical Software*, 48(2), 1-36.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological monograph*, 80, 1-28.
- Ruiz Bolívar, C. (2002). *Instrumentos de Investigación Educativa*. Venezuela: Fedupel.

- Ruiz, L. M., y Sánchez, F. (1997). *Rendimiento Deportivo. Claves para la optimización de los aprendizajes*. Madrid: Gymnos.
- Ruiz, M. A., y San Martín, F. (1992). Una simulación sobre el comportamiento de la regla K1 en la estimación del número de factores. *Psicothema*, 4, 543-550.
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2013). Toward a social psychology of assimilation: Self-determination theory in cognitive development and education. In B. W. Sokol, F. M. E. Grouzet y U. Muller (Eds.), *Self-regulation and autonomy: Social and developmental dimensions of human conduct* (pp. 191-207). Cambridge, England: Cambridge University Press. doi: [10.1017/cbo9781139152198.014](https://doi.org/10.1017/cbo9781139152198.014)
- Rychlak, J. F. (1976). Is a concept of "Self" necessary in psychological theory, and if so why? A humanistic perspective. En A. Wandersman, P. Poppen y D. Ricks (Eds), *Humanism and behaviorism: Dialogue and growth*, (pp. 121-143). New York: Pergamon Press.
- Sáenz-López, P. (1997). *La Educación física y su didáctica*. Sevilla: Wanceulen.
- Sáenz-López, P., Sicilia, A., y Manzano, J. I. (2010). La opinión del profesorado sobre la enseñanza de la educación física en función del género. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 10(37), 167-180. Recuperado de <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista37/artopinion148.htm>
- Sánchez Bañuelos, F. (1986). *Didáctica de la Educación Física y el Deporte*. Madrid: Gymnos.
- Sánchez Bañuelos, F. (1992). *Bases para una didáctica de la educación física y el deporte*. Madrid: Gymnos.
- Sánchez Bañuelos, F., Contreras, O., Fernández, E., Zagalaz, M. L., Pacheco, M. J., Gil, P., y Blández, J. (2002). *Didáctica de la Educación Física*. Madrid: Prentice Hall.
- Sanjuán, P., Pérez, A. M., y Bermúdez, J. (2000). Escala de autoeficacia general: datos psicométricos de la adaptación para la población española. *Psicothema*, 12(2), 509-513.
- Santos, M. L., Castejón, F. J., y Martínez, L. F. (2014). Análisis y propuestas de cambio en la metodología y la evaluación en el espacio europeo de Educación Superior. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. 7(3), 127-144.
- Sanz, J. R., Hernando, I., y Mula, J. M. (2015). La percepción del profesorado de Educación Secundaria de la Comunidad Valenciana acerca de sus conocimientos profesionales. *Estudios sobre educación*, 29, 215-234. doi: 10.15581/004.29.215-234
- SBL (Association for the professional quality of teachers). (2003). *Competence requirements*. Recuperado de <http://www.lerarenweb.nl/lerarenweb-english.html?sbl&artikelen&100>.
- Schein, E. H. (2004). *Organizational Culture and Leadership* (3rd. ed.). San Francisco: Jossey-Bass.

- Schunk, D. H. (1987). Peer models and children's behavioural change. *Review of Educational Research*, 57, 149-174.
- Schunk, D. H. (1989). Self-efficacy and cognitive skill learning. En C. Ames y R. Ames (Eds.) *Research on motivation in education: goals and cognition* (pp. 13-44). San Diego: Academic Press.
- Schunk, D. H., y Miller, S. D. (2002). Self-efficacy and adolescents' motivation. En F. Pajares y T. Urdan (Eds.). *Academic motivation of adolescents Information Age* (pp. 39-52). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Schunk, D. H., y Pajares, F. (2004). Self-efficacy in education revisited: Empirical and applied evidence. En D. McInerney y S. Van Etten (Eds.), *Big theories revisited* (pp. 115-138). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Schwarzer, R. (1992). Self-efficacy in the adoption and maintenance of health behaviors: Theoretical approaches and a new model. En R. Schwarzer (Ed.), *Self-efficacy: Thought control of action* (pp. 217-242). Washington, DC: Hemisphere.
- Schwarzer, R., Schmitz, G. S., y Daytner, G. T. (1999). *The Teacher Self-Efficacy scale*. Recuperado de [http://www.fuberlin.de/gesund/skalen/t\\_se.htm](http://www.fuberlin.de/gesund/skalen/t_se.htm)
- Segura, M. (2004). Hacia un perfil del docente universitario. *Revista Ciencias de la Educación*, 1(23), 9-28.
- Shaughnessy, M. (2004). An Interview with Anita Woolfolk: The Educational Psychology of Teacher Efficacy. *Educational Psychology Review*, 16(2), 153-176.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1-22.
- Sicilia, A. (1996). El profesor de Educación Física en Andalucía. Cómo piensa, califica y desarrolla sus contenidos y actividades. *Habilidad Motriz*, 8, 51-61.
- Sicilia, A., Sáenz, P., Manzano, J. I. y Delgado, M. (2009). El desarrollo curricular de la Educación Física en Primaria y Secundaria: un análisis desde la perspectiva del profesorado. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 98, 23-32.
- Siedentop, D. (1998). *Aprender a enseñar la E.F.* Barcelona: INDE.
- Siwatu, K. O. (2011). Preservice teachers' sense of preparedness and self-efficacy to teach in America's urban and suburban schools: Does context matter? *Teaching and Teacher Education*, 27 (2), 357-365.
- Skaalvik, E. M., y Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99, 611-625.

- Skjong, R., y Wentworth, B. (2000). *Expert Judgement and risk perception*. Recuperado de: <http://research.dnv.com/skj/Papers/SkjWen.pdf>
- Soler, M. (1994). Una experiencia de mejora de la calidad: el proceso de la reforma educativa en España. *Revista Iberoamericana de Educación*, 5, 97-141.
- Soodak, L., y Podell, D. (1996). Teacher efficacy: Toward the understanding of a multifaceted construct. *Teaching and Teacher Education*, 12(4), 401-411.
- Spears, L. C. (2000). El liderazgo servidor en la empresa. En D. Melé Carné (coord.). *Raíces éticas del liderazgo* (pp. 99-15). Pamplona: Eunsa.
- Spencer, L. M., y Spencer, S. M. (1993): *Competence at Work: Models for Superior Performance*. Nueva York: Wiley y Sons.
- Stajkovic, A. D., y Lee, D. (2001). *Hoping for collective efficacy while nurturing selfefficacy: culture and team-building at work*. Pan-Pacific Conference, Chile.
- Stein, S. M., Fujisaki, B. S. y Davis, S. E. (2011). What does effective teaching look like? Profession-centric perceptions of effective teaching in pharmacy and nursing education. *Health and Interprofessional Practice*, 1(1), p. 3.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Sternberg, R. J. (1988). *The nature of creativity*. Cambridge: University Press.
- Stevens, J. P. (1992). *Applied Multivariate Statistics for the Social Sciences (2nd edition)*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Stufflebeam, D. y Shinkfield, A. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Subsecretaría de Educación Media Superior. (2008). *Competencias que expresan el perfil del docente de la Educación Media Superior*. Creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad. Ciudad de México. Recuperado de <http://www.sems.sep.gob.mx>.
- Sun, S., Pan, W., y Wang, L.L. (2010). A comprehensive review of effect size reporting and interpreting practices in academic journals in education and psychology. *Journal of Educational Psychology*, 102, 989-1004.
- Swartz, R. J., Costa, A. L., Beyer, B. K., Reagan, R. y Kallick, B. (2013). *El aprendizaje basado en el pensamiento. Cómo desarrollar en los alumnos las competencias del siglo XXI*. Madrid: SM.
- Takahashi, S. (2011). Co-constructing efficacy: A “communities of practice” perspective on teachers’ efficacy beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 27 (4), 732-741.

- Tedesco, C. (1998). Profesores de enseñanza secundaria. Papel del futuro. En AAVV. *Aprender para el futuro. La educación secundaria pivote del sistema educativo* (pp. 48-60). Madrid: Fundación Santillana.
- Tejada, J. (1999). Acerca de las competencias profesionales II. *Herramientas*, 57, 8-14.
- Tejada, J., y Navío, A. (2005). El desarrollo y la gestión de competencias profesionales: una mirada desde la formación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37(2) Recuperado de <http://rieoei.org/deloslectores/1089Tejada.pdf>
- Tejada, J., y Ruiz, C. (2016). Evaluación de competencias profesionales en educación superior: retos e implicaciones. *Educación XX1*, 19(1), 17-38, doi:10.5944/educXX1.12175
- Thoresen, C. E., y Mahoney, M. J. (1974). *Behavioral self-control*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Timmerman, M. E., y Lorenzo-Seva, U. (2011). Dimensionality Assessment of Ordered Polytomous Items with Parallel Analysis. *Psychological Methods*, 16, 209-220.
- Torre, P. J. (2007). *Una triple alianza para un aprendizaje universitario de calidad*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.
- Tschannen-Moran, M., y Johnson, D. (2011). Exploring literacy teachers' self-efficacy beliefs: potential sources at play. *Teaching and Teacher Education*, 27 (4), 751-761.
- Tschannen-Moran, M., y Woolfolk, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805. doi: 10.1016/S0742-051X(01)00036-1
- Tschannen-Moran, M., y Woolfolk, A. (2002). The influence of resources and support on teachers' efficacy beliefs. *Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*, New Orleans, LA.
- Tschannen-Moran, M., y Woolfolk, A. (2007). The differential antecedents of self efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 944-956.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk, A., y Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 2(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.
- Valdivieso, J. A., Carbonero, M. A., y Martín-Antón, L. J. (2013). La competencia docente autopercibida del profesorado de Educación Primaria: un nuevo cuestionario para su medida. *Revista de Psicodidáctica*, 18(1), 47-80. doi: 10.1387/Rev Psicodidact.5622
- Vázquez, B. (1989). *La Educación física en la educación básica*. Madrid: Gymnos.



- Vecina, M. L. (2006). Creatividad. *Papeles del psicólogo*, 27(1), 31-39.
- Velázquez, R., Hernández, J. L., Garoz, I., López, C., López, M. A., Maldonado, A., (...), Villagra, A. (2007). Calidad de enseñanza en educación física y Deportiva y discurso docente: el caso de la Comunidad de Madrid. *Revista de educación*, 344, 447-467.
- Vera, M., Salanova, M., y Martín-del-Río, B. (2011). Self-efficacy among university faculty: how to develop an adjusted scale. *Anales de psicología*, 27(3), 800-807.
- Vicente, M. (1988). *Teoría pedagógica de la actividad física*. Madrid: Gymnos.
- Villar, L. M. (1990). *El profesor como profesional: formación y desarrollo personal*. Granada: Universidad de Granada.
- Villegas, D., Castillo, J., y Díaz, L. (2012). Creatividad y liderazgo en la organización escolar del tercer milenio. *Revista electrónica REDINE-UCLA*, 1 (4), 41-53. Recuperado de <http://www.ucla.edu/ve/viacadem/redine/RevistaEREDINE/TrabajosTodos/PRevVol1N42012PDF.pdf>
- Vizuite, M. (1997). Bases teóricas de la Educación física. En F. J. Castejón, *Manual del maestro especialista en Educación física*, (pp. 5-43). Pila Teleña: Madrid.
- West, S. G., Finch, J. F., y Curran, P. J. (1995). Structural equation models with non-normal variables: Problems and remedies. In R. Hoyle (Ed.), *Structural equation modeling: Concepts, issues, and applications* (pp. 56–75). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Wolters, C. A., y Daugherty, S. G. (2007). Goal Structures and Teachers' Sense of Efficacy: Their Relation and Association to Teaching Experience and Academic Level. *Journal of Educational Psychology*, 99 (1), 181-193.
- Wood, R., y Bandura, A. (1989). Social cognitive theory of organizational management. *Academy of Management Review*, 14(3), 361-384.
- Woolfolk, A. (2006). *Psicología Educativa*. México: Prentice-Hall.
- Woolfolk, A., y Burke-Spero, R. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: a comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21 (4), 343-356.
- Woolfolk, A., y Hoy, W.K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 81-91.
- Woolfolk, A., y Murphy, P. K. (2001). Teaching educational psychology to the implicit mind. In B. Torff y R. J. Sternberg (Eds.), *Understanding and teaching the intuitive mind: Student and teacher learning* (pp: 145-185). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.



- Yeo, L., Ang, R., Chong, W., Huan, V., y 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.
- Zabala, Z., y Arnau, L. (2007). *11 Ideas Clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.
- Zabalza, M. A. (1990). Fundamentación de la didáctica y del conocimiento didáctico. En A. Medina y M. L. Sevillano (Coords.). *Didáctica-Adaptación. El currículum: fundamentación, diseño, desarrollo y evaluación*, (pp. 87-220). Madrid: UNED.
- Zabalza, M. A. (1994). Diseño de medios para la enseñanza. En VVAA *Medios de Comunicación, Recursos y Materiales para la Mejora Educativa*, Universidad de Sevilla: Secretariado de Recursos Audiovisuales y Nuevas Tecnologías.
- Zabalza, M. A. (2007). La Didáctica Universitaria. *Bordón. Revista de pedagogía*, 59(2-3), 489-510.
- Zach, S., Harari, I., y Harari, N. (2012). Changes in teaching efficacy of pre-service teachers in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 17(5), 447-462.
- Zagalaz, M. L. (2001). *Bases teóricas de la educación física y del deporte*. Universidad de Jaen: Jaen.
- Zee, M., y Koomen, H. (2016). Teacher Self-Efficacy and Its Effects on Classroom Processes, Student Academic Adjustment, and Teacher Well-Being: A Synthesis of 40 Years of Research. *Review of Educational Research*, 20(10), 1-35. doi: 10.3102/0034654315626801
- Zhao, H., Seibert, S. E., y Hills, G. E. (2005). The mediating role of self-efficacy in the development of entrepreneurial intentions. *Journal of Applied Psychology*, 90(6), 1265-1272.
- Zimmerman, B. J., y Bandura, A. (1994). Impact in self regulatory influences in writing course attainment. *American Education Research Journal*, 31, 845-862.
- Zimmerman B. J., Kitsantas A., y Campillo M. (2005). Evaluación de la Auto-eficacia Regulatoria: Una Perspectiva Social Cognitiva. *Evaluar*, 5, 1-21.



## ANEXOS

---



## Anexo 1: Cuestionario inicial

<b>Conocimiento del Contenido de Enseñanza (CC)</b>
1. Manejo lo nuclear del contenido de enseñanza siendo capaz de aplicarlo a la vida cotidiana, para que los estudiantes generen procesos reflexivos.
2. Estoy preparado para diseñar los contenidos de las materias que imparto utilizando los criterios y los estándares de evaluación.
3. Utilizo en las clases el contenido nuclear de enseñanza sea cual sea el resultado de aprendizaje, para que los estudiantes generen procesos reflexivos, en la resolución de los problemas que se les presente en la vida.
4. Si los estudiantes no consiguen con las tareas el resultado de aprendizaje aplicado a la vida, soy capaz de buscar otra alternativa eficaz de enseñanza para conseguirlo.
5. Encuentro en un porcentaje elevado fuentes de información cuando no sé cómo abordar un objetivo de enseñanza aplicado a la vida cotidiana.
6. Asisto a cursos de formación regularmente para mejorar el dominio de las materias que imparto.
7. Me reúno con frecuencia con mis compañeros del departamento, para conocer qué contenido nuclear aborda cada uno en su materia con aplicación a la vida.
<b>Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC)</b>
<b>Programación</b>
1. Realizo la programación por competencias del curso, en función del currículo oficial existente.
2. Diseño objetivos de aprendizaje y contenidos, en función de los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje, relacionándolo con las competencias básicas.
3. Diseño una temporalización de contenidos por unidades didácticas, con un número adecuado de sesiones, que permita un aprendizaje competente al estudiante.
4. Llevo a la práctica la programación de las diferentes unidades didácticas atendiendo a la diversidad de los estudiantes.
5. Tengo en cuenta la enseñanza interdisciplinar para generar aprendizaje competente en los alumnos.
6. Elaboro planes de trabajo individualizado para los estudiantes que lo necesitan, atendiendo a la diversidad.
7. Utilizo los recursos materiales que son eficaces para el aprendizaje.
8. En la programación planteo alguna innovación didáctica que sea de utilidad para la vida de los estudiantes.
9. En la programación planteo alguna investigación didáctica que sea de utilidad para la vida de los estudiantes.
<b>Actividades y Tareas</b>
1. Propongo siempre las actividades de aprendizaje en forma de problemas con aplicación a la vida cotidiana.
2. Atiendo a la diversidad presentando con eficacia las tareas en forma de problemas, doy pautas para su resolución, en progresión de dificultad, con aplicación a la vida cotidiana, teniendo en cuenta el objetivo de aprendizaje.
3. Para resolver las tareas en forma de problemas, de acuerdo al objetivo propuesto, me apoyo en las TICs.
<b>Aprendizajes del alumnado</b>
1. Explico el objetivo de enseñanza al inicio de la sesión, controlo el tiempo en cada tarea de aprendizaje y antes de terminar la sesión realizo una síntesis de lo aprendido detectando el nivel de consecución del objetivo propuesto.
2. Utilizo el método de enseñanza que genera indagación y búsqueda de soluciones y guío el proceso de aprendizaje.
3. Si lo necesito, cambio de estrategia mientras guío la resolución de problemas, consiguiendo el

objetivo de enseñanza, atendiendo a la diversidad.
4. Estimulo o incentivo al estudiante para que se implique en los aprendizajes, con carácter de uso en la vida cotidiana.
5. En la resolución de problemas los estudiantes aprenden con significado preciso de forma organizada relacionándolo con ideas previas y creando propuestas alternativas de uso para la vida.
6. Genero aprendizaje crítico, concreto y constructivo en los estudiantes, para resolver problemas de la vida cotidiana, de acuerdo con el objetivo de aprendizaje.
7. Genero aprendizaje creativo mediante contrastes en los estudiantes para resolver problemas de la vida cotidiana, de acuerdo con el objetivo de aprendizaje.
<b>Evaluación</b>
<b>Respecto a los estudiantes</b>
1. Comunico de modo claro y concreto antes de comenzar la unidad didáctica, los criterios de evaluación y los estándares de evaluación.
2. Explico y muestro los instrumentos de evaluación a utilizar.
3. Aplico los criterios de evaluación y los estándares de evaluación.
4. Si detecto un error en el proceso de pensamiento de los estudiantes, remonto a su origen, indago sobre la causa y sigo su evolución para corregir los efectos.
5. Puedo anticipar los posibles errores en la realización de una determinada situación de enseñanza y, por tanto, ofrecer estrategias concretas y eficaces, respecto al objetivo de enseñanza.
6. Compruebo si las tareas de enseñanza son adecuadas para organizar las ideas con significado preciso de los estudiantes y así conseguir el objetivo de aprendizaje.
<b>Respecto a mí como docente</b>
1. Me implico todo lo que puedo en la enseñanza de las materias que imparto.
2. Evalúo cómo manejo lo nuclear del contenido de enseñanza y he sido capaz de que los alumnos lo aprendan con eficacia en el menor tiempo posible.
3. Considero que la evaluación de los alumnos o los padres me aporta datos para mejorar el conocimiento que tengo de la materia y mi implicación como docente.
<b>Respecto al proceso de evaluación</b>
1. Evalúo que en la metodología de enseñanza establezco una relación recíproca con el estudiante.
2. Evalúo la eficacia de los objetivos de aprendizaje, contenidos y criterios de evaluación en la enseñanza por competencias, teniendo en cuenta el nivel de aprendizaje de los estudiantes.
3. Mientras imparto los contenidos de enseñanza de la sesión estoy evaluando internamente el grado de consecución de los objetivos en los estudiantes.
4. Respecto a la metodología evalúo si los recursos empleados son eficaces porque han generado procesos reflexivos aplicados a la vida.
5. Compruebo si he utilizado con eficacia los instrumentos de evaluación para conseguir los criterios de evaluación a través de los estándares de aprendizaje.
6. Evalúo si he utilizado tareas que generan procesos reflexivos que cumplan el objetivo enseñado, sin olvidar el carácter formativo de los estudiantes.
<b>Gestión y Organización de la clase (GO)</b>
1. Para mantener el control en clase utilizo con frecuencia el castigo y la expulsión.
2. Gestiono los conflictos que se producen en clase con educación y cariño, identificando quién ha llevado la iniciativa y quién ha respondido.
3. Utilizo todo tipo de agrupamientos en el desempeño de las actividades y tareas, organizando a los estudiantes en el menor tiempo posible.
4. Organizo trabajo por grupos haciendo un seguimiento del desarrollo del objetivo y estableciendo una coevaluación para constatar los progresos, generando actitudes democráticas y respeto mutuo.

5. Utilizo un tono de voz moderado permitiendo que todos los estudiantes me escuchen, sin perder la calma, controlando el estrés y la situación.
6. Soy receptivo a lo que me dicen los estudiantes, compañeros, directivos y padres.
7. Expreso las ideas de forma clara y con significado preciso.
8. Para dar información sobre la tarea realizada, suelo utilizar un feedback de los resultados afectivo que te acerca al alumno.
9. Para dar información sobre la tarea realizada, suelo utilizar un feedback de los resultados interrogativo que le hace reflexionar sobre la tarea.
10. Creo y mantengo un ambiente estimulante para el aprendizaje y la socialización en el aula.
<b>Capacidad de Liderazgo/relación del profesor (CL-R)</b>
<b>Dimensión participativa</b>
1. Me siento hábil para coordinarme de forma eficaz con mis compañeros con responsabilidad y contribuyo a mi mejora personal y a la de mis compañeros.
2. Me siento capaz de hacer sugerencias a los miembros de la comunidad educativa que pueden ser útiles.
<b>Dimensión profesional</b>
1. Impulso proyectos interdisciplinarios con otras áreas curriculares de aplicación a la vida.
2. Actúo de forma autónoma y proactiva poniendo en marcha acciones por cuenta propia, como proyecto de innovación o investigación.
3. Expongo con claridad a los estudiantes y a los padres los objetivos formativos de enseñanza, los criterios de evaluación y los estándares de evaluación.
4. Alcanzo metas exigentes, manifestando responsabilidad y capacidad de esfuerzo para lograr calidad y eficacia en el mínimo tiempo.
5. Cargo con la responsabilidad del rendimiento de los estudiantes sea alto, bajo o medio e intento mejorarlo.
6. Ser tutor es una de las funciones más importantes en la docencia porque me convierte en el maestro, guía, consejero, formador de personas, el compromiso como tutor con el estudiante es obligado.
<b>Dimensión carismática</b>
1. Tengo habilidad para persuadir e influir sobre personas o situaciones, para obtener una actitud positiva sin presionar.
2. Despierto la pasión por aprender en los estudiantes, realizando con eficacia y convencimiento mi propio trabajo.
3. Veo la enseñanza como una experiencia única desde los ojos de los estudiantes, a pesar de continuar siendo yo mismo.
<b>Dimensión afectiva o emocional</b>
1. Trabajo una actitud de empatía con los estudiantes, con miras a la comprensión de la personalidad de cada uno de ellos en el grupo, como antesala de aprendizaje para la vida real, brindando afecto, seguridad y confianza.
2. Soy coherente con los deberes éticos de la profesión, lealtad e integridad en las diferentes funciones asumidas en el centro.
<b>Dimensión anticipadora</b>
1. Tengo previsto y planificado con anticipación la programación, los objetivos de las sesiones y el resultado de aprendizaje que espero.
2. Me adelanto a los acontecimientos y visualizo escenarios para formular objetivos de mejora.
3. Supero la resistencia a los cambios legislativos y los valoro de forma positiva por lo que me hace reinventarme como docente constantemente.
<b>Dimensión cultural</b>
1. Comprendo que el paso de mi persona por la vida de los estudiantes tiene huella en su futuro y en la construcción de la sociedad.
2. Fomento una cultura de participación del alumnado fuera del aula.

<b>Dimensión formativa</b>
1. Participo en al menos 2 cursos de formación continua al año.
2. Utilizo con aprovechamiento bibliografía relevante para mejorar el aprendizaje de los estudiantes.
<b>Autoeficacia Creativa docente</b>
<b>Potencial creativo</b>
1. Creo que soy bueno/a generando ideas innovadoras para mejorar la calidad del aprendizaje de los estudiantes.
2. Investigo obteniendo evidencias y comunicando resultados sobre lo que ocurre en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.
3. Tengo confianza en mi capacidad para solucionar problemas de forma creativa dentro y fuera del aula.
4. Tengo la habilidad de desarrollar más a fondo las ideas de los demás para mejorar la calidad del aprendizaje de los estudiantes.
5. Soy bueno/a a la hora de encontrar maneras creativas de resolver problemas que se plantean dentro y fuera del aula.
6. Cuento con talento y habilidades para hacer bien mi trabajo como docente.
7. Me siento cómodo/a probando ideas nuevas dentro y fuera del aula.
<b>Creatividad practicada</b>
1. En el trabajo tengo oportunidad de usar mis habilidades y capacidades creativas para mejorar la calidad del aprendizaje de los estudiantes.
2. En el trabajo me invitan a que presente ideas de mejora para mejorar la calidad del aprendizaje de los estudiantes.
3. Tengo la oportunidad de participar en equipos de trabajo productivos para mejorar la calidad del aprendizaje de los estudiantes.
4. Tengo libertad para decidir cómo llevar a cabo mis tareas dentro y fuera del aula.
5. En el trabajo mis capacidades creativas se aprovechan al máximo.
<b>Apoyo organizacional percibido</b>
1. En mi organización se reconoce el trabajo creativo que realizo.
2. Mi organización juzga las ideas creativas de un modo justo porque mejora la calidad del aprendizaje de los estudiantes.
3. En mi organización se anima a la gente a resolver los problemas que se producen dentro y fuera del aula, de forma creativa.
4. Mi organización cuenta con buenos mecanismos para fomentar y desarrollar las ideas creativas dentro y fuera del aula.
5. En mi organización se anima a la gente a asumir riesgos para mejorar el aprendizaje de los estudiantes.
6. En mi organización se recompensan las ideas innovadoras y creativas que mejoran el aprendizaje de los estudiantes.



## Anexo 2: Invitación para participar en el juicio de expertos.

Estimado D./ña:

Desde el Departamento de Psicología Evolutiva y Educación de la Facultad de Educación y Formación del profesorado de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM), nos dirigimos a usted en virtud de su conocimiento y experiencia en el área de investigación como experto, para solicitar su dictamen para poder validar el instrumento que se le adjunta para llevar a cabo la Tesis Doctoral titulada “Hacia un modelo de autoeficacia docente en educación primaria, secundaria y bachillerato”.

La Tesis Doctoral está siendo dirigida por la Doctora Dña. Sagrario del Valle Díaz y el Doctor D. Antonio Maldonado Rico.

El Objetivo general de la investigación es Diseñar y validar un cuestionario que mida la Autoeficacia de las competencias profesionales del docente que imparte clase en Educación Primaria, ESO y Bachillerato dentro del territorio español.

Los Objetivos específicos son:

1. Determinar las dimensiones que conforman el instrumento para evaluar la autoeficacia de las competencias profesionales del docente.
2. Comprobar si el cuestionario es un instrumento válido para evaluar la autoeficacia de las competencias profesionales del docente.
3. Conocer la percepción que tienen los profesores de sus propias competencias profesionales para enfrentarse a la compleja tarea de la enseñanza.

La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los propios de esta investigación.

De antemano, muchas gracias por su colaboración y dedicación,

M<sup>a</sup> Inmaculada Rodríguez Gómez

Estudiante de Doctorado

Facultad de Educación y Formación del profesorado

Departamento de Psicología Evolutiva y Educación.

Universidad Autónoma de Madrid (UAM)



### Anexo 3: Prueba de pertinencia. Juicio de expertos

Fecha:

Nombre y apellidos:

Profesión:

Centro donde imparte docencia:

Años de experiencia:

Como expert@ por el conocimiento que tiene en el ámbito de la enseñanza, se le presenta a continuación un cuestionario en el que se le pide evaluar la relevancia, la suficiencia y su pertinencia siguiendo los criterios de claridad en la redacción, coherencia interna, lenguaje adecuado con el nivel del informante y si mide lo que tiene que medir. Ha de puntuar con una X, del 1 al 5, siendo 1 totalmente inadecuado y 5 totalmente adecuado atendiendo a los siguientes criterios:

.- Puntúe 2 ó menos de 2 si está totalmente en desacuerdo con el ítem

.- Puntúe 4 ó más de 4 si está totalmente de acuerdo con el ítem

.- Puntúe 3 si está en desacuerdo con el ítem anotando en el apartado de observaciones si quiere modificar, añadir o unificar.

Conocimiento del contenido de enseñanza (CC)	PUNTUACIÓN				
	1	2	3	4	5
1. Manejo lo nuclear del contenido de enseñanza siendo capaz de aplicarlo a la vida cotidiana, para que los estudiantes generen procesos reflexivos.					
2. Estoy preparado para diseñar los contenidos de las materias que imparto utilizando los criterios y los estándares de evaluación.					
3. Utilizo en las clases el contenido nuclear de enseñanza sea cual sea el resultado de aprendizaje, para que los estudiantes generen procesos reflexivos, en la resolución de los problemas que se les presente en la vida.					
4. Si los estudiantes no consiguen con las tareas el resultado de aprendizaje aplicado a la vida, soy capaz de buscar otra alternativa eficaz de enseñanza para conseguirlo.					
5. Encuentro en un porcentaje elevado fuentes de información cuando no sé cómo abordar un objetivo de enseñanza aplicado a la vida cotidiana.					
6. Asisto a cursos de formación regularmente para mejorar el dominio de las materias que imparto.					
7. Me reúno con frecuencia con mis compañeros del departamento, para conocer qué contenido nuclear aborda cada uno en su materia con aplicación a la vida.					
<b>Observaciones:</b>					

<b>Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC)</b>	<b>PUNTUACIÓN</b>				
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>Programación</b>					
1. Realizo la programación por competencias del curso, en función del currículo oficial existente.					
2. Diseño objetivos de aprendizaje y contenidos, en función de los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje, relacionándolo con las competencias básicas.					
3. Diseño una temporalización de contenidos por unidades didácticas, con un número adecuado de sesiones, que permita un aprendizaje competente al estudiante.					
4. Llevo a la práctica la programación de las diferentes unidades didácticas atendiendo a la diversidad de los estudiantes.					
5. Tengo en cuenta la enseñanza interdisciplinar para generar aprendizaje competente en los alumnos.					
6. Elaboro planes de trabajo individualizado para los estudiantes que lo necesitan, atendiendo a la diversidad.					
7. Utilizo los recursos materiales que son eficaces para el aprendizaje.					
8. En la programación planteo alguna innovación didáctica que sea de utilidad para la vida de los estudiantes.					
9. En la programación planteo alguna investigación didáctica que sea de utilidad para la vida de los estudiantes.					
<b>Actividades y Tareas</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
10. Propongo siempre las actividades de aprendizaje en forma de problemas con aplicación a la vida cotidiana.					
11. Atiendo a la diversidad presentando con eficacia las tareas en forma de problemas, doy pautas para su resolución, en progresión de dificultad, con aplicación a la vida cotidiana, teniendo en cuenta el objetivo de aprendizaje.					
12. Para resolver las tareas en forma de problemas, de acuerdo al objetivo propuesto, me apoyo en las TICs.					
<b>Aprendizajes del alumnado</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
13. Explico el objetivo de enseñanza al inicio de la sesión, controlo el tiempo en cada tarea de aprendizaje y antes de terminar la sesión realizo una síntesis de lo aprendido detectando el nivel de consecución del objetivo propuesto.					
14. Utilizo el método de enseñanza que genera indagación y búsqueda de soluciones y guío el proceso de aprendizaje.					
15. Si lo necesito, cambio de estrategia mientras guío la resolución de problemas, consiguiendo el objetivo de enseñanza, atendiendo a la diversidad.					
16. Estimulo o incentivo al estudiante para que se implique en los aprendizajes, con carácter de uso en la vida cotidiana.					
17. En la resolución de problemas los estudiantes aprenden con significado preciso de forma organizada relacionándolo con ideas previas y creando propuestas alternativas de uso para la vida.					
18. Genero aprendizaje crítico, concreto y constructivo en los estudiantes, para resolver problemas de la vida cotidiana, de acuerdo con el objetivo de aprendizaje.					
19. Genero aprendizaje creativo mediante contrastes en los estudiantes para resolver problemas de la vida cotidiana, de acuerdo con el objetivo de aprendizaje.					
<b>Observaciones:</b>					

<b>Evaluación</b>					
<b>Respecto a los estudiantes</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
20. Comunico de modo claro y concreto antes de comenzar la unidad didáctica, los criterios de evaluación y los estándares de evaluación.					
21. Explico y muestro los instrumentos de evaluación a utilizar.					
22. Aplico los criterios de evaluación y los estándares de evaluación.					
23. Si detecto un error en el proceso de pensamiento de los estudiantes, remonto a su origen, indago sobre la causa y sigo su evolución para corregir los efectos.					
24. Puedo anticipar los posibles errores en la realización de una determinada situación de enseñanza y, por tanto, ofrecer estrategias concretas y eficaces, respecto al objetivo de enseñanza.					
25. Compruebo si las tareas de enseñanza son adecuadas para organizar las ideas con significado preciso de los estudiantes y así conseguir el objetivo de aprendizaje.					
<b>Respecto a mí como docente</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
26. Me implico todo lo que puedo en la enseñanza de las materias que imparto.					
27. Evalúo cómo manejo lo nuclear del contenido de enseñanza y he sido capaz de que los alumnos lo aprendan con eficacia en el menor tiempo posible.					
28. Considero que la evaluación de los alumnos o los padres me aporta datos para mejorar el conocimiento que tengo de la materia y mi implicación como docente.					
<b>Respecto al proceso de evaluación</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
29. Evalúo que en la metodología de enseñanza establezco una relación recíproca con el estudiante.					
30. Evalúo la eficacia de los objetivos de aprendizaje, contenidos y criterios de evaluación en la enseñanza por competencias, teniendo en cuenta el nivel de aprendizaje de los estudiantes.					
31. Mientras imparto los contenidos de enseñanza de la sesión estoy evaluando internamente el grado de consecución de los objetivos en los estudiantes.					
32. Respecto a la metodología evalúo si los recursos empleados son eficaces porque han generado procesos reflexivos aplicados a la vida.					
33. Compruebo si he utilizado con eficacia los instrumentos de evaluación para conseguir los criterios de evaluación a través de los estándares de aprendizaje.					
34. Evalúo si he utilizado tareas que generan procesos reflexivos que cumplan el objetivo enseñado, sin olvidar el carácter formativo de los estudiantes.					
<b>Observaciones:</b>					



<b>Dimensión carismática</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
9. Tengo habilidad para persuadir e influir sobre personas o situaciones, para obtener una actitud positiva sin presionar.					
10. Despierto la pasión por aprender en los estudiantes, realizando con eficacia y convencimiento mi propio trabajo.					
11. Veo la enseñanza como una experiencia única desde los ojos de los estudiantes, a pesar de continuar siendo yo mismo.					
<b>Dimensión afectiva o emocional</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
12. Trabajo una actitud de empatía con los estudiantes, con miras a la comprensión de la personalidad de cada uno de ellos en el grupo, como antesala de aprendizaje para la vida real, brindando afecto, seguridad y confianza.					
13. Soy coherente con los deberes éticos de la profesión, lealtad e integridad en las diferentes funciones asumidas en el centro.					
<b>Dimensión anticipadora</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
14. Tengo previsto y planificado con anticipación la programación, los objetivos de las sesiones y el resultado de aprendizaje que espero.					
15. Me adelanto a los acontecimientos y visualizo escenarios para formular objetivos de mejora.					
16. Supero la resistencia a los cambios legislativos y los valoro de forma positiva por lo que me hace reinventarme como docente constantemente.					
<b>Dimensión cultural</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
17. Comprendo que el paso de mi persona por la vida de los estudiantes tiene huella en su futuro y en la construcción de la sociedad.					
18. Fomento una cultura de participación del alumnado fuera del aula.					
<b>Dimensión formativa</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
19. Participo en al menos 2 cursos de formación continua al año.					
20. Utilizo con aprovechamiento bibliografía relevante para mejorar el aprendizaje de los estudiantes.					
<b>Observaciones:</b>					
<b>Autoeficacia Creativa docente</b>	<b>PUNTUACIÓN</b>				
<b>Potencial creativo</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
1. Creo que soy bueno/a generando ideas innovadoras para mejorar la calidad del aprendizaje de los estudiantes.					
2. Investigo obteniendo evidencias y comunicando resultados sobre lo que ocurre en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.					
3. Tengo confianza en mi capacidad para solucionar problemas de forma creativa dentro y fuera del aula.					
4. Tengo la habilidad de desarrollar más a fondo las ideas de los demás para mejorar la calidad del aprendizaje de los estudiantes.					
5. Soy bueno/a a la hora de encontrar maneras creativas de resolver problemas que se plantean dentro y fuera del aula.					
6. Cuento con talento y habilidades para hacer bien mi trabajo como docente.					
7. Me siento cómodo/a probando ideas nuevas dentro y fuera del aula.					

<b>Creatividad practicada</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
8. En el trabajo tengo oportunidad de usar mis habilidades y capacidades creativas para mejorar la calidad del aprendizaje de los estudiantes.					
9. En el trabajo me invitan a que presente ideas de mejora para mejorar la calidad del aprendizaje de los estudiantes.					
10. Tengo la oportunidad de participar en equipos de trabajo productivos para mejorar la calidad del aprendizaje de los estudiantes.					
11. Tengo libertad para decidir cómo llevar a cabo mis tareas dentro y fuera del aula.					
12. En el trabajo mis capacidades creativas se aprovechan al máximo.					
<b>Apoyo organizacional percibido</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
13. En mi organización se reconoce el trabajo creativo que realizo.					
14. Mi organización juzga las ideas creativas de un modo justo porque mejora la calidad del aprendizaje de los estudiantes.					
15. En mi organización se anima a la gente a resolver los problemas que se producen dentro y fuera del aula, de forma creativa.					
16. Mi organización cuenta con buenos mecanismos para fomentar y desarrollar las ideas creativas dentro y fuera del aula.					
17. En mi organización se anima a la gente a asumir riesgos para mejorar el aprendizaje de los estudiantes.					
18. En mi organización se recompensan las ideas innovadoras y creativas que mejoran el aprendizaje de los estudiantes.					
<b>Observaciones:</b>					

*Muchas gracias por su colaboración*



### Anexo 4: Resultados juicio de expertos. Prueba de pertinencia. Base de datos.

Dimensión Conocimiento del Contenido (CC)							
Item	N° EXP. PUNTUAN					CRITERIO	ITEM DEFINITIVO
	1	2	3	4	5		
1	6	10				Eliminar	***
2		1	12	3	1	Modificar	Cuando organizo los contenidos de las materias que imparto, utilizo los criterios de evaluación en función de los resultados de aprendizaje.
3	4	12				Eliminar	***
4		2	13		1	Modificar	Formulo y reformulo las veces que haga falta los fundamentos básicos del contenido de enseñanza para hacerlos más asequibles a los estudiantes.
5			12	4		Unificar	Participo al menos en dos cursos de formación continua al año, y/o leo bastante relacionado con mi asignatura para estar al día y mejorar el dominio de las materias que imparto.
6			12				
7			14	1	1	Modificar	Me reúno con frecuencia con mis compañeros, para conocer los fundamentos básicos del contenido que aborda cada uno en su materia, con aplicación a la vida.
						Añadir	Entiendo que como profesional del S.XXI mi empleabilidad pasa necesariamente por mi capacidad de ofrecer un servicio de alto valor añadido en el dominio de la materia que imparto.
						Añadir	Para mejorar el dominio de la materia que imparto, domino las tecnologías de la información y la comunicación.
Dimensión Conocimiento Didáctico del Contenido(CDC)							
Programación	N° EXP. PUNTUAN					CRITERIO	ITEM DEFINITIVO
Item	1	2	3	4	5		
1				16		Mantener	Realizo la programación por competencias del curso, en función del currículo oficial existente.
2				10	6	Mantener	Diseño objetivos de aprendizaje y contenidos, en función de los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje evaluables, relacionándolo con las competencias.
3				12	4	Mantener	Diseño una temporalización de contenidos por unidades didácticas, con un número de sesiones que permita un aprendizaje competente al estudiante.
4			14	2		Modificar	Llevo a la práctica la programación de las diferentes unidades didácticas, atendiendo a los diferentes niveles de aprendizaje de los estudiantes.
5		2	12	2		Modificar	Tengo en cuenta la enseñanza interdisciplinar para generar aprendizaje significativo en los estudiantes.
6				8	8	Mantener	Elaboro planes de trabajo individualizado para los estudiantes que lo necesitan, atendiendo a la diversidad.
7	9	7				Eliminar	***
8				11	5	Mantener	En la programación planteo alguna innovación didáctica que sea de utilidad para la vida de los estudiantes.

9				6	10	Mantener	En la programación planteo alguna investigación didáctica que sea de utilidad para la vida de los estudiantes.
<b>Actividades y Tareas</b>	<b>N° EXP. PUNTUAN</b>					<b>CRITERIO</b>	<b>ITEM DEFINITIVO</b>
<b>Item</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>		
10					16	Mantener	Propongo con frecuencia las actividades de aprendizaje en forma de problemas, con aplicación a la vida cotidiana.
11	11	5				Eliminar	***
12			12	3	1	Modificar	Me apoyo en las Tics para resolver las tareas en forma de problemas, de acuerdo al objetivo propuesto.
						Añadir	Soy capaz de buscar otra alternativa eficaz de enseñanza, cuando los estudiantes no consiguen con las tareas el resultado de aprendizaje aplicado a la vida cotidiana.
<b>Aprendizajes del alumnado</b>	<b>N° EXP. PUNTUAN</b>					<b>CRITERIO</b>	<b>ITEM DEFINITIVO</b>
<b>Item</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>		
13				7	9	Mantener	Explico el objetivo de enseñanza al inicio de la sesión, controlo el tiempo en cada tarea de aprendizaje y al término de la sesión realizo una síntesis de lo aprendido detectando el nivel de consecución del objetivo propuesto.
14		1	14	1		Modificar	Utilizo frecuentemente, métodos de enseñanza que generen indagación y búsqueda de soluciones, a la vez que guío el proceso de enseñanza-aprendizaje del estudiante.
15	12	4				Eliminar	***
16			12	4		Modificar	Parto de las necesidades e intereses para estimular e incentivar al estudiante, para que se implique en los aprendizajes, con carácter de uso en la vida cotidiana.
17				8	8	Mantener	En la resolución de problemas, los estudiantes aprenden con significado preciso de forma organizada. Relacionan estos aprendizajes con ideas previas y crean propuestas alternativas de uso para la vida
18	6	10				Eliminar	***
19			13	2		Modificar	Soy capaz de generar entre los estudiantes un aprendizaje creativo planteando hipótesis para resolver problemas de la vida cotidiana, de acuerdo con el objetivo de aprendizaje
<b>Evaluación respecto a los estudiantes</b>	<b>N° EXP. PUNTUAN</b>					<b>CRITERIO</b>	<b>ITEM DEFINITIVO</b>
<b>Item</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>		
20			14		2	Modificar	Comunico de modo claro y concreto antes de comenzar la unidad didáctica, los criterios de evaluación y los instrumentos de evaluación.
21	8	8				Eliminar	***
22			12	1	3	Modificar	Aplico los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje evaluables.
23		2	14			Modificar	Anticipo el error en el aprendizaje de los estudiantes, remonto a su origen, indago sobre la

							causa y ofrezco estrategias concretas y eficaces.
24	5	11				<b>Eliminar</b>	***
25			12		4	<b>Modificar</b>	Compruebo si las tareas de enseñanza son adecuadas para organizar las ideas con significado preciso por parte de los estudiantes, con el fin de conseguir el objetivo de aprendizaje.
<b>Evaluación respecto a mí como docente</b>	<b>N° EXP. PUNTUAN</b>					<b>CRITERIO</b>	<b>ITEM DEFINITIVO</b>
<b>Item</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>		
26				9	7	<b>Mantener</b>	Me implico todo lo que puedo en la enseñanza de la materia que imparto.
27			14	2		<b>Modificar</b>	Evalúo si he sido capaz de que los estudiantes aprendan con eficacia los fundamentos básicos de enseñanza, en el menor tiempo posible.
28	12	4				<b>Eliminar</b>	***
<b>Respecto al proceso de evaluación</b>	<b>N° EXP. PUNTUAN</b>					<b>CRITERIO</b>	<b>ITEM DEFINITIVO</b>
<b>Item</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>		
29				10	6	<b>Mantener</b>	Evalúo si en la metodología de enseñanza establezco una relación de reciprocidad con el estudiante.
30			12	3	1	<b>Modificar</b>	Evalúo la eficacia de los objetivos de aprendizaje, contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables en la enseñanza por competencias, teniendo en cuenta el nivel de aprendizaje de los estudiantes.
31				16		<b>Mantener</b>	Mientras imparto los contenidos de enseñanza de la sesión, estoy evaluando internamente el grado de consecución de los objetivos en los estudiantes.
32	6	10				<b>Eliminar</b>	***
33			14		2	<b>Modificar</b>	Compruebo si he utilizado con eficacia los instrumentos de evaluación en cumplimiento de los criterios de evaluación.
34				14	2	<b>Mantener</b>	Evalúo si he utilizado tareas que generen procesos reflexivos que cumplan el objetivo propuesto, sin olvidar el carácter formativo de los estudiantes.
<b>Dimensión Gestión y Organización de la clase (GO)</b>							
<b>Item</b>	<b>N° EXP. PUNTUAN</b>					<b>CRITERIO</b>	<b>ITEM DEFINITIVO</b>
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>		
1	8	8				<b>Eliminar</b>	***
2			12	2	2	<b>Modificar</b>	Gestiono los conflictos que se producen en clase con educación y cariño, tratando de empatizar con el otro, buscando la responsabilidad de cada uno y las posibles compensaciones en función del hecho.
3				15	1	<b>Mantener</b>	Utilizo todo tipo de agrupamientos en el desempeño de las actividades y tareas, organizando a los estudiantes en el menor tiempo posible.
4				10	6	<b>Mantener</b>	Organizo trabajo por grupos haciendo un seguimiento del desarrollo del objetivo y estableciendo una coevaluación para constatar los progresos, generando actitudes democráticas y

							respeto mutuo.
5				12	4	Mantener	Utilizo un tono de voz moderado que facilite que todos los estudiantes me escuchen, sin perder la calma, controlando en todo momento la situación y el estrés.
6				11	5	Mantener	Soy receptivo a lo que me dicen los estudiantes, compañeros, directivos y padres.
7				10	6	Mantener	Expongo las ideas de forma clara y con significado preciso.
8	7	9				Eliminar	***
9		1	12	3		Modificar	Para dar información sobre la tarea realizada suelo utilizar un feedback que le hace reflexionar sobre la tarea.
10			14	1	1	Modificar	Creo y mantengo un ambiente estimulante para el aprendizaje y la socialización en el aula, generando una cultura basada en la conversación, el conocimiento, la conectividad y la colaboración
<b>Dimensión Liderazgo Creativo (LC)</b>							
<b>Participativa</b>	<b>Nº EXP. PUNTUAN</b>					<b>CRITERIO</b>	<b>ITEM DEFINITIVO</b>
<b>Item</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>		
1	10	6				Eliminar	***
2	4	12				Eliminar	***
<b>Profesional</b>	<b>Nº EXP. PUNTUAN</b>					<b>CRITERIO</b>	<b>ITEM DEFINITIVO</b>
<b>Item</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>		
3				16		Mantener	Impulso proyectos interdisciplinarios con otras áreas curriculares de aplicación a la vida.
4				15	1	Mantener	Actúo de forma autónoma y proactiva poniendo en marcha acciones por cuenta propia, como proyecto de innovación o investigación.
5				11	5	Mantener	Expongo con claridad a los estudiantes y a los padres los objetivos formativos de enseñanza, los criterios de evaluación y los estándares de evaluación.
6				10	6	Mantener	Alcanzo metas exigentes, manifestando responsabilidad y capacidad de esfuerzo para lograr la mayor calidad y eficacia de la enseñanza en el mínimo tiempo.
7			13	3		Modificar	Me hago cargo del rendimiento de los estudiantes sea alto, bajo o medio y procuro mejorarlo en la medida de mis posibilidades y con la colaboración del propio alumno.
8		1	12	2	1	Modificar	Desarrollo una labor tutorial que me convierte en el maestro, guía, consejero, formador de personas. Mi compromiso como tutor con el estudiante, es obligado.
						Añadir	Siento que soy un promotor de dinámicas, proyectos e ideas desde una perspectiva constructiva y generadora de valor.
<b>Carismática</b>	<b>Nº EXP. PUNTUAN</b>					<b>CRITERIO</b>	<b>ITEM DEFINITIVO</b>
<b>Item</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>		
9				10	6	Mantener	Tengo habilidad en el entorno escolar para persuadir e influir sobre personas o situaciones,

							para obtener una actitud positiva sin presionar.
10				11	5	Mantener	Despierto la pasión por aprender en los estudiantes, realizando con eficacia y convencimiento mi propio trabajo.
11			13	2	1	Modificar	Veo la enseñanza como una experiencia única que mejora mi vida como persona y la de los estudiantes.
<b>Afectiva o emocional</b>	<b>Nº EXP. PUNTUAN</b>					<b>CRITERIO</b>	<b>ITEM DEFINITIVO</b>
<b>Item</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>		
12			12		4	Modificar	Trabajo una actitud de empatía con los estudiantes, con miras a la comprensión de la personalidad de cada uno de ellos.
13				12	4	Mantener	Soy coherente con los deberes éticos de la profesión, lealtad e integridad en las diferentes funciones asumidas en el centro.
<b>Anticipadora</b>	<b>Nº EXP. PUNTUAN</b>					<b>CRITERIO</b>	<b>ITEM DEFINITIVO</b>
<b>Item</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>		
14				15	1	Mantener	Tengo planificado con anticipación la programación, los objetivos de las sesiones y el resultado de aprendizaje que espero.
15				12	4	Mantener	Me adelanto a los acontecimientos y visualizo escenarios para formular objetivos de mejora.
16				10	6	Mantener	Supero la resistencia a los cambios legislativos y los valoro de forma positiva por lo que me reinvento como docente constantemente.
<b>Cultural</b>	<b>Nº EXP. PUNTUAN</b>					<b>CRITERIO</b>	<b>ITEM DEFINITIVO</b>
<b>Item</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>		
17			12		4	Modificar	Dejo huella de mi persona en los estudiantes para la construcción de una sociedad democrática y justa.
18				16		Mantener	Fomento una cultura de participación del alumnado fuera del aula.
<b>Formativa</b>	<b>Nº EXP. PUNTUAN</b>					<b>CRITERIO</b>	<b>ITEM DEFINITIVO</b>
<b>Item</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>		
19			13	1	2	Unificar	Con los ítem 5 y 6 de Conocimiento del Contenido.
20			13	1	2	Unificar	
<b>Potencial Creativo</b>	<b>Nº EXP. PUNTUAN</b>					<b>CRITERIO</b>	<b>ITEM DEFINITIVO</b>
<b>Item</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>		
1			12	4		Modificar	Creo que soy competente generando ideas innovadoras para mejorar la calidad del aprendizaje de los estudiantes.
2				12	4	Mantener	Investigo obteniendo evidencias y comunicando resultados sobre lo que ocurre en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.
3				12	4	Mantener	Tengo confianza en mi capacidad para solucionar problemas de forma creativa dentro y fuera del aula.
4	2	14				Eliminar	***
5			12	2	2	Modificar	Soy competente a la hora de encontrar maneras creativas de resolver problemas que se plantean dentro y fuera del aula.
6				15	1	Mantener	Cuento con talento y habilidades para hacer bien mi trabajo como docente.

7				10	6	Mantener	Me siento cómodo/a probando ideas nuevas dentro y fuera del aula.
<b>Creatividad Practicada</b>	<b>Nº EXP. PUNTUAN</b>					<b>CRITERIO</b>	<b>ITEM DEFINITIVO</b>
<b>Item</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>		
8	1	1	12	1	1	Modificar	En el centro educativo tengo oportunidad de usar mis habilidades y capacidades creativas para mejorar la calidad del aprendizaje de los estudiantes.
9			12	2	2	Modificar	En el centro educativo me invitan a que presente ideas para mejorar la calidad del aprendizaje de los estudiantes.
10				14	2	Mantener	Tengo la oportunidad de participar en equipos de trabajo para mejorar la calidad del aprendizaje de los estudiantes.
11				14	2	Mantener	Tengo libertad para decidir cómo llevar a cabo mis tareas dentro y fuera del aula.
12			12	2	2	Modificar	En el centro educativo mis capacidades creativas se aprovechan al máximo.
<b>Apoyo Organizac. Percibido</b>	<b>Nº EXP. PUNTUAN</b>					<b>CRITERIO</b>	<b>ITEM DEFINITIVO</b>
<b>Item</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>		
13			12	2	2	Modificar	En el centro educativo se reconoce el trabajo creativo que realizo.
14			12	2	2	Modificar	Mi centro educativo juzga las ideas creativas de un modo justo porque mejora la calidad del aprendizaje de los estudiantes.
15			12	2	2	Modificar	En mi centro educativo se anima a la gente a resolver los problemas que se producen dentro y fuera del aula, de forma creativa.
16			12	2	2	Modificar	Mi centro educativo cuenta con buenos mecanismos para fomentar y desarrollar las ideas creativas dentro y fuera del aula.
17			12	2	2	Modificar	En mi centro educativo se anima a los docentes a asumir riesgos para mejorar el aprendizaje de los estudiantes.
18			12	2	2	Modificar	En mi centro educativo se recompensan las ideas innovadoras y creativas que mejoran el aprendizaje de los estudiantes.

### Anexo 5: Cuestionario definitivo por dimensiones

Conocimiento del contenido de enseñanza (CC)	
1.	Cuando organizo los contenidos de las materias que imparto, utilizo los criterios de evaluación en función de los resultados de aprendizaje.
2.	Formulo y reformulo las veces que haga falta los fundamentos básicos del contenido de enseñanza para hacerlos más asequibles a los estudiantes.
3.	Entiendo que como profesional del S.XXI mi empleabilidad pasa necesariamente por mi capacidad de ofrecer un servicio de alto valor añadido en el dominio de la materia que imparto.
4.	Participo al menos en dos cursos de formación continua al año, y/o leo bastante relacionado con mi asignatura para estar al día y mejorar el dominio de las materias que imparto.
5.	Me reúno con frecuencia con mis compañeros, para conocer los fundamentos básicos del contenido que aborda cada uno en su materia, con aplicación a la vida.
6.	Para mejorar el dominio de la materia que imparto, domino las tecnologías de la información y la comunicación.

Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC)	
Programación	
1.	Realizo la programación por competencias del curso, en función del currículo oficial existente.
2.	Diseño objetivos de aprendizaje y contenidos, en función de los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje evaluables, relacionándolo con las competencias.
3.	Diseño una temporalización de contenidos por unidades didácticas, con un número de sesiones que permita un aprendizaje competente al estudiante.
4.	Llevo a la práctica la programación de las diferentes unidades didácticas, atendiendo a los diferentes niveles de aprendizaje de los estudiantes.
5.	Tengo en cuenta la enseñanza interdisciplinar para generar aprendizaje significativo en los estudiantes.
6.	Elaboro planes de trabajo individualizado para los estudiantes que lo necesitan, atendiendo a la diversidad.
7.	En la programación planteo alguna innovación didáctica que sea de utilidad para la vida de los estudiantes.
8.	En la programación planteo alguna investigación didáctica que sea de utilidad para la vida de los estudiantes.

<b>Actividades y Tareas</b>	
1.	Propongo con frecuencia las actividades de aprendizaje en forma de problemas, con aplicación a la vida cotidiana.
2.	Me apoyo en las Tics para resolver las tareas en forma de problemas, de acuerdo al objetivo propuesto.
3.	Soy capaz de buscar otra alternativa eficaz de enseñanza, cuando los estudiantes no consiguen con las tareas el resultado de aprendizaje aplicado a la vida cotidiana.
<b>Aprendizajes del alumnado</b>	
1.	Explico el objetivo de enseñanza al inicio de la sesión, controlo el tiempo en cada tarea de aprendizaje y al término de la sesión realizo una síntesis de lo aprendido detectando el nivel de consecución del objetivo propuesto.
2.	Utilizo frecuentemente, métodos de enseñanza que generen indagación y búsqueda de soluciones, a la vez que guío el proceso de enseñanza-aprendizaje del estudiante.
3.	Parto de las necesidades e intereses para estimular e incentivar al estudiante, para que se implique en los aprendizajes, con carácter de uso en la vida cotidiana.
4.	En la resolución de problemas, los estudiantes aprenden con significado preciso de forma organizada. Relacionan estos aprendizajes con ideas previas y crean propuestas alternativas de uso para la vida.
5.	Soy capaz de generar entre los estudiantes un aprendizaje creativo planteando hipótesis para resolver problemas de la vida cotidiana, de acuerdo con el objetivo de aprendizaje.
<b>Evaluación</b>	
<b>Respecto a los estudiantes</b>	
1.	Comunico de modo claro y concreto antes de comenzar la unidad didáctica, los criterios de evaluación y los instrumentos de evaluación.
2.	Aplico los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje evaluables.
3.	Anticipo el error en el aprendizaje de los estudiantes, remonto a su origen, indago sobre la causa y ofrezco estrategias concretas y eficaces.
4.	Compruebo si las tareas de enseñanza son adecuadas para organizar las ideas con significado preciso por parte de los estudiantes, con el fin de conseguir el objetivo de aprendizaje.
<b>Respecto a mí como docente</b>	
1.	Me implico todo lo que puedo en la enseñanza de la materia que imparto.
2.	Evalúo si he sido capaz de que los estudiantes aprendan con eficacia los fundamentos básicos de enseñanza, en el menor tiempo posible.



<b>Respecto al proceso de evaluación</b>	
1.	Evalúo la eficacia de los objetivos de aprendizaje, contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables en la enseñanza por competencias, teniendo en cuenta el nivel de aprendizaje de los estudiantes.
2.	Mientras imparto los contenidos de enseñanza de la sesión, estoy evaluando internamente el grado de consecución de los objetivos en los estudiantes.
3.	Evalúo si en la metodología de enseñanza establezco una relación de reciprocidad con el estudiante.
4.	Compruebo si he utilizado con eficacia los instrumentos de evaluación en cumplimiento de los criterios de evaluación.
5.	Evalúo si he utilizado tareas que generen procesos reflexivos que cumplan el objetivo propuesto, sin olvidar el carácter formativo de los estudiantes.
<b>Gestión y Organización de la clase (GO)</b>	
1.	Gestiono los conflictos que se producen en clase con educación y cariño, tratando de empatizar con el otro, buscando la responsabilidad de cada uno y las posibles compensaciones en función del hecho.
2.	Utilizo todo tipo de agrupamientos en el desempeño de las actividades y tareas, organizando a los estudiantes en el menor tiempo posible.
3.	Organizo trabajo por grupos haciendo un seguimiento del desarrollo del objetivo y estableciendo una coevaluación para constatar los progresos, generando actitudes democráticas y respeto mutuo.
4.	Utilizo un tono de voz moderado que facilite que todos los estudiantes me escuchen, sin perder la calma, controlando en todo momento la situación y el estrés.
5.	Soy receptivo a lo que me dicen los estudiantes, compañeros, directivos y padres.
6.	Expongo las ideas de forma clara y con significado preciso.
7.	Para dar información sobre la tarea realizada suelo utilizar un feedback que le hace reflexionar sobre la tarea.
8.	Creo y mantengo un ambiente estimulante para el aprendizaje y la socialización en el aula, generando una cultura basada en la conversación, el conocimiento, la conectividad y la colaboración.

<b>Capacidad de Liderazgo/relación del profesor (CL-R)</b>	
<b>Dimensión profesional</b>	
1.	Impulso proyectos interdisciplinarios con otras áreas curriculares de aplicación a la vida.
2.	Siento que soy un promotor de dinámicas, proyectos e ideas desde una perspectiva constructiva y generadora de valor.
3.	Actúo de forma autónoma y proactiva poniendo en marcha acciones por cuenta propia, como proyecto de innovación o investigación.
4.	Expongo con claridad a los estudiantes y a los padres los objetivos formativos de enseñanza, los criterios de evaluación y los estándares de evaluación.
5.	Alcanzo metas exigentes, manifestando responsabilidad y capacidad de esfuerzo para lograr la mayor calidad y eficacia de la enseñanza en el mínimo tiempo.
6.	Me hago cargo del rendimiento de los estudiantes sea alto, bajo o medio y procuro mejorarlo en la medida de mis posibilidades y con la colaboración del propio alumno.
7.	Desarrollo una labor tutorial que me convierte en el maestro, guía, consejero, formador de personas. Mi compromiso como tutor con el estudiante, es obligado.
<b>Dimensión carismática</b>	
1.	Tengo habilidad en el entorno escolar para persuadir e influir sobre personas o situaciones, para obtener una actitud positiva sin presionar.
2.	Despierto la pasión por aprender en los estudiantes, realizando con eficacia y convencimiento mi propio trabajo.
3.	Veó la enseñanza como una experiencia única que mejora mi vida como persona y la de los estudiantes.
<b>Dimensión afectiva o emocional/social</b>	
1.	Trabajo una actitud de empatía con los estudiantes, con miras a la comprensión de la personalidad de cada uno de ellos.
2.	Soy coherente con los deberes éticos de la profesión, lealtad e integridad en las diferentes funciones asumidas en el centro.
3.	Dejo huella de mi persona en los estudiantes para la construcción de una sociedad democrática y justa.
4.	Fomento una cultura de participación del alumnado fuera del aula
<b>Dimensión anticipadora</b>	
1.	Tengo planificado con anticipación la programación, los objetivos de las sesiones y el resultado de aprendizaje que espero.
2.	Me adelanto a los acontecimientos y visualizo escenarios para formular objetivos de mejora.
3.	Supero la resistencia a los cambios legislativos y los valoro de forma positiva por lo que me reinvento como docente constantemente.

<b>Autoeficacia Creativa docente</b>	
<b>Potencial creativo</b>	
1.	Creo que soy competente generando ideas innovadoras para mejorar la calidad del aprendizaje de los estudiantes.
2.	Investigo obteniendo evidencias y comunicando resultados sobre lo que ocurre en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.
3.	Tengo confianza en mi capacidad para solucionar problemas de forma creativa dentro y fuera del aula.
4.	Soy competente a la hora de encontrar maneras creativas de resolver problemas que se plantean dentro y fuera del aula.
5.	Cuento con talento y habilidades para hacer bien mi trabajo como docente.
6.	Me siento cómodo/a probando ideas nuevas dentro y fuera del aula.
<b>Creatividad practicada</b>	
1.	En el centro educativo tengo oportunidad de usar mis habilidades y capacidades creativas para mejorar la calidad del aprendizaje de los estudiantes.
2.	En el centro educativo me invitan a que presente ideas para mejorar la calidad del aprendizaje de los estudiantes.
3.	Tengo la oportunidad de participar en equipos de trabajo para mejorar la calidad del aprendizaje de los estudiantes.
4.	Tengo libertad para decidir cómo llevar a cabo mis tareas dentro y fuera del aula.
5.	En el centro educativo mis capacidades creativas se aprovechan al máximo.
<b>Apoyo organizacional percibido</b>	
1.	En el centro educativo se reconoce el trabajo creativo que realizo.
2.	Mi centro educativo juzga las ideas creativas de un modo justo porque mejora la calidad del aprendizaje de los estudiantes.
3.	En mi centro educativo se anima a la gente a resolver los problemas que se producen dentro y fuera del aula, de forma creativa.
4.	Mi centro educativo cuenta con buenos mecanismos para fomentar y desarrollar las ideas creativas dentro y fuera del aula.
5.	En mi centro educativo se anima a los docentes a asumir riesgos para mejorar el aprendizaje de los estudiantes.
6.	En mi centro educativo se recompensan las ideas innovadoras y creativas que mejoran el aprendizaje de los estudiantes.



## Anexo 6: Cuestionario definitivo.

### “LA AUTOEFICACIA DE LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES DEL DOCENTE”

A continuación le presentamos un cuestionario que tiene el objeto de conocer la opinión que tiene usted como docente sobre el perfil del profesor en la percepción de sus competencias profesionales. Su opinión puede ser muy valiosa.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder al cuestionario de la forma más sincera posible. Esto le tomará aproximadamente 8-10 minutos de su tiempo.

La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los propios de esta investigación.

Acepto mi participación en la investigación sobre el perfil del profesor en la percepción de sus competencias profesionales. SI  NO

Sexo:

Fecha de nacimiento:

Años de experiencia:

Etapas Educativas:

Asignatura que imparte:

Titularidad del centro en el que trabaja:

Comunidad Autónoma en la que imparte docencia:

Provincia:

Población:

Si quiere conocer el resultado de su perfil docente, anote su dirección de correo electrónico:

**COMENZAMOS**

<i>Valore los siguiente ítems del 1 al 4. Siendo 1: Totalmente en desacuerdo; 4: Totalmente de acuerdo.</i>
1. Realizo la programación por competencias del curso, en función del currículo oficial existente.
2. Comunico de modo claro y concreto antes de comenzar la unidad didáctica, los criterios de evaluación y los instrumentos de evaluación.
3. Propongo con frecuencia las actividades de aprendizaje en forma de problemas, con aplicación a la vida cotidiana.
4. Despierto la pasión por aprender en los estudiantes, realizando con eficacia y convencimiento mi propio trabajo.
5. Soy competente a la hora de encontrar maneras creativas de resolver problemas que se plantean dentro y fuera del aula.
6. Llevo a la práctica la programación de las diferentes unidades didácticas, atendiendo a los diferentes niveles de aprendizaje de los estudiantes.
7. Parto de las necesidades e intereses para estimular e incentivar al estudiante, para que se implique en los aprendizajes, con carácter de uso en la vida cotidiana.
8. Evaluó si he sido capaz de que los estudiantes aprendan con eficacia los fundamentos básicos de enseñanza, en el menor tiempo posible.
9. Soy responsable por conseguir especializarme en la materia que imparto.
10. Fomento una cultura de participación del alumnado fuera del aula.
11. Mi centro educativo juzga las ideas creativas de un modo justo porque mejora la calidad del aprendizaje de los estudiantes.
12. Formulo y reformulo las veces que haga falta los fundamentos básicos del contenido de enseñanza para hacerlos más asequibles a los estudiantes.
13. En la programación planteo alguna innovación didáctica que sea de utilidad para la vida de los estudiantes.
14. Compruebo si las tareas de enseñanza son adecuadas para organizar las ideas con significado preciso por parte de los estudiantes, con el fin de conseguir el objetivo de aprendizaje.
15. Explico el objetivo de enseñanza al inicio de la sesión, controlo el tiempo en cada tarea de aprendizaje y al término de la sesión realizo una síntesis de lo aprendido, detectando el nivel de consecución del objetivo propuesto.
16. Soy coherente con los deberes éticos de la profesión, lealtad e integridad en las diferentes funciones asumidas en el centro.
17. Cuando organizo los contenidos de las materias que imparto, utilizo los criterios de evaluación en función de los resultados de aprendizaje.
18. En la programación planteo alguna investigación didáctica que sea de utilidad para la vida de los estudiantes.
19. Me adelanto a los acontecimientos y visualizo escenarios para formular objetivos de mejora.
20. Creo que soy competente generando ideas innovadoras para mejorar la calidad del

aprendizaje de los estudiantes.
21. Diseño objetivos de aprendizaje y contenidos, en función de los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje evaluables, relacionándolo con las competencias.
22. Me apoyo en las Tics para resolver las tareas en forma de problemas, de acuerdo al objetivo propuesto.
23. Anticipo el error en el aprendizaje de los estudiantes, remonto a su origen, indago sobre la causa y ofrezco estrategias concretas y eficaces.
24. Soy capaz de clasificar a los estudiantes rápidamente, utilizando todo tipo de agrupamientos.
25. Desarrollo una labor tutorial que me convierte en el maestro, guía, consejero, formador de personas. Mi compromiso como tutor con el estudiante, es obligado.
26. En mi centro educativo se recompensan las ideas innovadoras y creativas que mejoran el aprendizaje de los estudiantes.
27. Diseño una temporalización de contenidos por unidades didácticas, con un número de sesiones que permita un aprendizaje competente al estudiante.
28. Aplico los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje evaluables.
29. Utilizo frecuentemente, métodos de enseñanza que generen indagación y búsqueda de soluciones, a la vez que guío el proceso de enseñanza-aprendizaje del estudiante.
30. Soy consciente del nivel de rendimiento de los estudiantes y procuro mejorarlo contando con la ayuda del alumno.
31. Tengo planificado con anticipación la programación, los objetivos de las sesiones y el resultado de aprendizaje que espero.
32. Mi centro educativo cuenta con buenos mecanismos para fomentar y desarrollar las ideas creativas dentro y fuera del aula.
33. Tengo confianza en mi capacidad para solucionar problemas de forma creativa dentro y fuera del aula.
34. Atiendo a la diversidad del alumnado llevando a cabo un trabajo personalizado con cada uno de ellos cuando es conveniente.
35. Tengo en cuenta la enseñanza interdisciplinar para generar aprendizaje significativo en los estudiantes.
36. Evalúo la eficacia de los objetivos de aprendizaje, contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables en la enseñanza por competencias, teniendo en cuenta el nivel de aprendizaje de los estudiantes.
37. Gestiono los conflictos que se producen en clase con educación y cariño, tratando de empatizar con el otro, buscando la responsabilidad de cada uno y las posibles compensaciones en función del hecho.
38. Impulso proyectos interdisciplinares con otras áreas curriculares de aplicación a la vida.
39. Investigo obteniendo evidencias y comunicando resultados sobre lo que ocurre en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.
40. En el centro educativo me invitan a que presente ideas para mejorar la calidad del aprendizaje de los estudiantes.
41. Participo al menos en dos cursos de formación continua al año, y/o leo bastante relacionado con mi asignatura para estar al día y mejorar el dominio de las materias

que imparto.
42. Soy capaz de buscar otra alternativa eficaz de enseñanza, cuando los estudiantes no consiguen con las tareas el resultado de aprendizaje aplicado a la vida cotidiana.
43. Utilizo un tono de voz moderado que facilite que todos los estudiantes me escuchen, sin perder la calma, controlando en todo momento la situación y el estrés.
44. Tengo libertad para decidir cómo llevar a cabo mis tareas dentro y fuera del aula.
45. Organizo trabajo por grupos haciendo un seguimiento del desarrollo del objetivo y estableciendo una coevaluación para constatar los progresos, generando actitudes democráticas y respeto mutuo.
46. Expongo con claridad a los estudiantes y a los padres los objetivos formativos de enseñanza, los criterios de evaluación y los estándares de evaluación.
47. Dejo huella de mi persona en los estudiantes para la construcción de una sociedad democrática y justa.
48. Tengo habilidad en el entorno escolar para persuadir e influir sobre personas o situaciones, para obtener una actitud positiva sin presionar.
49. Para dar información sobre la tarea realizada suelo utilizar un feedback que le hace reflexionar sobre la tarea.
50. Elaboro planes de trabajo individualizado para los estudiantes que lo necesitan, atendiendo a la diversidad.
51. Me implico todo lo que puedo en la enseñanza de la materia que imparto.
52. Entiendo que como profesional del S.XXI mi empleabilidad pasa necesariamente por mi capacidad de ofrecer un servicio de alto valor añadido en el dominio de la materia que imparto.
53. Veo la enseñanza como una experiencia única que mejora mi vida como persona y la de los estudiantes.
54. Me hago cargo del rendimiento de los estudiantes sea alto, bajo o medio y procuro mejorarlo en la medida de mis posibilidades y con la colaboración del propio alumno.
55. Mientras imparto los contenidos de enseñanza de la sesión, estoy evaluando internamente el grado de consecución de los objetivos en los estudiantes.
56. Supero la resistencia a los cambios legislativos y los valoro de forma positiva por lo que me reinvento como docente constantemente.
57. Alcanzo metas exigentes, manifestando responsabilidad y capacidad de esfuerzo para lograr la mayor calidad y eficacia de la enseñanza en el mínimo tiempo.
58. Evalúo si he utilizado tareas que generen procesos reflexivos que cumplan el objetivo propuesto, sin olvidar el carácter formativo de los estudiantes.
59. Actúo de forma autónoma y proactiva poniendo en marcha acciones por cuenta propia, como proyecto de innovación o investigación.
60. En la resolución de problemas, los estudiantes aprenden con significado preciso de forma organizada. Relacionan estos aprendizajes con ideas previas y crean propuestas alternativas de uso para la vida.
61. Para mejorar el dominio de la materia que imparto, domino las tecnologías de la información y la comunicación.
62. Trabajo una actitud de empatía con los estudiantes, con miras a la comprensión de la personalidad de cada uno de ellos.
63. Evalúo si en la metodología de enseñanza establezco una relación de reciprocidad con



el estudiante.
64. Siento que soy un promotor de dinámicas, proyectos e ideas desde una perspectiva constructiva y generadora de valor.
65. En el centro educativo tengo oportunidad de usar mis habilidades y capacidades creativas para mejorar la calidad del aprendizaje de los estudiantes.
66. Expongo las ideas de forma clara y con significado preciso.
67. Compruebo si he utilizado con eficacia los instrumentos de evaluación en cumplimiento de los criterios de evaluación.
68. En mi centro educativo se anima a la gente a resolver los problemas que se producen dentro y fuera del aula, de forma creativa.
69. Cuento con talento y habilidades para hacer bien mi trabajo como docente.
70. Soy capaz de generar entre los estudiantes un aprendizaje creativo planteando hipótesis para resolver problemas de la vida cotidiana, de acuerdo con el objetivo de aprendizaje.
71. En mi centro educativo se anima a los docentes a asumir riesgos para mejorar el aprendizaje de los estudiantes.
72. Soy receptivo a lo que me dicen los estudiantes, compañeros, directivos y padres.
73. Me siento cómodo/a probando ideas nuevas dentro y fuera del aula.
74. Tengo la oportunidad de participar en equipos de trabajo para mejorar la calidad del aprendizaje de los estudiantes.
75. En el centro educativo se reconoce el trabajo creativo que realizo.
76. En el centro educativo mis capacidades creativas se aprovechan al máximo
77. Utilizo todo tipo de agrupamientos en el desempeño de las actividades y tareas, organizando a los estudiantes en el menor tiempo posible.
78. Me reúno con frecuencia con mis compañeros, para conocer los fundamentos básicos del contenido que aborda cada uno en su materia, con aplicación a la vida.
79. Creo y mantengo un ambiente estimulante para el aprendizaje y la socialización en el aula, generando una cultura basada en la conversación, el conocimiento, la conectividad y la colaboración.



## Anexo 7: Carta para participar en la investigación.

Estimado Sr. Director/a:

Le pedimos su colaboración y la de todos los profesores de su Centro, para un proyecto de investigación cuyo objetivo es: **conocer la Autoeficacia que tiene el docente sobre sus competencias profesionales.**

Para ello le rogamos que reenvíe el correo electrónico con el link del cuestionario a todos los profesores de Primaria, ESO y Bachillerato de todas las materias que se imparten en su centro educativo.

El cuestionario es totalmente anónimo e implica aproximadamente 8-10 minutos en cumplimentarse.

Toda la información recogida será tratada con estricta confidencialidad en el marco del presente proyecto de investigación y no será utilizada para ningún otro propósito.

Si desea estar informado de los resultados obtenidos al finalizar esta investigación, escriba su correo electrónico en el cuestionario.

Agradecemos de antemano su colaboración,

M<sup>a</sup> Inmaculada Rodríguez Gómez

Estudiante de Doctorado

Facultad de Educación y Formación del profesorado

Departamento de Psicología Evolutiva y Educación

Universidad Autónoma de Madrid (UAM)



### Anexo 8: Prueba de asimetría y curtosis.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.	Asimetría		Curtosis	
	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Error típico	Estadístico	Error típico
F1 Liderazgo	1238	17,00	64,00	56,5436	5,59616	<b>-1,306</b>	,070	<b>4,010</b>	,139
F2 Potencial Creativo	1238	10,00	40,00	28,7973	7,15235	<b>-,378</b>	,070	<b>-,576</b>	,139
F3 Dominio Técnico	1238	22,00	68,00	54,2553	7,51185	<b>-,360</b>	,070	<b>-,133</b>	,139
F4 Personalidad Activa	1238	22,00	60,00	47,8990	6,72718	<b>-,532</b>	,070	<b>,080</b>	,139
N válido (según lista)	1238								



## Anexo 9: Características de la muestra.

### Género

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Masculino	459	37,1	37,1	37,1
	Femenino	779	62,9	62,9	100,0
	Total	1238	100,0	100,0	

### Años de Experiencia

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Menos de 5 años	142	11,5	11,5	11,5
	6-10 años	231	18,7	18,7	30,1
	11-20 años	371	30,0	30,0	60,1
	21-30 años	304	24,6	24,6	84,7
	Más de 30 años	190	15,3	15,3	100,0
	Total	1238	100,0	100,0	

### Etapa Educativa

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Educación Primaria	480	38,8	38,8	38,8
	ESO	468	37,8	37,8	76,6
	Bachillerato	290	23,4	23,4	100,0
	Total	1238	100,0	100,0	

### Titularidad

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Público	908	73,3	73,3	73,3
	Privado	101	8,2	8,2	81,5
	Concertado	229	18,5	18,5	100,0
	Total	1238	100,0	100,0	

## Comunidad Autónoma

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Andalucía	78	6,3	6,3	6,3
Aragón	50	4,0	4,0	10,3
Asturias	4	,3	,3	10,7
Canarias	47	3,8	3,8	14,5
Cantabria	25	2,0	2,0	16,5
Castilla-León	137	11,1	11,1	27,5
CLM	211	17,0	17,0	44,6
Cataluña	65	5,3	5,3	49,8
C. Valenciana	29	2,3	2,3	52,2
Extremadura	3	,2	,2	52,4
Galicia	70	5,7	5,7	58,1
Baleares	20	1,6	1,6	59,7
La Rioja	4	,3	,3	60,0
CAM	403	32,6	32,6	92,6
Murcia	14	1,1	1,1	93,7
Navarra	58	4,7	4,7	98,4
País Vasco	20	1,6	1,6	100,0
Total	1238	100,0	100,0	

## Materias

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos EP Generalista	306	24,7	24,7	24,7
EP Idioma	95	7,7	7,7	32,4
EP EF	43	3,5	3,5	35,9
EP Música y Plástica	24	1,9	1,9	37,8
EP Religión	12	1,0	1,0	38,8
ESO, BACH. Ámbito Científico	279	22,5	22,5	61,3
ESO, BACH. Ámbito Sociolingüístico	255	20,6	20,6	81,9
ESO, BACH. Música	30	2,4	2,4	84,3
ESO, BACH. EF	38	3,1	3,1	87,4
ESO, BACH. Dibujo	24	1,9	1,9	89,3
ESO, BACH. Religión, Ética	12	1,0	1,0	90,3
ESO, BACH. Idiomas	120	9,7	9,7	100,0
Total	1238	100,0	100,0	



## Anexo 10: Cuestionario validado de autoeficacia de las competencias profesionales del docente (CACPD).

<b>LIDERAZGO RECÍPROCO</b>
1. Entiendo que como profesional del S.XXI mi empleabilidad pasa necesariamente por mi capacidad de ofrecer un servicio de alto valor añadido en el dominio de la materia que imparto.
2. Me implico todo lo que puedo en la enseñanza de la materia que imparto.
3. Evaluó si en la metodología de enseñanza establezco una relación de reciprocidad con el estudiante.
4. Gestiono los conflictos que se producen en clase con educación y cariño, tratando de empatizar con el otro, buscando la responsabilidad de cada uno y las posibles compensaciones en función del hecho.
5. Utilizo un tono de voz moderado que facilite que todos los estudiantes me escuchen, sin perder la calma, controlando en todo momento la situación y el estrés.
6. Soy receptivo a lo que me dicen los estudiantes, compañeros, directivos y padres.
7. Creo y mantengo un ambiente estimulante para el aprendizaje y la socialización en el aula, generando una cultura basada en la conversación, el conocimiento, la conectividad y la colaboración.
8. Me hago cargo del rendimiento de los estudiantes sea alto, bajo o medio y procuro mejorarlo en la medida de mis posibilidades y con la colaboración del propio alumno.
9. Desarrollo una labor tutorial que me convierte en el maestro, guía, consejero, formador de personas. Mi compromiso como tutor con el estudiante, es obligado.
10. Tengo habilidad en el entorno escolar para persuadir e influir sobre personas o situaciones, para obtener una actitud positiva sin presionar.
11. Despierto la pasión por aprender en los estudiantes, realizando con eficacia y convencimiento mi propio trabajo.
12. Veo la enseñanza como una experiencia única que mejora mi vida como persona y la de los estudiantes.
13. Trabajo una actitud de empatía con los estudiantes, con miras a la comprensión de la personalidad de cada uno de ellos.
14. Soy coherente con los deberes éticos de la profesión, lealtad e integridad en las diferentes funciones asumidas en el centro.
15. Dejo huella de mi persona en los estudiantes para la construcción de una sociedad democrática y justa.
16. Cuento con talento y habilidades para hacer bien mi trabajo como docente.

<b>POTENCIAL CREATIVO CON APOYO INSTITUCIONAL</b>
1. En el centro educativo tengo oportunidad de usar mis habilidades y capacidades creativas para mejorar la calidad del aprendizaje de los estudiantes.
2. En el centro educativo me invitan a que presente ideas para mejorar la calidad del aprendizaje de los estudiantes.
3. Tengo la oportunidad de participar en equipos de trabajo para mejorar la calidad del aprendizaje de los estudiantes.
4. En el centro educativo mis capacidades creativas se aprovechan al máximo.
5. En el centro educativo se reconoce el trabajo creativo que realizo.
6. Mi centro educativo juzga las ideas creativas de un modo justo porque mejora la calidad del aprendizaje de los estudiantes.
7. En mi centro educativo se anima a la gente a resolver los problemas que se producen dentro y fuera del aula, de forma creativa.
8. Mi centro educativo cuenta con buenos mecanismos para fomentar y desarrollar las ideas creativas dentro y fuera del aula.
9. En mi centro educativo se anima a los docentes a asumir riesgos para mejorar el aprendizaje de los estudiantes.
10. En mi centro educativo se recompensan las ideas innovadoras y creativas que mejoran el aprendizaje de los estudiantes.
11. Me reúno con frecuencia con mis compañeros, para conocer los fundamentos básicos del contenido que aborda cada uno en su materia, con aplicación a la vida.

<b>DOMINIO TÉCNICO DIDÁCTICO</b>
1. Cuando organizo los contenidos de las materias que imparto, utilizo los criterios de evaluación en función de los resultados de aprendizaje.
2. Realizo la programación por competencias del curso, en función del currículo oficial existente.
3. Diseño objetivos de aprendizaje y contenidos, en función de los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje evaluables, relacionándolo con las competencias.
4. Diseño una temporalización de contenidos por unidades didácticas, con un número de sesiones que permita un aprendizaje competente al estudiante.
5. Explico el objetivo de enseñanza al inicio de la sesión, controlo el tiempo en cada tarea de aprendizaje y al término de la sesión realizo una síntesis de lo aprendido detectando el nivel de consecución del objetivo propuesto.
6. Comunico de modo claro y concreto antes de comenzar la unidad didáctica, los criterios de evaluación y los instrumentos de evaluación.
7. Aplico los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje evaluables.
8. Anticipo el error en el aprendizaje de los estudiantes, remonto a su origen, indago sobre la causa y ofrezco estrategias concretas y eficaces.

9. Compruebo si las tareas de enseñanza son adecuadas para organizar las ideas con significado preciso por parte de los estudiantes, con el fin de conseguir el objetivo de aprendizaje.
10. Evalúo si he sido capaz de que los estudiantes aprendan con eficacia los fundamentos básicos de enseñanza, en el menor tiempo posible.
11. Evalúo la eficacia de los objetivos de aprendizaje, contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables en la enseñanza por competencias, teniendo en cuenta el nivel de aprendizaje de los estudiantes.
12. Mientras imparto los contenidos de enseñanza de la sesión, estoy evaluando internamente el grado de consecución de los objetivos en los estudiantes.
13. Compruebo si he utilizado con eficacia los instrumentos de evaluación en cumplimiento de los criterios de evaluación.
14. Evalúo si he utilizado tareas que generen procesos reflexivos que cumplan el objetivo propuesto, sin olvidar el carácter formativo de los estudiantes.
15. Expongo con claridad a los estudiantes y a los padres los objetivos formativos de enseñanza, los criterios de evaluación y los estándares de evaluación.
16. Tengo planificado con anticipación la programación, los objetivos de las sesiones y el resultado de aprendizaje que espero.
17. Supero la resistencia a los cambios legislativos y los valoro de forma positiva por lo que me reinvento como docente constantemente.

<b>PERSONALIDAD ACTIVA CON CAPACIDAD DIDÁCTICA METACOGNITIVA</b>
1. Para mejorar el dominio de la materia que imparto, domino las tecnologías de la información y la comunicación.
2. Tengo en cuenta la enseñanza interdisciplinar para generar aprendizaje significativo en los estudiantes.
3. En la programación planteo alguna innovación didáctica que sea de utilidad para la vida de los estudiantes.
4. En la programación planteo alguna investigación didáctica que sea de utilidad para la vida de los estudiantes.
5. Propongo con frecuencia las actividades de aprendizaje en forma de problemas, con aplicación a la vida cotidiana.
6. Me apoyo en las Tics para resolver las tareas en forma de problemas, de acuerdo al objetivo propuesto.
7. Parto de las necesidades e intereses para estimular e incentivar al estudiante, para que se implique en los aprendizajes, con carácter de uso en la vida cotidiana.
8. En la resolución de problemas, los estudiantes aprenden con significado preciso de forma organizada. Relacionan estos aprendizajes con ideas previas y crean propuestas alternativas de uso para la vida.
9. Organizo trabajo por grupos haciendo un seguimiento del desarrollo del objetivo y estableciendo una coevaluación para constatar los progresos, generando actitudes democráticas y respeto mutuo.
10. Impulso proyectos interdisciplinares con otras áreas curriculares de aplicación a la

vida.
11. Actúo de forma autónoma y proactiva poniendo en marcha acciones por cuenta propia, como proyecto de innovación o investigación.
12. Fomento una cultura de participación del alumnado fuera del aula
13. Me adelanto a los acontecimientos y visualizo escenarios para formular objetivos de mejora.
14. Creo que soy competente generando ideas innovadoras para mejorar la calidad del aprendizaje de los estudiantes.
15. Investigo obteniendo evidencias y comunicando resultados sobre lo que ocurre en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

## Anexo 11: Pruebas del ANOVA para el género y Liderazgo recíproco

### Pruebas diferencias significativas Género y Liderazgo recíproco.

Variable dependiente: Factor 1=Liderazgo recíproco

Origen	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	136,453 <sup>a</sup>	1	136,453	4,369	,037
Intersección	3682061,267	1	3682061,267	117894,052	,000
GÉNERO	136,453	1	136,453	4,369	,037
Error	38602,691	1236	31,232		
Total	3996849,000	1238			
Total corregida	38739,145	1237			

### Pruebas de los efectos Género y Liderazgo recíproco.

Variable dependiente: Factor 1= Liderazgo recíproco

Origen	Eta al cuadrado parcial	Parámetro de no centralidad	Parámetro	Potencia observada
Modelo corregido	,004 <sup>a</sup>		4,369	,551
Intersección	,990		117894,052	1,000
GÉNERO	,004		4,369	,551
Error				
Total				
Total corregida				

a. R cuadrado = ,004 (R cuadrado corregida = ,003)

b. Calculado con alfa = ,05



## Anexo 12: Prueba del ANOVA para el género y Potencial creativo con apoyo institucional

### Pruebas diferencias significativas Género y Potencial creativo con apoyo institucional.

Variable dependiente: Factor 2= Potencial creativo con apoyo institucional

Origen	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	10,834 <sup>a</sup>	1	10,834	,212	,646
Intersección	956392,799	1	956392,799	18683,658	,000
Género	10,834	1	10,834	,212	,646
Error	63269,276	1236	51,189		
Total	1089931,000	1238			
Total corregida	63280,111	1237			

### Pruebas de los efectos Género y Potencial creativo con apoyo institucional.

Variable dependiente: Factor 2= Potencial creativo con apoyo institucional

Origen	Eta al cuadrado parcial	Parámetro de no centralidad	Parámetro Potencia observada
Modelo corregido	,000 <sup>a</sup>	,212	,075
Intersección	,938	18683,658	1,000
Género	,000	,212	,075
Error			
Total			
Total corregida			

a. R cuadrado = ,000 (R cuadrado corregida = -,001)

b. Calculado con alfa = ,05

---



### Anexo 13: Prueba del ANOVA para el género y Dominio técnico didáctico

#### Pruebas diferencias significativas Género y Dominio técnico didáctico.

Variable dependiente: Factor 3=Dominio técnico didáctico

Origen	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	247,123 <sup>a</sup>	1	247,123	4,391	,036
Intersección	3385766,839	1	3385766,839	60166,126	,000
Género	247,123	1	247,123	4,391	,036
Error	69554,218	1236	56,274		
Total	3714018,000	1238			
Total corregida	69801,341	1237			

#### Pruebas de los efectos Género y Dominio técnico didáctico.

Variable dependiente. Factor 3=Dominio técnico didáctico

Origen	Eta al cuadrado parcial	Parámetro de no centralidad	Parámetro Potencia observada
Modelo corregido	,004 <sup>a</sup>	4,391	,553
Intersección	,980	60166,126	1,000
Género	,004	4,391	,553
Error			
Total			
Total corregida			

a. R cuadrado = ,004 (R cuadrado corregida = ,003)

b. Calculado con alfa = ,05



## Anexo 14: Prueba del ANOVA para el género y Personalidad activa con capacidad didáctica metacognitiva

### Pruebas diferencias significativas Género y Personalidad activa con capacidad didáctica metacognitiva.

Variable dependiente: Factor 4=Personalidad activa con capacidad didáctica metacognitiva.

Origen	Suma de cuadrados tipo III	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	60,928 <sup>a</sup>	1	60,928	1,347	,246
Intersección	2644026,802	1	2644026,802	58441,510	,000
Género	60,928	1	60,928	1,347	,246
Error	55919,451	1236	45,242		
Total	2896345,000	1238			
Total corregida	55980,379	1237			

### Pruebas de los efectos Género y Personalidad activa con capacidad didáctica metacognitiva.

Variable dependiente: Factor 4=Personalidad activa con capacidad didáctica metacognitiva.

Origen	Eta al cuadrado parcial	Parámetro de no centralidad	Parámetro	Potencia observada
Modelo corregido	,001 <sup>a</sup>	1,347		,213
Intersección	,979	58441,510		1,000
Género	,001	1,347		,213
Error				
Total				
Total corregida				

a. R cuadrado = ,001 (R cuadrado corregida = ,000)

b. Calculado con alfa = ,05



## Anexo 15: Prueba del ANOVA para años de experiencia y Liderazgo recíproco

### Prueba diferencias significativas Años de Experiencia/Liderazgo recíproco.

Variable dependiente: Factor 1= Liderazgo recíproco

Origen	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	64,759 <sup>a</sup>	4	16,190	,516	,724
Intersección	3530863,142	1	3530863,142	112569,448	,000
EXP	64,759	4	16,190	,516	,724
Error	38674,386	1233	31,366		
Total	3996849,000	1238			
Total corregida	38739,145	1237			

### Prueba de los efectos Años de Experiencia/Liderazgo recíproco.

Variable dependiente: Factor 1= Liderazgo recíproco

Origen	Eta al cuadrado parcial	Parámetro de no centralidad	Parámetro	Potencia observada
Modelo corregido	,002 <sup>a</sup>	2,065		,175
Intersección	,989	112569,448		1,000
EXP	,002	2,065		,175
Error				
Total				
Total corregida				

a. R cuadrado = ,002 (R cuadrado corregida = -,002)

b. Calculado con alfa = ,05

### Estimaciones Años de Experiencia/Liderazgo recíproco.

Variable dependiente: Factor 1= Liderazgo recíproco

Años Experiencia	Media	Error típ.	Intervalo de confianza 95%	
			Límite inferior	Límite superior
Menos de 5 años	56,65	,470	55,733	57,577
6-10 años	56,72	,368	56,004	57,450
11-20 años	56,63	,291	56,066	57,207
21-30 años	56,56	,321	55,936	57,196
Más de 30 años	56,02	,406	55,224	56,818

**Comparaciones por pares. Límite inferior. Años de Experiencia/Liderazgo recíproco.**

Variable dependiente: Factor 1= Liderazgo recíproco

(I)Años Experiencia	(J)Años Experiencia	Diferencia de medias (I-J)	Error típ.	Sig. <sup>a</sup>	Intervalo de confianza al 95 % para la diferencia <sup>a</sup> Límite inferior
Menos de 5 años	6-10 años	-,072	,597	1,000	-1,752
	11-20 años	,019	,553	1,000	-1,535
	21-30 años	,089	,569	1,000	-1,512
	Más de 30 años	,634	,621	1,000	-1,113
6-10 años	Menos de 5 años	,072	,597	1,000	-1,607
	11-20 años	,091	,469	1,000	-1,229
	21-30 años	,161	,489	1,000	-1,213
	Más de 30 años	,706	,549	1,000	-,836
11-20 años	Menos de 5 años	-,019	,553	1,000	-1,573
	6-10 años	-,091	,469	1,000	-1,411
	21-30 años	,070	,433	1,000	-1,148
	Más de 30 años	,615	,500	1,000	-,790
21-30 años	Menos de 5 años	-,089	,569	1,000	-1,690
	6-10 años	-,161	,489	1,000	-1,536
	11-20 años	-,070	,433	1,000	-1,289
	Más de 30 años	,545	,518	1,000	-,912
Más de 30 años	Menos de 5 años	-,634	,621	1,000	-2,381
	6-10 años	-,706	,549	1,000	-2,249
	11-20 años	-,615	,500	1,000	-2,020
	21-30 años	-,545	,518	1,000	-2,001

### Comparaciones por pares. Límite superior. Años de Experiencia/Liderazgo recíproco.

Variable dependiente: Factor 1= Liderazgo recíproco

(I)Años Experiencia (J)Años Experiencia Intervalo de confianza al 95 % para la diferencia

		Límite superior
Menos de 5 años	6-10 años	1,607
	11-20 años	1,573
	21-30 años	1,690
	Más de 30 años	2,381
6-10 años	Menos de 5 años	1,752
	11-20 años	1,411
	21-30 años	1,536
	Más de 30 años	2,249
11-20 años	Menos de 5 años	1,535
	6-10 años	1,229
	21-30 años	1,289
	Más de 30 años	2,020
21-30 años	Menos de 5 años	1,512
	6-10 años	1,213
	11-20 años	1,148
	Más de 30 años	2,001
Más de 30 años	Menos de 5 años	1,113
	6-10 años	,836
	11-20 años	,790
	21-30 años	,912

Basadas en las medias marginales estimadas.

a. Ajuste para comparaciones múltiples: Bonferroni.

### Contrastes univariados Eta. Años de Experiencia/Liderazgo recíproco.

Variable dependiente: Factor 1= Liderazgo recíproco

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial
Contraste	64,759	4	16,190	,516	,724	,002
Error	38674,386	1233	31,366			

**Contrastes univariados Potencia. Años de Experiencia/Liderazgo recíproco.**Variable dependiente: Factor 1= Liderazgo recíproco

---

	Parámetro de no centralidad	Parámetro	Potencia observada
Contraste	2,065		,175
Error			

---

Cada prueba F contrasta el efecto simple de Años Experiencia en cada combinación de niveles del resto de los efectos mostrados.

a. Calculado con alfa = ,05



## Anexo 16: Prueba del ANOVA para años de experiencia y Potencial creativo con apoyo institucional

### Prueba diferencias significativas Años de Experiencia/ Potencial creativo con apoyo institucional.

Variable dependiente: Factor 2=Potencial creativo con apoyo institucional

Origen	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	254,220 <sup>a</sup>	4	63,555	1,243	,291
Intersección	912234,320	1	912234,320	17846,395	,000
EXP	254,220	4	63,555	1,243	,291
Error	63025,891	1233	51,116		
Total	1089931,000	1238			
Total corregida	63280,111	1237			

### Prueba de los efectos Años de Experiencia/ Potencial creativo con apoyo institucional.

Variable dependiente: Factor 2=Potencial creativo con apoyo institucional

Origen	Eta al cuadrado parcial	Parámetro de no centralidad	Parámetro Potencia observada
Modelo corregido	,004 <sup>a</sup>	4,973	,393
Intersección	,935	17846,395	1,000
EXP	,004	4,973	,393
Error			
Total			
Total corregida			

a. R cuadrado = ,004 (R cuadrado corregida = ,001)

b. Calculado con alfa = ,05

### Estimaciones Años de Experiencia/ Potencial creativo con apoyo institucional.

Variable dependiente: Factor 2=Potencial creativo con apoyo institucional

Años Experiencia	Media	Error típ.	Intervalo de confianza 95%	
			Límite inferior	Límite superior
Menos de 5 años	28,24	,600	27,069	29,424
6-10 años	28,15	,470	27,229	29,074
11-20 años	28,79	,371	28,067	29,523
21-30 años	29,36	,410	28,564	30,173
Más de 30 años	29,08	,519	28,067	30,102

### Comparaciones por pares. Límite inferior. Años de Experiencia/ Potencial creativo con apoyo institucional.

Variable dependiente: Factor 2=Potencial creativo con apoyo institucional

(I)Años Experiencia	(J)Años Experiencia	Diferencia de medias (I-J)	Error típ.	Sig. <sup>a</sup>	Intervalo de confianza al 95 % para la diferencia <sup>a</sup> Límite inferior
Menos de 5 años	6-10 años	,095	,762	1,000	-2,049
	11-20 años	-,549	,706	1,000	-2,533
	21-30 años	-1,122	,727	1,000	-3,166
	Más de 30 años	-,838	,793	1,000	-3,068
6-10 años	Menos de 5 años	-,095	,762	1,000	-2,239
	11-20 años	-,644	,599	1,000	-2,329
	21-30 años	-1,217	,624	,514	-2,972
	Más de 30 años	-,933	,700	1,000	-2,902
11-20 años	Menos de 5 años	,549	,706	1,000	-1,435
	6-10 años	,644	,599	1,000	-1,041
	21-30 años	-,573	,553	1,000	-2,129
	Más de 30 años	-,289	,638	1,000	-2,083
21-30 años	Menos de 5 años	1,122	,727	1,000	-,922
	6-10 años	1,217	,624	,514	-,538
	11-20 años	,573	,553	1,000	-,982
	Más de 30 años	,284	,661	1,000	-1,575
Más de 30 años	Menos de 5 años	,838	,793	1,000	-1,393
	6-10 años	,933	,700	1,000	-1,036
	11-20 años	,289	,638	1,000	-1,505
	21-30 años	-,284	,661	1,000	-2,144

### Comparaciones por pares. Límite superior. Años de Experiencia/ Potencial creativo con apoyo institucional.

Variable dependiente: Factor 2=Potencial creativo con apoyo institucional

(I)Años Experiencia (J)Años Experiencia Intervalo de confianza al 95 % para la diferencia

		Límite superior
Menos de 5 años	6-10 años	2,239
	11-20 años	1,435
	21-30 años	,922
	Más de 30 años	1,393
6-10 años	Menos de 5 años	2,049
	11-20 años	1,041
	21-30 años	,538
	Más de 30 años	1,036
11-20 años	Menos de 5 años	2,533
	6-10 años	2,329
	21-30 años	,982
	Más de 30 años	1,505
21-30 años	Menos de 5 años	3,166
	6-10 años	2,972
	11-20 años	2,129
	Más de 30 años	2,144
Más de 30 años	Menos de 5 años	3,068
	6-10 años	2,902
	11-20 años	2,083
	21-30 años	1,575

Basadas en las medias marginales estimadas.

a. Ajuste para comparaciones múltiples: Bonferroni.

### Contrastes univariados Eta. Años de Experiencia/ Potencial creativo con apoyo institucional.

Variable dependiente: Factor 2=Potencial creativo con apoyo institucional

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial
Contraste	254,220	4	63,555	1,243	,291	,004
Error	63025,891	1233	51,116			

---

**Contrastes univariados Potencia. Años de Experiencia/ Potencial creativo con apoyo institucional.**

Variable dependiente: Factor 2=Potencial creativo con apoyo institucional

---

	Parámetro de no centralidad	Parámetro	Potencia observada
Contraste		4,973	,393
Error			

---

## Anexo 17: Prueba del ANOVA para años de experiencia y Dominio técnico didáctico

### Prueba diferencias significativas Experiencia/Dominio Técnico Didáctico

Variable dependiente: Factor 3= Dominio técnico didáctico

Origen	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	627,193 <sup>a</sup>	4	156,798	2,795	,025
Intersección	3244235,781	1	3244235,781	57827,134	,000
EXP	627,193	4	156,798	2,795	,025
Error	69174,148	1233	56,102		
Total	3714018,000	1238			
Total corregida	69801,341	1237			

### Prueba de los efectos Años de Experiencia/ Dominio técnico didáctico.

Variable dependiente: Factor 3= Dominio técnico didáctico

Origen	Eta al cuadrado parcial	Parámetro de no centralidad	Parámetro	Potencia observada
Modelo corregido	,009 <sup>a</sup>	11,179		,768
Intersección	,979	57827,134		1,000
EXP	,009	11,179		,768
Error				
Total				
Total corregida				

a. R cuadrado = ,009 (R cuadrado corregida = ,006)

b. Calculado con alfa = ,05

### Prueba estimaciones Experiencia/ Dominio Técnico Didáctico.

Variable dependiente: Factor 3= Dominio técnico didáctico

Años Experiencia	Media	Error típ.	Intervalo de confianza 95%	
			Límite inferior	Límite superior
Menos de 5 años	53,38	,629	52,147	54,613
6-10 años	53,73	,493	52,765	54,698
11-20 años	53,84	,389	53,083	54,609
21-30 años	55,36	,430	54,522	56,208
Más de 30 años	54,56	,543	53,502	55,634

### Comparaciones por pares. Límite inferior. Años de Experiencia/ Dominio técnico didáctico.

Variable dependiente: Factor 3= Dominio técnico didáctico

(I)Años Experiencia	(J)Años Experiencia	Diferencia de medias (I-J)	Error típ.	Sig. <sup>a</sup>	Intervalo de confianza al 95 % para la diferencia <sup>a</sup>
					Límite inferior
Menos de 5 años	6-10 años	-,351	,799	1,000	-2,597
	11-20 años	-,466	,739	1,000	-2,545
	21-30 años	-1,985	,761	,092	-4,126
	Más de 30 años	-1,188	,831	1,000	-3,525
6-10 años	Menos de 5 años	,351	,799	1,000	-1,895
	11-20 años	-,115	,628	1,000	-1,880
	21-30 años	-1,634	,654	,126	-3,472
	Más de 30 años	-,837	,734	1,000	-2,900
11-20 años	Menos de 5 años	,466	,739	1,000	-1,612
	6-10 años	,115	,628	1,000	-1,651
	21-30 años	-1,519	,579	,089	-3,148
	Más de 30 años	-,722	,668	1,000	-2,601
21-30 años	Menos de 5 años	1,985	,761	,092	-,156
	6-10 años	1,634	,654	,126	-,205
	11-20 años	1,519	,579	,089	-,111
	Más de 30 años	,797	,693	1,000	-1,151
Más de 30 años	Menos de 5 años	1,188	,831	1,000	-1,148
	6-10 años	,837	,734	1,000	-1,226
	11-20 años	,722	,668	1,000	-1,157
	21-30 años	-,797	,693	1,000	-2,745

### Comparaciones por pares. Límite superior. Años de Experiencia/ Dominio técnico didáctico.

Variable dependiente: Factor 3= Dominio técnico didáctico

(I)Años Experiencia (J)Años Experiencia Intervalo de confianza al 95 % para la diferencia

		Límite superior
Menos de 5 años	6-10 años	1,895
	11-20 años	1,612
	21-30 años	,156
	Más de 30 años	1,148
6-10 años	Menos de 5 años	2,597
	11-20 años	1,651
	21-30 años	,205
	Más de 30 años	1,226
11-20 años	Menos de 5 años	2,545
	6-10 años	1,880
	21-30 años	,111
	Más de 30 años	1,157
21-30 años	Menos de 5 años	4,126
	6-10 años	3,472
	11-20 años	3,148
	Más de 30 años	2,745
Más de 30 años	Menos de 5 años	3,525
	6-10 años	2,900
	11-20 años	2,601
	21-30 años	1,151

Basadas en las medias marginales estimadas.

a. Ajuste para comparaciones múltiples: Bonferroni.

### Contrastes univariados Eta. Años de Experiencia/Dominio técnico didáctico.

Variable dependiente: Factor 3= Dominio técnico didáctico

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial
Contraste	627,193	4	156,798	2,795	,025	,009
Error	69174,148	1233	56,102			

**Contrastes univariados Potencia. Años de Experiencia/ Dominio técnico didáctico.**

Variable dependiente: Factor 3= Dominio técnico didáctico

---

	Parámetro de no centralidad	Parámetro Potencia observada
Contraste	11,179	,768

---

Error

---

Cada prueba F contrasta el efecto simple de Años Experiencia en cada combinación de niveles del resto de los efectos mostrados.

a. Calculado con alfa = ,05



## Anexo 18: Prueba del ANOVA para años de experiencia y Personalidad activa con capacidad didáctica metacognitiva

### Diferencias significativas Años de Experiencia/ Personalidad activa con capacidad didáctica metacognitiva.

Variable dependiente: Factor 4=Personalidad activa con capacidad didáctica metacognitiva

Origen	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	102,788 <sup>a</sup>	4	25,697	,567	,687
Intersección	2540234,817	1	2540234,817	56053,053	,000
EXP	102,788	4	25,697	,567	,687
Error	55877,590	1233	45,318		
Total	2896345,000	1238			
Total corregida	55980,379	1237			

### Pruebas de los efectos Años de Experiencia/ Personalidad activa con capacidad didáctica metacognitiva.

Variable dependiente: Factor 4=Personalidad activa con capacidad didáctica metacognitiva

Origen	Eta al cuadrado parcial	Parámetro de no centralidad	Parámetro	Potencia observada
Modelo corregido	,002 <sup>a</sup>	2,268		,190
Intersección	,978	56053,053		1,000
EXP	,002	2,268		,190
Error				
Total				
Total corregida				

a. R cuadrado = ,002 (R cuadrado corregida = -,001)

b. Calculado con alfa = ,05

### Prueba estimaciones Experiencia/ Personalidad activa con capacidad didáctica metacognitiva.

Variable dependiente: Factor 4=Personalidad activa con capacidad didáctica metacognitiva

Años Experiencia	Media	Error típ.	Intervalo de confianza 95%	
			Límite inferior	Límite superior
Menos de 5 años	48,35	,565	47,244	49,460
6-10 años	48,24	,443	47,378	49,116
11-20 años	47,91	,350	47,228	48,599
21-30 años	47,59	,386	46,835	48,350
Más de 30 años	47,60	,488	46,642	48,558

### Comparaciones por pares. Límite inferior. Años de Experiencia/ Personalidad activa con capacidad didáctica metacognitiva.

Variable dependiente: Factor 4=Personalidad activa con capacidad didáctica metacognitiva

(I)Años Experiencia	(J)Años Experiencia	Diferencia de medias (I-J)	Error típ.	Sig. <sup>a</sup>	Intervalo de confianza al 95 % para la diferencia <sup>a</sup>
					Límite inferior
Menos de 5 años	6-10 años	,105	,718	1,000	-1,913
	11-20 años	,438	,664	1,000	-1,430
	21-30 años	,760	,684	1,000	-1,164
	Más de 30 años	,752	,747	1,000	-1,348
6-10 años	Menos de 5 años	-,105	,718	1,000	-2,124
	11-20 años	,333	,564	1,000	-1,254
	21-30 años	,655	,588	1,000	-,998
	Más de 30 años	,647	,659	1,000	-1,207
11-20 años	Menos de 5 años	-,438	,664	1,000	-2,306
	6-10 años	-,333	,564	1,000	-1,920
	21-30 años	,322	,521	1,000	-1,143
	Más de 30 años	,314	,601	1,000	-1,375
21-30 años	Menos de 5 años	-,760	,684	1,000	-2,684
	6-10 años	-,655	,588	1,000	-2,307
	11-20 años	-,322	,521	1,000	-1,786
	Más de 30 años	-,008	,623	1,000	-1,759
Más de 30 años	Menos de 5 años	-,752	,747	1,000	-2,852
	6-10 años	-,647	,659	1,000	-2,501
	11-20 años	-,314	,601	1,000	-2,003
	21-30 años	,008	,623	1,000	-1,743

**Comparaciones por pares. Límite superior. Años de Experiencia/ Personalidad activa con capacidad didáctica metacognitiva.**

Variable dependiente: Factor 4=Personalidad activa con capacidad didáctica metacognitiva

(I)Años Experiencia (J)Años Experiencia Intervalo de confianza al 95 % para la diferencia

		Límite superior
Menos de 5 años	6-10 años	2,124
	11-20 años	2,306
	21-30 años	2,684
	Más de 30 años	2,852
6-10 años	Menos de 5 años	1,913
	11-20 años	1,920
	21-30 años	2,307
	Más de 30 años	2,501
11-20 años	Menos de 5 años	1,430
	6-10 años	1,254
	21-30 años	1,786
	Más de 30 años	2,003
21-30 años	Menos de 5 años	1,164
	6-10 años	,998
	11-20 años	1,143
	Más de 30 años	1,743
Más de 30 años	Menos de 5 años	1,348
	6-10 años	1,207
	11-20 años	1,375
	21-30 años	1,759

Basadas en las medias marginales estimadas.

a. Ajuste para comparaciones múltiples: Bonferroni.

**Contrastes univariados Eta. Años de Experiencia/ Personalidad activa con capacidad didáctica metacognitiva.**

Variable dependiente: Factor 4=Personalidad activa con capacidad didáctica metacognitiva

	Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial
Contraste	102,788	4	25,697	,567	,687	,002
Error	55877,590	1233	45,318			

**Contrastes univariados potencia. Años de Experiencia/ Personalidad activa con capacidad didáctica metacognitiva.**

Variable dependiente: Factor 4=Personalidad activa con capacidad didáctica metacognitiva

	Parámetro de no centralidad	Parámetro	Potencia observada
Contraste	2,268		,190
Error			

Cada prueba F contrasta el efecto simple de Años Experiencia en cada combinación de niveles del resto de los efectos mostrados.

a. Calculado con alfa = ,05

## Anexo 19: Prueba del ANOVA para etapa educativa y Liderazgo recíproco

### Diferencias significativas Etapa Educativa/Liderazgo recíproco.

Variable dependiente: Factor 1= Liderazgo recíproco

Origen	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	420,955 <sup>a</sup>	2	210,478	6,784	,001
Intersección	3742240,833	1	3742240,833	120612,887	,000
ETAPA	420,955	2	210,478	6,784	,001
Error	38318,189	1235	31,027		
Total	3996849,000	1238			
Total corregida	38739,145	1237			

### Prueba de los efectos Etapa Educativa/Liderazgo recíproco.

Variable dependiente: Factor 1= Liderazgo recíproco

Origen	Eta al cuadrado parcial	Parámetro de no centralidad	Potencia observada
Modelo corregido	,011 <sup>a</sup>	13,567	,919
Intersección	,990	120612,887	1,000
ETAPA	,011	13,567	,919
Error			
Total			
Total corregida			

a. R cuadrado = ,011 (R cuadrado corregida = ,009)

b. Calculado con alfa = ,05

### Estimaciones Etapa Educativa/Liderazgo recíproco.

Variable dependiente: Factor 1= Liderazgo recíproco

Etapa Educativa	Media	Error típ.	Intervalo de confianza 95%	
			Límite inferior	Límite superior
Educación Primaria	57,27	,254	56,774	57,772
ESO	56,13	,257	55,634	56,644
Bachillerato	55,99	,327	55,348	56,631

### Comparaciones por pares. Límite inferior. Etapa Educativa/Liderazgo recíproco.

Variable dependiente: Factor 1= Liderazgo recíproco

(I)Etapa Educativa	(J)Etapa Educativa	Diferencia de medias (I-J)	Error típ.	Sig. <sup>b</sup>	Intervalo de confianza al 95 % para la diferencia <sup>b</sup> Límite inferior
Educación Primaria	ESO	1,134*	,362	,005	,267
Educación Primaria	Bachillerato	1,283*	,414	,006	,290
	Educación	-1,134*	,362	,005	-2,001
ESO	Primaria				
	Bachillerato	,149	,416	1,000	-,849
	Educación	-1,283*	,414	,006	-2,276
Bachillerato	Primaria				
	ESO	-,149	,416	1,000	-1,147

### Comparaciones por pares. Límite superior. Etapa Educativa/Liderazgo recíproco.

Variable dependiente: Factor 1= Liderazgo recíproco

(I)Etapa Educativa	(J)Etapa Educativa	Intervalo de confianza al 95 % para la diferencia Límite superior
Educación Primaria	ESO	2,001*
	Bachillerato	2,276*
ESO	Educación Primaria	-,267*
	Bachillerato	1,147
Bachillerato	Educación Primaria	-,290*
	ESO	,849

Basadas en las medias marginales estimadas.

\*. La diferencia de medias es significativa al nivel ,05.

b. Ajuste para comparaciones múltiples: Bonferroni.

### Contrastes univariados Eta. Etapa Educativa/Liderazgo recíproco.

Variable dependiente: Factor 1= Liderazgo recíproco

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial
Contraste	420,955	2	210,478	6,784	,001	,011
Error	38318,189	1235	31,027			

**Contrastes univariados Potencia. Etapa Educativa/Liderazgo recíproco.**

Variable dependiente: Factor 1= Liderazgo recíproco

	Parámetro de no centralidad	Parámetro Potencia observada
Contraste	13,567	,919
Error		

Cada prueba F contrasta el efecto simple de Etapa Educativa en cada combinación de niveles del resto de los efectos mostrados.

a. Calculado con alfa = ,05





## Anexo 20: Prueba del ANOVA para etapa educativa y Potencial creativo con apoyo institucional

### Diferencias significativas Etapa Educativa/ Potencial creativo con apoyo institucional.

Variable dependiente: Factor 2=Potencial creativo con apoyo institucional

Origen	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	1060,779 <sup>a</sup>	2	530,390	10,528	,000
Intersección	964249,739	1	964249,739	19139,525	,000
ETAPA	1060,779	2	530,390	10,528	,000
Error	62219,331	1235	50,380		
Total	1089931,000	1238			
Total corregida	63280,111	1237			

### Prueba de los efectos Etapa Educativa/ Potencial creativo con apoyo institucional.

Variable dependiente: Factor 2=Potencial creativo con apoyo institucional

Origen	Eta al cuadrado parcial	Parámetro de no centralidad	Parámetro Potencia observada
Modelo corregido	,017 <sup>a</sup>	21,056	,989
Intersección	,939	19139,525	1,000
ETAPA	,017	21,056	,989
Error			
Total			
Total corregida			

a. R cuadrado = ,017 (R cuadrado corregida = ,015)

b. Calculado con alfa = ,05

### Estimaciones Etapa Educativa/Potencial creativo con apoyo institucional.

Variable dependiente: Factor 2=Potencial creativo con apoyo institucional

Etapa Educativa	Media	Error típ.	Intervalo de confianza 95%	
			Límite inferior	Límite superior
Educación Primaria	29,94	,324	29,308	30,579
ESO	28,22	,328	27,585	28,872
Bachillerato	27,81	,417	27,000	28,635

**Comparaciones por pares. Límite inferior. Etapa Educativa/Potencial creativo con apoyo institucional.**

Variable dependiente: Factor 2=Potencial creativo con apoyo institucional

(I)Etapa Educativa	(J)Etapa Educativa	Diferencia de medias (I-J)	Error típ.	Sig. <sup>b</sup>	Intervalo de confianza al 95 % para la diferencia <sup>b</sup> Límite inferior
Educación Primaria	ESO	1,715*	,461	,001	,610
	Bachillerato	2,127*	,528	,000	,861
	Educación	-1,715*	,461	,001	-2,820
ESO	Primaria				
	Bachillerato	,411	,530	1,000	-,860
	Educación	-2,127*	,528	,000	-3,392
Bachillerato	Primaria				
	ESO	-,411	,530	1,000	-1,683

**Comparaciones por pares. Límite superior. Etapa Educativa/Potencial creativo con apoyo institucional.**

Variable dependiente: Factor 2=Potencial creativo con apoyo institucional

(I)Etapa Educativa	(J)Etapa Educativa	Intervalo de confianza al 95 % para la diferencia Límite superior
Educación Primaria	ESO	2,820*
	Bachillerato	3,392*
ESO	Educación Primaria	-,610*
	Bachillerato	1,683
Bachillerato	Educación Primaria	-,861*
	ESO	,860

Basadas en las medias marginales estimadas.

\*. La diferencia de medias es significativa al nivel ,05.

b. Ajuste para comparaciones múltiples: Bonferroni.

**Contrastes univariados Eta. Etapa Educativa/Potencial creativo con apoyo institucional.**

Variable dependiente: Factor 2=Potencial creativo con apoyo institucional

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial
Contraste	1060,779	2	530,390	10,528	,000	,017
Error	62219,331	1235	50,380			

**Contrastes univariados Potencia. Etapa Educativa/Potencial creativo con apoyo institucional.**

Variable dependiente: Factor 2=Potencial creativo con apoyo institucional

	Parámetro de no centralidad	Parámetro	Potencia observada
Contraste	21,056		,989
Error			

Cada prueba F contrasta el efecto simple de Etapa Educativa en cada combinación de niveles del resto de los efectos mostrados.

a. Calculado con alfa = ,05



## Anexo 21: Prueba del ANOVA para etapa educativa y Dominio técnico didáctico

### Diferencias significativas Etapa Educativa/ Dominio Técnico Didáctico.

Variable dependiente: Factor 3=Dominio técnico didáctico

Origen	Suma de cuadrados tipo III	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	64,680 <sup>a</sup>	2	32,340	,573	,564
Intersección	3461561,220	1	3461561,220	61302,449	,000
ETAPA	64,680	2	32,340	,573	,564
Error	69736,661	1235	56,467		
Total	3714018,000	1238			
Total corregida	69801,341	1237			

### Prueba de los efectos. Etapa Educativa/ Dominio Técnico Didáctico.

Variable dependiente: Factor 3=Dominio técnico didáctico

Origen	Eta al cuadrado parcial	Parámetro de no centralidad	Parámetro	Potencia observada
Modelo corregido	,001 <sup>a</sup>		1,145	,146
Intersección	,980		61302,449	1,000
ETAPA	,001		1,145	,146
Error				
Total				
Total corregida				

a. R cuadrado = ,001 (R cuadrado corregida = -,001)

b. Calculado con alfa = ,05

### Estimaciones Etapa Educativa/ Dominio Técnico Didáctico.

Variable dependiente: Factor 3=Dominio técnico didáctico

Etapa Educativa	Media	Error típ.	Intervalo de confianza 95%	
			Límite inferior	Límite superior
Educación Primaria	54,08	,343	53,413	54,758
ESO	54,17	,347	53,496	54,859
Bachillerato	54,66	,441	53,796	55,528

**Comparaciones por pares. Límite inferior. Etapa Educativa/Dominio Técnico Didáctico.**

Variable dependiente: Factor 3=Dominio técnico didáctico

(I)Etapa Educativa	(J)Etapa Educativa	Diferencia de medias (I-J)	Error típ.	Sig. <sup>a</sup>	Intervalo de confianza al 95 % para la diferencia <sup>a</sup> Límite inferior
Educación Primaria	ESO	-,092	,488	1,000	-1,262
Primaria	Bachillerato	-,577	,559	,907	-1,916
	Educación	,092	,488	1,000	-1,078
ESO	Primaria				
	Bachillerato	-,485	,562	1,000	-1,831
	Educación	,577	,559	,907	-,763
Bachillerato	Primaria				
	ESO	,485	,562	1,000	-,862

**Comparaciones por pares. Límite superior. Etapa Educativa/Dominio Técnico Didáctico.**

Variable dependiente: Factor 3=Dominio técnico didáctico

(I)Etapa Educativa	(J)Etapa Educativa	Intervalo de confianza al 95 % para la diferencia Límite superior
Educación Primaria	ESO	1,078
	Bachillerato	,763
ESO	Educación Primaria	1,262
	Bachillerato	,862
Bachillerato	Educación Primaria	1,916
	ESO	1,831

Basadas en las medias marginales estimadas.

a. Ajuste para comparaciones múltiples: Bonferroni.

### Contrastes univariados Eta. Etapa Educativa/Dominio Técnico Didáctico.

Variable dependiente: Factor 3=Dominio técnico didáctico

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial
Contraste	64,680	2	32,340	,573	,564	,001
Error	69736,661	1235	56,467			

### Contrastes univariados Potencia. Etapa Educativa/Dominio Técnico Didáctico.

Variable dependiente: Factor 3=Dominio técnico didáctico

	Parámetro de no centralidad	Parámetro Potencia observada
Contraste	1,145	,146
Error		

Cada prueba F contrasta el efecto simple de Etapa Educativa en cada combinación de niveles del resto de los efectos mostrados.

a. Calculado con alfa = ,05





## Anexo 22: Prueba del ANOVA para etapa educativa y Personalidad activa con capacidad didáctica metacognitiva

### Diferencias significativas Etapa Educativa/ Personalidad activa con capacidad didáctica metacognitiva

Variable dependiente: Factor 4= Personalidad activa con capacidad didáctica metacognitiva

Origen	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	1261,921 <sup>a</sup>	2	630,961	14,241	,000
Intersección	2677646,113	1	2677646,113	60434,689	,000
ETAPA	1261,921	2	630,961	14,241	,000
Error	54718,458	1235	44,306		
Total	2896345,000	1238			
Total corregida	55980,379	1237			

### Prueba de los efectos Etapa Educativa/ Personalidad activa con capacidad didáctica metacognitiva.

Variable dependiente: Factor 4= Personalidad activa con capacidad didáctica metacognitiva

Origen	Eta al cuadrado parcial	Parámetro de no centralidad	Parámetro	Potencia observada
Modelo corregido	,023 <sup>a</sup>	28,482		,999
Intersección	,980	60434,689		1,000
ETAPA	,023	28,482		,999
Error				
Total				
Total corregida				

a. R cuadrado = ,023 (R cuadrado corregida = ,021)

b. Calculado con alfa = ,05

### Estimaciones Etapa Educativa/ Personalidad activa con capacidad didáctica metacognitiva.

Variable dependiente: Factor 4= Personalidad activa con capacidad didáctica metacognitiva

Etapa Educativa	Media	Error típ.	Intervalo de confianza 95%	
			Límite inferior	Límite superior
Educación Primaria	49,16	,304	48,564	49,756
ESO	47,20	,308	46,606	47,813
Bachillerato	46,92	,391	46,157	47,691

### Comparaciones por pares. Límite inferior. Etapa Educativa/ Personalidad activa con capacidad didáctica metacognitiva.

Variable dependiente: Factor 4= Personalidad activa con capacidad didáctica metacognitiva

(I)Etapa Educativa	(J)Etapa Educativa	Diferencia de medias (I-J)	Error típ.	Sig. <sup>b</sup>	Intervalo de confianza al 95 % para la diferencia <sup>b</sup>
					Límite inferior
Educación Primaria	ESO	1,951*	,432	,000	,914
	Bachillerato	2,236*	,495	,000	1,049
ESO	Educación	-1,951*	,432	,000	-2,988
	Primaria	,285	,497	1,000	-,907
Bachillerato	Educación	-2,236*	,495	,000	-3,423
	Primaria	-,285	,497	1,000	-1,478

**Comparaciones por pares. Límite superior. Etapa Educativa/ Personalidad activa con capacidad didáctica metacognitiva.**

Variable dependiente: Factor 4= Personalidad activa con capacidad didáctica metacognitiva

(I)Etapa Educativa (J)Etapa Educativa Intervalo de confianza al 95 % para la diferencia

		Límite superior
Educación Primaria	ESO	2,988*
	Bachillerato	3,423*
ESO	Educación Primaria	-,914*
	Bachillerato	1,478
Bachillerato	Educación Primaria	-1,049*
	ESO	,907

Basadas en las medias marginales estimadas.

\*. La diferencia de medias es significativa al nivel ,05.

b. Ajuste para comparaciones múltiples: Bonferroni.

**Contrastes univariados Eta. Etapa Educativa/ Personalidad activa con capacidad didáctica metacognitiva.**

Variable dependiente: Factor 4= Personalidad activa con capacidad didáctica metacognitiva

	Parámetro de no centralidad	Parámetro	Potencia observada
Contraste		28,482	,999
Error			

Cada prueba F contrasta el efecto simple de Etapa Educativa en cada combinación de niveles del resto de los efectos mostrados.

a. Calculado con alfa = ,05

**Contrastes univariados potencia. Etapa Educativa/ Personalidad activa con capacidad didáctica metacognitiva.**

Variable dependiente: Factor 4= Personalidad activa con capacidad didáctica metacognitiva

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial
Contraste	1261,921	2	630,961	14,241	,000	,023
Error	54718,458	1235	44,306			



## Anexo 23: Prueba del ANOVA para titularidad y Liderazgo recíproco

### Diferencias significativas Titularidad/Liderazgo recíproco

Variable dependiente: Factor 1=Liderazgo recíproco

Origen	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	637,869 <sup>a</sup>	2	318,935	10,338	,000
Intersección	1922745,851	1	1922745,851	62323,141	,000
TITULARIDAD	637,869	2	318,935	10,338	,000
Error	38101,275	1235	30,851		
Total	3996849,000	1238			
Total corregida	38739,145	1237			

### Prueba de los efectos Titularidad/Liderazgo recíproco

Variable dependiente: Factor 1=Liderazgo recíproco

Origen	Eta al cuadrado parcial	Parámetro de no centralidad	Parámetro	Potencia observada
Modelo corregido	,016 <sup>a</sup>		20,676	,988
Intersección	,981		62323,141	1,000
TITULARIDAD	,016		20,676	,988
Error				
Total				
Total corregida				

a. R cuadrado = ,016 (R cuadrado corregida = ,015)

b. Calculado con alfa = ,05

### Estimaciones Titularidad/Liderazgo recíproco

Variable dependiente: Factor 1=Liderazgo recíproco

Titularidad	Media	Error típ.	Intervalo de confianza 95%	
			Límite inferior	Límite superior
Público	56,17	,184	55,811	56,535
Privado	58,64	,553	57,559	59,728
Concertado	57,08	,367	56,367	57,807

### Comparaciones por pares. Límite inferior. Titularidad/Liderazgo recíproco

Variable dependiente: Factor 1=Liderazgo recíproco

(I)Titularidad	(J)Titularidad	Diferencia de medias (I-J)	Error típ.	Sig. <sup>b</sup>	Intervalo de confianza al 95 % para la diferencia <sup>b</sup> Límite inferior
Público	Privado	-2,471*	,583	,000	-3,867
	Concertado	-,914	,411	,079	-1,899
Privado	Público	2,471*	,583	,000	1,074
	Concertado	1,556	,663	,057	-,034
Concertado	Público	,914	,411	,079	-,070
	Privado	-1,556	,663	,057	-3,147

### Comparaciones por pares. Límite superior. Titularidad/Liderazgo recíproco.

Variable dependiente: Factor 1=Liderazgo recíproco

(I)Titularidad	(J)Titularidad	Intervalo de confianza al 95 % para la diferencia Límite superior
Público	Privado	-1,074*
	Concertado	,070
Privado	Público	3,867*
	Concertado	3,147
Concertado	Público	1,899
	Privado	,034

Basadas en las medias marginales estimadas.

\*. La diferencia de medias es significativa al nivel ,05. b. Ajuste para comparaciones múltiples: Bonferroni.

### Contrastes univariados Eta. Titularidad/Liderazgo recíproco.

Variable dependiente: Factor 1=Liderazgo recíproco

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial
Contraste	637,869	2	318,935	10,338	,000	,016
Error	38101,275	1235	30,851			

**Contrastes univariados Potencia. Titularidad/Liderazgo recíproco.**Variable dependiente: Factor 1=Liderazgo recíproco

---

	Parámetro de no centralidad	Parámetro	Potencia observada
Contraste	20,676		,988
Error			

---

Cada prueba F contrasta el efecto simple de Titularidad en cada combinación de niveles del resto de los efectos mostrados.

a. Calculado con alfa = ,05





## Anexo 24: Prueba del ANOVA para titularidad y Potencial creativo con apoyo institucional

### Diferencias significativas Titularidad/ Potencial creativo con apoyo institucional

Variable dependiente: Factor 2=Potencial creativo con apoyo institucional

Origen	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	1221,583 <sup>a</sup>	2	610,791	12,155	,000
Intersección	517406,697	1	517406,697	10296,688	,000
TITULARIDAD	1221,583	2	610,791	12,155	,000
Error	62058,528	1235	50,250		
Total	1089931,000	1238			
Total corregida	63280,111	1237			

### Puebas de los efectos Titularidad/ Potencial creativo con apoyo institucional

Variable dependiente: Factor 2=Potencial creativo con apoyo institucional

Origen	Eta al cuadrado parcial	Parámetro de no centralidad	Parámetro	Potencia observada
Modelo corregido	,019 <sup>a</sup>		24,310	,996
Intersección	,893		10296,688	1,000
TITULARIDAD	,019		24,310	,996
Error				
Total				
Total corregida				

a. R cuadrado = ,019 (R cuadrado corregida = ,018)

b. Calculado con alfa = ,05

### Estimaciones Titularidad/ Potencial creativo con apoyo institucional

Variable dependiente: Factor 2=Potencial creativo con apoyo institucional

Titularidad	Media	Error típ.	Intervalo de confianza 95%	
			Límite inferior	Límite superior
Público	28,19	,235	27,738	28,661
Privado	30,60	,705	29,220	31,988
Concertado	30,37	,468	29,452	31,290

### Comparaciones por pares. Límite inferior. Titularidad/ Potencial creativo con apoyo institucional

Variable dependiente: Factor 2=Potencial creativo con apoyo institucional

(I)Titularidad	(J)Titularidad	Diferencia de medias (I-J)	Error típ.	Sig. <sup>b</sup>	Intervalo de confianza al 95 % para la diferencia <sup>b</sup> Límite inferior
Público	Privado	-2,405*	,744	,004	-4,187
	Concertado	-2,172*	,524	,000	-3,428
Privado	Público	2,405*	,744	,004	,622
	Concertado	,233	,847	1,000	-1,797
Concertado	Público	2,172*	,524	,000	,915
	Privado	-,233	,847	1,000	-2,263

### Comparaciones por pares. Límite superior. Titularidad/ Potencial creativo con apoyo institucional

Variable dependiente: Factor 2=Potencial creativo con apoyo institucional

(I)Titularidad	(J)Titularidad	Intervalo de confianza al 95 % para la diferencia Límite superior
Público	Privado	-,622*
	Concertado	-,915*
Privado	Público	4,187*
	Concertado	2,263
Concertado	Público	3,428*
	Privado	1,797

Basadas en las medias marginales estimadas.

\*. La diferencia de medias es significativa al nivel ,05.

b. Ajuste para comparaciones múltiples: Bonferroni.

### Contrastes univariados Eta. Titularidad/ Potencial creativo con apoyo institucional

Variable dependiente: Factor 2=Potencial creativo con apoyo institucional

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial
Contraste	1221,583	2	610,791	12,155	,000	,019
Error	62058,528	1235	50,250			

---

### **Contrastes univariados Potencia. Titularidad/ Potencial creativo con apoyo institucional**

Variable dependiente: Factor 2=Potencial creativo con apoyo institucional

	Parámetro de no centralidad	Parámetro	Potencia observada
Contraste	24,310		,996
Error			

Cada prueba F contrasta el efecto simple de Titularidad en cada combinación de niveles del resto de los efectos mostrados.

a. Calculado con alfa = ,05



## Anexo 25: Prueba del ANOVA para titularidad y Dominio técnico didáctico

### Diferencias significativas Titularidad/ Dominio técnico didáctico

Variable dependiente: Factor 3=Dominio técnico didáctico

Origen	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	455,013 <sup>a</sup>	2	227,507	4,052	,018
Intersección	1763873,394	1	1763873,394	31413,107	,000
TITULARIDAD	455,013	2	227,507	4,052	,018
Error	69346,328	1235	56,151		
Total	3714018,000	1238			
Total corregida	69801,341	1237			

### Prueba de los efectos Titularidad/ Dominio técnico didáctico

Variable dependiente: Factor 3=Dominio técnico didáctico

Origen	Eta al cuadrado parcial	Parámetro de no centralidad	Parámetro	Potencia observada
Modelo corregido	,007 <sup>a</sup>	8,103		,722
Intersección	,962	31413,107		1,000
TITULARIDAD	,007	8,103		,722
Error				
Total				

Total corregida

a. R cuadrado = ,007 (R cuadrado corregida = ,005)

b. Calculado con alfa = ,05

### Estimaciones Titularidad/ Dominio técnico didáctico

Variable dependiente: Factor 3=Dominio técnico didáctico

Titularidad	Media	Error típ.	Intervalo de confianza 95%	
			Límite inferior	Límite superior
Público	53,98	,249	53,497	54,472
Privado	56,18	,746	54,725	57,651
Concertado	54,47	,495	53,505	55,447

### Comparaciones por pares. Límite inferior. Titularidad/ Dominio técnico didáctico

Variable dependiente: Factor 3=Dominio técnico didáctico

(I)Titularidad	(J)Titularidad	Diferencia de medias (I-J)	Error tít.	Sig. <sup>b</sup>	Intervalo de confianza al 95 % para la diferencia <sup>b</sup>
					Límite inferior
Público	Privado	-2,204*	,786	,015	-4,088
	Concertado	-,491	,554	1,000	-1,820
Privado	Público	2,204*	,786	,015	,319
	Concertado	1,712	,895	,168	-,434
Concertado	Público	,491	,554	1,000	-,837
	Privado	-1,712	,895	,168	-3,858

### Comparaciones por pares. Límite superior. Titularidad/ Dominio técnico didáctico.

Variable dependiente: Factor 3=Dominio técnico didáctico

(I)Titularidad	(J)Titularidad	Intervalo de confianza al 95 % para la diferencia
		Límite superior
Público	Privado	-,319*
	Concertado	,837
Privado	Público	4,088*
	Concertado	3,858
Concertado	Público	1,820
	Privado	,434

Basadas en las medias marginales estimadas.

\*. La diferencia de medias es significativa al nivel ,05.

b. Ajuste para comparaciones múltiples: Bonferroni.

### Contrastes univariados Eta. Titularidad/ Dominio técnico didáctico.

Variable dependiente: Factor 3=Dominio técnico didáctico

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial
Contraste	455,013	2	227,507	4,052	,018	,007
Error	69346,328	1235	56,151			

**Contrastes univariados Potencia. Titularidad/ Dominio técnico didáctico.**Variable dependiente: Factor 3=Dominio técnico didáctico

	<u>Parámetro de no centralidad</u>	<u>Parámetro Potencia observada</u>
Contraste	8,103	,722
Error		

Cada prueba F contrasta el efecto simple de Titularidad en cada combinación de niveles del resto de los efectos mostrados.

a. Calculado con alfa = ,05





## Anexo 26: Prueba del ANOVA para titularidad y Personalidad activa con capacidad didáctica metacognitiva

### Diferencias significativas Titularidad/ Personalidad activa con capacidad didáctica metacognitiva

Variable dependiente: Factor 4=Personalidad activa con capacidad didáctica metacognitiva

Origen	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	260,325 <sup>a</sup>	2	130,162	2,885	,056
Intersección	1370579,953	1	1370579,953	30378,044	,000
TITULARIDAD	260,325	2	130,162	2,885	,056
Error	55720,054	1235	45,117		
Total	2896345,000	1238			
Total corregida	55980,379	1237			

### Pruebas de los efectos Titularidad/ Personalidad activa con capacidad didáctica metacognitiva

Variable dependiente: Factor 4=Personalidad activa con capacidad didáctica metacognitiva

Origen	Eta al cuadrado parcial	Parámetro de no centralidad	Parámetro	Potencia observada
Modelo corregido	,005 <sup>a</sup>	5,770		,565
Intersección	,961	30378,044		1,000
TITULARIDAD	,005	5,770		,565
Error				
Total				
Total corregida				

a. R cuadrado = ,005 (R cuadrado corregida = ,003)

b. Calculado con alfa = ,05

### Estimaciones Titularidad/ Personalidad activa con capacidad didáctica metacognitiva.

Variable dependiente: Factor 4=Personalidad activa con capacidad didáctica metacognitiva

Titularidad	Media	Error típ.	Intervalo de confianza 95%	
			Límite inferior	Límite superior
Público	47,64	,223	47,208	48,083
Privado	49,12	,668	47,817	50,440
Concertado	48,36	,444	47,492	49,233

### Comparaciones por pares. Límite inferior. Titularidad/ Personalidad activa con capacidad didáctica metacognitiva.

Variable dependiente: Factor 4=Personalidad activa con capacidad didáctica metacognitiva

(I)Titularidad	(J)Titularidad	Diferencia de medias (I-J)	Error tít.	Sig. <sup>a</sup>	Intervalo de confianza al 95 % para la diferencia <sup>a</sup>
					Límite inferior
Público	Privado	-1,483	,705	,106	-3,172
	Concertado	-,717	,497	,447	-1,908
Privado	Público	1,483	,705	,106	-,206
	Concertado	,766	,802	1,000	-1,157
Concertado	Público	,717	,497	,447	-,474
	Privado	-,766	,802	1,000	-2,690

### Comparaciones por pares. Límite superior. Titularidad/ Personalidad activa con capacidad didáctica metacognitiva.

Variable dependiente: Factor 4=Personalidad activa con capacidad didáctica metacognitiva

(I)Titularidad	(J)Titularidad	Intervalo de confianza al 95 % para la diferencia
		Límite superior
Público	Privado	,206
	Concertado	,474
Privado	Público	3,172
	Concertado	2,690
Concertado	Público	1,908
	Privado	1,157

Basadas en las medias marginales estimadas.

a. Ajuste para comparaciones múltiples: Bonferroni.

### Contrastes univariados Eta. Titularidad/ Personalidad activa con capacidad didáctica metacognitiva.

Variable dependiente: Factor 4=Personalidad activa con capacidad didáctica metacognitiva

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial
Contraste	260,325	2	130,162	2,885	,056	,005
Error	55720,054	1235	45,117			

**Contrastes univariados Potencia. Titularidad/ Personalidad activa con capacidad didáctica metacognitiva.**

Variable dependiente: Factor 4=Personalidad activa con capacidad didáctica metacognitiva

	Parámetro de no centralidad	Parámetro	Potencia observada
Contraste	5,770		,565
Error			

Cada prueba F contrasta el efecto simple de Titularidad en cada combinación de niveles del resto de los efectos mostrados.

a. Calculado con alfa = ,05



## Anexo 27: Prueba del ANOVA para comunidades autónomas y Liderazgo recíproco

### Diferencias significativas CCAA/Liderazgo recíproco

Variable dependiente: Factor 1= Liderazgo recíproco

Origen	Suma de cuadrados tipo III	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	1194,574 <sup>a</sup>	16	74,661	2,428	,001
Intersección	746394,764	1	746394,764	24273,763	,000
CCAA	1194,574	16	74,661	2,428	,001
Error	37544,570	1221	30,749		
Total	3996849,000	1238			
Total corregida	38739,145	1237			

### Prueba de los efectos CCAA/Liderazgo recíproco

Variable dependiente: Factor 1= Liderazgo recíproco

Origen	Eta al cuadrado parcial	Parámetro de no centralidad	Parámetro	Potencia observada
Modelo corregido	,031 <sup>a</sup>	38,849		,992
Intersección	,952	24273,763		1,000
CCAA	,031	38,849		,992
Error				
Total				
Total corregida				

a. R cuadrado = ,031 (R cuadrado corregida = ,018)

b. Calculado con alfa = ,05

## Estimaciones CCAA/Liderazgo recíproco

Variable dependiente: Factor 1= Liderazgo recíproco

Comunidad Autónoma	Media	Error típ.	Intervalo de confianza 95%	
			Límite inferior	Límite superior
Andalucía	56,846	,628	55,614	58,078
Aragón	56,120	,784	54,581	57,659
Asturias	55,500	2,773	50,060	60,940
Canarias	56,660	,809	55,073	58,246
Cantabria	55,800	1,109	53,624	57,976
Castilla-León	56,796	,474	55,866	57,725
CLM	57,175	,382	56,426	57,924
Cataluña	56,769	,688	55,420	58,119
C. Valenciana	55,655	1,030	53,635	57,675
Extremadura	56,667	3,202	50,386	62,948
Galicia	54,643	,663	53,343	55,943
Baleares	53,750	1,240	51,317	56,183
La Rioja	49,250	2,773	43,810	54,690
CAM	57,117	,276	56,575	57,659
Murcia	55,857	1,482	52,950	58,765
Navarra	54,483	,728	53,054	55,911
País Vasco	55,250	1,240	52,817	57,683

### Comparaciones por pares. CCAA/Liderazgo recíproco

Variable dependiente: Factor 1= Liderazgo recíproco

(I)Comunidad Autónoma	(J)Comunidad Autónoma	Diferencia de medias (I-J)	Error típ.	Sig. <sup>a</sup>	Intervalo de confianza al 95 % para la diferencia <sup>a</sup>	
					Límite inferior	Límite superior
Andalucía	Aragón	,726	1,005	1,000	-2,863	4,315
	Asturias	1,346	2,843	1,000	-8,809	11,501
	Canarias	,187	1,024	1,000	-3,471	3,844
	Cantabria	1,046	1,274	1,000	-3,506	5,599
	Castilla-León	,051	,787	1,000	-2,759	2,860
	CLM	-,329	,735	1,000	-2,954	2,296
	Cataluña	,077	,931	1,000	-3,250	3,404
	C. Valenciana	1,191	1,206	1,000	-3,117	5,499
	Extremadura	,179	3,262	1,000	-11,475	11,834
	Galicia	2,203	,913	1,000	-1,058	5,465
	Baleares	3,096	1,390	1,000	-1,869	8,061
	La Rioja	7,596	2,843	1,000	-2,559	17,751
	CAM	-,270	,686	1,000	-2,721	2,180
	Murcia	,989	1,610	1,000	-4,761	6,739
	Navarra	2,363	,961	1,000	-1,071	5,798
	Aragón	País Vasco	1,596	1,390	1,000	-3,369
Andalucía		-,726	1,005	1,000	-4,315	2,863
Asturias		,620	2,881	1,000	-9,673	10,913
Canarias		-,540	1,127	1,000	-4,564	3,485
Cantabria		,320	1,358	1,000	-4,532	5,172
Castilla-León		-,676	,916	1,000	-3,949	2,597
CLM		-1,055	,872	1,000	-4,171	2,060
Cataluña		-,649	1,043	1,000	-4,375	3,077
C. Valenciana		,465	1,294	1,000	-4,159	5,089
Extremadura		-,547	3,296	1,000	-12,322	11,228
Galicia		1,477	1,027	1,000	-2,191	5,145
Baleares		2,370	1,467	1,000	-2,871	7,611
La Rioja		6,870	2,881	1,000	-3,423	17,163
CAM		-,997	,831	1,000	-3,967	1,973
Murcia		,263	1,677	1,000	-5,727	6,253
Navarra		1,637	1,070	1,000	-2,186	5,460
Asturias	País Vasco	,870	1,467	1,000	-4,371	6,111
	Andalucía	-1,346	2,843	1,000	-11,501	8,809
	Aragón	-,620	2,881	1,000	-10,913	9,673
	Canarias	-1,160	2,888	1,000	-11,477	9,158

**Comparaciones por pares. CCAA/Liderazgo recíproco: Continuación.**

	Cantabria	-,300	2,986	1,000	-10,967	10,367
	Castilla-León	-1,296	2,813	1,000	-11,344	8,752
	CLM	-1,675	2,799	1,000	-11,673	8,323
	Cataluña	-1,269	2,857	1,000	-11,474	8,935
	C. Valenciana	-,155	2,958	1,000	-10,721	10,410
	Extremadura	-1,167	4,235	1,000	-16,296	13,963
	Galicia	,857	2,851	1,000	-9,326	11,041
	Baleares	1,750	3,037	1,000	-9,100	12,600
	La Rioja	6,250	3,921	1,000	-7,757	20,257
	CAM	-1,617	2,786	1,000	-11,570	8,337
	Murcia	-,357	3,144	1,000	-11,588	10,874
	Navarra	1,017	2,867	1,000	-9,223	11,258
	País Vasco	,250	3,037	1,000	-10,600	11,100
	Andalucía	-,187	1,024	1,000	-3,844	3,471
	Aragón	,540	1,127	1,000	-3,485	4,564
	Asturias	1,160	2,888	1,000	-9,158	11,477
	Cantabria	,860	1,373	1,000	-4,044	5,763
	Castilla-León	-,136	,937	1,000	-3,485	3,213
	CLM	-,516	,894	1,000	-3,711	2,679
	Cataluña	-,110	1,062	1,000	-3,903	3,683
Canarias	C. Valenciana	1,004	1,309	1,000	-3,673	5,682
	Extremadura	-,007	3,302	1,000	-11,803	11,789
	Galicia	2,017	1,046	1,000	-1,719	5,752
	Baleares	2,910	1,480	1,000	-2,379	8,198
	La Rioja	7,410	2,888	1,000	-2,908	17,727
	CAM	-,457	,855	1,000	-3,510	2,596
	Murcia	,802	1,688	1,000	-5,229	6,834
	Navarra	2,177	1,088	1,000	-1,711	6,065
	País Vasco	1,410	1,480	1,000	-3,879	6,698
	Andalucía	-1,046	1,274	1,000	-5,599	3,506
	Aragón	-,320	1,358	1,000	-5,172	4,532
	Asturias	,300	2,986	1,000	-10,367	10,967
	Canarias	-,860	1,373	1,000	-5,763	4,044
	Castilla-León	-,996	1,206	1,000	-5,304	3,313
Cantabria	CLM	-1,375	1,173	1,000	-5,565	2,815
	Cataluña	-,969	1,305	1,000	-5,631	3,693
	C. Valenciana	,145	1,513	1,000	-5,261	5,551
	Extremadura	-,867	3,388	1,000	-12,970	11,237
	Galicia	1,157	1,292	1,000	-3,458	5,773
	Baleares	2,050	1,664	1,000	-3,893	7,993



**Comparaciones por pares. CCAA/Liderazgo recíproco:Continuación.**

	La Rioja	6,550	2,986	1,000	-4,117	17,217
	CAM	-1,317	1,143	1,000	-5,399	2,766
	Murcia	-,057	1,851	1,000	-6,670	6,555
	Navarra	1,317	1,327	1,000	-3,422	6,057
	País Vasco	,550	1,664	1,000	-5,393	6,493
	Andalucía	-,051	,787	1,000	-2,860	2,759
	Aragón	,676	,916	1,000	-2,597	3,949
	Asturias	1,296	2,813	1,000	-8,752	11,344
	Canarias	,136	,937	1,000	-3,213	3,485
	Cantabria	,996	1,206	1,000	-3,313	5,304
	CLM	-,380	,608	1,000	-2,553	1,794
	Cataluña	,026	,835	1,000	-2,957	3,010
Castilla-León	C. Valenciana	1,140	1,133	1,000	-2,909	5,190
	Extremadura	,129	3,236	1,000	-11,432	11,690
	Galicia	2,153	,815	1,000	-,758	5,063
	Baleares	3,046	1,327	1,000	-1,696	7,787
	La Rioja	7,546	2,813	1,000	-2,502	17,594
	CAM	-,321	,548	1,000	-2,280	1,638
	Murcia	,938	1,556	1,000	-4,620	6,497
	Navarra	2,313	,869	1,000	-,790	5,416
	País Vasco	1,546	1,327	1,000	-3,196	6,287
	Andalucía	,329	,735	1,000	-2,296	2,954
	Aragón	1,055	,872	1,000	-2,060	4,171
	Asturias	1,675	2,799	1,000	-8,323	11,673
	Canarias	,516	,894	1,000	-2,679	3,711
	Cantabria	1,375	1,173	1,000	-2,815	5,565
	Castilla-León	,380	,608	1,000	-1,794	2,553
	Cataluña	,406	,787	1,000	-2,404	3,216
CLM	C. Valenciana	1,520	1,098	1,000	-2,403	5,443
	Extremadura	,509	3,224	1,000	-11,009	12,026
	Galicia	2,532	,765	,130	-,200	5,265
	Baleares	3,425	1,297	1,000	-1,209	8,060
	La Rioja	7,925	2,799	,640	-2,073	17,923
	CAM	,059	,471	1,000	-1,625	1,742
	Murcia	1,318	1,530	1,000	-4,149	6,785
	Navarra	2,693	,822	,148	-,244	5,629
	País Vasco	1,925	1,297	1,000	-2,709	6,560
	Andalucía	-,077	,931	1,000	-3,404	3,250
Cataluña	Aragón	,649	1,043	1,000	-3,077	4,375
	Asturias	1,269	2,857	1,000	-8,935	11,474

**Comparaciones por pares. CCAA/Liderazgo recíproco: Continuación.**

	Canarias	,110	1,062	1,000	-3,683	3,903
	Cantabria	,969	1,305	1,000	-3,693	5,631
	Castilla-León	-,026	,835	1,000	-3,010	2,957
	CLM	-,406	,787	1,000	-3,216	2,404
	C. Valenciana	1,114	1,238	1,000	-3,309	5,538
	Extremadura	,103	3,275	1,000	-11,595	11,800
	Galicia	2,126	,955	1,000	-1,286	5,538
	Baleares	3,019	1,418	1,000	-2,046	8,084
	La Rioja	7,519	2,857	1,000	-2,685	17,724
	CAM	-,347	,741	1,000	-2,995	2,300
	Murcia	,912	1,634	1,000	-4,924	6,749
	Navarra	2,286	1,002	1,000	-1,292	5,865
	País Vasco	1,519	1,418	1,000	-3,546	6,584
	Andalucía	-1,191	1,206	1,000	-5,499	3,117
	Aragón	-,465	1,294	1,000	-5,089	4,159
	Asturias	,155	2,958	1,000	-10,410	10,721
	Canarias	-1,004	1,309	1,000	-5,682	3,673
	Cantabria	-,145	1,513	1,000	-5,551	5,261
	Castilla-León	-1,140	1,133	1,000	-5,190	2,909
	CLM	-1,520	1,098	1,000	-5,443	2,403
C. Valenciana	Cataluña	-1,114	1,238	1,000	-5,538	3,309
	Extremadura	-1,011	3,363	1,000	-13,025	11,002
	Galicia	1,012	1,225	1,000	-3,362	5,387
	Baleares	1,905	1,612	1,000	-3,852	7,663
	La Rioja	6,405	2,958	1,000	-4,160	16,971
	CAM	-1,461	1,066	1,000	-5,270	2,347
	Murcia	-,202	1,805	1,000	-6,649	6,245
	Navarra	1,172	1,261	1,000	-3,333	5,678
	País Vasco	,405	1,612	1,000	-5,352	6,163
	Andalucía	-,179	3,262	1,000	-11,834	11,475
	Aragón	,547	3,296	1,000	-11,228	12,322
	Asturias	1,167	4,235	1,000	-13,963	16,296
	Canarias	,007	3,302	1,000	-11,789	11,803
	Cantabria	,867	3,388	1,000	-11,237	12,970
Extremadura	Castilla-León	-,129	3,236	1,000	-11,690	11,432
	CLM	-,509	3,224	1,000	-12,026	11,009
	Cataluña	-,103	3,275	1,000	-11,800	11,595
	C. Valenciana	1,011	3,363	1,000	-11,002	13,025
	Galicia	2,024	3,269	1,000	-9,655	13,703
	Baleares	2,917	3,433	1,000	-9,348	15,181

**Comparaciones por pares. CCAA/Liderazgo recíproco: Continuación.**

	La Rioja	7,417	4,235	1,000	-7,713	22,546
	CAM	-,450	3,213	1,000	-11,929	11,029
	Murcia	,810	3,528	1,000	-11,793	13,412
	Navarra	2,184	3,283	1,000	-9,545	13,913
	País Vasco	1,417	3,433	1,000	-10,848	13,681
	Andalucía	-2,203	,913	1,000	-5,465	1,058
	Aragón	-1,477	1,027	1,000	-5,145	2,191
	Asturias	-,857	2,851	1,000	-11,041	9,326
	Canarias	-2,017	1,046	1,000	-5,752	1,719
	Cantabria	-1,157	1,292	1,000	-5,773	3,458
	Castilla-León	-2,153	,815	1,000	-5,063	,758
	CLM	-2,532	,765	,130	-5,265	,200
Galicia	Cataluña	-2,126	,955	1,000	-5,538	1,286
	C. Valenciana	-1,012	1,225	1,000	-5,387	3,362
	Extremadura	-2,024	3,269	1,000	-13,703	9,655
	Baleares	,893	1,406	1,000	-4,130	5,915
	La Rioja	5,393	2,851	1,000	-4,791	15,576
	CAM	-2,474	,718	,080	-5,039	,091
	Murcia	-1,214	1,623	1,000	-7,014	4,585
	Navarra	,160	,985	1,000	-3,357	3,677
	País Vasco	-,607	1,406	1,000	-5,630	4,415
	Andalucía	-3,096	1,390	1,000	-8,061	1,869
	Aragón	-2,370	1,467	1,000	-7,611	2,871
	Asturias	-1,750	3,037	1,000	-12,600	9,100
	Canarias	-2,910	1,480	1,000	-8,198	2,379
	Cantabria	-2,050	1,664	1,000	-7,993	3,893
	Castilla-León	-3,046	1,327	1,000	-7,787	1,696
	CLM	-3,425	1,297	1,000	-8,060	1,209
Baleares	Cataluña	-3,019	1,418	1,000	-8,084	2,046
	C. Valenciana	-1,905	1,612	1,000	-7,663	3,852
	Extremadura	-2,917	3,433	1,000	-15,181	9,348
	Galicia	-,893	1,406	1,000	-5,915	4,130
	La Rioja	4,500	3,037	1,000	-6,350	15,350
	CAM	-3,367	1,270	1,000	-7,905	1,171
	Murcia	-2,107	1,932	1,000	-9,010	4,796
	Navarra	-,733	1,438	1,000	-5,869	4,404
	País Vasco	-1,500	1,754	1,000	-7,764	4,764
	Andalucía	-7,596	2,843	1,000	-17,751	2,559
La Rioja	Aragón	-6,870	2,881	1,000	-17,163	3,423
	Asturias	-6,250	3,921	1,000	-20,257	7,757

**Comparaciones por pares. CCAA/Liderazgo recíproco: Continuación.**

	Canarias	-7,410	2,888	1,000	-17,727	2,908
	Cantabria	-6,550	2,986	1,000	-17,217	4,117
	Castilla-León	-7,546	2,813	1,000	-17,594	2,502
	CLM	-7,925	2,799	,640	-17,923	2,073
	Cataluña	-7,519	2,857	1,000	-17,724	2,685
	C. Valenciana	-6,405	2,958	1,000	-16,971	4,160
	Extremadura	-7,417	4,235	1,000	-22,546	7,713
	Galicia	-5,393	2,851	1,000	-15,576	4,791
	Baleares	-4,500	3,037	1,000	-15,350	6,350
	CAM	-7,867	2,786	,657	-17,820	2,087
	Murcia	-6,607	3,144	1,000	-17,838	4,624
	Navarra	-5,233	2,867	1,000	-15,473	5,008
	País Vasco	-6,000	3,037	1,000	-16,850	4,850
	Andalucía	,270	,686	1,000	-2,180	2,721
	Aragón	,997	,831	1,000	-1,973	3,967
	Asturias	1,617	2,786	1,000	-8,337	11,570
	Canarias	,457	,855	1,000	-2,596	3,510
	Cantabria	1,317	1,143	1,000	-2,766	5,399
	Castilla-León	,321	,548	1,000	-1,638	2,280
	CLM	-,059	,471	1,000	-1,742	1,625
CAM	Cataluña	,347	,741	1,000	-2,300	2,995
	C. Valenciana	1,461	1,066	1,000	-2,347	5,270
	Extremadura	,450	3,213	1,000	-11,029	11,929
	Galicia	2,474	,718	,080	-,091	5,039
	Baleares	3,367	1,270	1,000	-1,171	7,905
	La Rioja	7,867	2,786	,657	-2,087	17,820
	Murcia	1,259	1,508	1,000	-4,126	6,645
	Navarra	2,634	,779	,101	-,148	5,416
	País Vasco	1,867	1,270	1,000	-2,671	6,405
	Andalucía	-,989	1,610	1,000	-6,739	4,761
	Aragón	-,263	1,677	1,000	-6,253	5,727
	Asturias	,357	3,144	1,000	-10,874	11,588
	Canarias	-,802	1,688	1,000	-6,834	5,229
	Cantabria	,057	1,851	1,000	-6,555	6,670
Murcia	Castilla-León	-,938	1,556	1,000	-6,497	4,620
	CLM	-1,318	1,530	1,000	-6,785	4,149
	Cataluña	-,912	1,634	1,000	-6,749	4,924
	C. Valenciana	,202	1,805	1,000	-6,245	6,649
	Extremadura	-,810	3,528	1,000	-13,412	11,793
	Galicia	1,214	1,623	1,000	-4,585	7,014

**Comparaciones por pares. CCAA/Liderazgo recíproco: Continuación.**

	Baleares	2,107	1,932	1,000	-4,796	9,010
	La Rioja	6,607	3,144	1,000	-4,624	17,838
	CAM	-1,259	1,508	1,000	-6,645	4,126
	Navarra	1,374	1,651	1,000	-4,524	7,273
	País Vasco	,607	1,932	1,000	-6,296	7,510
	Andalucía	-2,363	,961	1,000	-5,798	1,071
	Aragón	-1,637	1,070	1,000	-5,460	2,186
	Asturias	-1,017	2,867	1,000	-11,258	9,223
	Canarias	-2,177	1,088	1,000	-6,065	1,711
	Cantabria	-1,317	1,327	1,000	-6,057	3,422
	Castilla-León	-2,313	,869	1,000	-5,416	,790
	CLM	-2,693	,822	,148	-5,629	,244
Navarra	Cataluña	-2,286	1,002	1,000	-5,865	1,292
	C. Valenciana	-1,172	1,261	1,000	-5,678	3,333
	Extremadura	-2,184	3,283	1,000	-13,913	9,545
	Galicia	-,160	,985	1,000	-3,677	3,357
	Baleares	,733	1,438	1,000	-4,404	5,869
	La Rioja	5,233	2,867	1,000	-5,008	15,473
	CAM	-2,634	,779	,101	-5,416	,148
	Murcia	-1,374	1,651	1,000	-7,273	4,524
	País Vasco	-,767	1,438	1,000	-5,904	4,369
	Andalucía	-1,596	1,390	1,000	-6,561	3,369
País Vasco	Aragón	-,870	1,467	1,000	-6,111	4,371
	Asturias	-,250	3,037	1,000	-11,100	10,600
	Canarias	-1,410	1,480	1,000	-6,698	3,879
	Cantabria	-,550	1,664	1,000	-6,493	5,393
	Castilla-León	-1,546	1,327	1,000	-6,287	3,196
	CLM	-1,925	1,297	1,000	-6,560	2,709
	Cataluña	-1,519	1,418	1,000	-6,584	3,546
	C. Valenciana	-,405	1,612	1,000	-6,163	5,352
	Extremadura	-1,417	3,433	1,000	-13,681	10,848
	Galicia	,607	1,406	1,000	-4,415	5,630
	Baleares	1,500	1,754	1,000	-4,764	7,764
	La Rioja	6,000	3,037	1,000	-4,850	16,850
	CAM	-1,867	1,270	1,000	-6,405	2,671
	Murcia	-,607	1,932	1,000	-7,510	6,296
	Navarra	,767	1,438	1,000	-4,369	5,904

Basadas en las medias marginales estimadas.

a. Ajuste para comparaciones múltiples: Bonferroni.

### Contrastes univariados Eta. CCAA/Liderazgo recíproco

Variable dependiente: Factor 1= Liderazgo recíproco

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial
Contraste	1194,574	16	74,661	2,428	,001	,031
Error	37544,570	1221	30,749			

### Contrastes univariados Potencia. CCAA/Liderazgo recíproco

Variable dependiente: Factor 1= Liderazgo recíproco

	Parámetro de no centralidad	Parámetro	Potencia observada
Contraste	38,849		,992
Error			

Cada prueba F contrasta el efecto simple de Comunidad Autónoma en cada combinación de niveles del resto de los efectos mostrados.

a. Calculado con alfa = ,05

## Anexo 28: Prueba del ANOVA para comunidades autónomas y Potencial creativo con apoyo institucional

### Diferencias significativas. CCAA/Potencial creativo con apoyo institucional.

Variable dependiente: Factor 2=Potencial creativo con apoyo institucional

Origen	Suma de cuadrados tipo III	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	1303,667 <sup>a</sup>	16	81,479	1,605	,061
Intersección	197637,911	1	197637,911	3893,671	,000
CCAA	1303,667	16	81,479	1,605	,061
Error	61976,444	1221	50,759		
Total	1089931,000	1238			
Total corregida	63280,111	1237			

### Prueba de los efectos. CCAA/Potencial creativo con apoyo institucional.

Variable dependiente: Factor 2=Potencial creativo con apoyo institucional

Origen	Eta al cuadrado parcial	Parámetro de no centralidad	Parámetro	Potencia observada
Modelo corregido	,021 <sup>a</sup>	25,684		,918
Intersección	,761	3893,671		1,000
CCAA	,021	25,684		,918
Error				
Total				
Total corregida				

a. R cuadrado = ,021 (R cuadrado corregida = ,008)

b. Calculado con alfa = ,05

### Estimaciones. CCAA/Potencial creativo con apoyo institucional.

Variable dependiente: Factor 2=Potencial creativo con apoyo institucional

Comunidad Autónoma	Media	Error típ.	Intervalo de confianza 95%	
			Límite inferior	Límite superior
Andalucía	27,67	,807	26,097	29,262
Aragón	27,76	1,008	25,783	29,737
Asturias	27,25	3,562	20,261	34,239
Canarias	29,97	1,039	27,940	32,018
Cantabria	28,12	1,425	25,324	30,916
Castilla-León	28,72	,609	27,528	29,917
CLM	29,35	,490	28,388	30,313
Cataluña	28,69	,884	26,959	30,426
C. Valenciana	30,41	1,323	27,818	33,009
Extremadura	28,33	4,113	20,263	36,403
Galicia	27,97	,852	26,301	29,642
Baleares	24,00	1,593	20,875	27,125
La Rioja	29,00	3,562	22,011	35,989
CAM	29,03	,355	28,334	29,726
Murcia	29,14	1,904	25,407	32,879
Navarra	27,69	,935	25,854	29,525
País Vasco	32,80	1,593	29,675	35,925



### Comparaciones por pares. CCAA/Potencial creativo con apoyo institucional.

Variable dependiente: Factor 2=Potencial creativo con apoyo institucional

(I)Comunidad Autónoma	(J)Comunidad Autónoma	Diferencia de medias (I-J)	Error típ.	Sig. <sup>b</sup>	Intervalo de confianza al 95 % para la diferencia <sup>b</sup>	
					Límite inferior	Límite superior
Andalucía	Aragón	-,081	1,291	1,000	-4,691	4,530
	Asturias	,429	3,652	1,000	-12,618	13,477
	Canarias	-2,299	1,316	1,000	-6,999	2,400
	Cantabria	-,441	1,637	1,000	-6,290	5,409
	Castilla-León	-1,043	1,011	1,000	-4,653	2,567
	CLM	-1,671	,944	1,000	-5,044	1,701
	Cataluña	-1,013	1,197	1,000	-5,287	3,261
	C. Valenciana	-2,734	1,550	1,000	-8,270	2,801
	Extremadura	-,654	4,192	1,000	-15,628	14,320
	Galicia	-,292	1,173	1,000	-4,482	3,898
	Baleares	3,679	1,786	1,000	-2,700	10,058
	La Rioja	-1,321	3,652	1,000	-14,368	11,727
	CAM	-1,350	,881	1,000	-4,499	1,798
	Murcia	-1,463	2,068	1,000	-8,851	5,924
	Navarra	-,010	1,235	1,000	-4,423	4,403
	País Vasco	-5,121	1,786	,572	-11,500	1,258
	Aragón	Andalucía	,081	1,291	1,000	-4,530
Asturias		,510	3,702	1,000	-12,715	13,735
Canarias		-2,219	1,447	1,000	-7,389	2,952
Cantabria		-,360	1,745	1,000	-6,594	5,874
Castilla-León		-,963	1,177	1,000	-5,168	3,242

### Comparaciones por pares. CCAA/PC. Continuación

	CLM	-1,591	1,121	1,000	-5,594	2,412
	Cataluña	-,932	1,340	1,000	-5,720	3,855
	C. Valenciana	-2,654	1,663	1,000	-8,594	3,287
	Extremadura	-,573	4,235	1,000	-15,702	14,555
	Galicia	-,211	1,319	1,000	-4,924	4,501
	Baleares	3,760	1,885	1,000	-2,974	10,494
	La Rioja	-1,240	3,702	1,000	-14,465	11,985
	CAM	-1,270	1,068	1,000	-5,086	2,546
	Murcia	-1,383	2,154	1,000	-9,078	6,313
	Navarra	,070	1,375	1,000	-4,841	4,982
	País Vasco	-5,040	1,885	1,000	-11,774	1,694
	Andalucía	-,429	3,652	1,000	-13,477	12,618
	Aragón	-,510	3,702	1,000	-13,735	12,715
	Canarias	-2,729	3,711	1,000	-15,985	10,527
	Cantabria	-,870	3,837	1,000	-14,576	12,836
	Castilla-León	-1,473	3,614	1,000	-14,382	11,437
	CLM	-2,101	3,596	1,000	-14,946	10,745
	Cataluña	-1,442	3,670	1,000	-14,553	11,669
	C. Valenciana	-3,164	3,800	1,000	-16,738	10,411
Asturias	Extremadura	-1,083	5,441	1,000	-20,522	18,355
	Galicia	-,721	3,663	1,000	-13,805	12,363
	Baleares	3,250	3,902	1,000	-10,690	17,190
	La Rioja	-1,750	5,038	1,000	-19,746	16,246
	CAM	-1,780	3,580	1,000	-14,568	11,009
	Murcia	-1,893	4,039	1,000	-16,322	12,536
	Navarra	-,440	3,683	1,000	-13,597	12,717
	País Vasco	-5,550	3,902	1,000	-19,490	8,390
	Andalucía	2,299	1,316	1,000	-2,400	6,999
	Aragón	2,219	1,447	1,000	-2,952	7,389
	Asturias	2,729	3,711	1,000	-10,527	15,985
	Cantabria	1,859	1,764	1,000	-4,441	8,159
	Castilla-León	1,256	1,204	1,000	-3,046	5,558
	CLM	,628	1,149	1,000	-3,477	4,733
Canarias	Cataluña	1,286	1,364	1,000	-3,587	6,160
	C. Valenciana	-,435	1,682	1,000	-6,445	5,575
	Extremadura	1,645	4,243	1,000	-13,510	16,801
	Galicia	2,007	1,344	1,000	-2,792	6,807
	Baleares	5,979	1,902	,233	-,816	12,774
	La Rioja	,979	3,711	1,000	-12,277	14,235
	CAM	,949	1,098	1,000	-2,974	4,872

### Comparaciones por pares. CCAA/PC. Continuación

	Murcia	,836	2,169	1,000	-6,913	8,585
	Navarra	2,289	1,398	1,000	-2,706	7,284
	País Vasco	-2,821	1,902	1,000	-9,616	3,974
	Andalucía	,441	1,637	1,000	-5,409	6,290
	Aragón	,360	1,745	1,000	-5,874	6,594
	Asturias	,870	3,837	1,000	-12,836	14,576
	Canarias	-1,859	1,764	1,000	-8,159	4,441
	Castilla-León	-,603	1,549	1,000	-6,138	4,933
	CLM	-1,231	1,507	1,000	-6,614	4,153
	Cataluña	-,572	1,677	1,000	-6,562	5,417
Cantabria	C. Valenciana	-2,294	1,944	1,000	-9,240	4,652
	Extremadura	-,213	4,353	1,000	-15,764	15,337
	Galicia	,149	1,660	1,000	-5,781	6,078
	Baleares	4,120	2,137	1,000	-3,515	11,755
	La Rioja	-,880	3,837	1,000	-14,586	12,826
	CAM	-,910	1,468	1,000	-6,155	4,336
	Murcia	-1,023	2,378	1,000	-9,519	7,473
	Navarra	,430	1,705	1,000	-5,659	6,520
	País Vasco	-4,680	2,137	1,000	-12,315	2,955
	Andalucía	1,043	1,011	1,000	-2,567	4,653
	Aragón	,963	1,177	1,000	-3,242	5,168
	Asturias	1,473	3,614	1,000	-11,437	14,382
	Canarias	-1,256	1,204	1,000	-5,558	3,046
	Cantabria	,603	1,549	1,000	-4,933	6,138
	CLM	-,628	,782	1,000	-3,421	2,164
	Cataluña	,030	1,073	1,000	-3,803	3,864
Castilla-León	C. Valenciana	-1,691	1,456	1,000	-6,893	3,511
	Extremadura	,389	4,158	1,000	-14,465	15,243
	Galicia	,751	1,047	1,000	-2,988	4,490
	Baleares	4,723	1,705	,776	-1,370	10,815
	La Rioja	-,277	3,614	1,000	-13,187	12,632
	CAM	-,307	,705	1,000	-2,824	2,210
	Murcia	-,420	1,999	1,000	-7,561	6,721
	Navarra	1,033	1,116	1,000	-2,954	5,020
	País Vasco	-4,077	1,705	1,000	-10,170	2,015
	Andalucía	1,671	,944	1,000	-1,701	5,044
	Aragón	1,591	1,121	1,000	-2,412	5,594
CLM	Asturias	2,101	3,596	1,000	-10,745	14,946
	Canarias	-,628	1,149	1,000	-4,733	3,477
	Cantabria	1,231	1,507	1,000	-4,153	6,614

### Comparaciones por pares. CCAA/PC. Continuación

	Castilla-León	,628	,782	1,000	-2,164	3,421
	Cataluña	,658	1,011	1,000	-2,952	4,269
	C. Valenciana	-1,063	1,411	1,000	-6,104	3,977
	Extremadura	1,017	4,142	1,000	-13,781	15,816
	Galicia	1,379	,983	1,000	-2,131	4,890
	Baleares	5,351	1,667	,185	-,604	11,305
	La Rioja	,351	3,596	1,000	-12,495	13,196
	CAM	,321	,605	1,000	-1,842	2,484
	Murcia	,208	1,966	1,000	-6,816	7,232
	Navarra	1,661	1,056	1,000	-2,112	5,434
	País Vasco	-3,449	1,667	1,000	-9,404	2,505
	Andalucía	1,013	1,197	1,000	-3,261	5,287
	Aragón	,932	1,340	1,000	-3,855	5,720
	Asturias	1,442	3,670	1,000	-11,669	14,553
	Canarias	-1,286	1,364	1,000	-6,160	3,587
	Cantabria	,572	1,677	1,000	-5,417	6,562
	Castilla-León	-,030	1,073	1,000	-3,864	3,803
	CLM	-,658	1,011	1,000	-4,269	2,952
Cataluña	C. Valenciana	-1,721	1,591	1,000	-7,405	3,962
	Extremadura	,359	4,207	1,000	-14,670	15,388
	Galicia	,721	1,227	1,000	-3,663	5,105
	Baleares	4,692	1,822	1,000	-1,816	11,200
	La Rioja	-,308	3,670	1,000	-13,419	12,803
	CAM	-,337	,952	1,000	-3,739	3,064
	Murcia	-,451	2,099	1,000	-7,949	7,048
	Navarra	1,003	1,287	1,000	-3,594	5,600
	País Vasco	-4,108	1,822	1,000	-10,616	2,400
	Andalucía	2,734	1,550	1,000	-2,801	8,270
	Aragón	2,654	1,663	1,000	-3,287	8,594
	Asturias	3,164	3,800	1,000	-10,411	16,738
	Canarias	,435	1,682	1,000	-5,575	6,445
	Cantabria	2,294	1,944	1,000	-4,652	9,240
	Castilla-León	1,691	1,456	1,000	-3,511	6,893
C. Valenciana	CLM	1,063	1,411	1,000	-3,977	6,104
	Cataluña	1,721	1,591	1,000	-3,962	7,405
	Extremadura	2,080	4,321	1,000	-13,355	17,516
	Galicia	2,442	1,573	1,000	-3,178	8,063
	Baleares	6,414	2,071	,272	-,984	13,811
	La Rioja	1,414	3,800	1,000	-12,161	14,988
	CAM	1,384	1,370	1,000	-3,509	6,277

### Comparaciones por pares. CCAA/PC. Continuación

	Murcia	1,271	2,319	1,000	-7,012	9,554
	Navarra	2,724	1,620	1,000	-3,064	8,512
	País Vasco	-2,386	2,071	1,000	-9,784	5,011
	Andalucía	,654	4,192	1,000	-14,320	15,628
	Aragón	,573	4,235	1,000	-14,555	15,702
	Asturias	1,083	5,441	1,000	-18,355	20,522
	Canarias	-1,645	4,243	1,000	-16,801	13,510
	Cantabria	,213	4,353	1,000	-15,337	15,764
	Castilla-León	-,389	4,158	1,000	-15,243	14,465
	CLM	-1,017	4,142	1,000	-15,816	13,781
Extremadura	Cataluña	-,359	4,207	1,000	-15,388	14,670
	C. Valenciana	-2,080	4,321	1,000	-17,516	13,355
	Galicia	,362	4,201	1,000	-14,644	15,368
	Baleares	4,333	4,411	1,000	-11,424	20,091
	La Rioja	-,667	5,441	1,000	-20,105	18,772
	CAM	-,696	4,129	1,000	-15,445	14,052
	Murcia	-,810	4,533	1,000	-17,002	15,383
	Navarra	,644	4,218	1,000	-14,426	15,713
	País Vasco	-4,467	4,411	1,000	-20,224	11,291
	Andalucía	,292	1,173	1,000	-3,898	4,482
	Aragón	,211	1,319	1,000	-4,501	4,924
	Asturias	,721	3,663	1,000	-12,363	13,805
	Canarias	-2,007	1,344	1,000	-6,807	2,792
	Cantabria	-,149	1,660	1,000	-6,078	5,781
	Castilla-León	-,751	1,047	1,000	-4,490	2,988
	CLM	-1,379	,983	1,000	-4,890	2,131
Galicia	Cataluña	-,721	1,227	1,000	-5,105	3,663
	C. Valenciana	-2,442	1,573	1,000	-8,063	3,178
	Extremadura	-,362	4,201	1,000	-15,368	14,644
	Baleares	3,971	1,806	1,000	-2,482	10,424
	La Rioja	-1,029	3,663	1,000	-14,113	12,055
	CAM	-1,058	,923	1,000	-4,354	2,237
	Murcia	-1,171	2,086	1,000	-8,623	6,280
	Navarra	,282	1,265	1,000	-4,237	4,801
	País Vasco	-4,829	1,806	1,000	-11,282	1,624
	Andalucía	-3,679	1,786	1,000	-10,058	2,700
	Aragón	-3,760	1,885	1,000	-10,494	2,974
Baleares	Asturias	-3,250	3,902	1,000	-17,190	10,690
	Canarias	-5,979	1,902	,233	-12,774	,816
	Cantabria	-4,120	2,137	1,000	-11,755	3,515

### Comparaciones por pares. CCAA/PC. Continuación

	Castilla-León	-4,723	1,705	,776	-10,815	1,370
	CLM	-5,351	1,667	,185	-11,305	,604
	Cataluña	-4,692	1,822	1,000	-11,200	1,816
	C. Valenciana	-6,414	2,071	,272	-13,811	,984
	Extremadura	-4,333	4,411	1,000	-20,091	11,424
	Galicia	-3,971	1,806	1,000	-10,424	2,482
	La Rioja	-5,000	3,902	1,000	-18,940	8,940
	CAM	-5,030	1,632	,286	-10,860	,801
	Murcia	-5,143	2,483	1,000	-14,012	3,726
	Navarra	-3,690	1,847	1,000	-10,289	2,910
	País Vasco	-8,800*	2,253	,013	-16,848	-,752
	Andalucía	1,321	3,652	1,000	-11,727	14,368
	Aragón	1,240	3,702	1,000	-11,985	14,465
	Asturias	1,750	5,038	1,000	-16,246	19,746
	Canarias	-,979	3,711	1,000	-14,235	12,277
	Cantabria	,880	3,837	1,000	-12,826	14,586
	Castilla-León	,277	3,614	1,000	-12,632	13,187
	CLM	-,351	3,596	1,000	-13,196	12,495
La Rioja	Cataluña	,308	3,670	1,000	-12,803	13,419
	C. Valenciana	-1,414	3,800	1,000	-14,988	12,161
	Extremadura	,667	5,441	1,000	-18,772	20,105
	Galicia	1,029	3,663	1,000	-12,055	14,113
	Baleares	5,000	3,902	1,000	-8,940	18,940
	CAM	-,030	3,580	1,000	-12,818	12,759
	Murcia	-,143	4,039	1,000	-14,572	14,286
	Navarra	1,310	3,683	1,000	-11,847	14,467
	País Vasco	-3,800	3,902	1,000	-17,740	10,140
	Andalucía	1,350	,881	1,000	-1,798	4,499
	Aragón	1,270	1,068	1,000	-2,546	5,086
	Asturias	1,780	3,580	1,000	-11,009	14,568
	Canarias	-,949	1,098	1,000	-4,872	2,974
	Cantabria	,910	1,468	1,000	-4,336	6,155
	Castilla-León	,307	,705	1,000	-2,210	2,824
CAM	CLM	-,321	,605	1,000	-2,484	1,842
	Cataluña	,337	,952	1,000	-3,064	3,739
	C. Valenciana	-1,384	1,370	1,000	-6,277	3,509
	Extremadura	,696	4,129	1,000	-14,052	15,445
	Galicia	1,058	,923	1,000	-2,237	4,354
	Baleares	5,030	1,632	,286	-,801	10,860
	La Rioja	,030	3,580	1,000	-12,759	12,818

### Comparaciones por pares. CCAA/PC. Continuación

	Murcia	-,113	1,937	1,000	-7,032	6,806
	Navarra	1,340	1,001	1,000	-2,234	4,914
	País Vasco	-3,770	1,632	1,000	-9,601	2,060
	Andalucía	1,463	2,068	1,000	-5,924	8,851
	Aragón	1,383	2,154	1,000	-6,313	9,078
	Asturias	1,893	4,039	1,000	-12,536	16,322
	Canarias	-,836	2,169	1,000	-8,585	6,913
	Cantabria	1,023	2,378	1,000	-7,473	9,519
	Castilla-León	,420	1,999	1,000	-6,721	7,561
	CLM	-,208	1,966	1,000	-7,232	6,816
	Cataluña	,451	2,099	1,000	-7,048	7,949
Murcia	C. Valenciana	-1,271	2,319	1,000	-9,554	7,012
	Extremadura	,810	4,533	1,000	-15,383	17,002
	Galicia	1,171	2,086	1,000	-6,280	8,623
	Baleares	5,143	2,483	1,000	-3,726	14,012
	La Rioja	,143	4,039	1,000	-14,286	14,572
	CAM	,113	1,937	1,000	-6,806	7,032
	Navarra	1,453	2,122	1,000	-6,125	9,032
	País Vasco	-3,657	2,483	1,000	-12,526	5,212
	Andalucía	,010	1,235	1,000	-4,403	4,423
	Aragón	-,070	1,375	1,000	-4,982	4,841
	Asturias	,440	3,683	1,000	-12,717	13,597
	Canarias	-2,289	1,398	1,000	-7,284	2,706
	Cantabria	-,430	1,705	1,000	-6,520	5,659
	Castilla-León	-1,033	1,116	1,000	-5,020	2,954
	CLM	-1,661	1,056	1,000	-5,434	2,112
	Cataluña	-1,003	1,287	1,000	-5,600	3,594
Navarra	C. Valenciana	-2,724	1,620	1,000	-8,512	3,064
	Extremadura	-,644	4,218	1,000	-15,713	14,426
	Galicia	-,282	1,265	1,000	-4,801	4,237
	Baleares	3,690	1,847	1,000	-2,910	10,289
	La Rioja	-1,310	3,683	1,000	-14,467	11,847
	CAM	-1,340	1,001	1,000	-4,914	2,234
	Murcia	-1,453	2,122	1,000	-9,032	6,125
	País Vasco	-5,110	1,847	,783	-11,710	1,489
	Andalucía	5,121	1,786	,572	-1,258	11,500
	Aragón	5,040	1,885	1,000	-1,694	11,774
Pais	Asturias	5,550	3,902	1,000	-8,390	19,490
Vasco	Canarias	2,821	1,902	1,000	-3,974	9,616
	Cantabria	4,680	2,137	1,000	-2,955	12,315

### Comparaciones por pares. CCAA/Potencial creativo con apoyo institucional.

#### Continuación

Castilla-León	4,077	1,705	1,000	-2,015	10,170
CLM	3,449	1,667	1,000	-2,505	9,404
Cataluña	4,108	1,822	1,000	-2,400	10,616
C. Valenciana	2,386	2,071	1,000	-5,011	9,784
Extremadura	4,467	4,411	1,000	-11,291	20,224
Galicia	4,829	1,806	1,000	-1,624	11,282
Baleares	8,800*	2,253	,013	,752	16,848
La Rioja	3,800	3,902	1,000	-10,140	17,740
CAM	3,770	1,632	1,000	-2,060	9,601
Murcia	3,657	2,483	1,000	-5,212	12,526
Navarra	5,110	1,847	,783	-1,489	11,710

Basadas en las medias marginales estimadas.

\*. La diferencia de medias es significativa al nivel ,05.

b. Ajuste para comparaciones múltiples: Bonferroni.

### Contrastes univariados Eta. CCAA/Potencial creativo con apoyo institucional.

Variable dependiente: Factor 2=Potencial creativo con apoyo institucional

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial
Contraste	1303,667	16	81,479	1,605	,061	,021
Error	61976,444	1221	50,759			

### Contrastes univariados Potencia. CCAA/Potencial creativo con apoyo institucional.

Variable dependiente: Factor 2=Potencial creativo con apoyo institucional

	Parámetro de no centralidad Parámetro	Potencia observada
Contraste	25,684	,918
Error		

Cada prueba F contrasta el efecto simple de Comunidad Autónoma en cada combinación de niveles del resto de los efectos mostrados.

a. Calculado con alfa = ,05



## Anexo 29: Prueba del ANOVA para comunidades autónomas y Dominio técnico didáctico

### Prueba diferencias significativas. CCAA/Dominio técnico didáctico

Variable dependiente: Factor 3=Dominio técnico didáctico

Origen	Suma de cuadrados tipo III	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	2407,286 <sup>a</sup>	16	150,455	2,726	,000
Intersección	699679,989	1	699679,989	12676,330	,000
CCAA	2407,286	16	150,455	2,726	,000
Error	67394,055	1221	55,196		
Total	3714018,000	1238			
Total corregida	69801,341	1237			

### Prueba de los efectos. CCAA/Dominio técnico didáctico

Variable dependiente: Factor 3=Dominio técnico didáctico

Origen	Eta al cuadrado parcial	Parámetro de no centralidad	Parámetro	Potencia observada
Modelo corregido	,034 <sup>a</sup>	43,614		,997
Intersección	,912	12676,330		1,000
CCAA	,034	43,614		,997
Error				
Total				
Total corregida				

a. R cuadrado = ,034 (R cuadrado corregida = ,022)

b. Calculado con alfa = ,05

### Estimaciones. CCAA/Dominio técnico didáctico

Variable dependiente: Factor 3=Dominio técnico didáctico

Comunidad Autónoma	Media	Error típ.	Intervalo de confianza 95%	
			Límite inferior	Límite superior
Andalucía	53,12	,841	51,478	54,779
Aragón	50,30	1,051	48,239	52,361
Asturias	56,63	1,084	54,512	58,764
Canarias	58,50	3,715	51,212	65,788
Cantabria	53,40	1,486	50,485	56,315
Castilla-León	55,11	,635	53,871	56,362
CLM	55,26	,511	54,257	56,264
Cataluña	53,67	,922	51,869	55,485
C. Valenciana	52,55	1,380	49,845	55,258
Extremadura	51,66	4,289	43,251	60,082
Galicia	53,18	,888	51,444	54,928
Baleares	50,90	1,661	47,641	54,159
La Rioja	52,25	3,715	44,962	59,538
CAM	54,70	,370	53,974	55,426
Murcia	55,71	1,986	51,819	59,610
Navarra	52,06	,976	50,155	53,983
País Vasco	55,25	1,661	51,991	58,509

### Comparaciones por pares. CCAA/Dominio técnico didáctico

Variable dependiente: Factor 3=Dominio técnico didáctico

(I)Comunidad Autónoma	(J)Comunidad Autónoma	Diferencia de medias (I-J)	Error típ.	Sig. <sup>b</sup>	Intervalo de confianza al 95 % para la diferencia <sup>b</sup>		
					Límite inferior	Límite superior	
Andalucía	Aragón	2,828	1,346	1,000	-1,980	7,636	
	Asturias	-5,372	3,809	1,000	-18,978	8,234	
	Canarias	-3,510	1,372	1,000	-8,411	1,391	
	Cantabria	-,272	1,707	1,000	-6,371	5,828	
	Castilla-León	-1,989	1,054	1,000	-5,753	1,776	
	CLM	-2,132	,984	1,000	-5,649	1,384	
	Cataluña	-,549	1,248	1,000	-5,006	3,908	
	C. Valenciana	,576	1,616	1,000	-5,196	6,349	
	Extremadura	1,462	4,371	1,000	-14,153	17,076	
	Galicia	-,058	1,223	1,000	-4,427	4,312	
	Baleares	2,228	1,862	1,000	-4,424	8,880	
	La Rioja	,878	3,809	1,000	-12,728	14,484	
	CAM	-1,572	,919	1,000	-4,855	1,711	
	Murcia	-2,586	2,156	1,000	-10,289	5,117	
	Navarra	1,059	1,288	1,000	-3,542	5,661	
	País Vasco	-2,122	1,862	1,000	-8,774	4,530	
	Aragón	Andalucía	-2,828	1,346	1,000	-7,636	1,980
		Asturias	-8,200	3,860	1,000	-21,991	5,591
		Canarias	-6,338*	1,509	,004	-11,730	-,946
Cantabria		-3,100	1,820	1,000	-9,601	3,401	
Castilla-León		-4,817*	1,228	,013	-9,202	-,432	
CLM		-4,961*	1,169	,003	-9,135	-,786	
Cataluña		-3,377	1,398	1,000	-8,369	1,615	
C. Valenciana		-2,252	1,734	1,000	-8,447	3,943	
Extremadura		-1,367	4,416	1,000	-17,142	14,409	
Galicia		-2,886	1,376	1,000	-7,800	2,029	
Baleares		-,600	1,966	1,000	-7,622	6,422	
La Rioja		-1,950	3,860	1,000	-15,741	11,841	
CAM		-4,400*	1,114	,011	-8,379	-,420	
Murcia		-5,414	2,246	1,000	-13,439	2,611	
Navarra		-1,769	1,434	1,000	-6,891	3,353	
País Vasco		-4,950	1,966	1,000	-11,972	2,072	
Asturias		Andalucía	5,372	3,809	1,000	-8,234	18,978
		Aragón	8,200	3,860	1,000	-5,591	21,991

**Comparaciones por pares. CCAA/Dominio técnico didáctico. Continuación.**

	Canarias	1,862	3,870	1,000	-11,961	15,685
	Cantabria	5,100	4,001	1,000	-9,192	19,392
	Castilla-León	3,383	3,769	1,000	-10,079	16,846
	CLM	3,239	3,750	1,000	-10,156	16,634
	Cataluña	4,823	3,827	1,000	-8,849	18,495
	C. Valenciana	5,948	3,963	1,000	-8,207	20,104
	Extremadura	6,833	5,674	1,000	-13,437	27,104
	Galicia	5,314	3,819	1,000	-8,330	18,958
	Baleares	7,600	4,069	1,000	-6,937	22,137
	La Rioja	6,250	5,253	1,000	-12,517	25,017
	CAM	3,800	3,733	1,000	-9,535	17,136
	Murcia	2,786	4,212	1,000	-12,261	17,832
	Navarra	6,431	3,841	1,000	-7,289	20,151
	País Vasco	3,250	4,069	1,000	-11,287	17,787
	Andalucía	3,510	1,372	1,000	-1,391	8,411
	Aragón	6,338*	1,509	,004	,946	11,730
	Asturias	-1,862	3,870	1,000	-15,685	11,961
	Cantabria	3,238	1,839	1,000	-3,331	9,808
	Castilla-León	1,522	1,256	1,000	-2,965	6,008
	CLM	1,378	1,198	1,000	-2,903	5,658
	Cataluña	2,961	1,423	1,000	-2,120	8,043
	C. Valenciana	4,087	1,754	1,000	-2,180	10,354
Canarias	Extremadura	4,972	4,424	1,000	-10,833	20,776
	Galicia	3,453	1,401	1,000	-1,552	8,457
	Baleares	5,738	1,983	,528	-1,347	12,824
	La Rioja	4,388	3,870	1,000	-9,435	18,211
	CAM	1,939	1,145	1,000	-2,152	6,029
	Murcia	,924	2,262	1,000	-7,157	9,005
	Navarra	4,569	1,458	,240	-,639	9,778
	País Vasco	1,388	1,983	1,000	-5,697	8,474
	Andalucía	,272	1,707	1,000	-5,828	6,371
	Aragón	3,100	1,820	1,000	-3,401	9,601
	Asturias	-5,100	4,001	1,000	-19,392	9,192
	Canarias	-3,238	1,839	1,000	-9,808	3,331
Cantabria	Castilla-León	-1,717	1,616	1,000	-7,489	4,055
	CLM	-1,861	1,571	1,000	-7,474	3,753
	Cataluña	-,277	1,748	1,000	-6,523	5,969
	C. Valenciana	,848	2,028	1,000	-6,395	8,091
	Extremadura	1,733	4,539	1,000	-14,483	17,949
	Galicia	,214	1,731	1,000	-5,969	6,398

**Comparaciones por pares. CCAA/Dominio técnico didáctico. Continuación.**

	Baleares	2,500	2,229	1,000	-5,462	10,462
	La Rioja	1,150	4,001	1,000	-13,142	15,442
	CAM	-1,300	1,531	1,000	-6,770	4,170
	Murcia	-2,314	2,480	1,000	-11,174	6,545
	Navarra	1,331	1,777	1,000	-5,019	7,681
	País Vasco	-1,850	2,229	1,000	-9,812	6,112
	Andalucía	1,989	1,054	1,000	-1,776	5,753
	Aragón	4,817*	1,228	,013	,432	9,202
	Asturias	-3,383	3,769	1,000	-16,846	10,079
	Canarias	-1,522	1,256	1,000	-6,008	2,965
	Cantabria	1,717	1,616	1,000	-4,055	7,489
	CLM	-,144	,815	1,000	-3,056	2,768
	Cataluña	1,440	1,119	1,000	-2,557	5,437
Castilla-León	C. Valenciana	2,565	1,519	1,000	-2,860	7,990
	Extremadura	3,450	4,336	1,000	-12,040	18,940
	Galicia	1,931	1,092	1,000	-1,968	5,830
	Baleares	4,217	1,778	1,000	-2,136	10,570
	La Rioja	2,867	3,769	1,000	-10,596	16,329
	CAM	,417	,735	1,000	-2,208	3,042
	Murcia	-,597	2,085	1,000	-8,044	6,849
	Navarra	3,048	1,164	1,000	-1,110	7,205
	País Vasco	-,133	1,778	1,000	-6,486	6,220
	Andalucía	2,132	,984	1,000	-1,384	5,649
	Aragón	4,961*	1,169	,003	,786	9,135
	Asturias	-3,239	3,750	1,000	-16,634	10,156
	Canarias	-1,378	1,198	1,000	-5,658	2,903
	Cantabria	1,861	1,571	1,000	-3,753	7,474
	Castilla-León	,144	,815	1,000	-2,768	3,056
	Cataluña	1,584	1,054	1,000	-2,181	5,349
CLM	C. Valenciana	2,709	1,471	1,000	-2,547	7,965
	Extremadura	3,594	4,320	1,000	-11,837	19,025
	Galicia	2,075	1,025	1,000	-1,586	5,736
	Baleares	4,361	1,738	1,000	-1,849	10,570
	La Rioja	3,011	3,750	1,000	-10,384	16,406
	CAM	,561	,631	1,000	-1,694	2,816
	Murcia	-,454	2,050	1,000	-7,778	6,871
	Navarra	3,192	1,101	,520	-,743	7,126
	País Vasco	,011	1,738	1,000	-6,199	6,220
Cataluña	Andalucía	,549	1,248	1,000	-3,908	5,006
	Aragón	3,377	1,398	1,000	-1,615	8,369

---

**Comparaciones por pares. CCAA/Dominio técnico didáctico. Continuación.**


---

	Asturias	-4,823	3,827	1,000	-18,495	8,849
	Canarias	-2,961	1,423	1,000	-8,043	2,120
	Cantabria	,277	1,748	1,000	-5,969	6,523
	Castilla-León	-1,440	1,119	1,000	-5,437	2,557
	CLM	-1,584	1,054	1,000	-5,349	2,181
	C. Valenciana	1,125	1,659	1,000	-4,801	7,052
	Extremadura	2,010	4,387	1,000	-13,662	17,683
	Galicia	,491	1,280	1,000	-4,080	5,063
	Baleares	2,777	1,900	1,000	-4,009	9,563
	La Rioja	1,427	3,827	1,000	-12,245	15,099
	CAM	-1,023	,993	1,000	-4,570	2,525
	Murcia	-2,037	2,189	1,000	-9,857	5,782
	Navarra	1,608	1,342	1,000	-3,186	6,402
	País Vasco	-1,573	1,900	1,000	-8,359	5,213
	Andalucía	-,576	1,616	1,000	-6,349	5,196
	Aragón	2,252	1,734	1,000	-3,943	8,447
	Asturias	-5,948	3,963	1,000	-20,104	8,207
	Canarias	-4,087	1,754	1,000	-10,354	2,180
	Cantabria	-,848	2,028	1,000	-8,091	6,395
	Castilla-León	-2,565	1,519	1,000	-7,990	2,860
	CLM	-2,709	1,471	1,000	-7,965	2,547
C. Valenciana	Cataluña	-1,125	1,659	1,000	-7,052	4,801
	Extremadura	,885	4,506	1,000	-15,211	16,981
	Galicia	-,634	1,641	1,000	-6,495	5,227
	Baleares	1,652	2,159	1,000	-6,062	9,366
	La Rioja	,302	3,963	1,000	-13,854	14,457
	CAM	-2,148	1,428	1,000	-7,251	2,955
	Murcia	-3,163	2,418	1,000	-11,800	5,475
	Navarra	,483	1,690	1,000	-5,553	6,519
	País Vasco	-2,698	2,159	1,000	-10,412	5,016
	Andalucía	-1,462	4,371	1,000	-17,076	14,153
	Aragón	1,367	4,416	1,000	-14,409	17,142
	Asturias	-6,833	5,674	1,000	-27,104	13,437
	Canarias	-4,972	4,424	1,000	-20,776	10,833
Extremadura	Cantabria	-1,733	4,539	1,000	-17,949	14,483
	Castilla-León	-3,450	4,336	1,000	-18,940	12,040
	CLM	-3,594	4,320	1,000	-19,025	11,837
	Cataluña	-2,010	4,387	1,000	-17,683	13,662
	C. Valenciana	-,885	4,506	1,000	-16,981	15,211
	Galicia	-1,519	4,380	1,000	-17,167	14,129

---

---

**Comparaciones por pares. CCAA/Dominio técnico didáctico. Continuación.**


---

	Baleares	,767	4,600	1,000	-15,665	17,199	
	La Rioja	-,583	5,674	1,000	-20,854	19,687	
	CAM	-3,033	4,305	1,000	-18,413	12,347	
	Murcia	-4,048	4,727	1,000	-20,933	12,837	
	Navarra	-,402	4,399	1,000	-16,116	15,312	
	País Vasco	-3,583	4,600	1,000	-20,015	12,849	
	Andalucía	,058	1,223	1,000	-4,312	4,427	
	Aragón	2,886	1,376	1,000	-2,029	7,800	
	Asturias	-5,314	3,819	1,000	-18,958	8,330	
	Canarias	-3,453	1,401	1,000	-8,457	1,552	
	Cantabria	-,214	1,731	1,000	-6,398	5,969	
	Castilla-León	-1,931	1,092	1,000	-5,830	1,968	
	CLM	-2,075	1,025	1,000	-5,736	1,586	
Galicia	Cataluña	-,491	1,280	1,000	-5,063	4,080	
	C. Valenciana	,634	1,641	1,000	-5,227	6,495	
	Extremadura	1,519	4,380	1,000	-14,129	17,167	
	Baleares	2,286	1,884	1,000	-4,443	9,015	
	La Rioja	,936	3,819	1,000	-12,708	14,580	
	CAM	-1,514	,962	1,000	-4,951	1,923	
	Murcia	-2,529	2,175	1,000	-10,299	5,242	
	Navarra	1,117	1,319	1,000	-3,596	5,829	
	País Vasco	-2,064	1,884	1,000	-8,793	4,665	
	Andalucía	-2,228	1,862	1,000	-8,880	4,424	
Baleares	Aragón	,600	1,966	1,000	-6,422	7,622	
	Asturias	-7,600	4,069	1,000	-22,137	6,937	
	Canarias	-5,738	1,983	,528	-12,824	1,347	
	Cantabria	-2,500	2,229	1,000	-10,462	5,462	
	Castilla-León	-4,217	1,778	1,000	-10,570	2,136	
	CLM	-4,361	1,738	1,000	-10,570	1,849	
	Cataluña	-2,777	1,900	1,000	-9,563	4,009	
	C. Valenciana	-1,652	2,159	1,000	-9,366	6,062	
	Extremadura	-,767	4,600	1,000	-17,199	15,665	
	Galicia	-2,286	1,884	1,000	-9,015	4,443	
	La Rioja	-1,350	4,069	1,000	-15,887	13,187	
	CAM	-3,800	1,702	1,000	-9,880	2,280	
	Murcia	-4,814	2,589	1,000	-14,063	4,434	
	Navarra	-1,169	1,927	1,000	-8,051	5,713	
	País Vasco	-4,350	2,349	1,000	-12,743	4,043	
	La Rioja	Andalucía	-,878	3,809	1,000	-14,484	12,728
		Aragón	1,950	3,860	1,000	-11,841	15,741

---

**Comparaciones por pares. CCAA/Dominio técnico didáctico. Continuación.**

	Asturias	-6,250	5,253	1,000	-25,017	12,517
	Canarias	-4,388	3,870	1,000	-18,211	9,435
	Cantabria	-1,150	4,001	1,000	-15,442	13,142
	Castilla-León	-2,867	3,769	1,000	-16,329	10,596
	CLM	-3,011	3,750	1,000	-16,406	10,384
	Cataluña	-1,427	3,827	1,000	-15,099	12,245
	C. Valenciana	-,302	3,963	1,000	-14,457	13,854
	Extremadura	,583	5,674	1,000	-19,687	20,854
	Galicia	-,936	3,819	1,000	-14,580	12,708
	Baleares	1,350	4,069	1,000	-13,187	15,887
	CAM	-2,450	3,733	1,000	-15,785	10,886
	Murcia	-3,464	4,212	1,000	-18,511	11,582
	Navarra	,181	3,841	1,000	-13,539	13,901
	País Vasco	-3,000	4,069	1,000	-17,537	11,537
	Andalucía	1,572	,919	1,000	-1,711	4,855
	Aragón	4,400*	1,114	,011	,420	8,379
	Asturias	-3,800	3,733	1,000	-17,136	9,535
	Canarias	-1,939	1,145	1,000	-6,029	2,152
	Cantabria	1,300	1,531	1,000	-4,170	6,770
	Castilla-León	-,417	,735	1,000	-3,042	2,208
	CLM	-,561	,631	1,000	-2,816	1,694
CAM	Cataluña	1,023	,993	1,000	-2,525	4,570
	C. Valenciana	2,148	1,428	1,000	-2,955	7,251
	Extremadura	3,033	4,305	1,000	-12,347	18,413
	Galicia	1,514	,962	1,000	-1,923	4,951
	Baleares	3,800	1,702	1,000	-2,280	9,880
	La Rioja	2,450	3,733	1,000	-10,886	15,785
	Murcia	-1,015	2,020	1,000	-8,230	6,201
	Navarra	2,631	1,043	1,000	-1,096	6,358
	País Vasco	-,550	1,702	1,000	-6,630	5,530
	Andalucía	2,586	2,156	1,000	-5,117	10,289
	Aragón	5,414	2,246	1,000	-2,611	13,439
	Asturias	-2,786	4,212	1,000	-17,832	12,261
	Canarias	-,924	2,262	1,000	-9,005	7,157
Murcia	Cantabria	2,314	2,480	1,000	-6,545	11,174
	Castilla-León	,597	2,085	1,000	-6,849	8,044
	CLM	,454	2,050	1,000	-6,871	7,778
	Cataluña	2,037	2,189	1,000	-5,782	9,857
	C. Valenciana	3,163	2,418	1,000	-5,475	11,800
	Extremadura	4,048	4,727	1,000	-12,837	20,933



**Comparaciones por pares. CCAA/Dominio técnico didáctico. Continuación.**

	Galicia	2,529	2,175	1,000	-5,242	10,299
	Baleares	4,814	2,589	1,000	-4,434	14,063
	La Rioja	3,464	4,212	1,000	-11,582	18,511
	CAM	1,015	2,020	1,000	-6,201	8,230
	Navarra	3,645	2,212	1,000	-4,258	11,548
	País Vasco	,464	2,589	1,000	-8,784	9,713
	Andalucía	-1,059	1,288	1,000	-5,661	3,542
	Aragón	1,769	1,434	1,000	-3,353	6,891
	Asturias	-6,431	3,841	1,000	-20,151	7,289
	Canarias	-4,569	1,458	,240	-9,778	,639
	Cantabria	-1,331	1,777	1,000	-7,681	5,019
	Castilla-León	-3,048	1,164	1,000	-7,205	1,110
	CLM	-3,192	1,101	,520	-7,126	,743
Navarra	Cataluña	-1,608	1,342	1,000	-6,402	3,186
	C. Valenciana	-,483	1,690	1,000	-6,519	5,553
	Extremadura	,402	4,399	1,000	-15,312	16,116
	Galicia	-1,117	1,319	1,000	-5,829	3,596
	Baleares	1,169	1,927	1,000	-5,713	8,051
	La Rioja	-,181	3,841	1,000	-13,901	13,539
	CAM	-2,631	1,043	1,000	-6,358	1,096
	Murcia	-3,645	2,212	1,000	-11,548	4,258
	País Vasco	-3,181	1,927	1,000	-10,063	3,701
	Andalucía	2,122	1,862	1,000	-4,530	8,774
	Aragón	4,950	1,966	1,000	-2,072	11,972
	Asturias	-3,250	4,069	1,000	-17,787	11,287
	Canarias	-1,388	1,983	1,000	-8,474	5,697
	Cantabria	1,850	2,229	1,000	-6,112	9,812
	Castilla-León	,133	1,778	1,000	-6,220	6,486
	CLM	-,011	1,738	1,000	-6,220	6,199
País Vasco	Cataluña	1,573	1,900	1,000	-5,213	8,359
	C. Valenciana	2,698	2,159	1,000	-5,016	10,412
	Extremadura	3,583	4,600	1,000	-12,849	20,015
	Galicia	2,064	1,884	1,000	-4,665	8,793
	Baleares	4,350	2,349	1,000	-4,043	12,743
	La Rioja	3,000	4,069	1,000	-11,537	17,537
	CAM	,550	1,702	1,000	-5,530	6,630
	Murcia	-,464	2,589	1,000	-9,713	8,784
	Navarra	3,181	1,927	1,000	-3,701	10,063

Basadas en las medias marginales estimadas.

\*. La diferencia de medias es significativa al nivel ,05. b. Ajuste para comparaciones múltiples: Bonferroni.

### Contrastes univariados Eta. CCAA/Dominio técnico didáctico

Variable dependiente: Factor 3= Dominio técnico didáctico

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial
Contraste	2407,286	16	150,455	2,726	,000	,034
Error	67394,055	1221	55,196			

### Contrastes univariados Potencia. CCAA/Dominio técnico didáctico

Variable dependiente: Factor 3= Dominio técnico didáctico

	Parámetro de no centralidad	Parámetro	Potencia observada
Contraste	43,614		,997
Error			

Cada prueba F contrasta el efecto simple de Comunidad Autónoma en cada combinación de niveles del resto de los efectos mostrados.

a. Calculado con alfa = ,05

### Anexo 30: Prueba del ANOVA para comunidades autónomas y Personalidad activa con capacidad didáctica metacognitiva

#### Diferencias significativas. CCAA/Personalidad activa con capacidad didáctica metacognitiva

Variable dependiente: Factor 4=Personalidad activa con capacidad didáctica metacognitiva

Origen	Suma de cuadrados tipo III	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	609,575 <sup>a</sup>	16	38,098	,840	,640
Intersección	556921,829	1	556921,829	12280,868	,000
CCAA	609,575	16	38,098	,840	,640
Error	55370,804	1221	45,349		
Total	2896345,000	1238			
Total corregida	55980,379	1237			

#### Prueba de los efectos. CCAA/Personalidad activa con capacidad didáctica metacognitiva

Variable dependiente: Factor 4=Personalidad activa con capacidad didáctica metacognitiva

Origen	Eta al cuadrado parcial	Parámetro de no centralidad	Parámetro	Potencia observada
Modelo corregido	,011 <sup>a</sup>	13,442		,594
Intersección	,910	12280,868		1,000
CCAA	,011	13,442		,594
Error				
Total				
Total corregida				

a. R cuadrado = ,011 (R cuadrado corregida = -,002)

b. Calculado con alfa = ,05

**Estimaciones. CCAA/Personalidad activa con capacidad didáctica metacognitiva.**

Variable dependiente: Factor 4=Personalidad activa con capacidad didáctica metacognitiva

Comunidad Autónoma	Media	Error típ.	Intervalo de confianza 95%	
			Límite inferior	Límite superior
Andalucía	48,05	,762	46,555	49,547
Aragón	47,28	,952	45,412	49,148
Asturias	49,76	,982	47,839	51,693
Canarias	52,50	3,367	45,894	59,106
Cantabria	46,88	1,347	44,238	49,522
Castilla-León	47,86	,575	46,740	48,997
CLM	47,71	,464	46,801	48,620
Cataluña	48,07	,835	46,438	49,716
C. Valenciana	47,24	1,250	44,788	49,695
Extremadura	47,00	3,888	39,372	54,628
Galicia	46,77	,805	45,192	48,351
Baleares	47,80	1,506	44,846	50,754
La Rioja	47,00	3,367	40,394	53,606
CAM	48,24	,335	47,585	48,901
Murcia	48,21	1,800	44,683	51,745
Navarra	46,41	,884	44,679	48,149
País Vasco	48,90	1,506	45,946	51,854

## Comparaciones por pares. CCAA/Personalidad activa con capacidad didáctica metacognitiva

Variable dependiente: Factor 4=Personalidad activa con capacidad didáctica metacognitiva

(I)Comunidad Autónoma	(J)Comunidad Autónoma	Diferencia de medias (I-J)	Error típ.	Sig. <sup>a</sup>	Intervalo de confianza al 95 % para la diferencia <sup>a</sup>		
					Límite inferior	Límite superior	
Andalucía	Aragón	,771	1,220	1,000	-3,587	5,129	
	Asturias	-4,449	3,452	1,000	-16,781	7,884	
	Canarias	-1,715	1,243	1,000	-6,157	2,727	
	Cantabria	1,171	1,548	1,000	-4,358	6,700	
	Castilla-León	,183	,955	1,000	-3,230	3,595	
	CLM	,340	,892	1,000	-2,847	3,528	
	Cataluña	-,026	1,131	1,000	-4,066	4,014	
	C. Valenciana	,810	1,465	1,000	-4,422	6,042	
	Extremadura	1,051	3,962	1,000	-13,102	15,205	
	Galicia	1,280	1,109	1,000	-2,681	5,240	
	Baleares	,251	1,688	1,000	-5,778	6,281	
	La Rioja	1,051	3,452	1,000	-11,281	13,384	
	CAM	-,192	,833	1,000	-3,168	2,784	
	Murcia	-,163	1,955	1,000	-7,146	6,820	
	Navarra	1,637	1,168	1,000	-2,533	5,808	
	País Vasco	-,849	1,688	1,000	-6,878	5,181	
	Andalucía	-,771	1,220	1,000	-5,129	3,587	
	Aragon	Asturias	-5,220	3,499	1,000	-17,720	7,280
		Canarias	-2,486	1,368	1,000	-7,373	2,401
Cantabria		,400	1,650	1,000	-5,493	6,293	
Castilla-León		-,589	1,113	1,000	-4,563	3,386	
CLM		-,431	1,059	1,000	-4,215	3,353	
Cataluña		-,797	1,267	1,000	-5,322	3,728	
C. Valenciana		,039	1,572	1,000	-5,576	5,654	
Extremadura		,280	4,003	1,000	-14,020	14,580	
Galicia		,509	1,247	1,000	-3,946	4,963	

### Comparaciones por pares. CCAA/PA. Continuación

	Baleares	-520	1,782	1,000	-6,885	5,845
	La Rioja	,280	3,499	1,000	-12,220	12,780
	CAM	-,963	1,010	1,000	-4,570	2,644
	Murcia	-,934	2,036	1,000	-8,208	6,340
	Navarra	,866	1,300	1,000	-3,776	5,509
	País Vasco	-1,620	1,782	1,000	-7,985	4,745
	Andalucía	4,449	3,452	1,000	-7,884	16,781
	Aragón	5,220	3,499	1,000	-7,280	17,720
	Canarias	2,734	3,507	1,000	-9,796	15,264
	Cantabria	5,620	3,626	1,000	-7,335	18,575
	Castilla-León	4,631	3,416	1,000	-7,571	16,834
	CLM	4,789	3,399	1,000	-7,353	16,931
	Cataluña	4,423	3,469	1,000	-7,970	16,816
	C. Valenciana	5,259	3,592	1,000	-7,572	18,090
Asturias	Extremadura	5,500	5,143	1,000	-12,873	23,873
	Galicia	5,729	3,462	1,000	-6,638	18,096
	Baleares	4,700	3,688	1,000	-8,476	17,876
	La Rioja	5,500	4,762	1,000	-11,510	22,510
	CAM	4,257	3,384	1,000	-7,831	16,345
	Murcia	4,286	3,818	1,000	-9,353	17,924
	Navarra	6,086	3,481	1,000	-6,350	18,522
	País Vasco	3,600	3,688	1,000	-9,576	16,776
	Andalucía	1,715	1,243	1,000	-2,727	6,157
	Aragón	2,486	1,368	1,000	-2,401	7,373
	Asturias	-2,734	3,507	1,000	-15,264	9,796
	Cantabria	2,886	1,667	1,000	-3,069	8,841
	Castilla-León	1,897	1,138	1,000	-2,169	5,964
	CLM	2,055	1,086	1,000	-1,825	5,935
	Cataluña	1,689	1,289	1,000	-2,917	6,295
	C. Valenciana	2,525	1,590	1,000	-3,156	8,205
Canarias	Extremadura	2,766	4,010	1,000	-11,559	17,091
	Galicia	2,995	1,270	1,000	-1,542	7,531
	Baleares	1,966	1,798	1,000	-4,457	8,388
	La Rioja	2,766	3,507	1,000	-9,764	15,296
	CAM	1,523	1,038	1,000	-2,185	5,231
	Murcia	1,552	2,050	1,000	-5,773	8,876
	Navarra	3,352	1,322	1,000	-1,369	8,073
	País Vasco	,866	1,798	1,000	-5,557	7,288
	Andalucía	-1,171	1,548	1,000	-6,700	4,358
Cantabria	Aragón	-,400	1,650	1,000	-6,293	5,493

### Comparaciones por pares. CCAA/PA. Continuación

	Asturias	-5,620	3,626	1,000	-18,575	7,335
	Canarias	-2,886	1,667	1,000	-8,841	3,069
	Castilla-León	-,989	1,465	1,000	-6,220	4,243
	CLM	-,831	1,424	1,000	-5,919	4,257
	Cataluña	-1,197	1,585	1,000	-6,858	4,464
	C. Valenciana	-,361	1,838	1,000	-6,927	6,204
	Extremadura	-,120	4,115	1,000	-14,819	14,579
	Galicia	,109	1,569	1,000	-5,496	5,714
	Baleares	-,920	2,020	1,000	-8,137	6,297
	La Rioja	-,120	3,626	1,000	-13,075	12,835
	CAM	-1,363	1,388	1,000	-6,321	3,595
	Murcia	-1,334	2,248	1,000	-9,365	6,696
	Navarra	,466	1,611	1,000	-5,289	6,222
	País Vasco	-2,020	2,020	1,000	-9,237	5,197
	Andalucía	-,183	,955	1,000	-3,595	3,230
	Aragón	,589	1,113	1,000	-3,386	4,563
	Asturias	-4,631	3,416	1,000	-16,834	7,571
	Canarias	-1,897	1,138	1,000	-5,964	2,169
	Cantabria	,989	1,465	1,000	-4,243	6,220
	CLM	,158	,739	1,000	-2,482	2,797
	Cataluña	-,208	1,014	1,000	-3,831	3,415
Castilla-León	C. Valenciana	,627	1,377	1,000	-4,290	5,545
	Extremadura	,869	3,930	1,000	-13,172	14,909
	Galicia	1,097	,989	1,000	-2,437	4,631
	Baleares	,069	1,612	1,000	-5,690	5,827
	La Rioja	,869	3,416	1,000	-11,334	13,071
	CAM	-,375	,666	1,000	-2,754	2,005
	Murcia	-,346	1,889	1,000	-7,096	6,404
	Navarra	1,455	1,055	1,000	-2,314	5,223
	País Vasco	-1,031	1,612	1,000	-6,790	4,727
	Andalucía	-,340	,892	1,000	-3,528	2,847
	Aragón	,431	1,059	1,000	-3,353	4,215
	Asturias	-4,789	3,399	1,000	-16,931	7,353
	Canarias	-2,055	1,086	1,000	-5,935	1,825
	Cantabria	,831	1,424	1,000	-4,257	5,919
CLM	Castilla-León	-,158	,739	1,000	-2,797	2,482
	Cataluña	-,366	,955	1,000	-3,779	3,047
	C. Valenciana	,470	1,334	1,000	-4,295	5,234
	Extremadura	,711	3,916	1,000	-13,276	14,698
	Galicia	,939	,929	1,000	-2,379	4,258

### Comparaciones por pares. CCAA/PA. Continuación

	Baleares	-,089	1,576	1,000	-5,717	5,539
	La Rioja	,711	3,399	1,000	-11,431	12,853
	CAM	-,532	,572	1,000	-2,576	1,512
	Murcia	-,503	1,859	1,000	-7,143	6,136
	Navarra	1,297	,998	1,000	-2,269	4,864
	País Vasco	-1,189	1,576	1,000	-6,817	4,439
	Andalucía	,026	1,131	1,000	-4,014	4,066
	Aragón	,797	1,267	1,000	-3,728	5,322
	Asturias	-4,423	3,469	1,000	-16,816	7,970
	Canarias	-1,689	1,289	1,000	-6,295	2,917
	Cantabria	1,197	1,585	1,000	-4,464	6,858
	Castilla-León	,208	1,014	1,000	-3,415	3,831
	CLM	,366	,955	1,000	-3,047	3,779
Cataluña	C. Valenciana	,836	1,504	1,000	-4,536	6,208
	Extremadura	1,077	3,977	1,000	-13,129	15,283
	Galicia	1,305	1,160	1,000	-2,838	5,449
	Baleares	,277	1,722	1,000	-5,874	6,428
	La Rioja	1,077	3,469	1,000	-11,316	13,470
	CAM	-,166	,900	1,000	-3,382	3,049
	Murcia	-,137	1,984	1,000	-7,225	6,951
	Navarra	1,663	1,216	1,000	-2,682	6,008
	País Vasco	-,823	1,722	1,000	-6,974	5,328
	Andalucía	-,810	1,465	1,000	-6,042	4,422
	Aragón	-,039	1,572	1,000	-5,654	5,576
	Asturias	-5,259	3,592	1,000	-18,090	7,572
	Canarias	-2,525	1,590	1,000	-8,205	3,156
	Cantabria	,361	1,838	1,000	-6,204	6,927
	Castilla-León	-,627	1,377	1,000	-5,545	4,290
	CLM	-,470	1,334	1,000	-5,234	4,295
C. Valenciana	Cataluña	-,836	1,504	1,000	-6,208	4,536
	Extremadura	,241	4,084	1,000	-14,348	14,831
	Galicia	,470	1,487	1,000	-4,843	5,782
	Baleares	-,559	1,957	1,000	-7,551	6,434
	La Rioja	,241	3,592	1,000	-12,590	13,072
	CAM	-1,002	1,295	1,000	-5,627	3,623
	Murcia	-,973	2,192	1,000	-8,802	6,856
	Navarra	,828	1,532	1,000	-4,644	6,299
	País Vasco	-1,659	1,957	1,000	-8,651	5,334
Extremadura	Andalucía	-1,051	3,962	1,000	-15,205	13,102
	Aragón	-,280	4,003	1,000	-14,580	14,020



### Comparaciones por pares. CCAA/PA. Continuación

	Asturias	-5,500	5,143	1,000	-23,873	12,873
	Canarias	-2,766	4,010	1,000	-17,091	11,559
	Cantabria	,120	4,115	1,000	-14,579	14,819
	Castilla-León	-,869	3,930	1,000	-14,909	13,172
	CLM	-,711	3,916	1,000	-14,698	13,276
	Cataluña	-1,077	3,977	1,000	-15,283	13,129
	C. Valenciana	-,241	4,084	1,000	-14,831	14,348
	Galicia	,229	3,970	1,000	-13,955	14,412
	Baleares	-,800	4,169	1,000	-15,694	14,094
	La Rioja	1,002E-013	5,143	1,000	-18,373	18,373
	CAM	-1,243	3,902	1,000	-15,184	12,697
	Murcia	-1,214	4,284	1,000	-16,519	14,091
	Navarra	,586	3,987	1,000	-13,657	14,830
	País Vasco	-1,900	4,169	1,000	-16,794	12,994
	Andalucía	-1,280	1,109	1,000	-5,240	2,681
	Aragón	-,509	1,247	1,000	-4,963	3,946
	Asturias	-5,729	3,462	1,000	-18,096	6,638
	Canarias	-2,995	1,270	1,000	-7,531	1,542
	Cantabria	-,109	1,569	1,000	-5,714	5,496
	Castilla-León	-1,097	,989	1,000	-4,631	2,437
	CLM	-,939	,929	1,000	-4,258	2,379
Galicia	Cataluña	-1,305	1,160	1,000	-5,449	2,838
	C. Valenciana	-,470	1,487	1,000	-5,782	4,843
	Extremadura	-,229	3,970	1,000	-14,412	13,955
	Baleares	-1,029	1,707	1,000	-7,128	5,071
	La Rioja	-,229	3,462	1,000	-12,596	12,138
	CAM	-1,472	,872	1,000	-4,587	1,643
	Murcia	-1,443	1,972	1,000	-8,486	5,600
	Navarra	,358	1,196	1,000	-3,914	4,629
	País Vasco	-2,129	1,707	1,000	-8,228	3,971
	Andalucía	-,251	1,688	1,000	-6,281	5,778
	Aragón	,520	1,782	1,000	-5,845	6,885
	Asturias	-4,700	3,688	1,000	-17,876	8,476
	Canarias	-1,966	1,798	1,000	-8,388	4,457
Baleares	Cantabria	,920	2,020	1,000	-6,297	8,137
	Castilla-León	-,069	1,612	1,000	-5,827	5,690
	CLM	,089	1,576	1,000	-5,539	5,717
	Cataluña	-,277	1,722	1,000	-6,428	5,874
	C. Valenciana	,559	1,957	1,000	-6,434	7,551
	Extremadura	,800	4,169	1,000	-14,094	15,694

### Comparaciones por pares. CCAA/PA. Continuación

	Galicia	1,029	1,707	1,000	-5,071	7,128
	La Rioja	,800	3,688	1,000	-12,376	13,976
	CAM	-,443	1,543	1,000	-5,954	5,068
	Murcia	-,414	2,347	1,000	-8,797	7,969
	Navarra	1,386	1,746	1,000	-4,852	7,624
	País Vasco	-1,100	2,130	1,000	-8,707	6,507
	Andalucía	-1,051	3,452	1,000	-13,384	11,281
	Aragón	-,280	3,499	1,000	-12,780	12,220
	Asturias	-5,500	4,762	1,000	-22,510	11,510
	Canarias	-2,766	3,507	1,000	-15,296	9,764
	Cantabria	,120	3,626	1,000	-12,835	13,075
	Castilla-León	-,869	3,416	1,000	-13,071	11,334
	CLM	-,711	3,399	1,000	-12,853	11,431
La Rioja	Cataluña	-1,077	3,469	1,000	-13,470	11,316
	C. Valenciana	-,241	3,592	1,000	-13,072	12,590
	Extremadura	-1,002E-013	5,143	1,000	-18,373	18,373
	Galicia	,229	3,462	1,000	-12,138	12,596
	Baleares	-,800	3,688	1,000	-13,976	12,376
	CAM	-1,243	3,384	1,000	-13,331	10,845
	Murcia	-1,214	3,818	1,000	-14,853	12,424
	Navarra	,586	3,481	1,000	-11,850	13,022
	País Vasco	-1,900	3,688	1,000	-15,076	11,276
	Andalucía	,192	,833	1,000	-2,784	3,168
	Aragón	,963	1,010	1,000	-2,644	4,570
	Asturias	-4,257	3,384	1,000	-16,345	7,831
	Canarias	-1,523	1,038	1,000	-5,231	2,185
	Cantabria	1,363	1,388	1,000	-3,595	6,321
	Castilla-León	,375	,666	1,000	-2,005	2,754
	CLM	,532	,572	1,000	-1,512	2,576
CAM	Cataluña	,166	,900	1,000	-3,049	3,382
	C. Valenciana	1,002	1,295	1,000	-3,623	5,627
	Extremadura	1,243	3,902	1,000	-12,697	15,184
	Galicia	1,472	,872	1,000	-1,643	4,587
	Baleares	,443	1,543	1,000	-5,068	5,954
	La Rioja	1,243	3,384	1,000	-10,845	13,331
	Murcia	,029	1,831	1,000	-6,511	6,569
	Navarra	1,829	,946	1,000	-1,549	5,208
	País Vasco	-,657	1,543	1,000	-6,168	4,854
Murcia	Andalucía	,163	1,955	1,000	-6,820	7,146
	Aragón	,934	2,036	1,000	-6,340	8,208

### Comparaciones por pares. CCAA/PA. Continuación

	Asturias	-4,286	3,818	1,000	-17,924	9,353
	Canarias	-1,552	2,050	1,000	-8,876	5,773
	Cantabria	1,334	2,248	1,000	-6,696	9,365
	Castilla-León	,346	1,889	1,000	-6,404	7,096
	CLM	,503	1,859	1,000	-6,136	7,143
	Cataluña	,137	1,984	1,000	-6,951	7,225
	C. Valenciana	,973	2,192	1,000	-6,856	8,802
	Extremadura	1,214	4,284	1,000	-14,091	16,519
	Galicia	1,443	1,972	1,000	-5,600	8,486
	Baleares	,414	2,347	1,000	-7,969	8,797
	La Rioja	1,214	3,818	1,000	-12,424	14,853
	CAM	-,029	1,831	1,000	-6,569	6,511
	Navarra	1,800	2,005	1,000	-5,363	8,964
	País Vasco	-,686	2,347	1,000	-9,069	7,697
	Andalucía	-1,637	1,168	1,000	-5,808	2,533
	Aragón	-,866	1,300	1,000	-5,509	3,776
	Asturias	-6,086	3,481	1,000	-18,522	6,350
	Canarias	-3,352	1,322	1,000	-8,073	1,369
	Cantabria	-,466	1,611	1,000	-6,222	5,289
	Castilla-León	-1,455	1,055	1,000	-5,223	2,314
	CLM	-1,297	,998	1,000	-4,864	2,269
Navarra	Cataluña	-1,663	1,216	1,000	-6,008	2,682
	C. Valenciana	-,828	1,532	1,000	-6,299	4,644
	Extremadura	-,586	3,987	1,000	-14,830	13,657
	Galicia	-,358	1,196	1,000	-4,629	3,914
	Baleares	-1,386	1,746	1,000	-7,624	4,852
	La Rioja	-,586	3,481	1,000	-13,022	11,850
	CAM	-1,829	,946	1,000	-5,208	1,549
	Murcia	-1,800	2,005	1,000	-8,964	5,363
	País Vasco	-2,486	1,746	1,000	-8,724	3,752
	Andalucía	,849	1,688	1,000	-5,181	6,878
	Aragón	1,620	1,782	1,000	-4,745	7,985
	Asturias	-3,600	3,688	1,000	-16,776	9,576
	Canarias	-,866	1,798	1,000	-7,288	5,557
País Vasco	Cantabria	2,020	2,020	1,000	-5,197	9,237
	Castilla-León	1,031	1,612	1,000	-4,727	6,790
	CLM	1,189	1,576	1,000	-4,439	6,817
	Cataluña	,823	1,722	1,000	-5,328	6,974
	C. Valenciana	1,659	1,957	1,000	-5,334	8,651

**Comparaciones por pares. CCAA/Personalidad activa con capacidad didáctica metacognitiva. Continuación**

Extremadura	1,900	4,169	1,000	-12,994	16,794
Galicia	2,129	1,707	1,000	-3,971	8,228
Baleares	1,100	2,130	1,000	-6,507	8,707
La Rioja	1,900	3,688	1,000	-11,276	15,076
CAM	,657	1,543	1,000	-4,854	6,168
Murcia	,686	2,347	1,000	-7,697	9,069
Navarra	2,486	1,746	1,000	-3,752	8,724

Basadas en las medias marginales estimadas.

a. Ajuste para comparaciones múltiples: Bonferroni.

**Contrastes univariados Eta. CCAA/Personalidad activa con capacidad didáctica metacognitiva**

Variable dependiente: Factor 4=Personalidad activa con capacidad didáctica metacognitiva

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial
Contraste	609,575	16	38,098	,840	,640	,011
Error	55370,804	1221	45,349			

**Contrastes univariados Potencia. CCAA/Personalidad activa con capacidad didáctica metacognitiva**

Variable dependiente: Factor 4=Personalidad activa con capacidad didáctica metacognitiva

	Parámetro de no centralidad Parámetro	Potencia observada
Contraste	13,442	,594
Error		

Cada prueba F contrasta el efecto simple de Comunidad Autónoma en cada combinación de niveles del resto de los efectos mostrados.

a. Calculado con alfa = ,05

## Anexo 31: Prueba del ANOVA para materias y Liderazgo recíproco

### Diferencias significativas. Materias/Liderazgo recíproco

Variable dependiente: Factor 1=Liderazgo recíproco

Origen	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	954,831 <sup>a</sup>	11	86,803	2,817	,001
Intersección	1268867,843	1	1268867,843	41171,370	,000
MATERIA	954,831	11	86,803	2,817	,001
Error	37784,314	1226	30,819		
Total	3996849,000	1238			
Total corregida	38739,145	1237			

### Prueba de los efectos. Materias/Liderazgo recíproco

Variable dependiente: Factor 1=Liderazgo recíproco

Origen	Eta al cuadrado parcial	Parámetro de no centralidad	Parámetro	Potencia observada
Modelo corregido	,025 <sup>a</sup>	30,982		,983
Intersección	,971	41171,370		1,000
MATERIA	,025	30,982		,983
Error				
Total				
Total corregida				

a. R cuadrado = ,025 (R cuadrado corregida = ,016)

b. Calculado con alfa = ,05

### Estimaciones. Materias/Liderazgo recíproco

Variable dependiente: Factor 1=Liderazgo recíproco

Materia	Media	Error típ.	Intervalo de confianza 95%	
			Límite inferior	Límite superior
EP Generalista	57,52	,317	56,897	58,142
EP Idioma	57,31	,570	56,198	58,433
EP EF	55,37	,847	53,711	57,033
EP Música y Plástica	56,66	1,133	54,443	58,890
EP Religión	58,66	1,603	55,523	61,811
ESO, BACH. Ámbito Científico	55,34	,332	54,696	56,000
ESO, BACH. Ámbito Sociolingüístico	56,48	,348	55,800	57,164
ESO, BACH. Música	57,13	1,014	55,145	59,122
ESO, BACH. EF	55,60	,901	53,838	57,372
ESO, BACH. Dibujo	56,41	1,133	54,193	58,640
ESO, BACH. Religión, Ética	54,83	1,603	51,689	57,977
ESO, BACH. Idiomas	56,88	,507	55,889	57,878

### Comparaciones por pares. Materias/Liderazgo recíproco

Variable dependiente: Factor 1=Liderazgo recíproco

(I)Materia	(J)Materia	Diferencia de medias (I-J)	Error típ.	Sig. <sup>b</sup>	Intervalo de confianza al 95 % para la diferencia <sup>b</sup>		
					Límite inferior	Límite superior	
EP Generalista	EP Idioma	,204	,652	1,000	-1,998	2,405	
	EP EF	2,148	,904	1,000	-,905	5,200	
	EP Música y Plástica	,853	1,177	1,000	-3,120	4,826	
	EP Religión	-1,147	1,634	1,000	-6,663	4,369	
	ESO, BACH. Ámbito Científico	2,172*	,460	,000	,620	3,724	
	ESO, BACH. Ámbito Sociolingüístico	1,037	,471	1,000	-,552	2,627	
	ESO, BACH. Música	,386	1,062	1,000	-3,200	3,972	
	ESO, BACH. EF	1,914	,955	1,000	-1,310	5,138	
	ESO, BACH. Dibujo	1,103	1,177	1,000	-2,870	5,076	
	ESO, BACH. Religión, Ética	2,686	1,634	1,000	-2,830	8,202	
	ESO, BACH. Idiomas	,636	,598	1,000	-1,383	2,655	
	EP Generalista	-,204	,652	1,000	-2,405	1,998	
	EP EF	1,944	1,020	1,000	-1,501	5,389	
	EP Música y Plástica	,649	1,268	1,000	-3,633	4,931	
	EP Idioma	EP Religión	-1,351	1,701	1,000	-7,093	4,392
ESO, BACH. Ámbito Científico		1,968	,659	,191	-,258	4,195	
ESO, BACH. Ámbito Sociolingüístico		,833	,667	1,000	-1,420	3,086	
ESO, BACH. Música		,182	1,163	1,000	-3,743	4,108	
ESO, BACH. EF		1,711	1,066	1,000	-1,887	5,308	
ESO, BACH. Dibujo		,899	1,268	1,000	-3,383	5,181	
ESO, BACH. Religión, Ética		2,482	1,701	1,000	-3,260	8,225	
ESO, BACH. Idiomas		,432	,762	1,000	-2,142	3,007	
EP Generalista		-2,148	,904	1,000	-5,200	,905	
EP Idioma		-1,944	1,020	1,000	-5,389	1,501	
EP EF		EP Música y Plástica	-1,295	1,415	1,000	-6,070	3,481
		EP Religión	-3,295	1,812	1,000	-9,414	2,825
		ESO, BACH. Ámbito Científico	,024	,909	1,000	-3,046	3,095

---

**Comparaciones por pares. Materias/Liderazgo recíproco. Continuación**


---

	ESO, BACH. Ámbito Sociolingüístico	-1,110	,915	1,000	-4,200	1,980
	ESO, BACH. Música	-1,761	1,321	1,000	-6,220	2,698
	ESO, BACH. EF	-,233	1,236	1,000	-4,406	3,940
	ESO, BACH. Dibujo	-1,045	1,415	1,000	-5,820	3,731
	ESO, BACH. Religión, Ética	,539	1,812	1,000	-5,581	6,658
	ESO, BACH. Idiomas	-1,511	,987	1,000	-4,843	1,820
	EP Generalista	-,853	1,177	1,000	-4,826	3,120
	EP Idioma	-,649	1,268	1,000	-4,931	3,633
	EP EF	1,295	1,415	1,000	-3,481	6,070
	EP Religión	-2,000	1,963	1,000	-8,627	4,627
	ESO, BACH. Ámbito Científico	1,319	1,181	1,000	-2,668	5,306
EP Música y Plástica	ESO, BACH. Ámbito Sociolingüístico	,184	1,185	1,000	-3,818	4,186
	ESO, BACH. Música	-,467	1,520	1,000	-5,600	4,667
	ESO, BACH. EF	1,061	1,447	1,000	-3,826	5,949
	ESO, BACH. Dibujo	,250	1,603	1,000	-5,161	5,661
	ESO, BACH. Religión, Ética	1,833	1,963	1,000	-4,794	8,460
	ESO, BACH. Idiomas	-,217	1,241	1,000	-4,408	3,975
	EP Generalista	1,147	1,634	1,000	-4,369	6,663
	EP Idioma	1,351	1,701	1,000	-4,392	7,093
	EP EF	3,295	1,812	1,000	-2,825	9,414
	EP Música y Plástica	2,000	1,963	1,000	-4,627	8,627
	ESO, BACH. Ámbito Científico	3,319	1,637	1,000	-2,207	8,845
EP Religión	ESO, BACH. Ámbito Sociolingüístico	2,184	1,640	1,000	-3,352	7,721
	ESO, BACH. Música	1,533	1,896	1,000	-4,869	7,936
	ESO, BACH. EF	3,061	1,838	1,000	-3,145	9,268
	ESO, BACH. Dibujo	2,250	1,963	1,000	-4,377	8,877
	ESO, BACH. Religión, Ética	3,833	2,266	1,000	-3,819	11,485
	ESO, BACH. Idiomas	1,783	1,681	1,000	-3,892	7,458
ESO, BACH. Ámbito Científico	EP Generalista	-2,172*	,460	,000	-3,724	-,620
	EP Idioma	-1,968	,659	,191	-4,195	,258
	EP EF	-,024	,909	1,000	-3,095	3,046
	EP Música y Plástica	-1,319	1,181	1,000	-5,306	2,668

---



---

**Comparaciones por pares. Materias/Liderazgo recíproco. Continuación.**


---

	EP Religión	-3,319	1,637	1,000	-8,845	2,207
	ESO, BACH. Ámbito Sociolingüístico	-1,135	,481	1,000	-2,759	,489
	ESO, BACH. Música	-1,786	1,067	1,000	-5,387	1,816
	ESO, BACH. EF	-,258	,960	1,000	-3,499	2,984
	ESO, BACH. Dibujo	-1,069	1,181	1,000	-5,056	2,918
	ESO, BACH. Religión, Ética	,514	1,637	1,000	-5,012	6,040
	ESO, BACH. Idiomas	-1,536	,606	,753	-3,582	,511
	EP Generalista	-1,037	,471	1,000	-2,627	,552
	EP Idioma	-,833	,667	1,000	-3,086	1,420
	EP EF	1,110	,915	1,000	-1,980	4,200
	EP Música y Plástica	-,184	1,185	1,000	-4,186	3,818
	EP Religión	-2,184	1,640	1,000	-7,721	3,352
ESO, BACH. Ámbito Sociolingüístico	ESO, BACH. Ambito Científico	1,135	,481	1,000	-,489	2,759
	ESO, BACH. Música	-,651	1,072	1,000	-4,269	2,967
	ESO, BACH. EF	,877	,965	1,000	-2,382	4,136
	ESO, BACH. Dibujo	,066	1,185	1,000	-3,936	4,068
	ESO, BACH. Religión, Ética	1,649	1,640	1,000	-3,888	7,186
	ESO, BACH. Idiomas	-,401	,615	1,000	-2,476	1,674
	EP Generalista	-,386	1,062	1,000	-3,972	3,200
	EP Idioma	-,182	1,163	1,000	-4,108	3,743
	EP EF	1,761	1,321	1,000	-2,698	6,220
	EP Música y Plástica	,467	1,520	1,000	-4,667	5,600
	EP Religión	-1,533	1,896	1,000	-7,936	4,869
	ESO, BACH. Ámbito Científico	1,786	1,067	1,000	-1,816	5,387
ESO, BACH. Música	ESO, BACH. Ámbito Sociolingüístico	,651	1,072	1,000	-2,967	4,269
	ESO, BACH. EF	1,528	1,356	1,000	-3,050	6,106
	ESO, BACH. Dibujo	,717	1,520	1,000	-4,417	5,850
	ESO, BACH. Religión, Ética	2,300	1,896	1,000	-4,102	8,702
	ESO, BACH. Idiomas	,250	1,133	1,000	-3,576	4,076
	EP Generalista	-1,914	,955	1,000	-5,138	1,310
ESO, BACH. EF	EP Idioma	-1,711	1,066	1,000	-5,308	1,887
	EP EF	,233	1,236	1,000	-3,940	4,406
	EP Música y Plástica	-1,061	1,447	1,000	-5,949	3,826

---

### Comparaciones por pares. Materias/Liderazgo recíproco. Continuación

	EP Religión	-3,061	1,838	1,000	-9,268	3,145
	ESO, BACH. Ámbito Científico	,258	,960	1,000	-2,984	3,499
	ESO, BACH. Ámbito Sociolingüístico	-,877	,965	1,000	-4,136	2,382
	ESO, BACH. Música	-1,528	1,356	1,000	-6,106	3,050
	ESO, BACH. Dibujo	-,811	1,447	1,000	-5,699	4,076
	ESO, BACH. Religión, Ética	,772	1,838	1,000	-5,435	6,979
	ESO, BACH. Idiomas	-1,278	1,033	1,000	-4,767	2,211
	EP Generalista	-1,103	1,177	1,000	-5,076	2,870
	EP Idioma	-,899	1,268	1,000	-5,181	3,383
	EP EF	1,045	1,415	1,000	-3,731	5,820
	EP Música y Plástica	-,250	1,603	1,000	-5,661	5,161
	EP Religión	-2,250	1,963	1,000	-8,877	4,377
	ESO, BACH. Ámbito Científico	1,069	1,181	1,000	-2,918	5,056
ESO, BACH. Dibujo	ESO, BACH. Ámbito Sociolingüístico	-,066	1,185	1,000	-4,068	3,936
	ESO, BACH. Música	-,717	1,520	1,000	-5,850	4,417
	ESO, BACH. EF	,811	1,447	1,000	-4,076	5,699
	ESO, BACH. Religión, Ética	1,583	1,963	1,000	-5,044	8,210
	ESO, BACH. Idiomas	-,467	1,241	1,000	-4,658	3,725
	EP Generalista	-2,686	1,634	1,000	-8,202	2,830
	EP Idioma	-2,482	1,701	1,000	-8,225	3,260
	EP EF	-,539	1,812	1,000	-6,658	5,581
	EP Música y Plástica	-1,833	1,963	1,000	-8,460	4,794
	EP Religión	-3,833	2,266	1,000	-11,485	3,819
ESO, BACH. Religión, Ética	ESO, BACH. Ambito Científico	-,514	1,637	1,000	-6,040	5,012
	ESO, BACH. Ámbito Sociolingüístico	-1,649	1,640	1,000	-7,186	3,888
	ESO, BACH. Música	-2,300	1,896	1,000	-8,702	4,102
	ESO, BACH. EF	-,772	1,838	1,000	-6,979	5,435
	ESO, BACH. Dibujo	-1,583	1,963	1,000	-8,210	5,044
	ESO, BACH. Idiomas	-2,050	1,681	1,000	-7,725	3,625
ESO, BACH. Idiomas	EP Generalista	-,636	,598	1,000	-2,655	1,383
	EP Idioma	-,432	,762	1,000	-3,007	2,142
	EP EF	1,511	,987	1,000	-1,820	4,843

### Comparaciones por pares. Materias/Liderazgo recíproco. Continuación

EP Música y Plástica	,217	1,241	1,000	-3,975	4,408
EP Religión	-1,783	1,681	1,000	-7,458	3,892
ESO, BACH. Ámbito Científico	1,536	,606	,753	-,511	3,582
ESO, BACH. Ámbito Sociolingüístico	,401	,615	1,000	-1,674	2,476
ESO, BACH. Música	-,250	1,133	1,000	-4,076	3,576
ESO, BACH. EF	1,278	1,033	1,000	-2,211	4,767
ESO, BACH. Dibujo	,467	1,241	1,000	-3,725	4,658
ESO, BACH. Religión, Ética	2,050	1,681	1,000	-3,625	7,725

Basadas en las medias marginales estimadas.

\*. La diferencia de medias es significativa al nivel ,05.

b. Ajuste para comparaciones múltiples: Bonferroni.

### Contrastes univariados Eta. Materias/Liderazgo recíproco.

Variable dependiente: Factor 1=Liderazgo recíproco

	Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial
Contraste	954,831	11	86,803	2,817	,001	,025
Error	37784,314	1226	30,819			

### Contrastes univariados Potencia. Materias/Liderazgo recíproco.

Variable dependiente: Factor 1=Liderazgo recíproco

	Parámetro de no centralidad	Parámetro	Potencia observada
Contraste		30,982	,983
Error			

Cada prueba F contrasta el efecto simple de Materia en cada combinación de niveles del resto de los efectos mostrados.

a. Calculado con alfa = ,05



## Anexo 32: Prueba del ANOVA para materias y Potencial creativo con apoyo institucional

### Prueba diferencias significativas. Materias/Potencial creativo con apoyo institucional.

Variable dependiente: Factor 2=Potencial creativo con apoyo institucional

Origen	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	1331,704 <sup>a</sup>	11	121,064	2,396	,006
Intersección	331458,699	1	331458,699	6559,787	,000
MATERIA	1331,704	11	121,064	2,396	,006
Error	61948,407	1226	50,529		
Total	1089931,000	1238			
Total corregida	63280,111	1237			

### Prueba de los efectos. Materias/Potencial creativo con apoyo institucional.

Variable dependiente: Factor 2=Potencial creativo con apoyo institucional

Origen	Eta al cuadrado parcial	Parámetro de no centralidad	Parámetro	Potencia observada
Modelo corregido	,021 <sup>a</sup>		26,355	,959
Intersección	,843		6559,787	1,000
MATERIA	,021		26,355	,959
Error				
Total				
Total corregida				

a. R cuadrado = ,021 (R cuadrado corregida = ,012)

b. Calculado con alfa = ,05

### Estimaciones. Materias/Potencial creativo con apoyo institucional.

Variable dependiente: Factor 2=Potencial creativo con apoyo institucional

Materia	Media	Error típ.	Intervalo de confianza 95%	
			Límite inferior	Límite superior
EP Generalista	29,75	,406	28,954	30,549
EP Idioma	30,38	,729	28,959	31,820
EP EF	29,65	1,084	27,524	31,778
EP Música y Plástica	31,58	1,451	28,737	34,430
EP Religión	29,08	2,052	25,057	33,109
ESO, BACH. Ámbito Científico	27,82	,426	26,989	28,659
ESO, BACH. Ámbito Sociolingüístico	27,93	,445	27,064	28,811
ESO, BACH. Música	28,26	1,298	25,721	30,813
ESO, BACH. EF	27,26	1,153	25,001	29,525
ESO, BACH. Dibujo	28,33	1,451	25,487	31,180
ESO, BACH. Religión, Ética	27,41	2,052	23,391	31,443
ESO, BACH. Idiomas	29,15	,649	27,877	30,423

## Comparaciones por pares. Materias/Potencial creativo con apoyo institucional

Variable dependiente: Factor 2=Potencial creativo con apoyo institucional

(I)Materia	(J)Materia	Diferencia de medias (I-J)	Error típ.	Sig. <sup>a</sup>	Intervalo de confianza al 95 % para la diferencia <sup>a</sup>	
					Límite inferior	Límite superior
	EP Idioma	-,638	,835	1,000	-3,457	2,181
	EP EF	,100	1,158	1,000	-3,808	4,009
	EP Música y Plástica	-1,832	1,507	1,000	-6,919	3,256
	EP Religión	,668	2,092	1,000	-6,395	7,731
	ESO, BACH. Ámbito Científico	1,927	,588	,072	-,059	3,914
EP Generalista	ESO, BACH. Ámbito Sociolingüístico	1,814	,603	,176	-,221	3,849
	ESO, BACH. Música	1,485	1,360	1,000	-3,107	6,077
	ESO, BACH. EF	2,488	1,223	1,000	-1,640	6,617
	ESO, BACH. Dibujo	1,418	1,507	1,000	-3,669	6,506
	ESO, BACH. Religión, Ética	2,335	2,092	1,000	-4,728	9,398
	ESO, BACH. Idiomas	,602	,766	1,000	-1,983	3,187
	EP Generalista	,638	,835	1,000	-2,181	3,457
	EP EF	,738	1,307	1,000	-3,673	5,150
	EP Música y Plástica	-1,194	1,624	1,000	-6,677	4,289
	EP Religión	1,306	2,178	1,000	-6,047	8,659
	ESO, BACH. Ámbito Científico	2,565	,844	,161	-,286	5,416
EP Idioma	ESO, BACH. Ámbito Sociolingüístico	2,452	,854	,276	-,433	5,337
	ESO, BACH. Música	2,123	1,489	1,000	-2,903	7,149
	ESO, BACH. EF	3,126	1,364	1,000	-1,480	7,733
	ESO, BACH. Dibujo	2,056	1,624	1,000	-3,427	7,539
	ESO, BACH. Religión, Ética	2,973	2,178	1,000	-4,380	10,326
	ESO, BACH. Idiomas	1,239	,976	1,000	-2,056	4,535
	EP Generalista	-,100	1,158	1,000	-4,009	3,808
	EP Idioma	-,738	1,307	1,000	-5,150	3,673
EP EF	EP Música y Plástica	-1,932	1,811	1,000	-8,047	4,183
	EP Religión	,568	2,321	1,000	-7,268	8,403
	ESO, BACH. Ámbito Científico	1,827	1,165	1,000	-2,105	5,759

**Comparaciones por pares. Materias/Potencial creativo con apoyo institucional.**  
**Continuación.**

	ESO, BACH. Ámbito Sociolingüístico	1,714	1,172	1,000	-2,243	5,670
	ESO, BACH. Música	1,384	1,691	1,000	-4,325	7,094
	ESO, BACH. EF	2,388	1,583	1,000	-2,956	7,732
	ESO, BACH. Dibujo	1,318	1,811	1,000	-4,797	7,433
	ESO, BACH. Religión, Ética	2,234	2,321	1,000	-5,601	10,070
	ESO, BACH. Idiomas	,501	1,263	1,000	-3,764	4,767
	EP Generalista	1,832	1,507	1,000	-3,256	6,919
	EP Idioma	1,194	1,624	1,000	-4,289	6,677
	EP EF	1,932	1,811	1,000	-4,183	8,047
	EP Religión	2,500	2,513	1,000	-5,985	10,985
	ESO, BACH. Ámbito Científico	3,759	1,512	,862	-1,346	8,864
EP Musica y Plástica	ESO, BACH. Ámbito Sociolingüístico.	3,646	1,518	1,000	-1,478	8,770
	ESO, BACH. Música	3,317	1,947	1,000	-3,256	9,889
	ESO, BACH. EF	4,320	1,853	1,000	-1,938	10,578
	ESO, BACH. Dibujo	3,250	2,052	1,000	-3,678	10,178
	ESO, BACH. Religión, Ética	4,167	2,513	1,000	-4,319	12,652
	ESO, BACH. Idiomas	2,433	1,589	1,000	-2,933	7,800
	EP Generalista	-,668	2,092	1,000	-7,731	6,395
	EP Idioma	-1,306	2,178	1,000	-8,659	6,047
	EP EF	-,568	2,321	1,000	-8,403	7,268
	EP Música y Plástica	-2,500	2,513	1,000	-10,985	5,985
	ESO, BACH. Ámbito Científico	1,259	2,096	1,000	-5,817	8,335
EP Religión	ESO, BACH. Ámbito Sociolingüístico	1,146	2,100	1,000	-5,943	8,236
	ESO, BACH. Música	,817	2,428	1,000	-7,381	9,014
	ESO, BACH. EF	1,820	2,354	1,000	-6,127	9,767
	ESO, BACH. Dibujo	,750	2,513	1,000	-7,735	9,235
	ESO, BACH. Religión, Ética	1,667	2,902	1,000	-8,131	11,465
	ESO, BACH. Idiomas	-,067	2,152	1,000	-7,333	7,200
	EP Generalista	-1,927	,588	,072	-3,914	,059
ESO, BACH. Ambito Científico	EP Idioma	-2,565	,844	,161	-5,416	,286
	EP EF	-1,827	1,165	1,000	-5,759	2,105
	EP Música y Plástica	-3,759	1,512	,862	-8,864	1,346
	EP Religión	-1,259	2,096	1,000	-8,335	5,817



### Comparaciones por pares. Materias/PC. Continuación.

	ESO, BACH. Ámbito Sociolingüístico	-,113	,616	1,000	-2,192	1,966
	ESO, BACH. Música	-,442	1,366	1,000	-5,054	4,169
	ESO, BACH. EF	,561	1,229	1,000	-3,589	4,711
	ESO, BACH. Dibujo	-,509	1,512	1,000	-5,614	4,596
	ESO, BACH. Religión, Ética	,408	2,096	1,000	-6,668	7,483
	ESO, BACH. Idiomas	-1,326	,776	1,000	-3,946	1,294
	EP Generalista	-1,814	,603	,176	-3,849	,221
	EP Idioma	-2,452	,854	,276	-5,337	,433
	EP EF	-1,714	1,172	1,000	-5,670	2,243
	EP Música y Plástica	-3,646	1,518	1,000	-8,770	1,478
	EP Religión	-1,146	2,100	1,000	-8,236	5,943
ESO, BACH. Ambito Sociolingüístico	ESO, BACH. Ámbito Científico	,113	,616	1,000	-1,966	2,192
	ESO, BACH. Música	-,329	1,372	1,000	-4,962	4,303
	ESO, BACH. EF	,674	1,236	1,000	-3,499	4,847
	ESO, BACH. Dibujo	-,396	1,518	1,000	-5,520	4,728
	ESO, BACH. Religión, Ética	,521	2,100	1,000	-6,569	7,610
	ESO, BACH. Idiomas	-1,213	,787	1,000	-3,870	1,444
	EP Generalista	-1,485	1,360	1,000	-6,077	3,107
	EP Idioma	-2,123	1,489	1,000	-7,149	2,903
	EP EF	-1,384	1,691	1,000	-7,094	4,325
	EP Música y Plástica	-3,317	1,947	1,000	-9,889	3,256
	EP Religión	-,817	2,428	1,000	-9,014	7,381
ESO, BACH. Música	ESO, BACH. Ambito Científico	,442	1,366	1,000	-4,169	5,054
	ESO, BACH. Ámbito Sociolingüístico	,329	1,372	1,000	-4,303	4,962
	ESO, BACH. EF	1,004	1,736	1,000	-4,858	6,865
	ESO, BACH. Dibujo	-,067	1,947	1,000	-6,639	6,506
	ESO, BACH. Religión, Ética	,850	2,428	1,000	-7,348	9,048
	ESO, BACH. Idiomas	-,883	1,451	1,000	-5,782	4,016
	EP Generalista	-2,488	1,223	1,000	-6,617	1,640
ESO, BACH. EF	EP Idioma	-3,126	1,364	1,000	-7,733	1,480
	EP EF	-2,388	1,583	1,000	-7,732	2,956
	EP Música y Plástica	-4,320	1,853	1,000	-10,578	1,938
	EP Religión	-1,820	2,354	1,000	-9,767	6,127

### Comparaciones por pares. Materias/PC. Continuación.

	ESO, BACH. Ámbito Científico	-,561	1,229	1,000	-4,711	3,589
	ESO, BACH. Ámbito Sociolingüístico	-,674	1,236	1,000	-4,847	3,499
	ESO, BACH. Música	-1,004	1,736	1,000	-6,865	4,858
	ESO, BACH. Dibujo	-1,070	1,853	1,000	-7,328	5,188
	ESO, BACH. Religión, Ética	-,154	2,354	1,000	-8,101	7,794
	ESO, BACH. Idiomas	-1,887	1,323	1,000	-6,354	2,581
	EP Generalista	-1,418	1,507	1,000	-6,506	3,669
	EP Idioma	-2,056	1,624	1,000	-7,539	3,427
	EP EF	-1,318	1,811	1,000	-7,433	4,797
	EP Música y Plástica	-3,250	2,052	1,000	-10,178	3,678
	EP Religión	-,750	2,513	1,000	-9,235	7,735
	ESO, BACH. Ámbito Científico	,509	1,512	1,000	-4,596	5,614
ESO, BACH. Dibujo	ESO, BACH. Ámbito Sociolingüístico	,396	1,518	1,000	-4,728	5,520
	ESO, BACH. Música	,067	1,947	1,000	-6,506	6,639
	ESO, BACH. EF	1,070	1,853	1,000	-5,188	7,328
	ESO, BACH. Religión, Ética	,917	2,513	1,000	-7,569	9,402
	ESO, BACH. Idiomas	-,817	1,589	1,000	-6,183	4,550
	EP Generalista	-2,335	2,092	1,000	-9,398	4,728
	EP Idioma	-2,973	2,178	1,000	-10,326	4,380
	EP EF	-2,234	2,321	1,000	-10,070	5,601
	EP Música y Plástica	-4,167	2,513	1,000	-12,652	4,319
	EP Religión	-1,667	2,902	1,000	-11,465	8,131
ESO, BACH. Religión, Ética	ESO, BACH. Ámbito Científico	-,408	2,096	1,000	-7,483	6,668
	ESO, BACH. Ámbito Sociolingüístico	-,521	2,100	1,000	-7,610	6,569
	ESO, BACH. Música	-,850	2,428	1,000	-9,048	7,348
	ESO, BACH. EF	,154	2,354	1,000	-7,794	8,101
	ESO, BACH. Dibujo	-,917	2,513	1,000	-9,402	7,569
	ESO, BACH. Idiomas	-1,733	2,152	1,000	-9,000	5,533
	EP Generalista	-,602	,766	1,000	-3,187	1,983
ESO, BACH. Idiomas	EP Idioma	-1,239	,976	1,000	-4,535	2,056
	EP EF	-,501	1,263	1,000	-4,767	3,764
	EP Música y Plástica	-2,433	1,589	1,000	-7,800	2,933

**Comparaciones por pares. Materias/Potencial creativo con apoyo institucional.**  
**Continuación.**

EP Religión	,067	2,152	1,000	-7,200	7,333
ESO, BACH. Ámbito Científico	1,326	,776	1,000	-1,294	3,946
ESO, BACH. Ámbito Sociolingüístico	1,213	,787	1,000	-1,444	3,870
ESO, BACH. Música	,883	1,451	1,000	-4,016	5,782
ESO, BACH. EF	1,887	1,323	1,000	-2,581	6,354
ESO, BACH. Dibujo	,817	1,589	1,000	-4,550	6,183
ESO, BACH. Religión, Ética	1,733	2,152	1,000	-5,533	9,000

Basadas en las medias marginales estimadas.

a. Ajuste para comparaciones múltiples: Bonferroni.

**Contrastes univariados Eta. Materias/Potencial creativo con apoyo institucional.**

Variable dependiente: Factor 2=Potencial creativo con apoyo institucional

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial
Contraste	1331,704	11	121,064	2,396	,006	,021
Error	61948,407	1226	50,529			

**Contrastes univariados Potencia. Materias/Potencial creativo con apoyo institucional.**

Variable dependiente: Factor 2=Potencial creativo con apoyo institucional

	Parámetro de no centralidad	Parámetro Potencia observada
Contraste	26,355	,959
Error		

Cada prueba F contrasta el efecto simple de Materia en cada combinación de niveles del resto de los efectos mostrados.

a. Calculado con alfa = ,05



### Anexo 33: Prueba del ANOVA para materias y Dominio técnico didáctico

#### Prueba diferencias significativas. Materia/Dominio técnico didáctico

Variable dependiente: Factor 3=Dominio técnico didáctico

Origen	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	1112,365 <sup>a</sup>	11	101,124	1,805	,049
Intersección	1150552,424	1	1150552,424	20535,716	,000
MATERIA	1112,365	11	101,124	1,805	,049
Error	68688,976	1226	56,027		
Total	3714018,000	1238			
Total corregida	69801,341	1237			

#### Prueba de los efectos. Materia/Dominio técnico didáctico

Variable dependiente: Factor 3=Dominio técnico didáctico

Origen	Eta al cuadrado parcial	Parámetro de no centralidad Parámetro	Potencia observada
Modelo corregido	,016 <sup>a</sup>	19,854	,872
Intersección	,944	20535,716	1,000
MATERIA	,016	19,854	,872
Error			
Total			
Total corregida			

a. R cuadrado = ,016 (R cuadrado corregida = ,007) b. Calculado con alfa = ,05

### Estimaciones. Materia/Dominio técnico didáctico

Variable dependiente: Factor 3=Dominio técnico didáctico

Materia	Media	Error típ.	Intervalo de confianza 95%	
			Límite inferior	Límite superior
EP Generalista	54,60	,428	53,768	55,447
EP Idioma	54,10	,768	52,599	55,612
EP EF	52,37	1,141	50,133	54,612
EP Música y Plástica	50,75	1,528	47,752	53,748
EP Religión	53,41	2,161	49,177	57,656
ESO, BACH. Ámbito Científico	53,73	,448	52,856	54,614
ESO, BACH. Ámbito Sociolingüístico	54,23	,469	53,316	55,155
ESO, BACH. Música	54,73	1,367	52,052	57,414
ESO, BACH. EF	53,68	1,214	51,302	56,066
ESO, BACH. Dibujo	54,04	1,528	51,044	57,039
ESO, BACH. Religión, Ética	53,83	2,161	49,594	58,073
ESO, BACH. Idiomas	56,33	,683	54,993	57,674

### Comparaciones por pares. Materia/Dominio técnico didáctico

Variable dependiente: Factor 3=Dominio técnico didáctico

(I)Materia	(J)Materia	Diferencia de medias (I-J)	Error típ.	Sig. <sup>a</sup>	Intervalo de confianza al 95 % para la diferencia <sup>a</sup>	
					Límite inferior	Límite superior
	EP Idioma	,503	,879	1,000	-2,466	3,471
	EP EF	2,236	1,219	1,000	-1,880	6,352
	EP Música y Plástica	3,858	1,587	1,000	-1,499	9,215
	EP Religión	1,191	2,203	1,000	-6,246	8,628
	ESO, BACH. Ámbito Científico	,873	,620	1,000	-1,219	2,965
EP Generalista	ESO, BACH. Ámbito Sociolingüístico	,373	,635	1,000	-1,770	2,515
	ESO, BACH. Música	-,125	1,432	1,000	-4,960	4,709
	ESO, BACH. EF	,924	1,287	1,000	-3,423	5,270
	ESO, BACH. Dibujo	,566	1,587	1,000	-4,791	5,923
	ESO, BACH. Religión, Ética	,775	2,203	1,000	-6,663	8,212
	ESO, BACH. Idiomas	-1,725	,806	1,000	-4,448	,997
	EP Generalista	-,503	,879	1,000	-3,471	2,466
	EP EF	1,733	1,376	1,000	-2,912	6,378
	EP Música y Plástica	3,355	1,710	1,000	-2,418	9,129
	EP Religión	,689	2,293	1,000	-7,054	8,431
	ESO, BACH. Ámbito Científico	,370	,889	1,000	-2,632	3,373
EP Idioma	ESO, BACH. Ámbito Sociolingüístico	-,130	,900	1,000	-3,168	2,908
	ESO, BACH. Música	-,628	1,568	1,000	-5,921	4,665
	ESO, BACH. EF	,421	1,437	1,000	-4,430	5,272
	ESO, BACH. Dibujo	,064	1,710	1,000	-5,710	5,837
	ESO, BACH. Religión, Ética	,272	2,293	1,000	-7,471	8,014
	ESO, BACH. Idiomas	-2,228	1,028	1,000	-5,699	1,243
	EP Generalista	-2,236	1,219	1,000	-6,352	1,880
	EP Idioma	-1,733	1,376	1,000	-6,378	2,912
EP EF	EP Música y Plástica	1,622	1,907	1,000	-4,817	8,061
	EP Religión	-1,045	2,444	1,000	-9,295	7,206
	ESO, BACH. Ámbito Científico	-1,363	1,226	1,000	-5,503	2,778

### Comparaciones por pares. Materia/Dominio técnico didáctico. Continuación

	ESO, BACH. Ámbito Sociolingüístico	-1,863	1,234	1,000	-6,029	2,303
	ESO, BACH. Música	-2,361	1,781	1,000	-8,373	3,651
	ESO, BACH. EF	-1,312	1,667	1,000	-6,939	4,315
	ESO, BACH. Dibujo	-1,670	1,907	1,000	-8,109	4,770
	ESO, BACH. Religión, Ética	-1,461	2,444	1,000	-9,712	6,790
	ESO, BACH. Idiomas	-3,961	1,330	,196	-8,453	,530
	EP Generalista	-3,858	1,587	1,000	-9,215	1,499
	EP Idioma	-3,355	1,710	1,000	-9,129	2,418
	EP EF	-1,622	1,907	1,000	-8,061	4,817
	EP Religión	-2,667	2,646	1,000	-11,602	6,268
	ESO, BACH. Ámbito Científico	-2,985	1,592	1,000	-8,361	2,391
EP Música y Plástica	ESO, BACH. Ámbito Sociolingüístico	-3,485	1,598	1,000	-8,881	1,911
	ESO, BACH. Música	-3,983	2,050	1,000	-10,904	2,938
	ESO, BACH. EF	-2,934	1,952	1,000	-9,524	3,655
	ESO, BACH. Dibujo	-3,292	2,161	1,000	-10,587	4,004
	ESO, BACH. Religión, Ética	-3,083	2,646	1,000	-12,018	5,852
	ESO, BACH. Idiomas	-5,583	1,674	,058	-11,234	,068
	EP Generalista	-1,191	2,203	1,000	-8,628	6,246
	EP Idioma	-,689	2,293	1,000	-8,431	7,054
	EP EF	1,045	2,444	1,000	-7,206	9,295
	EP Música y Plástica	2,667	2,646	1,000	-6,268	11,602
	ESO, BACH. Ámbito Científico	-,318	2,207	1,000	-7,769	7,133
EP Religión	ESO, BACH. Ámbito Sociolingüístico	-,819	2,211	1,000	-8,284	6,647
	ESO, BACH. Música	-1,317	2,557	1,000	-9,949	7,315
	ESO, BACH. EF	-,268	2,479	1,000	-8,636	8,101
	ESO, BACH. Dibujo	-,625	2,646	1,000	-9,560	8,310
	ESO, BACH. Religión, Ética	-,417	3,056	1,000	-10,734	9,901
	ESO, BACH. Idiomas	-2,917	2,266	1,000	-10,568	4,735
	EP Generalista	-,873	,620	1,000	-2,965	1,219
	EP Idioma	-,370	,889	1,000	-3,373	2,632
ESO, BACH. Ámbito Científico	EP EF	1,363	1,226	1,000	-2,778	5,503
	EP Música y Plástica	2,985	1,592	1,000	-2,391	8,361
	EP Religión	,318	2,207	1,000	-7,133	7,769



**Comparaciones por pares. Materia/DTD. Continuación.**

	ESO, BACH. Ámbito Sociolingüístico	-,501	,648	1,000	-2,690	1,689
	ESO, BACH. Música	-,999	1,438	1,000	-5,854	3,857
	ESO, BACH. EF	,051	1,294	1,000	-4,319	4,421
	ESO, BACH. Dibujo	-,307	1,592	1,000	-5,683	5,069
	ESO, BACH. Religión, Ética	-,099	2,207	1,000	-7,549	7,352
	ESO, BACH. Idiomas	-2,599	,817	,100	-5,357	,160
	EP Generalista	-,373	,635	1,000	-2,515	1,770
	EP Idioma	,130	,900	1,000	-2,908	3,168
	EP EF	1,863	1,234	1,000	-2,303	6,029
	EP Música y Plástica	3,485	1,598	1,000	-1,911	8,881
	EP Religión	,819	2,211	1,000	-6,647	8,284
ESO, BACH. Ámbito Sociolingüístico	ESO, BACH. Ámbito Científico	,501	,648	1,000	-1,689	2,690
	ESO, BACH. Música	-,498	1,445	1,000	-5,376	4,380
	ESO, BACH. EF	,551	1,302	1,000	-3,843	4,946
	ESO, BACH. Dibujo	,194	1,598	1,000	-5,202	5,590
	ESO, BACH. Religión, Ética	,402	2,211	1,000	-7,063	7,867
	ESO, BACH. Idiomas	-2,098	,829	,757	-4,896	,700
	EP Generalista	,125	1,432	1,000	-4,709	4,960
	EP Idioma	,628	1,568	1,000	-4,665	5,921
	EP EF	2,361	1,781	1,000	-3,651	8,373
	EP Música y Plástica	3,983	2,050	1,000	-2,938	10,904
	EP Religión	1,317	2,557	1,000	-7,315	9,949
	ESO, BACH. Ámbito Científico	,999	1,438	1,000	-3,857	5,854
ESO, BACH. Música	ESO, BACH. Ámbito Sociolingüístico	,498	1,445	1,000	-4,380	5,376
	ESO, BACH. EF	1,049	1,828	1,000	-5,123	7,221
	ESO, BACH. Dibujo	,692	2,050	1,000	-6,229	7,613
	ESO, BACH. Religión, Ética	,900	2,557	1,000	-7,732	9,532
	ESO, BACH. Idiomas	-1,600	1,528	1,000	-6,759	3,559
	EP Generalista	-,924	1,287	1,000	-5,270	3,423
	EP Idioma	-,421	1,437	1,000	-5,272	4,430
ESO, BACH. EF	EP EF	1,312	1,667	1,000	-4,315	6,939
	EP Música y Plástica	2,934	1,952	1,000	-3,655	9,524
	EP Religión	,268	2,479	1,000	-8,101	8,636

### Comparaciones por pares. Materia/DTD. Continuación

	ESO, BACH. Ámbito Científico	-,051	1,294	1,000	-4,421	4,319
	ESO, BACH. Ámbito Sociolingüístico	-,551	1,302	1,000	-4,946	3,843
	ESO, BACH. Música	-1,049	1,828	1,000	-7,221	5,123
	ESO, BACH. Dibujo	-,357	1,952	1,000	-6,947	6,232
	ESO, BACH. Religión, Ética	-,149	2,479	1,000	-8,518	8,219
	ESO, BACH. Idiomas	-2,649	1,393	1,000	-7,353	2,055
	EP Generalista	-,566	1,587	1,000	-5,923	4,791
	EP Idioma	-,064	1,710	1,000	-5,837	5,710
	EP EF	1,670	1,907	1,000	-4,770	8,109
	EP Música y Plástica	3,292	2,161	1,000	-4,004	10,587
	EP Religión	,625	2,646	1,000	-8,310	9,560
ESO, BACH. Dibujo	ESO, BACH. Ámbito Científico	,307	1,592	1,000	-5,069	5,683
	ESO, BACH. Ámbito Sociolingüístico	-,194	1,598	1,000	-5,590	5,202
	ESO, BACH. Música	-,692	2,050	1,000	-7,613	6,229
	ESO, BACH. EF	,357	1,952	1,000	-6,232	6,947
	ESO, BACH. Religión, Ética	,208	2,646	1,000	-8,727	9,143
	ESO, BACH. Idiomas	-2,292	1,674	1,000	-7,943	3,359
	EP Generalista	-,775	2,203	1,000	-8,212	6,663
	EP Idioma	-,272	2,293	1,000	-8,014	7,471
	EP EF	1,461	2,444	1,000	-6,790	9,712
	EP Música y Plástica	3,083	2,646	1,000	-5,852	12,018
ESO, BACH. Religión, Ética	EP Religión	,417	3,056	1,000	-9,901	10,734
	ESO, BACH. Ámbito Científico	,099	2,207	1,000	-7,352	7,549
	ESO, BACH. Ámbito Sociolingüístico	-,402	2,211	1,000	-7,867	7,063
	ESO, BACH. Música	-,900	2,557	1,000	-9,532	7,732
	ESO, BACH. EF	,149	2,479	1,000	-8,219	8,518
	ESO, BACH. Dibujo	-,208	2,646	1,000	-9,143	8,727
	ESO, BACH. Idiomas	-2,500	2,266	1,000	-10,152	5,152
	EP Generalista	1,725	,806	1,000	-,997	4,448
	EP Idioma	2,228	1,028	1,000	-1,243	5,699
	ESO, BACH. Idiomas	EP EF	3,961	1,330	,196	-,530
EP Música y Plástica		5,583	1,674	,058	-,068	11,234

### Comparaciones por pares. Materia/Dominio técnico didáctico. Continuación

EP Religión	2,917	2,266	1,000	-4,735	10,568
ESO, BACH. Ámbito Científico	2,599	,817	,100	-,160	5,357
ESO, BACH. Ámbito Sociolingüístico	2,098	,829	,757	-,700	4,896
ESO, BACH. Música	1,600	1,528	1,000	-3,559	6,759
ESO, BACH. EF	2,649	1,393	1,000	-2,055	7,353
ESO, BACH. Dibujo	2,292	1,674	1,000	-3,359	7,943
ESO, BACH. Religión, Ética	2,500	2,266	1,000	-5,152	10,152

Basadas en las medias marginales estimadas.

a. Ajuste para comparaciones múltiples: Bonferroni.

### Contrastes univariados Eta. Materia/Dominio técnico didáctico.

Variable dependiente: Factor 3=Dominio técnico didáctico

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial
Contraste	1112,365	11	101,124	1,805	,049	,016
Error	68688,976	1226	56,027			

### Contrastes univariados Potencia. Materia/Dominio técnico didáctico

Variable dependiente: Factor 3=Dominio técnico didáctico

	Parámetro de no centralidad	Parámetro	Potencia observada
Contraste	19,854		,872
Error			

Cada prueba F contrasta el efecto simple de Materia en cada combinación de niveles del resto de los efectos mostrados.

a. Calculado con alfa = ,05



## Anexo 34: Prueba del ANOVA para materias y Personalidad activa con capacidad didáctica metacognitiva

### Prueba diferencias significativas. Materias/Personalidad activa con capacidad didáctica metacognitiva

Variable dependiente: Factor 4=Personalidad activa con capacidad didáctica metacognitiva

Origen	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	2023,000 <sup>a</sup>	11	183,909	4,179	,000
Intersección	925542,781	1	925542,781	21029,848	,000
MATERIA	2023,000	11	183,909	4,179	,000
Error	53957,378	1226	44,011		
Total	2896345,000	1238			
Total corregida	55980,379	1237			

### Prueba de los efectos. Materias/Personalidad activa con capacidad didáctica metacognitiva

Variable dependiente: Factor 4=Personalidad activa con capacidad didáctica metacognitiva

Origen	Eta al cuadrado parcial	Parámetro de no centralidad	Parámetro	Potencia observada
Modelo corregido	,036 <sup>a</sup>	45,966		,999
Intersección	,945	21029,848		1,000
MATERIA	,036	45,966		,999
Error				
Total				
Total corregida				

a. R cuadrado = ,036 (R cuadrado corregida = ,027)

b. Calculado con alfa = ,05

**Estimaciones. Materias/Personalidad activa con capacidad didáctica metacognitiva.**

Variable dependiente: Factor 4=Personalidad activa con capacidad didáctica metacognitiva

Materia	Media	Error típ.	Intervalo de confianza 95%	
			Límite inferior	Límite superior
EP Generalista	48,93	,379	48,187	49,675
EP Idioma	50,66	,681	49,328	51,999
EP EF	48,30	1,012	46,317	50,287
EP Música y Plástica	48,62	1,354	45,968	51,282
EP Religión	47,25	1,915	43,493	51,007
ESO, BACH. Ámbito Científico	46,53	,397	45,751	47,310
ESO, BACH. Ámbito Sociolingüístico	46,75	,415	45,942	47,572
ESO, BACH. Música	48,76	1,211	46,390	51,143
ESO, BACH. EF	47,39	1,076	45,283	49,506
ESO, BACH. Dibujo	49,33	1,354	46,677	51,990
ESO, BACH. Religión, Ética	48,66	1,915	44,909	52,424
ESO, BACH. Idiomas	48,04	,606	46,854	49,230

## Comparaciones por pares. Materias/PA.

Variable dependiente: Factor 4=Personalidad activa con capacidad didáctica metacognitiva

(I)Materia	(J)Materia	Diferencia de medias (I-J)	Error típ.	Sig. <sup>b</sup>	Intervalo de confianza al 95 % para la diferencia <sup>b</sup>	
					Límite inferior	Límite superior
	EP Idioma	-1,732	,779	1,000	-4,363	,899
	EP EF	,629	1,080	1,000	-3,019	4,277
	EP Música y Plástica	,306	1,406	1,000	-4,442	5,054
	EP Religión	1,681	1,952	1,000	-4,910	8,273
	ESO, BACH. Ámbito Científico	2,401*	,549	,001	,547	4,255
EP Generalista	ESO, BACH. Ámbito Sociolingüístico	2,175*	,563	,008	,275	4,074
	ESO, BACH. Música	,165	1,269	1,000	-4,121	4,450
	ESO, BACH. EF	1,537	1,141	1,000	-2,316	5,389
	ESO, BACH. Dibujo	-,402	1,406	1,000	-5,150	4,346
	ESO, BACH. Religión, Ética	,265	1,952	1,000	-6,327	6,856
	ESO, BACH. Idiomas	,890	,715	1,000	-1,523	3,302
	EP Generalista	1,732	,779	1,000	-,899	4,363
	EP EF	2,361	1,219	1,000	-1,756	6,478
	EP Música y Plástica	2,038	1,516	1,000	-3,079	7,155
	EP Religión	3,413	2,032	1,000	-3,449	10,275
	ESO, BACH. Ámbito Científico	4,133*	,788	,000	1,472	6,793
EP Idioma	ESO, BACH. Ámbito Sociolingüístico	3,906*	,797	,000	1,214	6,599
	ESO, BACH. Música	1,896	1,389	1,000	-2,794	6,587
	ESO, BACH. EF	3,268	1,273	,685	-1,031	7,568
	ESO, BACH. Dibujo	1,330	1,516	1,000	-3,787	6,447
	ESO, BACH. Religión, Ética	1,996	2,032	1,000	-4,866	8,859
	ESO, BACH. Idiomas	2,621	,911	,269	-,455	5,698
	EP Generalista	-,629	1,080	1,000	-4,277	3,019
	EP Idioma	-2,361	1,219	1,000	-6,478	1,756
EP EF	EP Música y Plástica	-,323	1,690	1,000	-6,030	5,385
	EP Religión	1,052	2,166	1,000	-6,260	8,365
	ESO, BACH. Ámbito Científico	1,772	1,087	1,000	-1,898	5,441

### Comparaciones por pares. Materias/PA. Continuación

	ESO, BACH. Ámbito Sociolingüístico	1,545	1,094	1,000	-2,147	5,238
	ESO, BACH. Música	-,464	1,578	1,000	-5,793	4,864
	ESO, BACH. EF	,908	1,477	1,000	-4,079	5,895
	ESO, BACH. Dibujo	-1,031	1,690	1,000	-6,738	4,676
	ESO, BACH. Religión, Ética	-,364	2,166	1,000	-7,677	6,948
	ESO, BACH. Idiomas	,261	1,179	1,000	-3,720	4,242
	EP Generalista	-,306	1,406	1,000	-5,054	4,442
	EP Idioma	-2,038	1,516	1,000	-7,155	3,079
	EP EF	,323	1,690	1,000	-5,385	6,030
	EP Religión	1,375	2,345	1,000	-6,544	9,294
	ESO, BACH. Ámbito Científico	2,095	1,411	1,000	-2,670	6,859
EP Música y Plástica	ESO, BACH. Ámbito Sociolingüístico	1,868	1,416	1,000	-2,914	6,651
	ESO, BACH. Música	-,142	1,817	1,000	-6,276	5,993
	ESO, BACH. EF	1,230	1,730	1,000	-4,610	7,070
	ESO, BACH. Dibujo	-,708	1,915	1,000	-7,174	5,758
	ESO, BACH. Religión, Ética	-,042	2,345	1,000	-7,961	7,878
	ESO, BACH. Idiomas	,583	1,483	1,000	-4,425	5,592
	EP Generalista	-1,681	1,952	1,000	-8,273	4,910
	EP Idioma	-3,413	2,032	1,000	-10,275	3,449
	EP EF	-1,052	2,166	1,000	-8,365	6,260
	EP Música y Plástica	-1,375	2,345	1,000	-9,294	6,544
	ESO, BACH. Ámbito Científico	,720	1,956	1,000	-5,884	7,323
EP Religión	ESO, BACH. Ámbito Sociolingüístico	,493	1,960	1,000	-6,123	7,110
	ESO, BACH. Música	-1,517	2,266	1,000	-9,167	6,134
	ESO, BACH. EF	-,145	2,197	1,000	-7,562	7,272
	ESO, BACH. Dibujo	-2,083	2,345	1,000	-10,003	5,836
	ESO, BACH. Religión, Ética	-1,417	2,708	1,000	-10,561	7,728
	ESO, BACH. Idiomas	-,792	2,009	1,000	-7,573	5,990
	EP Generalista	-2,401*	,549	,001	-4,255	-,547
ESO, BACH. Ámbito Científico	EP Idioma	-4,133*	,788	,000	-6,793	-1,472
	EP EF	-1,772	1,087	1,000	-5,441	1,898
	EP Música y Plástica	-2,095	1,411	1,000	-6,859	2,670
	EP Religión	-,720	1,956	1,000	-7,323	5,884



### Comparaciones por pares. Materias/PA. Continuación

	ESO, BACH. Ámbito Sociolingüístico	-,226	,575	1,000	-2,167	1,714
	ESO, BACH. Música	-2,236	1,275	1,000	-6,540	2,068
	ESO, BACH. EF	-,864	1,147	1,000	-4,737	3,009
	ESO, BACH. Dibujo	-2,803	1,411	1,000	-7,568	1,962
	ESO, BACH. Religión, Ética	-2,136	1,956	1,000	-8,740	4,467
	ESO, BACH. Idiomas	-1,511	,724	1,000	-3,956	,934
	EP Generalista	-2,175*	,563	,008	-4,074	-,275
	EP Idioma	-3,906*	,797	,000	-6,599	-1,214
	EP EF	-1,545	1,094	1,000	-5,238	2,147
	EP Música y Plástica	-1,868	1,416	1,000	-6,651	2,914
	EP Religión	-,493	1,960	1,000	-7,110	6,123
ESO, BACH. Ámbito	ESO, BACH. Ámbito Científico	,226	,575	1,000	-1,714	2,167
Sociolingüístico	ESO, BACH. Música	-2,010	1,280	1,000	-6,333	2,314
	ESO, BACH. EF	-,638	1,154	1,000	-4,533	3,257
	ESO, BACH. Dibujo	-2,576	1,416	1,000	-7,359	2,206
	ESO, BACH. Religión, Ética	-1,910	1,960	1,000	-8,526	4,707
	ESO, BACH. Idiomas	-1,285	,734	1,000	-3,764	1,195
	EP Generalista	-,165	1,269	1,000	-4,450	4,121
	EP Idioma	-1,896	1,389	1,000	-6,587	2,794
	EP EF	,464	1,578	1,000	-4,864	5,793
	EP Música y Plástica	,142	1,817	1,000	-5,993	6,276
	EP Religión	1,517	2,266	1,000	-6,134	9,167
	ESO, BACH. Ámbito Científico	2,236	1,275	1,000	-2,068	6,540
ESO, BACH. Música	ESO, BACH. Ámbito Sociolingüístico	2,010	1,280	1,000	-2,314	6,333
	ESO, BACH. EF	1,372	1,620	1,000	-4,099	6,842
	ESO, BACH. Dibujo	-,567	1,817	1,000	-6,701	5,568
	ESO, BACH. Religión, Ética	,100	2,266	1,000	-7,551	7,751
	ESO, BACH. Idiomas	,725	1,354	1,000	-3,847	5,297
	EP Generalista	-1,537	1,141	1,000	-5,389	2,316
ESO, BACH. EF	EP Idioma	-3,268	1,273	,685	-7,568	1,031
	EP EF	-,908	1,477	1,000	-5,895	4,079
	EP Música y Plástica	-1,230	1,730	1,000	-7,070	4,610
	EP Religión	,145	2,197	1,000	-7,272	7,562

### Comparaciones por pares. Materias/PA. Continuación

	ESO, BACH. Ámbito Científico	,864	1,147	1,000	-3,009	4,737
	ESO, BACH. Ámbito Sociolingüístico	,638	1,154	1,000	-3,257	4,533
	ESO, BACH. Música	-1,372	1,620	1,000	-6,842	4,099
	ESO, BACH. Dibujo	-1,939	1,730	1,000	-7,779	3,902
	ESO, BACH. Religión, Ética	-1,272	2,197	1,000	-8,689	6,145
	ESO, BACH. Idiomas	-,647	1,235	1,000	-4,816	3,522
	EP Generalista	,402	1,406	1,000	-4,346	5,150
	EP Idioma	-1,330	1,516	1,000	-6,447	3,787
	EP EF	1,031	1,690	1,000	-4,676	6,738
	EP Música y Plástica	,708	1,915	1,000	-5,758	7,174
	EP Religión	2,083	2,345	1,000	-5,836	10,003
ESO, BACH. Dibujo	ESO, BACH. Ámbito Científico	2,803	1,411	1,000	-1,962	7,568
	ESO, BACH. Ámbito Sociolingüístico	2,576	1,416	1,000	-2,206	7,359
	ESO, BACH. Música	,567	1,817	1,000	-5,568	6,701
	ESO, BACH. EF	1,939	1,730	1,000	-3,902	7,779
	ESO, BACH. Religión, Ética	,667	2,345	1,000	-7,253	8,586
	ESO, BACH. Idiomas	1,292	1,483	1,000	-3,717	6,300
	EP Generalista	-,265	1,952	1,000	-6,856	6,327
	EP Idioma	-1,996	2,032	1,000	-8,859	4,866
	EP EF	,364	2,166	1,000	-6,948	7,677
	EP Música y Plástica	,042	2,345	1,000	-7,878	7,961
ESO, BACH. Religión, Ética	EP Religión	1,417	2,708	1,000	-7,728	10,561
	ESO, BACH. Ámbito Científico	2,136	1,956	1,000	-4,467	8,740
	ESO, BACH. Ámbito Sociolingüístico	1,910	1,960	1,000	-4,707	8,526
	ESO, BACH. Música	-,100	2,266	1,000	-7,751	7,551
	ESO, BACH. EF	1,272	2,197	1,000	-6,145	8,689
	ESO, BACH. Dibujo	-,667	2,345	1,000	-8,586	7,253
	ESO, BACH. Idiomas	,625	2,009	1,000	-6,157	7,407
	EP Generalista	-,890	,715	1,000	-3,302	1,523
	EP Idioma	-2,621	,911	,269	-5,698	,455
	ESO, BACH. Idiomas	EP EF	-,261	1,179	1,000	-4,242
EP Música y Plástica		-,583	1,483	1,000	-5,592	4,425

### Comparaciones por pares. Materias/PA. Continuación

EP Religión	,792	2,009	1,000	-5,990	7,573
ESO, BACH. Ámbito Científico	1,511	,724	1,000	-,934	3,956
ESO, BACH. Ámbito Sociolingüístico	1,285	,734	1,000	-1,195	3,764
ESO, BACH. Música	-,725	1,354	1,000	-5,297	3,847
ESO, BACH. EF	,647	1,235	1,000	-3,522	4,816
ESO, BACH. Dibujo	-1,292	1,483	1,000	-6,300	3,717
ESO, BACH. Religión, Ética	-,625	2,009	1,000	-7,407	6,157

Basadas en las medias marginales estimadas.

\*. La diferencia de medias es significativa al nivel ,05.

b. Ajuste para comparaciones múltiples: Bonferroni.

### Contrastes univariados Eta. Materias/Personalidad activa con capacidad didáctica metacognitiva.

Variable dependiente: Factor 4=Personalidad activa con capacidad didáctica metacognitiva

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial
Contraste	2023,000	11	183,909	4,179	,000	,036
Error	53957,378	1226	44,011			

### Contrastes univariados Potencia. Materias/Personalidad activa con capacidad didáctica metacognitiva.

Variable dependiente: Factor 4=Personalidad activa con capacidad didáctica metacognitiva

	Parámetro de no centralidad	Parámetro	Potencia observada
Contraste		45,966	,999
Error			

Cada prueba F contrasta el efecto simple de Materia en cada combinación de niveles del resto de los efectos mostrados.

a. Calculado con alfa = ,05



## Anexo 35: Prueba del ANOVA para educación física.

### Pruebas del ANOVA para Educación Física y Liderazgo recíproco

Variable dependiente: Factor 1: Liderazgo recíproco

Origen	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial	Parámetro de no centralidad Parámetro	Potencia observada <sup>b</sup>
Modelo corregido	1,097 <sup>a</sup>	1	1,097	,023	<b>,881</b>	,000	,023	,053
Intersección	248448,158	1	248448,158	5099,185	,000	,985	5099,185	1,000
MATERIA	1,097	1	1,097	,023	,881	,000	,023	,053
Error	3849,125	79	48,723					
Total	253184,000	81						
Total corregida	3850,222	80						

a. R cuadrado = ,000 (R cuadrado corregida = -,012)

b. Calculado con alfa = ,05

### Pruebas del ANOVA para Educación Física y Potencial creativo con apoyo institucional

Variable dependiente Factor 2: Potencial Creativo con apoyo institucional

Origen	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial	Parámetro de no centralidad Parámetro	Potencia observada <sup>b</sup>
Modelo corregido	115,037 <sup>a</sup>	1	115,037	2,083	,153	,026	2,083	,297
Intersección	65344,667	1	65344,667	1183,146	,000	,937	1183,146	1,000
MATERIA	115,037	1	115,037	2,083	,153	,026	2,083	,297
Error	4363,136	79	55,230					
Total	70413,000	81						
Total corregida	4478,173	80						

a. R cuadrado = ,026 (R cuadrado corregida = ,013)

b. Calculado con alfa = ,05

### Pruebas del ANOVA para Educación Física y Dominio técnico didáctico

Variable dependiente: : Factor 3: Dominio Técnico Didáctico

Origen	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Parámetro		
						Eta al cuadrado parcial	de no centralidad Parámetro	Potencia observada <sup>a</sup>
Modelo corregido	34,731 <sup>a</sup>	1	34,731	,613	,436	,008	,613	,121
Intersección	226902,879	1	226902,879	4006,325	,000	,981	4006,325	1,000
MATERIA	34,731	1	34,731	,613	,436	,008	,613	,121
Error	4474,257	79	56,636					
Total	231932,000	81						
Total corregida	4508,988	80						

a. R cuadrado = ,008 (R cuadrado corregida = -,005)

b. Calculado con alfa = ,05

### Pruebas del ANOVA para Educación Física y Personalidad Activa con capacidad didáctica metacognitiva

Variable dependiente: Factor 4: Personalidad Activa con capacidad didáctica metacognitiva

Origen	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Parámetro de		
						Eta al cuadrado parcial	no centralidad Parámetro	Potencia observada <sup>b</sup>
Modelo corregido	16,617 <sup>a</sup>	1	16,617	,380	,539	,005	,380	,093
Intersección	184741,407	1	184741,407	4225,230	,000	,982	4225,230	1,000
MATERIA	16,617	1	16,617	,380	,539	,005	,380	,093
Error	3454,149	79	43,723					
Total	189136,000	81						
Total corregida	3470,765	80						

a. R cuadrado = ,005 (R cuadrado corregida = -,008)

b. Calculado con alfa = ,05

### Anexo 36: Prueba de contrastes muestra de educación física

Género		MATERIA		Total
		EP EF	ESO, BACH. EF	
Género	Masculino	27	25	52
	Femenino	16	13	29
Total		43	38	81

Años de Experiencia		MATERIA		Total
		EP EF	ESO, BACH. EF	
Años Experiencia	Menos de 5 años	8	5	13
	6-10 años	13	5	18
	11-20 años	14	14	28
	21-30 años	5	6	11
	Más de 30 años	3	8	11
Total		43	38	81

Titularidad		MATERIA		Total
		EP EF	ESO, BACH. EF	
TITULARIDAD	Público	32	23	55
	Privado	4	5	9
	Concertado	7	10	17
Total		43	38	81

---

Comunidades Autónomas		MATERIA		Total
		EP EF	ESO, BACH. EF	
Comunidad	Andalucía	1	3	4
Autónoma	Aragón	8	1	9
	Canarias	2	4	6
	Cantabria	0	2	2
	Castilla-León	5	2	7
	CLM	7	4	11
	C. Valenciana	1	1	2
	Galicia	1	2	3
	CAM	15	16	31
	Murcia	0	1	1
	Navarra	2	2	4
	País Vasco	1	0	1
Total		43	38	81

---



## Anexo 37: Pruebas de ji-cuadrado para educación física.

### **Pruebas de ji-cuadrado para Educación Física y Género**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	,079 <sup>a</sup>	1	,779		
Corrección por continuidad <sup>b</sup>	,002	1	,961		
Razón de verosimilitudes	,079	1	,779		
Estadístico exacto de Fisher				,820	,481
Asociación lineal por lineal	,078	1	,780		
N de casos válidos	81				

a. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 13,60.

b. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

### **Pruebas de ji-cuadrado para Educación Física y Años de experiencia**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	6,327 <sup>a</sup>	4	,176
Razón de verosimilitudes	6,522	4	,163
Asociación lineal por lineal	4,748	1	,029
N de casos válidos	81		

a. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 5,16.

### **Pruebas de ji-cuadrado para Educación Física y Titularidad**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1,812 <sup>a</sup>	2	,404
Razón de verosimilitudes	1,814	2	,404
Asociación lineal por lineal	1,706	1	,192
N de casos válidos	81		

a. 2 casillas (33,3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 4,22.

**Pruebas de ji-cuadrado para Educación Física y Comunidades autónomas**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	13,323 <sup>a</sup>	11	,273
Razón de verosimilitudes	15,689	11	,153
Asociación lineal por lineal	,647	1	,421
N de casos válidos	81		

a. 20 casillas (83,3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,47.