

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN
Enrique Guzmán y Valle
Alma Máter del Magisterio Nacional

ESCUELA DE POSGRADO



Tesis

**Autoeficacia Profesional Docente: Relaciones con la Implicación
en el Trabajo del Profesorado Universitario
(Teachers' Engagement at Work)**

Presentada por:

Luis SANDOVAL ACOSTA

ASESOR:

Rubén José MORA SANTIAGO

**Para optar al Grado Académico de Doctor con mención en
Ciencias de la Educación**

Lima – Perú

2021

**Autoeficacia Profesional Docente: Relaciones con la Implicación
en el Trabajo del Profesorado Universitario
(Teachers' Engagement at Work)**

A mi esposa Candi Torres Yauri.

Mi hijo Luis Fabricio.

Y mis padres Doroteo y Pascuala

por ser mi fuente de inspiración y superación.

Reconocimientos

Agradezco al asesor de tesis, Dr. Rubén Mora Santiago por sus consejos, al profesor Juan Gutiérrez Gutiérrez por sus orientaciones teóricas y metodológicas, y al profesorado participante de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villareal.

Tabla de Contenidos

Carátula.....	i
Título	ii
Dedicatoria.....	iii
Reconocimientos	iv
Tabla de Contenidos	v
Lista de Tablas.....	viii
Lista de Figuras	xi
Resumen	xii
Abstract.....	xiii
Introducción.....	xiv
Capítulo I. Planteamiento del Problema	1
1.1 Determinación del Problema de Investigación	1
1.2 Formulación del Problema	4
1.2.1 Problema general.....	4
1.2.2 Problemas específicos.	4
1.3 Objetivos: General y específicos.....	5
1.3.1 Objetivo general.	5
1.3.2 Objetivos específicos.....	5
1.4 Importancia y Alcances de la Investigación.....	6
Capítulo II. Marco Teórico	8
2.1 Antecedentes del Estudio	8
2.1.1 Antecedentes nacionales.	8
2.1.2 Antecedentes internacionales.	10
2.2 Bases Teóricas.....	13

2.2.1	Autoeficacia docente.	13
2.2.2	Implicación en el trabajo (Engagement at work).	21
2.3	Definiciones de Términos Básicos.	27
Capítulo III. Hipótesis y Variables		31
3.1	Hipótesis.....	31
3.1.1	Hipótesis general.	31
3.1.2	Hipótesis específicas.	31
3.2	Variables	32
3.2.1	Variable 1: Autoeficacia profesional docente.	33
3.2.2	Variable 2: Implicación en el trabajo del profesorado (Teachers’ engagement at work)	33
3.3	Operacionalización de las Variables.	34
Capítulo IV. Metodología.....		37
4.1	Enfoque de Investigación.....	37
4.2	Tipo de Investigación.....	37
4.3	Diseño de Investigación	37
4.4	Método	38
4.5	Población y Muestra.....	38
4.5.1	Población.....	38
4.5.2	Muestra.....	39
4.6	Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información.....	40
4.6.1	Técnicas de colecta de datos.	40
4.6.2	Instrumentos de recolección de datos.....	40
4.7	Validez y Confiabilidad de los Instrumentos	43
4.7.1	Validez de contenido de los instrumentos.....	43

4.7.2	Confiabilidad de los instrumentos.....	49
4.8	Contrastación de Hipótesis.....	57
	Capítulo V. Resultados.....	59
5.1	Presentación y Análisis de los Resultados.....	59
5.1.1	Resultados descriptivos de las variables.....	59
5.1.2	Análisis inferencial de las variables.....	61
5.2	Discusión.....	74
	Conclusiones.....	78
	Recomendaciones.....	80
	Referencias.....	81
	Apéndices.....	86
	Apéndice A. Matriz de Consistencia.....	87
	Apéndice B. Ficha Técnica de Autoeficacia Docente.....	90
	Apéndice C. Ficha Técnica de Implicación en el Trabajo.....	91
	Apéndice D. Norwegian Teachers' Self-Efficacy Scale.....	92
	Apéndice E. Engaged Teachers Scale.....	93
	Apéndice F. Validación de Contenido de Juicio de Expertos de la Escala de Autoeficacia Docente.....	94
	Apéndice G. Formato de Validez de Contenido de la Escala de Autoeficacia Docente.....	98
	Apéndice H. Validación de Contenido de Juicio de Expertos de la Escala Implicación en el Trabajo.....	100
	Apéndice I. Formato de Validez de Contenido de la Escala Implicación en el Trabajo ...	104

Lista de Tablas

Tabla 1.	Operacionalización de las Variables.....	35
Tabla 2.	Población.....	39
Tabla 3.	Muestra Estratificada.....	40
Tabla 4.	Acuerdos y Desacuerdos de los Jueces para la Validez de Contenido de Autoeficacia para la Didáctica mediante el Coeficiente de Validez de Aiken.....	46
Tabla 5.	Acuerdos y Desacuerdos de los Jueces para la Validez de Contenido de Autoeficacia para la Adaptación de la Educación mediante el Coeficiente de Validez de Aiken.....	46
Tabla 6.	Acuerdos y Desacuerdos de los Jueces para la Validez de Contenido de Autoeficacia para la Motivación de Estudiantes mediante el Coeficiente de Validez de Aiken.....	46
Tabla 7.	Acuerdos y Desacuerdos de los Jueces para la Validez de Contenido de Autoeficacia para afrontar Desafíos y Cambios mediante el Coeficiente de Validez de Aiken.....	47
Tabla 8.	Acuerdos y Desacuerdos de los Jueces para la Validez de Contenido de Autoeficacia para conservar la Disciplina mediante el Coeficiente de Validez de Aiken.....	47
Tabla 9.	Acuerdos y Desacuerdos de los Jueces para la Validez de Contenido de Autoeficacia para Cooperación con Colegas y Padres mediante el Coeficiente de Validez de Aiken.....	47
Tabla 10.	Acuerdos y Desacuerdos de los Jueces para la Validez de Contenido de Implicación Cognitiva mediante el Coeficiente de Validez de Aiken.....	48

Tabla 11.	Acuerdos y Desacuerdos de los Jueces para la Validez de Contenido de Implicación Emocional mediante el Coeficiente de Validez de Aiken...	48
Tabla 12.	Acuerdos y Desacuerdos de los Jueces para la Validez de Contenido de Implicación Social con Estudiantes mediante el Coeficiente de Validez de Aiken.....	48
Tabla 13.	Acuerdos y Desacuerdos de los Jueces para la Validez de Contenido de Implicación Social con Colegas mediante el Coeficiente de Validez de Aiken.....	49
Tabla 14.	Análisis de Ítems y Confiabilidad de Autoeficacia para la Didáctica.....	51
Tabla 15.	Análisis de Ítems y Confiabilidad de Autoeficacia en Adaptación de Educación.....	52
Tabla 16.	Análisis de Ítems y Confiabilidad de Autoeficacia para Motivación de Estudiantes.....	52
Tabla 17.	Análisis de Ítems y Confiabilidad de Autoeficacia para Afrontar Desafíos y Cambios.....	53
Tabla 18.	Análisis de Ítems y Confiabilidad de Autoeficacia para Cooperación con Colegas.....	53
Tabla 19.	Análisis Generalizado de la Escala de Autoeficacia Docente.....	54
Tabla 20.	Análisis de Ítems y Confiabilidad de Implicación Cognitiva.....	55
Tabla 21.	Análisis de Ítems y Confiabilidad de Implicación Emocional.....	55
Tabla 22.	Análisis de Ítems y Confiabilidad de Implicación Social con Estudiantes.....	56
Tabla 23.	Análisis de Ítems y Confiabilidad de Implicación Social con Colegas	56
Tabla 24.	Análisis Generalizado de la Escala de Implicación en el Trabajo.....	57
Tabla 25.	Escala de la Variable Implicación en el Trabajo.....	60

Tabla 26.	Niveles de Implicación en el Trabajo	60
Tabla 27.	Escala de la Variable Autoeficacia Profesional Docente.....	61
Tabla 28.	Niveles de la Variable Autoeficacia Profesional Docente.....	61
Tabla 29.	Test de Bondad de Ajuste a la Curva Normal de Kolmogorov-Smirnov de Autoeficacia Docente.....	62
Tabla 30.	Test de Bondad de Ajuste a la Curva Normal de Kolmogorov-Smirnov de Implicación en el Trabajo	63
Tabla 31.	Correlación entre Autoeficacia Profesional Docente e Implicación en el Trabajo.....	65
Tabla 32.	Correlación entre Autoeficacia en Didáctica e Implicación en el Trabajo.....	66
Tabla 33.	Correlación entre Autoeficacia en adaptar la Educación e Implicación en el Trabajo.....	68
Tabla 34.	Correlación entre Autoeficacia en Motivar Estudiantes e Implicación en el Trabajo.....	69
Tabla 35.	Correlación entre Autoeficacia para Conservar la Disciplina e Implicación en el Trabajo.....	71
Tabla 36.	Correlación entre Autoeficacia para Afrontar Cambios y Desafíos e Implicación en el Trabajo.....	72
Tabla 37.	Correlación entre Autoeficacia para Cooperar con Colegas e Implicación en el Trabajo.....	74

Lista de Figuras

Figura 1.	Determinismo Recíproco.....	14
Figura 2.	Expectativas de Eficacia y Expectativas de Resultados.....	15

Resumen

La presente tesis reporta la investigación realizada sobre la influencia de la autoeficacia profesional docente en la implicación laboral o engagement at work del profesorado de la Facultad de Educación de una universidad pública de Lima. La muestra estratificada quedó conformada por 97 profesores, seleccionados aleatoriamente mediante la tabla de números random. La investigación de tipo aplicada tuvo un enfoque cuantitativo, método correlacional, y un diseño transversal, no experimental. Se utilizaron como instrumentos de recolección de información la Escala Noruega de Autoeficacia de Profesores (NTSES) como la Escala de Engagement del Profesorado (ETS). Se evaluaron sus propiedades de validez de contenido y confiabilidad, con el coeficiente de Validez de Aiken y el coeficiente de Cronbach respectivamente. Los datos recolectados fueron analizados con la escala de estacionamiento, y la prueba paramétrica coeficiente de correlación de Pearson (r) para la evaluación de la hipótesis general y de las hipótesis específicas, así como discernir la significancia estadística de los resultados muestrales. Los resultados evidenciaron la influencia positiva alta de la autoeficacia profesional docente en la implicación en el trabajo del profesorado encuestado, así como una similar influencia de las dimensiones de la autoeficacia docente (autoeficacia para la didáctica y autoeficacia para afrontar los cambios y desafíos) en la implicación en el trabajo docente. En cambio, se observó que las otras dimensiones de la autoeficacia del profesorado (autoeficacia para la adaptación de la educación a las necesidades individuales y diversidad, autoeficacia para la motivación de estudiantes, autoeficacia para mantener la disciplina y autoeficacia para la cooperación con sus pares) ejercieron una influencia positiva moderada en la implicación laboral de los participantes en el trabajo profesoral. Los hallazgos resultaron ser estadísticamente significativos a un nivel de probabilidad de $p < 0,01$.

Palabras clave: Autoeficacia profesional docente, implicación en el trabajo.

Abstract

This thesis reports the research carried out on the influence of teaching professional self-efficacy on the employment involvement or engagement at work of the faculty of the Faculty of Education of a public university of Lima. The stratified sample consisted of 97 teachers, randomly selected using the random number table. Applied type research had a quantitative approach, correlational method, and a cross-cutting, non-experimental design. The Norwegian Scale of Teacher Self-Efficacy (NTSES) was used as information gathering tools as the Teacher Engagement Scale (ETS). Its content validity and reliability properties were evaluated, with the Aiken Validity coefficient and Cronbach coefficient respectively. The collected data were analyzed with the stan scale, and Pearson's parametric correlation coefficient test (r) for the evaluation of the general hypothesis and specific hypotheses, as well as discerning the statistical significance of the sample results. The results showed the high positive influence of teaching professional self-efficacy on the involvement in the work of the teachers surveyed, as well as a similar influence of the dimensions of teaching self-efficacy (self-efficacy for didactics and self-efficacy to face changes and challenges) on involvement in teaching work. Instead, it was noted that the other dimensions of teacher self-efficacy (self-efficacy for adapting education to individual needs and diversity, self-efficacy for student motivation, self-efficacy to maintain discipline and self-efficacy for cooperation with peers) had a moderate positive influence on the employment involvement of participants in teaching work. The findings proved statistically significant at a probability level of $p < 0.01$.

Keywords: Teaching professional self-efficacy, involvement at work.

Introducción

La presente tesis reporta un estudio relativo a la influencia de la autoeficacia profesional docente en la implicación laboral del profesorado de una facultad de una universidad pública de Lima durante el año 2019. Su contenido abarca diversos aspectos que están estructurados conforme al protocolo de la EPG para las investigaciones cuantitativas.

El capítulo primero concierne al planteamiento del problema general de investigación así como los específicos, y los objetivos de investigación, el señalamiento de la importancia, alcances y limitaciones de la investigación.

En el segundo capítulo se refiere el marco teórico con los antecedentes de investigaciones previas más recientes y relevantes, las bases teóricas de diversos aspectos relacionados con las variables autoeficacia profesional docente e implicación en el trabajo docente, y las definiciones conceptuales de los términos básicos de la investigación.

En el tercer capítulo se presenta la formulación de la hipótesis general y las específicas, con la respectiva matriz de operacionalización de las variables de estudio, y las definiciones conceptuales y operacionales de las variables investigadas.

En el cuarto capítulo se trata del enfoque de investigación, el tipo y método de investigación, el diseño pertinente, la determinación de la población y el tamaño de la muestra respectiva, la descripción de las técnicas de recolección de información utilizadas y de los instrumentos de investigación administrados, la replicación de la validez y confiabilidad de los instrumentos estandarizados de colecta de datos, y el proceso de contrastación de hipótesis.

En el quinto capítulo se efectúa la presentación y el análisis descriptivo e inferencial de los datos, así como la discusión de los resultados obtenidos.

La tesis finalmente, formula las conclusiones que se derivan de la investigación realizada, sugiere algunas recomendaciones, presenta las referencias según la normatividad científica de la APA, y consigna los apéndices pertinentes así como la matriz de consistencia.

Capítulo I. Planteamiento del Problema

1.1 Determinación del Problema de Investigación

En la institución universitaria moderna, el equipo de gestión de los recursos humanos tiene la responsabilidad de diseñar herramientas que faciliten la articulación de los distintos actores educativos en la meta de lograr que la educación brindada en su entorno sea de calidad. La literatura y las evidencias empíricas indican que dicho objetivo se puede alcanzar cuando el profesorado ha desarrollado un apreciable grado de identificación tanto con el trabajo en sí mismo como con la organización. Pues bien, es ese grado de compromiso con el trabajo y la organización, es el que permite obtener ventajas comparativas en el contexto competitivo de la educación. Por otra parte, la importancia adicional del compromiso, ya sea laboral u organizacional, radica en su capacidad para influir en los niveles de desempeño personal y grupal (Omar, Paris y Vaamonde, 2009) y en otros ámbitos organizacionales. El recurso máspreciado, entonces, que tienen las organizaciones, no es otro que el capital humano, que necesita estar implicado en su trabajo.

El compromiso institucional tiene muchos factores que la impulsan. Entre éstos, destacan la gestión directiva, las habilidades de liderazgo, el clima educativo organizacional, la cultura organizacional, y también, entre otros, un componente del mundo interno del profesorado: la implicación en el trabajo, conocido en la literatura académica como teachers' engagement at work, teacher engagement o teacher work engagement. De cómo y cuánto esté comprometido el profesorado con su trabajo depende en gran medida que la enseñanza promueva aprendizajes de calidad en el aula de clases.

Ahora bien, como ha conjeturado la teoría científica al respecto, la implicación en el trabajo en tanto se traduce en conductas observables está arraigado en un factor que de alguna manera lo precede y predice: las creencias de autoeficacia albergadas por el

profesorado. En efecto, como ha remarcado Prieto (2002), el profesorado alberga creencias acerca de la naturaleza del conocimiento (creencias epistemológicas), de las causas que explican sus resultados y de sus alumnos (atribuciones, lugar de control, motivación), de las percepciones sobre sí mismo (auto concepto, autoestima), de la materia que enseñan, etc. Alberga, además de ellas, determinadas creencias sobre su propia eficacia a la hora de enseñar (creencias de autoeficacia docente), las cuales tienen una constatada relación con la enseñanza y el aprendizaje en niveles muy diversos. Según Prieto, las investigaciones previas han comprobado la asociación de la autoeficacia docente con múltiples aspectos de la actividad profesional del profesorado: se encontraron asociaciones de la autoeficacia del profesor a conductas relacionadas con la adopción de materiales y enfoques de enseñanza innovadores, las estrategias de gestión del aula, la motivación, el esfuerzo dedicado a la enseñanza, las metas que se pretende alcanzar, y su entusiasmo y compromiso con el trabajo profesional. Estos resultados fueron posteriormente corroborados por Xanthopoulou y colaboradores, que “found that self-efficacy (along with optimism and organizational-based self-esteem) served as workplace resources that predicted engagement (2007; citados por Klassen et al., 2013, p. 34).

Es evidente, por tanto, la conexión teórica y empírica entre la autoeficacia docente y la implicación del profesorado con su trabajo ya sea prefigurando a éste o impulsando a aquella (otros estudios posteriores confirmaron “that teacher engagement es positively associated with teacher self-efficacy” : Skaalvilk & Skaalvilk, 2019). . Cualquiera sea el ángulo desde que se aborde esta problemática es innegable que por su trascendencia educativa requiere de ser indagada en el contexto nacional y en un nivel educativo distinto al que ha sido investigado hasta ahora de preferencia: el ámbito universitario.

Hay que recalcar, sin embargo, que la evaluación del engagement at work del profesorado se ha hecho en muchísimos casos con la aplicación de la escala UWES, cuyo

contenido ignora las condiciones particulares asociadas con el trabajo del profesorado ya que no refleja la dimensión social del engagement, es decir la energía dedicada al establecer vinculaciones con los estudiantes y colegas que raramente se encuentra en otras profesiones, dimensión que define tal vez de manera única “the act of teaching” (Klassen et al., 2013), y que por añadidura, según un reciente metaanálisis sobre la validez factorial del UWES en estudios e investigaciones evaluados, evidenció que “they not only indicate a lack of validity for the UWES as a measurement tool but might also challenge the whole concept of work engagement as the three-factor structure of dedication, vigor and absorption” (Kulikowski, 2017, p.171); es decir, que trabajos con robustos soportes empíricos pusieron en tela de juicio que el UWES fuese una herramienta válida para medir el work engagement, llegando inclusive a dudar de la pertinencia de la estructura teórica trifactorial que subyace a dicho instrumento.

En lo que respecta a la autoeficacia docente, la tradición en materia investigativa ha sido apelar al Teacher Self Efficacy Scale (TSES) para dar cuenta de dicho constructo, sin embargo, sin regatear los méritos de dicho instrumento, la reflexión teórica ha evidenciado que la reducción de la autoeficacia a tres dimensiones es insuficiente para captar la variedad de las tareas y demandas requeridas por la enseñanza, tales como el trabajo en equipo con los colegas, y otras facetas (Avanzi et al., 2013).

Precisamente por ello, se seleccionó las percepciones de autoeficacia docente y el engagement en el trabajo del profesorado como problemática para ser investigada además con herramienta idóneas en el contexto de la Universidad Nacional Federico Villarreal y con el profesorado de la Facultad encargada de brindar formación profesional a los educadores en ciernes de los niveles de inicial, primaria y secundaria.

1.2 Formulación del Problema

1.2.1 Problema general.

PG: ¿Qué relación hay entre las percepciones de la autoeficacia profesional docente (teachers' self-efficacy) y la implicación en el trabajo del profesorado (teachers' engagement at work) de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal durante el año 2019?

1.2.2 Problemas específicos.

PE1: ¿Qué relación hay entre la percepción de la auto-eficacia para la didáctica (self-efficacy for instruction) en el salón de clase y la implicación en el trabajo del profesorado de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal durante el año 2019?

PE2: ¿Qué relación hay entre la percepción de la auto-eficacia para adaptar la educación a la necesidades individuales de los estudiantes (self-efficacy for adapting education to individual students' needs) y la implicación en el trabajo del profesorado de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal durante el año 2019?

PE3: ¿Qué relación hay entre la percepción de la auto-eficacia para motivar a los estudiantes (self-efficacy for motivating students) y la implicación en el trabajo del profesorado de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal durante el año 2019?

PE4: ¿Qué relación hay entre la percepción de la auto-eficacia para hacer frente a los cambios y desafíos (self-efficacy for coping with changes and challenges) y la implicación en el trabajo del profesorado de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal durante el año 2019?

PE5: ¿Qué relación hay entre la percepción de la auto-eficacia para conservar la disciplina (sel-efficacy for keeping discipline) y la implicación en el trabajo del profesorado de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal durante el año 2019?

PE6: ¿Qué relación hay entre la percepción de la auto-eficacia para trabajar junto con colegas y padres (sel-efficacy for cooperating with colleagues and parents) y la implicación en el trabajo del profesorado de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal durante el año 2019?

1.3 Objetivos: General y específicos

1.3.1 Objetivo general.

OG: Determinar la relación existente entre las percepciones de la autoeficacia profesional docente (teachers' self-efficacy) y la implicación en el trabajo del profesorado (teachers' engagement at work) de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal durante el año 2019.

1.3.2 Objetivos específicos.

OE1. Dilucidar la relación existente entre la percepción de la auto-eficacia para la didáctica (self-efficacy for instruction) en el salón de clase y la implicación en el trabajo del profesorado de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal durante el año 2019.

OE2. Establecer relación existente entre la percepción de la auto-eficacia para adaptar la educación a la necesidades individuales de los estudiantes (self-efficacy for adapting education to individual students' needs) y la implicación en el trabajo del profesorado de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal durante el año 2019.

- OE3. Elucidar la relación existente entre la percepción de la auto-eficacia para motivar a los estudiantes (sel-efficacy for motivating students) y la implicación en el trabajo del profesorado de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal durante el año 2019.
- OE4. Examinar la relación existente entre la percepción de la auto-eficacia para hacer frente a los cambios y desafíos (sel-efficacy for coping with changes and challenges) y la implicación en el trabajo del profesorado de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal durante el año 2019.
- OE5. Evaluar la relación existente entre la percepción de la auto-eficacia para conservar la disciplina (sel-efficacy for keeping discipline) y la implicación en el trabajo del profesorado de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal durante el año 2019.
- OE6. Explicitar la relación existente entre la percepción de la auto-eficacia para trabajar junto con colegas y padres (sel-efficacy for cooperating with colleagues and parents) y la implicación en el trabajo del profesorado de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal durante el año 2019.

1.4 Importancia y Alcances de la Investigación

La problemática del presente trabajo de investigación extrae su importancia del aporte empírico que constituyen los resultados del trabajo de campo pues ofrece un diagnóstico exhaustivo de las dos variables indagadas desde la percepción del profesorado.

Por otra parte, la implicación laboral del profesorado universitario es una problemática relativamente reciente en el ámbito académico nacional. A este respecto, la teoría ha conjeturado hipótesis sobre sus vínculos con la satisfacción laboral, y otros constructos afines, recibiendo apoyatura empírica. Empero, también lo ha hecho en relación a variables predictoras del mismo, tales como la autoeficacia, estilo de liderazgo,

etc. Klassen y colaboradores, en particular, puntualizaron que “Engagement has been shown to be related to self-efficacy; that is, beliefs in the capabilities to accomplish tasks in particular domains (2013, p.34). (“El Engagement ha evidenciado estar relacionado con la autoeficacia, esto es, con las creencias en las capacidades para realizar las labores en un ámbito determinado”) (Traducción propia). Después, el mismo Klassen, Durksen & Yerdelen comprobarían en una investigación a escala internacional que la implicación laboral del profesorado y sus dimensiones se encontraban positivamente relacionadas con la autoeficacia docente (“Results showed that subscales of the ETS-TR were found to be positively correlated with teacher self-efficacy”, Klassen et al., 2018).

Se añade a ello, el hecho de que la investigación de las variables seleccionadas se efectuó con instrumentos de recolección de información diseñados expresamente para evaluar la implicación laboral del profesorado o el engagement at work del profesorado, y no con un instrumento “designed for research involving workers in the business sector” (Klassen et al., 2013) como es el UWES (Utrecht Work Engagement Scale); mientras que la autoeficacia se evaluó con otro instrumento que la hurga en el entorno de las aulas de clase, con el beneficio adicional de que ambos instrumentos han emergido robustecidos de las más recientes evaluaciones psicométricas realizadas en el 2019.

El alcance está dado por la posibilidad de que las correlaciones encontradas entre las variables, y entre las dimensiones de una variable (autoeficacia profesional docente) y la otra variable (implicación laboral), puedan servir de referencia explicativa para contextos similares del profesorado de otras Facultades de la Universidad Federico Villarreal u otras entidades universitarias de parecidas características.

Capítulo II. Marco Teórico

2.1 Antecedentes del Estudio

2.1.1 Antecedentes nacionales.

Bustamante, Kato, Marroquín y Yánac (2019), en *Las emociones como predictoras del engagement laboral en docentes de una institución educativa privada del Perú*, reportaron un estudio de tipo cuantitativo, y diseño transversal no experimental que buscó establecer el nivel de engagement en docentes y la predicción de este por parte de las emociones en 293 profesores (86% era del género femenino y el 14% masculino) seleccionados con un muestreo de tipo no probabilístico intencional, pertenecientes a la región Lima Sur y laborando en los niveles de inicial (14%), primaria (40%), primaria-secundaria (23%) y secundaria (22%) de la mencionada organización educativa. La recolección de información se hizo con el Utrecht Work Engagement Scale y el Job-related Affective Well-being Scale. Los datos se procesaron con estadísticos descriptivos (media, desviación estándar y rango), el coeficiente de correlación Rho de Spearman, el análisis de regresión múltiple jerárquica y la regresión stepwise. Los resultados encontrados evidenciaron que existía una correlación estadísticamente significativa, positiva y alta entre emociones y engagement docente ($\rho=0,54$), y que las emociones positivas predijeron positivamente dicho engagement, y que las emociones negativas lo hicieron negativamente, con mayor incidencia en la dimensión vigor del engagement en ambos casos.

Bancayán (2019) en *Autoeficacia docente y habilidad para la gestión en manejo de conflictos en una institución educativa de la FAP*, reportó un estudio de alcance correlacional y diseño descriptivo-correlacional que tuvo la finalidad de esclarecer la relación entre la autoeficacia docente y la habilidad para gestionar los conflictos en una muestra conformada por 162 docentes con predominancia de mujeres (70%)

pertenecientes a los tres niveles de Educación Básica Regular de una institución educativa de la Fuerza Aérea del Perú (77 docentes de secundaria, 69 de primaria y 16 de inicial). La recolección de información se hizo con la aplicación de la Escala de Autoeficacia Percibida que evaluaba la eficacia percibida en el ajuste del estudiante, en las prácticas instruccionales y el manejo del salón de clase, y el Test de Habilidades para la Gestión en la Negociación de Conflictos. Se procesaron los datos con las tablas de frecuencias y porcentajes, la media aritmética y el coeficiente de correlación de Pearson. Los resultados encontrados evidenciaron que los docentes encuestados informaron disponer de una eficaz autoeficacia y aceptable habilidad para gestionar los conflictos en clase. Asimismo, se encontró que la autoeficacia percibida y sus dimensiones tenían una correlación positiva moderada y significativa con las habilidades de comunicación, empatía, control emocional, compromiso y cognición interpersonal para la negociación de conflictos.

Calla (2019) en *Percepción de la autoeficacia pedagógica y su relación con el desempeño docente de profesores del área de Educación para el Trabajo de la Institución Educativa Secundaria PERÚ BIRF, Juliaca.2016*, reportó una investigación descriptivo-correlacional y diseño transversal no experimental realizada para discernir si existía una relación directa y significativa entre la autoeficacia pedagógica y el desempeño laboral de los 33 profesores (21 hombres y 12 mujeres) de la especialidad de Educación para el Trabajo. La recolección de información se realizó aplicando la Escala de Autoeficacia Percibida que evaluaba la eficacia percibida en el ajuste del estudiante, la eficacia percibida en las prácticas instruccionales y la eficacia percibida en el manejo del salón de clase, y la Ficha de Evaluación del Buen Desempeño docente. Los datos se procesaron con tablas de frecuencia y porcentajes, la Chi Cuadrada y el coeficiente de correlación de Pearson. Los resultados obtenidos evidenciaron que la percepción de la autoeficacia pedagógica presentaba un nivel alto en general y en todas sus dimensiones, destacando la

percepción de las prácticas instruccionales, mientras que el desempeño docente de la especialidad mencionada se situaba en el nivel de logro previsto. Por otra parte, se reveló que existía una relación directa alta y significativa entre la autoeficacia pedagógica y sus dimensiones y el desempeño laboral del profesorado encuestado de la mencionada institución educativa.

Vargas (2018) en *Cultura organizacional y engagement en los colaboradores de la Universidad Peruana Unión Filial Juliaca, 2017*, reportó un estudio cuantitativo de tipo descriptivo correlacional con diseño transeccional que se propuso determinar la relación entre la cultura organizacional y el engagement en una muestra probabilística de 202 colaboradores (114 de sexo masculino y 88 de sexo femenino), integrados por el personal docente a tiempo completo y parcial (62%), el personal administrativo y el personal de servicios (38%) de la filial Juliaca de la Universidad Peruana Unión. Se utilizaron en la recolección de información el Denison Organizational Culture Survey (DOCS) y el Utrecht Work Engagement Scale (UWES). El procesamiento de los datos se efectuó con la prueba chi cuadrado, y las tablas de frecuencias y porcentajes. Los resultados evidenciaron la existencia de una relación significativa entre las dimensiones (implicación, misión, consistencia y adaptabilidad) de la cultura organizacional y ésta con el engagement del personal encuestado.

2.1.2 Antecedentes internacionales.

Hidalgo, Acle, García y Tovalín (2019) en *Burnout, resiliencia y compromiso laboral en maestros de educación especial*, reportaron un trabajo de tipo correlacional y diseño transversal cuyo propósito fue analizar la relación que presentaban las características del síndrome de burnout (desgaste emocional, cinismo y eficacia profesional) con las del compromiso laboral (vigor, dedicación y absorción) y de qué modo estas dimensiones se relacionaban con atributos de resiliencia, autoeficacia y variables demográficas en una muestra no probabilística intencional conformada por 80 docentes

(68,8 % eran mujeres y 31,2% hombres) que atendían a estudiantes con discapacidad severa en Centros de Atención Múltiple de la ciudad de Nezahualcóyotl en el Estado de México. La recolección de información se efectuó con la Escala de Comportamientos Resilientes para Profesores, el Maslach Burnout Inventory-General Survey, el Utrecht Work Engagement Scale y la Escala de Autoeficacia General. El procesamiento de datos se hizo con estadísticos descriptivos (media, desviación estándar, frecuencias y porcentajes) y el coeficiente de correlación de Pearson. Los resultados obtenidos evidenciaron que en el 34,38% de la muestra se encontró relación entre el mayor desgaste emocional con bajos niveles de autoeficacia y limitados comportamientos resilientes.

Mesurado & Laudadio (2019) en *Experiencia profesional, capital psicológico y engagement. Su relación con el burnout en docentes universitarios*, reportaron un estudio de metodología cuantitativa y alcance correlacional que se planteó indagar si las diferentes etapas del desarrollo profesional hacían variar los niveles de capital psicológico, engagement y burnout en docentes universitarios, y analizar la relación de las etapas del desarrollo profesional, capital psicológico y engagement con el burnout del profesorado universitario seleccionado. La muestra fue de tipo intencional, no probabilística y estuvo conformada por 250 profesores pertenecientes a tres universidades argentinas (una de gestión pública y dos de gestión privada), de los cuales el 51% eran mujeres. Los instrumentos de recolección de información utilizados fueron el Psychological Capital Questionnaire, Utrecht Work Engagement Scale y el Oldenburg Burnout Inventory. El procesamiento de los datos se hizo con estadísticos descriptivos (media, desvío típico, asimetría y curtosis), la prueba Kruskal-Wallis, el análisis de varianza multivariado, los coeficientes de correlación de Spearman y de Pearson. Los resultados obtenidos indicaron que los docentes más experimentados presentaron mayores niveles de capital psicológico (específicamente eficacia, resiliencia y esperanza) y mayor nivel en la dimensión

absorción del engagement, que los profesores menos experimentados. Por otra parte, no se encontraron diferencias significativas en los niveles de burnout vinculados a la experiencia académica. Por último, se evidenció que el capital psicológico (específicamente las dimensiones de optimismo y esperanza) así como el engagement (específicamente las dimensiones de vigor y dedicación) inhiben el surgimiento de burnout en los docentes universitarios participantes.

Giménez-Lozano y Morales-Rodríguez (2019) en *Relación entre las creencias de autoeficacia y los niveles e inteligencia emocional en docentes universitarios*, reportaron un trabajo descriptivo correlacional y diseño transversal elaborado con el propósito de analizar la relación que tenía la autoeficacia docente con la inteligencia emocional en una muestra no probabilística conformada por 40 profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, de los cuales el 55% eran hombres y el 45% mujeres. Se aplicaron la Escala de Autoeficacia Docente del Profesor Universitario y el Trait-Meta Mood Scale-24 en la recolección de información. Los datos se procesaron con la prueba t de Student, el análisis ANOVA y el coeficiente de correlación de Pearson. Los resultados revelaron que los docentes de ambos sexos encuestados presentaban niveles elevados de autoeficacia docente e inteligencia emocional; se encontró asimismo que la autoeficacia docente era superior en los hombres en comparación con las mujeres, y que los niveles de inteligencia emocional de las mujeres eran superiores al de los hombres. Por otra parte, no se observó una correlación entre la autoeficacia docente y la inteligencia emocional, aunque sí una correlación significativa negativa entre los aspectos más relacionados con la identificación y comprensión justa de las emociones con la autoeficacia en el proceso de evaluación entre los profesores participantes en el estudio.

Porras (2018) en *Variables psicológicas predictoras de la autoeficacia en docentes universitarios*, reportó un estudio de enfoque cuantitativo, y diseño transversal

correlacional cuyo propósito consistió en analizar las variables estrés, motivación de logro y autoestima como predictoras de la autoeficacia en una muestra intencional por conveniencia conformada por 162 profesores universitarios de la Facultad de Ingeniería Pública de una universidad del noreste de México (109 profesores de sexo masculino y 53 de sexo femenino). La información se recolectó con la aplicación de la Escala de Estrés Percibido, la Escala de Motivación de Logro, Escala de Autoestima y la Escala de Autoeficacia General. Los datos se procesaron con tablas de frecuencias y porcentajes, el coeficiente de correlación de Pearson y el análisis de regresión múltiple. Los resultados obtenidos evidenciaron que existía una relación fuerte y positiva entre la autoeficacia y las variables estrés y motivación de logro, más no así con la variable autoestima con la que no se verificó relación alguna. Por otra parte, se estableció que solo las variables estrés y motivación de logro tenían algún grado de influencia en la autoeficacia. Por último se observaron niveles medios de autoeficacia, autoestima y motivación de logro, mientras que la variable estrés reportaba niveles altos en el profesorado encuestado.

2.2 Bases Teóricas

2.2.1 Autoeficacia docente.

2.2.1.1 *Fundamentos de la autoeficacia.*

Según la síntesis teórica de Covarrubias y Mendoza que se avala in extenso (2013, p.108 y ss.), la autoeficacia tiene los soportes fundamentales siguientes:

a) Determinismo recíproco

Cabe resaltar que en los factores personales, conductuales y ambientales se produce una interrelación e interdependencia, que a su vez, conforma una tríada de determinación recíproca. Esta reciprocidad, influye intencionadamente, en el funcionamiento psicosocial y en los acontecimientos que afectan la vida de las personas, ya que al luchar por el control de sus vidas, intentan obtener ganancias sociales y personales. Por ello, el resultado de sus

acciones está condicionado por los pensamientos que tienen de sí mismas, pues, al ser productoras y productos de sus circunstancias no sólo responden a las demandas del ambiente, sino que además, las modifican (Bandura, 2004).

Bandura (2008) manifiesta, que las personas no tienen un funcionamiento autónomo, ni tampoco sus comportamientos están totalmente determinados por factores situacionales. Las personas son producto de la interacción recíproca entre los determinantes personales, comportamentales y ambientales. Así, en lo personal y comportamental, están influidos de forma directa, por la dotación biológica, como por las propias concepciones, valores, metas y estados afectivos. Lo ambiental y lo comportamental alteran el entorno y viceversa. Mientras que lo personal y lo ambiental están intervenidos por los modelos, las influencias sociales y/o la educación, entre otros, que modifican los atributos personales.

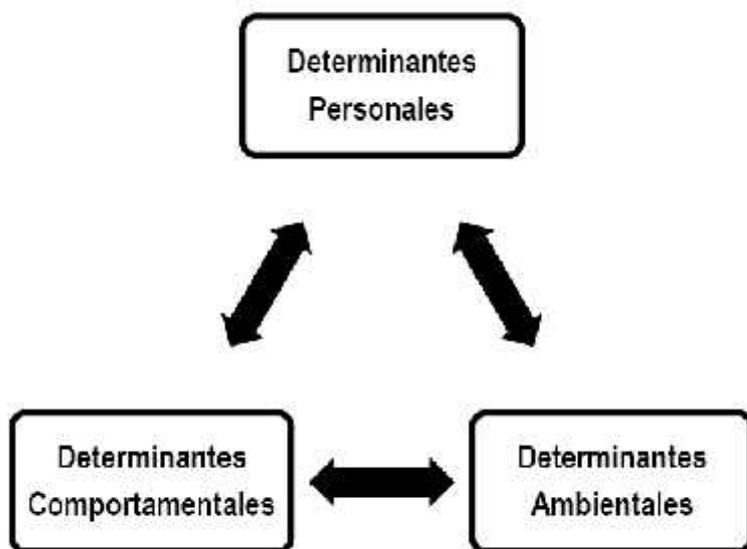


Figura 1. Determinismo Recíproco.

b) Expectativas de eficacia y expectativas de resultados

Otro aspecto interesante propuesto por Bandura (1977, 1987) ha sido la diferenciación sostenida entre expectativas de eficacia y expectativas de resultados. Las primeras han sido definidas como el convencimiento de que una ejecución se realice con éxito y, las segundas, como la estimación de los resultados a conseguir una vez realizada la

ejecución. Así, mientras unas están referidas al convencimiento de hacer bien una ejecución, las otras están referidas a lo esperado por la ejecución. Para Bandura los comportamientos son determinantes de los resultados, que a su vez dependen de la gestión de los propios recursos.

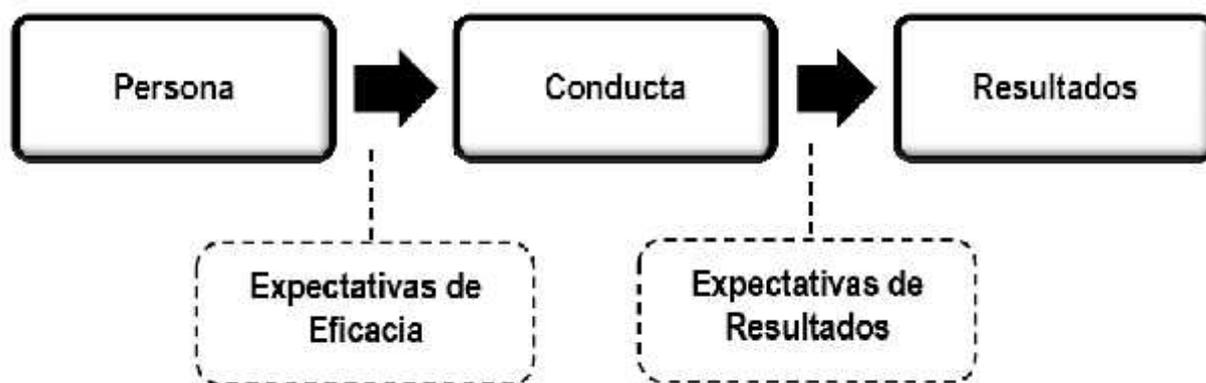


Figura 2. Expectativas de Eficacia y Expectativas de Resultados.

Esta excepción está prefijada por los juicios y/o las opiniones de eficacia personal. Las expectativas de eficacia tienen que ver directamente con la percepción de cómo las personas utilizan los recursos personales, ya que bien o mal, una cosa es disponer y otra muy distinta es tener la capacidad de utilizarlos en el contexto y el momento adecuados. A su vez, las expectativas de resultados, conforman las consecuencias o estimaciones que anticipan las personas tras haber movilizad todos los recursos personales. De ahí que Bandura defienda que un “resultado es la consecuencia de un acto, no es el acto en sí mismo”.

2.2.1.2 Mecanismo interno de la autoeficacia.

Los sentimientos de autoeficacia operan según los siguientes mecanismos: la selección de conductas, el esfuerzo y la persistencia, los pensamientos y las reacciones emocionales, así como, la producción y predicción de la conducta. Con respecto a lo antes mencionado, las diversas circunstancias de la vida, incitan a las personas a tomar decisiones y/o realizar actuaciones destinadas al logro de los propósitos que se han planteado. Asimismo, albergan las facultades para poder enfrentar obstáculos y/o superar

las circunstancias adversas con un efecto distinto sobre las que poseen altos y/o bajos sentimientos de autoeficacia; siendo determinante para gestionar, predecir e influir en los acontecimientos de los distintos ámbitos de vida.

Aún más, el sentimiento de autoeficacia puede ser desarrollado a través de cuatro fuentes: las experiencias de dominio, las experiencias vicarias, la persuasión social y las experiencias afectivas. Las primeras, constituyen experiencias de dominio real con una enorme implicación en la fortaleza o debilidad de las autopercepciones de eficacia. Las segundas, están referidas al modelado, que es la observación de ejecuciones realizadas por terceros. Las terceras, consisten en convencer al sujeto que tiene las capacidades necesarias para lograr lo que se ha propuesto. Y, las últimas, afectan los sentimientos de autoeficacia mediante los estados psicológicos y emocionales, positivos o negativos que tengan las personas.

Junto a los mecanismos que operan y a las fuentes de las cuales se nutre, la autoeficacia, también tiene la capacidad de activar procesos cognitivos, motivacionales, afectivos y selectivos. Es así como activando la cognición, las personas pueden predecir y regular los sucesos que les acontecen, donde la motivación juega un papel fundamental en la diferenciación y valoración de lo que pueden y no pueden hacer. Sumado a ello, los procesos afectivos posibilitan la identificación de las amenazas potenciales del entorno, para seleccionar las conductas más adecuadas en la consecución de sus propósitos.

Por último, el impacto de lo antes dicho marca profundas diferencias en las personas con un fuerte o un débil sentimiento de autoeficacia. Las primeras, poseen un interés intrínseco que las hace esforzarse y perseverar pese a las dificultades; son capaces de visualizar los problemas como desafíos, oportunidades de aprendizaje y, por ende, de progreso en sus habilidades. Por su parte, las segundas carecen de compromiso; flaquean

rápidamente ante las adversidades; evitan tareas complejas; huyen de los problemas y dejan de creer en sí mismas.

2.2.1.3 *Enfoque social cognitivo de autoeficacia.*

Un enfoque para el estudio del sentimiento de autoeficacia del profesor, está amparado por la teoría socio-cognitiva. Esta teoría sitúa el funcionamiento humano a partir del modelo de determinismo recíproco (abordado anteriormente), en el cual el ambiente, la persona y la conducta constituyen una tríada dinámica y recíproca de influencia. La importancia del enfoque sociocognitivo resulta trascendental en el estudio del sentimiento de autoeficacia del profesor (Chacón, 2006).

Bandura (2004) indica que las personas tienen iniciativa y están dotadas de capacidades de auto-organización, autorregulación y auto-reflexión, en las que la autoeficacia influye en los objetivos y conductas, que a su vez reciben influencia de las acciones y condiciones del entorno. De un modo más conciso, se puede afirmar que la autoeficacia está relacionada con las capacidades personales para identificar las oportunidades que tienen a su alrededor e interpretar los obstáculos que perciben. De igual forma, Pajares (2006) manifiesta que la eficacia personal ejerce una poderosa influencia en los niveles de realización o logro de las personas.

De manera similar, Tschannen-Moran y Johnson (2011) sostienen que la autoeficacia comporta una evaluación de las capacidades reales para lograr un rendimiento adecuado, en un ámbito de funcionamiento específico. Sumado a esto, Bandura (1999) señala una serie de condiciones básicas para un buen desempeño: la motivación, la persistencia, el esfuerzo y la resiliencia frente a las adversidades que se tengan que enfrentar. De ahí que, la teoría de autoeficacia desde esta óptica, posea cuatro características principales: es dinámica; es cíclica; es multidimensional; es específica; y es permeable (Blanco, 2009).

La autoeficacia es dinámica, porque contiene un flujo de entradas y salidas que, por las experiencias, pueden aumentar o disminuir la propia opinión de eficacia que se posee. Es cíclica por los elementos interdependientes que encierra: los individuos son a la vez productos y productores de sus circunstancias. También es multidimensional, por que abarca procesos psicológicos básicos cognitivos, motivacionales, afectivos y selectivos. Además, es específica de un desempeño: no se puede hablar de autoeficacia alta para todos los ámbitos y contextos del funcionamiento humano. Más aún, es permeable a los cambios que pueden afectarla, ya sea fortaleciéndola o simplemente disminuyéndola.

En este sentido, la autoeficacia no constituye un rasgo estable de la personalidad, sino que, tiene que ver con un juicio de capacidad donde de acuerdo a Garrido “no se es capaz para todo, ni a los mismos niveles”. Por otra parte, la capacidad de predicción de comportamientos futuros tiene mayor éxito con la autoeficacia que con el lugar de control.

En base a lo expuesto es posible manifestar que, a partir de Henson et al. (2001), los estudios actuales sobre la autoeficacia están amparados en la teoría socio-cognitiva, con sus respectivos constructos de expectativas de eficacia y expectativas de resultados. Esto es debido a que, desde un punto de vista teórico, la autoeficacia constituye un constructo que mide los desempeños específicos y las capacidades reales que se tienen. Producto de esto, se diferencia de otros constructos como el autoconcepto y/o autoestima, que focalizan su interés más en las cualidades, que en las capacidades personales. Desde un plano más psicométrico, la autoeficacia tiene validez discriminante y convergente, al tener poder de predicción en una serie de resultados pedagógicos y académicos (Zimmerman, 2000).

Para Albert Bandura la eficacia del profesor constituye un tipo de autoeficacia (Prieto, 2007), que contempla una evaluación de las propias capacidades para alcanzar un nivel adecuado de rendimiento en una tarea y entorno específico. Pero, para alcanzar un desempeño óptimo, los docentes deben manejarse en dos niveles de pensamiento, por un

lado, sentirse capaces y, por otro, juzgarse capaces. 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 (Bandura, 1999).

En otras palabras, la confianza de los profesores en lo que saben y hacen diariamente en los contextos educativos, es de gran trascendencia para que los procesos educativos aseguren la calidad de la enseñanza, y el logro del aprendizaje en los estudiantes. Los profesores, que son dueños de una alta confianza y opinión de eficacia personal, se mostrarán preocupados por suscitar el aprendizaje en los estudiantes, y esperarán lo mejor de ellos. Al contrario, profesores que dudan de sus capacidades, y están inundados por representaciones negativas del proceso educativo y de sus estudiantes, socavarán la motivación intrínseca y extrínsecas de los últimos (Pintrich y Schunk, 2006).

2.2.1.4 Conceptualización de autoeficacia.

Las complejas demandas emanadas de la escuela, la política y la sociedad, impactan fuertemente en los sentimientos de autoeficacia y en las capacidades del profesorado para suscitar el aprendizaje en los estudiantes, y mantener el compromiso con su profesión (Klassen et al., 2011).

Tschannen-Moran et al. (1998) contribuyeron significativamente al constructo de autoeficacia docente definiendo la eficacia del profesor como la capacidad para promover la participación estudiantil y el aprendizaje, pese a la desmotivación y problemas conductuales que presenten los estudiantes. Resulta evidente, que dicha conceptualización recoge el paradigma del aprendizaje autónomo, al considerar que el rendimiento del estudiante no es un resultado final, sino el proceso de un aprendizaje, en el cual los estudiantes se transforman en sujetos activos del proceso educativo.

No obstante, con el fin de configurar un constructo cada vez más específico, Tschannen-Moran y Woolfolk (2001) proponen una conceptualización enfocada más en las capacidades de que dispone el profesor para organizar y ejecutar cursos de acción necesarios para lograr con éxito una tarea de enseñanza específica en un contexto particular. Esta concepción refleja en mayor medida la acción del docente eficaz, al representar un juicio de las capacidades para enseñar y suscitar aprendizaje, en determinadas y variadas circunstancias (Prieto, 2007).

La autoeficacia en el profesor está asociados a diversos factores. Según De la Torre y Casanova (2007) la eficacia en la enseñanza afecta a: el pensamiento; la toma de decisiones y el comportamiento. Por esto aquellos profesores que tienen un adecuado nivel de eficacia movilizarán todas las acciones, para que sus estudiantes aprendan y logren buenos resultados. Además, utilizarán estrategias de enseñanza variadas, en consonancia con las necesidades que tengan sus alumnos. Incluso serán más proclives a reflexionar sobre sus prácticas y desempeños pedagógicos.

Ahora bien, el sentimiento de autoeficacia en el profesorado también se ve influenciado por el contexto del aula, la escuela y el entorno; además, por los estudiantes, los colegas, la dirección y la comunidad. Los profesores son líderes de un escenario de aprendizaje y a la vez empleados de una organización, ejecutando sus quehaceres pedagógicos cotidianos, socializando con el resto de la organización y contribuyendo con la sociedad (Bueno, 2004). Por ello su eficacia personal debe ser una muestra clara de que tienen las capacidades para ejecutar sus tareas con lo mejor de sus competencias cognitivas, afectivas y actitudinales.

No basta con que los profesores tengan amplios conocimientos y habilidades necesarias para el cargo, sino que, además, deben ser poseedores de una férrea confianza y/o convicción en lo que hacen. Para Rizvi y Elliot (2005) el sentimiento de autoeficacia

del profesorado es parte sustancial de su profesionalidad, así como también lo son la práctica, el liderazgo y la colaboración. Un funcionamiento pedagógico eficaz para alcanzar un alto grado de destreza requiere el desarrollo de dos procesos: el crecer y el aprender. En la medida que estén articulados cada uno de los elementos mencionados, los profesores podrán diseñar y organizar ambientes de enseñanza y aprendizaje eficaces (Philippou y Christou, 2002).

2.2.2 Implicación en el trabajo (Engagement at work).

2.2.2.1 *Conceptualización y elementos.*

Según la valiosa síntesis de Benítez que se sigue (2014, p. 10 y ss.), el constructo implicación el trabajo, una de las traducciones en castellano de work engagement, está compuesto por tres dimensiones: vigor, dedicación y absorción, por tanto se trata de un constructo tridimensional, que se entiende como un estado mental positivo en el que se encuentra el trabajador durante la realización del trabajo, es decir que es un rasgo que define al empleado, por lo que habrá algunos empleados que lo posean y otros que no, como consecuencia habrá empleados más comprometidos con su trabajo que otros (Bakker, Demerouti y Xanthopoulou, 2003).

Para Salanova y Schaufeli (2002:116), la dimensión vigor se caracteriza por “altos niveles de energía y resistencia mental mientras se trabaja, el deseo de esforzarse en el trabajo que se está realizando incluso cuando se presentan dificultades en el camino”. Por su parte, Schaufeli y Bakker (2003) se refieren a esta dimensión como el hecho de experimentar altos niveles de energía y resiliencia, no fatigarse con facilidad y ser persistente ante las adversidades del trabajo diario. El trabajador se mantiene activado durante su jornada laboral, siendo capaz de resistir, por así decirlo, cualquier dificultad que se le presente afrontándola con energía ya que están dispuestos a continuar trabajando incluso cuando las “cosas no van bien”.

La dedicación denota la “alta implicación laboral, junto con la manifestación de un sentimiento de significación, entusiasmo, inspiración, orgullo y reto por el trabajo” que experimentan los empleados. Este sentimiento de significación les hace identificarse fuertemente con su trabajo, lo que también se puede relacionar con estar orgulloso del trabajo que se realiza, además de sentirse entusiasmado por el desafío que supone su desempeño.

Finalmente, la absorción tiene lugar “cuando se está totalmente concentrado en el trabajo, mientras se experimenta que el tiempo «pasa volando» y se tienen dificultades para desconectar de lo que se está haciendo debido a fuertes dosis de disfrute y concentración experimentadas”. Así la definen también Schaufeli y Bakker (2003), al estar absortos en su trabajo, los trabajadores se encuentran completamente concentrados durante la jornada laboral, y se olvidan de lo que sucede alrededor. En definitiva, están tan inmersos en su trabajo que el tiempo para ellos pasa tan deprisa mientras trabajan que “parece volar”.

Estas tres dimensiones referidas: vigor, dedicación y absorción, se encuentran estrechamente interrelacionadas entre sí, por lo que podría decirse que el trabajador que experimenta work engagement se caracteriza por poseer altas dosis de energía y fuerza mientras trabaja, además siente orgullo e incluso pasión por el trabajo que realiza, para él su trabajo es desafiante y le inspira, tanto es así que el tiempo que dedica a trabajar pasa rápidamente y además se siente concentrado en su trabajo de forma que le cuesta abandonar la tarea.

Cabe recordar también aquí lo planteado por los distintos marcos teóricos, que se refieren al hecho de que las dimensiones del work engagement incluyen un componente conductual (vigor), un componente emocional (dedicación) y un componente cognitivo

(absorción) (Salanova y Sachufeli, 2009), constituyendo estas dimensiones un elemento claramente motivacional (Salanova et al., 2005).

2.2.2.2 Factores determinantes.

Los principales investigadores consideran a los recursos laborales y personales como los factores determinantes de la implicación en el trabajo o engagement al work. Los recursos laborales destacados en el modelo DRL por Bakker y Demerouti (2008) han sido autonomía, feedback sobre el desempeño y apoyo social de supervisores y compañeros, posibilidad de aprendizaje, etc. Estos recursos laborales actúan a su vez como generadores de mayores recursos personales, y estos autores los identifican como los componentes del capital psicológico: optimismo, autoeficacia, resiliencia y esperanza. Estos factores son identificados como determinantes del work engagement. Los estudios realizados al respecto demuestran que estos factores actúan como amplificadores de los efectos del work engagement.

Autonomía

Inicialmente la autonomía fue definida por Hackman y Oldham (1975) como la suma de libertad e independencia que el individuo tiene en términos de llevar a cabo las tareas asignadas. Morgueson y Humphrey (2006) indican que la autonomía refleja además de la independencia y libertad, la discrecionalidad para programar el trabajo, tomar decisiones y elegir los métodos a aplicar en la realización de las tareas. Para ellos, la autonomía incluye tres aspectos interrelacionados centrados en la libertad para programar el trabajo, la toma de decisiones y en las metodologías de trabajo a utilizar.

En este sentido la autonomía es considerada como un factor determinante de work engagement, que posee la característica de tener efectos motivacionales. Freney y Fellenz (2013) señalan la importancia de la autonomía como uno de los recursos laborales con mayor predicción de work engagement. En este sentido, en un estudio longitudinal llevado

a cabo en un periodo de dos años, por los investigadores Mauno, Kinnunen y Ruokolainen (2007), sobre una muestra de personal sanitario finlandés, se encontró que la autonomía en el trabajo predijo las tres dimensiones del work engagement (vigor, dedicación y absorción) dos años más tarde.

a) Feedback sobre el desempeño

El grado de feedback (retroalimentación) sobre la tarea desempeñada, es otro de los factores determinantes de work engagement que son considerados principales en el modelo DRL de Bakker y Demerouti (2008). Esto encuentra su explicación en que para el trabajador será necesario tener información de cómo está desarrollando su labor y qué expectativas tiene sobre su nivel de desempeño el supervisor, por ello, un adecuado feedback será fundamental para ayudar a fomentar el aprendizaje (Rodríguez-Muñoz y Bakker, 2013). El trabajador necesita conocer que aspectos de su trabajo realizado se corresponden con las expectativas o los resultados esperados sobre su labor y cuáles son los puntos críticos que debe mejorar para desarrollarla adecuadamente. Además, en el caso de los equipos de trabajo, el feedback es una herramienta muy necesaria para corregir los aspectos relacionados con la tarea que puedan afectar al cumplimiento de la labor del resto de los miembros.

b) Apoyo social de supervisores y compañeros

En el ambiente de trabajo es un factor también muy importante el apoyo social con que cuente el trabajador. Este tipo de apoyo puede proceder de dos vías distintas, por una parte el apoyo que el supervisor pueda ofrecerle, y por otro el que viene dado por parte de los compañeros. Así lo afirman Rodríguez-Muñoz y Bakker (2013) y señalan también que el apoyo social de los compañeros aumenta la posibilidad de alcanzar con éxito los objetivos propuestos. Por tanto, coinciden en lo señalado por Schaufeli y Bakker (2004) en cuanto a estos recursos laborales como predictores del work engagement, ya que el

empleado necesita de ambos para establecer el vínculo de pertenencia, tanto al grupo como a la organización.

Para Rodríguez-Muñoz y Bakker (2013), en los entornos laborales en los que existe, entre otros recursos, el apoyo social de los supervisores y compañeros es más probable que se realicen las tareas adecuadamente y se alcancen los objetivos propuestos. Esta afirmación quedó puesta de manifiesto en el estudio longitudinal realizado por Salanova y Schaufeli (2008) durante un año consecutivo, en el que se encontró que los recursos como apoyo de los compañeros autonomía, oportunidades para el aprendizaje y el desarrollo y el feedback, predijeron en work engagement al finalizar el año de estudio.

2.2.2.3 Factores consecuentes.

En lo que se refiere al rendimiento laboral, la productividad y los resultados de negocio, el work engagement juega un importante papel. Según Salanova y Schaufeli (2004) las consecuencias del work engagement son las referidas básicamente a las actitudes de los empleados hacia el trabajo, como por ejemplo: satisfacción laboral, compromiso organizacional y escasa o nula intención de abandonar la organización. Los trabajadores que presentan work engagement son más proclives a tener conductas proactivas, tienen más iniciativa y unos niveles altos de motivación hacia el aprendizaje, muestran flexibilidad y adaptación ante los cambios, y además de todo ello, suelen aceptar los retos del trabajo como nuevas oportunidades de aprendizaje, estos trabajadores presentan conductas que van más allá de las expectativas estándar que se tienen sobre ellos.

Durán, Extremera y Rey (2010), resumen los resultados y los efectos del work engagement desde el punto de vista de resultados adaptativos de los trabajadores que experimentan work engagement, concretamente mencionan los siguientes:

- Actitudes positivas relacionadas con una fuerte identificación con su trabajo (satisfacción laboral y compromiso organizacional).
- Buena salud mental y psicosomática, incluyendo emociones positivas y menor riesgo de burnout.
- Buen rendimiento intra-rol y extra-rol.
- Incremento de la motivación intrínseca, iniciativa personal o comportamiento proactivo.
- Adquisición de recursos laborales y personales, particularmente auto-eficacia.

En este sentido como consecuencia del work engagement encontramos conductas extra-rol, que van más allá de los estándares que se le tienen marcados a estos trabajadores. Debido a estas conductas, se suceden entonces altos niveles de desempeño, los trabajadores engaged son más productivos, además al realizar su labor con alta eficacia y niveles excelentes, lo que se traduce en unos mejores resultados en el clima de servicio al cliente.

Desde el contexto del servicio al cliente, un factor muy a tener en cuenta es el bienestar del trabajador durante la realización de su trabajo, y más aún cuando se ha de establecer una estrecha relación empleado-cliente.

Consiguientemente, a la vez que el trabajador alcanza sus objetivos laborales, obteniendo mayor bienestar por la labor bien realizada, la organización saldrá beneficiada de esta ventaja competitiva finalmente reflejada en un mejor resultado de negocio. En este mismo sentido se pronuncian Salanova et al. (2005), las tareas de los empleados que requieren principalmente interacción con los clientes dependen en gran medida de la calidad de esta interacción. Así opinan Berry y Parasuraman (1991), quienes sostienen que las relaciones entre empleados y clientes cuya interacción es positiva ayudan a aumentar la fidelización del cliente.

Rodriguez-Muñoz y Bakker (2013), concluyen que el work engagement tiene como resultado una incidencia positiva en el rendimiento de los empleados en su tarea. Pero además un estudio realizado por Xanthopolou, Bakker, Demerouti y Schaufeli (2009) sobre una muestra de trabajadores en un restaurante de comida rápida, demostró que los trabajadores con altos niveles de work engagement producían mayores ingresos económicos.

2.3 Definiciones de Términos Básicos.

Autoeficacia del profesorado.- “...teacher self-efficacy may be conceptualized as individual teachers’ beliefs in their own abilities to plan, organize, and carry out activities required to attain given educational goals” (Skaalvik & Skaalvik, 2019)

“...la autoeficacia del profesorado puede se conceptualizada como las creencias individuales de los profesores en sus propias capacidades para planificar, organizar, y llevar adelante las actividades requeridas para alcanzar determinados objetivos educativos” (Traducción propia).

Autoeficacia en la didáctica (self-efficacy for instruction).- “This dimension focuses on the teacher’s expectation to being able to instruct students, expain subject matter, and answer questions to improve students’ understanding” (Khezerlou, 2013; Avanzi et al., 2013; Skaalvik & Skaalvik,2010; citados en Al-Alwan & Mahasneh, 2014).

Autoeficacia en adaptar la educación a las necesidades de los estudiantes (self-efficacy for adapting education to individual students’needs) .- “Emphasizes the teachers’ beliefs in their ability to adapt education to the needs and abilities of individual students, bearing students diversity in mind”.

Autoeficacia en motivar a estudiantes (self-efficacy for motivating students) .- “Refers to teachers’ beliefs in their ability to involve students in teaching/learning activities”.

Autoeficacia en conservar la disciplina (self-efficacy for keeping discipline) .-

“Refers a sense of ability to deal with students misbehaviors” .

Autoeficacia en trabajar en conjunto con colegas y padres (self-efficacy for cooperating with colleagues and parents) .- “Refers a sense of desire to cooperate with others to solve problems” .

Autoeficacia en afrontar los cambios y desafíos (self-efficacy for coping with changes and challenges) .- “Refers a sense of desire to adapt oneself to methodological and situational changes”.

Implicación en el trabajo del profesorado (Teacher’s Engagement at work).-

Work engagement is, according to Klassen et al. (2013), a motivation concept that refers to the voluntary allocation of personal resources directed at the range of tasks demanded by a particular vocational role (Christian, Garza & Slaughter, 2011). Two core conceptual dimensions –energy and involvement- underpin work engagement (Bakker et al., 2011), with three domains of engagement often posited: physical, emotional, and cognitive (Saks, 2006). (Teacher engagement) reflects the particular context and demands experienced by teachers working in classroom settings (Klassen et al., 2013).

(La implicación laboral es, según Klassen et al. (2013), un enfoque de motivación que se refiere a la asignación voluntaria de los recursos personales orientadas según la gama de tareas requeridas por una determinada labor profesional. Dos aspectos conceptuales centrales - energía y compromiso- apuntalan la implicación laboral, con tres dominios muchas veces propuestos: físico, emocional y cognitivo. (Teacher engagement) refleja el contexto específico y las exigencias experimentadas en el trabajo de los profesores en las aulas de clase (Klassen et al., 2013). (Traducción propia).

“The term teacher engagement is used in this study to describe the employee engagement of workers involved in the teaching profession. (...). Teacher engagement is a

refinement of work engagement that acknowledges the unique situation and role that teachers have in their work. (...) Thus, work or employee engagement can be understood as synonymous with teacher engagement” (Kirill, 2017, pp. 9 y 11).

“El término teacher engagement es usado en este estudio para describir la implicación de los trabajadores involucrados en la profesión de enseñar (...). Teacher engagement es una afinación de work engagement que reconoce la situación única y el rol que los profesores tienen en su trabajo. (...). Entonces, work engagement o employee engagement pueden ser entendidos como sinónimos de teacher engagement” (Traducción propia).

Implicación cognitiva (cognitive engagement).- “... is the mindfulness and mental attention of employees toward with work” (Basit & Chauhan, 2017). (“... trata de la concentración activa y atención de los trabajadores para con el trabajo”) “... the cognitive aspect of engagement addresses employees’ mindfulness, vigilance and attention to their work roles (Kahn, 1990, 1992; citado en Eldor & Vigoda-Gadot, 2016). (“... el aspecto cognitivo del engagement se refiere a la concentración activa, vigilancia y atención de los trabajadores en sus roles de trabajo”).

Implicación emocional (emotional engagement).-“... is the emotional involvement and feelings which the employees have about their work” (Basit & Chauhan, 2017). “The emotional aspect deals with how employees feel about their work and also deals with their investment of the emotional energy needed to meet the emotional demands of their roles” (Kahn, 1990, 1992; citado en Eldor & Vigoda-Gadot, 2016). (“El aspecto emocional se ocupa de lo que los trabajadores sienten sobre sus trabajo y también trata de la inversión en la energía emocional necesaria para hacer frente a las demandas emocionales de sus roles”).

Implicación social (social engagement).- Hace referencia a las energías dedicadas al establecimiento de interacciones y relaciones con el alumnado en el salón de clase

(implicación social con estudiantes) y con el profesorado en el lugar de trabajo

(implicación social con colegas).

Capítulo III. Hipótesis y Variables

3.1 Hipótesis

3.1.1 Hipótesis general.

Las percepciones de la autoeficacia profesional docente tienen una influencia positiva y significativa en la implicación en el trabajo del profesorado (teachers' engagement at work) de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal durante el año 2019.

3.1.2 Hipótesis específicas.

HE1. La percepción de la auto-eficacia para la didáctica (self-efficacy for instruction) en el salón de clase influye positiva y significativamente en la implicación en el trabajo del profesorado de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal durante el año 2019.

HE2. La percepción de la auto-eficacia para adaptar la educación a la necesidades individuales de los estudiantes (self-efficacy for adapting education to individual students' needs) influye positiva y significativamente en la implicación en el trabajo del profesorado de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal durante el año 2019.

HE3. La percepción de la auto-eficacia para motivar a los estudiantes (self-efficacy for motivating students) en el salón de clase influye positiva y significativamente en la implicación en el trabajo del profesorado de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal durante el año 2019.

HE4. La percepción de la auto-eficacia para hacer frente a los cambios y desafíos (self-efficacy for coping with changes and challenges) influye positiva y significativamente en la implicación en el trabajo del profesorado de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal durante el año 2019.

HE5. La percepción de la auto-eficacia para conservar la disciplina (self-efficacy for keeping discipline) en el salón de clase influye positiva y significativamente en la implicación en el trabajo del profesorado de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal durante el año 2019.

HE6. La percepción de la auto-eficacia para trabajar junto con colegas y padres (self-efficacy for cooperating with colleagues and parents) influye positiva y significativamente en la implicación en el trabajo del profesorado de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal durante el año 2019.

3.2 Variables

En la literatura científica suele definirse a las variables a investigar de dos maneras: definirla por medio de otras expresiones conceptuales o conceptos, y definirla por medio de acciones o comportamientos que expresan o implican la variable a medir. La primera definición es denominada definición constitutiva o definición conceptual de la variable; la segunda es designada como definición operacional de la variable en cuestión (Kerlinger y Lee, 2002, pp. 37-38). Por lo general, la formulación de la primera no ofrece dificultad, sino la de la segunda. Según los mencionados autores, las definiciones operacionales especifican las actividades que permiten medir las variables y evaluar la medición, más precisamente especifican qué y cómo observar las diversas modalidades de registro (marcas en un papel, palabras habladas o gestos significativos) de los indicadores conductuales de las variables (ob. cit., pp. 570). De esta manera, por ejemplo, “una definición operacional de inteligencia es: inteligencia es la puntuación en una prueba X de inteligencia, o inteligencia es lo que la prueba X de inteligencia mide” (p.38).

3.2.1 Variable 1: Autoeficacia profesional docente.

Definición conceptual.- “...teacher self-efficacy may be conceptualized as individual teachers’ beliefs in their own abilities to plan, organize, and carry out activities required to attain given educational goals” (Skaalvik & Skaalvik, 2019)

“...la autoeficacia del profesorado puede ser conceptualizada como las creencias individuales de los profesores en sus propias capacidades para planificar, organizar, y llevar adelante las actividades requeridas para alcanzar determinados objetivos educativos” (Traducción propia).

Definición operacional.- Es la respuesta y puntuación obtenida en la prueba Norwegian Teachers’ Self- Efficacy Scale (NTSES) que mide de autoeficacia del profesorado.

3.2.2 Variable 2: Implicación en el trabajo del profesorado (Teachers’ engagement at work)

Definición conceptual.- Teacher engagement “reflects the particular context and demands experienced by teachers working in classroom settings” (Klassen et al., 2013).

(Teacher engagement “refleja el contexto específico y las exigencias experimentadas en el trabajo de los profesores en el entorno de las aulas de clase”). (Traducción propia).

“The term teacher engagement is used in this study to describe the employee engagement of workers involved in the teaching profession. (...). Teacher engagement is a refinement of work engagement that acknowledges the unique situation and role that teachers have in their work. (...)Thus, work or employee engagement can be understood as synonymous with teacher engagement” (Kirill, 2017, pp. 9 y 11).

“El término teacher engagement es usado en este estudio para describir la implicación de los trabajadores involucrados en la profesión de enseñar (...). Teacher engagement es una afinación de work engagement que reconoce la situación única y el rol

que los profesores tienen en su trabajo. (...). Entonces, work engagement o employee engagement pueden ser entendidos como sinónimos de teacher engagement” (Traducción propia).

Definición operacional.- Es la respuesta y puntuación obtenida en la prueba Engaged Teachers Scale (ETS) que mide el engagement at work o implicación en el trabajo del profesorado.

3.3 Operacionalización de las Variables.

Las variables o constructos presentan diversos grados de generalidad. Unas son más susceptibles de observación directa, mientras que otras son más elusivas a esta observación. Según los expertos, una gran cantidad de variables de las ciencias del comportamiento pertenecen a este dominio. Precisamente por ello, es que la medición en la comunidad científica en vez de medir objetos o las propiedades y características de éstos, mide en sentido estricto indicadores de las propiedades de dichos objetos (Kerlinger y Lee, 2002, p. 571). A este proceso de conversión de una variable latente o constructo en indicadores empíricos que traduzcan algún tipo de comportamiento o conducta susceptible de observación, se ha denominado operacionalización de variables. Dicho de otra manera: “La operacionalización de variables es el paso deductivo de variables generales no observables directamente, a variables empíricas o indicadores” (Sierra, 2001, p.100), o también la operacionalización es “el paso de una variable teórica a indicadores empíricos verificables y medibles” (Hernández y Mendoza, 2018, p. 243).

Generalmente, según los expertos en psicometría (Delgado, Escurra y Torres, 2006), el tránsito de la variable abstracta a indicadores empíricos mensurables, es decir la operacionalización de la variable es un producto del trabajo de los constructores o diseñadores de los instrumentos de medición, quienes informan de dicho proceso y de otros aspectos conexos (formulación y discriminación de los ítems pertinentes, validez factorial,

convergente y de contenido, confiabilidad, etc.) en sus reportes académicos de la investigación instrumental que llevaron a cabo (artículo científico, tesis académicas, informes de investigación, etc.). Los emprendedores de investigación empírica, por su parte, suelen proveerse de dicha información a fin de elaborar la respectiva tabla donde se consignan la variable abstracta, las dimensiones de ésta si lo requiriera y los indicadores empíricos de aquella.

En este sentido, la operacionalización de las variables integrantes del trabajo de investigación se puede apreciar en la tabla siguiente (ver tabla 1):

Tabla 1

Operacionalización de las Variables.

Variable	Dimensiones	Indicadores
Variable 1: Autoeficacia Profesional Docente	Autoeficacia para la didáctica	- Explicar la materia - Responder cuestiones que mejoren comprensión de estudiantes
	Autoeficacia para adaptar la educación a estudiantes	- Adecuar educación a requerimientos y habilidades individuales - Atender la diversidad estudiantil
	Autoeficacia para motivar estudiantes	- Involucrar a estudiantes en actividades de enseñanza-aprendizaje.
	Auto-eficacia para cambios y desafíos	- Adecuación a cambios metodológicos y situacionales
	Auto-eficacia para conservar disciplina	- Habilidad para tratar el mal comportamiento de estudiantes
	Auto-eficacia para trabajar con colegas	- Voluntad de trabajo en equipo para resolver problemas

Fuente: Skaalvik & Skaalvik (2019).

Variable	Dimensiones	Indicadores
Variable 2: Implicación en el Trabajo	Implicación cognitiva	- Concentración activa - Vigilancia y atención en roles
	Implicación emocional	- Sentimientos hacia el trabajo - Inversión de energía emocional
	Implicación social con estudiantes	- Establecimientos de vínculos con alumnos en salón de clase
	Implicación social con colegas	- Establecimiento de relaciones con colegas en el trabajo

Fuente: Silva, Ferreira y Valentini (2020).

Capítulo IV. Metodología

4.1 Enfoque de Investigación

La investigación se llevará a cabo con el enfoque cuantitativo ya que se ha construido la problemática de investigación en función de variables como autoeficacia pedagógica en el aula e implicación en el trabajo, se medirán las variables mencionadas mediante pruebas dotadas de validez y confiabilidad, que evalúan las respuestas de los sujetos muestrales con escalas numéricas, determina el perfil descriptivo de cada variable con técnicas estadísticas, y luego buscará encontrar una probable correlación entre las mismas, de acuerdo a procedimientos estadísticos, los cuales establecerán la intensidad y la sentido o dirección de dicha correlación así como la generalización de los resultados (Hernández y Mendoza, 2018).

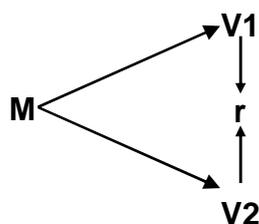
4.2 Tipo de Investigación

El tipo de investigación según los términos de la problemática planteada es correlacional. Ello viene dado porque con un coeficiente de correlación determinado se discernirá la fuerza, dirección y significancia estadística de la relación entre las variables Autoeficacia profesional docente e Implicación laboral. (Hernández y Mendoza, 2018).

4.3 Diseño de Investigación

El diseño adoptado es el transversal – no experimental ya que la colecta de datos sobre ambas variables o la medición de estas se realiza en un solo corte de tiempo.

Está representado de la siguiente manera:



Donde:

M : Muestra de profesores de la Universidad Nacional Federico Villarreal

V1 : Percepciones de la autoeficacia profesional docente

r : Relación entre ambas variables

V2 : Implicación en el trabajo

4.4 Método

Según Sánchez et al., el método “Es el procedimiento o camino a seguir a fin de lograr un fin, un objetivo o una meta. Es un proceso lógico a través del cual se obtiene o se va descubriendo el conocimiento de las cosas o del cómo hacer las cosas” (2018, p. 89), y siendo así, en la investigación científica, tecnológica y humanística, existen una pluralidad de métodos para producir, innovar y/o descubrir conocimientos sobre la realidad o aspectos de ésta. En el vasto repertorio de métodos de investigación susceptibles de utilizar en el trabajo científico aparecen el método deductivo, método empírico, método de concordancia, método fenomenológico, método comparativo causal, método experimental, etc. (2018, p. 88 y ss.). De éstos, el método utilizado para la presente investigación ha sido el método de variaciones concomitantes o método correlacional, que se basó en la recolección y evaluación de datos sobre las variables investigadas (autoeficacia profesional docente e implicación en el trabajo) pertenecientes a una sola población y/o muestra (el profesorado universitario), con el propósito de establecer relaciones de asociación o interdependencia entre las variables estudiadas, sin proponerse establecer rigurosamente relaciones de causa a efecto entre aquellas como ocurre en el caso del método experimental o el método denominado comparativo-causal.

4.5 Población y Muestra

4.5.1 Población.

La población estudiada en la investigación ha sido el profesorado para los niveles inicial, primaria y secundaria de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal, cuyo tamaño es: $N = 128$ docentes.

Tabla 2*Población*

Condición laboral	Docentes
Nombrado	99
Contratado	29
Total	128

4.5.2 Muestra.

Una vez establecida la población de estudio se procedió a determinar el tamaño de la muestra. Para este efecto, se utilizó la fórmula que conjuga la amplitud del universo finito, el nivel de confianza de 95.5%, el error de estimación fijado en 5% y la desviación típica, siendo la siguiente:

$$n = \frac{4 \cdot N \cdot p \cdot q}{\epsilon^2 (N - 1) + 4 \cdot p \cdot q}$$

Donde:

- p y q : son las varianzas.
- N : es el tamaño de la población.
- n : es el tamaño de la muestra.

Aplicando la fórmula, se obtuvo que el tamaño de la muestra estuvo conformada por 97 profesores universitarios ($n = 97$).

Ahora bien, dado que la muestra estaba compuesta por profesores contratados y nombrados, es decir que se trataba de una muestra estratificada, tuvo que aplicarse la afijación muestral para que cada uno de dichos estratos estuviese debidamente representado en el estudio para evitar sesgo alguno y no ocasionase una distorsión en la lectura de los datos. Para obtenerla se aplicó la fórmula sugerida por los especialistas, p. e. Sierra Bravo (2005): n/N .

El tamaño obtenido de la muestra estratificada se puede observar en la tabla 3.

Tabla 3

Muestra Estratificada

Condición laboral	Afijación	Docentes
Nombrado	76%	76
Contratado	76%	21
Total		97

Tanto la selección de la población como de la muestra estratificada sortearon los criterios de inclusión y exclusión siguientes: laborar a tiempo completo en la UNFV, dedicarse a la enseñanza en una sola institución educativa, tener como mínimo un año de trabajo en la Facultad de Educación, y disponer o no de carga lectiva en la Escuela de Posgrado de la UNFV.

4.6 Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información

4.6.1 Técnicas de colecta de datos.

La investigación hizo uso de la técnicas siguientes: análisis de contenido para la construcción del marco teórico y la elaboración de los resúmenes de los antecedentes empíricos nacionales e internacionales previos; y de los autoinformes, es decir de las informaciones reportadas por los docentes participantes al cumplimentar tanto la Escala Noruega de Autoeficacia de Profesores (NTSES) como la prueba Engaged Teacher Scale (ETS) para recabar datos en el trabajo de campo sobre las variables conformantes de la problemática de investigación.

4.6.2 Instrumentos de recolección de datos.

La descripción de los instrumentos de recolección de información utilizados en la investigación, es la siguiente:

4.6.2.1 *Ficha técnica de autoeficacia docente.*

1. Nombre : Norwegian Teachers' Self-Efficacy Scale. Validación Transcultural.
2. Autores : Skaalvik, E. & Skaalvik, S.
3. Año : 2019
4. Administración : Individual y colectiva
5. Duración : 10 minutos aproximadamente
6. Objetivo : Evaluar las percepciones de autoeficacia del profesorado.
7. Tipo de ítems : Sumativos
8. Baremos : Percentiles.
9. Aspectos : La NTSES está constituido por 24 ítems, distribuidos en 6 dimensiones, que a continuación se detallan:
 - I. Autoeficacia para la didáctica, constituido por 4 ítems.
 - II. Autoeficacia para adaptar la educación a estudiantes, constituido por 4 ítems
 - III. Autoeficacia para conservar la disciplina, constituido por 4 ítems.
 - IV. Autoeficacia para motivar a estudiantes, constituido por 4 ítems.
 - V. Autoeficacia para afrontar cambios y desafíos, constituido por 4 ítems.
 - VI. Autoeficacia para cooperar con colegas, constituido por 4 ítems.
10. Campo de Aplicación : Profesores

11. Material : Hojas que contienen el protocolo de los enunciados así como los respectivos casilleros para las marcas de los participantes en cualquiera de las columnas que contienen las alternativas de respuestas graduales desde *No del todo seguro*(1) hasta *Absolutamente seguro* (7).

4.6.2.2 Ficha técnica de implicación en el trabajo.

1. Nombre : Engaged Teachers Scale. Validación psicométrica.
2. Autores : Silva, Ferreira, & Valentini.
3. Año : 2020
4. Administración : Individual y colectiva
5. Duración : 10 minutos aproximadamente
6. Objetivo : Evalúa las características peculiares del trabajo del profesorado en las aulas de clase y establecimientos educativos (Klassen et al., 2013).
 “...a scale that permits assessing and understanding teachers’ work engagement” (Silva et al., 2020). (... una escala que permite evaluar y entender la implicación laboral del profesorado) (Traducción propia).
7. Tipo de ítems : Sumativos
8. Baremos : Percentiles.
9. Aspectos : La ETS está constituido por 16 ítems distribuidos en 4 áreas que a continuación se detallan:
 - I. Implicación cognitiva en el trabajo, constituido por 4 ítems.
 - II. Implicación emocional en el trabajo, constituido por 4 ítems
 - III. Implicación social con alumnos en el trabajo, constituido por 4 ítems.

IV. Implicación social con colegas en el trabajo, constituido por 4 Ítems.

10. Campo de : Profesores

Aplicación

11. Material : Hojas que contienen el protocolo de los enunciados así como los respectivos casilleros para las marcas de los participantes en cualquiera de las columnas que contienen las alternativas de respuestas graduales desde *Nunca* (1) hasta *Todos los días* (7).

4.7 Validez y Confiabilidad de los Instrumentos

4.7.1 Validez de contenido de los instrumentos.

La validez usualmente comprende tres tipos: contenido, criterio y constructo. Según las reglas del trabajo científico, es una exigencia replicar la validez cuando se administra en el trabajo de campo instrumentos estandarizados diseñados para otros contextos culturales y sociales.

La validez que se ha reexaminado es la validez de contenido. Ésta describe la idoneidad del muestreo de ítems o reactivos para la variable que se mide y se aplica a mediciones tanto de atributos emocionales o afectivos como cognitivos (Pollit y Hungler, 2005: 401).

El procedimiento para la evaluación de la validez de contenido se realizó a través de la técnica de juicio de expertos. El juicio de expertos, según la acertada puntualización de Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008), se define como una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en éste, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones. Por lo que la identificación de las personas que forman parte del panel de expertos requiere que éstos exhiban: experiencia en la realización de juicios y toma de decisiones basadas en evidencia o experticia (investigaciones, publicaciones, experiencia, etc.), reputación de ser

especialistas en dicho tema en la comunidad académica e imparcialidad, entre otras características.

A este respecto se consultó a profesionales que han investigado y/o enseñan problemáticas similares, y que acrediten formación teórica en la problemática de la autoeficacia docente y la implicación en el trabajo, seleccionándose cinco (5) respectivamente para la evaluación de la validez de contenido de cada variable.

A los jueces se les entregó un formato pidiéndosele que evaluaran los ítems de cada instrumento por separado y éstos en su totalidad. Para este efecto, se les pidió que emitieran su opinión sobre dos aspectos claves: 1) si los reactivos o ítems son pertinentes y apropiados tanto para medir la autoeficacia docente como el engagement at work, así como las respectivas dimensiones de cada instrumento; y 2) si los ítems tenían claridad en sus formulaciones, es decir eran comprensibles.

Los jueces calificaron cada ítem en términos de acuerdo o desacuerdo, a los cuales se les asignó los valores de 1 y 0 respectivamente. Una vez recabada la información emitida por los jueces, y dado que todo juicio incluye elementos subjetivos se aplicó un estadístico para estimar la confiabilidad del juicio de expertos cuantificando las respuestas de los jueces y así determinar el grado de acuerdo entre las opiniones emitidas por éstos. La regla implícita es que cuando la medida de acuerdo obtenida es alta indica que hay consenso en el proceso de clasificación o asignación de puntajes entre los evaluadores, lo que a su vez define el respectivo índice de validez de contenido de cada instrumento.

Entre los varios estadísticos disponibles para evaluar la validez de contenido (coeficiente de concordancia W de Kendall, coeficiente Kappa, razón de validez de contenido de Lawshe, etc.) se ha seleccionado el coeficiente de validez de contenido v de Aiken. Esta es una las técnicas que permite cuantificar la relevancia de cada ítem respecto de un dominio de contenido formulado por n jueces. Su valor oscila desde 0 hasta 1,

siendo el valor 1 indicativo de un perfecto acuerdo entre los jueces respecto a la mayor puntuación de validez de los contenidos evaluados.

La interpretación del coeficiente se centra en la magnitud hallada y la determinación de la significancia estadística obtenida mediante las tablas de los valores críticos de la misma prueba (Aiken, 1985). La regla es que la magnitud del coeficiente obtenido debe ser superior a una establecida como mínimamente aceptable, que es el criterio con el que se decide qué ítems aceptar o rechazar del instrumento evaluado: una v de 0,70 se considera adecuada, aunque es recomendable aumentarla a 0,75 para mantener los ítems en el test (García y García, 2013).

4.7.1.1 Validez de contenido de la escala de autoeficacia profesional docente.

Los jueces calificaron cada ítem en términos de acuerdo o desacuerdo, a los cuales se les asignó los valores de 1 y 0 respectivamente. Una vez recabada la información emitida por los jueces, se aplicó la prueba v de Aiken para determinar el índice de validez de contenido del instrumento.

La fórmula de la v de Aiken aplicada es la siguiente:

$$V = \frac{S}{(n(c-1))}$$

Dónde:

S = sumatoria de los valores dados por los jueces al ítem

n = número de jueces

c = número de valores en la escala de valores (2 en este caso).

En las tablas siguientes se aprecia que el índice del coeficiente de Aiken para el instrumento que midió autoeficacia profesional docente puntuó en 0,80 para los 24 ítems del Norwegian Teacher Self-Efficacy Scale. El índice obtenido por cada una de las

dimensiones o factores que la componen aseguraron que el instrumento administrado presentaba adecuada validez de contenido.

Tabla 4

Acuerdos y Desacuerdos de los Jueces para la Validez de Contenido de Autoeficacia para la Didáctica mediante el Coeficiente de Validez de Aiken.

Ítem	Jueces					Total		
	1	2	3	4	5	A	D	V
1	A	D	A	A	A	4	1	0.80
2	A	A	D	A	A	4	1	0.80
3	A	A	D	A	A	4	1	0.80
4	A	A	A	D	A	4	1	0.80

A= Acuerdo. D=Desacuerdo

Tabla 5

Acuerdos y Desacuerdos de los Jueces para la Validez de Contenido de Autoeficacia para la Adaptación de la Educación mediante el Coeficiente de Validez de Aiken.

Ítem	Jueces					Total		
	1	2	3	4	5	A	D	V
5	A	A	A	D	A	4	1	0.80
6	A	A	D	A	A	4	1	0.80
7	A	A	D	A	A	4	1	0.80
8	A	A	A	A	D	4	1	0.80

A= Acuerdo. D=Desacuerdo

Tabla 6

Acuerdos y Desacuerdos de los Jueces para la Validez de Contenido de Autoeficacia para la Motivación de Estudiantes mediante el Coeficiente de Validez de Aiken.

Ítem	Jueces					Total		
	1	2	3	4	5	A	D	V
1	A	D	A	A	A	4	1	0.80
2	A	A	D	A	A	4	1	0.80
3	A	A	D	A	A	4	1	0.80
4	A	A	A	D	A	4	1	0.80

A= Acuerdo. D=Desacuerdo

Tabla 7

Acuerdos y Desacuerdos de los Jueces para la Validez de Contenido de Autoeficacia para Afrontar Desafíos y Cambios mediante el Coeficiente de Validez de Aiken.

Ítem	Jueces					Total		
	1	2	3	4	5	A	D	V
1	A	D	A	A	A	4	1	0.80
2	A	A	D	A	A	4	1	0.80
3	A	A	D	A	A	4	1	0.80
4	A	A	A	D	A	4	1	0.80

A= Acuerdo. D=Desacuerdo

Tabla 8

Acuerdos y Desacuerdos de los Jueces para la Validez de Contenido de Autoeficacia para Conservar la Disciplina mediante el Coeficiente de Validez de Aiken.

Ítem	Jueces					Total		
	1	2	3	4	5	A	D	V
1	A	D	A	A	A	4	1	0.80
2	A	A	D	A	A	4	1	0.80
3	A	A	D	A	A	4	1	0.80
4	A	A	A	D	A	4	1	0.80

A= Acuerdo. D=Desacuerdo

Tabla 9

Acuerdos y Desacuerdos de los Jueces para la Validez de Contenido de Autoeficacia para Cooperación con Colegas y Padres mediante el Coeficiente de Validez de Aiken.

Ítem	Jueces					Total		
	1	2	3	4	5	A	D	V
1	A	D	A	A	A	4	1	0.80
2	A	A	D	A	A	4	1	0.80
3	A	A	D	A	A	4	1	0.80
4	A	A	A	D	A	4	1	0.80

A= Acuerdo. D=Desacuerdo

4.7.1.2 Validez de contenido de la escala de implicación en el trabajo.

Con respecto a la variable engagement at work/implicación en el trabajo, la respectiva opinión de los otros cinco expertos se observa en la tabla siguiente:

Tabla 10

Acuerdos y Desacuerdos de los Jueces para la Validez de Contenido de Implicación Cognitiva mediante el Coeficiente de Validez de Aiken.

Ítem	Jueces					Total		
	1	2	3	4	5	A	D	V
1	A	A	A	A	D	4	1	0.80
2	D	A	A	A	A	4	1	0.80
3	A	D	A	A	A	4	1	0.80
4	A	D	A	A	A	4	1	0.80

A = Acuerdo. D = Desacuerdo

Tabla 11

Acuerdos y Desacuerdos de los Jueces para la Validez de Contenido de Implicación Emocional mediante el Coeficiente de Validez de Aiken.

Ítem	Jueces					Total		
	1	2	3	4	5	A	D	V
1	A	D	A	A	A	4	1	0.80
2	A	A	D	A	A	4	1	0.80
3	A	A	D	A	A	4	1	0.80
4	A	A	A	D	A	4	1	0.80

A= Acuerdo. D=Desacuerdo

Tabla 12

Acuerdos y Desacuerdos de los Jueces para la Validez de Contenido de Implicación Social con Estudiantes mediante el Coeficiente de Validez de Aiken.

Ítem	Jueces					Total		
	1	2	3	4	5	A	D	V
1	A	D	A	A	A	4	1	0.80
2	A	A	D	A	A	4	1	0.80
3	A	A	D	A	A	4	1	0.80
4	A	A	A	D	A	4	1	0.80

A= Acuerdo. D=Desacuerdo

Tabla 13

Acuerdos y Desacuerdos de los Jueces para la Validez de Contenido de Implicación Social con Colegas mediante el Coeficiente de Validez de Aiken.

Ítem	Jueces					Total		
	1	2	3	4	5	A	D	V
1	A	D	A	A	A	4	1	0.80
2	A	A	D	A	A	4	1	0.80
3	A	A	D	A	A	4	1	0.80
4	A	A	A	D	A	4	1	0.80

A= Acuerdo. D=Desacuerdo

La fórmula de la V de Aiken aplicada es la siguiente:

$$V = \frac{S}{(n(c-1))}$$

Donde.

S = sumatoria del valor dado por el juez i al ítem

n = número de jueces

c = número de valores en la escala de valoración (2, en este caso).

Según puede apreciarse, el índice reportado por el coeficiente de Aiken para 16 ítems de la escala de autoeficacia docente se ubicó en: 0,80. Ello implica que también el Engaged Teacher Scale tuvo una adecuada validez de contenido: 0,80 para la prueba total.

Los adecuados índices del coeficiente de Aiken obtenidos por las dos pruebas indicaron que podían ser administrados durante el trabajo de campo ya que garantizaban que los ítems constitutivos de los instrumentos tienen los dominios de los contenidos de las variables que medían: autoeficacia profesional docente y engagement at work o implicación en el trabajo.

4.7.2 Confiabilidad de los instrumentos.

La confiabilidad de un instrumento de medición se refiere al grado de precisión o exactitud de la medida, en el sentido de que si aplicamos repetidamente el instrumento al mismo sujeto u objeto produce iguales y/o similares resultados. A fin de verificar dicha

confiabilidad tanto en el Norwegian Teacher Self-Efficacy Scale como en el Engaged Teacher Scale, se utilizaron las respuestas de los sujetos muestrales. La decisión se debió a que ambos instrumentos, previo a su estandarizaciones respectivas, fueron objeto de estudios pilotos que permitieron calcular los índices de confiabilidad para cada instrumento, y porque la prueba con que se establecerá dicha confiabilidad (alfa de Cronbach) requiere trabajar con los resultados de todas las pruebas administradas en la recolección de datos.

Para el cálculo de la confiabilidad dado que la escala de respuestas es politómica, se ha usado el coeficiente alfa de Cronbach, que es una medida de la homogeneidad de los ítems y se define como el grado en que los reactivos de la prueba se correlacionan entre sí. Este coeficiente implica trabajar con los resultados de todas las pruebas incluyéndose en el análisis las respuestas individuales a cada ítem (Brown 1980). Cronbach estableció la regla siguiente al respecto: si alcanza un índice superior a 0,70 se considera aceptable, es decir existe consistencia interna, lo cual permite considerarlas como unidades válidas en el análisis (Martínez, 2010). Su ecuación es:

$$\alpha = \left[\frac{K}{K-1} \right] \left[1 - \frac{\sum S_i^2}{S_x^2} \right]$$

Según Nunally (1978, p. 245) el valor de confiabilidad en torno a 0,70 era adecuado. A su vez, George y Mallery (2003, p.231) sugirieron las recomendaciones siguientes para evaluar los coeficientes de alfa de Cronbach:

si es >0,60 es cuestionable;

si es >0,70 es aceptable;

si es >0,80 es bueno;

y si es >0,90 es excelente.

Con estos criterios se ha evaluado los respectivos coeficientes de confiabilidad de los instrumentos de recolección de información utilizados.

4.7.2.1 *Análisis de confiabilidad de la escala de autoeficacia profesional docente.*

Tabla 14

Análisis de Ítems y Confiabilidad de Autoeficacia para la Didáctica

Item	M	D. E.	r_{ite}
Item1	2,95	1,099	,304
Item2	2,99	1,093	,507
Item3	3,00	1,097	,338
Item4	3,00	1,055	,370

Alfa de Cronbach = 0,78*

* $p < 0,05$
N = 97

Los resultados de la tabla 14 permiten apreciar que las correlaciones ítem-test corregidas fueron superiores a 0,20, lo que indica que los ítems eran consistentes entre sí. El análisis de la confiabilidad por consistencia interna a través del coeficiente alfa de Cronbach ascendió a 0,78, el cual es aceptable para la comunidad científica, por lo que permite concluir que los ítems de dimensión Autoeficacia para la didáctica presentaban aceptable confiabilidad.

Tabla 15

Análisis de Ítems y Confiabilidad de Autoeficacia en Adaptación de Educación.

Item	M	D. E.	r _{ite}
Item13	3,09	1,258	,227
Item14	3,58	1,311	,331
Item15	3,05	1,228	,363
Item16	3,07	1,098	,379

Alfa de Cronbach = 0,75*

* $p < 0,05$
N = 97

Los resultados de la tabla 15 permiten apreciar que las correlaciones ítem-test corregidas fueron superiores a 0,20, lo que indica que los ítems eran consistentes entre sí. El análisis de la confiabilidad por consistencia interna a través del coeficiente Alfa de Cronbach ascendió a 0,75, el cual es aceptable para la comunidad científica, lo que permite concluir que los ítems de la dimensión Autoeficacia para la adaptación de la educación a las necesidades individuales y diversidad estudiantil presentaban aceptable confiabilidad.

Tabla 16

Análisis de Ítems y Confiabilidad de Autoeficacia para Motivación de Estudiantes

Item	M	D. E.	r _{ite}
Item33	3,13	1,109	,342
Item34	2,94	1,194	,541
Item35	3,02	1,112	,492
Item36	3,19	1,257	,394

Alfa de Cronbach = 0,76*

* $p < 0,05$
N = 97

Los resultados permiten apreciar que las correlaciones ítem-test corregidas fueron superiores a 0,20, lo que indica que los ítems eran consistentes entre sí. El análisis de la confiabilidad por consistencia interna a través del coeficiente Alfa de Cronbach ascendió a 0,76, el cual es aceptable para la comunidad científica, lo que permite concluir que los

ítems de la dimensión Autoeficacia para la motivación de estudiantes presentaban aceptable confiabilidad.

Tabla 17

Análisis de Ítems y Confiabilidad de Autoeficacia para Afrontar Desafíos y Cambios

Item	M	D. E.	r _{ite}
Item37	3,32	1,080	,507
Item38	3,23	1,003	,277
Item39	3,13	1,109	,342
Item40	2,94	1,194	,541

Alfa de Cronbach = 0,78*

* p < 0,05

N = 97

Los resultados permiten apreciar que las correlaciones ítem-test corregidas fueron superiores a 0,20, lo que indica que los ítems eran consistentes entre sí. El análisis de la confiabilidad por consistencia interna a través del coeficiente Alfa de Cronbach ascendió a 0,78, el cual es aceptable para la comunidad científica, lo que permite concluir que los ítems de la dimensión Autoeficacia para afrontar los desfiles y cambios presentaban aceptable confiabilidad.

Tabla 18

Análisis de Ítems y Confiabilidad de Autoeficacia para Cooperación con Colegas

Item	M	D. E.	r _{ite}
Item37	3,32	1,080	,507
Item38	3,23	1,003	,277
Item39	3,13	1,109	,342
Item40	2,94	1,194	,541

Alfa de Cronbach = 0,78*

* p < 0,05

N = 97

Los resultados permiten apreciar que las correlaciones ítem-test corregidas fueron superiores a 0,20, lo que indica que los ítems eran consistentes entre sí. El análisis de la

confiabilidad por consistencia interna a través del coeficiente Alfa de Cronbach ascendió a 0,78, el cual es aceptable para la comunidad científica, lo que permite concluir que los ítems de la dimensión Autoeficacia para la cooperación con colegas y padres presentaban aceptable confiabilidad.

Tabla 19

Análisis Generalizado de la Escala de Autoeficacia Docente.

Factores	M	D. E.	r_{ite}
Autoeficacia en didáctica	12,77	5,7	,870
Autoeficacia en adaptar educación	12,23	4,3	,838
Autoeficacia en conservar disciplina	12,77	5,7	,870
Autoeficacia en motivar estudiantes	12,19	4,2	,819
Autoeficacia en desafíos y cambios	12,23	4,3	8,38
Autoeficacia en trabajar con colegas	12,19	4,2	,819

Alfa de Cronbach = 0,75*

* $p < 0,05$

N = 97

Los resultados de la tabla 19 permiten apreciar que las correlaciones ítem-test corregidas fueron superiores a 0,20, lo que indica que los ítems eran consistentes entre sí. El análisis de la confiabilidad por consistencia interna a través del coeficiente Alfa de Cronbach ascendió a 0,75, lo que permite concluir que el Norwegian Teacher Self-Efficacy Scale presentaba aceptable confiabilidad según los términos de los estándares de la comunidad científica.

4.7.2.2 Análisis de confiabilidad de la escala de implicación en el trabajo.

Tabla 20

Análisis de Ítems y Confiabilidad de Implicación Cognitiva

Ítem	M	D. E.	r_{itc}
Item1	3,01	1,368	,206
Item4	3,19	1,192	,284
Item7	2,95	1,099	,304
Item10	2,99	1,093	,507

Alfa de Cronbach = 0,76*

* $p < ,05$

N = 97

Los resultados presentados en la tabla 20, permiten apreciar que las correlaciones ítem-test corregidas fueron superiores a 0,20, lo que indica que los ítems eran consistentes entre sí. El análisis de la confiabilidad por consistencia interna a través del coeficiente alfa de Cronbach ascendió a 0,76, lo que permite concluir que los ítems de la dimensión Implicación cognitiva presentaban aceptable confiabilidad.

Tabla 21

Análisis de Ítems y Confiabilidad de Implicación Emocional

Ítem	M	D. E.	r_{itc}
Item8	3,05	1,228	,363
Item11	3,07	1,098	,439
Item14	2,88	1,076	,340
Item17	2,92	1,004	,509

Alfa de Cronbach = 0,75*

* $p < ,05$

N = 97

Los resultados permiten apreciar que las correlaciones ítem-test corregidas fueron superiores a 0,20, lo que indica que los ítems eran consistentes entre sí. El análisis de la confiabilidad por consistencia interna a través del coeficiente Alfa de Cronbach ascendió a

0,75, lo que permite concluir que los ítems de dimensión Implicación emocional presentaban aceptable confiabilidad.

Tabla 22

Análisis de Ítems y Confiabilidad de Implicación Social con Estudiantes.

Item	M	D. E.	r _{ite}
Item6	3,23	1,003	,277
Item9	3,13	1,109	,342
Item12	2,94	1,194	,541
Item15	2,93	1,148	,557

Alfa de Cronbach = 0,73*

* p < ,05

N = 97

Los resultados presentados en la tabla 22 permiten apreciar que las correlaciones ítem-test corregidas fueron superiores a 0,20, lo que indica que los ítems eran consistentes entre sí. El análisis de la confiabilidad por consistencia interna a través del coeficiente alfa de Cronbach ascendió a 0,73, lo que permite concluir que los ítems de la dimensión Implicación social con estudiantes presentaban aceptable confiabilidad.

Tabla 23

Análisis de Ítems y Confiabilidad de Implicación Social con Colegas.

Item	M	D. E.	r _{ite}
Item6	3,23	1,003	,277
Item9	3,13	1,109	,342
Item12	2,94	1,194	,541
Item15	2,93	1,148	,557

Alfa de Cronbach = 0,72*

* p < ,05

N = 97

Los resultados de la tabla 23 permiten apreciar que las correlaciones ítem-test corregidas fueron superiores a 0,20, lo que indica que los ítems eran consistentes entre sí. El análisis de la confiabilidad por consistencia interna a través del coeficiente alfa de

Cronbach ascendió a 0,72, el cual es significativo, lo que permite concluir que los ítems de la dimensión Implicación social con colegas presentaban aceptable confiabilidad.

Tabla 24

Análisis Generalizado de la Escala de Implicación en el Trabajo.

Factores	M	D. E.	r _{ite}
Implicación cognitiva	90,48	15,009	,872
Implicación emocional	50,40	9,155	,870
Implicación social con estudiantes			
Implicación social con colegas	37,95	7,766	,838

Alfa de Cronbach = 0,74*

* $p < ,05$

N = 97

Los resultados permiten apreciar que las correlaciones ítem-test corregidas fueron superiores a 0,20, lo que indica que los ítems eran consistentes entre sí. El análisis de la confiabilidad por consistencia interna a través del coeficiente alfa de Cronbach ascendió a 0,74, lo que permite concluir que la escala de implicación docente en el trabajo (Engaged Teacher Scale) presentaba aceptable confiabilidad.

4.8 Contrastación de Hipótesis

Según Hernández y Mendoza (2018, p.345), y, Lindo, Romero, Llallico, Torres y Ramos (2018, p.85), la aplicación de pruebas paramétricas o no paramétricas depende de la ausencia o asunción acerca de la ley de probabilidad que sigue la población de la que ha sido extraída la muestra. Con referencia a las pruebas paramétricas, añadieron, “es aplicable cuando los datos están distribuidos bajo la curva normal” (Lindo et al., p.115), y vice-versa cuando se trata de pruebas no paramétricas. Ahora bien, para determinar la elección se utilizan dos pruebas distintas que dependen del tamaño de la muestra: cuando son inferiores a 50 los casos, se emplea la prueba Shapiro-Wilk, y cuando las unidades muestrales son superiores a la cifra mencionada, se utiliza la prueba de Kolmogorov-Smirnov.

En la presente tesis, dado que el tamaño de la muestra era de 97 profesores, se optó por el test Kolmogorov-Smirnov. La estrategia de contrastación de hipótesis, en este caso, siguió el siguiente procedimiento:

- Formulación de las respectivas hipótesis nulas y alternativas.
- Selección del nivel de significación (5%).
- Identificación del estadístico de prueba.
- Formulación de las reglas de decisión.
- Tomar la decisión de aceptar la hipótesis nula (H_0), o bien rechazar H_0 ; y aceptar la hipótesis alternativa o de investigación.

Capítulo V. Resultados

5.1 Presentación y Análisis de los Resultados

5.1.1 Resultados descriptivos de las variables.

A fin de describir el comportamiento de las variables, se ha establecido el nivel de cada variable, de tal manera que se dispone de información cualitativa respecto a las variables de la muestra testada.

El proceso supone la categorización de la variable en cuestión. La categorización es generalmente definida como la conversión de una variable cuantitativa en cualitativa. La escala de estanones ayuda este proceso y es utilizada en el campo de la investigación para categorizar los sujetos de estudio en tres grupos. Es una técnica que permite conocer los intervalos (puntos de corte) en función de puntajes alcanzados en la medición de una variable, ya sea en forma global o por dimensiones o factores (Baltazar, 2013).

La fórmula es la siguiente:

$$a / b = x \pm (0,75) (DS)$$

Donde

a / b : Son los valores máximos o mínimos (para el intervalo).

x : Promedio de los puntajes

DS : Desviación Estándar

El planteamiento de estanones deriva en una técnica de valoración que permite determinar los intervalos de la variable dentro de la curva de Gauss, en función de una constante.

Procedimiento:

1. Se calcula la Media Aritmética

$$X = \frac{x}{n}$$

2. Se calcula la Desviación Estándar

$$S = s^2_t$$

3. Se ubica el puntaje máximo y mínimo en la prueba o cuestionario

4. Se establece valores para a y b

$$a = x_1 - (0,75) (S)$$

$$a = x_2 + (0,75) (S)$$

5.1.1.1 Niveles de implicación en el trabajo.

Aplicando la escala de estaciones, tenemos:

Tabla 25

Escala de la Variable Implicación en el Trabajo

Categorías o niveles	Intervalos
Alta	77 a 95
Media	42 a 76
Baja	22 a 41

Tabla 26

Niveles de Implicación en el Trabajo

	Frecuencia	Porcentaje
Alta	46	47,4
Media	29	29,9
Baja	22	22,7
Total	97	100

En la tabla 26 se aprecia que del total del profesorado encuestado ($n = 97$), el 47,4% manifestó tener un alto nivel de implicación en el ejercicio docente; el 29,9% percibió que su nivel de implicación en el trabajo docente era moderado, y el 22,7% consideró como bajo su nivel de implicación en el desempeño laboral en la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal durante el año 2019.

5.1.1.2 Niveles de autoeficacia profesional docente.

Aplicando la escala de estaciones, tenemos:

Tabla 27

Escala de la Variable Autoeficacia Profesional Docente

Categorías o niveles	Intervalos
Alta	126 a 148
Media	93 a 125
Baja	67 a 92

Tabla 28

Niveles de la Variable Autoeficacia Profesional Docente

	Frecuencia	Porcentaje
Alta	55	56,7
Media	25	25,8
Baja	17	17,5
Total	97	100

En la tabla 28 se aprecia que del total del profesorado encuestado ($n = 97$), el 56,7% manifestó tener un alto nivel de autoeficacia profesional en el ejercicio docente; el 25,8% percibió que su nivel de autoeficacia profesional docente era moderado, y el 17,5% consideró como bajo su nivel de autoeficacia profesional en el desempeño laboral en la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal durante el año 2019.

5.1.2 Análisis inferencial de las variables.

En este acápite se presentan las operaciones de medición de las relaciones postuladas entre las variables constitutivas de la problemática de investigación, y las relaciones entre la variable autoeficacia profesional docente y la implicación o engagement en el trabajo, así como el establecimiento de la significancia estadística del coeficiente de correlación calculado para los datos muestrales.

La significancia estadística o el hecho de que los resultados sean significativos quiere decir que, según la prueba estadística (en este caso la correlación de Pearson), los hallazgos encontrados no se deben a las fluctuaciones del azar, sino que expresan relaciones reales que por ende podrían ser replicables con nuevas muestras de sujetos. Y que el nivel de significancia refiere el índice de probabilidad de que sean confiables.

5.1.2.1 Test de normalidad Kolmogorov – Smirnov.

Para poder aplicar pruebas paramétricas o no paramétricas, ha sido necesario comprobar si las variables en estudio tienen o no distribución normal.

La prueba de Kolmogorov - Smirnov es aplicada únicamente a variables continuas y calcula la distancia máxima entre la función de distribución empírica de la muestra seleccionada y la teoría, en este caso la normal.

Para realizar la prueba de normalidad se ha tomado un nivel de confianza del 95%, si es que el nivel de significancia resulta menor que 0.05 entonces debe rechazarse la H_0 (Hipótesis nula), para la cual se planteó las siguientes hipótesis:

H_0 : El conjunto de datos tiene una distribución normal.

H_a : El conjunto de datos no tiene una distribución normal.

Tabla 29

Test de Bondad de Ajuste a la Curva Normal de Kolmogorov-Smirnov de Autoeficacia Docente.

Factores	M	D. E.	K-SZ	Sig
Autoeficacia en didáctica	12,77	5,7	,071	,063
Autoeficacia en adaptar educación	12,23	4,2	,110	,060
Autoeficacia en conservar disciplina	12,33	4,3	,066	,059
Autoeficacia en motivar estudiantes	12,77	5,7	,071	,063
Autoeficacia en desafíos y cambios	12,23	4,2	,110	,060
Autoeficacia en trabajar con colegas	12,33	4,3	,066	,059

Los resultados del análisis de la bondad de ajuste a la curva normal, fueron realizados a través de la prueba de Kolmogorov-Smirnov (ver tabla 29), e indicaron que los puntajes de la Escala de Autoeficacia de Profesores alcanzaban estadísticos K-S Z que eran estadísticamente significativos, por lo que se puede concluir que presentaban una adecuada aproximación a la curva normal. Es por ello que se decidió utilizar contrastes estadísticos paramétricos en el análisis de los datos de la investigación (Siegel y Castellan, 1995).

Tabla 30

Test de Bondad de Ajuste a la Curva Normal de Kolmogorov-Smirnov de Implicación en el Trabajo.

Factores	M	D. E.	K-SZ	Sig
Implicación cognitiva	14,68	6,1	,061	,062
Implicación emocional	14,35	4,9	,125	,058
Implicación social con estudiantes	14,27	4,8	,078	,053
Implicación social con colegas	14,68	6,1	,061	,062

Los resultados del análisis de la bondad de ajuste a la curva normal, fueron realizados a través de la prueba de Kolmogorov-Smirnov (ver tabla 30), e indicaron que los puntajes de la Escala de Implicación o Engagement Docente alcanzaban estadísticos K-S Z que eran estadísticamente significativos, por lo que se puede concluir que presentaban una adecuada aproximación a la curva normal. Es por ello que se decidió utilizar contrastes estadísticos paramétricos en el análisis de los datos de la investigación, siendo seleccionado el coeficiente de correlación de Pearson.

Según los expertos en medición, el coeficiente de correlación r de Pearson, puede ser factible de la calificación o ponderación siguiente:

Si $r_{xy} = 0.80$ a 1.00 , la correlación es muy alta.

Si $r_{xy} = 0.60$ a 0.79 , la correlación es alta.

Si $r_{xy} = 0.40$ a 0.59 , la correlación es moderada.

Si $r_{xy} = 0.20$ a 0.39 , la correlación es baja.

Si $r_{xy} = 0.00$ a 0.19 , la correlación es nula (Delgado, Escurra y Torres, 2006: 35).

5.1.2.2 Evaluación estadística de hipótesis.

5.1.2.2.1 Hipótesis general de investigación.

Hipótesis estadísticas

Hipótesis Nula (H_0): Las percepciones de la autoeficacia profesional docente no tienen una influencia positiva y significativa en la implicación en el trabajo del profesorado (teachers' engagement at work) de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal durante el año 2019.

Hipótesis Alterna (H_a): Las percepciones de la autoeficacia profesional docente tienen una influencia positiva y significativa en la implicación en el trabajo del profesorado (teachers' engagement at work) de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal durante el año 2019.

Nivel de significancia de $5\% = 0,05$.

Estadístico seleccionado: r de Pearson.

Regla de decisión: si la probabilidad (P) calculada es menor a la probabilidad asumida previamente de $0,05$, entonces se rechaza la hipótesis nula (H_0), aceptándose por tanto la hipótesis alterna (H_a), y viceversa.

Tabla 31

Correlación entre Autoeficacia Profesional Docente e Implicación en el Trabajo.

		Autoeficacia profesional docente	Implicación en el trabajo
Autoeficacia profesional docente	Correlación de Pearson	1	,62**
	Sig. (bilateral)		,020
	N	97	97
Implicación en el trabajo	Correlación de Pearson	,62**	1
	Sig. (bilateral)	,020	
	N	97	97

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

Los resultados presentados en la tabla 31 indican que la autoeficacia profesional docente tenía una influencia positiva alta en la implicación o engagement en el trabajo ($r = 0,62$) del profesorado universitario, y que dicho coeficiente de correlación era significativo ya que el nivel de probabilidad calculado en base a los datos fue menor que el nivel asumido previamente ($p = 0,00$ es $<$ que $p = 0,05$), lo que quería decir que dicho resultado no era producto de la intervención del azar, sino que reflejaba relaciones reales entre autoeficacia profesional docente y la implicación en el trabajo en la muestra evaluada de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal. En virtud de ello, dicho resultado se generalizaba a la población docente de la cual se seleccionó aleatoriamente la muestra de la mencionada universidad pública estudiada durante el año 2019.

5.1.2.2.2 Hipótesis específicas de investigación.

Hipótesis 1

Hipótesis estadísticas

Hipótesis Nula (H_0): La percepción de la auto-eficacia para la didáctica (self-efficacy for instruction) en el salón de clase no influye positiva y significativamente en la

implicación en el trabajo del profesorado de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal durante el año 2019.

Hipótesis Alterna (Ha): La percepción de la auto-eficacia para la didáctica (self-efficacy for instruction) en el salón de clase influye positiva y significativamente en la implicación en el trabajo del profesorado de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal durante el año 2019.

Nivel de significancia de 5% = 0,05.

Estadístico seleccionado: r de Pearson.

Regla de decisión: si la probabilidad (P) calculada es menor a la probabilidad asumida previamente de 0,05, entonces se rechaza la hipótesis nula (Ho), aceptándose por tanto la hipótesis alterna (Ha), y viceversa.

Tabla 32

Correlación entre Autoeficacia en Didáctica e Implicación en el Trabajo.

		Autoeficacia en didáctica	Implicación en el trabajo
Autoeficacia en didáctica	Correlación de Pearson	1	,68**
	Sig. (bilateral)		,020
	N	97	97
Implicación en el trabajo	Correlación de Pearson	,68**	1
	Sig. (bilateral)	,020	
	N	97	97

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

Los resultados presentados en la tabla 32 indican que la autoeficacia profesional en la autodidáctica docente tenía una influencia positiva alta en la implicación o engagement en el trabajo ($r = 0,68$) del profesorado universitario, y que dicho coeficiente de correlación era significativo ya que el nivel de probabilidad calculado en base a los datos fue menor que el nivel asumido previamente ($p = 0,02$ es $<$ que $p = 0,05$), lo que quería decir que

dicho resultado no era producto de la intervención del azar, sino que reflejaba relaciones reales entre autoeficacia profesional en la didáctica docente y la implicación en el trabajo en la muestra evaluada de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal. En virtud de ello, dicho resultado se generalizaba a la población docente de la cual se seleccionó aleatoriamente la muestra de la mencionada universidad pública estudiada durante el año 2019.

Hipótesis 2

Hipótesis estadísticas

Hipótesis Nula (H_0): La percepción de la auto-eficacia para la adaptación de la educación a las necesidades individuales y diversidad de los estudiantes no influye positiva y significativamente en la implicación en el trabajo del profesorado de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal durante el año 2019.

Hipótesis Alterna (H_a): La percepción de la auto-eficacia para adaptación de la educación a las necesidades individuales y diversidad de los estudiantes influye positiva y significativamente en la implicación en el trabajo del profesorado de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal durante el año 2019.

Nivel de significancia de 5% = 0,05.

Estadístico seleccionado: r de Pearson.

Regla de decisión: si la probabilidad (P) calculada es menor a la probabilidad asumida previamente de 0,05, entonces se rechaza la hipótesis nula (H_0), aceptándose por tanto la hipótesis alterna (H_a), y viceversa.

Tabla 33

Correlación entre Autoeficacia en Adaptar la Educación e Implicación en el Trabajo.

		Autoeficacia en adaptar educación	Implicación en el trabajo
Autoeficacia en adaptar educación	Correlación de Pearson	1	,46**
	Sig. (bilateral)		,020
	N	97	97
Implicación en el trabajo	Correlación de Pearson	,46**	1
	Sig. (bilateral)	,020	
	N	97	97

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

Los resultados presentados en la tabla 33 indican que la autoeficacia profesional en la adaptación de la educación a las necesidades individuales y diversidad estudiantil tenía una influencia positiva moderada en la implicación o engagement en el trabajo ($r = 0,46$) del profesorado universitario, y que dicho coeficiente de correlación era significativo ya que el nivel de probabilidad calculado en base a los datos fue menor que el nivel asumido previamente ($p = 0,02$ es $<$ que $p = 0,05$), lo que quería decir que dicho resultado no era producto de la intervención del azar, sino que reflejaba relaciones reales entre autoeficacia profesional en la adaptación de la educación a las necesidades individuales y diversidad estudiantil y la implicación en el trabajo en la muestra evaluada de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal. En virtud de ello, dicho resultado se generalizaba a la población docente de la cual se seleccionó aleatoriamente la muestra de la mencionada universidad pública estudiada durante el año 2019.

Hipótesis 3

Hipótesis estadísticas

Hipótesis Nula (H_0): La percepción de la auto-eficacia para motivar a los estudiantes (self-efficacy for motivating students) en el salón de clase no influye positiva y

significativamente en la implicación en el trabajo del profesorado de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal durante el año 2019.

Hipótesis Alterna (Ha): La percepción de la auto-eficacia para motivar a los estudiantes (self-efficacy for motivating students) en el salón de clase influye positiva y significativamente en la implicación en el trabajo del profesorado de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal durante el año 2019.

Nivel de significancia de 5% = 0,05.

Estadístico seleccionado: r de Pearson.

Regla de decisión: si la probabilidad (P) calculada es menor a la probabilidad asumida previamente de 0,05, entonces se rechaza la hipótesis nula (Ho), aceptándose por tanto la hipótesis alterna (Ha), y viceversa.

Tabla 34

Correlación entre Autoeficacia en Motivar Estudiantes e Implicación en el Trabajo.

		Autoeficacia en motivar estudiantes	Implicación en el trabajo
Autoeficacia en motivar estudiantes	Correlación de Pearson	1	,55**
	Sig. (bilateral)		,03
	N	97	97
Implicación en el trabajo	Correlación de Pearson	,55**	1
	Sig. (bilateral)	,03	
	N	97	97

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

Los resultados presentados en la tabla 34 indican que la autoeficacia profesional en la motivación de los estudiantes tenía una influencia positiva moderada en la implicación o engagement en el trabajo ($r = 0,55$) del profesorado universitario, y que dicho coeficiente de correlación era significativo ya que el nivel de probabilidad calculado en base a los datos fue menor que el nivel asumido previamente ($p = 0,03$ es $<$ que $p = 0,05$), lo que

quería decir que dicho resultado no era producto de la intervención del azar, sino que reflejaba relaciones reales entre autoeficacia profesional en la motivación de los estudiantes y la implicación en el trabajo en la muestra evaluada de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal. En virtud de ello, dicho resultado se generalizaba a la población docente de la cual se seleccionó aleatoriamente la muestra de la mencionada universidad pública estudiada durante el año 2019.

Hipótesis 4

Hipótesis estadísticas

Hipótesis Nula (H_0): La percepción de la auto-eficacia para conservar la disciplina (sel-efficacy for keeping discipline) en el salón de clase no influye positiva y significativamente en la implicación en el trabajo del profesorado de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal durante el año 2019.

Hipótesis Nula (H_0): La percepción de la auto-eficacia para conservar la disciplina (sel-efficacy for keeping discipline) en el salón de clase influye positiva y significativamente en la implicación en el trabajo del profesorado de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal durante el año 2019.

Nivel de significancia de 5% = 0,05.

Estadístico seleccionado: r de Pearson.

Regla de decisión: si la probabilidad (P) calculada es menor a la probabilidad asumida previamente de 0,05, entonces se rechaza la hipótesis nula (H_0), aceptándose por tanto la hipótesis alterna (H_a), y viceversa.

Tabla 35

Correlación entre Autoeficacia para Conservar la Disciplina e Implicación en el Trabajo.

		Autoeficacia para conservar la disciplina	Implicación en el trabajo
Autoeficacia para conservar la disciplina	Correlación de Pearson	1	,52**
	Sig. (bilateral)		,020
	N	97	97
Implicación en el trabajo	Correlación de Pearson	,52**	1
	Sig. (bilateral)	,020	
	N	97	97

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

Los resultados presentados en la tabla 35 indican que la autoeficacia profesional para conservar la disciplina tenía una influencia positiva moderada en la implicación o engagement en el trabajo ($r = 0,52$) del profesorado universitario, y que dicho coeficiente de correlación era significativo ya que el nivel de probabilidad calculado en base a los datos fue menor que el nivel asumido previamente ($p = 0,02$ es $<$ que $p = 0,05$), lo que quería decir que dicho resultado no era producto de la intervención del azar, sino que reflejaba relaciones reales entre autoeficacia profesional para conservar la disciplina y la implicación en el trabajo en la muestra evaluada de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal. En virtud de ello, dicho resultado se generalizaba a la población docente de la cual se seleccionó aleatoriamente la muestra de la mencionada universidad pública estudiada durante el año 2019.

Hipótesis 5

Hipótesis estadísticas

Hipótesis Nula (H_0): La percepción de la auto-eficacia para hacer frente a los cambios y desafíos (self-efficacy for coping with changes and challenges) no influye

positiva y significativamente en la implicación en el trabajo del profesorado de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal durante el año 2019.

Hipótesis Alternativa (Ha): La percepción de la auto-eficacia para hacer frente a los cambios y desafíos (self-efficacy for coping with changes and challenges) influye positiva y significativamente en la implicación en el trabajo del profesorado de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal durante el año 2019.

Nivel de significancia de 5% = 0,05.

Estadístico seleccionado: r de Pearson.

Regla de decisión: si la probabilidad (P) calculada es menor a la probabilidad asumida previamente de 0,05, entonces se rechaza la hipótesis nula (Ho), aceptándose por tanto la hipótesis alternativa (Ha), y viceversa.

Tabla 36

Correlación entre Autoeficacia para Afrontar Cambios y Desafíos e Implicación en el Trabajo.

		Autoeficacia en afrontar cambios y desafíos	Implicación en el trabajo
Autoeficacia en afrontar cambios y desafíos	Correlación de Pearson	1	,66**
	Sig. (bilateral)		,040
	N	97	97
Implicación en el trabajo	Correlación de Pearson	,66**	1
	Sig. (bilateral)	,040	
	N	97	97

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

Los resultados presentados en la tabla 36 indican que la autoeficacia profesional para afrontar los cambios y desafíos tenía una influencia positiva alta en la implicación o engagement en el trabajo ($r = 0,66$) del profesorado universitario, y que dicho coeficiente de correlación era significativo ya que el nivel de probabilidad calculado en base a los

datos fue menor que el nivel asumido previamente ($p = 0,04$ es $<$ que $p = 0,05$), lo que quería decir que dicho resultado no era producto de la intervención del azar, sino que reflejaba relaciones reales entre autoeficacia profesional para afrontar los cambios y desafíos y la implicación en el trabajo en la muestra evaluada de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal. En virtud de ello, dicho resultado se generalizaba a la población docente de la cual se seleccionó aleatoriamente la muestra de la mencionada universidad pública estudiada durante el año 2019.

Hipótesis 6

Hipótesis estadísticas

Hipótesis Nula (H_0): La percepción de la auto-eficacia para cooperar con colegas y padres (self-efficacy for cooperating with colleagues and parents) no influye positiva y significativamente en la implicación en el trabajo del profesorado de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal durante el año 2019.

Hipótesis Alterna (H_a): La percepción de la auto-eficacia para cooperar con colegas y padres (self-efficacy for cooperating with colleagues and parents) influye positiva y significativamente en la implicación en el trabajo del profesorado de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal durante el año 2019.

Nivel de significancia de $5\% = 0,05$.

Estadístico seleccionado: r de Pearson.

Regla de decisión: si la probabilidad (P) calculada es menor a la probabilidad asumida previamente de $0,05$, entonces se rechaza la hipótesis nula (H_0), aceptándose por tanto la hipótesis alterna (H_a), y viceversa.

Tabla 37

Correlación entre Autoeficacia para Cooperar con Colegas e Implicación en el Trabajo.

		Autoeficacia para cooperar con colegas	Implicación en el trabajo
Autoeficacia para cooperar con colegas	Correlación de Pearson	1	,56**
	Sig. (bilateral)		,010
	N	97	97
Implicación en el trabajo	Correlación de Pearson	,56**	1
	Sig. (bilateral)	,010	
	N	97	97

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

Los resultados presentados en la tabla 37 indican que la autoeficacia profesional para la cooperación con los colegas y padres tenía una influencia positiva moderada en la implicación o engagement en el trabajo ($r = 0,56$) del profesorado universitario, y que dicho coeficiente de correlación era significativo ya que el nivel de probabilidad calculado en base a los datos fue menor que el nivel asumido previamente ($p = 0,01$ es $<$ que $p = 0,05$), lo que quería decir que dicho resultado no era producto de la intervención del azar, sino que reflejaba relaciones reales entre autoeficacia profesional para la cooperación con los colegas y padres y la implicación en el trabajo en la muestra evaluada de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal. En virtud de ello, dicho resultado se generalizaba a la población docente de la cual se seleccionó aleatoriamente la muestra de la mencionada universidad pública estudiada durante el año 2019.

5.2 Discusión

El engagement, según la síntesis de Basso, puede ser definido como un estado cognitivo positivo, relacionado con el trabajo, persistente en el tiempo, de naturaleza motivacional y social y no centrado en un único objetivo, evento o situación; caracterizado por el vigor, la dedicación y la absorción. El engagement en el trabajo es un constructo

tanto individual como colectivo y social, y está íntimamente conectado con el desarrollo organizacional. Puede generar consecuencias positivas tanto para el trabajador como para la organización y reducir resultados organizacionales negativos. En cuanto a las consecuencias del engagement en el trabajo, es predictivo de una buena performance laboral y satisfacción, modula los efectos de los recursos organizacionales sobre la realización del trabajo, etc.

En este último sentido, incide también sobre la autoeficacia profesional que procesan las personas en el entorno laboral e institucional.

La autoeficacia es definida por Bandura, según la síntesis de Borrachero, Dávila y Bermejo (2014), como aquellas creencias de una persona referidas a su capacidad para organizar y ejecutar las diferentes fases de una acción necesarias para conseguir determinados logros. Trasladada al campo educativo, se puede definir la autoeficacia del profesorado como la creencia acerca de su competencia profesional para enseñar el corpus de conocimientos escolarizados al alumnado.

Innumerables estudios previos en la comunidad científica han evidenciado que los profesores que muestran creencia de alta autoeficacia para afrontar situaciones difíciles en el aula, se sienten normalmente cómodos, disfrutan con lo que hacen, apareciendo emociones positivas y convirtiéndose en buenos predictores de la satisfacción por la tarea de enseñar. En cambio, recalcan dichos estudios, los profesores con una baja autoeficacia son sensibles a la ansiedad asociada a fracasos, pues afrontan esas situaciones como una continua amenaza. Dado que el docente es el profesional que tiene la función social de conducir los procesos de enseñanza y aprendizaje, será el referente de sus alumnos en el aula y aquel que directamente o indirectamente influye en el comportamiento de los mismos.

La contribución, entonces, que a nivel individual o institucional puede brindar la autoeficacia profesional del profesorado en las instituciones educativas es gatillado por el nivel de engagement que éstos muestran. En este sentido, los resultados registrados en la presente investigación indican a groso modo que la autoeficacia docente del profesorado de las instituciones educativas investigadas, está vinculado en fuerte medida al engagement del que están imbuidos. Específicamente, los niveles de éste están asociados con el apoyo social percibido, la resiliencia en el trabajo, el autoconcepto laboral positivo y las emociones positivas experimentadas en las organizaciones educativas estudiadas.,

Los hallazgos reportados, por último, coinciden de alguna manera con los obtenidos por Rodríguez (2017) en *Implicancia emocional (Engagement) y Motivación laboral en trabajadores administrativos de una empresa del sector minero de la región Ancash*, en el que participaron 77 colaboradores, quienes reportaron que la implicancia emocional (engagement) laboral en total se encuentran en un nivel promedio. Empero, discrepan con los resultados reportados por Arraigada (2015) en *Estudio del engagement con el trabajo en docentes universitarios* donde con 29 docentes de ambos sexos (59% mujeres y 41% varones) encontraron de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Nacional de Mar de Plata, Argentina, encontró niveles de engagement en los docentes predominantemente muy alto (Contabilidad y Sociales) y alto (Administración y Turismo). Y disienten de los resultados encontrados por Küster y Vila (2012) en *El docente universitario y sus efectos en el estudiante*, quienes con una muestra de 45 docentes (48,9% hombres y 51,1% mujeres) encontraron evidencias de que los docentes muestran niveles elevados de engagement. Las diferencias encontradas se explican, en parte, las peculiaridades nacionales propias de los docentes encuestados y quizá en el hecho de la muestra y población encuestada pertenece a otro nivel educativo.

Con respecto a las correlaciones, por ahora no ha sido posible contrastar los hallazgos con otros resultados encontrados en investigaciones previas ya sea a nivel nacional o global pues los antecedentes examinados evalúan ya sea al engagement at work o implicación en el trabajo y la autoeficacia docente en relación a otras variables de innegable trascendencia para el ámbito educativo.

Conclusiones

1. Las percepciones de autoeficacia profesional docente tuvieron una influencia positiva alta (0,63) en la implicación en el trabajo del profesorado de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal durante el año 2019.
2. La percepción de autoeficacia docente para la didáctica tuvo una influencia positiva alta (0,68) en la implicación en el trabajo del profesorado de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal durante el año 2019.
3. La percepción de autoeficacia docente para la adaptación de la educación a las necesidades individuales y diversidad de estudiantes tuvo una influencia positiva moderada (0,46) en la implicación en el trabajo del profesorado de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal durante el año 2019.
4. La percepción de autoeficacia docente para la motivación de estudiantes tuvo una influencia positiva moderada (0,44) en la implicación en el trabajo del profesorado de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal durante el año 2019.
5. La percepción de autoeficacia docente para la conservar la disciplina tuvo una influencia positiva moderada (0,52) en la implicación en el trabajo del profesorado de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal durante el año 2019.
6. La percepción de autoeficacia docente para afrontar los desafíos y cambios tuvo una influencia positiva alta (0,66) en la implicación en el trabajo del profesorado de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal durante el año 2019.
7. La percepción de autoeficacia docente para la cooperación con colegas y padres tuvo una influencia positiva moderada (0,56) en la implicación en el trabajo del

profesorado de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal durante el año 2019.

Recomendaciones

1. Promover investigaciones adicionales en otras facultades de la Universidad Nacional Federico Villarreal sobre la autoeficacia profesional del profesorado universitario y su relación con la implicación en el trabajo o engagement at work.
2. Diseñar programas de capacitación que afiancen y mejoren los niveles de autoeficacia docente entre los integrantes de la muestra y la población de la presente investigación.
3. Sensibilizar al personal docente respecto a los beneficios de un programa de mejoramiento del engagement laboral para el logro de una gestión de calidad en la institución educativa universitaria estudiada.
4. Desarrollar estrategias proactivas de engagement en el profesorado conformante del estudio de tal manera que el nivel diagnosticado de implicación con el trabajo docente se incremente sustantivamente.
5. Sugerir estrategias al equipos de gestión de la institución educativa investigada para que la autoeficacia docente diagnosticada se irradie a los otros colegas de trabajo en el profesorado de la facultad estudiada.

Referencias

- Al-Alwan, A., & Mahasneh, A. (2014). Teachers' self-efficacy as determinant of students' Attitudes toward school: A study at the school level. *Review of European Studies*, 6(1), 171-179.
- Avanzi, L., Miglioretti, M., Velasco, V., Balducci, C., vecchio, L., Fraccaroli, F., & Skaalvik, E. M. (2013). Cross-validation of the Norwegian Teachers' Self-Efficacy Scale. *Teaching and Teacher Education*, 31, 69-68.
- Bakker, A. B., y Demerouti, E. (2013). La teoría de las demandas y los recursos laborales. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 29(3), 107-115.
- Bancayán, M. (2019). *Autoeficacia docente y habilidad para la gestión en manejo de conflictos en una institución educativa de la FA* (Tesis de maestro). Universidad Marcelino Champagnat, Lima-Perú.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 181-215.
- Bandura, A. (1999). Ejercicio de la eficacia personal y colectiva en sociedades cambiantes. En: A. Bandura (ed.). *Autoeficacia cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual*. Bilbao: Descleé De Brouwer.
- Benítez, R.M. (2014). *Factores determinantes del compromiso por el trabajo o work engagement. El caso de la Asociación Malagueña en favor de las Personas con Discapacidad Intelectual-ASPROMANIS* (Tesis de grado). Universidad de Málaga, España.
- Bustamante, P. Kato, C., Marroquín, P., y Yánac, S. (2019). *Las emociones como predictoras del engagement laboral en docentes de una institución educativa privada del Perú* (Tesis de magister). Universidad del Pacífico, Lima-Perú.

- Calla, Giovanna (2019). *Percepción de la autoeficacia pedagógica y su relación con el desempeño docente de profesores del área de Educación para el Trabajo de la Institución Educativa Secundaria Perú BIRF, Juliaca.2016* (Tesis de maestra). Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Arequipa-Perú.
- Covarrubias, C. G., y Mendoza, M. (2013). La teoría de la autoeficacia y el desempeño docente: El caso de Chile. *Estudios Hemisféricos y Polares*, 4(2), 107-123.
- De la Torre, M. J. y P. F. Casanova (2007). Comparative analysis of expectancies of efficacy in in-service and prospective teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 641-652.
- Delgado, A., Ecurra, L., & Torres, W. (2006). *La Medición en Psicología y Educación: Teoría y aplicaciones*. Perú: HOZLO.
- Durán, M. A., Extremera, N., & Rey, L. (2010). Analyzing the contribution of emotional intelligence and core self-evaluations as personal resources to employee engagement *Handbook of employee engagement: Perspectives, research and practice*, 209-217.
- Eldor, L., & Vigoda-Gadot, E. (2016). The nature of employee engagement: rethinking the employee-organization relationship. *The International Journal of Human Resource Management*, 1-27.
- Freeney, Y. & Fellenz, M. R. (2013). Work engagement, job design and the role of the social context at work: Exploring antecedents from a relational perspective. *Human Relations*, 66(1), 1427-1445.
- Giménez-Lozano, J., y Morales-Rodríguez, F. (2019). Relación entre las creencias de autoeficacia y los niveles e inteligencia emocional en docentes universitarios. *INFAD Revista de Psicología*, 1(1), 143-154.
- Hernández, R., y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. México: McGraw-Hill Interamericana Editores.

- Hidalgo, J., Acle, G., García, M., y Tovalín, H. (2019). Burnout, resiliencia y compromiso laboral en maestros de educación especial. *Educación y ciencia*, 8(51), 48-47.
- Karasek, R.A. (1998), Demand/Control Model: a social, emotional, and physiological approach to stress risk and active behaviour development (34.06-34.14). En: Stellman, J.M. (Ed.), *Encyclopedia of occupational health and safety*, Geneva: ILO.
- Kerlinger, F., & Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en Ciencias Sociales*. México: McGraw-Hill Interamericana Editores.
- Kirill, Ch. (2017). *Teacher engagement in grades 4-8*. (Tesis for degree doctor). Pepperdine University, USA: ProQuest LLC (2017).
- Kulikowski, K. (2017). Do we all agree on how to measure work engagement? Factorial validity of Utrecht Work Engagement Scale as a standard measurement tool- A literature review. *International Journal of Occupational Medicine and Environmental Health*, 30(2), 161-175.
- Lindo, E., Romero, J., Lindo, C., Torres, L., Llallico, J., y Ramos, E. (2018). *Estadística aplicada a la investigación (con SPSS y SAS)*. Lima: Editor EBLG.
- Martínez-Luque, C., Hervás-Gómez, C., & Román-Graván, P. (2017). Experiencia en el ámbito universitario: autoeficacia y motivación docente. *International Journal of Educational Research and Innovation*, 8, 175-184.
- Mauno, S., Kinnunen, U., & Ruokolainen, M. (2007). Job demands and resources as antecedents of work engagement: A longitudinal study. *Journal of Vocational Behavior*, 70(1), 149-171.
- Mesurado, B., & Laudadio, J. (2019). Experiencia profesional, capital psicológico y engagement. Su relación con el burnout en docentes universitarios. *Propósitos y Representaciones*, 7(3), 12-40.

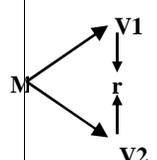
- Porras, C. (2018). *Variables psicológicas predictoras de la autoeficacia en docentes universitarios* (Tesis doctoral).. Universidad Autónoma de Nuevo León, México.
- Rodríguez-Muñoz, A. & Bakker, A. B. (2013). El engagement en el trabajo. *Salud laboral: riesgos laborales psicosociales y bienestar laboral*, 23, 437-452.
- Salanova, M., & Schaufeli, W.B. (2002). El engagement de los empleados: un rol emergente para la dirección de los recursos humanos. *Estudios financieros. Revista de Trabajo y Seguridad Social: Comentarios, casos prácticos: recursos humanos*, 261, 109-138.
- Schaufeli, W.B., y Bakker A.B. (2004). Job demands, job resources and their relationship with burnout and engagement: a multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25, 293-315.
- Sierra, R. (2001). *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios*. Madrid: Paraninfo Thomson Learning.
- Skaalvik, E., & Skaalvik, S. (2019). Teacher self-efficacy and collective teacher efficacy: Relations with perceived job resources and job demands, feeling of belonging, and teacher engagement. *Creative Education*, 10(7), 1400-1424.
- Silva, D., Ferreira, M., & Valentini, F. (2020). Psychometric properties of the Engaged Teachers Scale (ETS). *Psicologia: Teoria e Prática*, 22(1), 109-126.
- Tschannen-Moran, M. y A. Woolfolk (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805.
- Tschannen-Moran, M., A. Woolfolk y W. K. Hoy (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.
- Vargas, A. (2018). *Cultura organizacional y engagement en los colaboradores de la Universidad Peruana Unión Filial Juliaca, 2017* (Tesis de maestro). Universidad Peruana Unión, Lima-Perú.

Xanthopoulou, D., Bakker A.B., Demerouti, E., y Schaufeli W.D. (2009). The role of personal resources in the job demands-resources model. *International Journal of Stress Management*, 14, 121-141.

Apéndices

Apéndice A. Matriz de Consistencia

Título: Autoeficacia Profesional Docente: Relaciones con la Implicación en el Trabajo del Profesorado Universitario (Teachers' Engagement at Work)

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	CLASIF. VARIABLES	OPERACIONALIZACIÓN	METODOLOGÍA	POBLACIÓN y MUESTRA	INSTRUMENTOS	TRATAMIENTO ESTADIST.
<p>Problema General: ¿Qué relación hay entre las percepciones de la autoeficacia profesional docente (teachers' self-efficacy) y la implicación en el trabajo del profesorado (teachers' engagement at work) de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal durante el año 2019?</p> <p>Problemas Específicos: PE1: ¿Qué relación hay entre la percepción de la auto-eficacia para la didáctica (self-efficacy for instruction) en el salón de clase y la implicación en el trabajo del profesorado de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal durante el año 2019? PE2: ¿Qué relación hay entre la percepción de la auto-eficacia para adaptar la educación a la</p>	<p>Objetivo General: Determinar la relación existente entre las percepciones de la autoeficacia profesional docente (teachers' self-efficacy) y la implicación en el trabajo del profesorado (teachers' engagement at work) de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal durante el año 2019.</p> <p>Objetivos Específicos: OE1. Dilucidar la relación existente entre la percepción de la auto-eficacia para la didáctica (self-efficacy for instruction) en el salón de clase y la implicación en el trabajo del profesorado de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal durante el año 2019. OE2. Establecer relación existente entre la percepción de la auto-</p>	<p>Hipótesis General: Las percepciones de la autoeficacia profesional docente tienen una influencia positiva y significativa en la implicación en el trabajo del profesorado (teachers' engagement at work) de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal durante el año 2019.</p> <p>Hipótesis Específicas: HE1. La percepción de la auto-eficacia para la didáctica (self-efficacy for instruction) en el salón de clase influye positiva y significativamente en la implicación en el trabajo del profesorado de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal durante el año 2019. HE2. La percepción de la auto-eficacia para adaptar la educación a las necesidades individuales de los estudiantes (self-efficacy for adapting</p>	<p>Variables de estudio:</p> <p>Variable 1: Autoeficacia Profesional Docente</p> <p>Variable 2: Implicación en el Trabajo del Profesorado (Teachers' Engagement at Work)</p>	<p>Variables: Variable 1 Autoeficacia Profesional Docente Dimensiones e Indicadores: 1. Autoeficacia para la instrucción</p> <ul style="list-style-type: none"> - Explicar la materia - Responder cuestiones que mejoren comprensión de estudiantes <p>2. Autoeficacia para adaptar la educación a estudiantes</p> <ul style="list-style-type: none"> - Adecuar educación a requerimientos y habilidades individuales - Atender la diversidad estudiantil <p>3. Autoeficacia para motivar estudiantes</p>	<p>Enfoque Cuantitativo</p> <p>Tipo: Correlacional</p> <p>Diseño: Transversal No Experimental</p> 	<p>Población: Profesorado para los niveles inicial, primaria y secundaria de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal.</p> <p>Muestra: Se determinará con la fórmula:</p> $n = \frac{4 N pq}{E^2 (N-1) + 4pq}$ <p>Donde: p y q: Varianzas E: margen de error N: tamaño de la población n: tamaño de la muestra.</p>	<p>1. Norwegian Teachers' Self-Efficacy Scale.</p> <p>2. Engaged Teachers Scale</p>	<p>Estadística descriptiva: Escala de Estaciones, Moda Mediana Desviación estándar y Distribución de frecuencia.</p> <p>Análisis inferencial: consiste en la contrastación de las hipótesis correlacionales con el estadístico seleccionado coeficiente de correlación de Pearson.</p>

<p>necesidades individuales de los estudiantes (self-efficacy for adapting education to individual students' needs) y la implicación en el trabajo del profesorado de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal durante el año 2019?</p> <p>PE3. ¿Qué relación hay entre la percepción de la auto-eficacia para motivar a los estudiantes (sel-efficacy for motivating students) y la implicación en el trabajo del profesorado de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal durante el año 2019?</p> <p>PE4. ¿Qué relación hay entre la percepción de la auto-eficacia para hacer frente a los cambios y desafíos (sel-efficacy for coping with changes and challenges) y la implicación en el trabajo del profesorado de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal durante el año 2019?</p>	<p>eficacia para adaptar la educación a la necesidades individuales de los estudiantes (self-efficacy for adapting education to individual students' needs) y la implicación en el trabajo del profesorado de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal durante el año 2019.</p> <p>OE3. Elucidar la relación existente entre la percepción de la auto-eficacia para motivar a los estudiantes (sel-efficacy for motivating students) y la implicación en el trabajo del profesorado de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal durante el año 2019.</p> <p>OE4. Examinar la relación existente entre la percepción de la auto-eficacia para hacer frente a los cambios y desafíos (sel-efficacy for coping with changes and challenges) y la implicación en el trabajo del profesorado de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional</p>	<p>education to individual students' needs) influye positiva y significativamente en la implicación en el trabajo del profesorado de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal durante el año 2019.</p> <p>HE3. La percepción de la auto-eficacia para motivar a los estudiantes (sel-efficacy for motivating students) en el salón de clase influye positiva y significativamente en la implicación en el trabajo del profesorado de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal durante el año 2019.</p> <p>HE4. Percepción de la auto-eficacia para hacer frente a los cambios y desafíos (sel-efficacy for coping with changes and challenges) influye positiva y significativamente en la implicación en el trabajo del profesorado de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal durante el año 2019.</p> <p>HE5. Percepción de la auto-eficacia para</p>		<ul style="list-style-type: none"> - Involucrar a estudiantes en actividades de enseñanza-aprendizaje. <p>4. Auto-eficacia para cambios y desafíos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento de Adecuación a cambios metodológicos y situacionales <p>5. Auto-eficacia para conservar disciplina</p> <ul style="list-style-type: none"> - Habilidad para tratar el mal comportamiento de estudiantes <p>6. Auto-eficacia para trabajar con colegas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Voluntad de trabajo en equipo para resolver problemas <p>Variable 2 Implicación en el Trabajo Dimensiones e Indicadores: 1. Implicación cognitiva</p> <ul style="list-style-type: none"> - Concentración activa 				
---	--	--	--	---	--	--	--	--

<p>PE5. ¿Qué relación hay entre la percepción de la auto-eficacia para conservar la disciplina (sel-efficacy for keeping discipline) y la implicación en el trabajo del profesorado de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal durante el año 2019?</p> <p>PE6. ¿Qué relación hay entre la percepción de la auto-eficacia para trabajar junto con colegas y padres (sel-efficacy for cooperating with colleagues and parents) y la implicación en el trabajo del profesorado de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal durante el año 2019?</p>	<p>Federico Villarreal durante el año 2019. OE5. Evaluar la relación existente entre la percepción de la auto-eficacia para conservar la disciplina (sel-efficacy for keeping discipline) y la implicación en el trabajo del profesorado de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal durante el año 2019. OE6. Explicitar la relación existente entre la percepción de la auto-eficacia para trabajar junto con colegas y padres (sel-efficacy for cooperating with colleagues and parents) y la implicación en el trabajo del profesorado de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal durante el año 2019.</p>	<p>conservar la disciplina (sel-efficacy for keeping discipline) en el salón de clase influye positiva y significativamente en la implicación en el trabajo del profesorado de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal durante el año 2019. HE6. Percepción de la auto-eficacia para trabajar junto con colegas y padres (sel-efficacy for cooperating with colleagues and parents) influye positiva y significativamente en la implicación en el trabajo del profesorado de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal durante el año 2019.</p>		<ul style="list-style-type: none"> - Vigilancia y atención en roles 2. Implicación emocional <ul style="list-style-type: none"> - Sentimientos hacia el trabajo - Inversión de energía emocional 3. Implicación social con estudiantes <ul style="list-style-type: none"> - Establecimientos de vínculos con alumnos en salón de clase 4. Implicación social con colegas <ul style="list-style-type: none"> - Establecimiento de relaciones con colegas en el trabajo 				
--	---	---	--	--	--	--	--	--

Apéndice B. Ficha Técnica de Autoeficacia Docente

1. Nombre : Norwegian Teachers' Self-Efficacy Scale. Validación Transcultural.
2. Autores : Skaalvik, E. & Skaalvik, S.
3. Año : 2019
4. Administración : Individual y colectiva
5. Duración : 10 minutos aproximadamente
6. Objetivo : Evaluar las percepciones de autoeficacia del profesorado.
7. Tipo de ítems : Sumativos
8. Baremos : Percentiles.
9. Aspectos : La NTSES está constituido por 24 ítems, distribuidos en 6 dimensiones, que a continuación se detallan:
- I. Autoeficacia para la didáctica, constituido por 4 ítems.
 - II. Autoeficacia para adaptar la educación a estudiantes, constituido por 4 ítems
 - III. Autoeficacia para conservar la disciplina, constituido por 4 ítems.
 - IV. Autoeficacia para motivar a estudiantes, constituido por 4 ítems.
 - V. Autoeficacia para afrontar cambios y desafíos, constituido por 4 ítems.
 - VI. Autoeficacia para cooperar con colegas, constituido por 4 ítems.
10. Campo de Aplicación : Profesores
11. Material : Hojas que contienen el protocolo de los enunciados así como los respectivos casilleros para las marcas de los participantes en cualquiera de las columnas que contienen las alternativas de respuestas graduales desde *No del todo seguro*(1) hasta *Absolutamente seguro* (7).

Apéndice C. Ficha Técnica de Implicación en el Trabajo

1. Nombre : Engaged Teachers Scale.
2. Autores : Silva, Ferreira, & Valentini.
3. Año : 2020
4. Administración : Individual y colectiva
5. Duración : 10 minutos aproximadamente
6. Objetivo : Evalúa las características peculiares del trabajo del profesorado en las aulas de clase y establecimientos educativos (Klassen et al., 2013).
 “...a scale that permits assessing and understanding teachers’ work engagement” (Silva et al., 2020). (... una escala que permite evaluar y entender la implicación laboral del profesorado) (Traducción propia).
7. Tipo de ítems : Sumativos
8. Baremos : Percentiles.
9. Aspectos : La ETS está constituido por 16 ítems distribuidos en 4 áreas que a continuación se detallan:
 - I. Implicación cognitiva en el trabajo, constituido por 4 ítems.
 - II. Implicación emocional en el trabajo, constituido por 4 ítems
 - III. Implicación social con alumnos en el trabajo, constituido por 4 ítems.
 - IV. Implicación social con colegas en el trabajo, constituido por 4 ítems.
10. Campo de Aplicación : Profesores
11. Material : Hojas que contienen el protocolo de los enunciados así como los respectivos casilleros para las marcas de los participantes en cualquiera de las columnas que contienen las alternativas de respuestas graduales desde *Nunca* (1) hasta *Todos los días* (7).

Apéndice D. Norwegian Teachers' Self-Efficacy Scale.

Cuán seguro está que puede:

-
1. Explicar los temas centrales en sus cursos de manera que entiendan aun los estudiantes de bajo aprovechamiento.
 2. Proporcionar buena guía e instrucciones a todos los estudiantes independientemente de su nivel de habilidad
 3. Responder a las preguntas de los estudiantes de tal manera que entiendan los problemas difíciles
 4. Explicar las temáticas de modo tal que la mayoría de estudiantes entiendan los principios básicos
 5. Organizar las tareas para adaptar la enseñanza y asignaciones a las necesidades individuales
 6. Proporcionar desafíos realistas para todos los estudiantes aún en las clases con habilidades distintas
 7. Adaptar la instrucción a las necesidades de los estudiantes de bajo habilidad mientras también atiende a las necesidades de otros estudiantes en clase
 8. Organizar el trabajo en el salón de clase de modo que los estudiantes de pocas habilidades trabajen con tareas que están adaptadas a sus habilidades
 9. Mantener la disciplina en cualquier clase o grupo de estudiantes
 10. Controlar aun a los estudiantes más agresivos
 11. Conseguir que los estudiantes con problemas de conducta sigan las reglas del salón de clase
 12. Conseguir que los estudiantes se comporten cortésmente y respeten a los profesores
 13. Conseguir que los estudiantes trabajen bastante en sus tareas
 14. Despertar el deseo de aprender aun entre los estudiantes de más bajo aprovechamiento
 15. Conseguir que los estudiantes hagan lo mejor aun cuando trabajen con problemas difíciles
 16. Motivar a los estudiantes que muestran bajo interés en las tareas.
 17. Usar exitosamente cualquier método instructivo que la universidad decida utilizar
 18. Gestionar la instrucción aun si el curriculum es cambiado
 19. Gestionar la instrucción independientemente de cómo está organizado (grupos de edades combinadas, composición de los grupos, etc.)
 20. Enseñar bien aun si usted dijo que usara métodos de instrucción que no serían de su elección
 21. Tener una buena cooperación con los padres
 22. Encontrar soluciones adecuadas a los conflictos de intereses con otros profesores
 23. Colaborar constructivamente con los padres de los estudiantes con problemas de conducta
 24. Cooperar efectiva y constructivamente con otros profesores, por ejemplo con los equipos docentes.
-

Apéndice E. Engaged Teachers Scale.

-
1. Trato de desempeñarme al máximo cuando enseño
 2. Mientras enseño, realmente me entrego a mi trabajo
 3. Mientras enseño, pongo bastante atención a mi trabajo
 4. Cuando enseño trabajo con intensidad
 5. Estoy entusiasmado con la enseñanza
 6. Me siento feliz mientras enseño
 7. Me encanta enseñar
 8. Encuentro agradable enseñar
 9. Muestro afecto a mis estudiantes en clases
 10. Soy consciente de los sentimientos de mis alumnos en clases
 11. Me importan los problemas de mis estudiantes en clases
 12. Soy empático con mis estudiantes en clases.
 13. Me conecto bien con mis colegas de la universidad
 14. Me siento comprometido de ayudar a mis colegas de la universidad
 15. Valoro las relaciones que construyo con mis colegas de la universidad
 16. Me importan los problemas de mis colegas de la universidad
-

Apéndice F. Validación de Contenido de Juicio de Expertos de la Escala de Autoeficacia

Docente

Estimado Colega:

Ud. ha sido seleccionado como integrante del panel de expertos que tiene el trabajo de evaluar los ítems del instrumento que mide la variable **AUTOEFICACIA PROFESIONAL DOCENTE**.

Vuestra evaluación calificará tres aspectos de lo que en la comunidad científica se conoce como **Validez de Contenido**: la **pertinencia*** y la **relevancia*** de cada ítem para medir dicha variable y/o las dimensiones de la misma, así como la **claridad** en la formulación de cada ítem.

En la siguiente página aparecen el número total de ítems así como la agrupación de los mismos en las respectivas dimensiones con sus correspondientes definiciones conceptuales. Al costado derecho de cada ítem se ha colocado tres (3) columnas correspondientes a pertinencia, relevancia y claridad, cada una de las cuales está provista de dos casilleros con las letras A y D respectivamente.

Se le pide que elija solamente una respuesta de las dos (2) posibilidades que se le ofrece, marcando con un aspa (X) aquella letra que considere adecuada, según la siguiente sugerencia:

A = para indicar su acuerdo si el contenido del ítem mide adecuadamente la variable y/o la respectiva dimensión de esta.

D = para indicar su desacuerdo si el contenido del ítem no mide adecuadamente la variable y/o la respectiva dimensión de esta.

***Pertinencia.**-Refiere la idoneidad de los ítems para medir adecuadamente el constructo y/o una determinada dimensión de éste.

***Relevancia.**- Refiere la representatividad de los ítems para medir el constructo y /o una determinada dimensión de éste.

Le agradecemos de antemano su participación.

DATOS DEL EXPERTO

Nombres y apellidos del experto: DRA. IRMA REYES BLACIDO

Área(s) de experiencia profesional: INVESTIGACIÓN Y DIDACTICA



 Irma Reyes Blácido
 DNI:06808836

Estimado Colega:

Ud. ha sido seleccionado como integrante del panel de expertos que tiene el trabajo de evaluar los ítems del instrumento que mide la variable **AUTOEFICACIA PROFESIONAL DOCENTE**.

Vuestra evaluación calificará tres aspectos de lo que en la comunidad científica se conoce como **Validez de Contenido**: la **pertinencia*** y la **relevancia*** de cada ítem para medir dicha variable y/o las dimensiones de la misma, así como la **claridad** en la formulación de cada ítem.

En la siguiente página aparecen el número total de ítems así como la agrupación de los mismos en las respectivas dimensiones con sus correspondientes definiciones conceptuales. Al costado derecho de cada ítem se ha colocado tres (3) columnas correspondientes a pertinencia, relevancia y claridad, cada una de las cuales está provista de dos casilleros con las letras A y D respectivamente.

Se le pide que elija solamente una respuesta de las dos (2) posibilidades que se le ofrece, marcando con un aspa (X) aquella letra que considere adecuada, según la siguiente sugerencia:

A = para indicar su acuerdo si el contenido del ítem mide adecuadamente la variable y/o la respectiva dimensión de esta.

D = para indicar su desacuerdo si el contenido del ítem no mide adecuadamente la variable y/o la respectiva dimensión de esta.

***Pertinencia.** -Refiere la idoneidad de los ítems para medir adecuadamente el constructo y/o una determinada dimensión de éste.

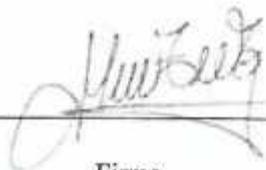
***Relevancia.** - Refiere la representatividad de los ítems para medir el constructo y/o una determinada dimensión de éste.

Le agradecemos de antemano su participación.

DATOS DEL EXPERTO

Nombres y apellidos del experto: Magda Marianella Tazzo Tomas

Área(s) de experiencia profesional: Docencia en Investigación



Firma

DNI N° 08861653

Estimado Colega:

Ud. ha sido seleccionado como integrante del panel de expertos que tiene el trabajo de evaluar los ítems del instrumento que mide la variable **AUTOEFICACIA PROFESIONAL DOCENTE**.

Vuestra evaluación calificará tres aspectos de lo que en la comunidad científica se conoce como **Validez de Contenido**: la **pertinencia*** y la **relevancia*** de cada ítem para medir dicha variable y/o las dimensiones de la misma, así como la **claridad** en la formulación de cada ítem.

En la siguiente página aparecen el número total de ítems así como la agrupación de los mismos en las respectivas dimensiones con sus correspondientes definiciones conceptuales. Al costado derecho de cada ítem se ha colocado tres (3) columnas correspondientes a pertinencia, relevancia y claridad, cada una de las cuales está provista de dos casilleros con las letras A y D respectivamente.

Se le pide que elija solamente una respuesta de las dos (2) posibilidades que se le ofrece, marcando con un aspa (X) aquella letra que considere adecuada, según la siguiente sugerencia:

A = para indicar su acuerdo si el contenido del ítem mide adecuadamente la variable y/o la respectiva dimensión de esta.

D = para indicar su desacuerdo si el contenido del ítem no mide adecuadamente la variable y/o la respectiva dimensión de esta.

***Pertinencia.**-Refiere la idoneidad de los ítems para medir adecuadamente el constructo y/o una determinada dimensión de éste.

***Relevancia.**- Refiere la representatividad de los ítems para medir el constructo y /o una determinada dimensión de éste.

Le agradecemos de antemano su participación.

DATOS DEL EXPERTO

Nombres y apellidos del experto: Juan Zevallo Gutiérrez Gutiérrez

Área(s) de experiencia profesional: 25 años en Docencia e Investigación



Firma

DNI N° 06136239

Estimado Colega:

Ud. ha sido seleccionado como integrante del panel de expertos que tiene el trabajo de evaluar los ítems del instrumento que mide la variable **AUTOEFICACIA PROFESIONAL DOCENTE**.

Vuestra evaluación calificará tres aspectos de lo que en la comunidad científica se conoce como **Validez de Contenido**: la **pertinencia*** y la **relevancia*** de cada ítem para medir dicha variable y/o las dimensiones de la misma, así como la **claridad** en la formulación de cada ítem.

En la siguiente página aparecen el número total de ítems así como la agrupación de los mismos en las respectivas dimensiones con sus correspondientes definiciones conceptuales. Al costado derecho de cada ítem se ha colocado tres (3) columnas correspondientes a pertinencia, relevancia y claridad, cada una de las cuales está provista de dos casilleros con las letras A y D respectivamente.

Se le pide que elija solamente una respuesta de las dos (2) posibilidades que se le ofrece, marcando con un aspa (X) aquella letra que considere adecuada, según la siguiente sugerencia:

A = para indicar su acuerdo si el contenido del ítem mide adecuadamente la variable y/o la respectiva dimensión de esta.

D = para indicar su desacuerdo si el contenido del ítem no mide adecuadamente la variable y/o la respectiva dimensión de esta.

***Pertinencia.**-Refiere la idoneidad de los ítems para medir adecuadamente el constructo y/o una determinada dimensión de éste.

***Relevancia.**- Refiere la representatividad de los ítems para medir el constructo y/o una determinada dimensión de éste.

Le agradecemos de antemano su participación.

DATOS DEL EXPERTO

Nombres y apellidos del experto: Rafaela Teodosia Huerta Camones

Área(s) de experiencia profesional: Educación y Derecho



DNI N° 07650762

Apéndice G. Formato de Validez de Contenido de la Escala de Autoeficacia Docente

Item	Dimensiones	Pertinencia		Relevancia		Claridad		Observaciones / Sugerencias
		A	D	A	D	A	D	
D1: Autoeficacia para la didáctica								
1.	Explicar los temas centrales en sus cursos de manera que entiendan aun los estudiantes de bajo aprovechamiento.							
2.	Proporcionar buena guía e instrucciones a todos los estudiantes independientemente de su nivel de habilidad							
3.	Responder a las preguntas de los estudiantes de tal manera que entiendan los problemas difíciles							
4.	Explicar las temáticas de modo tal que la mayoría de estudiantes entiendan los principios básicos							
D2: Autoeficacia para adaptar la educación a estudiantes								
1.	Organizar las tareas para adaptar la enseñanza y asignaciones a las necesidades individuales							
2.	Proporcionar desafíos realistas para todos los estudiantes aún en las clases con habilidades distintas							
3.	Adaptar la instrucción a las necesidades de los estudiantes de bajo habilidad mientras también atiende a las necesidades de otros estudiantes en clase							
4.	Organizar el trabajo en el salón de clase de modo que los estudiantes de pocas habilidades trabajen con tareas que están adaptadas a sus habilidades							
D3: Autoeficacia para conservar la disciplina								
1.	Mantener la disciplina en cualquier clase o grupo de estudiantes							
2.	Controlar aun a los estudiantes más agresivos							
3.	Conseguir que los estudiantes con problemas de conducta sigan las reglas del salón de clase							
4.	Conseguir que los estudiantes se comporten cortésmente y respeten a los profesores							
D4: Nombre: Autoeficacia para motivar a estudiantes								

1.	Conseguir que los estudiantes trabajen bastante en sus tareas							
2.	Despertar el deseo de aprender aun entre los estudiantes de más bajo aprovechamiento							
3.	Conseguir que los estudiantes hagan lo mejor aun cuando trabajen con problemas difíciles							
4.	Motivar a los estudiantes que muestran bajo interés en las tareas.							
D5: Nombre: Autoeficacia para afrontar cambios y desafíos								
1.	Usar exitosamente cualquier método instructivo que la universidad decida utilizar							
2.	Gestionar la instrucción aun si el curriculum es cambiado							
3.	Gestionar la instrucción independientemente de cómo está organizado (grupos de edades combinadas, composición de los grupos, etc.)							
4.	Enseñar bien aun si usted dijo que usara métodos de instrucción que no serían de su elección							
D6: Nombre: Autoeficacia para cooperar con colegas								
1.	Tener una buena cooperación con los padres							
2.	Encontrar soluciones adecuadas a los conflictos de intereses con otros profesores							
3.	Colaborar constructivamente con los padres de los estudiantes con problemas de conducta							
4.	Cooperar efectiva y constructivamente con otros profesores, por ejemplo con los equipos docentes.							

Apéndice H. Validación de Contenido de Juicio de Expertos de la Escala Implicación en el Trabajo

Estimado Colega:

Ud. ha sido seleccionado como integrante del panel de expertos que tiene el trabajo de evaluar los ítems del instrumento que mide la variable **IMPLICACIÓN EN EL TRABAJO**.

Vuestra evaluación calificará tres aspectos de lo que en la comunidad científica se conoce como **Validez de Contenido**: la **pertinencia*** y la **relevancia*** de cada ítem para medir dicha variable y/o las dimensiones de la misma, así como la **claridad** en la formulación de cada ítem.

En la siguiente página aparecen el número total de ítems, así como la agrupación de los mismos en las respectivas dimensiones con sus correspondientes definiciones conceptuales. Al costado derecho de cada ítem se ha colocado tres (3) columnas correspondientes a pertinencia, relevancia y claridad, cada una de las cuales está provista de dos casilleros con las letras A y D respectivamente.

Se le pide que elija solamente una respuesta de las dos (2) posibilidades que se le ofrece, marcando con un aspa (X) aquella letra que considere adecuada, según la siguiente sugerencia:

A = para indicar su acuerdo si el contenido del ítem mide adecuadamente la variable y/o la respectiva dimensión de esta.

D = para indicar su desacuerdo si el contenido del ítem no mide adecuadamente la variable y/o la respectiva dimensión de esta.

***Pertinencia.** -Refiere la idoneidad de los ítems para medir adecuadamente el constructo y/o una determinada dimensión de éste.

***Relevancia.** - Refiere la representatividad de los ítems para medir el constructo y /o una determinada dimensión de éste.

Le agradecemos de antemano su participación.

DATOS DEL EXPERTO

Nombres y apellidos del experto: Magda Marianella Tazzo Tomas

Área(s) de experiencia profesional: Docencia Universitaria



Firma

DNI N° 08861653

Estimado Colega:

Ud. ha sido seleccionado como integrante del panel de expertos que tiene el trabajo de evaluar los ítems del instrumento que mide la variable **IMPLICACIÓN EN EL TRABAJO**.

Vuestra evaluación calificará tres aspectos de lo que en la comunidad científica se conoce como **Validez de Contenido**: la **pertinencia*** y la **relevancia*** de cada ítem para medir dicha variable y/o las dimensiones de la misma, así como la **claridad** en la formulación de cada ítem.

En la siguiente página aparecen el número total de ítems así como la agrupación de los mismos en las respectivas dimensiones con sus correspondientes definiciones conceptuales. Al costado derecho de cada ítem se ha colocado tres (3) columnas correspondientes a pertinencia, relevancia y claridad, cada una de las cuales está provista de dos casilleros con las letras A y D respectivamente.

Se le pide que elija solamente una respuesta de las dos (2) posibilidades que se le ofrece, marcando con un aspa (X) aquella letra que considere adecuada, según la siguiente sugerencia:

A = para indicar su acuerdo si el contenido del ítem mide adecuadamente la variable y/o la respectiva dimensión de esta.

D = para indicar su desacuerdo si el contenido del ítem no mide adecuadamente la variable y/o la respectiva dimensión de esta.

***Pertinencia.**-Refiere la idoneidad de los ítems para medir adecuadamente el constructo y/o una determinada dimensión de éste.

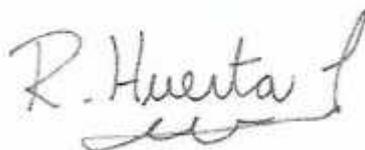
***Relevancia.**- Refiere la representatividad de los ítems para medir el constructo y /o una determinada dimensión de éste.

Le agradecemos de antemano su participación.

DATOS DEL EXPERTO

Nombres y apellidos del experto: Rafaela Teodosia HUERTA CAMONES

Área(s) de experiencia profesional: Educación y Derecho



DNI N° 07650762

Estimado Colega:

Ud. ha sido seleccionado como integrante del panel de expertos que tiene el trabajo de evaluar los ítems del instrumento que mide la variable **IMPLICACIÓN EN EL TRABAJO**.

Vuestra evaluación calificará tres aspectos de lo que en la comunidad científica se conoce como **Validez de Contenido: la pertinencia*** y la **relevancia*** de cada ítem para medir dicha variable y/o las dimensiones de la misma, así como la **claridad** en la formulación de cada ítem.

En la siguiente página aparecen el número total de ítems así como la agrupación de los mismos en las respectivas dimensiones con sus correspondientes definiciones conceptuales. Al costado derecho de cada ítem se ha colocado tres (3) columnas correspondientes a pertinencia, relevancia y claridad, cada una de las cuales está provista de dos casilleros con las letras A y D respectivamente.

Se le pide que elija solamente una respuesta de las dos (2) posibilidades que se le ofrece, marcando con un aspa (X) aquella letra que considere adecuada, según la siguiente sugerencia:

A = para indicar su acuerdo si el contenido del ítem mide adecuadamente la variable y/o la respectiva dimensión de esta.

D = para indicar su desacuerdo si el contenido del ítem no mide adecuadamente la variable y/o la respectiva dimensión de esta.

***Pertinencia.**-Refiere la idoneidad de los ítems para medir adecuadamente el constructo y/o una determinada dimensión de éste.

***Relevancia.**- Refiere la representatividad de los ítems para medir el constructo y /o una determinada dimensión de éste.

Le agradecemos de antemano su participación.

DATOS DEL EXPERTO

Nombres y apellidos del experto: DRA. IRMA REYES BLACIDO

Área(s) de experiencia profesional: INVESTIGACIÓN Y DIDACTICA


 Irma Reyes Blácido
 DNI:06808836

Estimado Colega:

Ud. ha sido seleccionado como integrante del panel de expertos que tiene el trabajo de evaluar los ítems del instrumento que mide la variable **IMPLICACIÓN EN EL TRABAJO**.

Vuestra evaluación calificará tres aspectos de lo que en la comunidad científica se conoce como **Validez de Contenido**: la **pertinencia*** y la **relevancia*** de cada ítem para medir dicha variable y/o las dimensiones de la misma, así como la **claridad** en la formulación de cada ítem.

En la siguiente página aparecen el número total de ítems así como la agrupación de los mismos en las respectivas dimensiones con sus correspondientes definiciones conceptuales. Al costado derecho de cada ítem se ha colocado tres (3) columnas correspondientes a pertinencia, relevancia y claridad, cada una de las cuales está provista de dos casilleros con las letras A y D respectivamente.

Se le pide que elija solamente una respuesta de las dos (2) posibilidades que se le ofrece, marcando con un aspa (X) aquella letra que considere adecuada, según la siguiente sugerencia:

A = para indicar su acuerdo si el contenido del ítem mide adecuadamente la variable y/o la respectiva dimensión de esta.

D = para indicar su desacuerdo si el contenido del ítem no mide adecuadamente la variable y/o la respectiva dimensión de esta.

***Pertinencia.**-Refiere la idoneidad de los ítems para medir adecuadamente el constructo y/o una determinada dimensión de éste.

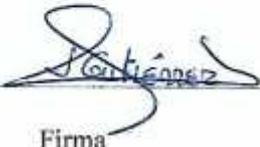
***Relevancia.**- Refiere la representatividad de los ítems para medir el constructo y/o una determinada dimensión de éste.

Le agradecemos de antemano su participación.

DATOS DEL EXPERTO

Nombres y apellidos del experto: JUAN ZENÓN GUTIÉRREZ GUTIÉRREZ

Área(s) de experiencia profesional: 21 años de Docencia e Investigación


Firma

DNI N° 06136239

Apéndice I. Formato de Validez de Contenido de la Escala Implicación en el Trabajo

Item	Dimensiones	Pertinencia		Relevancia		Claridad		Observaciones / Sugerencias
		A	D	A	D	A	D	
D1: Implicación cognitiva en el trabajo								
1.	Trato de desempeñarme al máximo cuando enseño							
2.	Mientras enseño, realmente me entrego a mi trabajo							
3.	Mientras enseño, pongo bastante atención a mi trabajo							
4.	Cuando enseño trabajo con intensidad							
D2: Implicación emocional en el trabajo								
1.	Estoy entusiasmado con la enseñanza							
2.	Me siento feliz mientras enseño							
3.	Me encanta enseñar							
4.	Encuentro agradable enseñar							
D3: Implicación social con alumnos en el trabajo								
1.	Muestro afecto a mis estudiantes en clases							
2.	Soy consciente de los sentimientos de mis alumnos en clases							
3.	Me importan los problemas de mis estudiantes en clases							
4.	Soy empático con mis estudiantes en clases.							
D4: Implicación social con colegas en el trabajo								
1.	Me conecto bien con mis colegas en la universidad							
2.	Me siento comprometido de ayudar a mis colegas en la universidad							
3.	Valoro las relaciones que construyo con mis colegas en la universidad							
4.	Me importan los problemas de mis colegas de la universidad							