

Del Valle, S.; Rioja, N.; Parra, J.; Cárdenas, M. (2022) Perception of Teaching Competences in Sciences of Physical Activity and Sports. Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte vol. 22 (86) pp. 301-317  
[Http://cdeporte.rediris.es/revista/revista86/artpercepcion1343.htm](http://cdeporte.rediris.es/revista/revista86/artpercepcion1343.htm)  
DOI: <https://doi.org/10.15366/rimcafd2022.86.007>

## ORIGINAL

# PERCEPCIÓN DE LAS COMPETENCIAS DOCENTES EN CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y EL DEPORTE

## PERCEPTION OF TEACHING COMPETENCES IN SCIENCES OF PHYSICAL ACTIVITY AND SPORTS

Del Valle, S.<sup>1</sup>; Rioja, N.<sup>2</sup>; Parra, J.<sup>2</sup> y Cárdenas, M.<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Doctora en Psicología. Profesora en la Universidad de Castilla-La Mancha (España) [sagrariodel.valle@uclm.es](mailto:sagrariodel.valle@uclm.es)

<sup>2</sup> Doctores en Ciencias del Deporte. Profesora en la Universidad de Castilla-La Mancha (España) [natalia.rioja@uclm.es](mailto:natalia.rioja@uclm.es), [juan.parra@uclm.es](mailto:juan.parra@uclm.es)

<sup>3</sup> Graduada en Ciencias del Deporte. Profesora en la Universidad de Castilla-La Mancha (España) [Profesor.MCardenas@uclm.es](mailto:Profesor.MCardenas@uclm.es)

**Código UNESCO / UNESCO code:** 5801 Teoría y métodos educativos / Theory and educational methods; 5899 Otras Especialidades Pedagógicas: Educación Física / Other Pedagogic specialities: Physical Education  
**Clasificación del Consejo de Europa / Classification of the Council of Europe:** 5. Didáctica y metodología / Didactics and methodology.

**Recibido** 1 de marzo de 2020 **Received** March 1, 2020

**Aceptado** 8 de noviembre de 2020 **Accepted** November 8, 2020

### RESUMEN

Se pretende analizar las mejoras significativas en la percepción de las competencias docentes en Educación Física. Se lleva a cabo una intervención basada en el Modelo de Autoeficacia docente de Bandura (1986) y el estatuto del co-sujeto Not (1987), en la asignatura de Procesos de Enseñanza-Aprendizaje curso 2018-2019 (Grado de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, UCLM). Se utiliza un método descriptivo, cuantitativo, correlacional y de carácter transversal, participan 104 estudiantes (74 chicos y 30 chicas). Se hallan expectativas de logro, sin distinción de sexo, en el desempeño de las competencias docentes: *potencial creativo con apoyo institucional, dominio técnico didáctico y personalidad activa con capacidad didáctica metacognitiva*. Se llega a la conclusión de que es posible modificar las perspectivas de actuación en la acción docente dando prioridad a la evolución personal y profesional de los futuros docentes, independientemente del sexo y del rol que ejerce la sociedad. Línea pionera de investigación en la que se necesita profundizar.

**PALABRAS CLAVE:** Autoeficacia docente, reciprocidad, Educación Física, igualdad de género.

## **ABSTRACT**

The aim is to analyze the significant improvements in the perception of the teaching competences in Physical Education. An intervention is carried out based on the Model of Teacher Self-efficacy of Bandura (1986) and the status of co-subject Not (1987), in the subject of Teaching-Learning Processes course 2018-2019 (Degree of Physics Activity and Sports Sciences, UCLM). A descriptive, quantitative, correlational and cross-sectional method is used, involving 104 students (74 boys and 30 girls). There are expectations of achievement, without distinction of sex, in the performance of teaching competences: creative potential with institutional support, didactic technical mastery and active personality with metacognitive didactic ability. So it is possible to modify the perspectives in the teaching action of future teachers, giving priority to the personal and professional evolution, regardless of sex and the role played by society. New line of research in which it is necessary to deepen.

**KEY WORDS:** Self-efficacy, reciprocity, Physical Education, gender equality.

## **1. INTRODUCCIÓN**

El dilema al que se enfrenta la educación hoy en día en la universidad es encontrar los indicadores de una educación de calidad, donde se consensuen las competencias profesionales del profesorado que le permita enfrentarse, en un futuro próximo, a todos los cambios vertiginosos a los que está asistiendo la sociedad. De ahí que surja la necesidad de investigar cuáles son los aspectos que explican las competencias docentes que construyen los estudiantes en la asignatura de Procesos de Enseñanza Aprendizaje, en el Grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte en la UCLM, y qué aspectos son los que focalizan su atención, con la intención de hallar índices de aplicación futura. A su vez hay que tener en cuenta que en dicho Grado existe un elevado número de matriculados de género masculino (75-85%), frente al sexo femenino (25-15%), tendencia que se mantiene regularmente a lo largo de su historia.

Bajo este telón de fondo, la teoría socio-cognitiva de Bandura (1986), Bandura, Azzi y Polydoros (2008), expone que los componentes para tener autoeficacia, aplicable al ámbito docente, están auspiciados por: los determinantes personales, la conducta propiamente dicha y el contexto que lo circunda, entendiendo el valor dialéctico en la interacción de estos componentes y destacando que en la autoeficacia percibida resultan claves los juicios que cada persona desarrolla sobre su capacidad, en base a los que organiza y ejecuta sus actos para alcanzar el resultado deseado. Desde esta perspectiva hallamos las siguientes líneas de investigación: 1.- Proveer ambientes de aprendizaje planificado, con equilibrio emocional (Bandura, 1997; Klassen, Bong, Usher, Chong, Huan, Wong & Georgiou, 2009; Tschannen-Moran & Woolfolk, 2002;

Woolfolk & Burke-Spero, 2005). 2.- Mejorar en las estrategias de enseñanza por la autoevaluación del profesorado (Gibson & Dembo, 1984; Guskey & Passaro 1994; Ross, 1998). 3.- Esfuerzo por lograr los objetivos de enseñanza (Deemer, 2004; Woolfolk & Burke-Spero, 2005). 4.- Análisis de las competencias docentes (Baena-Extremera, Granero-Gallegos & Martínez-Molina, 2015; Del Valle, De la Vega & Rodríguez, 2015; Ferrández-Berrueco & Sánchez-Tarazaga, 2014; Hernández, Velázquez, Aguado, Álvarez, del Campo, Cid & Moya, 2010; Rodríguez, Del Valle & De la Vega, 2018; Sanz, Hernando & Mula, 2015; Valdivieso, Carbonero & Martín-Antón, 2013; Villafuerte, Pérez, Delgado, 2019). 5.- Implicación e interés en las tareas con gran desenvolvimiento metacognitivo (Bandura, 1999; Cañadas, Santos-Pastor, y Castejón, 2018; De la Vega, Ruiz, Batista, Ortín & Giesenow, 2012; Diaz del Cueto, 2009; Klassen, Usher, Chong, Huan, Wong & Georgiouet, 2009; Nisbett & Wilson, 1997; Ortín, De la Vega & Gosálvez, 2013; Pajares, 1996; Ryan & Deci, 2013; Swartz, Costa, Beyer, Reagan & Kallick, 2013). Sin embargo, en los estudios no se hallan índices de análisis congruentes, por lo que se antoja esencial que en la construcción de los modelos de la autoeficacia docente se pueda partir de la figura del propio profesor y de sus percepciones prácticas.

Situados en esta línea, este estudio se centra en evaluar la percepción de la autoeficacia de las competencias profesionales que construyen los y las estudiantes de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, tras cursar la materia de Procesos de Enseñanza-Aprendizaje, para dar respuesta al contexto educativo en la enseñanza por competencias. El modelo de enseñanza-aprendizaje en torno a la autoeficacia docente, que fundamenta la asignatura está abalado por la Ley de Educación LOE-LOMCE, haciéndose hincapié en la figura del profesor/a excelente y eficaz que se conforma de dos aspectos fundamentales: la actitud y la aptitud que con trabajo se convierte en habilidad, de acuerdo con Bandura (1986) y bajo el “estatuto del co-sujeto” (Not, 1987). De lo que se desprende que las competencias del profesor/a excelente y eficaz, es ser capaz de unir todas las actitudes y aptitudes que con trabajo son habilidades de una persona con talento o talentosa. Es decir se pretende desarrollar pasión por el trabajo efectivo y con calidad, por la innovación, por la aventura, el desafío... Y la compasión para ponerse en el lugar del otro y actuar, mirar desde el estudiante para básicamente influir en los resultados elevados de rendimiento del alumnado (puesta en práctica de las aptitudes y las habilidades del profesor/a gracias al dominio de contenido, al dominio técnico didáctico, al uso de la capacidad metacognitiva para regular el aprendizaje, actuar como un líder que pueda transformar la sociedad); estimulando así al alumno/a para que amplíe sus necesidades y aumente su nivel de confianza (Del Valle y Rodríguez, 2017). En este escenario entra en juego la importancia de la perspectiva de género y cómo influye ésta, tanto en la formación de los futuros docentes, como posteriormente en su interacción con el alumnado. Se pretende no hacer distinción entre sexos para ser independiente de los roles que pueda sesgar la sociedad o la cultura imperante (Parra, 2009).

Por tanto, si analizamos las características del modelo de enseñanza-aprendizaje que fundamenta la asignatura hallamos un modelo global que no hace distinción de género, aunque existan roles que sean propios del género femenino, ya que el desempeño profesional demanda unas competencias específicas, por ejemplo: la compasión como valor moral. La mujer ha

desempeñado tradicionalmente un papel en la sociedad que ha estado vinculado a la comprensión del sufrimiento, al cuidado y la atención de los demás. Este estereotipo social atribuye a la mujer una mayor sensibilidad emocional, una mayor preocupación por la interacción y sentimiento de los demás y una mayor tendencia al apoyo a los más débiles y necesitados (Baston, Fultz & Schoenrade 1987). Las mujeres tienden a situarse en el lugar del otro/a mientras que los hombres tienden más a llevar a cabo las acciones instrumentales (Hoffman 1987). Sucesivas investigaciones han puesto de manifiesto cómo las mujeres se sitúan en valores más altos que los hombres en empatía y compasión (Davis 1980; Mestre, Frías & Samper, 2004; Retuerto 2004). Aspectos que deben ser independientes del género. Al igual que las aptitudes necesarias del profesor/a que con el aprendizaje se convertirán en habilidades, concretados en el modelo validado de autoeficacia de las competencias profesionales del docente (Rodríguez, 2017). Así hallamos: *a) liderazgo recíproco*: define a un docente o a una docente en cualquiera de las áreas de conocimiento donde se incluye la Educación Física, que es responsable y comprometido/a en mejorar en el saber sobre el contenido de su materia (Coladarci, 1992; Ruiz & Sánchez, 1997; Yeo et al., 2008), manifiesta con su conducta un interés por actualizarse, además de ser coherente con los deberes éticos de su profesión (Díaz-Carrera, 2010). Es una persona empática (Del Villar, 1993; Spears, 2000; Tschannen-Moran et al., 1998). Y con una capacidad para ponerse en el lugar del alumnado con la finalidad de conocerle, comprenderle y ayudarlo a desarrollar lo mejor de sí mismo. Lleva a cabo las funciones de guía, mediador constante, consejero y formador con un alto espíritu de servicio (Bolman & Deal, 1994; Day et al., 2009; García & Ruiz, 2001; Katzenmeyer y Moller, 2001; Hart, 1995; Heck, 1996; Leithwood et al., 2006; Majó, 2000; Robinson et al., 2009; Tedesco, 1998). Con gran equilibrio emocional (Allinder, 1994; Arregui, 2004; Bandura, 1997; Chacón, 2006; Erdem & Demirel, 2007; Fernández, 2008; Papaioannou, 1990; Ross, 1998; Tschannen-Moran et al., 1998; Tschannen-Moran & Woolfolk, 2002; Yeo et al., 2008). El liderazgo y su relación con el género han sido bien estudiados. Coronel, Moreno y Padilla (2001) ponen de manifiesto que el liderazgo desarrollado por las mujeres tiene características propias donde priman los aspectos colaborativos, compartidos y no competitivos. En el ámbito educativo Estebaranz & Mingorance (2005) señalan que el liderazgo femenino busca transformar las estructuras jerárquicas que se oponen al cambio real en las escuelas. Un liderazgo que se contrapone al masculino y que según las autoras tiene características diferenciadas. Desde perspectivas feministas se prefiere, enfoques alternativos que permitan espacio a las experiencias personales, un liderazgo no agresivo sino sensible, atento a las necesidades y que comprometa el desarrollo de las personas (Saravia 2003). Rodríguez (2017) señala que las posibles diferencias significativas a favor del género femenino en el factor *liderazgo recíproco*, puede deberse a que por los rasgos de personalidad de las mujeres en términos generales, coinciden con alguno de los rasgos que según Gento (2002) y Giuliani (2002), destacan en la amabilidad, la cercanía, la sociabilidad, el saber interactuar y trabajar en equipo, el optimismo. *b) potencial creativo con apoyo institucional*: se refiere al apoyo institucional necesario para fomentar el la creatividad del docente o la docente, con la finalidad de mejorar la calidad del aprendizaje. Los estudios realizados en relación a las diferencias de género y la creatividad muestran diferencias en las acciones creativas donde la mujer consigue desarrollar mayor variedad y cantidad de producciones (Guilford, 1950; Chiecher, Analía-Claudia, Romina-Cecilia Elisondo, Paola-Verónica

Paoloni & Danilo-Silvio Donolo, 2018). Se observa que las mujeres obtienen mejores valores en artes y diseño, expresión corporal y empresas y negocios (Kaufman 2006; Aranguren e Irazábal 2012; Elisondo 2013) y en el total del Cuestionario de Acciones Creativas (CAC) (Elisondo y Donolo 2016). Rodríguez (2017) no haya diferencias significativas en cuanto al sexo al analizar el potencial creativo con apoyo institucional. c) *dominio técnico didáctico*: dominio que debe poseer el docente en cuanto a la didáctica empleada para llevar a cabo de manera eficaz su intervención técnica pedagógica (Blázquez & Sebastiani, 2009; Delgado Noguera, 1991; Del Valle & García, 2007; Santos et al., 2014). Rodríguez (2017) muestra que el género femenino se diferencia del masculino cuando se trata de desarrollar una buena gestión, manejo de aula y una eficaz práctica pedagógica, en línea con Tschannen-Moran et al. (1998). d) *personalidad activa con capacidad didáctica metacognitiva*: dibuja a un profesor/a activo y reflexivo (Del Valle & De la Vega, 2008; Swartz et al., 2013). Los estudios de género en este aspecto son escasos. Tan solo Rodríguez (2017) no haya diferencias significativas en cuanto al sexo en este factor.

Expuesto el marco teórico, el objetivo del estudio consiste en analizar desde la perspectiva de género, las dimensiones o competencias del futuro docente, que se consideran más relevantes desde el punto de vista de los estudiantes, para optimizar los propios recursos y obtener el mayor nivel de autoeficacia en la enseñanza. En concreto nos interesa constatar cómo la intervención con un modelo global de autoeficacia docente (Bandura, 1986 y Not 1987), puede ser independiente del rol que asigne la sociedad o la cultura por sexos, máxime cuando la muestra de estudio tiene un alto porcentaje de participación masculina frente a la femenina.

## 2. MATERIAL Y MÉTODO

Se presenta un estudio descriptivo, cuantitativo, correlacional y de carácter transversal (Montero y León, 2007). Han participado 104 estudiantes (73.2% de la población) con una edad media de  $20,30 \pm 2,85$  años, de un total de 142 alumnos de la asignatura de Procesos de Enseñanza-Aprendizaje del Grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, en el curso escolar 2018-2019. Siendo el 71,2% de los participantes de género masculino (N=74) con una edad media de  $= 20.72 \pm 3,17$  años, y un 28,8% de género femenino (N=30) con una edad media de  $19,27 \pm 1,43$  años. Se solicitó a los estudiantes un consentimiento informado, voluntario, garantizando el anonimato. Se respetó la Declaración de Helsinki en todos sus términos (World Medical Association, 2013). Se aplicó el Cuestionario de Percepción de Autoeficacia de las competencias profesionales del docente (CACPD) (Rodríguez, 2017), constituido por 59 ítems distribuidos en 4 dimensiones (*liderazgo recíproco* con 16 ítems; *potencial creativo con apoyo institucional* con 11 ítems; *dominio técnico didáctico* con 17 ítems y *personalidad activa con capacidad didáctica metacognitiva* con 15 ítems); construido siguiendo el Modelo de reciprocidad triádica de Bandura (1986) y el estatuto del "co-sujeto" Not (1987). El cuestionario tiene una fiabilidad  $\alpha = .93$  y responde a un modelo de 4 factores con un factor de segundo orden (5174, 70 (1648)  $p < .001$ , con una escala tipo Likert del 1 al 4, siendo 1: totalmente en desacuerdo; 2: en desacuerdo; 3: de acuerdo y 4: totalmente de acuerdo. El cuestionario se pasó en dos momentos: al inicio del curso *pre test*, el primer día de clase en



septiembre de 2018 y otro, al final del semestre en diciembre de 2018, el último día de clase *post test*. El cuestionario se rellenó en clase on-line. Los estudiantes cumplimentaron el cuestionario individualmente previa firma voluntaria del consentimiento de participación, estando al inicio del cuestionario informados de los objetivos del estudio, siendo garantizada la confidencialidad de los resultados. El estudio está de acuerdo con el comité ético de la Universidad de Castilla-La Mancha y de acuerdo con la Declaración de Helsinki.

### 3. ANÁLISIS Y RESULTADOS

En el análisis se utilizó el programa SPSS V.23.0. Se determinó mediante la prueba K-S de una muestra si las variables dependientes eran paramétricas y cumplían la normalidad. De igual modo se analizó la igualdad de varianzas (prueba de Levene) y se observaron varianzas iguales en todas ellas. Se llevó a cabo el análisis descriptivo, se analizó la comparación intra-grupo *pre-post* respecto a la intervención en cada uno de los factores del cuestionario mediante la t de Student para muestras relacionadas y se aplicó la t de Student para muestras independientes para analizar las posibles diferencias entre hombres y mujeres. Para el análisis inter-grupos se llevó a cabo el análisis de la varianza ANOVA de Medidas Repetidas.

Resultados: la muestra no estaba compensada en función del género ( $\chi^2=18,61$  y  $p\text{-valor}=.000$ ) (Chicos  $N=74$  y Chicas  $N=30$ ). Analizada la tendencia del grupo completo ( $N=104$ ), comparando el *pre* y el *post test* en los 4 factores del cuestionario, aplicando la t Student para muestras dependientes (Tabla 1), se observaron diferencias significativas en 3 de los 4 Factores (*potencial creativo con apoyo institucional, dominio técnico didáctico y personalidad activa con capacidad didáctica metacognitiva*). En los tres casos, el valor obtenido en el *post test* fue significativamente superior al obtenido en el *pre test*, lo que nos podría sugerir que tomando la muestra en su conjunto, existe una posible mejora en la percepción de autoeficacia docente entre el inicio y el final de la intervención en cada uno de las tres competencias estudiadas, independientemente del género. En el factor *liderazgo recíproco* no se hallaron diferencias significativas.

<b>Tabla 1.</b> Diferencias de medias pre-post en cada factor del Grupo Completo (t Student para muestras relacionadas).						
	N	M	DT	t	gl	p
Pre Liderazgo recíproco	104	3,25	,49	-1,82	103	,071
Post Liderazgo recíproco		3,35	,37			
Pre Potencial Creativo con Apoyo Institucional	104	2,74	,55	-3,00	103	,003
Post Potencial Creativo con Apoyo Institucional		2,91	,49			
Pre Dominio Técnico Didáctico	104	3,08	,43	-5,04	103	,000
Post Dominio Técnico Didáctico		3,35	,40			
Pre Personalidad Activa	104	2,99	,50	-3,59	103	,000
Post Personalidad Activa		3,20	,40			

Para analizar la tendencia separando al grupo en función del género, se ha aplicado la t Student para muestras relacionadas (Tabla 2). En el análisis Intra-Grupo en las chicas se observó diferencias significativas en los factores *dominio técnico didáctico* ( $p$ -valor=,000) y *personalidad activa con capacidad didáctica metacognitiva* ( $p$ -valor=,001, pero no se observaron diferencias significativas en los factores *liderazgo recíproco* ( $p$ -valor=,145) y *potencial creativo con apoyo institucional* ( $p$ -valor=,65). En los 2 Factores, las chicas aumentaron significativamente la puntuación entre el *pre-test* y el *post-test*. Al llevar a cabo el análisis Intra-Grupo en los chicos se observaron diferencias significativas entre el *pre-test* y *post-test* en 3 de los 4 Factores analizados. Concretamente en el *potencial creativo con apoyo institucional* ( $p$ -valor=,023), *dominio técnico didáctico* ( $p$ -valor=,001) y *personalidad activa con capacidad didáctica metacognitiva* ( $p$ -valor=,038).

Tabla 2. Diferencias de medias pre-post en cada factor (t Student para muestras relacionadas)										
	MUJERES (N=30)					HOMBRES (n=74)				
	M	DT	t	gl	p	M	DT	t	gl	p
Pre Liderazgo recíproco	3,27	0,62	-1,49	29	,145	3,24	0,43	-1,16	73	,246
Post Liderazgo recíproco	3,44	0,39				3,32	0,36			
Pre Potencial Creativo con Apoyo Institucional	2,75	0,67	-1,91	29	,065	2,74	0,49	-2,32	73	,023
Post Potencial Creativo con Apoyo Institucional	2,95	0,54				2,89	0,48			
Pre Dominio Técnico Didáctico	3,10	0,504	-4,17	29	,000	3,08	0,40	-3,50	73	,001
Post Dominio Técnico Didáctico	4,46	0,394				3,31	0,41			
Pre Personalidad Activa	2,96	0,601	-3,69	29	,001	3,00	0,45	-2,11	73	,038
Post Personalidad Activa	3,31	0,370				3,15	0,40			

En el análisis inter-grupos (ANOVA de Medidas Repetidas) se ha observado que no existen diferencias significativas ni entre el momento *pre-test* *post-test*, ni en función del género, ni en la intersección en el factor *liderazgo recíproco*. Sin embargo, en los factores *potencial creativo*, *dominio técnico didáctico* y *personalidad activa con capacidad didáctica metacognitiva*, hay diferencias en función de momento *pre-post* y en función de la intersección momento (*pre-post* y *sexo*), pero no existen diferencias significativas en función del género.

#### 4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Analizada la percepción de autoeficacia de las competencias profesionales de los estudiantes de Ciencias del Deporte (Rodríguez, 2017), construido siguiendo el Modelo de reciprocidad triádica de Bandura (1986) y el estatuto del “co-sujeto” Not (1987), hallamos que en relación con el factor *dominio técnico didáctico*, tanto el sexo masculino ( $p$ -valor=,001), como el femenino ( $p$ -valor=,000), se observa que existen diferencias significativas. Ello nos hace pensar que ambos

sexos tienen una mayor percepción de la facilidad para gestionar y manejar el aula, junto con llevar a cabo una buena práctica pedagógica, que favorecería la comunicación con el alumno y la puesta en práctica de la didáctica. Resultado que abre una nueva línea de investigación puesto que parece que dicha gestión es más propia del género femenino (Tschannen-Moran et al., 1998 y Rodríguez, 2017). Tomar decisiones en el *dominio técnico didáctico* no tiene por qué estar influenciado por la sociedad y la cultura dominante, por lo que no debe condicionar la evolución personal y profesional del futuro profesor de Educación Física (Parra 2009). Si analizamos el factor *personalidad activa con capacidad didáctica metacognitiva* hallamos la misma tendencia anterior, tanto los chicos ( $p\text{-valor}=,038$ ) como las chicas ( $p\text{-valor}=,001$ ), parece que muestran expectativas a la hora de comprender lo importante que es la enseñanza interdisciplinaria para generar aprendizaje significativo en los estudiantes; la necesidad de innovar e investigar; partir de las necesidades e intereses de los estudiantes para que se impliquen en los aprendizajes con carácter de uso en la vida cotidiana; adelantarse a los acontecimientos y visualizar escenarios para la formulación de objetivos de mejora; ser conscientes de que los estudiantes tienen que aprender con significado preciso de forma organizada, relacionando los aprendizajes nuevos con las ideas previas (Rodríguez, 2017). Sin embargo, hallamos que en el factor *potencial creativo con apoyo institucional*, los chicos obtienen diferencias significativas ( $p\text{-valor}=0,023$ ), no así las chicas ( $p\text{-valor}=0,65$ ). El género masculino parece que tiende a dar más importancia al centro educativo en el que van a tener la oportunidad de usar las habilidades y capacidades creativas para mejorar la calidad del aprendizaje de los estudiantes; van a tener la oportunidad de participar en equipos de trabajo para mejorar la calidad del aprendizaje de los estudiantes, entre otros aspectos, quizás debido a que los chicos han percibido la importancia que tiene el trabajar en grupo de forma colaborativa, aspectos más cercanos al rol femenino (Aranguren & Irrazábal 2012). En el factor *liderazgo recíproco* no se observan diferencias significativas entre ambos sexos, quizás debido a que ambos parten de un nivel elevado de puntuación en el *pre test*.

En conclusión se podría pensar que la intervención en la asignatura de Procesos de Enseñanza Aprendizaje, siguiendo el Modelo de reciprocidad triádica de Bandura (1986) y el estatuto del “co-sujeto” Not (1987), ha generado expectativas de eficacia docente -incluida la igualdad de género- en Educación Física. Se observa que los chicos y las chicas dan prioridad a su implicación en la enseñanza de la materia; a evaluar la metodología de enseñanza estableciendo una relación de reciprocidad con el estudiante; a gestionar los conflictos que se producen en clase con educación y cariño tratando de empatizar con el otro, buscando la responsabilidad de cada uno y las posibles compensaciones en función del hecho; a mantener un ambiente estimulante para el aprendizaje y la socialización en el aula, generando una cultura basada en la conversación, el conocimiento, la conectividad y la colaboración, tendencia que rebaja y elimina las diferencias de género y los estereotipos de los futuros profesores en línea con Saravia (2003), no concluyentes con los estudios de Gento (2002), Giuliani (2002) y Rodríguez (2017), que hallan el predominio del género femenino frente al masculino cuando el ejercicio docente requiere ponerse en el lugar de los demás (Davis 1980; Mestre et al., 2001; Mestre et al., 2002; Mestre et al., 2004; Retuerto 2004; Estebaranz & Mingorance, 2005).



Por tanto se ha podido evidenciar cómo una intervención basada en el Modelo global de autoeficacia docente (Bandura, 1986), junto con el estatuto del sujeto (Not, 1987), hace prevalecer la importancia del desarrollo de las competencias docentes, independientemente del sesgo de roles que puede ejercer la sociedad o la cultura imperante, muy necesario en la intervención educativa a día de hoy.

## 5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aranguren e Irrazábal (2012), Diseño de una escala para la evaluación del comportamiento creativo en diferentes dominios, *Ciencias Psicológicas*, vol. 6, núm. 1, 29-41. <https://doi.org/10.22235/cp.v6i1.60>
- Baena-Extremera, A., Granero-Gallegos, A., y Martínez-Molina, M. (2015). Validación española de la Escala de Evaluación de la competencia docente de Educación física. *Cuadernos de psicología del deporte*, 15(3), 113-122. <http://dx.doi.org/10.4321/S1578-84232015000300011>.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Princeton Hall. <https://doi.org/10.1017/S0813483900008238>.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción. Fundamentos Sociales*. Barcelona: Martínez Roca. doi: 10.1016/j.childyouth.2011.05.035.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman. doi: 10.4236/blr.2014.54024.
- Bandura, A. (1999). *Auto-eficacia: Cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual*. Bilbao: Desclée de Brouwer, S.A. <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1111/1467-8721.00064>.
- Bandura, A., Azzi, R. G., y Polydoros, S. (2008). *Teoría Social Cognitiva: conceptos básicos*. Porto Alegre: Artmed. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-166X2009000400016>.
- Baston, Fultz y Schoenrade (1987). Distress and empathy: two qualitatively distinct vicarious emotions with different motivational consequences. *American Psychological Association*, 55(1), 19-39. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-6494.1987.tb00426.x>.
- Blázquez, D., y Sebastiani, E. (2009). *Enseñar por competencias en Educación Física*. Barcelona: INDE.
- Bolman, L. G., y Deal, T. E. (1994). Looking for Leadership: Another Search Party's Report. *Educational Administration Quarterly*, 30(1), 77-96. <https://doi.org/10.1177/0013161X94030001006>.
- Broun, A. L. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. In Weinert, F., and Klune, R. (Eds.). *Metacognition, motivation and understanding*, 65-116. Hillsdale: Erlbaum. doi: 10.12691/education-4-2-5.
- Cañadas, L, Santos-Pastor, M.L. y Castejón, F.J. (2018). Competencias docentes en la formación inicial del profesorado de educación física. *Retos*, 35, 284-288. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i35.64812>.
- Chiecher, Analía-Claudia, Romina-Cecilia Elisondo, Paola-Verónica Paoloni y Danilo-Silvio Donolo (2018). Creatividad, género y rendimiento académico en ingresantes de ingeniería. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, 9(24), 138-151. [www.scielo.org.mx > scielo > pid=S2007-28722018000100138](http://www.scielo.org.mx/scielo/pid=S2007-28722018000100138).
- Coladarci, T. (1992). Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *Journal of Experimental Education*, 60(4), 323-337. doi: 10.1080/00220973.1992.9943869.
- Coronel, J. M.; Moreno, E. y Padilla, M<sup>a</sup> T. (2001). *La gestión y el liderazgo como procesos organizativos: contribuciones y retos planteados desde una óptica*

- de género. *Revista de Educación*, 327, 157-168. <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/42436>.
- Davis, M.H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10, 85. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.44.1.113>.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., (...) y Kington, A. (2009). The impact of school leadership on pupil outcomes. London: Department for Children, Schools and Families, Research Report. [https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/42436/La\\_gestion\\_y\\_el\\_liderazgo\\_como\\_procesos\\_organizativos\\_contribuciones\\_y\\_retos\\_planteados\\_de\\_sde\\_una\\_optica\\_de\\_genero.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/42436/La_gestion_y_el_liderazgo_como_procesos_organizativos_contribuciones_y_retos_planteados_de_sde_una_optica_de_genero.pdf?sequence=1&isAllowed=y).
- De la Vega, R. (2002). Desarrollo del metaconocimiento táctico y comprensión del juego: un enfoque constructivista aplicado al fútbol. Tesis Doctoral. Documento inédito. Madrid: UAM. <http://hdl.handle.net/10486/1723>.
- De la Vega, R., Ruiz, R., Batista, F., Ortín, F., y Giesenow, C. (2012). Effects of feedback on self-efficacy expectations base on the athlete's optimistic profile. *Psychology*, 3(12A), 1208-1214. doi: 10.4236/psych.2012.312A179.
- Deemer, S. (2004). Classroom goal orientation in high school classrooms: revealing links between teacher beliefs and classroom environments. *Educational Research*, 46(1), 72-90. <https://doi.org/10.1080/0013188042000178836>.
- Del Valle, S., De la Vega, R., y Rodríguez, M. (2015). Percepción de las competencias profesionales del docente de educación física en primaria y secundaria. *Revista internacional de medicina y ciencias de la actividad física y el deporte*, 15(59), 507-526. <http://dx.doi.org/10.2224/sbp.2009.37.2.223>.
- Del Valle, S., Rodríguez, M. (2017). Programar por competencias es fácil. Barcelona: EP Editores.
- Del Valle, S., y De la Vega, R. (2008). La regulación de la representación en los modelos emergentes en el Deporte. *Perspectiva cognitiva. Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 13,19-27. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345732278004>.
- Del Valle, S., y García, M. J. (2007). Como programar en Educación física paso a paso. Barcelona: INDE.
- Del Villar, F. (1993). El desarrollo del conocimiento práctico de los profesores de educación física a través de un programa de análisis de la práctica docente. Un estudio de casos inicial. Tesis Doctoral. Documento inédito. Granada: Universidad de Granada.
- Delgado Noguera, M. A. (1991): Los estilos de enseñanza en la E. Física: propuesta para una reforma de la enseñanza. Granada: Universidad de Granada, ICE.
- Díaz-Carrera, C. (2010). El líder como generador de sentido. *Revista internacional de pensamiento político*, 5, 239-248. <http://dx.doi.org/10.15366/rimcafd2015.59.007>.
- Díaz del Cueto, M. (2009). Percepción de competencia del profesorado de Educación Física e inclusión. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 9 (35), 322-348 [Http://cdeporte.rediris.es/revista/revista35/artpercepcion152.htm](http://cdeporte.rediris.es/revista/revista35/artpercepcion152.htm).
- Elisondo, R. (2013), Potencialidades creativas en contextos cotidianos. Estudio de creatividad. Las travesías de Alfonsina, de Astor, de Julios y de Marías, La Laguna, Sociedad Latina de Comunicación Social, 47-337.

- Elisondo, R. y Donolo D. (2016), Construcción y análisis de las propiedades psicométricas del Cuestionario de Acciones Creativas en población argentina. *Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 8, 1-21. <https://doi.org/10.6018/analesps.34.1.286131>.
- Estebaranz, A. y Mingorance, P. (2005). Mujeres y liderazgo educativo: una experiencia. *El liderazgo pedagógico. Temáticos Escuela*. 5 (14).
- Ferrández-Berrueco, R. y Sánchez-Tarazaga, L. (2014). Competencias docentes en secundaria. Análisis de perfiles de profesorado. *Relieve*, 20(1). doi: 10.7203/relieve.20.1.3786.
- García, L., y Ruiz, M. (2001). El educador. En R. Medina, T. Rodríguez, L. García y Ruiz, M. *Teoría de la Educación*, 88-110. Madrid: UNED.
- Gento, S. (2002). *Instituciones Educativas para la Calidad Total*. (3d. edición). Madrid: La Muralla.
- Gibson, S., y Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569- 582. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.76.4.569>.
- Giuliani, R.W. (2002). *Leadership*. New York: Hyperion.
- Guilford, J.P. (1950). Creativity. *American Psychologist*. 5(9), 444-454. <http://dx.doi.org/10.1037/h0063487>.
- Hallinger, P. y Heck, R. H. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980–1995. *Educational Administration Quarterly*, 32(1), 5-44. <http://dx.doi.org/10.1177/0013161X96032001002>.
- Hart, A. W. (1995). Reconceiving school leadership: Emergent views. *The Elementary School Journal*, 96(1), 9-28. <http://dx.doi.org/10.1086/461812>.
- Hernández, J. L., Velázquez, R., Aguado, R., Álvarez, M. J., del Campo, J., Cid, L., Moya, J. M. (2010). *La educación física a estudio. El profesorado, el alumnado y los procesos de enseñanza*. Barcelona: Grao.
- Hoffman, M.L. (1987). La aportación de la empatía a la justicia y al juicio moral. En N. Eisenberg y J. Strayer (Eds.), *La empatía y su desarrollo* (págs. 59-93). Bilbao: Desclée de Brouwer, 1992.
- Katzenmeyer, M., y Moller, G. (2001). *Awakening the sleeping giant: Helping teachers develop as leaders*. Thousand Oaks, California: Corwin Press. doi: 10.1080/1547688X.2016.1237693.
- Kaufman, J. (2006). Self-reported differences in creativity by gender and ethnicity. *Journal of Applied Cognitive Psychology*, 20(88), 1065-1082. <https://doi.org/10.1002/acp.1255>.
- Klassen, R. M., Bong, M., Usher, E.L., Chong, W.H., Huan, V. S., Wong, I. Y. F. y Georgiou, T. (2009). Exploring the validity of a teachers' self-efficacy scale in five countries. *Contemporary Educational Psychology*, 34, 67-76. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2008.08.001>.
- Koslowski, B. y Bruner, J. S. (1972). Learning to use a lever. *Child Development*, 43, 790-799. <http://dx.doi.org/10.2307/1127631>.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, O., Harris, A. y Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership: What it is and how it influences pupil learning*. Nottingham: DfES Publications.
- Majó, J. (2000). Educación, ciencia y tecnología. En T. Rodríguez, J. V. Peña y J. Hernández García (Coords). *Cambio educativo: presente y futuro*, (pp. 75-84). Oviedo: Universidad de Oviedo.

- Mestre, V., Frias, D. y Samper, P. (2004). La medida de la empatía: análisis del Inter-personal Reactivity Index. *Psicothema*, 16, 255-260. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.44.1.113>.
- Montero, I., y León, O. G. (2007). A guide for naming research studies in psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7, 847-862. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33770318>.
- Moreno, A. (1988). *Perspectivas psicológicas sobre la conciencia. Su desarrollo en relación a la acción*. Madrid: UAM.
- Nisbett, R. E., y Wilson, T. D. (1997). Telling more than we can know: Verbal reports on mental processes. *Psychological Review*, 84, 231-259. doi: 10.1037/0033-295X.84.3.231.
- Not, L. (1987). El estatuto del co-sujeto en las situaciones pedagógicas. *Educación*, 11, 79-93. doi: 10.5565/rev/educar.452.
- Ortín, F.J., De la Vega, R., y Gosálvez, J. (2013). Optimismo, ansiedad-estado y autoconfianza en jóvenes jugadores de balonmano. *Anales de Psicología*, 29(3), 637-641. doi: 10.6018/analesps.29.3.175751.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational research*, 66(4), 543-578. doi:10.3102/00346543066004543.
- Parra Martínez, J. (2009): *Educación en valores y no sexista*. Instituto de la Mujer Castilla-La Mancha: Toledo.
- Retuerto Pastor, Á. (2004). Diferencias en empatía en función de las variables género y edad. *Apuntes de Psicología*, 22(3), 323-339.
- Robbins, Stephen P. y Judge, Timothy A. (2009). *Comportamiento organizacional*. Decimotercera edición. Pearson Educación: México. <https://doi.org/10.24054/01204211.v2.n2.2017.2657>.
- Robinson, V., Hohepa, M., y Lloyd, C. (2009). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why: Best evidence synthesis iteration (BES)*. New Zealand: Ministry of Education. doi: 10.12691/education-3-5-13.
- Rodríguez, M. (2017). *Hacia un modelo de autoeficacia docente*. Tesis Doctoral sin publicar. Madrid. UAM.
- Rodríguez, I., Del Valle, S., De la Vega, R. (2018). Revisión nacional e internacional de las competencias profesionales de los docentes de Educación Física. *Retos*, 34, 393-388. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i34.58609>.
- Ross, A. T. (1998). *Exploring connections among teacher empowerment, teacher efficacy, transformational leadership, and student achievement*. Dissertation Abstracts International, 59(09). doi: 10.2307/1170754.
- Ruiz, L. M., y Sánchez, F. (1997). *Rendimiento Deportivo. Claves para la optimización de los aprendizajes*. Madrid: Gymnos.
- Ruiz, M. J., Bermejo, M.R., Prieto, M. D., Ferrandiz, C., Almeida, L. S. (2013). Evaluación del pensamiento científico-creativo: Adaptación y validación de una prueba en población española. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 21(1), 175-194. <http://dx.doi.org/10.1177/0956797610377342>.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2013). Toward a social psychology of assimilation: Self-determination theory in cognitive development and education. In B. W. Sokol, F. M. E. Grouzet, U. Muller (Eds.), *Self-regulation and autonomy: Social and developmental dimensions of human conduct* (pp. 191-207). Cambridge, England: Cambridge University. doi: 10.1017/CBO9781139152198.014.



- Santos, M. L., Castejón, F. J., y Martínez, L. F. (2014). Análisis y propuestas de cambio en la metodología y la evaluación en el espacio europeo de Educación Superior. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(3), 127-144.
- Sanz, J. R., Hernando, I., y Mula, J. M. (2015). La percepción del profesorado de Educación Secundaria de la Comunidad Valenciana acerca de sus conocimientos profesionales. *Estudios sobre educación*, 29, 215-234. doi: 10.15581/004.29.215-234.
- Saravia Matus S.L. (2003). *Reflexión, Antología de Ensayos*. Managua: Impresiones y Troqueles S.A.
- Spears, L. C. (2000). El liderazgo servidor en la empresa. En D. Melé Carné (coord.). *Raíces éticas del liderazgo* (pp. 99-15). Pamplona: Eunsa.
- Swartz, R. J., Costa, A. L., Beyer, B. K., Reagan, R. y Kallick, B. (2013). *El aprendizaje basado en el pensamiento. Cómo desarrollar en los alumnos las competencias del siglo XXI*. Madrid: SM.
- Tedesco, C. (1998). Profesores de enseñanza secundaria. Papel del futuro. En AAVV. *Aprender para el futuro. La educación secundaria pivote del sistema educativo* (pp. 48-60). Madrid: Fundación Santillana. doi: 10.15366/rimcafd2015.59.007.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk, A., y Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Educational Research*, 2(68), 202-248. doi: 10.3102/00346543068002202.
- Tschannen-Moran, M., y Woolfolk, A. (2002). The influence of resources and support on teachers' efficacy beliefs. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association: New Orleans, LA.
- Valdivieso, J. A., Carbonero, M. A., y Martín-Antón, L. J. (2013). La competencia docente autopercebida del profesorado de Educación Primaria: un nuevo cuestionario para su medida. *Revista de Psicodidáctica*, 18(1), 47-80. doi: 10.1387/RevPsicodidact.5622.
- Villafuerte, J., Pérez, L. y Delgado, V. (2019). Retos de la Educación Física, Deportes y Recreación en Ecuador: las competencias docentes. *Retos*, 36, 327-335. <https://doi.org/10.47197/retos.v36i36.67062>.
- Woolfolk, A., y Burke-Spero, R. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: a comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21 (4), 343-356. doi: 10.1016/j.tate.2005.01.007.
- Woolfolk, A., y Hoy, W.K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 81-91. doi: 10.1037/0022-0663.82.1.81.

**Número de citas totales/ Total references: 73 (100%)**

**Número citas propias de la revista/ Journal's own references: 2 (2,7%)**

Rev.int.med.cienc.act.fis.deporte - vol. 22 - número 86 - ISSN: 1577-0354

**Anexo I. Cuestionario validado de percepción de autoeficacia de las competencias profesionales del docente (CACPD) (Rodríguez, 2017).**

LIDERAZGO RECÍPROCO:

1. Entiendo que como profesional del S.XXI mi empleabilidad pasa necesariamente por mi capacidad de ofrecer un servicio de alto valor añadido en el dominio de la materia que imparto.
2. Me implico todo lo que puedo en la enseñanza de la materia que imparto.
3. Evalúo si en la metodología de enseñanza establezco una relación de reciprocidad con el estudiante.
4. Gestiono los conflictos que se producen en clase con educación y cariño, tratando de empatizar con el otro, buscando la responsabilidad de cada uno y las posibles compensaciones en función del hecho.
5. Utilizo un tono de voz moderado que facilite que todos los estudiantes me escuchen, sin perder la calma, controlando en todo momento la situación y el estrés.
6. Soy receptivo a lo que me dicen los estudiantes, compañeros, directivos y padres.
7. Creo y mantengo un ambiente estimulante para el aprendizaje y la socialización en el aula, generando una cultura basada en la conversación, el conocimiento, la conectividad y la colaboración.
8. Me hago cargo del rendimiento de los estudiantes sea alto, bajo o medio y procuro mejorarlo en la medida de mis posibilidades y con la colaboración del propio alumno.
9. Desarrollo una labor tutorial que me convierte en el maestro, guía, consejero, formador de personas. Mi compromiso como tutor con el estudiante, es obligado.
10. Tengo habilidad en el entorno escolar para persuadir e influir sobre personas o situaciones, para obtener una actitud positiva sin presionar.
11. Despierto la pasión por aprender en los estudiantes, realizando con eficacia y convencimiento mi propio trabajo.
12. Veo la enseñanza como una experiencia única que mejora mi vida como persona y la de los estudiantes.
13. Trabajo una actitud de empatía con los estudiantes, con miras a la comprensión de la personalidad de cada uno de ellos.
14. Soy coherente con los deberes éticos de la profesión, lealtad e integridad en las diferentes funciones asumidas en el centro.
15. Dejo huella de mi persona en los estudiantes para la construcción de una sociedad democrática y justa.
16. Cuento con talento y habilidades para hacer bien mi trabajo como docente.
<b>POTENCIAL CREATIVO CON APOYO INSTITUCIONAL:</b>
1. En el centro educativo tengo oportunidad de usar mis habilidades y capacidades creativas para mejorar la calidad del aprendizaje de los estudiantes.
2. En el centro educativo me invitan a que presente ideas para mejorar la calidad del aprendizaje de los estudiantes.
3. Tengo la oportunidad de participar en equipos de trabajo para mejorar la calidad del aprendizaje de los estudiantes.
4. En el centro educativo mis capacidades creativas se aprovechan al máximo.
5. En el centro educativo se reconoce el trabajo creativo que realizo.
6. Mi centro educativo juzga las ideas creativas de un modo justo porque mejora la calidad del aprendizaje de los estudiantes.
7. En mi centro educativo se anima a la gente a resolver los problemas que se producen dentro y fuera del aula, de forma creativa.
8. Mi centro educativo cuenta con buenos mecanismos para fomentar y desarrollar las ideas creativas dentro y fuera del aula.

9. En mi centro educativo se anima a los docentes a asumir riesgos para mejorar el aprendizaje de los estudiantes.
10. En mi centro educativo se recompensan las ideas innovadoras y creativas que mejoran el aprendizaje de los estudiantes.
11. Me reúno con frecuencia con mis compañeros, para conocer los fundamentos básicos del contenido que aborda cada uno en su materia, con aplicación a la vida.
<b>DOMINIO TÉCNICO DIDÁCTICO:</b>
1. Cuando organizo los contenidos de las materias que imparto, utilizo los criterios de evaluación en función de los resultados de aprendizaje.
2. Realizo la programación por competencias del curso, en función del currículo oficial existente.
3. Diseño objetivos de aprendizaje y contenidos, en función de los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje evaluables, relacionándolo con las competencias.
4. Diseño una temporalización de contenidos por unidades didácticas, con un número de sesiones que permita un aprendizaje competente al estudiante.
5. Explico el objetivo de enseñanza al inicio de la sesión, controlo el tiempo en cada tarea de aprendizaje y al término de la sesión realizo una síntesis de lo aprendido detectando el nivel de consecución del objetivo propuesto.
6. Comunico de modo claro y concreto antes de comenzar la unidad didáctica, los criterios de evaluación y los instrumentos de evaluación.
7. Aplico los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje evaluables.
8. Anticipo el error en el aprendizaje de los estudiantes, remonto a su origen, indago sobre la causa y ofrezco estrategias concretas y eficaces.
9. Compruebo si las tareas de enseñanza son adecuadas para organizar las ideas con significado preciso por parte de los estudiantes, con el fin de conseguir el objetivo de aprendizaje.
10. Evalúo si he sido capaz de que los estudiantes aprendan con eficacia los fundamentos básicos de enseñanza, en el menor tiempo posible.
11. Evalúo la eficacia de los objetivos de aprendizaje, contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables en la enseñanza por competencias, teniendo en cuenta el nivel de aprendizaje de los estudiantes.
12. Mientras imparto los contenidos de enseñanza de la sesión, estoy evaluando internamente el grado de consecución de los objetivos en los estudiantes.
13. Compruebo si he utilizado con eficacia los instrumentos de evaluación en cumplimiento de los criterios de evaluación.
14. Evalúo si he utilizado tareas que generen procesos reflexivos que cumplan el objetivo propuesto, sin olvidar el carácter formativo de los estudiantes.
15. Expongo con claridad a los estudiantes y a los padres los objetivos formativos de enseñanza, los criterios de evaluación y los estándares de evaluación.
16. Tengo planificado con anticipación la programación, los objetivos de las sesiones y el resultado de aprendizaje que espero.
17. Supero la resistencia a los cambios legislativos y los valoro de forma positiva por lo que me reinvento como docente constantemente.
<b>PERSONALIDAD ACTIVA CON CAPACIDAD DIDÁCTICA METACOGNITIVA:</b>
1. Para mejorar el dominio de la materia que imparto, domino las tecnologías de la información y la comunicación.
2. Tengo en cuenta la enseñanza interdisciplinar para generar aprendizaje significativo en los estudiantes.
3. En la programación planteo alguna innovación didáctica que sea de utilidad para la vida de los estudiantes.

4. En la programación planteo alguna investigación didáctica que sea de utilidad para la vida de los estudiantes.
5. Propongo con frecuencia las actividades de aprendizaje en forma de problemas, con aplicación a la vida cotidiana.
6. Me apoyo en las Tics para resolver las tareas en forma de problemas, de acuerdo al objetivo propuesto.
7. Parto de las necesidades e intereses para estimular e incentivar al estudiante, para que se implique en los aprendizajes, con carácter de uso en la vida cotidiana.
8. En la resolución de problemas, los estudiantes aprenden con significado preciso de forma organizada. Relacionan estos aprendizajes con ideas previas y crean propuestas alternativas de uso para la vida.
9. Organizo trabajo por grupos haciendo un seguimiento del desarrollo del objetivo y estableciendo una coevaluación para constatar los progresos, generando actitudes democráticas y respeto mutuo.
10. Impulso proyectos interdisciplinarios con otras áreas curriculares de aplicación a la vida.
11. Actúo de forma autónoma y proactiva poniendo en marcha acciones por cuenta propia, como proyecto de innovación o investigación.
12. Fomento una cultura de participación del alumnado fuera del aula
13. Me adelanto a los acontecimientos y visualizo escenarios para formular objetivos de mejora.
14. Creo que soy competente generando ideas innovadoras para mejorar la calidad del aprendizaje de los estudiantes.
15. Investigo obteniendo evidencias y comunicando resultados sobre lo que ocurre en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.