



Universidad César Vallejo

**PROGRAMA DE SEGUNDA ESPECIALIDAD  
ESPECIALIDAD DE DOCENCIA DEL INGLÉS COMO  
LENGUA EXTRANJERA**

Desarrollo profesional y autoeficacia de los docentes de inglés en instituciones educativas públicas de una provincia de Piura en el 2024.

**TRABAJO ACADÉMICO PARA OBTENER EL TÍTULO PROFESIONAL DE  
SEGUNDA ESPECIALIDAD EN DOCENCIA DEL INGLÉS COMO LENGUA  
EXTRANJERA.**

**AUTOR:**

Querevalu Pazos, Martin Cautivo (orcid.org/0000-0001-6835-0291)

**ASESOR:**

Mg. Carmen Choquehuanca, Edgard Eliseo (orcid.org/0000-0003-0841-4403)

**LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:**

Didáctica y Evaluación de los Aprendizajes.

**LÍNEA DE RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA:**

Apoyo a la reducción de brechas y carencias en la educación en todos sus niveles.

**TRUJILLO – PERÚ**

**2024**

## **DEDICATORIA**

A Dios, quien me ha guiado todo este  
tiempo.

Él es bueno y fiel.

## **AGRADECIMIENTO**

A mi familia por su apoyo incondicional.

A todas las personas que confían en mí y  
celebran mis logros con una felicidad  
genuina.

A los maestros de inglés que participaron  
de este estudio.

A mi asesor por sus acertadas  
indicaciones.

El autor



**ESCUELA PROFESIONAL DE SEGUNDA ESPECIALIDAD EN DOCENCIA DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA**

**Declaratoria de Autenticidad del Asesor**

Yo, CARMEN CHOQUEHUANCA EDGARD ELISEO, docente de la de la escuela profesional de SEGUNDA ESPECIALIDAD EN DOCENCIA DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA de la UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO SAC - TRUJILLO, asesor de Trabajo Académico II titulado: "Desarrollo profesional y Autoeficacia de los docentes de inglés en instituciones educativas públicas de una provincia de Piura en el 2024.", cuyo autor es QUEREVALU PAZOS MARTIN CAUTIVO, constato que la investigación tiene un índice de similitud de 18.00%, verificable en el reporte de originalidad del programa Turnitin, el cual ha sido realizado sin filtros, ni exclusiones.

He revisado dicho reporte y concluyo que cada una de las coincidencias detectadas no constituyen plagio. A mi leal saber y entender el Trabajo Académico II cumple con todas las normas para el uso de citas y referencias establecidas por la Universidad César Vallejo.

En tal sentido, asumo la responsabilidad que corresponda ante cualquier falsedad, ocultamiento u omisión tanto de los documentos como de información aportada, por lo cual me someto a lo dispuesto en las normas académicas vigentes de la Universidad César Vallejo.

TRUJILLO, 05 de Julio del 2024

<b>Apellidos y Nombres del Asesor:</b>	<b>Firma</b>
CARMEN CHOQUEHUANCA EDGARD ELISEO <b>DNI:</b> 10281058 <b>ORCID:</b> 0000-0003-0841-4403	Firmado electrónicamente por: EECARMENC el 25- 07-2024 20:46:44

Código documento Trilce: TRI - 0797303



**ESCUELA PROFESIONAL DE SEGUNDA ESPECIALIDAD EN DOCENCIA DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA**

**Declaratoria de Originalidad del Autor**

Yo, QUEREVALU PAZOS MARTIN CAUTIVO estudiante de la de la escuela profesional de SEGUNDA ESPECIALIDAD EN DOCENCIA DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA de la UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO SAC - TRUJILLO, declaro bajo juramento que todos los datos e información que acompañan el Trabajo Académico II titulado: "Desarrollo profesional y Autoeficacia de los docentes de inglés en instituciones educativas públicas de una provincia de Piura en el 2024.", es de mi autoría, por lo tanto, declaro que el Trabajo Académico II:

1. No ha sido plagiado ni total, ni parcialmente.
2. He mencionado todas las fuentes empleadas, identificando correctamente toda cita textual o de paráfrasis proveniente de otras fuentes.
3. No ha sido publicado, ni presentado anteriormente para la obtención de otro grado académico o título profesional.
4. Los datos presentados en los resultados no han sido falseados, ni duplicados, ni copiados.

En tal sentido asumo la responsabilidad que corresponda ante cualquier falsedad, ocultamiento u omisión tanto de los documentos como de la información aportada, por lo cual me someto a lo dispuesto en las normas académicas vigentes de la Universidad César Vallejo.

<b>Nombres y Apellidos</b>	<b>Firma</b>
MARTIN CAUTIVO QUEREVALU PAZOS <b>DNI:</b> 73941390 <b>ORCID:</b> 0000-0001-6835-0291	Firmado electrónicamente por: MQUEREVALUPA el 05-07-2024 17:00:26

Código documento Trilce: TRI - 0797302

## ÍNDICE

Carátula	
Dedicatoria	
Agradecimiento	
Declaratoria de autenticidad del asesor	
Declaratoria de originalidad del autor	
Índice.....	ii
Resumen .....	iii
Abstract.....	iv
I. Introducción .....	1
II. Marco teórico .....	5
III. Método.....	13
3.1 Tipo y diseño de investigación .....	13
3.2 Variables y operacionalización.....	14
3.3 Población, muestra y muestreo .....	15
3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos, validez y confiabilidad... 16	
3.5 Procedimiento .....	19
3.6 Método de análisis de datos .....	19
3.7 Aspectos éticos .....	20
IV. Resultados.....	22
V. Discusión .....	35
VI. Conclusiones.....	44
VII. Recomendaciones .....	45
Referencias.....	46
Anexos.....	60

## RESUMEN

La presente investigación tuvo por objetivo determinar la relación entre el desarrollo profesional y la autoeficacia de los docentes de inglés en instituciones educativas públicas (IEP) de una provincia de Piura en el 2024. En consecuencia, se aplicó una investigación de enfoque cuantitativo, tipo básica, diseño no experimental, correlacional y transversal, considerando como población de estudio a 42 docentes del área curricular de inglés. Para la recopilación de datos se realizó una encuesta y se aplicó dos cuestionarios, uno sobre el DPD y otro sobre la Autoeficacia docente, los cuales demostraron una alta validez de contenido y una excelente confiabilidad. En el análisis inferencial de los resultados, se aplicó la prueba de correlación Rho de Spearman para probar las hipótesis y se determinó que la Autoeficacia docente tiene una correlación positiva muy fuerte con el Desarrollo profesional docente ( $r_s = 0.956$ ), así como una correlación positiva considerable con las dimensiones técnico-pedagógica ( $r_s = 0.878$ ), personal-social ( $r_s = 0.835$ ), e institucional ( $r_s = 0.871$ ). En conclusión, el desarrollo profesional de los docentes de inglés está directamente relacionado con mayores niveles de autoeficacia docente. Asimismo, mejorar los aspectos técnico-pedagógicos (planificación curricular y didáctica, el uso de recursos y la autonomía en la toma de decisiones), personales y sociales (la reflexión autocrítica, la satisfacción y la seguridad), así como los aspectos institucionales del desarrollo profesional (la identidad docente y el trabajo en equipo) pueden aumentar significativamente la autoeficacia de los profesores de inglés de instituciones educativas públicas de Piura.

**Palabras clave:** Desarrollo profesional docente, autoeficacia docente, docente de inglés, educación básica.

## ABSTRACT

The present study aimed to determine the relationship between professional development and self-efficacy of English teachers in public educational institutions in the province of Piura in 2024. Consequently, a quantitative approach, basic type, non-experimental, correlational, and cross-sectional design, was applied, considering a study population of 42 teachers from the English curriculum area. A survey was conducted for data collection, and two questionnaires were administered, one on teacher professional development and the other on teacher self-efficacy, demonstrating high content validity and excellent reliability. Spearman's Rho correlation test was applied to test the hypotheses in the inferential analysis of the results. It was determined that teacher self-efficacy has a robust positive correlation with teacher professional development ( $r_s = 0.956$ ), as well as a considerable positive correlation with the technical-pedagogical ( $r_s = 0.878$ ), personal-social ( $r_s = 0.835$ ) and institutional ( $r_s = 0.871$ ) dimensions. In conclusion, the professional development of English teachers is directly related to higher teacher self-efficacy. Additionally, improving the technical-pedagogical aspects (curriculum and didactic planning, the use of resources, and decision-making autonomy), personal-social aspects (self-critical reflection, job satisfaction, and security), as well as the institutional aspects of professional development (teacher identity and teamwork) can significantly increase the self-efficacy of English teachers in public educational institutions in Piura.

**Keywords:** teacher professional development, teacher self-efficacy, English teacher, basic education.

## I. INTRODUCCIÓN

La consecución de una educación de calidad constituye un imperativo global que orienta los objetivos de desarrollo sostenible (ODS). En este sentido, el ODS 4 aboga por garantizar una educación equitativa, equitativa y de igual calidad para todos (Organización de las Naciones Unidas, 2015). Sin embargo, esto no sería posible si no se presta atención al desarrollo profesional docente (DPD), en tanto que son los maestros quienes conducen los procesos de planificación, enseñanza, evaluación y retroalimentación de los aprendizajes de los estudiantes.

Actualmente, la adquisición de competencias en el idioma inglés para la comunicación transcultural es esencial para tener éxito académico y profesional (Moreno-Agurto, 2020). Así, en el contexto social global, el dominio de una lengua extranjera como el inglés favorece la interconexión global, y permite acceder a una educación de calidad y a mejores oportunidades laborales en un mundo cada vez más interconectado, globalizado y competitivo (Gentile, 2023; OECD, 2020). Sin embargo, existe escasa literatura sobre la relación existente entre el DPD al que aspiran los docentes de inglés y su nivel autoeficacia para la enseñanza de este idioma extranjero.

A nivel internacional, la problemática del DPD de los profesores de inglés se manifiesta como un desafío común que trasciende fronteras (Aparicio-Molina & Sepúlveda-López, 2023; Camus-Camus & Vergara-Núñez, 2022). La globalización y la creciente importancia del inglés como lengua franca han elevado la demanda de educadores altamente competentes (Gentile, 2023; Kaoropthai, 2022; Kim, 2023). Analizar cómo diferentes naciones y contextos enfrentan este reto proporciona valiosas lecciones y perspectivas para el diseño de estrategias efectivas (Panthee, 2022; Prenger et al., 2017). Así, este estudio busca identificar tendencias, mejores prácticas y desafíos compartidos a nivel internacional respecto al desarrollo profesional del docente de inglés, para ofrecer un marco de referencia contextualizado a la realidad peruana.

En el ámbito nacional, el Perú reconoce la importancia del inglés y el DPD como parte importante del currículo y los estándares profesionales del docente

peruano, respectivamente. Así, el Currículo Nacional de la Educación Básica establece el aprendizaje del inglés como una competencia esencial en el nivel secundario y de la educación básica (MINEDU, 2016a, 2016b). Sin embargo, a pesar de los esfuerzos gubernamentales, persisten desafíos significativos en el aprendizaje del inglés, algunos de ellos asociados a la falta de profesionales con formación pedagógica en dicha área curricular (British Council Perú, 2015; MINEDU, 2016a). Por otro lado, el Marco del Buen Desempeño Docente contempla la importancia de que todos los maestros se enfoquen en el desarrollo de su identidad y profesionalidad docente (MINEDU, 2012).

Respecto a lo anterior, se sabe que el DPD juega un papel crucial en el fortalecimiento de la autoeficacia docente, el cual es un factor vital que influye en las prácticas docentes y los resultados de los estudiantes. En la enseñanza del inglés, las investigaciones han demostrado que participar en programas de desarrollo profesional continuo, como el programa Teaching Knowledge Test (TKT) en China, puede generar cambios dinámicos en las creencias profesionales y la autoeficacia de los docentes (Wang et al., 2023). Además, los estudios han destacado que la autoeficacia docente se correlaciona positivamente con la conciencia metacognitiva y el desarrollo profesional en el contexto del inglés como idioma extranjero (Salari & Farahian, 2023). Además, implementar modelos como el Desarrollo del Idioma Inglés: Enseñanza y Aprendizaje Basado en Contenidos (ELD-CBTL) puede ayudar a cambiar las creencias, conocimientos y prácticas de los docentes y, en última instancia, aumentar su autoeficacia y confianza para brindar educación de calidad a los estudiantes de inglés (Mendoza & Wu, 2022). Estos hallazgos subrayan la interconexión del desarrollo profesional, la autoeficacia y las prácticas docentes efectivas en el ámbito de la educación de idiomas. Sin embargo, en el contexto peruano, no se han desarrollado suficientes estudios que permitan identificar las relaciones entre el DPD y la autoeficacia de los docentes de inglés.

En el ámbito local, el problema que se presenta es el mismo; es decir, se carece de estudios en relación con el desarrollo profesional o la autoeficacia. Esto ocasiona que no se ponga énfasis en la creación de oportunidades de crecimiento profesional desde el nivel local (instituciones educativas), provincial (Unidades de

Gestión Educativa Local) o regional (Dirección Regional de Educación) del Ministerio de Educación que atiendan a las necesidades de formación del docente de inglés, especialmente aquellas que impactan en su autoeficacia docente. Asimismo, no se proponen espacios de formación continua alineadas a las necesidades formativas reales de los docentes de inglés; y, por ende, no se atiendan todas las áreas o dimensiones del DPD ni de la autoeficacia docente.

Por lo expuesto, este trabajo académico se planteó el siguiente problema general de investigación: ¿Cuál es la relación entre el DPD y la autoeficacia de los docentes de inglés en IEP de una provincia de Piura en el 2024? Además, los problemas específicos fueron: ¿Cuál es la relación entre la dimensión técnico-pedagógica del DPD y la autoeficacia de los docentes de inglés? ¿Cuál es la relación entre la dimensión personal-social del DPD y la autoeficacia de los docentes de inglés? ¿Cuál es la relación entre la dimensión institucional del DPD y la autoeficacia de los docentes de inglés?

En consecuencia, el objetivo general fue determinar la relación entre el DPD y la autoeficacia de los docentes de inglés en una IEP de una provincia de Piura en el 2024. Asimismo, los objetivos específicos fueron: Establecer la relación entre la dimensión técnico-pedagógica del DPD y la autoeficacia de los docentes de inglés; establecer la relación entre la dimensión personal-social del DPD y la autoeficacia de los docentes de inglés; y establecer la relación entre la dimensión institucional del DPD y la autoeficacia de los docentes de inglés.

Respecto a la justificación este estudio. Teóricamente, existe la necesidad de incrementar el cuerpo de conocimientos respecto a la relación entre el DPD y la autoeficacia docente en las escuelas públicas del Perú, más aún cuando la literatura ofrece evidencia de que el DPD está intrínsecamente ligado a la mejora de la calidad educativa y, por ende, a la mejora de los aprendizajes de los estudiantes. La justificación metodológica se fundamenta en la necesidad de construir y validar instrumentos para la recolección de datos (cuestionarios) para determinar el nivel de DPD y la autoeficacia de los docentes de inglés en un contexto peruano específico como lo es Piura, especialmente desde el análisis de tres dimensiones: técnico y pedagógico, individual y social, e institucional. Desde

una perspectiva práctica, al comprender la relación entre el DPD y la autoeficacia docente se podrán diseñar estrategias de formación más efectivas y programas de fortalecimiento del DPD y la autoeficacia docente adaptados a las necesidades formativas específicas de los docentes de inglés de la provincia y región. Además, los hallazgos podrían orientar a las autoridades educativas para la asignación oportuna de recursos y el diseño y la planificación de programas de capacitación docente.

Respecto a la delimitación del problema, este estudio se enmarca en la línea de investigación denominada Didáctica y evaluación de los aprendizajes y tiene como unidad de análisis los docentes de inglés de escuelas de educación secundaria pública en una provincia de la región Piura. El estudio se condujo en el primer semestre del 2024.

Respecto a las hipótesis de investigación, como hipótesis general se sostuvo que el DPD se relaciona de manera directa con la autoeficacia de los docentes de inglés en IEP de una provincia de Piura en el 2024. Asimismo, las hipótesis específicas fueron las siguientes: La dimensión técnico-pedagógica del DPD se relaciona de manera directa con la autoeficacia de los docentes de inglés; la dimensión personal-social del DPD se relaciona de manera directa con la autoeficacia de los docentes de inglés; y la dimensión institucional del DPD se relaciona de manera directa con la autoeficacia de los docentes de inglés.

## II. MARCO TEÓRICO

A nivel internacional, Guàrdia-Ortiz et al. (2022) se propusieron reconocer y describir los componentes que forman parte de las ecologías de aprendizaje de los profesores del nivel primario en España. Así, mediante la metodología Delphi y los aportes de 23 expertos, se reconocieron formas efectivas en que los docentes adquieren sus competencias digitales y los componentes que apoyan el aprendizaje profesional, lo cual sentó las bases para nuevas perspectivas y métodos del crecimiento profesional. Los resultados de este estudio son especialmente útiles para la determinación de las dimensiones del DPD, es decir, orientan metodológicamente la construcción del instrumento de recogida de datos.

Adicionalmente, Barrantes-Elizondo & Olivares-Garita (2021), en Costa Rica, condujeron una investigación para evaluar el impacto positivo de una conferencia académica en el marco de un programa de formación profesional para el fortalecimiento pedagógico de los docentes de idiomas. Los resultados señalan que los participantes valoraron este espacio de formación docente pues les permitía compartir e intercambiar experiencias pedagógicas. Además, se concluyó que la difusión de conocimiento desde la universidad es de gran relevancia para dar soporte a los docentes de inglés desde una cultura de colaboración e interacción social. Los resultados de este estudio sirven como punto de comparación para esta investigación, especialmente en la dimensión “cultura de colaboración” del DPD.

A nivel nacional, Porrás-Flores (2020) se propuso construir y validar un cuestionario sobre el DPD y la práctica reflexiva docente (PRD) en el contexto peruano. Se trató de un estudio psicométrico para la validez y la confiabilidad, en el cual participaron veinte jueces expertos. Se aplicó la V de Aiken para determinar la validez del instrumento. Los resultados señalaron que ambos instrumentos son válidos (V de Aiken general para el cuestionario de DPD=0.97; V de Aiken general para el cuestionario del PRD= 0.98); y fiables (Alfa de Cronbach del cuestionario de DPD= 0.90; Alfa de Cronbach del cuestionario PRD=0.95). Este estudio sirve para la construcción del instrumento de recolección de datos sobre el DPD en tanto que propone tres dimensiones para esta variable (técnico-pedagógico, personal-social, e institucional).

Asimismo, Robalino (2020) en su estudio abordó los componentes vinculados a la formación del docente en servicio a partir del contexto latinoamericano, especialmente del Perú. Su artículo, a través del análisis documental, describe la relevancia de las políticas y programas para el crecimiento profesional de los docentes en servicio, repasó los problemas recurrentes, los avances importantes en la región y resalta algunas recomendaciones que surgen de la experiencia y la investigación, de tal modo que se logre repensar las políticas de formación profesional y DPD. Este artículo es de gran relevancia ya que hace un recuento de las iniciativas nacionales para revalorar el DPD. Además, permite evaluar si las recomendaciones dadas hace tres años han sido atendidas en la realidad estudiada en esta investigación.

Otros estudios sobre el DPD han relacionado esta variable con la gestión directiva (Mendez-Aranda, 2022), la práctica reflexiva (Pereda, 2022), la competencia digital (Bergna, 2021; Campos, 2021; Chiquispuma, 2022; Fernández, 2022; Pinedo et al., 2023; Quispe, 2021; T. Vílchez, 2020; Zapata, 2023; Zavaleta et al., 2022), la gestión tecnológica (Urgiles, 2020), la gestión de entornos virtuales (Rantes, 2022) y el estrés laboral (Flores, 2021). Asimismo, otros investigadores han implementado diferentes estrategias, tales como módulos sobre la enseñanza de inglés semipresencial (Rodríguez, 2021), monitoreo y acompañamiento pedagógico (Peralta, 2023), y comunidades de aprendizaje (O. Vílchez, 2023) para potenciar el DPD. Así, los resultados de dichas investigaciones sirven como base para compararlos y contrastarlos con los obtenidos en este estudio, especialmente en la discusión de resultados de cada una de las dimensiones del DPD.

En relación con la autoeficacia docente, la mayoría de los estudios correlacionales la han vinculado con el acompañamiento pedagógico (Mitma, 2022), el estrés laboral (Rivas & Navas, 2020), la satisfacción laboral (Bellido, 2020), el desempeño laboral (Idrogo, 2020), la retroalimentación formativa (Rodas, 2022), el compromiso laboral (Vásquez & Céspedes, 2023), el pensamiento crítico, la creatividad y la práctica de enseñanza (Arce-Saavedra & Blumen, 2022). En consecuencia, los resultados de dichas investigaciones sirven como base para compararlos y contrastarlos con los derivados en este estudio, especialmente en la discusión de resultados de cada una de las dimensiones de la autoeficacia docente.

A nivel local, en Piura, se ha estudiado la correlación entre el DPD y la competencia digital (Zapata, 2023), así como con el estrés laboral (Flores, 2021). En ambos estudios se aplicó una investigación cuantitativa, básica y correlacional. Además, emplearon la encuesta y el cuestionario como técnica e instrumento de recolección de datos, respectivamente. En ambos casos, se halló correlación entre las variables. Por su parte, Zapata (2023) sostiene que aquellos docentes que cuenten con una alta competencia digital, entonces su DPD será más eficiente. Por otro lado, Flores (2021) recomienda implementar jornadas de capacitación docente para disminuir el estrés laboral y fortalecer el desarrollo profesional. La relevancia de ambos estudios radica en que, aparte de retratar el avance del conocimiento sobre el desarrollo profesional docente en Piura, sirven para comparar las creencias y percepciones de los docentes de inglés.

A continuación se discuten las bases teóricas que soportan el presente estudio, en primer lugar, se abordarán las definiciones, las teorías y las dimensiones de la autoeficacia docente, y luego sobre el DPD. En relación con las dimensiones, estas se muestran en la Figura 1, la cual resume gran parte de lo que se abordará en adelante.

**Figura 1**

*Desarrollo profesional y autoeficacia docente*



El concepto de autoeficacia docente se refiere a la creencia de los maestros en su capacidad para realizar de manera eficaz las tareas y las responsabilidades vinculadas con el proceso de la enseñanza. La autoeficacia docente es uno de los factores más influyentes para las prácticas de enseñanza, los resultados de aprendizajes de los estudiantes y la persistencia docente en la profesión (Fagerberg et al., 2012). Esta noción, basada en la teoría de la autoeficacia de Albert Bandura, aborda la confianza de los educadores en su capacidad para influir en el rendimiento estudiantil y enfrentar los desafíos del entorno educativo (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001). Así, la autoeficacia docente influye en la elección de metas, el esfuerzo invertido, la persistencia frente a dificultades y el nivel de resiliencia ante el estrés profesional (Bandura, 1997).

Diversas teorías psicológicas respaldan la noción de autoeficacia docente. La teoría del constructivismo, por ejemplo, sugiere que los maestros con alta autoeficacia tienden a adoptar enfoques pedagógicos más interactivos y centrados en el estudiante, promoviendo así un aprendizaje significativo (Schunk & Pajares, 2002). Asimismo, la teoría del aprendizaje social de Bandura plantea que la observación y el modelado de otros profesores exitosos pueden fortalecer la autoeficacia de los educadores (Bandura, 1995, 1997).

Las dimensiones que incluye la autoeficacia son: la eficacia percibida en el ajuste del estudiante (EPAE); la eficacia percibida en las prácticas de enseñanza y aprendizaje (EPPEA); y la eficacia percibida en el manejo del salón de clases (EPMSC) (Tran, 2023; Vergara-Morales, 2020). En términos de EPAE, la autoeficacia docente se manifiesta en la capacidad del maestro para identificar y satisfacer las necesidades particulares de los estudiantes, adaptando su enseñanza de acuerdo con diferentes estilos de aprendizaje y niveles de desarrollo (Vergara-Morales, 2020). Esto incluye aspectos como la motivación y el apoyo emocional brindado a los estudiantes, así como la creación de un ambiente inclusivo y participativo que fomente la participación activa de todos los alumnos.

Por otro lado, la EPPEA implica la confianza del docente en su habilidad para planificar y organizar sesiones de enseñanza efectivas, utilizar diversos recursos y estrategias pedagógicas de manera adecuada, así como evaluar y ajustar continuamente sus métodos para garantizar el aprendizaje óptimo de los

estudiantes (Tran, 2023; Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001). Finalmente, la EPMSC se relaciona con la capacidad del maestro para gestionar de manera efectiva el ambiente de aprendizaje, mantener el orden y promover una disciplina positiva en el aula, así como optimizar el uso del tiempo y fomentar el compromiso estudiantil mediante estrategias de participación activa (JohnBull & Hardiman, 2024). La autoeficacia docente en esta dimensión contribuye a un clima de aula positivo y propicio para el aprendizaje.

Por otro lado, el DPD es un proceso y conjunto de actividades diseñadas a mejorar los conocimientos, capacidades y actitudes profesionales de los docentes, de tal manera que ellos mejoren los aprendizajes de los estudiantes (Farrell, 2015; Guskey, 2000). El DPD es un proceso continuo de aprendizaje realizado por los profesores para aprender a aprender y aplicar su conocimiento en su práctica pedagógica, proceso que puede ocurrir en varias formas, ya sean formales o informales (Avalos, 2011). Otros autores definen al DPD como el proceso para convertirse en un docente competente, el cual le permite compartir su conocimiento, desarrollar nuevas prácticas de enseñanza y mantenerse actualizado con los continuos cambios (Panthee, 2022). Por lo tanto, el DPD es un proceso continuo de aprendizajes y actividades formales o informales diseñadas a mejorar las competencias profesionales de los docentes, de tal manera que ellos mejoren los aprendizajes de los estudiantes (Avalos, 2011; Farrell, 2015; Guskey, 2000).

El DPD, siendo un aspecto crítico en la calidad de la educación, encuentra sustento en diversas teorías pedagógicas que enfatizan la construcción activa del conocimiento. La principal teoría que da soporte al DPD es la teoría sociocultural. En este sentido, Warford (2011) sostiene que el aprendizaje de los docentes es situado, por lo que los docentes se apropian de sus propios significados respecto al contenido por medio de artefactos culturales. En el caso de los docentes, esto implica un diálogo entre sus experiencias previas, su percepción tácita sobre la pedagogía y sobre el contenido de enseñanza (Warford, 2011). En base a sus conocimientos previos, los docentes deben ser asistidos en su zona de desarrollo proximal por otros docentes más competentes (Amineh & Asl, 2015). Así, la teoría del aprendizaje situado aboga por la relevancia y autenticidad de las experiencias de aprendizaje en espacios colaborativos, por lo cual los docentes deben

constantemente mejorar su desempeño profesional en comunidades de aprendizaje que aborden sus necesidades formativas reales.

Por otro lado, Linda Darling-Hammond, una educadora y experta en políticas educativas, ha realizado importantes contribuciones al ámbito del DPD, proponiendo enfoques integrales y sostenibles de desarrollo profesional, para optimizar la enseñanza y, por ende, el proceso de aprendizaje de los estudiantes (Darling-Hammond, 2005; Darling-Hammond et al., 2020). Si bien Darling-Hammond no tiene una teoría formal del desarrollo profesional, su trabajo ha influido en la comprensión de la importancia de la formación continua y contextualizada para mejorar la práctica pedagógica (Lacina & Griffith, 2021). Algunos de estos principios y enfoques que Darling-Hammond ha abogado en relación con el desarrollo profesional son: El DPD basado en la práctica, la importancia de la mentoría y la colaboración, el aprendizaje continuo, la conexión con las necesidades del aula, y la evaluación auténtica (Darling-Hammond et al., 2017). Asimismo, sus ideas han contribuido a la conversación sobre cómo mejorar la calidad educativa a través del apoyo efectivo a los educadores a lo largo de su DPD.

En el contexto peruano, el Marco del Buen Desempeño Docente es el documento que guía la formación y el desarrollo docente permanente. Según este marco, el dominio IV se refiere al desarrollo de la identidad y la profesionalidad docente e incluye prácticas como: la comprensión de los procesos y las prácticas de la comunidad profesional magisterial, la reflexión sistemática de las prácticas pedagógicas, el trabajo colaborativo, el involucramiento en comunidades profesionales de aprendizaje, la participación en actividades de formación profesional, y el conocimiento sobre las políticas educativas nacionales y regionales en materia educativa (MINEDU, 2014).

En relación con las dimensiones del DPD, Porras-Flores (2020) sostiene que, el DPD es un proceso de continuo crecimiento en torno a la tarea educativa que implica fundamentalmente tres dimensiones: la dimensión técnico-pedagógica, la personal-social y la institucional.

Primero, la dimensión técnico-pedagógica, al ser una faceta esencial del desarrollo profesional, abarca diversos elementos cruciales. Esta dimensión incluye los siguientes aspectos: la provisión y uso de recursos educativos, la didáctica, la planificación curricular y la autonomía (Porras-Flores, 2020). En este sentido, la planificación curricular, la gestión eficaz de recursos didácticos y la aplicación de estrategias didácticas innovadoras ocupan lugares centrales (Moore et al., 2021). El diseño de actividades que se adapten a las necesidades formativas de los estudiantes y del entorno educativo exige a los docentes una habilidad constante de evaluación y reajuste. La autonomía en la toma de decisiones educativas, por otro lado, implica que los educadores deben ser capaces de ejercer un juicio crítico en su práctica, tomando decisiones informadas que impacten positivamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Postholm, 2012). Por lo tanto, esta dimensión se refiere a los aspectos pedagógicos, didácticos y metodológicos de la docencia.

Segundo, la dimensión personal-social añade una capa significativa de complejidad al DPD. Esta dimensión incluye la reflexión autocrítica, la satisfacción laboral y la seguridad (Porras-Flores, 2020). La reflexión crítica sobre la práctica docente no solo implica evaluar los resultados pedagógicos, sino también explorar aspectos personales que puedan mejorar la conexión entre el docente y sus estudiantes. La autocrítica constructiva se convierte así en una habilidad esencial, requiriendo una apertura a la mejora continua y a la adaptación de nuevas estrategias. La satisfacción laboral, por su parte, no solo se relaciona con aspectos económicos, sino también con la realización personal derivada del impacto positivo en la educación de los estudiantes (Postholm, 2012; Sánchez & Aranda, 2022). La seguridad en el ejercicio profesional no solo se refiere a la estabilidad laboral, sino también a la confianza en las habilidades pedagógicas y a la capacidad para afrontar desafíos educativos con resiliencia. Por lo tanto, esta dimensión se refiere a los procesos de reflexión, el clima laboral y la confianza hacia el docente.

Tercero, en la dimensión institucional, la influencia de la organización escolar en el DPD se manifiesta en diversos aspectos como la identidad docente y el trabajo en equipo (Hausburg, 2018; Porras-Flores, 2020; Wenger, 1998). En este sentido, una cultura abierta es considerada como una de las características más importantes para la sostenibilidad de los programas de DPD (Gaikhorst et al., 2017). La

construcción de una identidad institucional sólida implica la internalización de la misión, la apropiación de la visión y la práctica de valores de la institución por parte de los docentes (Postholm, 2012). Esto no solo demanda un compromiso individual, sino también una colaboración activa con los colegas para alinear esfuerzos y objetivos, así como el involucramiento de los directivos y docentes, y una comunicación efectiva (Antinluoma et al., 2018; Gaikhorst et al., 2017; Postholm, 2012). El trabajo en equipo, el soporte en pares, la oportunidad para compartir el conocimiento, y la colaboración se vuelven entonces habilidades esenciales para crear un entorno institucional que respalde el desarrollo profesional continuo (Abonyi et al., 2020). Asimismo, la posibilidad de aplicar, compartir y desarrollar más su experticia hace que los docentes se sientan más motivados por continuar su DPD (Gaikhorst et al., 2017). Por ende, la dimensión institucional hace énfasis en la construcción de la identidad profesional docente y la naturaleza relacional de su profesión.

Respecto a los factores que entorpecen el desarrollo de las dimensiones del DPD, estos tienen naturaleza diversa. Aunque los principales factores se refieren a la falta de tiempo debido a un horario rígido e inflexible, la sobrecarga laboral, los inadecuados recursos de enseñanza y aprendizaje (Abonyi et al., 2020).

En resumen, el DPD se enriquece al considerar teorías pedagógicas diversas y complejas. La aplicación efectiva de estas teorías se traduce en la habilidad de los docentes para adaptarse y evolucionar en respuesta a las demandas educativas cambiantes. Al explorar los factores técnicos y pedagógicos, individuales y sociales, así como los factores institucionales, esta investigación busca desentrañar la complejidad de los factores que impactan el DPD, proporcionando ideas valiosas para el diseño e implementación de estrategias de intervención efectivas que promuevan la mejora continua en la enseñanza de este idioma extranjero.

### **III. MÉTODO**

#### **3.1 Tipo y diseño de investigación**

##### **3.1.1 Tipo de investigación**

Esta investigación adoptó un enfoque cuantitativo, lo que significa que se cuantificaron o expresaron numéricamente las observaciones o mediciones realizadas, permitiendo una mejor comprensión de lo investigado (Cohen et al., 2017; D'Aquino & Barrón, 2020). De esta manera, se asignaron puntuaciones cuantitativas a cada una de las variables analizadas: el DPD y la autoeficacia docente, con el objetivo de determinar cómo se relacionan entre sí.

Además, la investigación fue de tipo básica. Según Astuñaua et al. (2018), este tipo de investigaciones no persiguen un fin práctico o pragmático, sino que su objetivo es incrementar, modificar o actualizar el cuerpo de conocimientos sobre un tema específico en un área del conocimiento, que generalmente es poco conocido o podría abordarse de otra manera para comprender mejor la realidad (Cohen et al., 2017; Gallardo, 2017).

##### **3.1.2 Diseño de investigación**

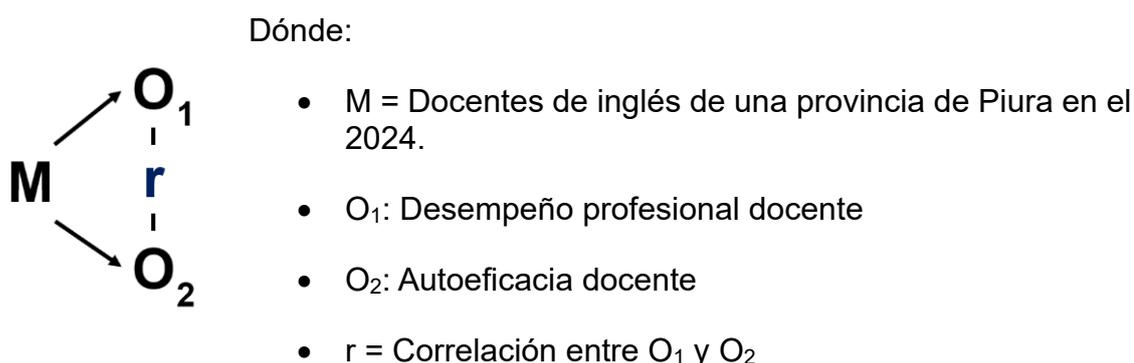
El diseño fue no experimental, transversal y correlacional. En una investigación no experimental, el investigador no manipula directamente las variables sino que las mide tal como se presentan en la realidad (Hernández & Mendoza, 2018; Ñaupás et al., 2018). Por otro lado, una investigación con diseño transversal mide una o más variables en un momento predefinido (Hernández & Mendoza, 2018; Toledo-Pereyra, 2012). Este diseño, como menciona Cvetković et al. (2021), se caracteriza por ser económico, rápido y facilita un cálculo directo de la prevalencia de una característica, atributo, condición o variable. Finalmente, el nivel de la investigación fue correlacional, caracterizándose por buscar determinar las relaciones o vínculos entre dos o más variables (D'Aquino & Barrón, 2020; Gallardo, 2017). Así, este estudio estableció el vínculo entre el DPD y la autoeficacia de docentes de inglés.

Se utilizó el método hipotético-deductivo, que inicia desde principios, postulados y suposiciones generales hasta llegar a afirmaciones más específicas sobre el funcionamiento de la realidad. Las hipótesis se verifican a medida que se recopilan y analizan los datos, interpretando los resultados a la luz de la teoría científica (Ñaupas et al., 2018). En este estudio, se formularon hipótesis de investigación y estadísticas, tanto hipótesis general como específicas, buscando aceptarlas o rechazarlas mediante la aplicación de diversas pruebas estadísticas. Así, se derivaron las soluciones, consecuencias, hallazgos o conclusiones del problema de investigación planteado al inicio (Cohen et al., 2017).

A continuación, la Figura 2 muestra el diseño de investigación.

## Figura 2

### *Diseño correlacional*



## 3.2 Variables y operacionalización

### 3.2.1 Desarrollo profesional docente

Consiste en un proceso continuo de desarrollo centrado en diversas dimensiones del ámbito educativo, que incluyen competencias técnicas y pedagógicas, así como aspectos personales y sociales. Este proceso se caracteriza por la reflexión crítica y autocrítica, así como por la identificación con la misión y visión institucional, especialmente en lo referente a la gestión escolar (Porras-Flores, 2020).

### **3.2.2 Autoeficacia docente**

Son las creencias o convicciones de los docentes respecto a sus propias capacidades para impactar positivamente las experiencias y resultados de aprendizaje de sus estudiantes, el cual es un aspecto crucial de la enseñanza pues influye en la motivación, la satisfacción, el compromiso y el bienestar general (Lingán-Huamán et al., 2023; Wulandari et al., 2023).

La matriz de operacionalización de las variables se puede revisar en el Anexo 1.

### **3.3 Población, muestra y muestreo**

Una población es el conjunto total de individuos o sujetos que comparten ciertos atributos, características y/o propiedades (Ñaupas et al., 2018). En esta investigación, la población consistió en 42 docentes del área curricular de inglés de una provincia de Piura en el 2024.

Los criterios de selección que se utilizaron para delimitar la muestra fueron los siguientes: Ser docentes del área curricular de inglés en alguna IE secundaria pública de Talara; con jornada laboral a tiempo completo o parcial; con una condición laboral de nombrado o contratado; y con una experiencia docente en el área de inglés igual o mayor a tres años.

El muestreo fue de tipo no probabilístico, lo que significa que cada unidad de análisis no tuvo la misma probabilidad para incluirla en la muestra. La selección de los participantes dependió del criterio del investigador o de factores como el ahorro de tiempo, los costos económicos y la conveniencia (Otzen & Manterola, 2017). En este caso, Ñaupas et al. (2018) afirman que una muestra es un subconjunto de la población del cual se recopilan datos específicos para el estudio, caracterizándose por ser representativa y adecuada. En este estudio, se incluyó como muestra al número total de profesores de inglés de las IEP de la provincia que mostraron su disposición por participar del estudio.

### 3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos, validez y confiabilidad

Se implementó una encuesta como técnica para recolectar datos sobre ambas variables, siendo una técnica ampliamente utilizada en estudios con grupos de personas debido a su simplicidad, versatilidad, flexibilidad y capacidad para obtener datos específicos (Hernández & Mendoza, 2018; Ñaupas et al., 2018).

El instrumento que mejor se adaptó a la naturaleza de las variables fue el cuestionario. Este fue validado rigurosamente previamente para medir la variable u objeto de estudio, como señalan D'Aquino & Barrón (2020) es crucial que sea válido y posea un grado aceptable de confiabilidad.

En consecuencia, se desarrollaron dos cuestionarios: el primero sirvió para determinar el nivel de DPD y el segundo para establecer el nivel de autoeficacia docente. El cuestionario de DPD (ver Anexo 2) consta de 24 ítems distribuidos en tres dimensiones, abordando la dimensión técnico-pedagógica (9 ítems), la dimensión personal-social (9 ítems) y la dimensión institucional (6 ítems). Las respuestas utilizaron una escala ordinal tipo Likert con cinco categorías: Siempre (5), Casi siempre (4), A veces (3), Casi nunca (2) y Nunca (1).

Por otro lado, el cuestionario de Autoeficacia docente (Ver Anexo 3) contiene 24 ítems organizados también en tres dimensiones: EPAE (8 ítems), EPPEA (8 ítems), y EPMSC (8 ítems). La escala de las respuestas es similar, utilizando una escala de frecuencia que van desde Siempre (5) hasta Nunca (1).

La validez de cada cuestionario se determinó mediante el método de juicio de expertos (Ver Anexo 4), sometiéndolos a la revisión de tres especialistas cuyos hallazgos se detallan en la Tabla 1.

**Tabla 1**

*Resultados de la validación del cuestionario de DPD.*

Validador(a)	Resultado de aplicabilidad
Mg. Yessica Maribel Lupuche Ruíz	Aplicable
Mg. Cristina Panta Puescas	Aplicable
Dra. Fanny Lourdes Temoche Quezada	Aplicable

Por otro lado, los resultados sobre la aplicabilidad del Cuestionario de Autoeficacia docente se muestran en la Tabla 2.

**Tabla 2**

*Resultados de la validación del cuestionario de Autoeficacia docente*

Validador(a)	Resultado de aplicabilidad
Mg. Yessica Maribel Lupuche Ruíz	Aplicable
Mg. Cristina Panta Puestas	Aplicable
Dra. Fanny Lourdes Temoche Quezada	Aplicable

Con las puntuaciones obtenidas por cada juez, se halló el coeficiente V de Aiken para evaluar la validez de contenido de ambos cuestionarios. Este coeficiente se define matemáticamente como la proporción de coincidencia entre los juicios emitidos por expertos o especialistas sobre la validez de un instrumento. Según Guilford (1954), citado en Ecurra (1969), se consideran válidos aquellos ítems cuyos valores son mayores o iguales a 0.80.

En esta investigación, se determinó que el coeficiente V de Aiken global para el Cuestionario de DPD (Ver Anexo 5) fue de 0.99 (Claridad = 0.99; Coherencia = 0.99; Relevancia = 1.00). Mientras que para el Cuestionario de Autoeficacia docente (Ver Anexo 6), el coeficiente V de Aiken global fue de 0.98 (Claridad = 0.99; Coherencia = 0.98; Relevancia = 0.98). Por lo tanto, ambos cuestionarios obtuvieron una alta validez de contenido, ya que superan el umbral de 0.80 en cada uno de los ítems y una V general mayor a 0.90.

Para evaluar la confiabilidad de los cuestionarios, se utilizó la Prueba Alfa de Cronbach, que permite determinar la fiabilidad del instrumento. Se tomaron en cuenta los puntajes indicados por Ñaupas et al. (2018), los cuales se presentan en la Tabla 3.

**Tabla 3***Escala de Alfa de Cronbach*

Grado de confiabilidad	Rango
Nula	Menor o igual a 0.53
Baja	0.54 a 0.59
Confiable	0.60 a 0.65
Muy confiable	0.66 a 0.71
Excelente	0.72 a 0.99
Perfecta	1.00

Fuente: Ñaupas et al. (2018)

En la etapa inicial de la prueba piloto, la cual estuvo destinada a evaluar la consistencia del instrumento, participaron 20 docentes de inglés con características muy similares. Estos docentes pertenecen a otra provincia de Piura y también enseñan el área curricular de inglés en IEP.

Se recopilieron datos para cada variable con el fin de determinar la consistencia de los dos instrumentos. Utilizando estos datos, se calculó el coeficiente Alfa de Cronbach para cada instrumento, obteniendo los resultados que se muestran en la Tabla 4.

**Tabla 4***Confiabilidad del Cuestionario de DPD.*

Alfa de Cronbach	N de elementos
0.965	24

En la Tabla 4 se muestra el resultado del coeficiente Alfa de Cronbach, el cual arroja un valor de 0.965 (Ver Anexo 7). De acuerdo con la escala establecida por Ñaupas et al. (2018), esto indica que el Cuestionario de DPD posee una confiabilidad excelente, dado que su valor se sitúa dentro del rango de 0.72 a 0.99.

## Tabla 5

### *Confiabilidad del Cuestionario de Autoeficacia docente*

Alfa de Cronbach	N de elementos
0.942	24

En la Tabla 5 se presenta el resultado del coeficiente Alfa de Cronbach, el cual registra un valor de 0.942 (Ver Anexo 8). Según la escala definida por Ñaupas et al. (2018), esto indica que el Cuestionario de Autoeficacia docente exhibe una confiabilidad excelente, ya que su valor se encuentra dentro del rango de 0.72 a 0.99.

### **3.5 Procedimiento de recolección de datos**

Se adoptó un enfoque descriptivo correlacional, donde los datos se recogieron mediante la administración del cuestionario de DPD y autoeficacia docente. Para ello se elaboró un solo formulario de Google, el cual contenía los dos cuestionarios. Dicho enlace se compartió a los docentes a través de su correo electrónico o WhatsApp. Los docentes respondieron dichos cuestionarios. No fue necesario hacer alguna coordinación con las instituciones educativas, ya que la comunicación fue directa con los docentes interesados en participar de la investigación y que reunían los criterios de selección.

Posteriormente, estos datos se codificaron, tabularon y organizaron en tablas, considerando el nivel de medición de cada variable. La base de datos resultante se creó empleando Microsoft Excel e IBM SPSS en su versión 25.

### **3.6 Método de análisis de datos**

Una vez completada la construcción de las bases de datos, se realizó un análisis de normalidad utilizando la Prueba de normalidad. Esto se realizó para determinar si los datos de las variables examinadas, así como los resultados de las dimensiones, siguen una distribución normal o no. La selección entre aplicar una prueba paramétrica o no paramétrica dependió de este resultado.

Tras establecer la distribución de los datos, se realizaron pruebas de hipótesis utilizando la prueba estadística más apropiada. Para ello, se plantearon

las hipótesis nulas y alternativas, junto con las reglas de decisión, el nivel de significancia, así como el error estimado. Finalmente, el análisis inferencial se basó en los resultados de las tablas de decisión y en la interpretación adecuada de los coeficientes de correlación correspondientes.

### **3.7 Aspectos éticos**

En el estudio se ha dado prioridad a diversos aspectos éticos que garantizan el respeto y la protección de los participantes, así como la integridad del estudio en su conjunto, tal como lo determina el Código de Ética en Investigación de la Universidad César Vallejo (UCV, 2022).

Se ha procurado que la investigación contribuya al bienestar de los profesores y de la comunidad educativa en general (Abreu, 2017; Berrocal & Buendía, 1994). A través de este estudio, se buscó identificar áreas de mejora que puedan beneficiar tanto a los profesores como a los estudiantes.

Se ha tomado precaución para evitar cualquier forma de daño o maleficencia hacia los participantes (Paz, 2018). Los cuestionarios digitales se han diseñado de manera cuidadosa para garantizar que no causen incomodidad, estrés o perjuicio emocional a los docentes encuestados. Además, se ha resguardado la confidencialidad de la información recopilada para salvaguardar la privacidad de los participantes y prevenir posibles consecuencias negativas.

Se ha respetado la autonomía de los docentes participantes en la investigación. Se les ha brindado la libertad de decidir si desean participar voluntariamente en el estudio y se les ha garantizado el derecho a retirarse en cualquier momento sin consecuencias negativas (Abreu, 2017; Berrocal & Buendía, 1994). Además, se les ha proporcionado toda la información necesaria sobre el objetivo, los procedimientos, así como los posibles riesgos y beneficios.

Se ha asegurado que el proceso de selección de los participantes sea justo y equitativo (Abreu, 2017). Se ha procurado incluir a todos los docentes que forman parte de las IEP que son materia de estudio. Además, se han evitado sesgos injustos en la interpretación y la sistematización de los resultados para garantizar una representación precisa de las respuestas de todos los participantes.

Se obtuvo el consentimiento informado de todos los participantes antes de su inclusión en la investigación (Espinoza & Calva, 2020). Se les ha proporcionado una explicación clara y detallada sobre el objetivo, los procedimientos, los posibles riesgos y beneficios de participar en el estudio, así como sus derechos como participantes.

Se ha promovido la originalidad y la integridad académica en la investigación (Abreu, 2017; Paz, 2018). Se ha evitado el plagio y se ha dado el justo reconocimiento a todas las fuentes utilizadas. Además, se ha fomentado la honestidad intelectual en el proceso de recolección, el análisis y la interpretación de los datos, garantizando así la originalidad y la autenticidad de los resultados obtenidos.

En conjunto, el cumplimiento de estos aspectos éticos fundamentales ha sido primordial para asegurar la validez y la integridad de la investigación.

## IV. RESULTADOS

### 4.1 Características de los docentes participantes

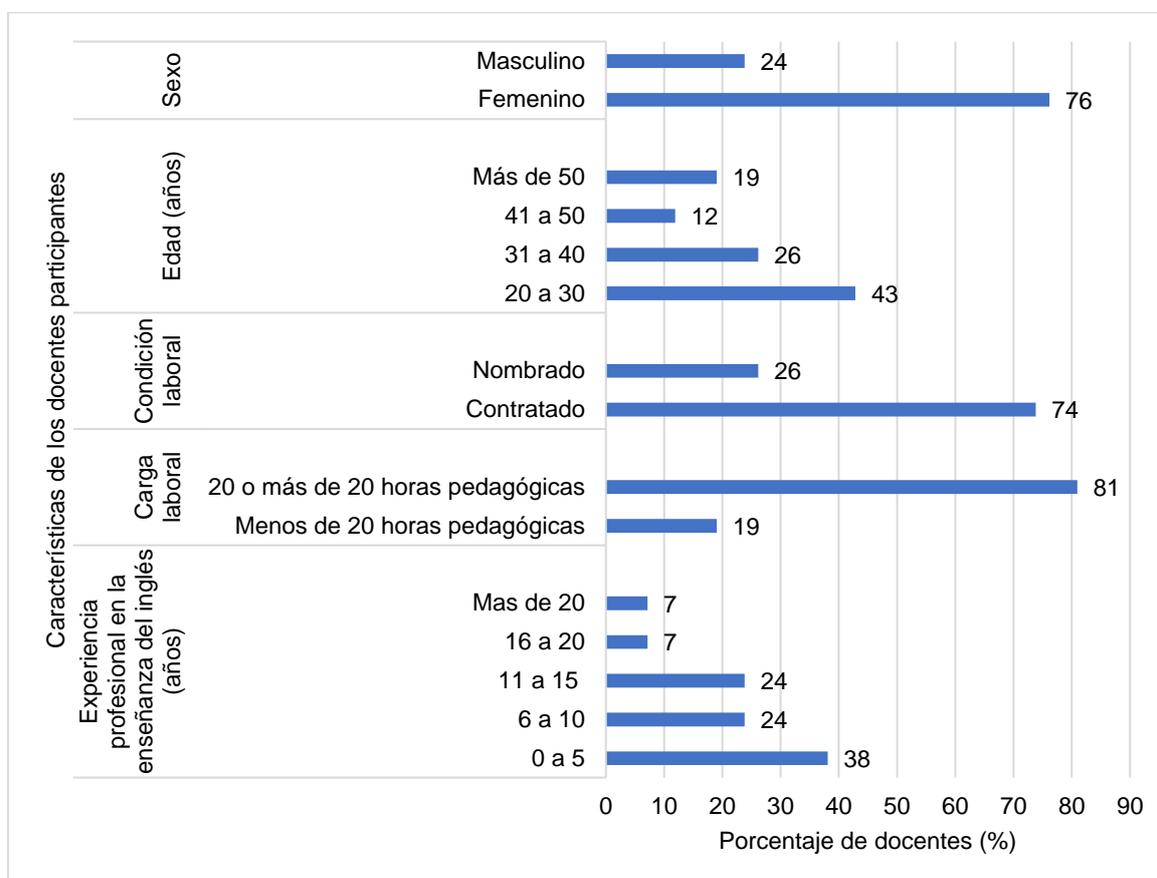
**Tabla 6**

*Características de los participantes.*

	<b>Característica</b>	<b>fi</b>	<b>hi (%)</b>
Sexo	Femenino	32	76
	Masculino	10	24
Edad (años)	20 a 30	18	43
	31 a 40	11	26
	41 a 50	5	12
	Más de 50	8	19
Condición laboral	Contratado	31	74
	Nombrado	11	26
Carga laboral	Menos de 20 horas pedagógicas	8	19
	20 o más de 20 horas pedagógicas	34	81
Experiencia profesional en la enseñanza del inglés	0 a 5 años	16	38
	6 a 10 años	10	24
	11 a 15 años	10	24
	16 a 20 años	3	7
	Mas de 20 años	3	7

**Figura 3**

*Características de los docentes participantes.*



De acuerdo con la Tabla 6 y la Figura 3, la mayoría de los participantes fueron mujeres (76%) en comparación a la cantidad de varones (24%). Respecto a la edad, la mayoría de ellos tiene entre 20 y 30 años (43%), seguido de los docentes que tienen entre 31 y 10 años (26%), eso devela que la mayoría de los docentes de inglés de la provincia tienen una edad menor o igual a 40 años. Respecto a la condición laboral, el 74% son contratados y el 26% nombrados. En cuanto a su carga laboral, la mayoría de ellos (81%) ocupa una plaza con una carga lectiva mayor o igual a 20 horas pedagógicas, el 19% restante enseña menos de 20 horas esta área curricular. Finalmente, se evidencia de que el 38% de docentes tiene una experiencia laboral de hasta cinco años en la enseñanza del inglés, el 24% entre seis a diez años, el 24% entre 11 a 15 años, y solo el 14% restante tiene más de 16 años enseñando esta área curricular. Esto último evidencia que el gran porcentaje de docentes de inglés de la provincia tiene una experiencia profesional menor o igual a 15 años.

## 4.2 Resultados descriptivos del DPD

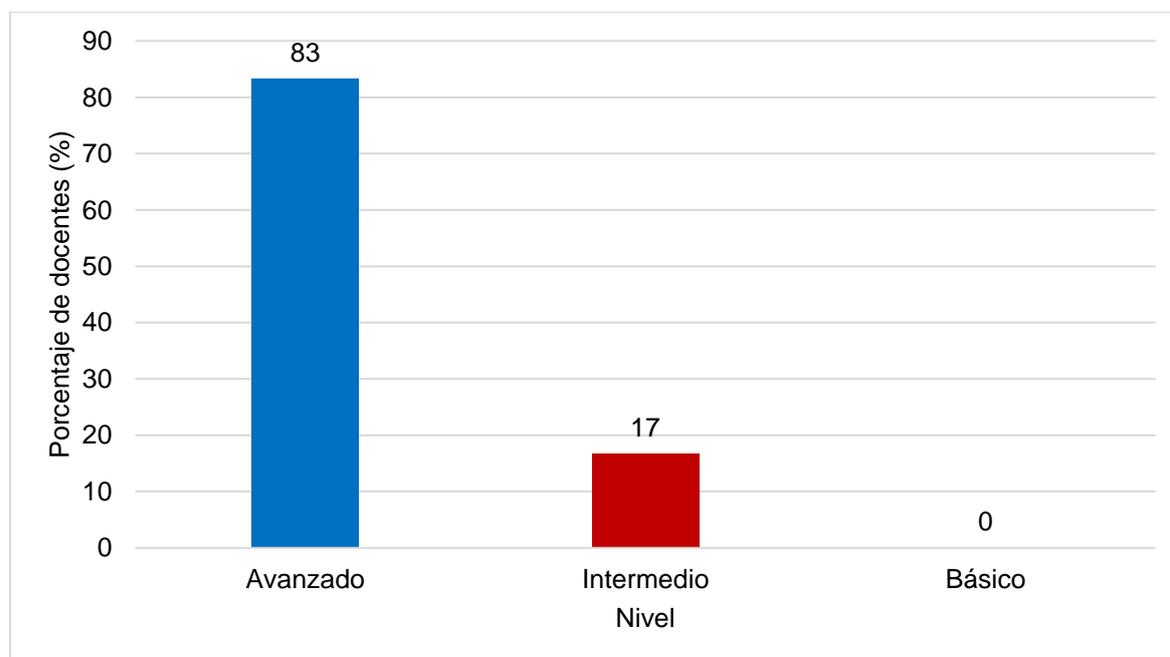
Tabla 7

*Análisis descriptivo del DPD.*

Nivel	fi	hi (%)
Avanzado	35	83
Intermedio	7	17
Básico	0	0
<b>Total</b>	<b>42</b>	<b>100</b>

Figura 4

*Análisis descriptivo del DPD.*



De acuerdo con la Tabla 7 y la Figura 4, el 83% de los profesores encuestados obtuvo un nivel avanzado de su DPD y el 17% restante obtuvo un nivel intermedio. Ninguno está en el nivel básico.

### 4.3 Resultados descriptivos de las dimensiones del DPD

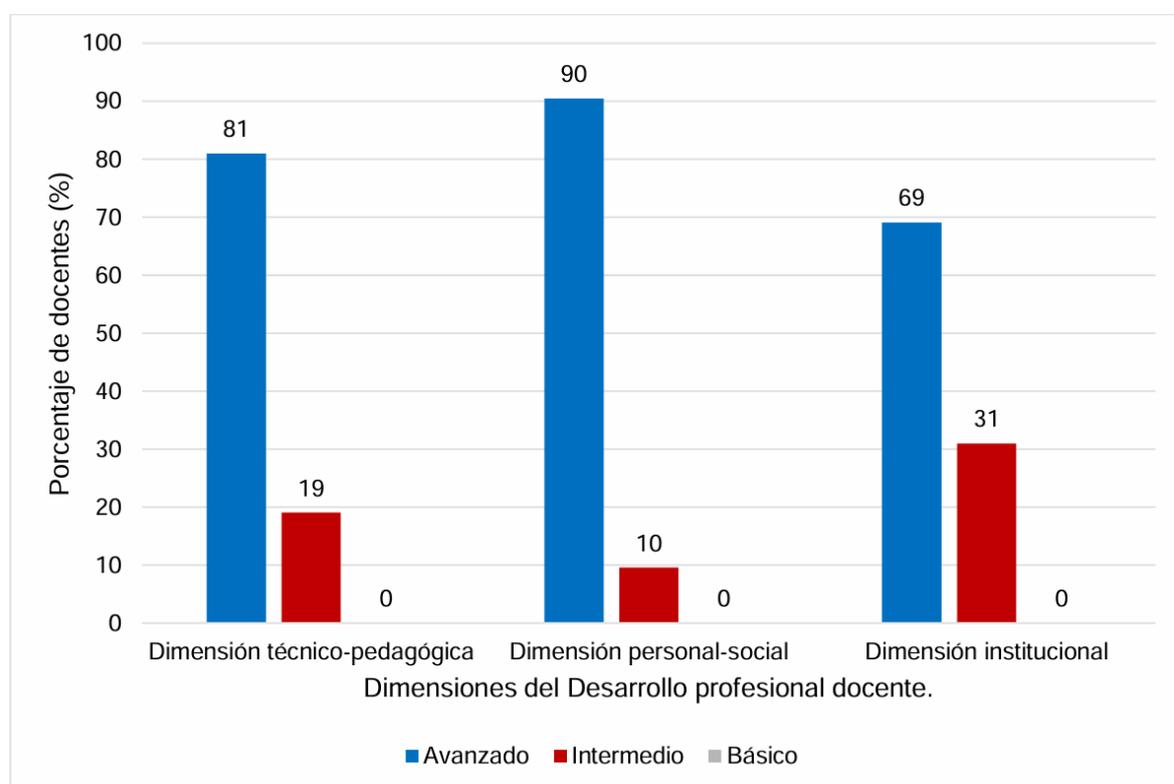
Tabla 8

*Análisis descriptivo de las dimensiones del DPD.*

Nivel	DPD					
	Dimensión técnico-pedagógica		Dimensión personal-social		Dimensión institucional	
	fi	hi (%)	fi	hi (%)	fi	hi (%)
Avanzado	34	81	38	90	29	69
Intermedio	8	19	4	10	13	31
Básico	0	0	0	0	0	0
<b>Total</b>	<b>42</b>	<b>100</b>	<b>42</b>	<b>100</b>	<b>42</b>	<b>100</b>

Figura 5

*Análisis descriptivo de las dimensiones del DPD.*



Considerando la Tabla 8 y la Figura 5, en la dimensión técnico-pedagógica del DPD, el 81% de docentes obtuvo un nivel avanzado y el 19% restante un nivel intermedio. De manera similar, en la dimensión personal-social, el 90% de los profesores alcanzó un nivel avanzado y el 10% restante un nivel intermedio. En cuando a la dimensión institucional, se notó que el porcentaje de participantes que obtuvo un nivel avanzado (69%) fue menor que las dimensiones anteriores, así el 31% de docentes alcanzó un nivel intermedio. Finalmente, cabe señalar que ningún docente obtuvo un nivel básico en las tres dimensiones que conforman la variable DPD.

#### 4.4 Resultados descriptivos de la Autoeficacia docente

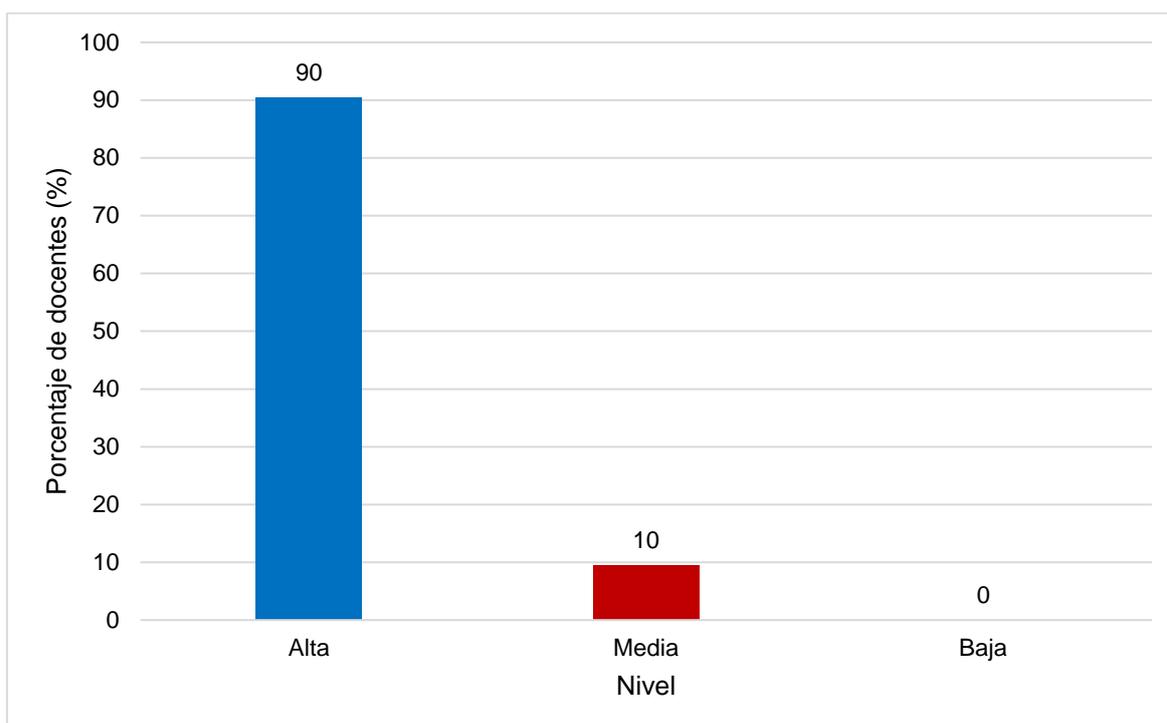
Tabla 9

*Análisis descriptivo de la Autoeficacia docente.*

Nivel	fi	hi (%)
Alta	38	90.5
Media	4	9.5
Baja	0	0.0
<b>Total</b>	<b>42</b>	<b>100.0</b>

Figura 6

*Análisis descriptivo de la Autoeficacia docente.*



La Tabla 9 y la Figura 6 muestran los resultados correspondientes a la Autoeficacia docente. Se halló que el 90% de los participantes obtuvo un nivel alto, mientras que solo el 10% de los participantes se encontraba en el nivel medio y ninguno de ellos en el nivel bajo.

#### 4.5 Resultados descriptivos de las dimensiones de la Autoeficacia docente

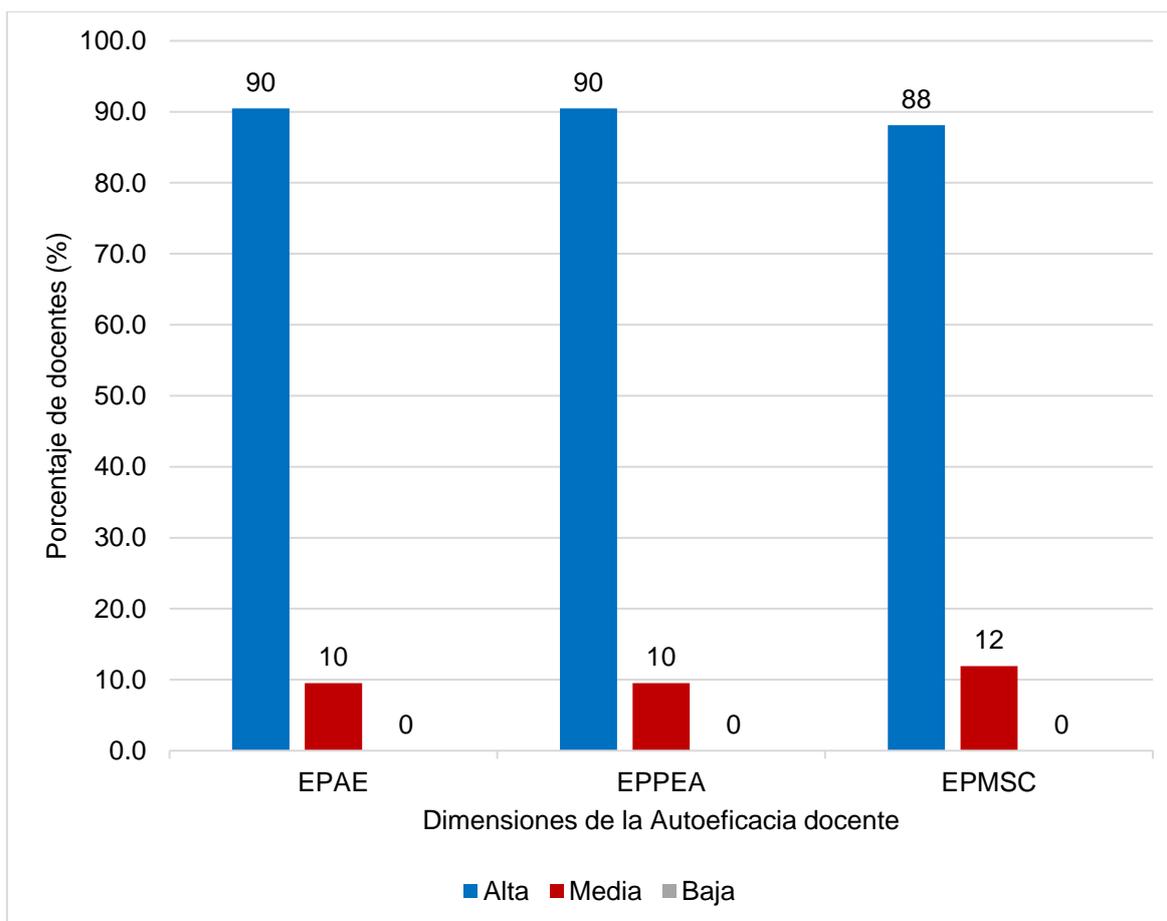
**Tabla 10**

*Resultados descriptivos de las dimensiones de la Autoeficacia docente.*

Nivel	EPAE		EPPEA		EPMSC	
	fi	hi (%)	fi	hi (%)	fi	hi (%)
Alta	38	90	38	90	37	88
Media	4	10	4	10	5	12
Baja	0	0	0	0	0	0
<b>Total</b>	<b>42</b>	<b>100</b>	<b>42</b>	<b>100</b>	<b>42</b>	<b>100</b>

**Figura 7**

*Resultados descriptivos de las dimensiones de la Autoeficacia docente.*



Considerando la Tabla 10 y la Figura 7, se verifica que la mayoría de los docentes obtuvieron un alto nivel en las tres dimensiones que conforman la Autoeficacia docente. En este sentido, en cuanto a la Eficacia percibida en el ajuste del estudiante, el 90% de docentes obtuvo un nivel alto y el 10% restante un nivel medio. De manera similar, en la Eficacia percibida en las prácticas de enseñanza y aprendizaje, la mayoría de los docentes (90%) alcanzó un nivel alto y el 10% restante un nivel medio. En cuando a la Eficacia percibida en el manejo del salón de clases, se notó que el porcentaje de docentes que obtuvo un nivel alto fue del 88%, mientras que el 12% alcanzó un nivel medio. Finalmente, cabe resaltar que ningún docente obtuvo un nivel bajo en las tres dimensiones que conforman la variable Autoeficacia docente.

## 4.6 Análisis inferencial

### 4.6.1 Prueba de normalidad

Ho: Los datos de la variable DPD (así como sus correspondientes dimensiones) y los datos de la variable Autoeficacia docente presentan una distribución normal.

Ha: Los datos de la variable DPD (así como sus correspondientes dimensiones) y los datos de la variable Autoeficacia docente no presentan una distribución normal.

**Tabla 11**

*Resultados de la Prueba de Normalidad Shapiro-Wilk.*

Variable / dimensiones	N	W de Shapiro-Wilk	Valor p de Shapiro-Wilk
<b>Desarrollo profesional docente</b>	42	0.923	0.007
Dimensión técnico-pedagógica	42	0.944	0.040
Dimensión personal-social	42	0.948	0.056
Dimensión institucional	42	0.747	< .001
<b>Autoeficacia docente</b>	42	0.854	< .001

La Tabla 11 muestra los resultados de la prueba de normalidad Shapiro-Wilk, ya que la muestra es pequeña ( $n < 50$ ). Así, los valores de  $p$  para los puntajes del DPD ( $p = 0.007$ ), la dimensión técnico-pedagógica ( $p = 0.040$ ), la dimensión institucional ( $p < .001$ ) y la Autoeficacia docente ( $p < .001$ ) son menores que 0.05; por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna, lo que quiere decir que la distribución de dichos datos no presenta una distribución normal. Por otro lado, solo los puntajes de la dimensión personal-social del DPD obtuvieron un valor  $p$  mayor a 0.05 ( $p = 0.056$ ), lo que sugiere que se debería aceptar la hipótesis nula, es decir, los datos de esa dimensión sí tienen una distribución normal. En consecuencia, en vista que hay datos que no tienen una distribución normal, se debe aplicar una prueba no paramétrica para determinar la correlación entre los puntajes de ambas variables, así como la correlación entre la Autoeficacia docente con cada una de las dimensiones del DPD. En este caso, la prueba no paramétrica sería la Prueba de correlación Rho de Spearman.

#### 4.6.2 Prueba de hipótesis general

- Ho: No existe relación significativa entre el DPD y la autoeficacia docente.
- Ha: Existe relación significativa entre el DPD y la autoeficacia docente.

Nivel de confianza: 95% ( $\alpha = 0.05$ )

Regla de decisión:

Sig. > 0.05 → Se acepta la hipótesis nula (Ho).

Sig. < 0.05 → Se rechaza la hipótesis nula (Ho).

**Tabla 12**

*Resultados de correlación entre el DPD y la autoeficacia docente.*

		DPD
	Rho de Spearman	0.956**
Autoeficacia docente	gl	40
	Valor p	<.001
	N	42

\*\* . La correlación es significativa en el nivel 0.01 (bilateral).

La Tabla 12 muestra los resultados de la relación entre el DPD y la autoeficacia docente, en ella se puede observar que el valor de significancia (<0.001) es menor que 0.05. En este sentido, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna, lo que quiere decir que existe una relación significativa entre el DPD y la autoeficacia docente. De acuerdo con el coeficiente de correlación Rho de Spearman ( $r_s = 0.956$ ), se trata de una correlación positiva muy fuerte.

### 4.6.3 Prueba de hipótesis específica 1

- Ho: No existe relación significativa entre la dimensión técnico-pedagógica del DPD y la autoeficacia docente.
- Ha: Existe relación significativa entre la dimensión técnico-pedagógica del DPD y la autoeficacia docente.

**Tabla 13**

*Resultados de correlación entre la dimensión técnico-pedagógica del DPD y la autoeficacia docente.*

		Dimensión técnico-pedagógica del DPD
	Rho de Spearman	0.878**
Autoeficacia docente	gl	40
	Valor p	<.001
	N	42

\*\* . La correlación es significativa en el nivel 0.01 (bilateral).

La Tabla 13 presenta los resultados de la relación entre la dimensión técnico-pedagógica del DPD y la autoeficacia docente. Se verifica que el valor de significancia (<0.001) es menor que 0.05. Consecuentemente, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna. Por lo tanto, la dimensión técnico-pedagógica del DPD se relaciona con la autoeficacia docente. De acuerdo con el coeficiente de correlación Rho de Spearman ( $r_s = 0.878$ ), se trata de una correlación positiva considerable.

#### 4.6.4 Prueba de hipótesis específica 2

- Ho: No existe relación significativa entre la dimensión personal-social del DPD y la autoeficacia docente.
- Ha: Existe relación significativa entre la dimensión personal-social del DPD y la autoeficacia docente.

**Tabla 14**

*Resultados de correlación entre la dimensión personal-social del DPD y la autoeficacia docente.*

		Dimensión personal-social del DPD
	Rho de Spearman	0.835**
Autoeficacia docente	gl	40
	Valor p	<.001
	N	42

\*\* . La correlación es significativa en el nivel 0.01 (bilateral).

Los resultados presentados en la Tabla 14 se refieren a la correlación entre la dimensión personal-social del DPD y la autoeficacia docente, en la cual se puede determinar que el valor de significancia (<0.001) es menor que 0.05. En consecuencia, se debe rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alterna. Por lo tanto, existe relación entre la dimensión personal-social del DPD y la autoeficacia docente. De acuerdo con el coeficiente de correlación Rho de Spearman ( $r_s = 0.835$ ), se trata de una correlación positiva considerable.

#### 4.6.5 Prueba de hipótesis específica 3

- Ho: No existe relación significativa entre la dimensión institucional del DPD y la autoeficacia docente.
- Ha: Existe relación significativa entre la dimensión institucional del DPD y la autoeficacia docente.

**Tabla 15**

*Resultados de correlación entre la dimensión institucional del DPD y la autoeficacia docente.*

		Dimensión institucional del DPD
	Rho de Spearman	0.871**
Autoeficacia docente	gl	40
	Valor p	<.001
	N	42

\*\* . La correlación es significativa en el nivel 0.01 (bilateral).

La Tabla 15 permite sistematizar los resultados de la prueba de correlación entre la dimensión institucional del DPD y la autoeficacia docente. En ella se puede observar que el valor de significancia (<0.001) es menor que 0.05. Lo anterior permite rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alterna. Entonces, la dimensión institucional del DPD se vincula significativamente la autoeficacia docente. De acuerdo con el coeficiente de correlación Rho de Spearman ( $r_s = 0.871$ ), se trata de una correlación positiva considerable.

## V. DISCUSIÓN

Esta investigación tuvo el objetivo de determinar la relación entre el desarrollo profesional y la autoeficacia de los docentes de inglés en las IEP de una provincia de Piura en el 2024

Los instrumentos empleados fueron sometidos a pruebas de validez de contenido y confiabilidad. En el caso de la validez, la V de Aiken global para el Cuestionario de DPD fue de 0.99 (Ver Anexo 5). Mientras que para el Cuestionario de Autoeficacia docente, el coeficiente V de Aiken global fue de 0.98 (Ver Anexo 6). En consecuencia, ambos cuestionarios poseen una alta validez de contenido, ya que superan el umbral de 0.80 en cada uno de los ítems y una V de Aiken general mayor a 0.90. En relación con la confiabilidad, los valores del Alfa de Cronbach del Cuestionario de DPD (0.965) y del Cuestionario de Autoeficacia docente (0.942) sugieren que poseen una confiabilidad excelente, dado que sus valores se sitúan dentro del rango de 0.72 a 0.99.

En relación con los resultados de la prueba de hipótesis general, el coeficiente de correlación Rho de Spearman ( $r_s = 0.956$ ) sugiere que existe una correlación positiva muy fuerte entre el DPD y la Autoeficacia docente de los profesores de las IEP de una provincia de Piura en el 2024. Además, la significancia estadística del coeficiente de correlación ( $p < .001$ ) respalda la robustez de esta relación, descartando la posibilidad de que los resultados sean producto del azar. Este hallazgo sugiere que a medida que los docentes perciben un mayor desarrollo profesional, también reportan niveles más altos de autoeficacia. Este resultado coincide con otros estudios en los que se determinó que el desarrollo profesional aumenta las creencias de la autoeficacia docente (JohnBull & Hardiman, 2024; Mendoza & Wu, 2022; Mohsin-Ali, 2023; Noben et al., 2021; Pan et al., 2022; Saadati et al., 2023), especialmente en lo referente al clima emocional del aula, la atención del estudiante, la aplicación significativa del conocimiento, la resolución creativa de los problemas (JohnBull & Hardiman, 2024), la resolución colaborativa de los problemas (Saadati et al., 2023), sus habilidades de enseñanza del idioma inglés en un nivel más riguroso o complejo (Mendoza & Wu, 2022), incluso, en el manejo de estudiantes con desórdenes del comportamiento (Alkahtani, 2024). Asimismo, en otra investigación, se halló una correlación positiva entre la

autoeficacia y la conciencia metacognitiva de los docentes de inglés como lengua extranjera ( $r=0.757$ ,  $p<0.000$ ), y a su vez una correlación positiva entre la conciencia metacognitiva y el DPD ( $r=0.848$ ,  $p<0.000$ ) (Salari & Farahian, 2023).

De manera similar, en estudios empíricos, se reportó que el desarrollo profesional continuo a través de programas de preparación para la Prueba de conocimiento de la enseñanza (en inglés, Teaching Knowledge Test) condujo a cambios positivos en las creencias profesionales y la autoeficacia docente de los docentes de inglés del nivel primario, aumentando de esta manera su confianza y sus habilidades de enseñanza (X. Wang et al., 2023). Específicamente, en el estudio de Gümüş & Bellibaş (2023) se determinó que las formas tradicionales de desarrollo docente (seminarios, conferencias, cursos y talleres) solo fueron exitosas en algunos países; por el contrario, mayormente las actividades de desarrollo profesional integrado en el trabajo (mentorías, redes docentes, investigación acción) permitieron que los docentes tengan mejores percepciones de su autoeficacia. Esto último es debido a que ese tipo de actividades les permite reflexionar sobre los problemas reales de las prácticas de enseñanza cotidianas y recibir retroalimentación auténtica de mentores o docentes más experimentados (Suchodoletz et al., 2018). Asimismo, se ha determinado que la relación entre el DPD y la autoeficacia docente se vuelve más fuerte conforme las actividades de crecimiento profesional aborden las necesidades individuales de los docentes y las prácticas del aula (Gümüş & Bellibaş, 2023). En consecuencia, el DPD, entendido como la participación en programas de corte tradicional o integrados al trabajo, parece ser un factor crucial para fortalecer la confianza de los profesores de inglés en su competencia para enseñar de manera efectiva. La alta correlación observada ( $r_s=0.956$ ) indica que las mejoras en el desarrollo profesional están consistentemente asociadas con incrementos en la autoeficacia, lo cual es fundamental para promover prácticas pedagógicas innovadoras y eficaces.

En relación con los resultados de la prueba de hipótesis específica 1, el coeficiente de correlación Rho de Spearman ( $r_s = 0.878$ ) con un nivel de significancia ( $p<.001$ ) demostraron que existe una correlación positiva considerable entre la dimensión técnico-pedagógica del DPD y la Autoeficacia docente de los profesores de las IEP de una provincia de Piura en el 2024. Esta dimensión del

DPD está conformada por áreas fundamentales de la labor docente, tales como: la planificación curricular, el uso de recursos didácticos y tecnológicos, y la autonomía durante la toma de decisiones en las prácticas pedagógicas.

Los resultados de este estudio coinciden con la idea de que la planificación curricular – primer indicador de la dimensión técnico-pedagógica del DPD – desempeña un papel fundamental en la formación de la autoeficacia de los docentes de inglés. En este sentido, otros estudios también han demostrado que los profesores con niveles más altos de alfabetización curricular tienden a mostrar una mayor autoeficacia, lo que sugiere que una comprensión profunda del plan de estudios aumenta la confianza en sus habilidades docentes (Yasin et al., 2022). Asimismo, otras investigaciones indican que la implementación efectiva del currículo, particularmente en las prácticas de evaluación formativa, se correlaciona positivamente con la autoeficacia de los profesores, volviéndolos más competentes en sus prácticas en el aula (Ahmad & Akbar, 2020). Además, la adaptación de escalas como la Escala de autoeficacia de los profesores para enseñar habilidades de pensamiento pone de relieve la importancia de medir y comprender la autoeficacia en relación con el diseño curricular y la práctica pedagógica, que son cruciales para una implementación curricular exitosa (Dilekli & Tezci, 2018). En conjunto, estos hallazgos implican que mejorar la alfabetización curricular y brindar un apoyo sólido a la implementación curricular a través del DPD pueden aumentar significativamente la autoeficacia de los profesores de inglés, mejorando así los aprendizajes.

Por otro lado, otros estudios también han correlacionado significativamente el uso de recursos didácticos y tecnológicos – segundo indicador de la dimensión técnico-pedagógica del DPD – con la autoeficacia de los profesores de inglés. Así, otras investigaciones respaldan la idea de que los profesores que integran eficazmente la tecnología en sus prácticas docentes suelen mostrar niveles más altos de autoeficacia y su confianza en sí mismos (Solorzano et al., 2022). Del mismo modo, los profesores de inglés que utilizan habitualmente recursos digitales y entornos virtuales informaron de altos niveles de eficacia en el uso de estas tecnologías (Reyes & Del Valle, 2023). La integración de la información, la comunicación y la tecnología (TIC) en la enseñanza no solo ayuda a personalizar

el aprendizaje, sino que también aumenta la motivación y la autoeficacia de los profesores (Malkawi et al., 2023). En conjunto, estos estudios respaldan la idea de que el uso efectivo de los recursos puede mejorar significativamente la autoeficacia de los profesores de inglés al mejorar sus estrategias de enseñanza y permitir una mayor participación de los estudiantes. Por lo tanto, fomentar un entorno que apoye el uso de estos recursos es crucial para el DPD y la autoeficacia de los profesores de inglés.

Finalmente, varias investigaciones también indican que la autonomía – tercer indicador de la dimensión técnica-pedagógica del DPD – de los profesores, definida como el empoderamiento para tomar decisiones pedagógicas, mejora la eficacia educativa y el profesionalismo, que son componentes cruciales de la autoeficacia (Gülşen & Atay, 2022). Los estudios han demostrado que cuando los profesores se perciben a sí mismos como autónomos, es más probable que adopten prácticas de autorregulación, que son esenciales para una enseñanza eficaz (Azari & Amirian, 2021). Además, las percepciones de los profesores sobre su autonomía pueden variar: algunos se sienten completamente autónomos y otros no, pero la mayoría reconoce la importancia de la autonomía en su vida profesional (Bugra & Atay, 2020). Esta percepción de la autonomía también está vinculada a unos resultados educativos positivos para los estudiantes, así como con factores motivacionales, como la autoeficacia y el disfrute académico (M. Wang & Hu, 2022). En general, la correlación entre la autonomía de los docentes y la autoeficacia es evidente en varios estudios, lo cual respalda los resultados de este estudio. Asimismo, esto sugiere que mejorar la autonomía de los profesores puede conducir a una mejor autoeficacia, una mejor autorregulación y, en última instancia, prácticas docentes más eficaces.

Estos elementos de la dimensión técnico-pedagógica destacan la importancia de proporcionar a los maestros oportunidades continuas para su desarrollo profesional. La correlación positiva considerable encontrada en este estudio sugiere que cuando los docentes se involucran en actividades de desarrollo profesional centradas en aspectos técnico-pedagógicos, su autoeficacia aumenta notablemente. Esto, a su vez, tiene el potencial de promover la calidad de la

enseñanza que brindan, beneficiando a los estudiantes y contribuyendo al éxito educativo en las instituciones públicas de Piura.

En relación con los resultados de la prueba de hipótesis específica 2, el coeficiente de correlación Rho de Spearman ( $r_s = 0.835$ ) con un nivel de significancia ( $p < .001$ ) demostraron que existe una correlación positiva considerable entre la dimensión personal-social del DPD y la Autoeficacia docente de los profesores de las IEP de una provincia de Piura en el 2024. Esta segunda dimensión del DPD se compone de tres indicadores clave: la reflexión autocrítica, la satisfacción y la seguridad.

Los resultados coinciden con los encontrados por otros investigadores, ya que, por ejemplo, en cuanto a la reflexión autocrítica – el primer indicador de la dimensión personal-social del DPD – coinciden en que esta desempeña un factor prevalente en la mejora de la autoeficacia docente, ya que fomenta una comprensión más profunda de las prácticas pedagógicas y promueve el crecimiento profesional continuo. La enseñanza reflexiva alienta a los profesores a ir más allá de los métodos de educación tradicional y a realizar un análisis crítico de sus estrategias, contenidos y modos de enseñanza (Zhang, 2022). Esta práctica reflexiva es crucial, ya que ayuda a los profesores a identificar áreas de mejora y a desarrollar métodos de enseñanza más eficaces, lo que a su vez aumenta su confianza. Asimismo, las investigaciones indican que la autoeficacia de los profesores es un indicador directo del compromiso laboral entre los profesores de inglés como lengua extranjera (Heng & Chu, 2023). Además, el pensamiento crítico y la autoeficacia tienen una correlación positiva, lo que sugiere que los profesores que reflexionan críticamente tienen más probabilidades de desarrollar una mayor autoeficacia (Rashtchi, 2021). Además, la autorreflexión crítica permite a los profesores analizar y modificar ideas preconcebidas profundamente arraigadas, lo que conduce a cambios transformadores en sus prácticas docentes y mejorar su autoeficacia (Aryal, 2022). Por lo tanto, fomentar una cultura de reflexión autocrítica entre los profesores de inglés es esencial para su desarrollo profesional y su autoeficacia, ya que no solo mejora sus prácticas docentes sino que también refuerza su confianza en sus capacidades y, en última instancia, redundando en beneficio de los resultados educativos de sus estudiantes.

Por otro lado, la correlación entre la satisfacción y la seguridad – el segundo y tercer indicador de la dimensión personal-social del DPD – y la autoeficacia de los profesores de inglés también ha sido demostrado por varios estudios. Por ejemplo, un estudio destacó que la satisfacción laboral afecta directamente a la autoeficacia de los docentes, lo que a su vez contribuye a su bienestar general y a su prosperidad (Balgiu, 2022). Del mismo modo, la satisfacción laboral predice positivamente la autoeficacia en áreas como la participación de discentes y las estrategias educativas, mientras que el estrés la afecta negativamente (Lam et al., 2022). Además, otros estudios subrayan que la autoeficacia sirve como elemento mediador en la relación entre la satisfacción y el compromiso laboral, lo que sugiere que una mayor satisfacción laboral puede mejorar la autoeficacia, lo que lleva a una mayor dedicación profesional y calidad de la enseñanza (F. Wang & Dapat, 2023). Además, otros investigadores también encontraron una fuerte correlación entre la confianza o seguridad de los docentes en sí mismos y sus habilidades para hablar de los estudiantes, lo que implica que los profesores que pueden mejorar estos atributos en los estudiantes probablemente posean ellos mismos una alta autoeficacia (Zulkarnain et al., 2023). En conjunto, estos estudios ilustran una sólida interacción en la que la satisfacción y la seguridad de los profesores en sus propias competencias son tanto resultados como potenciadores de la autoeficacia, lo que crea un ciclo de retroalimentación positiva que beneficia tanto a los profesores como a los estudiantes.

En resumen, la correlación positiva considerable encontrada entre la dimensión personal-social del DPD y la Autoeficacia docente subraya la importancia de los componentes personales y sociales en el DPD. Fomentar un entorno en el que los docentes de inglés se sientan valorados, seguros y capaces de reflexionar críticamente sobre su práctica puede tener un impacto significativo en su autoeficacia.

En relación con los resultados de la prueba de hipótesis específica 3, el coeficiente de correlación Rho de Spearman ( $r_s = 0.871$ ) con un nivel de significancia ( $p < .001$ ) demostraron que existe una correlación positiva considerable entre la dimensión institucional del DPD y la Autoeficacia docente de los profesores de las IEP de una provincia de Piura en el 2024. Cabe mencionar que esta

dimensión se desglosa en dos indicadores clave: la identidad docente y el trabajo en equipo. Estas áreas son fundamentales para comprender cómo el entorno institucional y la dinámica de trabajo en grupo influyen en la percepción de autoeficacia de los docentes.

Los hallazgos de este estudio concuerdan con lo que se sostiene en otras investigaciones. En cuanto a la identidad docente – el primer indicador de la dimensión institucional del DPD – se ha encontrado que se correlaciona significativamente con la autoeficacia. Por ejemplo, Denfeld et al. (2023) postulan que la identidad docente desempeña un papel crucial a la hora de configurar los enfoques de los profesores con respecto a sus responsabilidades profesionales. Los profesores de inglés se perciben a sí mismos como agentes de cambio social, lo que mejora su autoeficacia al alinear sus valores personales con sus roles profesionales (Herreño-Contreras & Salamanca González, 2023). En el contexto de la educación de inglés como lengua extranjera, la identidad profesional de los profesores está estrechamente relacionada con factores emocionales como el compromiso laboral y el agotamiento. Las emociones positivas, como el compromiso laboral, fomentan una fuerte identidad profesional, lo que a su vez mejora la autoeficacia, mientras que las emociones negativas, como el agotamiento, pueden debilitarla (Xing, 2022). En general, la interacción entre la identidad docente y la autoeficacia es multifactorial e incluye creencias personales, estados emocionales y factores contextuales, todos los cuales influyen colectivamente en la eficacia y la realización profesional de los profesores de inglés.

Por otro lado, en relación con el trabajo en equipo – el segundo indicador de la dimensión institucional del DPD – también en otros estudios se ha hallado de que se correlaciona significativamente con la autoeficacia de los docentes de inglés. Así, esta eficacia se mejora mediante la colaboración, los roles compartidos y el entendimiento mutuo, que son esenciales para superar los desafíos en las aulas inclusivas (Pizana, 2022). Además, un estudio sobre profesores de inglés encontró una relación de naturaleza positiva entre la percepción y la práctica de la colaboración por parte de los profesores y su autoeficacia, lo que sugiere que compartir experiencias y estrategias con sus colegas puede hacer que los profesores sean más eficaces en sus prácticas educativas y en la gestión del aula

(Fatemeh & Abdorreza, 2017). Asimismo, las investigaciones sobre los equipos de coenseñanza indican que las características del equipo influyen significativamente más en las expectativas de autoeficacia colectiva (Krammer et al., 2018). Por último, un estudio sobre profesores de inglés de primaria reveló que la autopercepción del dominio del inglés está correlacionada con la autoeficacia, particularmente en áreas como la creación de un clima escolar positivo y el tomar decisiones (Pizarra, 2023). En general, estos hallazgos subrayan que el trabajo en equipo efectivo, caracterizado por la colaboración, las responsabilidades compartidas y el entendimiento mutuo, es fundamental para mejorar la autoeficacia de los profesores de inglés.

En resumen, la correlación positiva considerable entre la dimensión institucional del DPD y la Autoeficacia docente subraya la importancia del entorno institucional y la colaboración en el DPD. En este sentido, promover un ambiente donde los maestros de inglés se sientan integrados, valorados y apoyados puede tener un impacto significativo en su autoeficacia. Asimismo, fomentar un entorno educativo que valore tanto la identidad profesional como el trabajo en equipo crea un ambiente más efectivo y enriquecedor para los docentes de inglés y sus estudiantes. Esto último revela la necesidad de implementar políticas educativas y programas de DPD que promuevan la integración y colaboración entre los docentes de inglés.

La metodología empleada en este estudio presenta varias fortalezas significativas. Los instrumentos utilizados para la recolección de datos, el Cuestionario de DPD y el Cuestionario de Autoeficacia docente, demostraron alta validez de contenido, con una *V* de Aiken global de 0.99 y 0.98, respectivamente. Esta alta validez asegura que los cuestionarios miden efectivamente los constructos que pretenden medir. Además, la confiabilidad de los instrumentos fue excelente, con valores del Alfa de Cronbach de 0.965 y 0.942, lo que indica una consistencia interna sólida. Sin embargo, una posible debilidad de la metodología podría residir en la dependencia de métodos cuantitativos, lo cual podría limitar la profundidad de la comprensión de las experiencias individuales de los docentes. Incorporar métodos cualitativos, como entrevistas o grupos focales, podría ofrecer una

perspectiva más rica y detallada sobre la relación entre el desarrollo profesional y la autoeficacia.

La relevancia de esta investigación radica en su contribución al entendimiento de cómo el desarrollo profesional influye en la autoeficacia de los docentes de inglés en IEP de una de las provincias de Piura. Al encontrar una correlación positiva muy fuerte entre estos dos factores, este estudio refuerza la importancia de implementar programas de desarrollo profesional que no solo aborden aspectos técnicos y pedagógicos, sino también elementos personales y sociales de los docentes. Además, los resultados sugieren que un entorno institucional que favorezca la identidad profesional y el trabajo en equipo puede significativamente mejorar la autoeficacia docente. Estos hallazgos tienen implicaciones prácticas para las políticas educativas y la formación docente, proponiendo que invertir en el desarrollo integral de los profesores de inglés puede conducir a una enseñanza más eficaz y, en última instancia, a mejores resultados de aprendizaje para los estudiantes en el área curricular de inglés.

## **VI. CONCLUSIONES**

Respecto al objetivo general, se concluye que existe una correlación positiva muy fuerte y significativa entre el desarrollo profesional y la autoeficacia de los docentes de inglés en IEP de una provincia de Piura en 2024. Lo más importante del estudio se centra en que este hallazgo respalda la hipótesis general de que el DPD está directamente relacionado con mayores niveles de autoeficacia docente.

Respecto con el primer objetivo específico, se demuestra que la dimensión técnico-pedagógica del DPD, que incluye la planificación curricular, el uso de recursos didácticos y tecnológicos, y la autonomía en la toma de decisiones pedagógicas, se relaciona positivamente con la autoeficacia de los docentes. El aspecto clave del estudio es que los resultados sugieren que mejorar estos aspectos técnico-pedagógicos puede aumentar significativamente la confianza y la efectividad de los profesores de inglés.

Respecto al segundo objetivo específico, se concluye que la dimensión personal-social del DPD, que abarca la reflexión autocrítica, la satisfacción laboral y la seguridad personal, también está positivamente correlacionada con la autoeficacia docente. La idea fundamental del estudio subraya que fomentar un entorno que promueva la reflexión crítica, la satisfacción y la seguridad puede tener un impacto significativo en la autoeficacia de los docentes, mejorando sus prácticas pedagógicas y su bienestar general.

Finalmente, concerniente al tercer objetivo específico, se concluye que la dimensión institucional del DPD, que incluye la identidad docente y el trabajo en equipo, se correlaciona positivamente con la autoeficacia de los profesores de inglés. El punto central del estudio radica en que los entornos institucionales que apoyan la colaboración y refuerzan la identidad profesional de los docentes contribuyen significativamente a mejorar su autoeficacia, lo que a su vez beneficia aumentando los estándares de enseñanza y la calidad de los aprendizajes en el área de inglés en las IEP de Piura.

## VII. RECOMENDACIONES

Basado en la conclusión general de que existe una correlación positiva muy fuerte y significativa entre el DPD y la autoeficacia de los docentes de inglés, se recomienda implementar programas de desarrollo profesional continuos y estructurados. Estos programas deben enfocarse en las áreas identificadas como críticas para la autoeficacia docente, promoviendo una mejora continua en la calidad de la enseñanza.

A la luz del primer objetivo específico, se sugiere proporcionar formación especializada en planificación curricular, uso de recursos didácticos y tecnológicos, y autonomía pedagógica. Invertir en la capacitación técnica y pedagógica de los docentes incrementará su confianza y efectividad, por lo tanto, es crucial ofrecer talleres, cursos y seminarios que aborden estas competencias de manera práctica y aplicada.

Respecto al segundo objetivo específico, se recomienda crear un entorno laboral que fomente la reflexión autocrítica, la satisfacción laboral y la seguridad personal. Las instituciones educativas deben implementar programas de bienestar docente que incluyan espacios para la reflexión y el desarrollo personal, además de estrategias para mejorar la satisfacción laboral, como reconocimiento y apoyo emocional.

En relación con el tercer objetivo específico, se aconseja desarrollar y fortalecer políticas institucionales que promuevan la identidad docente y el trabajo en equipo. Crear una cultura institucional que valore la colaboración y la identidad profesional de los docentes contribuirá a mejorar significativamente su autoeficacia. Se sugiere organizar actividades de integración, establecer equipos de trabajo colaborativos y fomentar un sentido de comunidad y pertenencia entre los docentes.

## REFERENCIAS

- Abonyi, U. K., Yeboah, R., & Luguterah, A. W. (2020). Exploring work environment factors influencing the application of teacher professional development in Ghanaian basic schools. *Cogent Social Sciences*, 6(1).  
<https://doi.org/10.1080/23311886.2020.1778915>
- Abreu, A. (2017). La ética en la investigación educativa [Ethics in Educational Research]. *Revista Científica*, 2(4), 338–350.  
<https://doi.org/10.29394/scientific.issn.2542-2987.2017.2.4.19.338-350>
- Ahmad, I., & Akbar, R. A. (2020). Examining Relationship between Self-efficacy Beliefs of Elementary Level English Teachers and their Implementation Practices of Formative Assessment in Punjab. *Review of Education, Administration & LAW*, 3(2), 123–134. <https://doi.org/10.47067/real.v3i2.44>
- Alkahtani, K. D. F. (2024). Professional Development: Improving Teachers' Knowledge and Self-Efficacy Related to Emotional and Behavioral Disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 32(1), 14–23.  
<https://doi.org/10.1177/10634266221130049>
- Amineh, R. J., & Asl, H. D. (2015). Review of constructivism and social constructivism. *Journal of Social Sciences, Literature and Languages*, 1(1), 9–16.
- Antinluoma, M., Ilomaki, L., Lahti-Nuuttila, P., & Toom, A. (2018). Schools as Professional Learning Communities. *Journal of Education and Learning*, 7(5), 76. <https://doi.org/10.5539/jel.v7n5p76>
- Aparicio-Molina, C., & Sepúlveda-López, F. (2023). Teacher Professional Development: Perspectives from a Research Experience with Teachers. *Revista Electronica Educare*, 27(2). <https://doi.org/10.15359/ree.27-2.15870>
- Arce-Saavedra, B. J., & Blumen, S. (2022). Critical thinking, creativity, self-efficacy, and teaching practice in Peruvian teacher trainers. *Revista de Psicología*, 40(1), 603–633. <https://doi.org/10.18800/psico.202201.020>

- Aryal, R. (2022). Critical Self-reflective Engagement to Improve Professional Development for a Teacher Educator. *Mathematics Education Forum Chitwan*, 7(7), 66–81. <https://doi.org/10.3126/mefc.v7i7.54787>
- Astuñaupa, S., Escobar, T., & Huanca, W. (2018). *Metodología de la investigación científica* (Tercera edición). Gráfica Tolentino.
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10–20. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007>
- Azari, M., & Amirian, S. M. R. (2021). Assessing the Contribution of Autonomy and Self-Efficacy to EFL Teachers' Self-Regulation. *English Teaching & Learning*, 45(1), 71–88. <https://doi.org/10.1007/s42321-020-00060-4>
- Balgiu, B. A. (2022). *Teachers' Self-Efficacy As A Mediator Between Job Satisfaction And Flourishing*. 93–104. <https://doi.org/10.15405/epes.22032.8>
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy. In *Self – efficacy in Changing Societies*. University of Cambridge.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York.
- Barrantes-Elizondo, L., & Olivares-Garita, C. (2021). Evaluación de la conferencia académica como herramienta de desarrollo profesional y de fortalecimiento de capacidades en profesores de idiomas. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 16(2), 207–232. <https://doi.org/10.15359/rep.16-2.11>
- Bellido, S. (2020). *Autoeficacia docente y satisfacción laboral en docentes de IE públicas y privadas* [Pontificia Universidad Católica del Perú]. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/18930>
- Bergna, C. (2021). *Competencias digitales en el desarrollo profesional docente de instituciones de educación básica regular en un contexto de pandemia Covid-19*. Universidad César Vallejo.
- Berrocal, E., & Buendía, L. (1994). *Ética De La Investigación Educativa*. Universidad de Granada, 1994.

- British Council Perú. (2015). *Estudio English in Perú*.  
<https://www.britishcouncil.pe/programas/educacion/ingles/estudio-english-peru>
- Bugra, C., & Atay, F. (2020). Qualitative study on EFL teachers' self-perceived beliefs about teacher autonomy. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 12(1), 235–250. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1249543.pdf>
- Campos, M. (2021). *Competencias digitales y desarrollo profesional docente en una I.E. de la UGEL 05, 2021*. Universidad César Vallejo.
- Camus-Camus, J., & Vergara-Núñez, J. (2022). Consideraciones curriculares y prácticas sobre el desarrollo profesional docente en la formación inicial del profesorado. *Revista Electrónica Educare*, 27(1), 1–20.  
<https://doi.org/10.15359/ree.27-1.14372>
- Chiquispuma, E. (2022). *Competencia digital en el desarrollo profesional de los docentes de una Red de Lima, San Juan de Miraflores, 2022*. Universidad César Vallejo.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2017). *Research Methods in Education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315456539>
- Cvetković, A., Maguiña, J. L., Soto, A., Lama, J., & Correa, L. E. (2021). Cross-sectional studies. *Revista de La Facultad de Medicina Humana*, 21(1), 164–170. <https://doi.org/10.25176/RFMH.v21i1.3069>
- D'Aquino, M., & Barrón, V. (2020). *Proyecto y Metodología de la investigación*. Editorial Maipue.
- Darling-Hammond, L. (2005). Teaching as a Profession: Lessons in Teacher Preparation and Professional Development. *Phi Delta Kappan*, 87(3), 237–240. <https://doi.org/10.1177/003172170508700318>
- Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., & Osher, D. (2020). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 24(2), 97–140.  
<https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1537791>

- Darling-Hammond, L., Hyster, M., & Gardner, M. (2017). Effective teacher professional development. *Learning Policy Institute*.  
<https://eric.ed.gov/?id=ED606743>
- Denfeld, A., Carrinus, E. T., & Dalehefte, I. M. (2023). Teacher identity in work with students' psychosocial environment: A systematic review of quantitative research. *Psychology in the Schools, 60*(12), 5041–5061.  
<https://doi.org/10.1002/pits.23001>
- Dilekli, Y., & Tezci, E. (2018). Adaptation of Teachers' Self-Efficacy Towards Teaching Thinking Skills Scale Into English. *Journal of Education and Training Studies, 6*(11), 260. <https://doi.org/10.11114/jets.v6i11.3630>
- Escurra, L. M. (1969). Cuantificación de la validez de contenido por criterio de jueces. *Revista de Psicología, 6*(1–2), 103–111.  
<https://doi.org/10.18800/psico.198801-02.008>
- Espinoza, E., & Calva, D. (2020). La ética en las investigaciones educativas [Ethics in Educational Research]. *Revista Universidad y Sociedad, 12*(4), 333–340. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2218-36202020000400333](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202020000400333)
- Fagerberg, J., Landström, H., & Martin, B. R. (2012). Exploring the emerging knowledge base of “the knowledge society.” *Research Policy, 41*(7), 1121–1131. <https://doi.org/10.1016/j.respol.2012.03.007>
- Farrell, T. S. C. (2015). *Language Teacher Professional Development*. TESOL Press.
- Fatemeh, K., & Abdorreza, J. (2017). The Relationship Between EFL Teachers' Perception and Practice of Collaboration and Their Self-Efficacy. *Journal of Education and Practice, 8*(28), 148–155.
- Fernández, J. (2022). *Competencia digital y desarrollo profesional en docentes de la Institución Educativa Juan Aurich Pastor, Batán Grande*. Universidad César Vallejo.

- Flores, F. (2021). *Estrés laboral y desarrollo profesional docente en la Institución Educativa 14917 "Micaela Bastidas" del Distrito de Mácora, 2021*. Universidad César Vallejo.
- Gaikhorst, L., Beishuizen, J. J. J., Zijlstra, B. J. H., & Volman, M. L. L. (2017). The sustainability of a teacher professional development programme for beginning urban teachers. *Cambridge Journal of Education*, 47(1), 135–154. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2015.1125449>
- Gallardo, E. (2017). *Metodología de la investigación*. Universidad Continental.
- Gentile, P. C. (2023). "Learning English is the Single Most Important Thing": A Qualitative Analysis of the Linguistic Acquisition of Latino Minor League Baseball Players. *Howard Journal of Communications*, 34(2), 113–131. <https://doi.org/10.1080/10646175.2022.2099771>
- Guàrdia-Ortiz, L., Romero-Carbonell, M., & Elisa-Raffaghelli, J. (2022). Desarrollo Profesional Docente más allá de la pandemia: Un estudio Delphi sobre el potencial del concepto de ecologías de aprendizaje. *Educación*, 31(60), 79–112. <https://doi.org/10.18800/educacion.202201.004>
- Gülşen, E., & Atay, D. (2022). The impact of dialogic reflections on teacher autonomy. *Teacher Development*, 26(5), 609–626. <https://doi.org/10.1080/13664530.2022.2121747>
- Gümüş, E., & Bellibaş, M. Ş. (2023). The relationship between the types of professional development activities teachers participate in and their self-efficacy: a multi-country analysis. *European Journal of Teacher Education*, 46(1), 67–94. <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1892639>
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. Corwin Press.
- Hausburg, T. C. (2018). Professional development in relational learning communities: Teachers in connection. *Educational Action Research*, 26(5), 820–821. <https://doi.org/10.1080/09650792.2018.1519953>

- Heng, Q., & Chu, L. (2023). Self-efficacy, reflection, and resilience as predictors of work engagement among English teachers. *Frontiers in Psychology, 14*.  
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1160681>
- Hernández, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la Investigación. Las rutas cuantitativas, cualitativas y mixtas [Research methodology: Quantitative, qualitative, and mixed methods]*. McGraw-Hill Education.
- Herreño-Contreras, Y. A., & Salamanca González, F. O. (2023). *Exploring English Teacher Professional Identity in the University Context* (pp. 187–204).  
<https://doi.org/10.4018/978-1-6684-7275-0.ch011>
- Idrogo, N. (2020). *Autoeficacia docente y desempeño laboral en Instituciones Educativas Públicas de la UGEL 01* [Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle].  
<http://repositorio.une.edu.pe/handle/20.500.14039/5588>
- JohnBull, R. M., & Hardiman, M. M. (2024). Exploring Changes in Teacher Self-Efficacy Through Neuroeducation Professional Development. *The Teacher Educator, 59*(2), 175–195. <https://doi.org/10.1080/08878730.2023.2214555>
- Kaoropthai, C. (2022). Passion for learning: what we know about passion for learning English. *Educational Studies, 1–17*.  
<https://doi.org/10.1080/03055698.2022.2078657>
- Kim, H.-I. (2023). The Effects of Foreign Language Enjoyment and Future Selves on Learning English. *The Journal of Experimental Education, 1–14*.  
<https://doi.org/10.1080/00220973.2023.2219217>
- Krammer, M., Gastager, A., Lisa, P., Gasteiger-Klicpera, B., & Rossmann, P. (2018). Collective self-efficacy expectations in Co-teaching teams – what are the influencing factors? *Educational Studies, 44*(1), 99–114.  
<https://doi.org/10.1080/03055698.2017.1347489>
- Lacina, J., & Griffith, R. (2021). Hope for the Future: An Interview With Linda Darling-Hammond. *The Reading Teacher, 74*(6), 673–676.  
<https://doi.org/10.1002/trtr.2018>

- Lam, S., Kuok, A., & Sze, T. M. (2022). Self-Efficacy, Stress and Job Satisfaction among Pre-Service, Novice and Experienced English Teachers: A Study of their Occupational Health. *Health Psychology Report*.  
<https://doi.org/10.5114/hpr.2022.115768>
- Lingán-Huamán, S. K., Mamani-Benito, O., Castillo-Blanco, R., Cabrera-Orosco, I., Rodríguez-Sosa, J., & Carranza-Esteban, R. (2023). Teacher self-efficacy: development, validity, and factorial invariance of a brief measure in Peruvian university professors. *Frontiers in Education*, 8.  
<https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1211487>
- Malkawi, N., Attiyat, N., Ismael, F., Ismael, A., & Rababah, M. (2023). English Teachers' Use of Multiple Modalities. *Arab World English Journal*, 14(1), 105–119. <https://doi.org/10.24093/awej/vol14no1.7>
- Mendez-Aranda, R. P. (2022). *Gestión directiva y desarrollo profesional docente en la Institución Educativa N° 88036 de Chimbote, Ancash, 2022*. Universidad César Vallejo.
- Mendoza, C., & Wu, P.-Y. (2022). Targeted English Language Development Professional Development Matters: The Impact of English Language Development-Content Based Teaching and Learning (ELD-CBTL) on Teachers' Self-Efficacy in Teaching Secondary Level English Learners. *Journal of Social and Political Sciences*, 5(4).  
<https://doi.org/10.31014/aior.1991.05.04.383>
- MINEDU. (2012). *Marco de Buen Desempeño Docente [Professional Standards for Teachers]*. <http://www.minedu.gob.pe/pdf/ed/marco-de-buen-desempeno-docente.pdf>
- MINEDU. (2014). *Marco de Buen Desempeño del Directivo [Professional Standards for Principals]*.  
[http://www.minedu.gob.pe/n/xtras/marco\\_buen\\_desempeno\\_directivo.pdf](http://www.minedu.gob.pe/n/xtras/marco_buen_desempeno_directivo.pdf)
- MINEDU. (2016a). *Currículo Nacional de Educación Básica [National Curriculum of Basic Education]*. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/documentos.php#top>

- MINEDU. (2016b). *Programa curricular de Educación Secundaria [Curricular Program of Secondary Education]*. Ministerio de Educación del Perú.  
<http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/programa-secundaria-17-abril.pdf>
- Mitma, C. (2022). *Acompañamiento pedagógico y autoeficacia docente de una UGEL de Lima, 2022* [Universidad César Vallejo].  
<https://hdl.handle.net/20.500.12692/93528>
- Mohsin-Ali, T. (2023). Impact of professional development on self-efficacy of mathematics teachers. *Russian Law Journal*, 11(8s).  
<https://doi.org/10.52783/rlj.v11i8s.1251>
- Moore, N., Coldwell, M., & Perry, E. (2021). Exploring the role of curriculum materials in teacher professional development. *Professional Development in Education*, 47(2–3), 331–347.  
<https://doi.org/10.1080/19415257.2021.1879230>
- Moreno-Agurto, V. A. (2020). La importancia de la enseñanza del idioma inglés en la etapa escolar. *Alétheia*, 8, 41–52.  
<https://doi.org/10.33539/aletheia.2020.n8.2422>
- Ñaupas, H., Valdivia, M., Palacios, J., & Romero, H. (2018). *Metodología de la investigación cuantitativa-cualitativa y redacción de la tesis* (5ta ed.).
- Noben, I., Deinum, J. F., Douwes-van Ark, I. M. E., & Hofman, W. H. A. (2021). How is a professional development programme related to the development of university teachers' self-efficacy beliefs and teaching conceptions? *Studies in Educational Evaluation*, 68, 100966.  
<https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100966>
- OECD. (2020). *How language learning opens doors*. 1–55.  
<https://www.oecd.org/pisa/foreign-language/opens-doors.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas. (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Objetivo 4: Garantizar Una Educación Inclusiva, Equitativa y de Calidad y Promover Oportunidades de Aprendizaje Durante Toda La Vida Para Todos.  
<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>

- Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227–232.  
<https://doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Pan, H.-L. W., Chen, C.-H., & Wiens, P. D. (2022). Teacher Professional Development and Practice of Project-Based Learning in Taiwan: The Moderating Effect of Self-Efficacy. *Asia Pacific Journal of Education*, 1–16.  
<https://doi.org/10.1080/02188791.2022.2114423>
- Panthee, D. (2022). Teachers' Professional Development at Public Campuses: Issues and Challenges. *Rupandehi Campus Journal*, 3(1), 56–68.  
<https://doi.org/10.3126/rcj.v3i1.51548>
- Paz, E. (2018). La ética en la investigación educativa [Ethics in Educational Research]. *Revista Ciencias Pedagógicas e Innovación*, 6(1), 45–51.  
<https://incyt.upse.edu.ec/pedagogia/revistas/index.php/rcpi/article/view/219/255>
- Peralta, S. (2023). *Monitoreo y acompañamiento pedagógico para la mejora de la práctica docente en una institución educativa de Cusco*. Universidad San Ignacio de Loyola.
- Pereda, H. (2022). *Práctica reflexiva y desarrollo profesional docente. Revisión sistemática*. Universidad César Vallejo.
- Pinedo, F., Muñoz, R., Cárdenas, E., & Huamán, D. (2023). Competencia digital y desarrollo profesional docente en el Perú. *Revista Boliviana de Educación*, 5(8), 55–65.
- Pizana, R. F. (2022). Collective Efficacy and Co-Teaching Relationships in Inclusive Classrooms. *International Journal of Multidisciplinary: Applied Business and Education Research*, 3(9), 1812–1825.  
<https://doi.org/10.11594/ijmaber.03.09.22>
- Pizarra, M. (2023). Teachers' Perceived English Proficiency and Self-Efficacy of English Teachers in the Academic World. *International Journal of Social Science, Humanity & Management Research*, 2(07).  
<https://doi.org/10.58806/ijsshmr.2023.v2i7n08>

- Porrás-Flores, H. (2020). Construcción y validación de cuestionarios sobre la práctica reflexiva y desarrollo profesional docente. *Desafíos*, 11(1), 43–57. <https://doi.org/10.37711/desafios.2020.11.1.141>
- Postholm, M. B. (2012). Teachers' professional development: a theoretical review. *Educational Research*, 54(4), 405–429. <https://doi.org/10.1080/00131881.2012.734725>
- Prenger, R., Poortman, C. L., & Handelzalts, A. (2017). Factors influencing teachers' professional development in networked professional learning communities. *Teaching and Teacher Education*, 68, 77–90. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.08.014>
- Quispe, M. (2021). *Competencias digitales en el desarrollo profesional docente de la Red 01 de Canta*. Universidad César Vallejo.
- Rantes, C. (2022). *Gestión de los entornos virtuales para la mejora del desarrollo profesional de los docentes en una institución educativa de Lima*. Universidad San Ignacio de Loyola.
- Rashtchi, M. (2021). Self-efficacy and Critical Thinking of Novice and Experienced EFL Teachers: A Sequential Mixed Methods Study. *Pertanika Journal of Social Sciences and Humanities*, 29(1). <https://doi.org/10.47836/pjssh.29.1.01>
- Reyes, J., & Del Valle, J. (2023). Teachers' Efficacy With the Use of Technology in Teaching English. *International Journal of Educational Management and Development Studies*, 4(1), 24–48. <https://doi.org/10.53378/352961>
- Rivas, C., & Navas, E. (2020). *Estrés laboral y autoeficacia docente en profesores de dos Universidades privadas [Universidad Marcelino Champagnat]*. <https://hdl.handle.net/20.500.14231/3146>
- Robalino, M. (2020). Reflexiones sobre la formación y el desarrollo docente: El complejo diálogo entre la formulación y la implementación de las políticas, desde la experiencia peruana. *Formação Em Movimento*, 2(1), 106–125.

- Rodas, J. (2022). *La retroalimentación formativa y autoeficacia docente en dos instituciones educativas públicas de Los Olivos - 2021* [Universidad César Vallejo]. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/82433>
- Rodríguez, C. (2021). *Efectividad del Módulo Fundamentos de la Enseñanza de inglés semipresencial en el desempeño docente en institutos de idiomas, 2019*. Universidad Ricardo Palma.
- Saadati, F., Chandia, E., Cerda, G., & Felmer, P. (2023). Self-efficacy, practices, and their relationships; the impact of a professional development program for mathematics teachers. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 26(1), 103–124. <https://doi.org/10.1007/s10857-021-09523-2>
- Salari, M., & Farahian, M. (2023). EFL teachers' self-efficacy and professional development: the mediating effect of metacognitive awareness. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 15(5), 1337–1352. <https://doi.org/10.1108/JARHE-03-2022-0098>
- Sánchez, F. R., & Aranda, D. S. (2022). Satisfaction of Teachers in Rural Public Schools in the Province of Granada Regarding Their Professional Development. *Aula Abierta*, 51(3), 275–284. <https://doi.org/10.17811/rifie.51.3.2022.275-284>
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2002). The Development of Academic Self-Efficacy. In *Development of Achievement Motivation* (pp. 15–31). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-012750053-9/50003-6>
- Solorzano, E. A., Parraga, R. J., Vargas, J. V., & Gomez, I. B. (2022). Digital didactic resources in English language teaching. *Universidad Ciencia y Tecnología*, 26(116), 84–92. <https://doi.org/10.47460/uct.v26i116.647>
- Suchodoletz, A., Jamil, F. M., Larsen, R. A. A. A., & Hamre, B. K. (2018). Personal and contextual factors associated with growth in preschool teachers' self-efficacy beliefs during a longitudinal professional development study. *Teaching and Teacher Education*, 75, 278–289. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.07.009>

- Toledo-Pereyra, L. H. (2012). Research Design. *Journal of Investigative Surgery*, 25(5), 279–280. <https://doi.org/10.3109/08941939.2012.723954>
- Tran, V. D. (2023). Testing the factor structure of the teacher efficacy scale for in-service teachers. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 18(2), 506–521. <https://doi.org/10.18844/cjes.v18i2.8748>
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk-Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- UCV. (2022). Código de Ética en Investigación de la Universidad César Vallejo. *Vicerrectorado de Investigación*, 1–17.
- Urgiles, A. (2020). *Gestión tecnológica y desarrollo profesional docente en la Unidad Educativa Fiscal Alejo Lascano Bahamonde, Ecuador, 2020*. Universidad César Vallejo.
- Vásquez, K., & Céspedes, W. (2023). *Autoeficacia docente y engagement en docentes de enseñanza remota en universidades privadas de Lima Metropolitana* [Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas]. <http://hdl.handle.net/10757/668029>
- Vergara-Morales, J. (2020). Adaptación de la Escala de Creencias de Autoeficacia Docente en estudiantes universitarios chilenos. *ACADEMO Revista de Investigación En Ciencias Sociales y Humanidades*, 7(2), 105–114. <https://doi.org/10.30545/academo.2020.jul-dic.1>
- Vílchez, O. (2023). *Las comunidades de aprendizaje profesional: El desarrollo profesional de los docentes prácticos-reflexivos*. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Vílchez, T. (2020). *Competencias digitales y el desarrollo profesional del personal docente de la I.E. San Martín de Porres de Lurín, 2020*. Universidad César Vallejo.
- Wang, F., & Dapat, R. (2023). Teacher Self-efficacy, Work Engagement, and Job Satisfaction toward Teacher Development Program. *International Journal of*

- Education and Humanities*, 7(2), 134–138.  
<https://doi.org/10.54097/ijeh.v7i2.5520>
- Wang, M., & Hu, J. (2022). Perceived teacher autonomy support for adolescents' reading achievement: The mediation roles of control-value appraisals and emotions. *Frontiers in Psychology*, 13.  
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.959461>
- Wang, X., Fang, F., & Elyas, T. (2023). 'I have survived and become more confident': effects of in-service TKT-based training on primary school English teachers' professional beliefs and self-efficacy. *Cambridge Journal of Education*, 53(4), 511–532. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2023.2186373>
- Warford, M. K. (2011). The zone of proximal teacher development. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 252–258. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.008>
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practise: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press.
- Wulandari, A., Sukarno, S., & Matsuri, M. (2023). Bibliometric Analysis of Teacher Self-Efficacy in Primary Education. *AL-ISHLAH: Jurnal Pendidikan*, 15(2), 1664–1676. <https://doi.org/10.35445/alishlah.v15i2.3063>
- Xing, Z. (2022). English as a Foreign Language Teachers' Work Engagement, Burnout, and Their Professional Identity. *Frontiers in Psychology*, 13.  
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.916079>
- Yasin, B., Kasim, U., Mustafa, F., Marhaban, S., & Komariah, E. (2022). Self-Efficacy of English Language Teachers With Low and High Curriculum Literacy in Indonesian Schools. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 24(2), 81–97. <https://doi.org/10.15446/profile.v24n2.96187>
- Zapata, D. (2023). *Competencia digital y desarrollo profesional docente de una organización educativa, Sullana, 2022*.
- Zavaleta, K., Camacho, F., Aquino, J., Agreda, H., & Maxe, M. (2022). Competencias digitales y desarrollo profesional de los docentes en una Facultad del Perú. *Revista de La Universidad Del Zulia*, 13(38), 586–608.

Zhang, T. (2022). Critical Reflection in English Classroom Teaching: A Review of Reflective Teaching in Second Language Classrooms. *Journal of World Englishes and Educational Practices*, 4(3), 86–89.

<https://doi.org/10.32996/jweep.2022.4.3.10>

Zulkarnain, Z., Astuti, N., & Widiati, B. (2023). The Correlation Between Self-Confidence, Self-Efficacy And Speaking Ability. *Inovasi-Jurnal Diklat Keagamaan*, 17(1), 11–20. <https://doi.org/10.52048/inovasi.v17i1.383>

## ANEXOS

### Anexo 1

#### Matriz de operacionalización

##### Variable correlacional 1

Variables de estudio	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensión	Indicadores	Escala de medición
Desarrollo profesional docente	El desarrollo profesional docente consiste en un continuo proceso de desarrollo centrado en diversas dimensiones del ámbito educativo, que incluyen competencias técnicas y pedagógicas, así como aspectos personales y sociales. Este proceso se caracteriza por la reflexión crítica y autocrítica, así como por la identificación con la misión y visión institucional, especialmente en lo referente a la gestión escolar (Porras-Flores, 2020).	Se refiere a todas las acciones encaminadas a mejorar la práctica pedagógica, las cuales realizan los docentes de inglés de instituciones educativas públicas de una provincia de Piura en el 2024. Se medirá con un cuestionario que consta de veinticuatro ítems repartidos en tres dimensiones: dimensión técnica-pedagógica (9 ítems), personal-social (9 ítems), e institucional (6 ítems). Las respuestas de cada ítem emplean una escala tipo Likert: Siempre (5), Casi siempre (4), A veces (3), Casi nunca (2), y Nunca (1).	Dimensión técnico-pedagógica	Planificación curricular y didáctica Recursos Autonomía	Ordinal
			Dimensión personal-social	Reflexión autocrítica Satisfacción Seguridad	
			Dimensión institucional	Identidad Trabajo en equipo	

## Variable correlacional 2

Variables de estudio	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensión	Indicadores	Escala de medición
Autoeficacia docente	Son las creencias o convicciones de los docentes respecto a sus propias capacidades para impactar positivamente las experiencias y resultados de aprendizaje de sus estudiantes, el cual es un aspecto crucial de la enseñanza pues influye en la motivación, la satisfacción, el compromiso y el bienestar general (Lingán-Huamán et al., 2023; Wulandari et al., 2023).	Se refiere a las creencias y convicciones sobre sus competencias profesionales presentes en los docentes de inglés de instituciones educativas públicas de una provincia de Piura en el 2024. Se medirá con un cuestionario que consta de veinticuatro ítems repartidos en tres dimensiones: Eficacia percibida en el ajuste del estudiante (6 ítems), Eficacia percibida en las prácticas de enseñanza y aprendizaje (6 ítems), y Eficacia percibida en el manejo del salón de clases (6 ítems). Las respuestas de cada ítem emplean una escala tipo Likert: Siempre (5), Casi siempre (4), A veces (3), Casi nunca (2), y Nunca (1).	Eficacia percibida en el ajuste del estudiante.	Identificación de necesidades y adaptación Motivación y apoyo emocional Ambiente inclusivo y participativo	Ordinal
			Eficacia percibida en las prácticas de enseñanza y aprendizaje.	Planificación y organización de sesiones Uso de recursos y estrategias de enseñanza Evaluación y ajuste metodológico	
			Eficacia percibida en el manejo del salón de clases.	Gestión del ambiente de aprendizaje Gestión del comportamiento estudiantil Gestión del tiempo y compromiso estudiantil	

## Anexo 2

### Cuestionario de Desarrollo profesional docente

**Instrucciones:** Este cuestionario contiene ítems breves que permiten medir tu nivel de desarrollo profesional docente. Para ello debes responder con la mayor sinceridad posible a cada uno de los ítems que aparecen a continuación. Tu colaboración será muy apreciada y contribuirá a una mejor comprensión de las dimensiones del desarrollo profesional de los docentes de inglés de la provincia.

Elige una alternativa y marca con un aspa (X). La encuesta es anónima. Las alternativas de cada ítem son las siguientes:

5	4	3	2	1
Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca

N.º	Ítems	S	CS	AV	CN	N
<b>D1</b>	<b>Dimensión técnico-pedagógica</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
1	Planifico actividades retadoras a partir del propósito de aprendizaje para generar experiencias significativas en el aprendizaje del inglés.					
2	Incorporo variadas estrategias de enseñanza en los diferentes procesos didácticos para asegurar el desarrollo de las competencias del área de inglés.					
3	Reviso y mejoro mis estrategias de evaluación para asegurar el logro de las competencias del área de inglés.					
4	Empleo recursos didácticos variados en relación con los propósitos de aprendizaje (competencias, capacidades y desempeños) del área de inglés.					
5	Incorporo recursos didácticos originales en mi práctica de enseñanza del inglés.					
6	Utilizo recursos digitales o entornos virtuales diversos para promover el aprendizaje del inglés.					
7	Tomo decisiones de manera autónoma en relación con la implementación de nuevas metodologías de enseñanza del inglés.					
8	Participo de manera proactiva en experiencias de desarrollo profesional, en concordancia con mis necesidades formativas, las de mis estudiantes y las de la institución educativa.					

9	Accedo a información fiable y actualizada sobre la enseñanza y el aprendizaje del inglés.					
<b>D2</b>	<b>Dimensión personal-social</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
10	Reconozco fácilmente las dificultades o necesidades formativas de mi práctica docente.					
11	Reflexiono, de modo individual o colectivo, en grupos de interaprendizaje que me permiten impulsar mi desarrollo profesional.					
12	Solicito retroalimentación de mis estudiantes sobre mi desempeño docente.					
13	Me siento reconocido y valorado cuando fortalezco mis competencias profesionales.					
14	Los miembros de mi institución educativa me reconocen profesionalmente por la labor que desarrollo.					
15	La mayoría de mis estudiantes reconoce y valora mis prácticas de enseñanza.					
16	Demuestro seguridad en mi ejercicio profesional en todo momento del desarrollo de mis sesiones de aprendizaje.					
17	Me siento confiado al implementar nuevas estrategias pedagógicas en mis clases.					
18	Me siento competente para evaluar de manera objetiva la práctica pedagógica de otros docentes de inglés.					
<b>D3</b>	<b>Dimensión institucional</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
19	Siento que mi trabajo como docente de inglés es una parte integral de mi identidad personal y profesional.					
20	Me siento orgulloso(a) de ser parte del cuerpo docente de inglés de mi institución educativa.					
21	Mi rol como docente refleja mi personalidad, valores y creencias personales.					
22	Colaboro con otros docentes de inglés para planificar y desarrollar las experiencias de aprendizaje.					
23	Participo activamente en reuniones de equipo con otros docentes para discutir estrategias de enseñanza y aprendizaje.					
24	Me siento apoyado por mis colegas del área de inglés para superar las dificultades relacionadas con mi práctica docente.					

### Anexo 3

#### Cuestionario de Autoeficacia docente

**Instrucciones:** Este cuestionario contiene ítems breves que permiten medir tu nivel de autoeficacia docente. Para ello debes responder con la mayor sinceridad posible a cada uno de los ítems que aparecen a continuación. Tu colaboración será muy apreciada y contribuirá a una mejor comprensión de las dimensiones de la autoeficacia percibida por los docentes de inglés de la provincia.

Elige una alternativa y marca con un aspa (X). La encuesta es anónima. Las alternativas de cada ítem son las siguientes:

5	4	3	2	1
Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca

N.º	Ítems	S	CS	AV	CN	N
<b>D1</b>	<b>Eficacia percibida en el ajuste del estudiante.</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
1	Me siento capaz de identificar las necesidades individuales de cada estudiante en mi clase de inglés.					
2	Soy capaz de adaptar mi enseñanza para estudiantes con diferentes niveles de habilidad en inglés.					
3	Soy capaz de proporcionar retroalimentación efectiva y personalizada a cada estudiante sobre su progreso en inglés.					
4	Siento que puedo motivar a los estudiantes que muestran poco interés en aprender inglés.					
5	Soy capaz de identificar y abordar las barreras emocionales que afectan el aprendizaje del inglés en mis estudiantes.					
6	Apoyo a los estudiantes que tienen dificultades para comprender el contenido del área de inglés.					
7	Soy capaz de crear un ambiente inclusivo para todos los estudiantes, independientemente de sus antecedentes culturales y lingüísticos.					
8	Promuevo de manera efectiva la participación activa de todos los estudiantes en las actividades de clase.					
<b>D2</b>	<b>Eficacia percibida en las prácticas de enseñanza y aprendizaje.</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>

9	Soy capaz de planificar sesiones de aprendizaje de inglés que sean significativas y organizadas.					
10	Soy capaz de integrar el aprendizaje colaborativo en mis sesiones de aprendizaje.					
11	Uso eficientemente estrategias de enseñanza que facilitan la comprensión de contenidos complejos en inglés.					
12	Uso eficientemente los recursos tecnológicos y entornos virtuales para mejorar la enseñanza del inglés.					
13	Soy capaz de explicar conceptos gramaticales en inglés de manera comprensible para todos mis estudiantes.					
14	Soy capaz de seleccionar y usar de manera efectiva actividades interactivas para enseñar inglés.					
15	Evalúo el aprendizaje de mis estudiantes mediante diversas técnicas e instrumentos de evaluación.					
16	Ajusto mi metodología de enseñanza en función de los resultados de las evaluaciones de los estudiantes.					
<b>D3</b>	<b>Eficacia percibida en el manejo del salón de clases.</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
17	Me considero capaz de mantener un ambiente de aprendizaje positivo en mi salón de clases de inglés.					
18	Soy capaz de crear de un clima de respeto mutuo en mi salón de clases.					
19	Establezco reglas, procedimientos y acuerdos de convivencia claros y precisos en mis clases de inglés.					
20	Soy capaz de manejar las conductas disruptivas de los estudiantes de manera efectiva.					
21	Soy capaz de fomentar la autodisciplina entre los estudiantes en mi salón de clases de inglés.					
22	Resuelvo oportunamente los conflictos que surgen entre los estudiantes en mi clase de inglés.					
23	Gestiono de manera eficiente el tiempo durante mis sesiones de aprendizaje de inglés.					
24	Soy capaz de mantener a los estudiantes enfocados y comprometidos durante toda la clase de inglés.					

## Anexo 4

### Formatos de validación de instrumentos

#### EVALUACIÓN POR JUICIO DE EXPERTOS

Respetado juez: Usted ha sido seleccionado para evaluar el instrumento “Cuestionario de Desarrollo profesional docente”. La evaluación del instrumento es de gran relevancia para lograr que sea válido y que los resultados obtenidos a partir de éste sean utilizados eficientemente; aportando al quehacer psicológico. Agradecemos su valiosa colaboración.

##### 1. Datos generales del juez:

Nombre del juez	Yessica Maribel Lupuche Ruíz	
Grado profesional	<input checked="" type="checkbox"/> Maestría	<input type="checkbox"/> Doctor
Área de formación académica	<input type="checkbox"/> Clínica	<input type="checkbox"/> Social
	<input checked="" type="checkbox"/> Educativa	<input type="checkbox"/> Organizacional
Áreas de experiencia profesional	Educación básica regular	
Institución donde labora	I.E. La Inmaculada	
Tiempo de experiencia profesional en el área	17 años	
Experiencia en investigación psicométrica (si corresponde)	No aplica	

2. Propósito de la evaluación: Validar el instrumento por juicio de expertos.

##### 3. Datos de la escala:

Nombre de la prueba	Cuestionario de Desarrollo profesional docente
Autor	Martin Cautivo Querevalú Pazos
Procedencia	Piura
Administración	Virtual
Tiempo de aplicación	Aproximadamente 15 minutos
Ámbito de aplicación	Piura
Significación	El objetivo general de la investigación es determinar la relación entre el desarrollo profesional y la autoeficacia de los docentes de inglés de una provincia de Piura en el 2024. En cuanto a la variable desarrollo profesional docente tiene 3 dimensiones: técnico-pedagógica, personal-social e institucional.

##### 4. Soporte teórico:

Variable	Dimensión	Definición
Desarrollo profesional docente	Dimensión técnico-pedagógica	Son los conocimientos, habilidades y competencias que los docentes poseen y desarrollan en relación con la planificación, la didáctica, el uso de recursos y la autonomía en la enseñanza. Incluye la capacidad para diseñar, implementar y evaluar estrategias educativas efectivas, la utilización de materiales y tecnologías educativas, así como la habilidad para tomar decisiones pedagógicas autónomas que optimicen el proceso de enseñanza-aprendizaje.
	Dimensión personal-social	Son los aspectos individuales y relacionales del docente, incluyendo la reflexión autocrítica, la satisfacción profesional y la seguridad en su rol. Esta dimensión abarca la capacidad del docente para evaluar críticamente su propia práctica, su nivel de satisfacción con su trabajo y la confianza que tiene en sus habilidades y competencias. También incluye su habilidad para interactuar de manera efectiva y empática con estudiantes, colegas y la comunidad educativa.
	Dimensión institucional	Es la identificación y el trabajo en equipo del docente dentro de su institución educativa. Incluye la alineación del docente con la misión,

		visión y valores de la institución, así como su participación activa en la comunidad educativa y en las dinámicas de trabajo colaborativo. Esta dimensión también contempla la capacidad del docente para contribuir a los objetivos institucionales y colaborar efectivamente con otros miembros de la comunidad educativa.
--	--	--

### 5. Presentación de instrucciones para el juez:

A continuación a usted le presento el Cuestionario de Desarrollo profesional docente elaborado por Martín Cautivo Querevalú Pazos en el año 2024. De acuerdo con los siguientes indicadores califique cada uno de los ítems según corresponda:

Categoría	Calificación	Indicador
<b>Claridad</b> El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas.	1	No cumple con el criterio El ítem no es claro.
	2	Bajo nivel El ítem requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de estas.
	3	Moderado nivel Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem.
	4	Alto nivel El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada.
<b>Coherencia</b> El ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo.	1	Totalmente en desacuerdo (no cumple con el criterio) El ítem no tiene relación lógica con la dimensión.
	2	Desacuerdo (bajo nivel de acuerdo) El ítem tiene una relación tangencial /lejana con la dimensión.
	3	Acuerdo (moderado nivel) El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que se está midiendo.
	4	Totalmente de acuerdo (alto nivel) El ítem se encuentra está relacionado con la dimensión que está midiendo.
<b>Relevancia</b> El ítem es esencial o importante, es decir debe ser incluido.	1	No cumple con el criterio El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión.
	2	Bajo nivel El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide éste.
	3	Moderado nivel El ítem es relativamente importante.
	4	Alto nivel El ítem es muy relevante y debe ser incluido.

### Dimensiones del instrumento:

- **Primera dimensión:** Técnico-pedagógica
- **Objetivo de la dimensión:** Determinar el dominio que los docentes tienen sobre los componentes esenciales de su práctica educativa. La medición busca identificar fortalezas y áreas de mejora en aspectos como la planificación de clases, la aplicación de métodos didácticos, la utilización de recursos educativos y la capacidad de actuar con autonomía en su labor docente.

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/Recomendaciones
Planificación curricular y didáctica	Planifico actividades retadoras a partir del propósito de aprendizaje para generar experiencias significativas en el aprendizaje del inglés.	4	4	4	
	Incorporo variadas estrategias de enseñanza en los diferentes procesos didácticos para asegurar el desarrollo de las competencias del área de inglés.	4	4	4	

	Reviso y mejoro mis estrategias de evaluación para asegurar el logro de las competencias del área de inglés.	4	4	4	
Recursos	Empleo recursos didácticos variados en relación con los propósitos de aprendizaje (competencias, capacidades y desempeños) del área de inglés.	4	4	4	
	Incorporo recursos didácticos originales en mi práctica de enseñanza del inglés.	4	4	4	
	Utilizo recursos digitales o entornos virtuales diversos para promover el aprendizaje del inglés.	4	4	4	
Autonomía	Tomo decisiones de manera autónoma en relación con la implementación de nuevas metodologías de enseñanza del inglés.	4	4	4	
	Participo de manera proactiva en experiencias de desarrollo profesional, en concordancia con mis necesidades formativas, las de mis estudiantes y las de la institución educativa.	4	4	4	
	Accedo a información fiable y actualizada sobre la enseñanza y el aprendizaje del inglés.	4	4	4	

- **Segunda dimensión:** Personal-social

- **Objetivo de la dimensión:** Determinar las habilidades personales y sociales de los docentes. La medición busca identificar cómo los docentes reflexionan sobre su práctica, su grado de satisfacción con su labor y su seguridad profesional. Asimismo, explora aspectos vinculados al bienestar emocional, el crecimiento personal y el desarrollo de relaciones positivas y colaborativas en el entorno educativo.

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/Recomendaciones
Reflexión autocrítica	Reconozco fácilmente las dificultades o necesidades formativas de mi práctica docente.	4	4	4	
	Reflexiono, de modo individual o colectivo, en grupos de interaprendizaje que me permiten impulsar mi desarrollo profesional.	4	4	4	
	Solicito retroalimentación de mis estudiantes sobre mi desempeño docente.	4	4	4	
Satisfacción	Me siento reconocido y valorado cuando fortalezco mis competencias profesionales.	4	4	4	
	Los miembros de mi institución educativa me reconocen profesionalmente por la labor que desarrollo.	4	4	4	
	La mayoría de mis estudiantes reconoce y valora mis prácticas de enseñanza.	4	4	4	
Seguridad	Demuestro seguridad en mi ejercicio profesional en todo momento del desarrollo de mis sesiones de aprendizaje.	4	4	4	
	Me siento confiado al implementar nuevas estrategias pedagógicas en mis clases.	4	4	4	
	Me siento competente para evaluar de manera objetiva la práctica pedagógica de otros docentes de inglés.	4	4	4	

- **Tercera dimensión:** Institucional

- **Objetivo de la dimensión:** Determinar el grado de identificación y compromiso del docente con su institución educativa y su capacidad para trabajar en equipo. La medición busca identificar cómo los docentes se alinean con la misión y visión institucionales, y cómo participan en actividades colaborativas y en el desarrollo institucional.

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/ Recomendaciones
Identidad	Siento que mi trabajo como docente de inglés es una parte integral de mi identidad personal y profesional.	4	4	4	
	Me siento orgulloso(a) de ser parte del cuerpo docente de inglés de mi institución educativa.	4	4	4	
	Mi rol como docente refleja mi personalidad, valores y creencias personales.	4	4	4	
Trabajo en equipo	Colaboro con otros docentes de inglés para planificar y desarrollar las experiencias de aprendizaje.	4	4	4	
	Participo activamente en reuniones de equipo con otros docentes para discutir estrategias de enseñanza y aprendizaje.	4	4	4	
	Me siento apoyado por mis colegas del área de inglés para superar las dificultades relacionadas con mi práctica docente.	4	4	4	

V°B°



Firma del juez

Yessica Maribel Lupuche Ruíz

## EVALUACIÓN POR JUICIO DE EXPERTOS

Respetado juez: Usted ha sido seleccionado para evaluar el instrumento “Cuestionario de Autoeficacia docente”. La evaluación del instrumento es de gran relevancia para lograr que sea válido y que los resultados obtenidos a partir de éste sean utilizados eficientemente; aportando al quehacer psicológico. Agradecemos su valiosa colaboración.

### 1. Datos generales del juez:

Nombre del juez	Yessica Maribel Lupuche Ruíz	
Grado profesional	<input checked="" type="checkbox"/> Maestría	<input type="checkbox"/> Doctor
Área de formación académica	<input type="checkbox"/> Clínica	<input type="checkbox"/> Social
	<input checked="" type="checkbox"/> Educativa	<input type="checkbox"/> Organizacional
Áreas de experiencia profesional	Educación básica regular	
Institución donde labora	I.E. La Inmaculada	
Tiempo de experiencia profesional en el área	17 años	
Experiencia en investigación psicométrica (si corresponde)	No aplica	

**2. Propósito de la evaluación:** Validar el instrumento por juicio de expertos.

### 3. Datos de la escala:

Nombre de la prueba	Cuestionario de Autoeficacia docente.
Autor	Martin Cautivo Querevalú Pazos
Procedencia	Piura
Administración	Virtual
Tiempo de aplicación	Aproximadamente 15 minutos
Ámbito de aplicación	Piura
Significación	El objetivo general de la investigación es determinar la relación entre el desarrollo profesional y la autoeficacia de los docentes de inglés de una provincia de Piura en el 2024. En cuanto a la variable Autoeficacia docente tiene 3 dimensiones: Eficacia percibida en el ajuste del estudiante, eficacia percibida en las prácticas de enseñanza y aprendizaje, y eficacia percibida en el manejo del salón de clases.

### 4. Soporte teórico:

Variable	Dimensión	Definición
Autoeficacia docente	Eficacia percibida en el ajuste del estudiante.	Es la confianza que los docentes tienen en su capacidad para apoyar y facilitar la adaptación y el desarrollo de sus estudiantes en el entorno escolar. Esto incluye la habilidad para entender y responder a las necesidades individuales de los estudiantes, promover su motivación y autoestima, y ayudarles a superar desafíos académicos y personales.
	Eficacia percibida en las prácticas de enseñanza y aprendizaje.	Es la confianza que los docentes tienen en su habilidad para planificar, implementar y evaluar estrategias educativas efectivas que faciliten el aprendizaje de sus estudiantes. Esta dimensión incluye la percepción de competencia en el diseño de actividades didácticas, el uso de métodos pedagógicos apropiados y la capacidad para evaluar y ajustar las prácticas de enseñanza en función de los resultados del aprendizaje.
	Eficacia percibida en el manejo del salón de	Es la confianza que los docentes tienen en su capacidad para gestionar y mantener un ambiente de aula ordenado, productivo y favorable para el aprendizaje. Esto incluye la habilidad para establecer y mantener normas de comportamiento, manejar conflictos y distracciones, y

	clases.	fomentar un clima de respeto y colaboración entre los estudiantes.
--	---------	--

### 5. Presentación de instrucciones para el juez:

A continuación a usted le presento el Cuestionario de Autoeficacia docente elaborado por Martín Cautivo Querevalú Pazos en el año 2024. De acuerdo con los siguientes indicadores califique cada uno de los ítems según corresponda:

Categoría	Calificación		Indicador
<b>Claridad</b> El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas.	1	No cumple con el criterio	El ítem no es claro.
	2	Bajo nivel	El ítem requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de estas.
	3	Moderado nivel	Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem.
	4	Alto nivel	El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada.
<b>Coherencia</b> El ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo.	1	Totalmente en desacuerdo (no cumple con el criterio)	El ítem no tiene relación lógica con la dimensión.
	2	Desacuerdo (bajo nivel de acuerdo)	El ítem tiene una relación tangencial /lejana con la dimensión.
	3	Acuerdo (moderado nivel)	El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que se está midiendo.
	4	Totalmente de acuerdo (alto nivel)	El ítem se encuentra está relacionado con la dimensión que está midiendo.
<b>Relevancia</b> El ítem es esencial o importante, es decir debe ser incluido.	1	No cumple con el criterio	El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión.
	2	Bajo nivel	El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide éste.
	3	Moderado nivel	El ítem es relativamente importante.
	4	Alto nivel	El ítem es muy relevante y debe ser incluido.

### Dimensiones del instrumento:

- **Primera dimensión:** Eficacia percibida en el ajuste del estudiante.
- **Objetivo de la dimensión:** Determinar cómo los docentes perciben su capacidad para influir positivamente en el bienestar y desarrollo de sus estudiantes. Esta medición busca identificar áreas donde los docentes se sienten más seguros y aquellas donde podrían necesitar apoyo adicional, con el fin de diseñar estrategias y programas de desarrollo profesional que mejoren su capacidad para atender las necesidades individuales de los estudiantes y fomentar su adaptación y éxito escolar.

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/ Recomendaciones
Identificación de necesidades y adaptación	Me siento capaz de identificar las necesidades individuales de cada estudiante en mi clase de inglés.	4	4	4	
	Soy capaz de adaptar mi enseñanza para estudiantes con diferentes niveles de habilidad en inglés.	4	4	4	
	Soy capaz de proporcionar retroalimentación efectiva y personalizada a cada estudiante sobre su progreso en inglés.	4	4	4	

Motivación y apoyo emocional	Siento que puedo motivar a los estudiantes que muestran poco interés en aprender inglés.	4	4	4	
	Soy capaz de identificar y abordar las barreras emocionales que afectan el aprendizaje del inglés en mis estudiantes.	4	4	4	
	Apoyo a los estudiantes que tienen dificultades para comprender el contenido del área de inglés.	4	4	4	
Ambiente inclusivo y participativo	Soy capaz de crear un ambiente inclusivo para todos los estudiantes, independientemente de sus antecedentes culturales y lingüísticos.	4	4	4	
	Promuevo de manera efectiva la participación activa de todos los estudiantes en las actividades de clase.	4	4	4	

- **Segunda dimensión:** Eficacia percibida en las prácticas de enseñanza y aprendizaje.
- **Objetivo de la dimensión:** Determinar la autoconfianza de los docentes en su capacidad para impartir una educación de calidad. Esta dimensión busca identificar las fortalezas y áreas de mejora en las prácticas pedagógicas, permitiendo la implementación de programas de desarrollo profesional que fortalezcan las competencias docentes y optimicen los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/Recomendaciones
Planificación y organización de sesiones	Soy capaz de planificar sesiones de aprendizaje de inglés que sean significativas y organizadas.	4	4	4	
	Soy capaz de integrar el aprendizaje colaborativo en mis sesiones de aprendizaje.	4	4	4	
Uso de recursos y estrategias de enseñanza	Uso eficientemente estrategias de enseñanza que facilitan la comprensión de contenidos complejos en inglés.	4	4	4	
	Uso eficientemente los recursos tecnológicos y entornos virtuales para mejorar la enseñanza del inglés.	4	4	4	
	Soy capaz de explicar conceptos gramaticales en inglés de manera comprensible para todos mis estudiantes.	4	4	4	
	Soy capaz de seleccionar y usar de manera efectiva actividades interactivas para enseñar inglés.	4	4	4	
Evaluación y ajuste metodológico	Evalúo el aprendizaje de mis estudiantes mediante diversas técnicas e instrumentos de evaluación.	4	4	4	
	Ajusto mi metodología de enseñanza en función de los resultados de las evaluaciones de los estudiantes.	4	4	4	

- **Tercera dimensión:** Eficacia percibida en el manejo del salón de clases.
- **Objetivo de la dimensión:** Determinar la autoconfianza de los docentes en su capacidad para crear y mantener un ambiente de aprendizaje efectivo. Esta dimensión busca identificar áreas donde los docentes se sienten más competentes y aquellas donde podrían necesitar desarrollo adicional, con el fin de diseñar intervenciones y programas de formación que mejoren las habilidades de gestión del aula y promuevan un entorno educativo positivo.

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/Recomendaciones
Gestión del ambiente de aprendizaje	Me considero capaz de mantener un ambiente de aprendizaje positivo en mi salón de clases de inglés.	4	4	4	
	Soy capaz de crear de un clima de respeto mutuo en mi salón de clases.	4	4	4	
	Establezco reglas, procedimientos y acuerdos de convivencia claros y precisos en mis clases de inglés.	4	4	4	
Gestión del comportamiento estudiantil	Soy capaz de manejar las conductas disruptivas de los estudiantes de manera efectiva.	4	4	4	
	Soy capaz de fomentar la autodisciplina entre los estudiantes en mi salón de clases de inglés.	4	4	4	
	Resuelvo oportunamente los conflictos que surgen entre los estudiantes en mi clase de inglés.	4	4	4	
Gestión del tiempo y compromiso estudiantil	Gestiono de manera eficiente el tiempo durante mis sesiones de aprendizaje de inglés.	4	4	4	
	Soy capaz de mantener a los estudiantes enfocados y comprometidos durante toda la clase de inglés.	4	4	4	

V°B°



Firma del juez

Yessica Maribel Lupuche Ruíz

## EVALUACIÓN POR JUICIO DE EXPERTOS

Respetado juez: Usted ha sido seleccionado para evaluar el instrumento “**Cuestionario de Desarrollo profesional docente**”. La evaluación del instrumento es de gran relevancia para lograr que sea válido y que los resultados obtenidos a partir de éste sean utilizados eficientemente; aportando al quehacer psicológico. Agradecemos su valiosa colaboración.

### 1. Datos generales del juez:

Nombre del juez	Cristina Panta Puescas	
Grado profesional	<input checked="" type="checkbox"/> Maestría	<input type="checkbox"/> Doctor
Área de formación académica	<input type="checkbox"/> Clínica	<input type="checkbox"/> Social
	<input checked="" type="checkbox"/> Educativa	<input type="checkbox"/> Organizacional
Áreas de experiencia profesional	Educación Básica Regular	
Institución donde labora	Ministerio de Educación – UGEL Talara	
Tiempo de experiencia profesional en el área	25 años	
Experiencia en investigación psicométrica (si corresponde)	Validador de instrumentos	

**2. Propósito de la evaluación:** Validar el instrumento por juicio de expertos.

### 3. Datos de la escala:

Nombre de la prueba	Cuestionario de Desarrollo profesional docente
Autor	Martin Cautivo Querevalú Pazos
Procedencia	Piura
Administración	Virtual
Tiempo de aplicación	Aproximadamente 15 minutos
Ámbito de aplicación	Piura
Significación	El objetivo general de la investigación es determinar la relación entre el desarrollo profesional y la autoeficacia de los docentes de inglés de una provincia de Piura en el 2024. En cuanto a la variable desarrollo profesional docente tiene 3 dimensiones: técnico-pedagógica, personal-social e institucional.

### 4. Soporte teórico:

Variable	Dimensión	Definición
Desarrollo profesional docente	Dimensión técnico-pedagógica	Son los conocimientos, habilidades y competencias que los docentes poseen y desarrollan en relación con la planificación, la didáctica, el uso de recursos y la autonomía en la enseñanza. Incluye la capacidad para diseñar, implementar y evaluar estrategias educativas efectivas, la utilización de materiales y tecnologías educativas, así como la habilidad para tomar decisiones pedagógicas autónomas que optimicen el proceso de enseñanza-aprendizaje.
	Dimensión personal-social	Son los aspectos individuales y relacionales del docente, incluyendo la reflexión autocrítica, la satisfacción profesional y la seguridad en su rol. Esta dimensión abarca la capacidad del docente para evaluar críticamente su propia práctica, su nivel de satisfacción con su trabajo y la confianza que tiene en sus habilidades y competencias. También incluye su habilidad para interactuar de manera efectiva y empática con estudiantes, colegas y la comunidad educativa.
	Dimensión institucional	Es la identificación y el trabajo en equipo del docente dentro de su institución educativa. Incluye la alineación del docente con la misión,

		visión y valores de la institución, así como su participación activa en la comunidad educativa y en las dinámicas de trabajo colaborativo. Esta dimensión también contempla la capacidad del docente para contribuir a los objetivos institucionales y colaborar efectivamente con otros miembros de la comunidad educativa.
--	--	--

### 5. Presentación de instrucciones para el juez:

A continuación a usted le presento el Cuestionario de Desarrollo profesional docente elaborado por Martín Cautivo Querevalú Pazos en el año 2024. De acuerdo con los siguientes indicadores califique cada uno de los ítems según corresponda:

Categoría	Calificación	Indicador
<b>Claridad</b> El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas.	1	No cumple con el criterio El ítem no es claro.
	2	Bajo nivel El ítem requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de estas.
	3	Moderado nivel Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem.
	4	Alto nivel El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada.
<b>Coherencia</b> El ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo.	1	Totalmente en desacuerdo (no cumple con el criterio) El ítem no tiene relación lógica con la dimensión.
	2	Desacuerdo (bajo nivel de acuerdo) El ítem tiene una relación tangencial /lejana con la dimensión.
	3	Acuerdo (moderado nivel) El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que se está midiendo.
	4	Totalmente de acuerdo (alto nivel) El ítem se encuentra está relacionado con la dimensión que está midiendo.
<b>Relevancia</b> El ítem es esencial o importante, es decir debe ser incluido.	1	No cumple con el criterio El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión.
	2	Bajo nivel El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide éste.
	3	Moderado nivel El ítem es relativamente importante.
	4	Alto nivel El ítem es muy relevante y debe ser incluido.

### Dimensiones del instrumento:

- **Primera dimensión:** Técnico-pedagógica
- **Objetivo de la dimensión:** Determinar el dominio que los docentes tienen sobre los componentes esenciales de su práctica educativa. La medición busca identificar fortalezas y áreas de mejora en aspectos como la planificación de clases, la aplicación de métodos didácticos, la utilización de recursos educativos y la capacidad de actuar con autonomía en su labor docente.

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/Recomendaciones
Planificación curricular y didáctica	Planifico actividades retadoras a partir del propósito de aprendizaje para generar experiencias significativas en el aprendizaje del inglés.	4	4	4	
	Incorporo variadas estrategias de enseñanza en los diferentes procesos didácticos para asegurar el desarrollo de las competencias del área de inglés.	4	4	4	

	Reviso y mejoro mis estrategias de evaluación para asegurar el logro de las competencias del área de inglés.	4	3	4	
Recursos	Empleo recursos didácticos variados en relación con los propósitos de aprendizaje (competencias, capacidades y desempeños) del área de inglés.	3	4	4	
	Incorporo recursos didácticos originales en mi práctica de enseñanza del inglés.	4	4	4	
	Utilizo recursos digitales o entornos virtuales diversos para promover el aprendizaje del inglés.	4	3	4	
Autonomía	Tomo decisiones de manera autónoma en relación con la implementación de nuevas metodologías de enseñanza del inglés.	4	4	4	
	Participo de manera proactiva en experiencias de desarrollo profesional, en concordancia con mis necesidades formativas, las de mis estudiantes y las de la institución educativa.	4	4	4	
	Accedo a información fiable y actualizada sobre la enseñanza y el aprendizaje del inglés.	4	4	4	

- **Segunda dimensión:** Personal-social

- **Objetivo de la dimensión:** Determinar las habilidades personales y sociales de los docentes. La medición busca identificar cómo los docentes reflexionan sobre su práctica, su grado de satisfacción con su labor y su seguridad profesional. Asimismo, explora aspectos vinculados al bienestar emocional, el crecimiento personal y el desarrollo de relaciones positivas y colaborativas en el entorno educativo.

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/Recomendaciones
Reflexión autocrítica	Reconozco fácilmente las dificultades o necesidades formativas de mi práctica docente.	4	4	4	
	Reflexiono, de modo individual o colectivo, en grupos de interaprendizaje que me permiten impulsar mi desarrollo profesional.	3	4	4	
	Solicito retroalimentación de mis estudiantes sobre mi desempeño docente.	4	4	4	
Satisfacción	Me siento reconocido y valorado cuando fortalezco mis competencias profesionales.	4	4	4	
	Los miembros de mi institución educativa me reconocen profesionalmente por la labor que desarrollo.	4	4	4	
	La mayoría de mis estudiantes reconoce y valora mis prácticas de enseñanza.	4	4	4	
Seguridad	Demuestro seguridad en mi ejercicio profesional en todo momento del desarrollo de mis sesiones de aprendizaje.	4	3	4	
	Me siento confiado al implementar nuevas estrategias pedagógicas en mis clases.	4	4	4	
	Me siento competente para evaluar de manera objetiva la práctica pedagógica de otros docentes de inglés.	4	4	4	

- **Tercera dimensión:** Institucional

- **Objetivo de la dimensión:** Determinar el grado de identificación y compromiso del docente con su institución educativa y su capacidad para trabajar en equipo. La medición busca identificar cómo los docentes se alinean con la misión y visión institucionales, y cómo participan en actividades colaborativas y en el desarrollo institucional.

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/ Recomendaciones
Identidad	Siento que mi trabajo como docente de inglés es una parte integral de mi identidad personal y profesional.	4	4	4	
	Me siento orgulloso(a) de ser parte del cuerpo docente de inglés de mi institución educativa.	4	4	4	
	Mi rol como docente refleja mi personalidad, valores y creencias personales.	4	4	4	
Trabajo en equipo	Colaboro con otros docentes de inglés para planificar y desarrollar las experiencias de aprendizaje.	4	4	4	
	Participo activamente en reuniones de equipo con otros docentes para discutir estrategias de enseñanza y aprendizaje.	4	4	4	
	Me siento apoyado por mis colegas del área de inglés para superar las dificultades relacionadas con mi práctica docente.	3	4	4	

V°B°



Firma del juez

Cristina Panta Puestas

## EVALUACIÓN POR JUICIO DE EXPERTOS

Respetado juez: Usted ha sido seleccionado para evaluar el instrumento “**Cuestionario de Autoeficacia docente**”. La evaluación del instrumento es de gran relevancia para lograr que sea válido y que los resultados obtenidos a partir de éste sean utilizados eficientemente; aportando al quehacer psicológico. Agradecemos su valiosa colaboración.

### 1. Datos generales del juez:

Nombre del juez	Cristina Panta Puescas	
Grado profesional	<input checked="" type="checkbox"/> Maestría	<input type="checkbox"/> Doctor
Área de formación académica	<input type="checkbox"/> Clínica	<input type="checkbox"/> Social
	<input checked="" type="checkbox"/> Educativa	<input type="checkbox"/> Organizacional
Áreas de experiencia profesional	Educación Básica Regular	
Institución donde labora	Ministerio de Educación – UGEL Talara	
Tiempo de experiencia profesional en el área	25 años	
Experiencia en investigación psicométrica (si corresponde)	Validador de instrumentos	

### 2. Propósito de la evaluación: Validar el instrumento por juicio de expertos.

### 3. Datos de la escala:

Nombre de la prueba	Cuestionario de Autoeficacia docente.
Autor	Martin Cautivo Querevalú Pazos
Procedencia	Piura
Administración	Virtual
Tiempo de aplicación	Aproximadamente 15 minutos
Ámbito de aplicación	Piura
Significación	El objetivo general de la investigación es determinar la relación entre el desarrollo profesional y la autoeficacia de los docentes de inglés de una provincia de Piura en el 2024. En cuanto a la variable Autoeficacia docente tiene 3 dimensiones: Eficacia percibida en el ajuste del estudiante, eficacia percibida en las prácticas de enseñanza y aprendizaje, y eficacia percibida en el manejo del salón de clases.

### 4. Soporte teórico:

Variable	Dimensión	Definición
Autoeficacia docente	Eficacia percibida en el ajuste del estudiante.	Es la confianza que los docentes tienen en su capacidad para apoyar y facilitar la adaptación y el desarrollo de sus estudiantes en el entorno escolar. Esto incluye la habilidad para entender y responder a las necesidades individuales de los estudiantes, promover su motivación y autoestima, y ayudarles a superar desafíos académicos y personales.
	Eficacia percibida en las prácticas de enseñanza y aprendizaje.	Es la confianza que los docentes tienen en su habilidad para planificar, implementar y evaluar estrategias educativas efectivas que faciliten el aprendizaje de sus estudiantes. Esta dimensión incluye la percepción de competencia en el diseño de actividades didácticas, el uso de métodos pedagógicos apropiados y la capacidad para evaluar y ajustar las prácticas de enseñanza en función de los resultados del aprendizaje.
	Eficacia percibida en el manejo del salón de	Es la confianza que los docentes tienen en su capacidad para gestionar y mantener un ambiente de aula ordenado, productivo y favorable para el aprendizaje. Esto incluye la habilidad para establecer y mantener normas de comportamiento, manejar conflictos y distracciones, y

	clases.	fomentar un clima de respeto y colaboración entre los estudiantes.
--	---------	--

### 5. Presentación de instrucciones para el juez:

A continuación a usted le presento el Cuestionario de Autoeficacia docente elaborado por Martín Cautivo Querevalú Pazos en el año 2024. De acuerdo con los siguientes indicadores califique cada uno de los ítems según corresponda:

Categoría	Calificación		Indicador
<b>Claridad</b> El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas.	1	No cumple con el criterio	El ítem no es claro.
	2	Bajo nivel	El ítem requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de estas.
	3	Moderado nivel	Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem.
	4	Alto nivel	El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada.
<b>Coherencia</b> El ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo.	1	Totalmente en desacuerdo (no cumple con el criterio)	El ítem no tiene relación lógica con la dimensión.
	2	Desacuerdo (bajo nivel de acuerdo)	El ítem tiene una relación tangencial /lejana con la dimensión.
	3	Acuerdo (moderado nivel)	El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que se está midiendo.
	4	Totalmente de acuerdo (alto nivel)	El ítem se encuentra está relacionado con la dimensión que está midiendo.
<b>Relevancia</b> El ítem es esencial o importante, es decir debe ser incluido.	1	No cumple con el criterio	El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión.
	2	Bajo nivel	El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide éste.
	3	Moderado nivel	El ítem es relativamente importante.
	4	Alto nivel	El ítem es muy relevante y debe ser incluido.

#### Dimensiones del instrumento:

- **Primera dimensión:** Eficacia percibida en el ajuste del estudiante.
- **Objetivo de la dimensión:** Determinar cómo los docentes perciben su capacidad para influir positivamente en el bienestar y desarrollo de sus estudiantes. Esta medición busca identificar áreas donde los docentes se sienten más seguros y aquellas donde podrían necesitar apoyo adicional, con el fin de diseñar estrategias y programas de desarrollo profesional que mejoren su capacidad para atender las necesidades individuales de los estudiantes y fomentar su adaptación y éxito escolar.

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/ Recomendaciones
Identificación de necesidades y adaptación	Me siento capaz de identificar las necesidades individuales de cada estudiante en mi clase de inglés.	4	4	4	
	Soy capaz de adaptar mi enseñanza para estudiantes con diferentes niveles de habilidad en inglés.	4	4	4	
	Soy capaz de proporcionar retroalimentación efectiva y personalizada a cada estudiante sobre su progreso en inglés.	4	3	4	

Motivación y apoyo emocional	Siento que puedo motivar a los estudiantes que muestran poco interés en aprender inglés.	4	4	3	
	Soy capaz de identificar y abordar las barreras emocionales que afectan el aprendizaje del inglés en mis estudiantes.	4	4	4	
	Apoyo a los estudiantes que tienen dificultades para comprender el contenido del área de inglés.	4	3	4	
Ambiente inclusivo y participativo	Soy capaz de crear un ambiente inclusivo para todos los estudiantes, independientemente de sus antecedentes culturales y lingüísticos.	4	4	4	
	Promuevo de manera efectiva la participación activa de todos los estudiantes en las actividades de clase.	4	4	4	

- **Segunda dimensión:** Eficacia percibida en las prácticas de enseñanza y aprendizaje.
- **Objetivo de la dimensión:** Determinar la autoconfianza de los docentes en su capacidad para impartir una educación de calidad. Esta dimensión busca identificar las fortalezas y áreas de mejora en las prácticas pedagógicas, permitiendo la implementación de programas de desarrollo profesional que fortalezcan las competencias docentes y optimicen los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/Recomendaciones
Planificación y organización de sesiones	Soy capaz de planificar sesiones de aprendizaje de inglés que sean significativas y organizadas.	4	4	4	
	Soy capaz de integrar el aprendizaje colaborativo en mis sesiones de aprendizaje.	4	4	4	
Uso de recursos y estrategias de enseñanza	Uso eficientemente estrategias de enseñanza que facilitan la comprensión de contenidos complejos en inglés.	4	4	4	
	Uso eficientemente los recursos tecnológicos y entornos virtuales para mejorar la enseñanza del inglés.	4	4	4	
	Soy capaz de explicar conceptos gramaticales en inglés de manera comprensible para todos mis estudiantes.	4	3	4	
	Soy capaz de seleccionar y usar de manera efectiva actividades interactivas para enseñar inglés.	4	4	3	
Evaluación y ajuste metodológico	Evalúo el aprendizaje de mis estudiantes mediante diversas técnicas e instrumentos de evaluación.	4	4	4	
	Ajusto mi metodología de enseñanza en función de los resultados de las evaluaciones de los estudiantes.	4	4	4	

- **Tercera dimensión:** Eficacia percibida en el manejo del salón de clases.
- **Objetivo de la dimensión:** Determinar la autoconfianza de los docentes en su capacidad para crear y mantener un ambiente de aprendizaje efectivo. Esta dimensión busca identificar áreas donde los docentes se sienten más competentes y aquellas donde podrían necesitar desarrollo adicional, con el fin de diseñar intervenciones y programas de formación que mejoren las habilidades de gestión del aula y promuevan un entorno educativo positivo.

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/Recomendaciones
Gestión del ambiente de aprendizaje	Me considero capaz de mantener un ambiente de aprendizaje positivo en mi salón de clases de inglés.	4	4	3	
	Soy capaz de crear de un clima de respeto mutuo en mi salón de clases.	4	4	4	
	Establezco reglas, procedimientos y acuerdos de convivencia claros y precisos en mis clases de inglés.	4	4	4	
Gestión del comportamiento estudiantil	Soy capaz de manejar las conductas disruptivas de los estudiantes de manera efectiva.	4	4	4	
	Soy capaz de fomentar la autodisciplina entre los estudiantes en mi salón de clases de inglés.	4	3	3	
	Resuelvo oportunamente los conflictos que surgen entre los estudiantes en mi clase de inglés.	4	4	4	
Gestión del tiempo y compromiso estudiantil	Gestiono de manera eficiente el tiempo durante mis sesiones de aprendizaje de inglés.	4	4	4	
	Soy capaz de mantener a los estudiantes enfocados y comprometidos durante toda la clase de inglés.	4	4	4	

V°B°



Firma del juez

Cristina Panta Puescas

## EVALUACIÓN POR JUICIO DE EXPERTOS

Respetado juez: Usted ha sido seleccionado para evaluar el instrumento “**Cuestionario de Desarrollo profesional docente**”. La evaluación del instrumento es de gran relevancia para lograr que sea válido y que los resultados obtenidos a partir de éste sean utilizados eficientemente; aportando al quehacer psicológico. Agradecemos su valiosa colaboración.

### 1. Datos generales del juez:

Nombre del juez	Fanny Lourdes Temoche Quezada
Grado profesional	( ) Maestría ( X ) Doctor
Área de formación académica	( ) Clínica ( ) Social ( X ) Educativa ( ) Organizacional
Áreas de experiencia profesional	Educación básica regular
Institución donde labora	I.E. La Inmaculada, Universidad César Vallejo
Tiempo de experiencia profesional en el área	25 años
Experiencia en investigación psicométrica (si corresponde)	Validador de instrumentos

2. **Propósito de la evaluación:** Validar el instrumento por juicio de expertos.

### 3. Datos de la escala:

Nombre de la prueba	Cuestionario de Desarrollo profesional docente
Autor	Martin Cautivo Querevalú Pazos
Procedencia	Piura
Administración	Virtual
Tiempo de aplicación	Aproximadamente 15 minutos
Ámbito de aplicación	Piura
Significación	El objetivo general de la investigación es determinar la relación entre el desarrollo profesional y la autoeficacia de los docentes de inglés de una provincia de Piura en el 2024. En cuanto a la variable desarrollo profesional docente tiene 3 dimensiones: técnico-pedagógica, personal-social e institucional.

### 4. Soporte teórico:

Variable	Dimensión	Definición
Desarrollo profesional docente	Dimensión técnico-pedagógica	Son los conocimientos, habilidades y competencias que los docentes poseen y desarrollan en relación con la planificación, la didáctica, el uso de recursos y la autonomía en la enseñanza. Incluye la capacidad para diseñar, implementar y evaluar estrategias educativas efectivas, la utilización de materiales y tecnologías educativas, así como la habilidad para tomar decisiones pedagógicas autónomas que optimicen el proceso de enseñanza-aprendizaje.
	Dimensión personal-social	Son los aspectos individuales y relacionales del docente, incluyendo la reflexión autocrítica, la satisfacción profesional y la seguridad en su rol. Esta dimensión abarca la capacidad del docente para evaluar críticamente su propia práctica, su nivel de satisfacción con su trabajo y la confianza que tiene en sus habilidades y competencias. También incluye su habilidad para interactuar de manera efectiva y empática con estudiantes, colegas y la comunidad educativa.
	Dimensión institucional	Es la identificación y el trabajo en equipo del docente dentro de su institución educativa. Incluye la alineación del docente con la misión,

		visión y valores de la institución, así como su participación activa en la comunidad educativa y en las dinámicas de trabajo colaborativo. Esta dimensión también contempla la capacidad del docente para contribuir a los objetivos institucionales y colaborar efectivamente con otros miembros de la comunidad educativa.
--	--	--

### 5. Presentación de instrucciones para el juez:

A continuación a usted le presento el Cuestionario de Desarrollo profesional docente elaborado por Martín Cautivo Querevalú Pazos en el año 2024. De acuerdo con los siguientes indicadores califique cada uno de los ítems según corresponda:

Categoría	Calificación	Indicador
<b>Claridad</b> El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas.	1	No cumple con el criterio El ítem no es claro.
	2	Bajo nivel El ítem requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de estas.
	3	Moderado nivel Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem.
	4	Alto nivel El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada.
<b>Coherencia</b> El ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo.	1	Totalmente en desacuerdo (no cumple con el criterio) El ítem no tiene relación lógica con la dimensión.
	2	Desacuerdo (bajo nivel de acuerdo) El ítem tiene una relación tangencial /lejana con la dimensión.
	3	Acuerdo (moderado nivel) El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que se está midiendo.
	4	Totalmente de acuerdo (alto nivel) El ítem se encuentra está relacionado con la dimensión que está midiendo.
<b>Relevancia</b> El ítem es esencial o importante, es decir debe ser incluido.	1	No cumple con el criterio El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión.
	2	Bajo nivel El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide éste.
	3	Moderado nivel El ítem es relativamente importante.
	4	Alto nivel El ítem es muy relevante y debe ser incluido.

### Dimensiones del instrumento:

- **Primera dimensión:** Técnico-pedagógica
- **Objetivo de la dimensión:** Determinar el dominio que los docentes tienen sobre los componentes esenciales de su práctica educativa. La medición busca identificar fortalezas y áreas de mejora en aspectos como la planificación de clases, la aplicación de métodos didácticos, la utilización de recursos educativos y la capacidad de actuar con autonomía en su labor docente.

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/Recomendaciones
Planificación curricular y didáctica	Planifico actividades retadoras a partir del propósito de aprendizaje para generar experiencias significativas en el aprendizaje del inglés.	4	4	4	
	Incorporo variadas estrategias de enseñanza en los diferentes procesos didácticos para asegurar el desarrollo de las competencias del área de inglés.	4	4	4	

	Reviso y mejoro mis estrategias de evaluación para asegurar el logro de las competencias del área de inglés.	4	4	4	
Recursos	Empleo recursos didácticos variados en relación con los propósitos de aprendizaje (competencias, capacidades y desempeños) del área de inglés.	4	4	4	
	Incorporo recursos didácticos originales en mi práctica de enseñanza del inglés.	4	4	4	
	Utilizo recursos digitales o entornos virtuales diversos para promover el aprendizaje del inglés.	4	4	4	
Autonomía	Tomo decisiones de manera autónoma en relación con la implementación de nuevas metodologías de enseñanza del inglés.	4	4	4	
	Participo de manera proactiva en experiencias de desarrollo profesional, en concordancia con mis necesidades formativas, las de mis estudiantes y las de la institución educativa.	4	4	4	
	Accedo a información fiable y actualizada sobre la enseñanza y el aprendizaje del inglés.	4	4	4	

- **Segunda dimensión:** Personal-social

- **Objetivo de la dimensión:** Determinar las habilidades personales y sociales de los docentes. La medición busca identificar cómo los docentes reflexionan sobre su práctica, su grado de satisfacción con su labor y su seguridad profesional. Asimismo, explora aspectos vinculados al bienestar emocional, el crecimiento personal y el desarrollo de relaciones positivas y colaborativas en el entorno educativo.

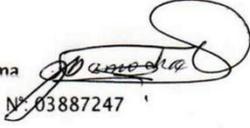
Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/Recomendaciones
Reflexión autocrítica	Reconozco fácilmente las dificultades o necesidades formativas de mi práctica docente.	4	4	4	
	Reflexiono, de modo individual o colectivo, en grupos de interaprendizaje que me permiten impulsar mi desarrollo profesional.	4	4	4	
	Solicito retroalimentación de mis estudiantes sobre mi desempeño docente.	4	4	4	
Satisfacción	Me siento reconocido y valorado cuando fortalezco mis competencias profesionales.	4	4	4	
	Los miembros de mi institución educativa me reconocen profesionalmente por la labor que desarrollo.	4	4	4	
	La mayoría de mis estudiantes reconoce y valora mis prácticas de enseñanza.	4	4	4	
Seguridad	Demuestro seguridad en mi ejercicio profesional en todo momento del desarrollo de mis sesiones de aprendizaje.	4	4	4	
	Me siento confiado al implementar nuevas estrategias pedagógicas en mis clases.	4	4	4	
	Me siento competente para evaluar de manera objetiva la práctica pedagógica de otros docentes de inglés.	4	4	4	

- **Tercera dimensión:** Institucional

- **Objetivo de la dimensión:** Determinar el grado de identificación y compromiso del docente con su institución educativa y su capacidad para trabajar en equipo. La medición busca identificar cómo los docentes se alinean con la misión y visión institucionales, y cómo participan en actividades colaborativas y en el desarrollo institucional.

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/ Recomendaciones
Identidad	Siento que mi trabajo como docente de inglés es una parte integral de mi identidad personal y profesional.	4	4	4	
	Me siento orgulloso(a) de ser parte del cuerpo docente de inglés de mi institución educativa.	4	4	4	
	Mi rol como docente refleja mi personalidad, valores y creencias personales.	4	4	4	
Trabajo en equipo	Colaboro con otros docentes de inglés para planificar y desarrollar las experiencias de aprendizaje.	4	4	4	
	Participo activamente en reuniones de equipo con otros docentes para discutir estrategias de enseñanza y aprendizaje.	4	4	4	
	Me siento apoyado por mis colegas del área de inglés para superar las dificultades relacionadas con mi práctica docente.	4	4	4	

V°B°

Firma   
DNI N° 03887247

\_\_\_\_\_  
Firma del juez

Fanny Lourdes Temoche Quezada

## EVALUACIÓN POR JUICIO DE EXPERTOS

Respetado juez: Usted ha sido seleccionado para evaluar el instrumento “Cuestionario de Autoeficacia docente”. La evaluación del instrumento es de gran relevancia para lograr que sea válido y que los resultados obtenidos a partir de éste sean utilizados eficientemente; aportando al quehacer psicológico. Agradecemos su valiosa colaboración.

### 1. Datos generales del juez:

Nombre del juez	Fanny Lourdes Temoche Quezada	
Grado profesional	<input type="checkbox"/> Maestría	<input checked="" type="checkbox"/> Doctor
Área de formación académica	<input type="checkbox"/> Clínica	<input type="checkbox"/> Social
	<input checked="" type="checkbox"/> Educativa	<input type="checkbox"/> Organizacional
Áreas de experiencia profesional	Educación básica regular	
Institución donde labora	I.E. La Inmaculada, Universidad César Vallejo	
Tiempo de experiencia profesional en el área	25 años	
Experiencia en investigación psicométrica (si corresponde)	Validador de instrumentos	

**2. Propósito de la evaluación:** Validar el instrumento por juicio de expertos.

### 3. Datos de la escala:

Nombre de la prueba	Cuestionario de Autoeficacia docente.
Autor	Martin Cautivo Querevalú Pazos
Procedencia	Piura
Administración	Virtual
Tiempo de aplicación	Aproximadamente 15 minutos
Ámbito de aplicación	Piura
Significación	El objetivo general de la investigación es determinar la relación entre el desarrollo profesional y la autoeficacia de los docentes de inglés de una provincia de Piura en el 2024. En cuanto a la variable Autoeficacia docente tiene 3 dimensiones: Eficacia percibida en el ajuste del estudiante, eficacia percibida en las prácticas de enseñanza y aprendizaje, y eficacia percibida en el manejo del salón de clases.

### 4. Soporte teórico:

Variable	Dimensión	Definición
Autoeficacia docente	Eficacia percibida en el ajuste del estudiante.	Es la confianza que los docentes tienen en su capacidad para apoyar y facilitar la adaptación y el desarrollo de sus estudiantes en el entorno escolar. Esto incluye la habilidad para entender y responder a las necesidades individuales de los estudiantes, promover su motivación y autoestima, y ayudarles a superar desafíos académicos y personales.
	Eficacia percibida en las prácticas de enseñanza y aprendizaje.	Es la confianza que los docentes tienen en su habilidad para planificar, implementar y evaluar estrategias educativas efectivas que faciliten el aprendizaje de sus estudiantes. Esta dimensión incluye la percepción de competencia en el diseño de actividades didácticas, el uso de métodos pedagógicos apropiados y la capacidad para evaluar y ajustar las prácticas de enseñanza en función de los resultados del aprendizaje.
	Eficacia percibida en el manejo del salón de	Es la confianza que los docentes tienen en su capacidad para gestionar y mantener un ambiente de aula ordenado, productivo y favorable para el aprendizaje. Esto incluye la habilidad para establecer y mantener normas de comportamiento, manejar conflictos y distracciones, y

	clases.	fomentar un clima de respeto y colaboración entre los estudiantes.
--	---------	--

### 5. Presentación de instrucciones para el juez:

A continuación a usted le presento el Cuestionario de Autoeficacia docente elaborado por Martín Cautivo Querevalú Pazos en el año 2024. De acuerdo con los siguientes indicadores califique cada uno de los ítems según corresponda:

Categoría	Calificación		Indicador
<b>Claridad</b> El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas.	1	No cumple con el criterio	El ítem no es claro.
	2	Bajo nivel	El ítem requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de estas.
	3	Moderado nivel	Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem.
	4	Alto nivel	El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada.
<b>Coherencia</b> El ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo.	1	Totalmente en desacuerdo (no cumple con el criterio)	El ítem no tiene relación lógica con la dimensión.
	2	Desacuerdo (bajo nivel de acuerdo)	El ítem tiene una relación tangencial /lejana con la dimensión.
	3	Acuerdo (moderado nivel)	El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que se está midiendo.
	4	Totalmente de acuerdo (alto nivel)	El ítem se encuentra está relacionado con la dimensión que está midiendo.
<b>Relevancia</b> El ítem es esencial o importante, es decir debe ser incluido.	1	No cumple con el criterio	El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión.
	2	Bajo nivel	El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide éste.
	3	Moderado nivel	El ítem es relativamente importante.
	4	Alto nivel	El ítem es muy relevante y debe ser incluido.

#### Dimensiones del instrumento:

- **Primera dimensión:** Eficacia percibida en el ajuste del estudiante.
- **Objetivo de la dimensión:** Determinar cómo los docentes perciben su capacidad para influir positivamente en el bienestar y desarrollo de sus estudiantes. Esta medición busca identificar áreas donde los docentes se sienten más seguros y aquellas donde podrían necesitar apoyo adicional, con el fin de diseñar estrategias y programas de desarrollo profesional que mejoren su capacidad para atender las necesidades individuales de los estudiantes y fomentar su adaptación y éxito escolar.

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/ Recomendaciones
Identificación de necesidades y adaptación	Me siento capaz de identificar las necesidades individuales de cada estudiante en mi clase de inglés.	4	4	4	
	Soy capaz de adaptar mi enseñanza para estudiantes con diferentes niveles de habilidad en inglés.	4	4	4	
	Soy capaz de proporcionar retroalimentación efectiva y personalizada a cada estudiante sobre su progreso en inglés.	3	4	4	

Motivación y apoyo emocional	Siento que puedo motivar a los estudiantes que muestran poco interés en aprender inglés.	4	4	4	
	Soy capaz de identificar y abordar las barreras emocionales que afectan el aprendizaje del inglés en mis estudiantes.	4	4	4	
	Apoyo a los estudiantes que tienen dificultades para comprender el contenido del área de inglés.	4	4	4	
Ambiente inclusivo y participativo	Soy capaz de crear un ambiente inclusivo para todos los estudiantes, independientemente de sus antecedentes culturales y lingüísticos.	4	4	4	
	Promuevo de manera efectiva la participación activa de todos los estudiantes en las actividades de clase.	4	4	4	

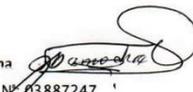
- **Segunda dimensión:** Eficacia percibida en las prácticas de enseñanza y aprendizaje.
- **Objetivo de la dimensión:** Determinar la autoconfianza de los docentes en su capacidad para impartir una educación de calidad. Esta dimensión busca identificar las fortalezas y áreas de mejora en las prácticas pedagógicas, permitiendo la implementación de programas de desarrollo profesional que fortalezcan las competencias docentes y optimicen los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/Recomendaciones
Planificación y organización de sesiones	Soy capaz de planificar sesiones de aprendizaje de inglés que sean significativas y organizadas.	4	4	4	
	Soy capaz de integrar el aprendizaje colaborativo en mis sesiones de aprendizaje.	4	4	4	
Uso de recursos y estrategias de enseñanza	Uso eficientemente estrategias de enseñanza que facilitan la comprensión de contenidos complejos en inglés.	3	4	4	
	Uso eficientemente los recursos tecnológicos y entornos virtuales para mejorar la enseñanza del inglés.	4	4	4	
	Soy capaz de explicar conceptos gramaticales en inglés de manera comprensible para todos mis estudiantes.	4	4	4	
	Soy capaz de seleccionar y usar de manera efectiva actividades interactivas para enseñar inglés.	4	4	4	
Evaluación y ajuste metodológico	Evalúo el aprendizaje de mis estudiantes mediante diversas técnicas e instrumentos de evaluación.	4	4	4	
	Ajusto mi metodología de enseñanza en función de los resultados de las evaluaciones de los estudiantes.	4	4	4	

- **Tercera dimensión:** Eficacia percibida en el manejo del salón de clases.
- **Objetivo de la dimensión:** Determinar la autoconfianza de los docentes en su capacidad para crear y mantener un ambiente de aprendizaje efectivo. Esta dimensión busca identificar áreas donde los docentes se sienten más competentes y aquellas donde podrían necesitar desarrollo adicional, con el fin de diseñar intervenciones y programas de formación que mejoren las habilidades de gestión del aula y promuevan un entorno educativo positivo.

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/Recomendaciones
Gestión del ambiente de aprendizaje	Me considero capaz de mantener un ambiente de aprendizaje positivo en mi salón de clases de inglés.	4	4	4	
	Soy capaz de crear de un clima de respeto mutuo en mi salón de clases.	4	4	4	
	Establezco reglas, procedimientos y acuerdos de convivencia claros y precisos en mis clases de inglés.	4	4	4	
Gestión del comportamiento estudiantil	Soy capaz de manejar las conductas disruptivas de los estudiantes de manera efectiva.	4	4	4	
	Soy capaz de fomentar la autodisciplina entre los estudiantes en mi salón de clases de inglés.	4	4	4	
	Resuelvo oportunamente los conflictos que surgen entre los estudiantes en mi clase de inglés.	4	4	4	
Gestión del tiempo y compromiso estudiantil	Gestiono de manera eficiente el tiempo durante mis sesiones de aprendizaje de inglés.	4	4	4	
	Soy capaz de mantener a los estudiantes enfocados y comprometidos durante toda la clase de inglés.	4	4	4	

V°B°

Firma   
DNI N° 03887247

**Firma del juez**

Fanny Lourdes Temoche Quezada

## Anexo 5

# Resultados de la validez de contenido del cuestionario de Desarrollo profesional docente

## Determinación del coeficiente de la V de Aiken

Fórmula para calcular el Coeficiente de la V de Aiken	
Penfield, R. D., y Giacobbi, P. R. (2004) - Ecuación algebraicamente modificada	
$V = \frac{\bar{X} - l}{k}$	Promedio de la calificación de los jueces expertos.
	Es el valor mínimo en la escala de calificación de la ficha de evaluación del instrumento.
	Rango (diferencia entre el valor máximo y mínimo de la escala utilizada en la ficha de evaluación de jueces).
Número de jueces	3
Rango (k): 4-1	3
l	1

Escala de Calificación politómica utilizada por jueces

Categoría	Calificación	Indicador
<b>Claridad</b> El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas.	1	No cumple con el criterio
	2	Bajo nivel
	3	Moderado nivel
	4	Alto nivel

Este coeficiente puede obtener valores entre 0 y 1, a medida que sea más elevado el valor computado, el ítem tendrá una mayor validez de contenido. Se considera que la **V de cada ítem debe ser de 0.80 a más** y la **V general mayor a 0.90**

Item a calificar	Calificaciones de los jueces			Promedio	V Aiken (parcial)
	Juez 1 (YLR)	Juez 2 (CPP)	Juez 3 (FTQ)		
1	4	4	4	4.00	1.00
2	4	4	4	4.00	1.00
3	4	4	4	4.00	1.00
4	4	3	4	3.67	0.89
5	4	4	4	4.00	1.00
6	4	4	4	4.00	1.00
7	4	4	4	4.00	1.00
8	4	4	4	4.00	1.00
9	4	4	4	4.00	1.00
10	4	4	4	4.00	1.00
11	4	3	4	3.67	0.89
12	4	4	4	4.00	1.00
13	4	4	4	4.00	1.00
14	4	4	4	4.00	1.00
15	4	4	4	4.00	1.00
16	4	4	4	4.00	1.00
17	4	4	4	4.00	1.00
18	4	4	4	4.00	1.00
19	4	4	4	4.00	1.00
20	4	4	4	4.00	1.00
21	4	4	4	4.00	1.00
22	4	4	4	4.00	1.00
23	4	4	4	4.00	1.00
24	4	3	4	3.67	0.89
<b>V de Aiken Global</b>					<b>0.99</b>

Fórmula para calcular el Coeficiente de la V de Aiken	
Penfield, R. D., y Giacobbi, P. R. (2004) - Ecuación algebraicamente modificada	
$V = \frac{\bar{X} - l}{k}$	Promedio de la calificación de los jueces expertos.
	Es el valor mínimo en la escala de calificación de la ficha de evaluación del instrumento.
	Rango (diferencia entre el valor máximo y mínimo de la escala utilizada en la ficha de evaluación de jueces).
Número de jueces	3
Rango (k): 4-1	3
l	1

Escala de Calificación politómica utilizada por jueces

Categoría	Calificación	Indicador
<b>Coherencia</b> El ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo.	1	Totalmente en desacuerdo (no cumple con el criterio)
	2	Desacuerdo (bajo nivel de acuerdo)
	3	Acuerdo (moderado nivel)
	4	Totalmente de acuerdo (alto nivel)

Este coeficiente puede obtener valores entre 0 y 1, a medida que sea más elevado el valor computado, el ítem tendrá una mayor validez de contenido. Se considera que la **V de cada ítem debe ser de 0.80 a más** y la **V general mayor a 0.90**

Item a calificar	Calificaciones de los jueces			Promedio	V Aiken (parcial)
	Juez 1 (YLR)	Juez 2 (CPP)	Juez 3 (FTQ)		
1	4	4	4	4.00	1.00
2	4	4	4	4.00	1.00
3	4	3	4	3.67	0.89
4	4	4	4	4.00	1.00
5	4	4	4	4.00	1.00
6	4	3	4	3.67	0.89
7	4	4	4	4.00	1.00
8	4	4	4	4.00	1.00
9	4	4	4	4.00	1.00
10	4	4	4	4.00	1.00
11	4	4	4	4.00	1.00
12	4	4	4	4.00	1.00
13	4	4	4	4.00	1.00
14	4	4	4	4.00	1.00
15	4	4	4	4.00	1.00
16	4	3	4	3.67	0.89
17	4	4	4	4.00	1.00
18	4	4	4	4.00	1.00
19	4	4	4	4.00	1.00
20	4	4	4	4.00	1.00
21	4	4	4	4.00	1.00
22	4	4	4	4.00	1.00
23	4	4	4	4.00	1.00
24	4	4	4	4.00	1.00
<b>V de Aiken Global</b>					<b>0.99</b>

Fórmula para calcular el Coeficiente de la V de Aiken	
Penfield, R. D., y Giacobbi, P. R. (2004) - Ecuación algebraicamente modificada	
$V = \frac{\bar{X} - l}{k}$	
Número de jueces	3
Rango (k): 4-1	3
l	1

Promedio de la calificación de los jueces expertos.	$\bar{X}$
Es el valor mínimo en la escala de calificación de la ficha de evaluación del instrumento.	l
Rango (diferencia entre el valor máximo y mínimo de la escala utilizada en la ficha de evaluación de jueces).	k

Escala de Calificación politómica utilizada por jueces

Categoría	Calificación	Indicador
Relevancia El ítem es esencial o importante, es decir debe ser incluido.	1	No cumple con el criterio El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión.
	2	Bajo nivel El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide éste.
	3	Moderado nivel El ítem es relativamente importante.
	4	Alto nivel El ítem es muy relevante y debe ser incluido.

Este coeficiente puede obtener valores entre 0 y 1, a medida que sea más elevado el valor computado, el ítem tendrá una mayor validez de contenido. Se considera que la **V de cada ítem debe ser de 0.80 a más y la V general mayor a 0.90**

Item a calificar	Calificaciones de los jueces			Promedio	V Aiken (parcial)
	Juez 1 (YLR)	Juez 2 (CPP)	Juez 3 (FTQ)		
1	4	4	4	4.00	1.00
2	4	4	4	4.00	1.00
3	4	4	4	4.00	1.00
4	4	4	4	4.00	1.00
5	4	4	4	4.00	1.00
6	4	4	4	4.00	1.00
7	4	4	4	4.00	1.00
8	4	4	4	4.00	1.00
9	4	4	4	4.00	1.00
10	4	4	4	4.00	1.00
11	4	4	4	4.00	1.00
12	4	4	4	4.00	1.00
13	4	4	4	4.00	1.00
14	4	4	4	4.00	1.00
15	4	4	4	4.00	1.00
16	4	4	4	4.00	1.00
17	4	4	4	4.00	1.00
18	4	4	4	4.00	1.00
19	4	4	4	4.00	1.00
20	4	4	4	4.00	1.00
21	4	4	4	4.00	1.00
22	4	4	4	4.00	1.00
23	4	4	4	4.00	1.00
24	4	4	4	4.00	1.00
<b>V de Aiken Global</b>					<b>1.00</b>

	Claridad	Coherencia	Relevancia	V de Aiken global
<b>Coeficiente V de Aiken</b>	0.99	0.99	1.00	0.99

## Anexo 6

# Resultados de la validez de contenido del cuestionario de Autoeficacia docente.

## Determinación del coeficiente de la V de Aiken

Fórmula para calcular el Coeficiente de la V de Aiken		
Penfield, R. D., y Giacobbi, P. R. (2004) - Ecuación algebraicamente modificada		
$V = \frac{\bar{X} - l}{k}$		Promedio de la calificación de los jueces expertos. $\bar{X}$
		Es el valor mínimo en la escala de calificación de la ficha de evaluación del instrumento. $l$
		Rango (diferencia entre el valor máximo y mínimo de la escala utilizada en la ficha de evaluación de jueces). $k$
Número de jueces	3	
Rango (k): 4-1	3	
l	1	

Escala de Calificación politómica utilizada por jueces		
Categoría	Calificación	Indicador
Claridad El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas.	1	No cumple con el criterio El ítem no es claro. El ítem requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de estas.
	2	Bajo nivel Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem.
	3	Moderado nivel El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada.
	4	Alto nivel

V de Aiken - Calificación Politómica de los jueces en las fichas de evaluación					
Item a calificar	Calificaciones de los jueces			Promedio	V Aiken (parcial)
	Juez 1 (YLR)	Juez 2 (CPP)	Juez 3 (FTQ)		
1	4	4	4	4.00	1.00
2	4	4	4	4.00	1.00
3	4	4	3	3.67	0.89
4	4	4	4	4.00	1.00
5	4	4	4	4.00	1.00
6	4	4	4	4.00	1.00
7	4	4	4	4.00	1.00
8	4	4	4	4.00	1.00
9	4	4	4	4.00	1.00
10	4	4	4	4.00	1.00
11	4	4	3	3.67	0.89
12	4	4	4	4.00	1.00
13	4	4	4	4.00	1.00
14	4	4	4	4.00	1.00
15	4	4	4	4.00	1.00
16	4	4	4	4.00	1.00
17	4	4	4	4.00	1.00
18	4	4	4	4.00	1.00
19	4	4	4	4.00	1.00
20	4	4	4	4.00	1.00
21	4	4	4	4.00	1.00
22	4	4	4	4.00	1.00
23	4	4	4	4.00	1.00
24	4	4	4	4.00	1.00
<b>V de Aiken Global (claridad)</b>					<b>0.99</b>

Este coeficiente puede obtener valores entre 0 y 1, a medida que sea más elevado el valor computado, el ítem tendrá una mayor validez de contenido. Se considera que la **V de cada ítem debe ser de 0.80 a mas** y la **V general mayor a 0.90**

Fórmula para calcular el Coeficiente de la V de Aiken		
Penfield, R. D., y Giacobbi, P. R. (2004) - Ecuación algebraicamente modificada		
$V = \frac{\bar{X} - l}{k}$		Promedio de la calificación de los jueces expertos. $\bar{X}$
		Es el valor mínimo en la escala de calificación de la ficha de evaluación del instrumento. $l$
		Rango (diferencia entre el valor máximo y mínimo de la escala utilizada en la ficha de evaluación de jueces). $k$
Número de jueces	3	
Rango (k): 4-1	3	
l	1	

Escala de Calificación politómica utilizada por jueces		
Categoría	Calificación	Indicador
Coherencia El ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo.	1	Totalmente en desacuerdo (no cumple con el criterio) El ítem no tiene relación lógica con la dimensión.
	2	Desacuerdo (bajo nivel de acuerdo) El ítem tiene una relación tangencial /lejana con la dimensión.
	3	Acuerdo (moderado nivel) El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que se está midiendo.
	4	Totalmente de acuerdo (alto nivel) El ítem se encuentra está relacionado con la dimensión que está midiendo.

V de Aiken - Calificación Politómica de los jueces en las fichas de evaluación					
Item a calificar	Calificaciones de los jueces			Promedio	V Aiken (parcial)
	Juez 1 (YLR)	Juez 2 (CPP)	Juez 3 (FTQ)		
1	4	4	4	4.00	1.00
2	4	4	4	4.00	1.00
3	4	3	4	3.67	0.89
4	4	4	4	4.00	1.00
5	4	4	4	4.00	1.00
6	4	3	4	3.67	0.89
7	4	4	4	4.00	1.00
8	4	4	4	4.00	1.00
9	4	4	4	4.00	1.00
10	4	4	4	4.00	1.00
11	4	4	4	4.00	1.00
12	4	4	4	4.00	1.00
13	4	3	4	3.67	0.89
14	4	4	4	4.00	1.00
15	4	4	4	4.00	1.00
16	4	4	4	4.00	1.00
17	4	4	4	4.00	1.00
18	4	4	4	4.00	1.00
19	4	4	4	4.00	1.00
20	4	4	4	4.00	1.00
21	4	3	4	3.67	0.89
22	4	4	4	4.00	1.00
23	4	4	4	4.00	1.00
24	4	4	4	4.00	1.00
<b>V de Aiken Global (coherencia)</b>					<b>0.98</b>

Este coeficiente puede obtener valores entre 0 y 1, a medida que sea más elevado el valor computado, el ítem tendrá una mayor validez de contenido. Se considera que la **V de cada ítem debe ser de 0.80 a mas** y la **V general mayor a 0.90**

Fórmula para calcular el Coeficiente de la V de Aiken	
Penfield, R. D., y Giacobbi, P. R. (2004) - Ecuación algebraicamente modificada	
$V = \frac{\bar{X} - l}{k}$	Promedio de la calificación de los jueces expertos. $\bar{X}$
	Es el valor mínimo en la escala de calificación de la ficha de evaluación del instrumento. $l$
	Rango (diferencia entre el valor máximo y mínimo de la escala utilizada en la ficha de evaluación de jueces). $k$

Escala de Calificación politómica utilizada por jueces

Categoría	Calificación	Indicador
<b>Relevancia</b> El ítem es esencial o importante, es decir debe ser incluido.	1	No cumple con el criterio El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión.
	2	Bajo nivel El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide éste.
	3	Moderado nivel El ítem es relativamente importante.
	4	Alto nivel El ítem es muy relevante y debe ser incluido.

Este coeficiente puede obtener valores entre 0 y 1, a medida que sea más elevado el valor computado, el ítem tendrá una mayor validez de contenido. Se considera que la **V de cada ítem debe ser de 0.80 a más y la V general mayor a 0.90**

Item a calificar	Calificaciones de los jueces			Promedio	V Aiken (parcial)
	Juez 1 (YLR)	Juez 2 (CPP)	Juez 3 (FTQ)		
1	4	4	4	4.00	1.00
2	4	4	4	4.00	1.00
3	4	4	4	4.00	1.00
4	4	3	4	3.67	0.89
5	4	4	4	4.00	1.00
6	4	4	4	4.00	1.00
7	4	4	4	4.00	1.00
8	4	4	4	4.00	1.00
9	4	4	4	4.00	1.00
10	4	4	4	4.00	1.00
11	4	4	4	4.00	1.00
12	4	4	4	4.00	1.00
13	4	4	4	4.00	1.00
14	4	3	4	3.67	0.89
15	4	4	4	4.00	1.00
16	4	4	4	4.00	1.00
17	4	3	4	3.67	0.89
18	4	4	4	4.00	1.00
19	4	4	4	4.00	1.00
20	4	4	4	4.00	1.00
21	4	3	4	3.67	0.89
22	4	4	4	4.00	1.00
23	4	4	4	4.00	1.00
24	4	4	4	4.00	1.00
<b>V de Aiken Global (relevancia)</b>					<b>0.98</b>

	Claridad	Coherencia	Relevancia	V de Aiken global
<b>Coeficiente V de Aiken</b>	0.99	0.98	0.98	0.98

## Anexo 7

### Bases de datos de la Prueba piloto y Resultados de la Prueba de Confiabilidad del cuestionario de Desarrollo profesional docente.

Encuestado	Desarrollo profesional docente																							
	Dimensión técnico-pedagógica									Dimensión personal-social									Dimensión institucional					
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20	P21	P22	P23	P24
1	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	
2	4	4	4	4	3	4	4	3	4	4	4	4	3	3	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4
3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3	4	4	3	4	3	4	3	4
4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	3	4
6	5	2	4	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	4	5	4	4
7	4	4	5	4	4	5	4	5	4	5	5	4	4	5	3	5	4	5	4	4	3	4	4	3
8	5	4	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	4	5	4	5	5	5	5	5	5
9	5	4	5	5	5	4	5	5	5	4	5	4	5	5	4	5	5	5	5	5	5	4	4	4
10	3	4	4	4	4	3	5	4	4	4	3	3	4	4	4	4	4	3	4	4	4	3	3	3
11	4	3	4	4	5	4	4	4	4	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	5	5
12	5	5	5	4	4	5	5	4	5	5	5	4	5	5	4	5	4	5	4	5	5	4	5	5
13	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
14	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
15	4	4	5	5	5	4	5	3	5	4	4	5	4	5	4	4	4	4	4	4	5	5	5	4
16	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
17	5	4	4	4	5	4	5	4	5	4	5	4	5	4	4	4	3	4	4	4	3	4	4	3
18	5	4	5	5	4	3	5	5	3	4	4	5	4	5	4	5	3	3	3	3	3	3	2	2
19	5	5	5	5	5	4	4	4	4	5	4	5	5	5	4	4	4	4	4	4	5	5	4	5
20	5	3	4	5	5	5	5	4	4	3	4	5	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4	5	3

**Alfa de Cronbach**

**N de elementos**

,965

24

## Anexo 8

### Bases de datos de la Prueba piloto y Resultados de la Prueba de Confiabilidad del cuestionario de Autoeficacia docente.

Encuestado	Autoeficacia docente																							
	Eficacia percibida en el ajuste del estudiante.								Eficacia percibida en las prácticas de enseñanza y aprendizaje.								Eficacia percibida en el manejo del salón de clases.							
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20	P21	P22	P23	P24
1	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
2	5	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
3	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
5	4	5	3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
6	5	5	4	5	2	5	5	5	5	5	5	5	4	5	4	5	5	5	5	4	4	5	5	4
7	4	4	4	5	4	5	5	4	5	4	5	4	3	4	4	5	4	3	5	4	4	4	5	4
8	4	5	5	5	4	4	4	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5
9	4	4	4	5	4	5	5	4	4	5	5	5	5	5	5	4	5	4	5	5	5	5	5	5
10	4	3	3	3	4	3	5	3	4	4	4	4	4	4	4	3	5	4	4	4	4	3	4	4
11	4	5	5	4	3	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5
12	4	4	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	4	5	5	4	5	4	4	5	5	4
13	4	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
14	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
15	5	5	5	4	4	4	4	5	4	4	5	4	5	5	4	4	5	4	5	5	4	4	4	5
16	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	3	4	4	3	4	4	4	4	3
17	5	4	4	5	4	4	5	4	4	5	4	4	3	5	4	4	5	4	4	4	3	5	4	5
18	4	5	2	4	4	3	4	3	4	4	5	3	3	3	3	3	5	4	5	5	3	5	5	4
19	4	5	4	4	5	4	5	5	5	5	5	4	5	4	4	4	4	4	5	5	4	5	4	5
20	4	5	5	4	3	4	4	4	3	5	5	4	4	4	4	5	5	4	4	5	4	5	4	5

---

**Alfa de Cronbach**

---

**N de elementos**

---

,942

---

24

---

## Anexo 9

### Reporte de similitud de Turnitin

Martin Querevalú - Trabajo de investigación (09 de julio) -  
Pasar Turnitin.pdf

#### INFORME DE ORIGINALIDAD

<b>18%</b>	<b>17%</b>	<b>4%</b>	<b>7%</b>
INDICE DE SIMILITUD	FUENTES DE INTERNET	PUBLICACIONES	TRABAJOS DEL ESTUDIANTE

#### FUENTES PRIMARIAS

<b>1</b>	<b>repositorio.autonoma.edu.pe</b> Fuente de Internet	<b>3%</b>
<b>2</b>	<b>repositorio.ucv.edu.pe</b> Fuente de Internet	<b>3%</b>
<b>3</b>	<b>hdl.handle.net</b> Fuente de Internet	<b>2%</b>
<b>4</b>	<b>Submitted to Universidad Cesar Vallejo</b> Trabajo del estudiante	<b>2%</b>
<b>5</b>	<b>Submitted to uncedu</b> Trabajo del estudiante	<b>1%</b>
<b>6</b>	<b>repositorio.une.edu.pe</b> Fuente de Internet	<b>1%</b>
<b>7</b>	<b>www.slideshare.net</b> Fuente de Internet	<b>1%</b>
<b>8</b>	<b>Submitted to Universidad Catolica de Trujillo</b> Trabajo del estudiante	<b>&lt;1%</b>
<b>9</b>	<b>www.researchgate.net</b> Fuente de Internet	

# Revisión Turnitin

feedback studio - Google Chrome  
turnitin.com/app/carta/es/?lang=es&u=1088032488&s=1&ro=103&o=2414750393

feedback studio MARTIN CAUTIVO QUEREVALU PAZOS | Desarrollo profesional docente y Autoeficacia de los docentes de inglés en instituciones educativas públicas de una prov. ... /100 < 20 de 57 > ?

**PROGRAMA DE SEGUNDA ESPECIALIDAD EN DOCENCIA DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA**

Desarrollo profesional docente y Autoeficacia de los docentes de inglés en instituciones educativas públicas de una provincia de Piura en el 2024.

**TRABAJO ACADÉMICO PARA OBTENER EL TÍTULO PROFESIONAL DE SEGUNDA ESPECIALIDAD EN DOCENCIA DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA**

**AUTOR:**  
Querevalú Pazos, Martín Cautivo  
<https://orcid.org/0000-0001-6835-0291>

**ASESOR:**  
Mg. Carmen Choquehuanca, Edgard Eliseo  
<https://orcid.org/0000-0003-0641-4403>

**LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:**  
Educación y calidad educativa

**LÍNEA DE RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA:**  
Apoyo a la reducción de brechas y carencias en la educación en todos sus niveles

**TRUJILLO – PERÚ**  
2024

**Resumen de coincidencias**

**18 %**

Se están viendo Fuentes estándar

Ver fuentes en inglés

**Coincidencias**

1	repositorio.autonoma.e...	3 %
2	repositorio.uca.edu.pe	3 %
3	hdl.handle.net	2 %
4	Entregado a Universida...	2 %
5	Entregado a uncedu	1 %
6	repositorio.une.edu.pe	1 %
7	www.slideshare.net	1 %
8	Entregado a Universida...	<1 %
9	www.researchgate.net	<1 %
10	repositorio.unap.edu.pe	<1 %
11	archive.org	<1 %

Página: 1 de 47 | Número de palabras: 12007 | Versión solo texto del informe | Alta resolución | Activado | 11:56 | 10/07/2024