



**UNIVERSIDAD  
MARCELINO CHAMPAGNAT**  
ESCUELA DE POSGRADO

**CONSTRUCCIÓN Y PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS DE UN  
INSTRUMENTO PARA EVALUAR ENFOQUES DE ENSEÑANZA EN  
SESIONES DE APRENDIZAJE EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS**

KATHERINE FERNÁNDEZ ÁLVAREZ

LIADYS VALLES LLEBRÉZ

Asesor:

Carlos Alberto PORTOCARRERO RAMOS

Tesis para optar al Grado Académico de

MAESTRO EN EDUCACIÓN

MENCIÓN EN GESTIÓN EDUCATIVA

LIMA – PERÚ

2017

A nuestros hijos y esposos quienes nos apoyaron de manera incondicional durante las largas horas de estudio e investigación.

## **AGRADECIMIENTOS**

Agradecemos a todas las personas que, de manera amable y desinteresada, contribuyeron con la realización de la presente investigación:

A: Marino Latorre Ariño, Carlos Alberto Portocarrero Ramos, Jossué Correa Rojas, Tomás Ambrosio, Coordinadores y profesores de los colegios participantes, jueces que aceptaron participar en el estudio.

A todos ellos, nuestro más sincero reconocimiento por su interés, preocupación y apoyo incondicional.

# ÍNDICE

	Pág.
Dedicatoria	II
Agradecimientos	III
Índice	IV
Índice de tablas	VI
Índice de figuras	VIII
Resumen	IX
Abstract	X
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	5
1.1. Descripción del problema de investigación	5
1.2. Formulación del problema	9
1.2.1. Problema general	
1.2.2. Problemas específicos	
1.3. Justificación	10
1.3.1. Metodológica	
1.3.2. Práctica	
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	12
2.1. Antecedentes	12
2.1.1. Nacionales	12
2.1.2. Internacionales	14
2.2. Bases teóricas	16

	Pag.
2.2.1. Enfoque constructivista	16
2.2.2. Enfoques de enseñanza	19
2.2.3. Bases teóricas para evaluar las sesiones de aprendizaje	29
2.2.4. Análisis de modelos de instrumentos de evaluación de sesiones de aprendizaje	32
2.2.5. Propiedades psicométricas	36
2.3. Definición de términos básicos	42
CAPÍTULO III: OBJETIVOS	46
3.1. General	
3.2. Específicos	
CAPÍTULO IV: HIPÓTESIS	47
CAPÍTULO V: MÉTODO	48
5.1. Tipo de investigación	48
5.2. Diseño de investigación	48
5.3. Variables	49
5.4. Población y muestra	52
5.5. Instrumento	57
5.6. Procedimientos	59
CAPÍTULO VI: RESULTADOS	63
CAPÍTULO VII. DISCUSIÓN	76
CAPÍTULO VIII. CONCLUSIONES	87
CAPÍTULO XIX. RECOMENDACIONES	89
REFERENCIAS	91
APÉNDICES	

## ÍNDICE DE TABLAS

	Pág.	
Tabla 1	Operacionalización de la variable	51
Tabla 2	Población de las instituciones educativas privadas con programas internacionales: Programa de Diploma del Bachillerato Internacional	53
Tabla 3	Distribución de la muestra final según sexo por instituciones educativas privadas	55
Tabla 4	Distribución de la muestra según grupos de asignaturas	56
Tabla 5	Especificaciones para evaluar los enfoques de enseñanza en las sesiones de aprendizaje	58
Tabla 6	Validez de Contenido del instrumento con respecto a la Ficha de evaluación global mediante la prueba binomial	64
Tabla 7	Validez de Contenido del instrumento con respecto a la Ficha de evaluación específica a través de la prueba binomial	65
Tabla 8	Evaluación de los reactivos del instrumento mediante la V de Aiken	66
Tabla 9	Análisis de ítems, correlación ítems-test escala general (índice de discriminación)	68
Tabla 10	Validez de contenido por dimensiones y total mediante la V de Aiken	67
Tabla 11	Análisis de ítems de la dimensión Indagación	69
Tabla 12	Análisis de ítems de la dimensión Comprensión conceptual	69
Tabla 13	Análisis de ítems de la dimensión Contextos locales y globales	70
Tabla 14	Análisis de ítems de la dimensión Trabajo colaborativo	70

	pág.
Tabla 15 Análisis de ítems de la dimensión Diferenciación	71
Tabla 16 Análisis de ítems de la dimensión Evaluación	71
Tabla 17 Valores Alfa de Cronbach para las dimensiones del instrumento para evaluar enfoques de enseñanza en sesiones de aprendizaje	72
Tabla 18 Percentiles para evaluar enfoques de enseñanza en sesiones de aprendizaje	73
Tabla 19 Baremos para evaluar enfoques de enseñanza en sesiones de aprendizaje	74
Tabla 20 Comportamiento de la muestra	75

## ÍNDICE DE FIGURAS

	Pág.
Figura 1 El aprendizaje según Vygotsky	17
Figura 2 El aprendizaje según Piaget	18
Figura 3 Enfoques de enseñanza	20
Figura 4 Valores del coeficiente de correlación aplicados a la confiabilidad	40

## Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo construir y determinar las propiedades psicométricas de un instrumento para evaluar enfoques de enseñanza en las sesiones de aprendizaje en instituciones educativas. El diseño empleado fue instrumental. Se aplicó la técnica del muestreo no probabilístico intencional. La muestra estuvo constituida por 66 profesores de los colegios que aplican Programas Internacionales (OBI). Se elaboró un instrumento para evaluar los enfoques de enseñanza en las sesiones de aprendizaje en base al análisis de las teorías constructivistas y se determinaron sus propiedades psicométricas. Para la validez de contenido se aplicó el criterio de jueces expertos en el tema de estudio, los resultados se analizaron a través de la Prueba Binomial en la que se determinó que las dimensiones, indicadores e ítems del instrumento son adecuados y significativos; y el Coeficiente V de Aiken, que arrojó intervalos de confianza por encima de 0.5 para cada uno de los ítems. La validez de constructo se halló a través de la correlación ítem-test, 21 ítems obtuvieron correlaciones por encima de 0.20. La confiabilidad se calculó con el coeficiente Alfa de Cronbach, donde la mayoría de dimensiones obtuvieron valores entre 0.65 y 0.93, lo que demostró que el instrumento es confiable. Se construyeron las normas de calificación e interpretación del instrumento, en este caso es la aplicación o no de los enfoques de enseñanza en la sesión de aprendizaje. Las implicancias de los resultados han sido discutidas.

**Palabras claves:** Construcción de instrumento, enfoques de enseñanza, Organización del Bachillerato Internacional, propiedades psicométricas, sesión de aprendizaje.

### **Abstract**

The objective of this research was to construct and determine the psychometric properties of an instrument to evaluate teaching approaches in learning sessions in educational institutions. The design used was instrumental. The intentional non-probabilistic sampling technique was applied. The sample consisted of 66 teachers from the schools that apply International Programs (OBI). An instrument was developed to evaluate the teaching approaches in the learning sessions based on the analysis of the constructivist theories and their psychometric properties were determined. For content validity, the criterion of expert judges was applied to the subject of study, the results were analyzed through the Binomial Test in which it was determined that the dimensions, indicators and items of the instrument are adequate and significant; and Coefficient V of Aiken, which gave confidence intervals above 0.5 for each of the items. The construct validity was found through the item-test correlation, 21 items obtained correlations above 0.20. Reliability was calculated with the Cronbach's Alpha coefficient, and most dimensions obtained values between 0.65 and 0.93, which showed that the instrument is reliable. The norms of qualification and interpretation of the instrument were built, in this case it is the application or not of the teaching approaches in the learning session. The implications of the results have been discussed.

**Keywords:** Instrument construction, teaching approaches, International Baccalaureate Organization, psychometric properties, learning session.

## **Introducción**

La Organización del Bachillerato Internacional (OBI) ofrece programas internacionales rigurosos con altos estándares que miden las habilidades de los estudiantes de manera integral, tanto las académicas como las formativas. La OBI emite informes de asignaturas en los cuales se evidencia que aún existen carencias en la preparación de los estudiantes por parte de los profesores para rendir con éxito las evaluaciones finales. Se puede inferir que las exigencias se han centrado históricamente en el estudiante, mas no en la práctica docente. Es por ello que la OBI publicó en el 2014 la guía de enfoques de enseñanza y aprendizaje para el Programa del Diploma (PD), donde se impulsan las prácticas docentes centradas en la indagación, la comprensión conceptual, la comprensión contextual, el trabajo colaborativo, la diferenciación y la evaluación. Sin embargo, las instituciones no cuentan con un instrumento válido y confiable que permita evaluar y acompañar la práctica docente en relación a los enfoques de enseñanza.

El instrumento para evaluar las sesiones de aprendizaje constituye un aporte a la psicometría nacional en el entorno de la OBI para evaluar y acompañar mediante un instrumento objetivo y coherente, la práctica docente durante las sesiones de aprendizaje. Además, se puede aplicar en diversos contextos, para todas las asignaturas y colegios que actualizan sus prácticas educativas.

Por tal razón, la presente investigación, se propuso como objetivo construir y determinar las propiedades psicométricas de un instrumento para evaluar los enfoques de enseñanza en las sesiones de aprendizaje en instituciones educativas que cuentan con el Programa de Diploma.

En el capítulo I se describe la situación problemática que conduce a la determinación del problema de investigación, en este caso la carencia de un instrumento validado para evaluar los enfoques de enseñanza en las sesiones de aprendizaje.

El capítulo II, contiene el marco teórico de la investigación. En una primera parte, se describieron los principales estudios realizados a nivel nacional e internacional que guardan relación con el tema objeto de estudio. En un segundo momento se analizó la base teórica que da sustento a la investigación, el enfoque constructivista, los enfoques de enseñanza que plantea la OBI y el sustento para evaluar las sesiones de aprendizaje. Se finalizó este capítulo con la definición de términos básicos.

En el capítulo III, se precisan los objetivos generales y específicos de la investigación.

En el capítulo IV, se indica que al tratarse de una investigación instrumental no se requiere de hipótesis.

El capítulo V, aborda el método del proceso de investigación. El tipo de investigación es cuantitativo e instrumental. El diseño de investigación es no experimental, instrumental y psicométrico. La variable objeto de estudio fue enfoques de enseñanza en sesiones de aprendizaje. La muestra estuvo formada por 66 profesores del Programa de Diploma de la OBI. También se describen los procedimientos para la construcción y validación de las propiedades psicométricas del instrumento, y su estructura.

Los procedimientos de la investigación incluyeron diversas etapas. Primero, la construcción del instrumento basado en las teorías constructivistas que dan cimiento a los enfoques de enseñanza expuestos por la OBI en la Guía de los enfoques de enseñanza y aprendizaje (IB, 2014g). Segundo, realización de un estudio piloto, el cual permitió determinar las propiedades psicométricas mediante la validez de contenido, la validez de constructo y la confiabilidad. Por último, la elaboración de las normas de calificación e interpretación para estimar la ocurrencia de los enfoques de enseñanza en las sesiones de aprendizaje.

En el capítulo VI, se presenta el análisis de los resultados. En un primer momento, se determinó la validez de contenido a través del criterio de jueces expertos, los diez expertos seleccionados evaluaron el instrumento a través de la ficha de análisis global de contenidos y la ficha de análisis específico. Los resultados se cuantificaron a través de la prueba binomial y el coeficiente V de Aiken. Se aplicó la correlación ítems-test para cada una de las dimensiones presentadas en el Instrumento para evaluar enfoques de enseñanza en sesiones de aprendizaje. En esta sección se indican los resultados de cada dimensión en base a los enfoques: indagación, comprensión contextual, comprensión conceptual, diferenciación y evaluación. La confiabilidad se calculó a través del coeficiente Alfa de Cronbach. Finalmente, se elaboraron las normas para la interpretación de los resultados obtenidos.

En el capítulo VII se discuten los resultados según las bases teóricas. Se analizaron, en primer lugar, las implicancias de los resultados en relación a otros estudios. Estos se relacionaron con los resultados estadísticos obtenidos, con las teorías y las

limitaciones en cada caso, además la importancia del estudio.

En conclusión, se construyó el Instrumento de evaluación de enfoques de enseñanza en sesiones de aprendizaje y se determinaron las evidencias de sus propiedades psicométricas.

## **CAPÍTULO I**

### **Planteamiento del problema**

#### **1.1. Descripción del problema**

La Organización del Bachillerato Internacional (OBI) es una fundación educativa sin fines de lucro creada en 1968. Ofrece cuatro programas educativos de alta exigencia y calidad, con el propósito de fomentar un mundo mejor y pacífico. El Programa del Diploma (PD) es uno de los cuatro programas de la OBI. Cuenta con un plan de estudio equilibrado en base a una serie de asignaturas elegidas de seis grupos (áreas académicas) y a la vez, diversos componentes centrales. La evaluación es rigurosa, sigue estándares internacionales y mide las habilidades académicas planteadas para cada asignatura (IB, 2015a).

Los colegios que integran la OBI e imparten el PD tienen una serie de beneficios. Entre ellos, el más importante es el acceso a una plataforma virtual denominada Centro Pedagógico en Línea (CPEL). El CPEL es un recurso de uso exclusivo para Coordinadores y profesores que imparten cursos en el PD. En él se divulgan una serie de publicaciones que sirven de base para la implementación, ejecución y evaluación de cada

uno de los componentes centrales y asignaturas como foros, chat, asesorías, guías de asignatura, manuales, modelos de exámenes, investigaciones relacionadas con los programas e informes de evaluación (IB, 2015b).

Entre las publicaciones más importantes se encuentran los informes de evaluación por asignaturas que reflejan las fortalezas y debilidades del trabajo docente a través de los resultados de la evaluación interna y externa del estudiante (IB, 2014f). Los siguientes ejemplos muestran los informes emitidos por la OBI en los últimos años.

En el caso de Literatura se registra que, “los alumnos no han dejado constancia de haber sido instruidos para desarrollar de forma competente el comentario de un poema” (IB, 2014d, p. 2) asimismo se recomienda que, “... para mejorar el nivel de rendimiento académico... los profesores apliquen un mayor rigor metodológico... en ocasiones, algunos errores en los que incurren los alumnos se derivaron de inapropiadas preguntas del profesor...” (IB, 2014d, p. 4).

Asimismo, en el caso de Historia, a partir de los resultados, se recomienda a los profesores considerar que, “Hay algunas habilidades necesarias para la prueba 1 que hace falta desarrollar y practicar en clase, para ayudar a los alumnos a llegar al examen con plena conciencia de las técnicas particulares que deben aplicar en cada respuesta.” Además, se indica que deben “... promover más que los alumnos consideren detenidamente los requerimientos precisos de cada pregunta” y que “... probablemente se deba prestar más atención a la práctica... antes del examen; es muy posible que así los alumnos logren más eficacia al manejar este tipo de preguntas” (IB, 2014c, p. 10).

Otro ejemplo práctico se puede ver en el caso de Empresa y Gestión en el que se menciona con respecto al trabajo escrito que “sería probablemente descriptivo y general... [los profesores] deben dedicar más tiempo a velar porque los problemas de investigación de los alumnos establezcan claramente qué se debe investigar, y fijen criterios de éxito que sea posible medir.” (IB, 2014b, p. 30). Además, se sugiere que, en el proceso, los alumnos “Reciban una explicación clara sobre los criterios para la evaluación interna al inicio del curso” (IB, 2014b, p. 31).

En el caso de Matemáticas se apunta que, “Uno de los principales problemas fue que los profesores realizaron pocas anotaciones y/o comentarios al margen sobre el trabajo individual de cada alumno...” (IB, 2014e, p. 4), además se indica que “Los profesores deberían hacer más hincapié en integrar el uso de los medios tecnológicos como herramienta para el aprendizaje y para una mejor comprensión de los conceptos clave, así como para la resolución de problemas, pues ayudan a comunicar con claridad las soluciones” (IB, 2014e, p. 12).

Por último, en el curso de Biología, se señala que “Algunos profesores están empleando simulaciones en lugar de investigaciones biológicas reales... estas no son adecuadas para la evaluación” (IB, 2014a, p. 10). Asimismo, se recomienda que el profesor, “Fomente entre sus alumnos situaciones en las que estos adquieran experiencia en la identificación de las variables independiente, dependiente y de control... Aliente entre sus alumnos el que estos hagan observaciones cualitativas adicionales sobre el experimento realizado” (IB, 2014a, p. 12).

El análisis de los casos presentados revela que hay carencias en la preparación de

los estudiantes por parte de los profesores que imparten las diversas asignaturas en el PD. Se puede inferir, además, que los resultados de evaluación de los estudiantes dependen en gran medida de las prácticas docentes en clase y que la exigencia se enfoca principalmente en los estudiantes, dejando de lado la evaluación de la práctica docente. El CPEL, en la actualidad, cuenta con una herramienta de reflexión de los enfoques de enseñanza y de aprendizaje; sin embargo, no hay un instrumento que mida la aplicación de estos enfoques durante las sesiones de aprendizaje para lograr los objetivos de evaluación.

La carencia de un instrumento de evaluación de sesiones de aprendizaje validado por la OBI origina que cada colegio y las coordinaciones de programas creen sus propios instrumentos. En los diferentes colegios que brindan programas internacionales, se aplican instrumentos de evaluación que no han sido estandarizados, ni se ha comprobado que posean las propiedades psicométricas necesarias, además, presentan descriptores cualitativos y valorativos poco medibles que no se ajustan a los enfoques de enseñanza y aprendizaje impulsados en la actualidad por la OBI y que deben ser evidentes en el desarrollo de la clase.

La falta de un instrumento de evaluación de enfoques de enseñanza en sesiones de aprendizaje genera vacíos en el proceso de enseñanza. Contar con un instrumento que proporcione los criterios que deben ser considerados para desarrollar las sesiones de aprendizaje tendrá un impacto sustancial ya que permitirá planificar y ejecutar de manera efectiva el proceso de enseñanza. Además, los coordinadores de programas educativos contarán con un instrumento que ofrecerá resultados cuantitativos y cualitativos para conocer los enfoques que predominan en el área, la asignatura y el profesor en la práctica docente, esto le permitirá diseñar una estrategia de ayuda y acompañamiento

metodológico específico para las necesidades de sus educadores.

Adicionalmente el referido instrumento podrá servir como herramienta que permita medir permanentemente la condición señalada, con la finalidad que, dentro del proceso de mejora continua, se hagan las propuestas correctivas pertinentes y que ello contribuya a la calidad educativa.

## **1.2 Formulación del problema**

### **1.2.1. Problema general**

La presente investigación está orientada a la construcción y determinación de las propiedades psicométricas de un instrumento para evaluar enfoques de enseñanza en las sesiones de aprendizaje en instituciones educativas.

### **1.2.2. Problemas específicos**

- ¿Cuáles son las evidencias de la validez de un instrumento de evaluación de enfoques de enseñanza en las sesiones de aprendizaje en instituciones educativas?
- ¿Cuáles son las evidencias de confiabilidad de un instrumento de evaluación de enfoques de enseñanza en las sesiones de aprendizaje en instituciones educativas?
- ¿Cuáles son las normas de calificación e interpretación de un instrumento de evaluación de enfoques de enseñanza en las sesiones de aprendizaje en

instituciones educativas?

### **1.3. Justificación**

#### **1.3.1. Metodológica**

Esta investigación constituye un aporte a la psicometría nacional porque se diseñó y validó un instrumento de evaluación de enfoques de enseñanza en sesiones de aprendizaje que cumple con los criterios de validez y confiabilidad.

Asimismo, permite, a los coordinadores, evaluar la práctica docente durante las sesiones de aprendizaje con un instrumento objetivo y coherente que garantizará la aplicación de los enfoques de enseñanza impulsados por la OBI.

#### **1.3.2. Práctica**

La construcción del instrumento fue importante por sus implicancias prácticas, según Hernández (como se citó en Martínez y Céspedes, 2008) se resolverá un problema real, en este caso la carencia de un instrumento de evaluación de enfoques de enseñanza en sesiones de aprendizaje.

Además, este instrumento se publicará y difundirá a través de CPEL para ser usado por todos los miembros de la Comunidad Educativa de la OBI y será aplicable a cualquier realidad del mundo, ya que los coordinadores del PD tendrán acceso a él para evaluar, supervisar y acompañar la práctica docente durante las sesiones de aprendizaje, lo

que repercutirá en la calidad de los resultados de los estudiantes.

Cabe señalar que este instrumento abre un nuevo camino hacia la investigación científica, ya que se ha demostrado que tiene adecuadas propiedades psicométricas de validez y confiabilidad; condiciones que permiten considerarlo como objetivo y consistente para medir, y, consecuentemente ser utilizado en el ámbito de la investigación.

## **CAPÍTULO II**

### **Marco teórico**

#### **2.1. Antecedentes**

Para la búsqueda de antecedentes se consultaron bases datos como: SciELO, Redalyc y repositorio Alicia del Concytec desde el mes de julio hasta el mes de diciembre del 2015. En los estudios seleccionados se tuvo en cuenta el objetivo de la investigación: construir y determinar las propiedades psicométricas de un instrumento para evaluar enfoques de enseñanza en las sesiones de aprendizaje en instituciones educativas.

##### **2.1.1. Nacionales**

En el año 2014, Romero desarrolló una investigación con el objetivo de determinar las características que presenta el desempeño de los docentes del nivel secundario de tres colegios de la red Saco Oliveros: San Juan de Miraflores, Barranco y Lince. El muestreo fue intencional y estuvo conformado por 100 alumnos del segundo, tercero y cuarto año de secundaria, siendo la muestra el 8,33% de la población del alumnado distribuidos de la siguiente manera: San Juan 30 alumnos de segundo, Barranco 39 alumnos de tercero y

Lince, 31 alumnos de cuarto. Los instrumentos aplicados fueron cuestionarios con respuestas a modo de escala de Lickert. Estos respondieron a un diseño cuantitativo. Para garantizar la validez, se aplicó la validación de pares, validación por expertos, validación en campo y la determinación de la validez y confiabilidad estadística. Las áreas que medían fueron las del desempeño docente: el dominio de la disciplina que imparte, la planificación y organización del curso, sus funciones técnico-pedagógicas, funciones de consejería, la evaluación, las relaciones humanas y el compromiso con la institución. Respecto al primer instrumento, su confiabilidad fue muy alta (Alfa de Combrach=0.80). La validez de contenido se midió a través del coeficiente de correlación de Pearson en cada ítem, concluyendo que es aceptable ( $r > 0.20$ ) para los 20 ítems. Asimismo, se encontró que la validez de criterio resultó significativa  $P < 0.05$  para cada pregunta que se consideró. Con respecto al segundo instrumento, se encontró que es confiable (Alfa de Combrach=0.82). La validez de contenido se midió con el coeficiente de correlación de Pearson concluyendo que es aceptable ( $r > 0.20$ ) para los 25 ítems; asimismo se encontró que, la validez de criterio resultó  $P < 0.05$  para cada pregunta considerada.

Tapia y Luna (2010), realizaron una investigación con el objetivo de conocer los resultados de un estudio psicométrico de una prueba elaborada para evaluar cuantitativa y cualitativamente procesos cognitivos básicos y superiores de pensamiento en alumnos de IV y V de secundaria y primer año de universidad. El diseño de investigación fue psicométrico. La muestra estuvo conformada por 300 estudiantes. El proceso de validación de la prueba implicó determinar la validez de contenido a través del criterio de jueces expertos, determinar la confiabilidad de la prueba por consistencia interna y hallar la validez de constructo mediante el análisis factorial. Los resultados demostraron en general que la prueba tiene validez de contenido de los ítems (con una probabilidad de

95%). Con respecto a la confiabilidad, el resultado implicó la eliminación de 4 ítems quedando 41 ítems válidos, demostrando que la prueba de habilidades muestra consistencia interna y estabilidad. Asimismo, la validez de constructo determinó la reagrupación de los 41 ítems en solo tres dimensiones que explican las diferencias individuales en los puntajes de la prueba.

### **2.1.2. Internacionales**

En el 2014, Tomás, realizó una investigación cuyo objetivo fue utilizar una herramienta que permitió recoger información de forma sistemática y organizada, como la constituida por los Indicadores del Sistema Educativo de Mallorca. Para ello, utilizó un diseño de investigación evaluativa. La muestra para el estudio fue de 999 docentes obtenida de manera probabilística, por estratos. Para la recogida de información se construyó y validó un instrumento. Su validez y fiabilidad se comprobó a través de una prueba piloto a 30 docentes. La validez de contenido se efectuó a través del criterio de expertos, la fiabilidad se obtuvo a través de la aplicación del Coeficiente Alfa de Cronbach, en concreto el método de varianza de los ítems. En este caso, el Coeficiente fue de 0.87, situado entre 0.8 y 1. Se concluye que los indicadores del instrumento cumplen con el propósito para el que fueron creados, ya que proporcionan datos estadísticos de calidad.

Cruz, (2007), desarrolló una investigación con el objetivo de hacer una propuesta de evaluación del profesorado y construir dos instrumentos para ello. Los instrumentos contruidos fueron dos cuestionarios, uno de autoevaluación y otro de evaluación del profesorado por la opinión del alumno. Se planteó un diseño descriptivo. La muestra fue

selectiva, se evaluó a un total de 42 profesores y se aplicaron 820 cuestionarios. Los instrumentos fueron validados de manera empírica (aplicación a un grupo de veinticuatro profesores de diferentes universidades del lugar) y la evaluación por jueces. Se concluyó que los instrumentos no siempre cumplieron la función para la que fueron diseñados, pero que la evaluación es un proceso amplio y la aplicación de instrumentos es una parte del mismo.

En el año 2007, Martínez realizó una investigación con el objetivo de desarrollar, adaptar y validar un instrumento de inventario para la evaluación de los recursos psicológicos (IRP) desde la perspectiva de la psicología positiva. En su primer estudio, la investigación se propone construir y validar un instrumento de inventario de recursos psicológicos, en el segundo estudio se aplica el instrumento de manera transcultural entre España y El Salvador. La muestra incluida en el estudio fue de 705. En la primera fase se aplicó la validez de contenido a través del juicio de expertos (20 expertos). Para la validez de constructo: se realizaron análisis factoriales exploratorios, utilizando el método de componentes principales, para cada uno de los factores generales, explorando su estructura según la configuración de los factores específicos. La validez concurrente se evaluó a través de la correlación con el LOT-R (Scheier, Carver y Bridges, 1994) y la Escala de Autoestima de Rosenberg (1973). La validez discriminante se evaluó a través de las correlaciones con las subescalas (síntomas somáticos, ansiedad e insomnio, depresión grave y disfunción social) del Cuestionario de Salud General GHQ-28 de Golberg (1983). El coeficiente de fiabilidad obtenido para el cuestionario total fue de 0.95. En el test–retest se obtuvieron correlaciones superiores a 0.70 en todos los casos. En cuanto a los resultados obtenidos en la escala global estos son satisfactorios obteniendo una correlación global test-retest de 0.87. Se concluye que los procedimientos descritos permiten presentar

un nuevo instrumento específico para la evaluación de los recursos psicológicos en la población adulta no clínica.

Los estudios analizados guardan relación con la presente investigación ya que construyen y determinan las propiedades psicométricas de diferentes instrumentos de evaluación. En todos los casos se halla la validez y la confiabilidad de los instrumentos, dependiendo del estudio se selecciona un método diferente para determinar estas propiedades. En cuanto a la validez, todos aplican la validez de contenido por criterio de jueces de expertos, la validez de constructo, generalmente, por análisis factorial y para la confiabilidad, la correlación ítem-test.

## **2.2. Bases teóricas**

### **2.2.1. Enfoque constructivista**

En la Sociedad del Conocimiento la enseñanza adopta el enfoque constructivista, el cual “implica una metodología que permita realizar adecuadamente, por parte del alumno, una correcta contraposición de hechos con conceptos” (Latorre, 2010, p. 157). Teniendo en cuenta la trascendencia de este enfoque, la OBI lo adopta al dar relevancia a la construcción del conocimiento por parte del estudiante (IB, 2012).

En este sentido “los profesores del PD desempeñan un papel crucial: no solo imparten conocimientos, sino que infunden en los alumnos una actitud activa de aprendizaje” (IB, 2012, p. 1).

La actitud activa de aprendizaje del estudiante se va a poner de manifiesto, en este contexto, a través de la interacción con el conocimiento, una de las teorías que sustentan este enfoque es la teoría sociocultural de Vygotsky. Para el autor, el desarrollo humano es un proceso a través del cual el individuo se apropia del conocimiento cultural. A través de diferentes actividades, el sujeto se relaciona con el mundo que le rodea y esta interacción puede ser directa, intencional o indirecta. Tanto en el ámbito familiar como en el escolar (Latorre y Seco, 2010).

Según Vygotsky, la zona de desarrollo potencial se alcanza cuando el estudiante convierte sus desafíos en conocimientos concretos producto del desarrollo social y de los estímulos que recibe. La zona de desarrollo real es el conjunto de actividades que el individuo puede realizar por sí mismo y la zona de desarrollo próximo es la distancia entre la zona de desarrollo real y la zona de desarrollo potencial (Latorre y Seco, 2010). El objetivo final debe ser que la zona de desarrollo potencial se transforme en zona de desarrollo real y que este proceso ocurra sistemáticamente durante todo el aprendizaje (figura 1).

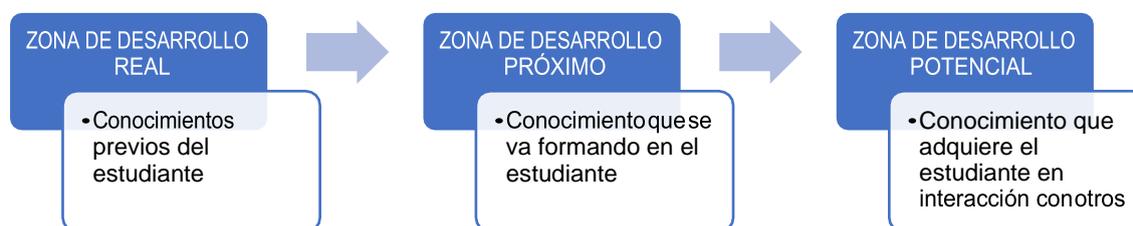


Figura 1. El aprendizaje según Vygotsky

Otra teoría que sustenta el enfoque constructivista en la OBI es la de Piaget (figura 2). Uno de sus aportes fue reconocer la necesidad de partir de experiencias concretas y tomar en consideración que el aprendizaje depende del desarrollo de determinadas estructuras mentales en el estudiante (Latorre, 2010).

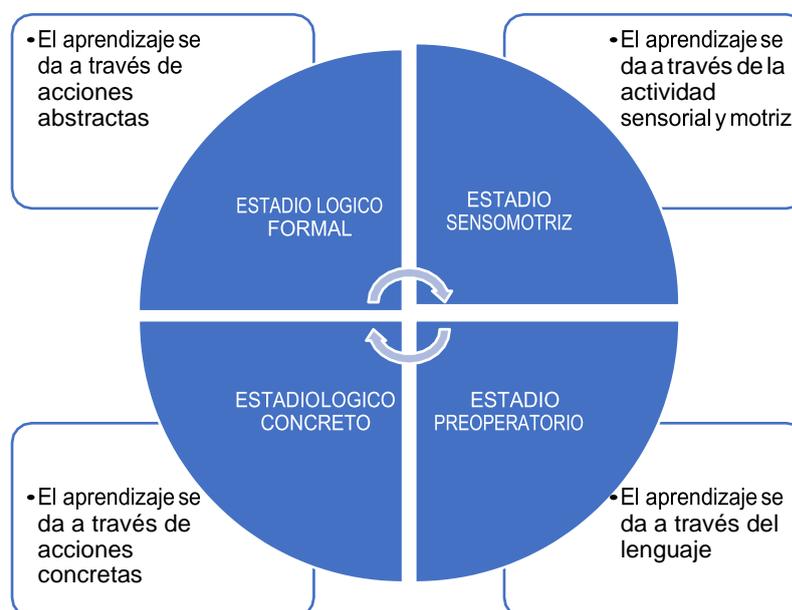


Figura 2. El aprendizaje según Piaget

Ausubel, por su parte, con su teoría del aprendizaje significativo y funcional, determina que el aprendizaje se convierte en significativo cuando son funcionales para el alumno, lo que favorece la memoria comprensiva y la facilidad para resolver problemas. Para ello, plantea, debe partir de sus conocimientos previos (conceptos), debe aprender por descubrimiento (indagación) y la recepción siempre y cuando se logre crear el conflicto cognitivo en el estudiante (Latorre, 2010).

Bruner postula que “El aprendizaje supone procesamiento de la información y cada persona lo realiza a su manera” (Latorre, 2010, p. 133). Destacó lo importante que resulta

el descubrimiento del conocimiento para que sea de utilidad para el estudiante y resaltó que se deben crear condiciones favorables para que se produzca un descubrimiento significativo (indagación) (Latorre, 2010).

La OBI promueve que el alumno reciba desafíos adecuados consistentes con el enfoque constructivista, de esta manera, encontrará en el desafío y con el apoyo adecuado, nuevas maneras de aprender y de convertir estos conocimientos en significativos, explotando sus potencialidades, por ello impulsa el trabajo a través de los enfoques de enseñanza: la indagación, comprensión conceptual, comprensión contextual, trabajo colaborativo, diferenciación y evaluación (IB, 2012).

En vista de esto, las prácticas docentes deben favorecer la aplicación de “distintos enfoques en distintos momentos, así como una combinación de actividades, realizadas individualmente, en grupo o por toda la clase” (IB, 2015a, p. 72) para generar un alto nivel de participación de los alumnos y la interacción con sus pares y el profesor.

### **2.2.2. Enfoques de enseñanza**

Los enfoques de enseñanza (figura 3) son los principios pedagógicos en los que se sustenta el trabajo metodológico del PD, adoptan un enfoque ampliamente constructivista centrado en el alumno y hacen hincapié en la importancia de la interconexión y simultaneidad del aprendizaje (IB, 2014h). Están relacionados con los atributos del perfil de la comunidad de aprendizaje de la OBI, vinculan el aprendizaje del estudiante con el contexto local y global, desarrollan la mentalidad internacional, infunden una actitud activa de aprendizaje y las interconexiones y simultaneidad del aprendizaje (IB, 2014g).



Figura 3. Enfoques de enseñanza

La enseñanza basada en la indagación plantea que el docente “desarrolle la curiosidad natural de los alumnos, así como las habilidades necesarias para permitirles aprender de forma autónoma” (IB, 2014g, p. 17). Este enfoque de enseñanza propicia un cambio de estilo en el docente “la principal función...fomentar los cuestionamientos en lugar de dar las respuestas” (IB, 2014g, p. 19).

Según Ausubel, el aprendizaje por exploración proporciona a los estudiantes un estímulo para aprender lo que se traduce en una participación activa de este en el aprendizaje (Latorre, 2010).

Es importante entender que “El docente que propicia un enfoque basado en la indagación debe iniciar el proceso con una pregunta o interrogante que genere la búsqueda de la información y finalice con la construcción del conocimiento por parte del estudiante”

(IB, 2015a, p. 72). En este proceso, el profesor asigna un papel relevante al alumno, ser “responsables de encontrar gran parte de la información y procesarla para sacar las conclusiones importantes” (IB, 2014g, p 19).

Para arribar a conclusiones, una de las operaciones mentales que debe estar desarrollada es la reflexión. Reflexionar, según Berté (2014), “... indica tres operaciones distintas: reflejar algo, reflexionar sobre algo o reflexionar sobre sí mismo” (p. 32). Con el ejercicio de la reflexión, se gestiona la capacidad de tomar conciencia del mundo, de orientarse en la realidad y actuar sobre ella. Reflejar el mismo mundo, reflexionar sobre él y sobre sí mismo son básicos para la formación del hombre. “La reflexión cumple una función formativa insustituible” (Berté, 2014, p. 43).

Asimismo, para que el aprendizaje sea significativo y se produzca de manera eficaz es importante que el alumno se implique directamente con el objeto de estudio. Es importante manipular, tocar, describir, es decir, entrar gradualmente en su bagaje cultural de conocimientos (Galeto y Romano, 2012). Esta experimentación está implícita cuando el estudiante indaga y explora por sí mismo los contenidos que luego incorporará como conocimientos. Según Bruner, el método del descubrimiento es el principal para transmitir el contenido y resolver problemas (Latorre, 2010).

La enseñanza centrada en la comprensión conceptual, “es una estrategia pedagógica muy útil...los cursos del PD se basan en una interrelación de conceptos” (IB, 2014g, p. 21). “Un concepto es una idea importante...que trasciende aspectos...como las disciplinas o los marcos temporales” (IB, 2015a, p 78).

Los profesores deben emplear un enfoque de enseñanza basado en conceptos que permitan al estudiante transferir el aprendizaje a nuevos y diferentes contextos, pasar del conocimiento a la comprensión y del pensamiento concreto al abstracto (IB, 2014g).

La enseñanza basada en la comprensión conceptual anima a los profesores a impulsar un enfoque más amplio de la asignatura y genera formas de pensar interdisciplinarias y transdisciplinarias (IB, 2015a). En este marco, “los profesores utilizan el conocimiento como una herramienta para ayudar a los alumnos a entender conceptos y lograr una comprensión que puedan transferir” (IB, 2015a, p. 91).

Según Ausubel, Novak y Hanesian (1995), el aprendizaje por conceptos genera en el alumno la comprensión y resolución de problemas, constituyendo la base del aprendizaje significativo, “La agrupación de conceptos en combinación potencialmente significativos es responsable de la generación y la comprensión de proposiciones” (p. 89).

Román (2005) al analizar el entorno de aprendizaje en la sociedad del conocimiento, plantea que la realidad obliga al docente a modificar su accionar y replantear el modelo de aprendizaje para que el estudiante aprenda de manera constructiva y significativa y aclara que solo será posible si: “Se parte de lo que sabe y se tiene claro que aprender es partir de los conceptos previos del aprendiz y de sus destrezas básicas para mejorarlos y modificarlos” (p. 48). Ergo, el concepto es imprescindible en el proceso de aprendizaje.

El ministerio de Educación, a su vez, postula que para lograr que el estudiante establezca las conexiones entre los saberes previos y el nuevo conocimiento, es

determinante acercarnos a un aprendizaje que tenga como eje el concepto (2016).

Antiseri (como se citó en Gromi, 2013) menciona que: “Leemos el pasado con las teorías del presente (...). La realidad no habla por sí misma. La realidad, sin interpretación, es muda. Esta habla solo a condición de que nosotros hablemos, de que la interpretemos” (p. 82). El autor plantea que debe adoptarse la perspectiva constructivista y emplearla como apoyo para la formación de un método que permita al estudiante desarrollar la capacidad de juicio crítico.

No se puede emitir juicios críticos sin tener plena conciencia de los contextos en los que sucede el fenómeno, se debe comprender globalmente la situación para emitir verdaderos juicios.

Es así como la enseñanza desarrollada en contextos locales y globales favorece el aprendizaje. “(...) un entorno, acontecimiento o conjunto de circunstancias específico, diseñado o elegido (...) estimula el aprendizaje” (IB, 2015a, p. 82).

Ausubel señala que el aprendizaje a través de contextos ayuda al estudiante a transferir el nuevo conocimiento a otras situaciones lo que genera un aprendizaje significativo (Latorre, 2010).

Este enfoque impulsa a los docentes a crear situaciones en la que los alumnos procesen la información nueva y la relacionen con su experiencia y en el entorno que lo rodea, de esta manera el estudiante encuentra el significado y la importancia de lo que estudia (IB, 2014g).

El docente que genera en el aula situaciones de aprendizaje basadas en la comprensión contextual “contribuye a que la experiencia sea más auténtica y significativa para los alumnos” (IB, 2014g, p. 22), porque vincular el contexto con los temas “da lugar a nuevas perspectivas, genera discusión e indagación, proporciona ejemplos concretos y activa el pensamiento crítico y creativo de los estudiantes” (IB, 2015a, p. 82). Según Piaget, el enfoque contextual es relevante porque el aprendizaje se genera a través de las experiencias concretas que se dan en el entorno local y global (Latorre, 2010).

Esta experiencia auténtica involucra la reflexión como operación mental.

Reflexionamos sobre algo cuando traemos a la memoria acontecimientos, situaciones y pensamientos, cuando los consideramos con atención y los abordamos desde distintos puntos de vista... cuando comparamos y las relacionamos entre sí, nos preguntamos sobre ellas, buscamos su significado y las unimos, dotándolas de sentido (Berté, 2014, p. 32-33).

Entonces, durante el proceso de aprendizaje el estudiante trae su propia historia y será capaz de reflexionar o emitir juicios e incorporar el conocimiento sobre sus propios esquemas interpretativos, enriquecidos con los enfoques de los contextos en los que se desarrolla el fenómeno y sobre sus propios modelos mentales (Gromi, 2013). “El aprendizaje es el resultado de una compleja interacción entre el organismo-la persona- y el ambiente o contexto en que vive” (Latorre, 2010, p. 145).

La enseñanza centrada en el trabajo colaborativo hace hincapié en la “compleja

interacción de mentes en contextos culturales específicos y ponen de relieve las estructuras sociales en que tiene lugar dicha interacción” (IB, 2015a, p. 84). Esta forma de enseñanza refleja la relación de colaboración e interacción eficaz con y entre los estudiantes, “favoreciendo la participación, socialización y emancipación del estudiante” (Latorre, 2010, p. 169).

El docente debe generar, en la clase, prácticas cotidianas de trabajo colaborativo como debates, discusión grupal, juego de roles, resolución de problemas, etc.; actividades que apoyen la comprensión del concepto de responsabilidad colectiva y la construcción del conocimiento en interacción con otros (IB, 2014g).

Según Galetto y Romano (2014) el profesor va coordinando las acciones que desarrollarán los estudiantes dejándoles libertad de elegir los métodos y permitiéndoles cometer errores, con el fin de que adquieran la mayor autonomía operativa, lo que les permitirá aprender por sí mismos. “El alumno es, por eso, el actor protagonista que construye saberes a través de una multiplicidad de operaciones mentales generales” (p. 38).

Latorre (2010) menciona que:

el aprendizaje ocurre en el seno de una comunidad y no fuera de ella; el aprendizaje no es un fenómeno individual sino social [el aprendizaje] se da a través de la interacción con las personas... he ahí la importancia de que el niño viva y estudie en grupo (p. 141).

Por tanto, los estudiantes se convierten en una comunidad científica que sigue procedimientos análogos. La interacción dentro del equipo de trabajo y la comunicación con el grupo mismo va a desarrollar habilidades transversales fundamentales para el futuro ciudadano que tendrá que enfrentarse al mundo profesional y adaptarse a los cambios. Sobre todo, que deberá interactuar con otros seres humanos para poder desarrollar eficazmente su propia labor (...) (Galletto y Romano, 2012). He ahí la importancia del trabajo colaborativo para el desarrollo de los diferentes cursos del PD y para la formación integral del estudiante.

En conclusión, “La interacción entre iguales, durante las actividades ayuda a construir aprendizajes eficaces y a construir habilidades sociales indispensables para los futuros ciudadanos” (Galletto y Romano, 2012, p. 41)

La enseñanza basada en la diferenciación, “es el proceso de identificación de las estrategias más eficaces para lograr objetivos de aprendizaje personales convenidos con cada uno de los alumnos” (IB, 2015a, p. 86). La práctica docente, según Ausubel, debe adaptarse a las necesidades y desarrollo intelectual del estudiante (Latorre, 2010).

Bruner apuesta por la diferenciación en la práctica docente al determinar que, para un óptimo aprendizaje en el estudiante, se deben tomar en consideración las necesidades cognitivas, los conocimientos previos, la etapa de desarrollo intelectual y otras diferencias individuales (Latorre, 2010).

Bajo este enfoque, el profesor debe aplicar diversas metodologías para satisfacer las necesidades y crear oportunidades para que todos los estudiantes aprendan de manera

significativa. Por tal razón, el docente debe “identificar estrategias eficaces para lograr los objetivos...y trabajar en pos de ellos y alcanzarlos [en función de los alumnos]” (IB, 2014g, p. 24).

Siguiendo esta línea el Ministerio de Educación de Perú [MINEDU] (2016) resalta la inclusión o atención a la diversidad como un enfoque transversal para el desarrollo del perfil del egresado. “Es así que los estudiantes tienen derecho, no solo a oportunidades educativas de igual calidad, sino a obtener resultados de aprendizaje de igual calidad” (p. 14).

La enseñanza guiada por la evaluación cumple un papel fundamental en el aprendizaje. En la OBI se “... trata de una evaluación para el aprendizaje y no simplemente una evaluación del aprendizaje” (IB, 2015a, p. 88), en este contexto, se distingue la evaluación como una herramienta para modificar las actividades de enseñanza que permitan enriquecer el aprendizaje de los estudiantes y no solo como un mecanismo para medir el aprendizaje (IB, 2015a).

La labor del docente es utilizar esta herramienta como “apoyo a los objetivos curriculares de la OBI, fomentar entre los alumnos un aprendizaje adecuado” (IB, 2015a, p. 89) e identificar a lo largo del proceso de aprendizaje las fortalezas y debilidades de los estudiantes y la efectividad de las prácticas de enseñanza aplicadas en clase (IB, 2014g).

Al considerarse la evaluación como un proceso, es vital que el docente propicie continuamente espacios donde el estudiante valore su desempeño y perfeccione sus habilidades de aprendizaje (IB, 2015a).

Así también, Plessi (2011) plantea algunas razones que sustentan la importancia de la aplicación de un enfoque basado en la evaluación:

- Contribuye con la consolidación de los procesos cognitivos en el estudiante como el pensamiento reflexivo.
- Contribuye con la toma de decisiones por parte del docente para mejorar su práctica pedagógica.

Según Minedu (2016), la evaluación a nivel del estudiante tiene como propósito un aprendizaje autónomo y representa el desafío que les permite aprender sobre la base de los errores. Asimismo, plantea que para el docente “supone modificar las prácticas de enseñanza para hacerlas más efectivas y eficientes, usar una amplia variedad de métodos y formas de enseñar” (p. 102) para lograr los aprendizajes esperados.

En conclusión, el docente juega un papel importante en el proceso de enseñanza y se convierte en un mediador del aprendizaje que debe diseñar actividades que favorezcan el interés, la autonomía y la relación entre iguales (Latorre, 2010). Asimismo, cada docente tiene la responsabilidad social y política de la profesión docente, cada profesor debe descubrir su ética de la educación y replantearse la identidad profesional para avanzar hacia un modo de vivir su propio rol. Es así que Galetto y Romano (2012) plantean “En este escenario, el perfil del docente debe corresponderse con una figura poliédrica, que sepa asumir el rol de guía, de punto de referencia, de facilitador y mediador, dentro de la clase y para cada alumno” (p. 51).

### **2.2.3. Bases teóricas para evaluar las sesiones de aprendizaje**

En la Gestión Pedagógica, un proceso fundamental es “la labor de los docentes, las prácticas pedagógicas, el uso de dominio de planes y programas, el manejo de enfoques pedagógicos y estrategias didácticas, los estilos de enseñanza, las relaciones con los estudiantes” (Unesco, 2011, p. 36).

En el ámbito nacional, (Minedu, 2007) la Ley General de Educación en el Título IV: de la comunidad educativa, señala en el Artículo 56° “el profesor es agente fundamental del proceso educativo y tiene como misión contribuir eficazmente en la formación de los estudiantes en todas las dimensiones del desarrollo humano” (p. 20) y le corresponde entre otras funciones “planificar, desarrollar y evaluar actividades que aseguren el logro del aprendizaje de los estudiantes” (p. 20).

El Proyecto Educativo Nacional (PEN), incluye en el objetivo estratégico 2 el “transformar las prácticas pedagógicas en la educación básica, asegurando prácticas basadas en criterios de calidad y de respeto a los derechos de los niños” (Minedu, 2007, p. 74).

En este sentido, la Política 7.1 del PEN (Minedu, 2007, p. 74-75) determina como principal medida, la difusión y promoción de enfoques pedagógicos innovadores aplicados

con pertinencia cultural, que enfatizan en:

- Planes de clase basados en conocimientos previos, estilos de aprendizaje e intereses de los estudiantes.
- Enseñanza basada en el estímulo y apoyo a quienes presentan dificultades.
- Diseño y ejecución de actividades de aprendizaje que respeten y atiendan la diversidad tanto individual como sociocultural.
- Selección de estrategias y metodologías coherentes con los logros que se quiere promover y con las características de los estudiantes.
- Trabajo permanente en equipo, el aprendizaje por indagación, el diálogo, la controversia y el debate.
- Uso activo, interactivo, reflexivo y crítico de materiales educativos.
- Uso de la evaluación como instrumento pedagógico.
- Combinar el trabajo intelectual con la actividad física.
- Clima de aula positivo, motivador y optimista.
- Demostración de valores éticos y normas de convivencia democrática.

En el ámbito internacional, se considera que el fin de la evaluación de sesiones de aprendizaje es entre otros, mejorar las prácticas de enseñanza. Como señala la Secretaría de Educación Pública, en México,

la acción de la supervisión contribuye a hacer más útiles y eficaces las formas, estilos y métodos y estrategias que los profesores emplean al enseñar...el supervisor toma nota de cómo trabaja el maestro y conversa con él para tomar acuerdos que permitan al docente mejorar el resultado de su acción (2013, p. 73).

Educarchile (2013) plantea una serie de acciones clave en la enseñanza aprendizaje divididas en tres etapas: antes, durante y después de la Enseñanza. En cada una de estas se describen una serie de acciones que el docente debe tener en consideración para la preparación de una clase.

En este planteamiento de Gestión de los procesos de enseñanza-aprendizaje, el docente, en la etapa de planificación de la clase debe considerar la búsqueda de recursos, la organización de actividades, estrategias didácticas, los indicadores de logro y los instrumentos de evaluación. En la etapa de la ejecución, la presentación de objetivos y contenidos, exploración de conocimientos previos, la formulación de preguntas que estimulen el diálogo, propiciar la transferencia del aprendizaje y tomar en consideración las necesidades específicas de los estudiantes. Y en la etapa de evaluación, hacer una valoración de los puntos fuertes y débiles de la aplicación de lo planificado en la sesión de clases (Educarchile, 2013).

Este organismo ha creado estas etapas para garantizar el aprendizaje efectivo, por tanto, los docentes deben comprender la relevancia de los procesos que corresponden a cada una de ellas y deben aplicarlos eficazmente, ya que todas contribuyen al aprendizaje significativo del alumno.

De la misma manera, la OBI, un organismo de cobertura globalizada, impulsa que “las clases que fomentan el debate, en las que el profesor estimula las mentes de los alumnos... incitan a reflexionar y presenta una variedad de respuestas adecuadas” (IB, 2015a), son en gran medida eficaces; por tal razón, “Los profesores deben emplear distintos enfoques en distintos momentos, así como una combinación de actividades,

realizadas individualmente, en grupo o por toda la clase, que sean representativas del perfil de la comunidad de aprendizaje de la OBI” (p. 72).

Asimismo, la OBI (IB, 2015) refuerza este planteamiento sobre la función de los profesores en el aula al señalar que “la pedagogía de los docentes está vinculada a los requisitos de evaluación de las asignaturas del PD” (p. 1) y es necesario dotarlos de enfoques de enseñanza “no solo para impartir conocimientos, sino también para infundir en los alumnos una actitud activa de aprendizaje” (p. 3) y para que sean capaces de “crear estrategias que les permitan ofrecer a los alumnos experiencias de aprendizaje significativas en las que tengan que utilizar una indagación estructurada y un mayor pensamiento crítico y creativo” (p. 3).

El análisis de la base teórica revela la importancia de la práctica docente en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, lo que sustenta la intención de crear un instrumento de evaluación de enfoques de enseñanza en sesiones de aprendizaje.

#### **2.2.4. Análisis de modelos de instrumentos de evaluación de sesiones de aprendizaje.**

##### **2.2.4.1. Propuesta del Ministerio de Educación del Perú (Minedu)**

El Minedu en su Resolución Ministerial N°023 – 2015: Normas que regulan la contratación de profesores en las instituciones públicas de educación básica y técnico productiva, en el anexo 9 divulga los criterios de evaluación del desempeño docente en una ficha técnica de evaluación dividida en cuatro dominios: preparación, enseñanza para

el aprendizaje, participación en la gestión de la escuela y desarrollo de la profesionalidad (2015).

Cada uno de estos dominios tiene asignado un grupo de competencias que el docente debe poseer (Minedu, 2015, p. 38-39):

- Conoce y comprende las características de sus estudiantes.
- Planifica la enseñanza.
- Crea un clima propicio para el aprendizaje.
- Conduce el proceso de enseñanza
- Evalúa permanentemente el aprendizaje.
- Participa en la gestión de la escuela.
- Establece relaciones en la familia y con la comunidad.
- Reflexiona sobre sus prácticas.
- Ejerce su profesión éticamente.

Estas competencias, se miden a través de indicadores a los que les corresponden determinados medios de verificación entre los que se encuentran: anecdóticos, cuadernos, carpetas pedagógicas, instrumentos de evaluación, el cumplimiento de las normas de convivencia y las sesiones de aprendizaje, entre otras.

Esta ficha técnica de evaluación del desempeño docente mide cuantitativamente los dominios y competencias que debe poseer el maestro. Se asigna valores como: 1 punto a las respuestas SÍ, 0 punto a las respuestas NO, 2 puntos cuando es SIEMPRE, 1 punto cuando es ALGUNAS VECES.

Si el maestro evaluado cuenta con un mínimo de 14 puntos, se considera que reúne las condiciones que se requieren.

#### **2.2.4.2. Propuesta de la OBI**

La OBI publicó en el 2014 una Herramienta de reflexión. Este documento tiene por finalidad ayudar a los profesores del PD a “inspeccionar” los enfoques de la enseñanza y el aprendizaje que aplican en sus aulas. Fue concebida como herramienta para facilitar la reflexión de cada profesor sobre su práctica docente, además de promover y estimular el intercambio entre colegas de todas las áreas (IB, 2014h, p. 1).

El documento cuenta con dos secciones. La primera sección corresponde a los enfoques de aprendizaje, estos se basan en el desarrollo de cinco habilidades: las de pensamiento, de comunicación, sociales, de autogestión y de investigación. La segunda sección aborda seis enfoques de enseñanza: la indagación, los conceptos, el contexto, el trabajo colaborativo y la colaboración eficaz, la diferenciación para satisfacer las necesidades y la evaluación. Esta herramienta consta de una serie de preguntas que el profesor debe responder a partir de la reflexión sobre un tema o unidad enseñada.

Las escalas de respuestas en ambas secciones recogen las siguientes posibilidades: en casi todas las clases, en la mayoría de las clases, en algunas clases, nunca en esta unidad o tema y no estoy seguro.

### **2.2.4.3. Propuesta de colegios que aplican el Programa de Diploma de la OBI**

El primer colegio, desde el 2014 adapta la propuesta ministerial en un instrumento que está dividido en cuatro secciones. La primera de ellas es una autoevaluación para el inicio del año escolar, contiene 3 dimensiones: inicio del proceso de aprendizaje, durante los procesos pedagógicos en el aula y el uso de la documentación básica en el aula. Se evalúa con las escalas B (bueno), R (regular) y NM (necesita mejorar).

La segunda sección contiene una ficha de acompañamiento docente. En esta se mide la dimensión pedagógica, la dimensión personal y la dimensión socio-comunitaria. La dimensión pedagógica evalúa la documentación, la preparación para la clase, la enseñanza que ofrece a sus alumnos a nivel de grado, evaluación de los diferentes documentos del maestro y la evaluación que otorga a los estudiantes durante el proceso.

La dimensión personal incluye el respeto a las opiniones de los demás, las tareas que recibe y el cumplimiento de estas, el trabajo pedagógico, la puntualidad y el cumplimiento de los atributos del perfil del maestro.

La dimensión socio-comunitaria mide la empatía y la asertividad, la comunicación con los padres, la participación en las actividades académicas y culturales y las propuestas de proyectos de innovación pedagógica.

La tercera sección de este documento corresponde a la supervisión de la sesión de aprendizaje. En esta se mide el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje a través de diferentes indicadores que responden al modelo pedagógico que utiliza el colegio para la

preparación de la clase, la motivación, los objetivos, la exploración de conocimientos previos, las estrategias, la retroalimentación, entre otros.

Tanto la sección de acompañamiento como de supervisión se evalúan con la escala B, R, NM.

La última sección, contiene un informe de acompañamiento pedagógico. Luego del análisis de los resultados de la supervisión de clases se informa al docente los aspectos positivos, los aspectos por mejorar y se brinda recomendaciones como parte del proceso de acompañamiento.

El segundo colegio, aplica un plan de monitoreo que contiene la ficha de observación de sesiones de aprendizaje. En la primera parte de esta ficha se registran los datos generales del profesor y el curso en cuestión. En la siguiente sección se evalúan los procesos de la sesión de clase: inicio, proceso, salida, metacognición e investigación, cada uno de estos procesos incluyen indicadores. El instrumento presenta una escala de valoración cuantitativa: 2 puntos cuando cumple eficientemente el indicador, 1 punto cuando requiere mejorar el indicador, 0 cuando no cumple con el indicador y (-) cuando no fue requerido en la sesión.

## **2.2.5. Propiedades psicométricas**

### **2.2.5.1. Validez**

Según Alarcón (2008) y Hernández, Fernández y Baptista (2014) la validez es la certeza y efectividad con que el instrumento mide la propiedad o atributo que se pretende

medir. Asimismo, Kaplan y Saccuzzo (como se citó en Livia y Ortiz, 2014) plantean que la validez es “la concordancia entre la puntuación o medida de un test y la cualidad que se cree que está midiendo” (p. 77).

Según Arribas (como se citó en Livia y Ortiz, 2014), se deben considerar tres aspectos para la validez: se validan las puntuaciones del instrumento, mas no el instrumento, la validez es acumulativa, no se resume a un solo índice numérico y la teoría es el eje fundamental de la construcción del instrumento.

Como mencionan Alarcón (2008) y Hernández, et al. (2014) la validez de contenido de un instrumento se confirma cuando los ítems constituyen una muestra típica de los indicadores de la propiedad o atributo que se mide.

Una de las técnicas más empleadas para determinar la validez de contenido es el juicio de expertos (Alarcón, 2008 y Livia y Ortiz, 2014). El juicio de expertos es la opinión de personas con experiencia y trayectoria en el tema, estos son reconocidos como expertos cualificados que dan “información, evidencia, juicios y valoraciones” (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008, p. 29) del instrumento. Se cuantifica la validez de contenido mediante análisis estadísticos como la prueba Binomial y el coeficiente V de Aiken. La prueba binomial, según Ecurra, 1998, “permite averiguar si una variable dicotómica sigue o no un determinado modelo de probabilidad”. La V de Aiken permite “valorar el grado de acuerdo de los jueces en torno a los reactivos” (Aliaga, 2011, p. 98).

La validez de criterio de un instrumento se define como la eficacia con la que un

instrumento predice una conducta posterior en una situación o momento específico, busca probar la efectividad del instrumento con respecto a criterios externos (Alarcón, 2008 y Hernández, et al., 2014). Este tipo de validez “se determina mediante el cálculo de coeficientes de correlación. Una alta correlación anunciará una elevada correspondencia entre el test y el criterio y, por tanto, una significativa validez del instrumento; ... la baja correlación indicará pobre validez del test” (Alarcón, 2008, p. 271).

Según Argibay (2006) la validez de criterio se divide en concurrente y predictiva. Hablamos de una validez predictiva cuando el test predice una conducta futura y concurrente cuando se relacionan las puntuaciones del test con otra medida del criterio tomada en el mismo momento, ergo, la temporalidad del criterio es la diferencia entre ambas.

La validez de constructo, Alarcón (2008) la define como la efectividad con que un instrumento mide los aspectos teóricos considerados en su construcción en relación con la propiedad o atributo que se mide, este afirma que “un test posee validez de constructo teórico, si el resultado obtenido es el esperado de acuerdo a la teoría formulada” (p. 274). Entre las técnicas para determinar la validez de constructo se encuentran la correlación ítem-test, el análisis factorial (Alarcón, 2008), la diferenciación entre grupos, la correlación con otras medidas del constructo y las matrices multimétodo-multirasgo (Argibay, 2006).

La correlación ítems-test, ofrece información de la consistencia interna del instrumento. Alarcón (2008) dice que es la relación que existe entre los ítems con los puntajes totales, así como los puntajes de diferentes subtest con el puntaje total del

instrumento. Es decir, los reactivos miden el mismo atributo si se logran correlaciones altas entre el ítem y el puntaje total del test.

El análisis factorial se define como una “técnica para analizar las interpretaciones de datos” (Livia y Ortiz 2014, p. 100). Asimismo, Alarcón (2008) considera que el análisis factorial es una técnica para determinar los factores e ítems predominantes en el instrumento, se toman los factores e ítems que resultan con el mayor porcentaje de la varianza total del test. Para ello, primero se identifican los rasgos reduciendo la cantidad de categorías y al identificar los rasgos se podrá describir la composición factorial del test.

La diferenciación entre grupos según Argibay (2006) y Alarcón (2008) es un procedimiento que implica la aplicación del instrumento a dos grupos de personas con características diferentes teniendo en cuenta el atributo que se medirá, estas características deben ser conocidas y empleadas por el investigador.

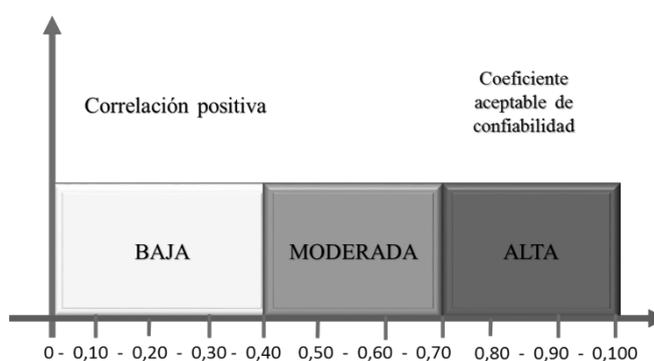
Las correlaciones con otras medidas del constructo según Argibay (2006) y Alarcón (2008) constituyen una técnica de validación que se aplica cuando existen otros test altamente acreditados que se toma como parámetro de comparación con el nuevo test.

Las matrices multimétodo-multirasgo, según Argibay (2006) y Alarcón (2008) consisten en el uso de dos o más métodos para medir dos o más variables diferentes y cada una de ellas se mide independientemente por cada método. Se calculan las correlaciones y se obtienen datos sobre la fiabilidad, la validez convergente y la divergente/discriminante. Se espera que los resultados de las correlaciones de la fiabilidad y la validez convergente sean elevados y que los resultados de la validez divergente/discriminante sean mucho más

bajos que los anteriores.

### 2.2.5.2. Confiabilidad

Como señalan Tornimbini, Pérez y Olaz, (como se citó en Livia y Ortiz, 2014) la confiabilidad es “la exactitud o precisión de una medición realizada a través de una prueba o técnica de evaluación” (p. 103).



Los procedimientos que determinan la confiabilidad de un instrumento de evaluación contemplan como escalas de medida de 0.00 a 1, donde 0 es nula confiabilidad y 1 significa máxima confiabilidad, como se aprecia en la figura 4 (Hernández, et al., 2014).

Figura 4. Valores del coeficiente de correlación aplicados a la confiabilidad.

Según Livia y Ortiz (2014) existen dos tipos de confiabilidad, la consistencia

externa y la consistencia interna. La consistencia externa “evalúa la estabilidad de la escala dentro de las administraciones” (p. 105). A su vez, la consistencia interna permite determinar la correlación entre los ítems.

Entre los métodos para evaluar la consistencia externa, según Livia y Ortiz (2014) se encuentran la estabilidad o test-retest, la equivalencia o formas paralelas y el estudio de concordancia o interevaluador.

El método de estabilidad o test-retest consiste en la aplicación del test en dos momentos diferentes al mismo grupo de individuos con la finalidad de evaluar la confiabilidad del instrumento en el tiempo a través del coeficiente “r” Pearson (Aliaga, 2011; Alarcón, 2008; Argibay, 2006 y Livia y Ortiz, 2014).

Otra técnica para determinar la consistencia externa es la equivalencia o formas paralelas, esta consiste en crear dos pruebas y su aplicación en simultáneo a la misma muestra. En este caso, los puntajes se correlacionan para estimar el coeficiente de confiabilidad (Aliaga, 2011; Alarcón, 2008; Argibay, 2006 y Livia y Ortiz, 2014).

El estudio de concordancia también denominado interevaluador consiste en la correlación del resultado obtenido por dos o más evaluadores que califican las aplicaciones del instrumento (Livia y Ortiz, 2014).

En cuanto a la consistencia interna, los métodos para medir esta confiabilidad son la división por mitades y la homogeneidad.

La división por mitades consiste en fragmentar el test en mitades equivalentes y calificarlas por separado para hallar la correlación entre ambas, con el coeficiente “r” de Pearson. Luego, se aplica la fórmula Spearman-Brown para determinar la confiabilidad global del test (Alarcón, 2008; Aliaga, 2011; Argibay, 2006 y Livia y Ortiz, 2014).

La homogeneidad, según Livia y Ortiz (2014) se define como “métodos basados en la covariación entre los ítems, se basa en la consistencia de las puntuaciones a todos los reactivos de la prueba” (p.114). Se determina por Coeficiente Kuder-Richardson y por el Coeficiente Alpha de Cronbach.

El Coeficiente Kuder-Richardson se emplea cuando el test se ha aplicado una vez. Se utiliza para test dicotómicos que exigen respuestas correctas e incorrectas (Alarcón, 2008 y Livia y Ortiz, 2014).

Coeficiente Alfa de Cronbach según Alarcón (2008) “Se interpreta como el promedio de la correlación entre todos los reactivos que constituyen un test” (p. 283). Además, se considera que indica de manera muy efectiva si un test es homogéneo.

### **2.2.5.3. Establecimiento de normas, baremos**

La construcción de estas normas son el objetivo final en el proceso de la construcción del instrumento. Estas son escalas objetivas para evaluar la propiedad o atributo medido lo que otorga significados cualitativos a expresiones cuantitativas. Estas permiten ubicar al individuo en relación al grupo, lo que posibilita la evaluación de su rendimiento en correspondencia a otras personas involucradas en el estudio ya que las

medidas que provee permiten comparar el rendimiento individual en diferentes test (Alarcón, 2008).

En la tabla de baremos, los puntajes directos de la aplicación del test se transforman en puntajes derivados. Según Aliaga (2011) los puntajes derivados son: en primer lugar, los percentiles, estos transforman el puntaje directo a una escala del 1 al 100, cada uno de los puntos recibe el nombre de centil. En segundo lugar, puntajes estándar, “son aquellos que tienen comunidad a fracciones de la desviación estándar” (p. 89).

### **2.3. Definición de términos básicos**

**2.3.1. Enfoques de enseñanza:** “son estrategias, habilidades y actitudes deliberadas que permean el entorno de enseñanza y aprendizaje” (IB, 2014g, p. 1). Estos enfoques son la indagación, la comprensión conceptual, el desarrollo de contextos locales y globales, el trabajo en equipo y las colaboraciones eficaces, la diferenciación para atender las necesidades de los estudiantes y la evaluación (IB, 2014g).

**2.3.2. Enfoque de enseñanza basada en la indagación:** es el desarrollo de la curiosidad, en el estudiante, a partir de una pregunta o interrogante que propicie el proceso de búsqueda de información y genere la reflexión, así como las habilidades necesarias para aprender de forma autónoma (IB, 2014g).

**2.3.3. Enfoque de enseñanza basada en la conceptualización:** es la comprensión de

conceptos que trasciendan la asignatura y permita trasladar el aprendizaje a nuevos y diferentes contextos (IB, 2014g).

**2.3.4. Enfoque de enseñanza basada en la contextualización:** es el conjunto de acontecimientos o circunstancias locales o globales que estimulan el aprendizaje en el estudiante, desarrollan el proceso y transferencia de la información a otras situaciones (IB, 2014g).

**2.3.5. Enfoque de enseñanza basada en el trabajo colaborativo:** es la colaboración e interacción eficaz con y entre los estudiantes (IB, 2014g).

**2.3.6. Enfoque de enseñanza basada en la diferenciación:** es el proceso de identificación de las estrategias más eficaces para lograr los objetivos de aprendizaje que satisfagan las necesidades y creen oportunidades de aprendizaje para todos los estudiantes (IB, 2014g).

**2.3.7. Enfoque de enseñanza basada en la evaluación:** es una herramienta para modificar las actividades de enseñanza del docente con el objetivo de enriquecer el aprendizaje de los estudiantes y fomentar espacios en los cuales el estudiante pueda valorar y perfeccionar sus habilidades (IB, 2014g).

**2.3.8. Sesiones de aprendizaje:** son entornos que promueven el desarrollo del aprendizaje de los estudiantes (...) facilitan las interrelaciones del estudiante con personas, objetos, realidades o contextos, que le proporcionan experiencias e información valiosa para lograr propósitos específicos... se diseñan y organizan según la concepción acerca de

cómo aprenden los estudiantes, y se aprovechan según las intenciones pedagógicas de los docentes y la propia curiosidad de los estudiantes (MINEDU, 2016, p. 113).

**2.3.9. Enseñanza:** proceso que debe estar centrado en el alumno y se debe basar en los enfoques de indagación, la comprensión conceptual, el desarrollo de contextos locales y globales, el trabajo colaborativo, la diferenciación y la evaluación (IB, 2014g).

**2.3.10. Validez:** es la efectividad con la que el instrumento mide la variable que pretende medir (Hernández, et al., 2014).

**2.3.11. Confiabilidad:** es la exactitud o precisión de una medición realizada a través de una prueba o técnica de evaluación (Tornimbini, Pérez y Olaz, como se citó en Livia y Ortiz, 2014, p. 103).

**2.3.12. Baremos:** son las escalas objetivas de valor para evaluar los fenómenos medidos (Alarcón, 2008, p. 226).

## **CAPÍTULO III**

### **Objetivos**

#### **3.1 General**

- Construir y determinar las propiedades psicométricas de un instrumento para evaluar enfoques de enseñanza en las sesiones de aprendizaje en instituciones educativas.

#### **3.2 Específicos**

- Determinar las evidencias de validez de un instrumento de evaluación de enfoques de enseñanza en las sesiones de aprendizaje en instituciones educativas.
- Determinar las evidencias de confiabilidad de un instrumento de evaluación de enfoques de enseñanza en las sesiones de aprendizaje en instituciones educativas.
- Construir las normas de calificación e interpretación de un instrumento de evaluación de enfoques de enseñanza en las sesiones de aprendizaje en instituciones educativas.

## **CAPÍTULO IV**

### **Hipótesis**

En esta investigación no se formularon hipótesis debido a que, se trata de una investigación de tipo instrumental (Ato, López & Benavente, 2013) que pretende aportar un instrumento que cuente con evidencias de validez y confiabilidad.

## **CAPÍTULO V**

### **Método**

#### **5.1. Tipo de investigación**

El estudio es cuantitativo porque, como mencionan Hernández, et al. (2014), se inicia con una idea que se delimita y de la que se derivan objetivos y se investigan diversas fuentes para construir el marco teórico. En este caso, se construyó el instrumento y quedaron determinadas sus propiedades psicométricas.

Montero y León (2007) clasifican este tipo de investigación como estudios instrumentales puesto que su objetivo es desarrollar un instrumento desde la elaboración hasta la determinación de las propiedades psicométricas.

#### **5.2 Diseño de investigación**

El presente estudio tiene un diseño no experimental, porque según Hernández, et al. (2014) no se manipulan las variables, solo se observan y se interpretan, además es transversal porque los datos se recolectan en un solo tiempo.

La investigación sigue el diseño de las investigaciones instrumentales que incluyen

todos aquellos trabajos que analizan las propiedades psicométricas de instrumentos (Ato, López y Benavente, 2013).

El diseño de investigación que se aplicó fue el psicométrico, según Alarcón (2008) “El propósito de estos estudios es desarrollar instrumentos de medición que reúnan los requisitos de “validez” y “confiabilidad” (p. 224).

En este sentido, se construyó el instrumento de evaluación de los enfoques de enseñanza en las sesiones de aprendizaje basado en una propuesta teórica enfocada en la práctica docente que incluyó un conjunto de ítems que miden los indicadores propuestos. Luego se determinaron las evidencias de validez y confiabilidad.

### **5.3 Variables**

#### **Variable de estudio:**

- Enfoques de enseñanza en la sesión de aprendizaje

Es el puntaje obtenido en el Instrumento de evaluación de los enfoques de enseñanza en las sesiones de aprendizaje cuyas dimensiones son:

- La indagación
- La comprensión conceptual
- Los contextos locales y globales
- El trabajo colaborativo

- La diferenciación
- La evaluación

**Variables de control:**

- Ubicación: colegios de Lima Metropolitana.
- Tipo de colegios: colegios privados.
- Tipo de Programa Internacional: Bachillerato Internacional
- Categoría docente: profesores habilitados para impartir el Programa del Diploma del Bachillerato Internacional.

**Variables controladas:**

- Pertinencia del horario de clases: se revisó la calendarización del año.
- Desarrollo de la planificación del curso: se revisaron los planificadores y el calendario de evaluación interna y externa.
- Conducta de los alumnos: se tuvo en cuenta la actitud del estudiante en función de la actividad programada por el docente.
- Disponibilidad de los profesores: se consultó la disposición para participar en el estudio.

Tabla 1

*Operacionalización de la variable*

Variable	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de medida	
<b>Enfoques de enseñanza</b> “son estrategias, habilidades y actitudes deliberadas que permean el entorno de enseñanza y aprendizaje” (IB, 2014g, p. 1).	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Indagación</li> </ul>	Generación de la construcción del conocimiento.	1. Da a conocer el objetivo 2. Plantea preguntas que generan curiosidad e interés en el tema. 3. Genera actividades que implican la búsqueda de información	No = 0 Sí = 1  Para todos los ítems.	
		Propiciación del procesamiento de la información.	4. Propicia actividades que generen el procesamiento y reflexión de la información. 5. Genera espacios para comparar, contrastar y validar la información. 6. Usa recursos adecuados relacionados con la asignatura. 7. Hace referencia al tipo de fuentes que se deben consultar. 8. Fomenta el reconocimiento de las ideas y trabajos de otras personas		
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Comprensión conceptual</li> </ul>	Propiciación de la comprensión de los conceptos	Favorecimiento del procesamiento de la información a través del contexto	9. Da a conocer el (los) concepto(s) clave(s) y conceptos relacionados. 10. Interrelaciona el concepto y contenido adquirido en la asignatura con otras asignaturas 11. Propicia las conexiones entre el conocimiento previo y el nuevo	
				<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Contextos locales y globales</li> </ul>	12. Parte de un tema o situación actual. 13. Propicia la búsqueda del significado en el contexto. 14. Facilita la transferencia del concepto y contenido a otros contextos. 15. Favorece el estudio de casos reales y los relaciona con el tema.
					16. Fomenta la colaboración e interacción entre los estudiantes. 17. Fomenta la evaluación de la responsabilidad colectiva.
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Trabajo colaborativo</li> </ul>	Favorecimiento de la construcción del conocimiento a través de la interacción entre los estudiantes.	18. Genera actividades prácticas que atiendan a la diversidad de alumnos. 19. Aplica diversas estrategias para lograr los objetivos. 20. Promueve diferentes formatos y modos de explorar y presentar los conocimientos.		
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Diferenciación</li> </ul>	Creación de oportunidades de aprendizaje para todos los alumnos.	21. Da a conocer los criterios de		
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Evaluación</li> </ul>	Evaluación			

---

basada en lo formativo y sumativo.	evaluación. 22. Brinda comentarios sobre los puntos fuertes y las limitaciones del trabajo de cada estudiante. 23. Valora el trabajo del estudiante en función a niveles de logro determinados.
--	---

---

*Fuente:* Elaboración propia

#### **5.4. Población y muestra**

Los 567 profesores que forman parte de la población en estudio son varones y mujeres que se encuentran entre los 25 y 50 años de edad, especialistas en diversas asignaturas en el PD como literatura, inglés, historia, gestión empresarial, biología, química, física, artes visuales, matemática, entre otros cursos. Forman parte de la Comunidad Educativa de la OBI que ascienden a 30 instituciones educativas privadas en el departamento de Lima, se considera que están preparados para dictar clase cuando, al menos, han participado de un Taller de Capacitación organizado por la OBI para obtener un certificado profesional que lo habilita para impartir el curso.

En la tabla 2 se muestra la distribución de la población.

Tabla 2

*Población de las instituciones educativas privadas con Programas Internacionales: Programa de Diploma del Bachillerato Internacional (IB. 2015c).*

Instituciones Educativas Privadas	Población
Institución Educativa Privada – 1	50
Institución Educativa Privada – 2	15
Institución Educativa Privada – 3	12
Institución Educativa Privada – 4	12
Institución Educativa Privada – 5	14
Institución Educativa Privada – 6	15
Institución Educativa Privada – 7	22
Institución Educativa Privada – 8	12
Institución Educativa Privada – 9	22
Institución Educativa Privada – 10	10
Institución Educativa Privada – 11	18
Institución Educativa Privada – 12	40
Institución Educativa Privada – 13	13
Institución Educativa Privada – 14	15
Institución Educativa Privada – 15	12
Institución Educativa Privada – 16	20
Institución Educativa Privada – 17	15
Institución Educativa Privada – 18	14
Institución Educativa Privada – 19	14
Institución Educativa Privada – 20	32
Institución Educativa Privada – 21	13
Institución Educativa Privada – 22	13
Institución Educativa Privada – 23	18
Institución Educativa Privada – 24	16
Institución Educativa Privada – 25	12
Institución Educativa Privada – 26	20
Institución Educativa Privada – 27	15
Institución Educativa Privada – 28	40
Institución Educativa Privada – 29	18
Institución Educativa Privada – 30	25
TOTAL	567

### Muestra:

Se procedió a calcular el tamaño de la muestra aplicando la siguiente fórmula:

Donde:

$z = 1.96$

$N = 567$

$p = 0.5$

$q = 0.5$

$$n = \frac{z^2 pqN}{e_{\max}^2 (N-1) + z^2 pq}$$

$$e_{\max} = 0.05$$

Reemplazando:

$$n = \frac{1.96^2 \times 567 \times 0.5 \times 0.5}{(567-1) \times 0.05^2 + 1.96^2 \times 0.5^2}$$

$$(567-1) \times 0.05^2 + 1.96^2 \times 0.5^2$$

$$n = 229.239 \text{ es igual a } 230$$

El cálculo arrojó una muestra representativa de 230 profesores.

En un inicio, para obtener una muestra estadística relevante de la población en estudio, la técnica de muestreo que se aplicó fue la probabilística aleatoria simple, los 567 profesores que conforman la población en estudio tuvieron la probabilidad de ser elegidos para la aplicación del instrumento de evaluación de enfoques de enseñanza en sesiones de aprendizaje.

Durante la fase de aplicación del instrumento, salieron a la luz algunas limitaciones relacionadas con el tamaño muestral. De las treinta instituciones educativas privadas de Lima que imparten el PD, solo nueve aceptaron participar del estudio. Es por ello que no se pudo aplicar el muestreo estratificado, lo que llevó a cambiar el tipo de muestreo a no probabilístico intencional.

La muestra final fue de 66 profesores, conformados por 37 varones y 29 mujeres que se encuentran entre los 25 y 50 años de edad como se ilustra en la tabla 3.

Tabla 3

*Distribución de la muestra final según sexo por instituciones educativas privadas*

Instituciones Educativas Privadas	Número de profesores por sexo				Total	
	Varones		Mujeres		F	%
	f	%	f	%		
Institución Educativa Privada – 1	3	100	0	0	3	4.5
Institución Educativa Privada – 2	7	100	0	0	7	10.6
Institución Educativa Privada – 3	0	0	1	100	1	1.5
Institución Educativa Privada – 4	0	0	2	100	2	3.0
Institución Educativa Privada – 5	0	0	1	100	1	1.5
Institución Educativa Privada – 6	10	83	2	17	12	18.2
Institución Educativa Privada – 7	5	33	10	67	15	22.7
Institución Educativa Privada – 8	10	56	8	44	18	27.3
Institución Educativa Privada – 9	2	29	5	71	7	10.6
Total	37	56	29	44	66	100

La muestra seleccionada responde a la siguiente distribución por grupos de asignaturas. Del grupo 1 (G1) – Literatura 21 profesores; del grupo 2 (G2) – inglés 7 profesores; del grupo 3 (G3) – Historia y Gestión Empresarial 11 profesores; del grupo 4 (G4) – Biología, Química y Física 12 profesores; del grupo 5 (G5) – Matemática 6 profesores; del grupo 6 (G6) – Artes Visuales 5 profesores y del grupo 7 (G7) Teoría del Conocimiento 4 profesores, como se ilustra en la tabla 4.

Tabla 4

*Distribución de la muestra según grupos de asignaturas.*

Instituciones Educativas Privadas	Grupos de asignaturas														Total	
	G1		G2		G3		G4		G5		G6		G7		F	%
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%				
Institución Educativa Privada – 1	0	0	0	0	3	100	0	0	0	0	0	0	0	0	3	4.5
Institución Educativa Privada – 2	0	0	1	14	2	30	1	14	1	14	1	14	1	14	7	10.6
Institución Educativa Privada – 3	1	100	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1.5
Institución Educativa Privada – 4	1	50	0	0	0	0	0	0	0	0	1	50	0	0	2	3.0

Institución Educativa Privada – 5	0	0	0	0	1	100	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1.5
Institución Educativa Privada – 6	2	17	1	8	1	8	4	33	2	17	0	0	2	17	12	18.2
Institución Educativa Privada – 7	12	79	0	0	1	7	1	7	0	0	1	7	0	0	15	22.7
Institución Educativa Privada – 8	3	17	3	17	2	11	4	22	3	17	2	11	1	5	18	27.3
Institución Educativa Privada – 9	2	29	2	29	1	13	2	29	0	0	0	0	0	0	7	10.6
Total	21	32	7	11	11	17	12	18	6	9	5	7	4	6	66	100

### **Criterios de inclusión:**

- Haber aceptado participar en el estudio a través del consentimiento informado.
- Tener experiencia dictando clases en el Programa de Diploma.
- Haber recibido capacitaciones de la Organización del Bachillerato Internacional.
- Encontrarse entre 25 y 50 años de edad.

### **Criterios de exclusión:**

- La no aceptación a participar en el estudio por parte del órgano de gobierno o del Coordinador de Diploma.
- No encontrarse presente el día de la evaluación

## **5.5 Instrumento**

Instrumento de evaluación de los enfoques de enseñanza en la sesión de aprendizaje.

Este instrumento fue construido por las autoras del presente estudio con el objetivo de evaluar las sesiones de aprendizaje según los enfoques de enseñanza (IB, 2014h) que

aplican los profesores en el PD.

El instrumento inicialmente estuvo constituido por 23 ítems distribuidos en 7 indicadores y 6 dimensiones: indagación, comprensión conceptual, contextos locales y globales, trabajo colaborativo, diferenciación y evaluación. Estos, constituyen los enfoques de enseñanza, ergo, los principios pedagógicos en los que se sustenta el trabajo metodológico del PD, adoptan un enfoque ampliamente constructivista centrado en el alumno y hacen hincapié en la importancia de la interconexión y simultaneidad del aprendizaje (IB, 2014h).

Se detalla la estructura del instrumento en la Tabla 5.

Tabla 5

*Especificaciones para evaluar los enfoques de enseñanza en las sesiones de aprendizaje.*

Enfoques de enseñanza basados en	Indicadores	N° ítems
<u>Indagación</u> : es el desarrollo de la curiosidad, en el estudiante, a partir de una pregunta o interrogante que propicie el proceso de búsqueda de información y genere la reflexión, así como las habilidades necesarias para aprender de forma autónoma (IB, 2014g).	Generación de la construcción del conocimiento	1-3
	Propiciación del procesamiento de la información.	4 – 8
<u>Comprensión conceptual</u> : es la comprensión de conceptos que trasciendan la asignatura y permita trasladar el aprendizaje a nuevos y diferentes contextos (IB, 2014g).	Propiciación de la comprensión de los conceptos	9-11
<u>Contextos locales y globales</u> : es el conjunto de acontecimientos o circunstancias locales o globales que estimulan el aprendizaje en el estudiante, desarrollan el proceso y transferencia de la información a otras situaciones (IB, 2014g).	Favorecimiento del procesamiento de la información a través del contexto	12 – 15
<u>Trabajo colaborativo</u> : es la colaboración e interacción eficaz con y entre los estudiantes (IB, 2014g, p. 27).	Favorecimiento de la construcción del conocimiento a través de la interacción entre	16 – 17

los estudiantes.

Diferenciación: es el proceso de identificación de las estrategias más eficaces para lograr los objetivos de aprendizaje que satisfagan las necesidades y creen oportunidades de aprendizaje para todos los estudiantes (IB, 2014g). Creación de oportunidades de aprendizaje para todos los alumnos. 18 – 20

Evaluación: es la herramienta para modificar las actividades de enseñanza del docente con el objetivo de enriquecer el aprendizaje de los estudiantes y fomentar espacios en los cuales el estudiante pueda valorar y perfeccionar sus habilidades (IB, 2014g). Evaluación basada en lo formativo y sumativo. 21 – 23

---

*FUENTE*: Elaboración propia

Se puntuó con 0 si no se observa el ítem y con 1 si se observa el ítem en la sesión de clases, como se puede apreciar en el apéndice A. Finalmente se procede a sumar los puntos obtenidos y obtener un puntaje total por evaluado.

Los datos de validez y confiabilidad se presentarán en la sección de resultados debido a que forman parte de los objetivos del estudio.

## 5.6. Procedimientos

- **Primera etapa: Construcción y validación del instrumento.**

- a) Se construyó el instrumento analizando la teoría relacionada con los enfoques de enseñanza que aparecen en la documentación oficial publicada por la OBI (IB, 2014h) y las teorías sobre el enfoque constructivista de Ausubel, Piaget, Bruner y Vigotsky. Según sus definiciones conceptuales, se identificaron las dimensiones y, en función a estas, se determinaron los indicadores e ítems del instrumento de evaluación de sesiones de aprendizaje que aparecen en el apéndice B, en la ficha de evaluación específica. Asimismo, se determinaron los aspectos formales del

instrumento, estos se recogen en la ficha de evaluación global como figura en el apéndice C.

b) Se precisó el perfil de los expertos para cualificar el Instrumento de evaluación de enfoques de enseñanza en sesiones de aprendizaje, según los siguientes aspectos:

- Trayectoria como especialista reconocido en temas como: gestión pedagógica, enfoques de aprendizaje y enseñanza y examinador o tallerista de la OBI.
- Experiencia y entrenamiento en la revisión de instrumentos de evaluación.
- Disponibilidad e interés por contribuir con el tema.
- Se consideraron: coordinadores del PD, responsables del proceso de evaluación de asignaturas en el PD, especialistas en enfoques de enseñanza y aprendizaje y otros profesionales vinculados a la calidad educativa.

c) Se determinó la validez de contenido del instrumento mediante el juicio de expertos calculando el coeficiente de V de Aiken para las respuestas de los jueces, obteniendo a la vez los intervalos de confianza del coeficiente para cada dimensión. Asimismo, se aplicó la prueba binomial para determinar la concordancia entre la respuesta de los jueces.

- **Segunda etapa: Estudio piloto**

d) Se solicitó a los directores de las 30 instituciones educativas privadas de Lima que ofrecen el PD la autorización para la aplicación del instrumento de evaluación de enfoques de enseñanza en las sesiones de aprendizaje.

- e) Se explicó, para la aplicación del estudio piloto, a los coordinadores del PD y de grupos de asignaturas que aceptaron participar, la finalidad, la estructura y la forma de aplicación del instrumento de evaluación de enfoques de enseñanza de las sesiones de aprendizaje, además, el objetivo del sondeo inicial.
  - f) Se realizó el seguimiento del estudio piloto ofreciendo a los coordinadores del PD y de los grupos de asignaturas explicaciones telefónicas y virtuales durante el proceso de aplicación.
  - g) Se recibieron los sondeos y los consentimientos informados del estudio piloto por correo electrónico.
  - h) Se evaluaron los aspectos técnicos sugeridos por los coordinadores del PD y de los grupos de asignaturas que aplicaron el estudio piloto. El sondeo demostró que el instrumento está organizado de forma lógica y coherente, las instrucciones son fáciles de seguir, las alternativas de respuestas son las apropiadas, la extensión del instrumento es adecuada y es fácil de aplicar, esto confirma el hallazgo de validez de contenido y su aplicabilidad.
- **Tercera etapa: Aplicación del instrumento**
- i) Se solicitó a los coordinadores del PD, de las instituciones educativas privadas que no participaron del estudio piloto, el permiso para la aplicación del instrumento.
  - j) Se explicó a los coordinadores del PD que aceptaron participar del estudio, la finalidad, la estructura y la forma de aplicación del instrumento de evaluación de

enfoques de enseñanza de las sesiones de aprendizaje, se debían tener en cuenta las siguientes condiciones. Aplicar:

- En una sola sesión de aprendizaje.
  - En el lugar planificado por el profesor según el curso y el contenido.
  - Con previo aviso al profesor.
  - En período libre de exámenes.
- k) Se recolectó el consentimiento informado de los profesores que aceptaron participar en el estudio, según el modelo del apéndice D.
- l) Se aplicó, por parte de los coordinadores del PD, el instrumento de evaluación de los enfoques de enseñanza de las sesiones de aprendizaje a los profesores que aceptaron participar.
- **Cuarta etapa: Análisis de resultados**
- m) Se recibieron los instrumentos de evaluación de enfoques de enseñanza en sesiones de aprendizaje aplicados por los coordinadores.
- n) Se analizaron los resultados de la aplicación para determinar la validez de constructo a través de la correlación ítems test.
- o) Se delimitó la evidencia de confiabilidad aplicando la prueba de coeficiente de consistencia interna del instrumento que se determina con el coeficiente Alfa de Cronbach.

p) Se elaboraron las normas del instrumento mediante percentiles.

## **CAPÍTULO VI**

### **Resultados**

#### **6.1. Validez de contenido**

La validez de contenido se efectuó a través del criterio de jueces expertos. Esta tuvo dos partes: el análisis global de contenidos (ver apéndice C) y el análisis específico de la validación de ítems (ver apéndice B). Para ello se trabajó con 10 jueces expertos quienes evaluaron el instrumento para evaluar los enfoques de enseñanza en sesiones de aprendizaje en instituciones educativas.

La ficha global evaluó los aspectos formales del instrumento como la pertinencia del objetivo y las definiciones teóricas, la organización, el lenguaje, las instrucciones, las alternativas de respuesta, las puntuaciones, la suficiencia de los ítems, indicadores y dimensiones, entre otros.

El resultado de esta evaluación revela que los aspectos valorados por los jueces presentan una aceptación significativa como se observa en la tabla 6.

Tabla 6

*Validez de Contenido del instrumento con respecto a la Ficha de evaluación global mediante la prueba binomial*

Aspectos	Descriptores evaluados	N	PO	p-valor
1	El instrumento contribuye a lograr el objetivo que se ha propuesto	8	0.80	0.109
2	La definición teórica que se ha asumido de la variable es coherente con la definición operacional que se ha construido (dimensiones, indicadores, ítems)	10	1.00	0.002
3	El instrumento está organizado de forma lógica y coherente.	10	1.00	0.002
4	El lenguaje utilizado es apropiado para la población a la que va dirigido.	9	0.90	0.021
5	Las instrucciones son fáciles de seguir	9	0.90	0.021
6	Las alternativas de respuestas son las apropiadas	9	0.90	0.021
7	Las puntuaciones asignadas a las respuestas son las adecuadas	10	1.00	0.002
8	Los ítems son suficientes para medir cada indicador	9	0.90	0.021
9	Los indicadores son suficientes para medir las dimensiones	8	0.80	0.109
10	Las dimensiones son suficientes para medir la variable	10	1.00	0.002
11	Existe coherencia entre las dimensiones, indicadores e ítems.	10	1.00	0.002
12	La tabla de especificaciones es coherente y lógica	9	0.90	0.021

*Nota:* La concordancia de las valoraciones de los jueces se calculó a través de la prueba binomial, presentándose la proporción observada de acuerdo de los jueces (PO) y el nivel de significancia (p-valor).

La ficha de evaluación específica del instrumento detalla los enfoques de enseñanza con sus respectivas dimensiones, indicadores e ítems. Se puede apreciar que todos los jueces concordaron en que los ítems guardan relación con el indicador y la dimensión planteada.

La valoración de los acuerdos de los jueces se realizó mediante la prueba binomial, donde las proporciones de acuerdo para cada ítem fueron adecuadas, y significativas, como se observa en la tabla 7.

Tabla 7

*Validez de Contenido del instrumento con respecto a la Ficha de Evaluación Específica a través de la prueba binomial.*

Ítems	Categoría	N	PO	p-valor
1. Da a conocer el objetivo	Acuerdo	10	1.00	0.002
2. Plantea preguntas que generan curiosidad e interés en el tema.	Acuerdo	10	1.00	0.002
3. Genera actividades que implican la búsqueda de información	Acuerdo	10	1.00	0.002
4. Propicia actividades que generen el procesamiento y reflexión de la información	Acuerdo	10	1.00	0.002
5. Genera espacios para comparar, contrastar y validar la información.	Acuerdo	10	1.00	0.002
6. Usa recursos adecuados relacionados con la asignatura.	Acuerdo	9	0.90	0.021
7. Hace referencia al tipo de fuentes que se deben consultar.	Acuerdo	10	1.00	0.002
8. Fomenta el reconocimiento de las ideas y trabajos de otras personas.	Acuerdo	9	0.90	0.021
9. Da a conocer el (los) concepto(s) clave(s) y conceptos relacionados.	Acuerdo	10	1.00	0.002
10. Interrelaciona el concepto y contenido adquirido en la asignatura con otras asignaturas	Acuerdo	10	1.00	0.002
11. Propicia las conexiones entre el conocimiento previo y el nuevo	Acuerdo	10	1.00	0.002
12. Parte de un tema o situación actual	Acuerdo	10	1.00	0.002
13. Propicia la búsqueda del significado en el contexto	Acuerdo	10	1.00	0.002
14. Facilita la transferencia del concepto y contenido a otros contextos.	Acuerdo	10	1.00	0.002
15. Favorece el estudio de casos reales y los relaciona con el tema	Acuerdo	10	1.00	0.002
16. Fomenta la colaboración e interacción entre los estudiantes.	Acuerdo	10	1.00	0.002
17. Fomenta la evaluación de la responsabilidad colectiva.	Acuerdo	9	0.90	0.021
18. Genera actividades prácticas que atiendan a la diversidad de alumnos.	Acuerdo	10	1.00	0.002
19. Aplica diversas estrategias para lograr los objetivos.	Acuerdo	10	1.00	0.002
20. Promueve diferentes formatos y modos de explorar y presentar los conocimientos.	Acuerdo	10	1.00	0.002
21. Da a conocer los criterios de evaluación.	Acuerdo	10	1.00	0.002
22. Brinda comentarios sobre los puntos fuertes y las limitaciones del trabajo de cada estudiante.	Acuerdo	10	1.00	0.002
23. Valora el trabajo del estudiante en función a niveles de logro	Acuerdo	10	1.00	0.002

determinados.

*Nota:* La concordancia de las valoraciones de los jueces se calculó a través de la prueba binomial para cada ítem del instrumento, presentándose la proporción observada de acuerdo de los jueces (PO) y el nivel de significancia (p-valor) de las mismas.

Asimismo, al analizar el grado de acuerdo de los jueces mediante la V de Aiken se pueden encontrar valores adecuados para cada uno de los 23 reactivos, dado que los intervalos de confianza se ubican por encima de 0.50 como se observa en las tablas 8 y 9.

Tabla 8

*Validez de contenido del instrumento mediante la V Aiken.*

Ítems	V Aiken	LI	LS
1. Da a conocer el objetivo	1	0.72	1
2. Plantea preguntas que generan curiosidad e interés en el tema.	1	0.72	1
3. Genera actividades que implican la búsqueda de información	1	0.72	1
4. Propicia actividades que generen el procesamiento y reflexión de la información	1	0.72	1
5. Genera espacios para comparar, contrastar y validar la información.	1	0.72	1
6. Usa recursos adecuados relacionados con la asignatura.	0.9	0.59	0.98
7. Hace referencia al tipo de fuentes que se deben consultar.	1	0.72	1
8. Fomenta el reconocimiento de las ideas y trabajos de otras personas.	0.9	0.59	0.98
9. Da a conocer el (los) concepto(s) clave(s) y conceptos relacionados.	1	0.72	1
10. Interrelaciona el concepto y contenido adquirido en la asignatura con otras asignaturas	1	0.72	1
11. Propicia las conexiones entre el conocimiento previo y el nuevo	1	0.72	1
12. Parte de un tema o situación actual	1	0.72	1
13. Propicia la búsqueda del significado en el contexto	1	0.72	1
14. Facilita la transferencia del concepto y contenido a otros contextos.	1	0.72	1
15. Favorece el estudio de casos reales y los relaciona con el tema	1	0.72	1
16. Fomenta la colaboración e interacción entre los estudiantes.	1	0.72	1
17. Fomenta la evaluación de la responsabilidad colectiva.	0.9	0.59	0.98
18. Genera actividades prácticas que atiendan a la diversidad de alumnos.	1	0.72	1
19. Aplica diversas estrategias para lograr los objetivos.	1	0.72	1
20. Promueve diferentes formatos y modos de explorar y presentar los conocimientos.	1	0.72	1
21. Da a conocer los criterios de evaluación.	1	0.72	1
22. Brinda comentarios sobre los puntos fuertes y las limitaciones del trabajo de cada estudiante.	1	0.72	1

23. Valora el trabajo del estudiante en función a niveles de logro determinados.	1	0.72	1
--	---	------	---

*Nota:* Los Intervalos de confianza se han calculado al 95% y para su interpretación se esperan valores por encima de .50 para dar por valido un reactivo.

Tabla 9

*Validez de contenido por dimensiones y total mediante la v de Aiken*

Dimensiones	V Aiken
Dimensión A: Indagación	0.98
Dimensión B: Comprensión conceptual	1
Dimensión C: Contextos locales y globales	1
Dimensión D: Trabajo colaborativo	0.95
Dimensión E: Diferenciación	1
Dimensión F: Evaluación	1
Total	0.99

*Nota:* Los Intervalos de confianza se han calculado al 95% y para su interpretación se esperan valores por encima de .50 para dar por valido un reactivo.

## 6.2. Validez de constructo

Para hallar la validez de constructo se aplicó la correlación ítems-test, siendo esta la que aportó resultados significativos.

La correlación de ítems-test a través de la prueba r de Pearson corregida analizó la correspondencia entre los ítems y cada una de las dimensiones especificadas en el instrumento para evaluar enfoques de enseñanza en sesiones de aprendizaje. De los 23 ítems, 21 obtuvieron correlaciones superiores a 0.20 y fueron positivas, excepto los ítems 2 y 5 como figura en la tabla 10.

Tabla 10

*Análisis de ítems, correlación ítem-test escala general (índice de discriminación)*

Ítems	X	Va	Ítem-test
1. Da a conocer el objetivo	19.27	19.68	0.76
2. Plantea preguntas que generan curiosidad e interés en el tema.	19.17	21.86	0.00
3. Genera actividades que implican la búsqueda de información	19.32	19.42	0.73
4. Propicia actividades que generen el procesamiento y reflexión de la información	19.20	21.30	0.34
5. Genera espacios para comparar, contrastar y validar la información.	19.17	21.86	0.00
6. Usa recursos adecuados relacionados con la asignatura.	19.21	21.34	0.25
7. Hace referencia al tipo de fuentes que se deben consultar.	19.33	19.43	0.69
8. Fomenta el reconocimiento de las ideas y trabajos de otras personas.	19.36	18.88	0.81
9. Da a conocer el (los) concepto(s) clave(s) y conceptos relacionados.	19.32	19.73	0.62
10. Interrelaciona el concepto y contenido adquirido en la asignatura con otras asignaturas	19.26	20.87	0.34
11. Propicia las conexiones entre el conocimiento previo y el nuevo	19.18	21.41	0.38
12. Parte de un tema o situación actual	19.24	20.31	0.62
13. Propicia la búsqueda del significado en el contexto	19.26	20.38	0.54
14. Facilita la transferencia del concepto y contenido a otros contextos.	19.24	20.89	0.37
15. Favorece el estudio de casos reales y los relaciona con el tema	19.38	20.33	0.37
16. Fomenta la colaboración e interacción entre los estudiantes.	19.29	20.02	0.59
17. Fomenta la evaluación de la responsabilidad colectiva.	19.35	19.43	0.67
18. Genera actividades prácticas que atiendan a la diversidad de alumnos.	19.35	19.18	0.74
19. Aplica diversas estrategias para lograr los objetivos.	19.33	19.33	0.72
20. Promueve diferentes formatos y modos de explorar y presentar los conocimientos.	19.35	19.34	0.69
21. Da a conocer los criterios de evaluación.	19.35	19.06	0.78
22. Brinda comentarios sobre los puntos fuertes y las limitaciones del trabajo de cada estudiante.	19.36	18.76	0.85
23. Valora el trabajo del estudiante en función a niveles de logro determinados.	19.38	18.73	0.83

*Nota:* Se consideran adecuadas las correlaciones ítem-test superiores > .20

En la tabla 11 se presentan los resultados para la dimensión Indagación. El análisis de ítems halló correlaciones que van desde 0.000 hasta 0.790. La mayoría de correlaciones

fueron superiores a 0.20, teniendo que eliminarse los ítems 2 y 5 ya que no cumplieron este requisito y que, al eliminarse, ayudaron a incrementar la confiabilidad de consistencia interna de esta dimensión.

Tabla 11

*Análisis de ítems de la dimensión Indagación*

Ítems	X	Va	Ítem-test
1. Da a conocer el objetivo	6.41	1.26	0.61
2. Plantea preguntas que generan curiosidad e interés en el tema.	6.30	1.78	0.00
3. Genera actividades que implican la búsqueda de información	6.45	1.11	0.71
4. Propicia actividades que generen el procesamiento y reflexión de la información	6.33	1.64	0.25
5. Genera espacios para comparar, contrastar y validar la información.	6.30	1.78	0.00
6. Usa recursos adecuados relacionados con la asignatura.	6.35	1.62	0.23
7. Hace referencia al tipo de fuentes que se deben consultar.	6.47	1.11	0.67
8. Fomenta el reconocimiento de las ideas y trabajos de otras personas.	6.50	0.99	0.79

*Nota:* Se consideran adecuadas las correlaciones ítem-test superiores > .20

En la tabla 12 se presentan los resultados para la dimensión Comprensión Conceptual. El análisis de ítems halló correlaciones que van desde 0.232 hasta 0.441. Todas las correlaciones fueron superiores a 0.20 y son positivas, por tanto, la contribución de los ítems para medir la dimensión se ratifica.

Tabla 12

*Análisis de ítems de la dimensión Comprensión Conceptual*

Ítems	X	Va	Ítem-test
9. Da a conocer el (los) concepto(s) clave(s) y conceptos relacionados.	1.8939	0.127	0.232
10. Interrelaciona el concepto y contenido adquirido en la asignatura con otras asignaturas	1.8333	0.172	0.256
11. Propicia las conexiones entre el conocimiento previo y el nuevo	1.7576	0.248	0.441

*Nota:* Se consideran adecuadas las correlaciones ítem-test superiores > .20

En la tabla 13 se presentan los resultados para la dimensión Contextos locales y globales. El análisis de ítems halló correlaciones que van desde 0.304 hasta 0.571. Todas las correlaciones fueron superiores a 0.20 y son positivas, por tanto, la contribución de los ítems para medir la dimensión se ratifica.

Tabla 13

*Análisis de ítems de la dimensión Contextos locales y globales*

Ítems	X	Va	Ítem-test
12. Parte de un tema o situación actual	2.6212	0.516	0.571
13. Propicia la búsqueda del significado en el contexto	2.6364	0.512	0.506
14. Facilita la transferencia del concepto y contenido a otros contextos.	2.6212	0.608	0.304
15. Favorece el estudio de casos reales y los relaciona con el tema	2.7576	0.371	0.528

*Nota:* Se consideran adecuadas las correlaciones ítem-test superiores > .20

En la tabla 14 se presentan los resultados para la dimensión Trabajo Colaborativo. El análisis de ítems halló correlaciones de 0.667. Ambas correlaciones fueron superiores a 0.20 y son positivas, por tanto, la contribución de los ítems para medir la dimensión se ratifica.

Tabla 14

*Análisis de ítems de la dimensión Trabajo Colaborativo*

Ítems	X	Va	Ítem-test
16. Fomenta la colaboración e interacción entre los estudiantes.	0.8182	0.151	0.667
17. Fomenta la evaluación de la responsabilidad colectiva.	0.8788	0.108	0.667

*Nota:* Se consideran adecuadas las correlaciones ítem-test superiores > .20

En la tabla 15 se presentan los resultados para la dimensión Diferenciación. El

análisis de ítems halló correlaciones que van desde 0.506 hasta 0.665. Todas las correlaciones fueron superiores a 0.20 y son positivas, por tanto, la contribución de los ítems para medir la dimensión se ratifica.

Tabla 15

*Análisis de ítems de la dimensión Diferenciación*

Ítems	X	Va	Ítem-test
18. Genera actividades prácticas que atiendan a la diversidad de alumnos.	1.6515	0.415	0.665
19. Aplica diversas estrategias para lograr los objetivos.	1.6364	0.450	0.610
20. Promueve diferentes formatos y modos de explorar y presentar los conocimientos.	1.6515	0.477	0.506

*Nota:* Se consideran adecuadas las correlaciones ítem-test superiores > .20

En la tabla 16 se presentan los resultados para la dimensión Evaluación. El análisis de ítems halló correlaciones que van desde 0.744 hasta 0.925. Todas las correlaciones fueron superiores a 0.20 y son positivas, por tanto, la contribución de los ítems para medir la dimensión se ratifica.

Tabla 16

*Análisis de ítems de la dimensión Evaluación*

Ítems	X	Va	Ítem-test
21. Da a conocer los criterios de evaluación.	1.5909	0.645	0.744
22. Brinda comentarios sobre los puntos fuertes y las limitaciones del trabajo de cada estudiante.	1.6061	0.550	0.925
23. Valora el trabajo del estudiante en función a niveles de logro determinados.	1.6212	0.547	0.894

*Nota:* Se consideran adecuadas las correlaciones ítem-test superiores > .20

### 6.3. Confiabilidad del instrumento

Se calculó la confiabilidad de consistencia interna del instrumento, mediante el

coeficiente Alfa de Cronbach, cuyos resultados se aprecian en la Tabla 17. Se observa que las dimensiones indagación, contextos locales y globales, trabajo colaborativo, diferenciación y evaluación alcanzaron valores del Coeficiente Alfa de Cronbach iguales o superiores a 0.65 (Reidl-Martínez, 2013), solo la dimensión 2 Comprensión conceptual, no obtuvo el indicador requerido, lo que determina que se elimine esta dimensión del instrumento.

Tabla 17

*Valores Alfa de Cronbach para las dimensiones del instrumento para evaluar enfoques de enseñanza en sesiones de aprendizaje*

Dimensión	Inicial		Final	
	N	Alpha	N	Alpha
Indagación	8	0.75	6	0.80
Contextos locales y globales	4	0.68	4	0.68
Trabajo colaborativo	2	0.74	2	0.74
Diferenciación	3	0.76	3	0.76
Evaluación	3	0.93	3	0.93
Global	23	0.93	21	0.93

*Nota:* Se consideran adecuados los valores iguales o superiores > .65

#### **6.4. Elaboración de las normas de calificación e interpretación del instrumento**

Para completar el objetivo de investigación se aplicaron las normas de calificación e interpretación de un instrumento de evaluación de enfoques de enseñanza en las sesiones de aprendizaje en instituciones educativas. En vista de la naturaleza del instrumento de evaluación sobre enfoques de enseñanza, el análisis de los percentiles no busca categorizar en niveles alto, medio o bajo sino más bien lo que se pretende es señalar si es que se observa o no se observa determinado enfoque de enseñanza en la sesión de clase. Por lo tanto, se considerará que toda puntuación que se encuentre por debajo del percentil 50

indicará que no se observa determinado enfoque de enseñanza, mientras que toda puntuación que se ubique a partir del percentil 50 hacia adelante indicará que sí se observa la aplicación del enfoque en los sujetos evaluados, como se puede apreciar en la tabla 18.

Tabla 18

*Percentiles para evaluar enfoques de enseñanza en sesiones de aprendizaje*

		Indagación	Contextos locales y globales	Trabajo colaborativo	Diferenciación	Evaluación
N	Válido	66	66	66	66	66
	Perdidos	0	0	0	0	0
Percentiles	5	2,0000	1,3500	,0000	,0000	,0000
	10	2,7000	2,0000	,0000	1,0000	,0000
	25	5,0000	3,0000	2,0000	2,0000	2,7500
	50	6,0000	4,0000	2,0000	3,0000	3,0000
	75	6,0000	4,0000	2,0000	3,0000	3,0000
	90	6,0000	4,0000	2,0000	3,0000	3,0000
	95	6,0000	4,0000	2,0000	3,0000	3,0000

*Nota:* Se consideran adecuadas las puntuaciones que se encuentran del percentil 50 en adelante.

Tomando en consideración que lo que busca el instrumento es identificar si se observa o no se observa determinado enfoque de enseñanza, se han generado los diferentes puntos de corte para determinar la ocurrencia de los enfoques de enseñanza como se muestra en la tabla 19.

Tabla 19

*Baremos para evaluar enfoques de enseñanza en sesiones de aprendizaje*

Enfoque de enseñanza	Valores – puntos de corte	Categorías
Indagación	< 6	No se observa
	= 6	Se observa
Contextos globales y locales	< 4	No se observa
	= 4	Se observa
Trabajo colaborativo	< 2	No se observa
	= 2	Se observa
Diferenciación	< 3	No se observa
	= 3	Se observa
Evaluación	< 3	No se observa
	= 3	Se observa

**Nota:** Se consideran los puntos de corte que determinan la ocurrencia de los enfoques de enseñanza.

Los resultados nos muestran que, en las dimensiones indagación y contextos locales y globales, de los 66 docentes evaluados, 17 no aplican estos enfoques de enseñanza lo que representa el 25.8% de la muestra, mientras que 49 sí lo aplican, lo que representa el 74.2%. En relación con el enfoque de trabajo colaborativo 13 docentes no aplican, lo que representa el 19,7% de la muestra y 53 sí aplican siendo un 80.3%. En la evaluación del enfoque diferenciación se aprecia que 19 docentes no aplican, lo que representa el 28.8% de la muestra y 47 sí aplican lo que representa el 71.2%. Finalmente, en el enfoque evaluación 16 docentes no aplican representando el 24.2% de la muestra, mientras que 50 docentes sí aplican lo que representa el 75.8% de la muestra, como se puede ver en la tabla 20.

Tabla 20

*Comportamiento de la muestra*

Enfoque de indagación	f	%
No se observa	17	25.8
Se observa	49	74.2
Total	66	100.0
Enfoque de contextos globales y locales	f	%
No se observa	17	25.8
Se observa	49	74.2
Total	66	100.0
Enfoque de trabajo colaborativo	f	%
No se observa	13	19.7
Se observa	53	80.3
Total	66	100.0
Enfoque de diferenciación	f	%
No se observa	19	28.8
Se observa	47	71.2
Total	66	100.0
Enfoque de evaluación	f	%
No se observa	16	24.2
Se observa	50	75.8
Total	66	100.0

*Nota:* Se determina la ocurrencia (f) de los enfoques de enseñanza en la muestra.

## **CAPÍTULO VII**

### **Discusión**

Para la discusión se analizaron las implicancias de los resultados según los objetivos de estudio y se contrastaron con los antecedentes relacionados con el tema.

El instrumento de evaluación de enfoques de enseñanza en sesiones de aprendizaje cumplió con las evidencias de validez según se propuso en el primer objetivo específico. Se aplicaron la validez de contenido y la validez de constructo.

La validez de contenido se analizó a través de juicio de expertos quienes evaluaron el instrumento por medio de las fichas de evaluación global y específica.

En la evaluación de la ficha de contenido global, los jueces confirmaron que la organización, las instrucciones, el lenguaje empleado, las alternativas de respuesta y las puntuaciones que se otorgan por criterios son coherentes con lo que pretende medir, lo que se corresponde con los resultados del estudio piloto en el que los coordinadores corroboran los aspectos técnicos del instrumento de evaluación, afirmando que cumple con los siguientes criterios: lógica y coherencia, claridad en las instrucciones y en las

alternativas de respuesta, así como con la viabilidad de la aplicación y la extensión del mismo.

La evaluación de la ficha específica analizó los ítems planteados para cada indicador y dimensión, los resultados evidencian la validez de contenido. En esta evaluación los ítems alcanzaron los valores adecuados según la prueba binomial y la V de Aiken.

Estos resultados determinaron que todos los ítems contemplan las principales características o particularidades de las dimensiones según la definición teórica planteada por la OBI (2014) que señala la relevancia de los enfoques que deben prevalecer en una clase: la indagación, la comprensión conceptual, la comprensión contextual, el trabajo colaborativo, la diferenciación y la evaluación. Además, refuerza el enfoque constructivista impulsado por la OBI (2012) que destaca la aplicación de diversos enfoques por parte de los profesores para lograr en los alumnos una actitud activa de aprendizaje.

La validez de constructo se analizó a través de la aplicación la correlación ítem test. El resultado del análisis de la correlación ítems-test con respecto a cada una de las dimensiones (Alarcón, 2008) fue positivo para determinar la validez de constructo, ya que todos los ítems de las dimensiones contextos locales y globales, trabajo colaborativo, diferenciación y evaluación superaron los 0.20 y fueron positivos. Solo dos ítems de la dimensión indagación, no alcanzaron el valor requerido. Estos fueron el ítem 2: plantea preguntas que generan curiosidad e interés en el tema e ítem 5: genera espacios para comparar, contrastar y validar la información. Teniendo en cuenta este resultado los ítems

mencionados no se incluyen en el instrumento final.

Con respecto a los ítems que se eliminaron, se analiza que el ítem 2: plantea preguntas que generan curiosidad e interés en el tema, está contenido en el ítem 3: genera actividades que implican la búsqueda de información, porque según la OBI (2014g), la búsqueda de información se inicia con una pregunta o interrogante. Así mismo, el ítem 5: genera espacios para comparar, contrastar y validar la información, está contenido en el ítem 4: propicia actividades que generen el procesamiento y reflexión de la información, ya que, según Berté (2014), la comparación, el contraste y la validación de la información son etapas del ejercicio de la reflexión.

El instrumento de evaluación de enfoques de enseñanza en sesiones de aprendizaje cumplió con las evidencias de confiabilidad según se propuso en el segundo objetivo específico. Se aplicó el coeficiente Alpha de Cronbach y quedó demostrado que el instrumento tiene consistencia interna, en la mayoría de las dimensiones.

La consistencia interna de la dimensión indagación se determinó por la cohesión de sus ítems. Dar a conocer el objetivo, generar actividades de búsqueda, procesamiento y reflexión de la información, así como el uso adecuado de recursos y fuentes relacionadas al tema de estudio, contribuyeron a la construcción y procesamiento de la información que, como afirma la OBI (2014g), es el fundamento de la indagación. Este resultado también se sustenta en la teoría de Galleto y Romano (2012) quienes aseguran que el aprendizaje significativo se produce cuando el estudiante indaga y explora.

La consistencia interna de la dimensión contextos locales y globales se determinó

por la cohesión de sus ítems. Estos revelan que el conocimiento de los contextos permite al estudiante emitir juicios críticos como postula Gromi (2013), es así que, partir de una situación actual, buscar el significado en el contexto, transferir los conceptos y contenidos a otros conceptos y partir del estudio de casos, favorece la comprensión contextual por parte del estudiante, según postula la OBI (2014g). Los ítems considerados dentro de esta dimensión también se sustentan en la teoría de Berté (2014) y Latorre (2010), quienes señalan que el significado adquiere valor en la interacción con el contexto, lo cual permite aprender.

La dimensión trabajo colaborativo también alcanzó consistencia interna, los ítems incluidos en esta dimensión tienen cohesión. Estos, se apoyan en la teoría de Latorre (2010) quien sostiene que el aprendizaje ocurre en una comunidad y que no es un fenómeno aislado. Por ello, el estudiante se beneficia de esta estrategia ya que favorece su “participación, la socialización y emancipación...” (p. 169). Asimismo, la teoría de Galleto y Romano (2012) sirve de soporte a este resultado, ya que ellos plantean que el aprendizaje eficaz se da en la interacción entre iguales. La OBI, por su parte, menciona que es tan importante esta dimensión, que el profesor debe generar una teoría que propicie la construcción del conocimiento en la interacción entre los estudiantes (2014g).

En la dimensión diferenciación los ítems guardaron cohesión interna, es así que generar actividades prácticas que atiendan a la diversidad, aplicar diversas estrategias para lograr objetivos y promover diferentes formatos, modos y presentación del conocimiento propician la creación de oportunidades de aprendizaje para todos los alumnos como afirma la OBI (2014g). De la misma manera, estos ítems cumplen con el enfoque transversal propuesto por el Minedu (2016) que impulsa la atención a la diversidad para obtener

resultados de aprendizaje de calidad.

La dimensión evaluación también alcanzó consistencia interna, los ítems planteados en esta, presentaron cohesión. Dar a conocer los criterios de evaluación, comentar puntos fuertes y limitaciones y valorar el trabajo del estudiante en función a los niveles de logro, describen con precisión esta dimensión. Es así, que refuerza lo expuesto por la OBI (2015a) que considera la evaluación como una herramienta fundamental en el proceso de aprendizaje. Igualmente, ayuda a identificar las fortalezas y debilidades de los estudiantes, así como evalúa la práctica docente (2014g). Del mismo modo, la teoría planteada por Pressi (2011) refuerza el planteamiento de la OBI al destacar que la evaluación juega un papel importante en la toma de decisiones por parte del docente para mejorar su práctica pedagógica. Estos resultados también refuerzan la idea de que los ítems le permiten al docente identificar las actividades que debe aplicar en las sesiones de aprendizaje y que se encuentren en la zona de desarrollo próximo para potenciar el conocimiento como señala Vygostsky (como citan Latorre y Seco, 2010).

Por todo lo expuesto se evidencia que las dimensiones indagación, contextos locales y globales, trabajo colaborativo, diferenciación y evaluación presentan consistencia interna.

No obstante, la dimensión comprensión conceptual no alcanzó el valor requerido, superior a 0.65 exigido en la prueba del Alfa de Cronbach para determinar su consistencia interna, por lo que el análisis estadístico determinó que se elimine esta dimensión del instrumento. Este resultado se debe a que la muestra de 66 participantes no fue suficiente para calcular, lo que redujo las posibilidades de encontrar variabilidad, representando esto

una limitación del estudio.

Se elaboraron las normas de calificación e interpretación del instrumento de enfoques de enseñanza en sesiones de aprendizaje en instituciones educativas. Estas se basaron en determinar categorías, las cuales fueron la observación o no del enfoque en la sesión de clase visitada, ya que responde a la naturaleza del instrumento.

El objetivo principal de este estudio fue construir y determinar las propiedades psicométricas de un instrumento para evaluar enfoques de enseñanza en sesiones de aprendizaje, en este sentido, se construyó un instrumento cuyas dimensiones, indicadores e ítems correspondieron a los seis principios pedagógicos que plantea la OBI (IB, 2014g): indagación, comprensión conceptual, comprensión contextual, trabajo colaborativo, diferenciación y evaluación. Estos principios guardan relación con los enfoques de enseñanza y el enfoque constructivista sustentado en la teoría sociocultural de Vygotsky, la epistemología genética de Piaget, el aprendizaje significativo y funcional de Ausubel y el aprendizaje por descubrimiento de Bruner (Latorre y Seco, 2010). En la aplicación, se evaluaron las seis dimensiones planteadas en el instrumento para evaluar enfoques de enseñanza en las sesiones de aprendizaje y se comprobó que la mayoría de dimensiones e ítems propuestos son aplicables en la práctica.

Finalmente, podemos determinar que se cumplió con el objetivo general de construir y determinar las propiedades psicométricas de un instrumento para evaluar enfoques de enseñanza en sesiones de aprendizaje en instituciones educativas.

El estudio es importante porque se construyó un instrumento que cumple con

criterios psicométricos de validez y confiabilidad, basados en la teoría constructivista que le imprime objetividad y sustento, abre nuevos caminos para continuar futuras investigaciones relacionadas con los enfoques de enseñanza y aprendizaje, y puede ser una herramienta valiosa para medir la efectividad de la acción metodológica del profesor en las sesiones de aprendizaje en el PD, ya que es aplicable a todos los cursos que se imparten en el programa. Además, coordinadores y profesores contarán con una herramienta valiosa que les permitirá evaluar y autoevaluar respectivamente el desempeño docente durante el proceso de enseñanza aprendizaje.

Los resultados del presente estudio coinciden, en algunos casos, con los estudios existentes, como se detalla a continuación.

El primer estudio analizado fue el de Tapia y Luna quienes realizaron una investigación con el objetivo de conocer los resultados de un estudio psicométrico de una prueba elaborada para evaluar cuantitativa y cualitativamente procesos cognitivos básicos y superiores de pensamiento en alumnos de IV y V de secundaria y primer año de universidad a diferencia del presente estudio que no evalúa habilidades de aprendizaje en el estudiante sino los enfoques de enseñanza que aplican los docentes para desarrollar estas habilidades. El diseño de investigación fue psicométrico, al igual que el presente estudio. El proceso de validación de la prueba implicó determinar la validez de contenido a través del criterio de jueces expertos, determinar la confiabilidad de la prueba por consistencia interna y hallar la validez de constructo mediante el análisis factorial, al igual que en el presente estudio; no obstante, en esta investigación, se aplicó la correlación ítem-test que ratificó la consistencia interna del instrumento. La diferencia fundamental entre la tesis estudiada y el presente estudio radica en que, luego de su segunda aplicación tuvieron

que reagrupar los 41 ítems en solo tres dimensiones de las nueve planteadas inicialmente.

Otro de los estudios analizados fue el de Romero (2014) quien buscó evaluar el desempeño docente a través de la dimensión pedagógica, dimensión personal e institucional, a diferencia del presente estudio que no buscó evaluar dimensiones que no se relacionaran directamente con la ejecución de los enfoques de enseñanza en las sesiones de aprendizaje. En este estudio se validaron los instrumentos a través del juicio de expertos, estadísticamente y en campo, entre otros métodos. Para Romero (2014) el juicio de expertos permitió modificar algunos ítems, en el caso de la presente investigación, no se hicieron modificaciones a partir de esta validación. La prueba piloto aplicada les ofreció información acerca del lenguaje ya que los estudiantes no conocían la terminología que se empleaba en el instrumento, en este caso, no se modificó el instrumento luego de la aplicación de la prueba piloto ya que no hubo aportes significativos al respecto. Romero (2014), además, aplicó la validez de criterio, en cambio en el presente estudio se aplicó la validez de contenido y de constructo. Con respecto a los valores de confiabilidad, para el autor, la confiabilidad de sus instrumentos fue muy alta ( $\alpha$  de Combrach=0.80), en el presente estudio la mayoría de dimensiones obtuvieron valores significativos, excepto la dimensión 2, Comprensión contextual, por lo que se eliminó del instrumento. La correlación  $r$  de Pearson en el caso del tesista, resultó en todos los casos aceptable, no así en este estudio en el que de 23 ítems, solo 21 obtuvieron el resultado aceptable ( $R > 0.20$ ) dos indicadores tuvieron que ser eliminados porque no estuvieron en ese rango.

Otra investigación analizada fue la de Tomás (2014) quien construyó y validó un instrumento para recoger información de la práctica docente con los indicadores propuestos por el Sistema Nacional de Educación en España, en contraste, en el caso de

este estudio no se tomaron indicadores preestablecidos por el Ministerio de Educación peruano, sino que se construyó el instrumento para evaluar las sesiones de aprendizaje a partir de la teoría constructivista, las herramientas de reflexión y los enfoques de enseñanza planteados por la OBI y se determinaron las propiedades psicométricas de validez y confiabilidad. Tomás (2014) aplicó la validez de contenido a partir de la selección de una determinada cantidad de expertos y la aplicación de una entrevista. Las preguntas que se incluirían en el instrumento fueron determinadas según los aportes de los expertos. En el presente estudio los expertos evaluaron el instrumento ya construido. Luego, la tesista aplicó su prueba piloto y se corrigieron algunas imprecisiones, en el caso de este estudio no se modificó el instrumento luego de la aplicación del estudio piloto. En cuanto a la confiabilidad, Tomás (2014) aplicó el Coeficiente de Cronbach, al igual que en el estudio en análisis, sus resultados de 0.87, situado entre 0.8 y 1, indicaron consistencia interna aceptable y, por tanto, su instrumento fue fiable y sus mediciones fueron estables y consistentes. En el presente estudio la mayoría de dimensiones obtuvieron valores significativos, excepto la dimensión 2, Comprensión contextual, por lo que se eliminó del instrumento.

Cruz (2007) construyó dos cuestionarios para evaluar a los profesores: autoevaluación del profesor y evaluación del profesor por la opinión del alumno, a diferencia del presente estudio, que se centró en la construcción del instrumento para evaluar los enfoques que emplea el profesor durante la sesión de aprendizaje, en este estudio Cruz validó su instrumento a partir de la revisión de 6 jueces y profesores de diversas universidades. Este estudio no aportó resultados comparables a la presente investigación.

Finalmente, Martínez (2007) desarrolló, adaptó y validó un inventario para la evaluación de los recursos psicológicos en los adultos considerando aspectos actitudinales y aptitudes de manera general, en contraste con este estudio, en el que se evalúa, concretamente, la práctica metodológica de los docentes, limitándose a la observación de los enfoques de enseñanza que se aplican en las sesiones de aprendizaje. Martínez (2007) condujo procesos de depuración de ítems a través del coeficiente de correlación. Para esta validación se aplicó un proceso en dos etapas y pretendía elevar la consistencia interna del instrumento, se aceptaron los valores entre 0.25-0.30 (Nunnally y Bernstien, 1995), en ese caso se eliminaron dos ítems cuya correlación no se encontraba en el rango determinado. En el presente estudio, la correlación ítems-test a través de la prueba  $r$  de Pearson corregida, arrojó que de los 23 ítems, 21 obtuvieron correlaciones superiores a 0.20 y fueron positivas, excepto los ítems 2 y 5 que fueron eliminados.

Los antecedentes revisados coinciden en la elaboración de un instrumento para evaluar a los docentes en los diversos ámbitos de la dimensión pedagógica; sin embargo, en el presente estudio, el instrumento construido y validado solo se evalúa los enfoques de enseñanza en las sesiones de aprendizaje.

## **CAPÍTULO VIII**

### **Conclusiones**

Luego de la discusión y el análisis de resultados, de este estudio, podemos concluir lo siguiente:

1. El instrumento para evaluar enfoques de enseñanza en sesiones de aprendizaje cumple con la validez de contenido, los jueces expertos analizaron las fichas, global y específica del instrumento y los aspectos valorados a través de la prueba binomial y la V de Aiken presentaron una aceptación significativa.
2. El instrumento para evaluar enfoques de enseñanza en sesiones de aprendizaje cumple con los criterios de confiabilidad porque los resultados demostraron consistencia interna para las dimensiones de indagación, contextos locales y globales, trabajo colaborativo, diferenciación y evaluación. La dimensión comprensión conceptual no alcanzó consistencia interna, por lo cual se elimina del instrumento.
3. El instrumento para evaluar enfoques de enseñanza en sesiones de aprendizaje cumple con la validez de constructo, para ello se aplicó la correlación ítems-test, siendo esta la

que aportó resultados significativos.

4. El instrumento para evaluar enfoques de enseñanza en sesiones de aprendizaje cuenta con las normas de calificación e interpretación exigidas, en este caso buscó determinar si se observan o no se observan los enfoques de enseñanza en sesiones de aprendizaje.

## **CAPÍTULO IX**

### **Recomendaciones**

1. Continuar la investigación planteando futuros estudios que aborden la relación entre los enfoques de enseñanza y los enfoques de aprendizaje en la práctica docente, de tal manera que se pueda contar con un instrumento que tenga las propiedades psicométricas que requiere y que evalúe la aplicación de ambos enfoques en las sesiones de aprendizaje.
2. Continuar la investigación ampliando la muestra. Se sugiere aplicar el instrumento a los profesores del nivel secundario de Lima o provincias de los programas del Bachillerato Alemán y los colegios de alto rendimiento en Perú (COAR).
3. Incluir más indicadores para las dimensiones contextos locales y globales, trabajo colaborativo, diferenciación y evaluación de manera tal que contribuya a lograr de manera óptima el objetivo propuesto para el instrumento.
4. Incluir los enfoques de aprendizaje en el instrumento. Incluir ítems relacionados a las habilidades de pensamiento, de comunicación, de socialización, de investigación

y de autogestión que debe desarrollar el docente en los estudiantes.

5. Sugerir a la OBI la aplicación del instrumento para evaluar los enfoques de enseñanza en las sesiones de aprendizaje en el Programa de Escuela Primaria, Programa de Años Intermedios y Programa del Diploma con la finalidad de monitorear el desempeño docente.
  
6. Realizar validez de criterio para validar un futuro instrumento relacionado a los enfoques de enseñanza y aprendizaje. El nuevo instrumento podría usar los criterios construidos en este estudio para compararlos con sus resultados.
  
7. Realizar un análisis test-retest para determinar la confiabilidad de un instrumento. Para elevar la calidad de los ítems evaluados, aplicar más de una vez el instrumento al mismo grupo de personas.

## REFERENCIAS

- Alarcón, R. (2008). *Métodos y diseños de investigación del comportamiento*. (2.a ed.). Lima: Universitaria
- Aliaga, J. (2011). *Psicometría: Tests Psicométricos, Confiabilidad y Validez*. recuperado de [http://blog.uca.edu.ni/kurbina/files/2011/06/test-psicometrico\\_confiabilidad-y-validez.pdf](http://blog.uca.edu.ni/kurbina/files/2011/06/test-psicometrico_confiabilidad-y-validez.pdf)
- Argibay, J. C. (2006). Técnicas psicométricas. Cuestiones de validez y confiabilidad. [pdf]. En *Subjetividad y procesos cognitivos*. 15-33. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=339630247002>
- Ato, M., López, J. y Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de psicología*, 29(3), 1038-1059. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Ausubel, D., Novak, J., Hanesian, H. (reimp.1995). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. (2.a ed.) Mexico: Trillas.
- Berté, M. (2014). *Didáctica de las operaciones mentales. Reflexionar. Un modo mejor de pensar*. Madrid. España: Narcea.
- Cruz, M. (2007). *Una propuesta para la evaluación del profesorado universitario* (Tesis de doctorado). Barcelona. Recuperado de <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5285/mca1de1.pdf;jsessionid=3FD3AA0E8FDC3F4D78FBC4DABD84E52A?sequence=1>
- Educarchile. (2013). Recuperado de <http://ww2.educarchile.cl/Portal.Base/Web/verContenido.aspx?ID=206346>
- Escobar-Pérez, J y Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: Una aproximación a su utilización. *Avances en medición*. 6, 27-36.

Recuperado de

[http://www.humanas.unal.edu.co/psicometria/files/7113/8574/5708/Articulo3\\_Juicio\\_de\\_expertos\\_27-36.pdf](http://www.humanas.unal.edu.co/psicometria/files/7113/8574/5708/Articulo3_Juicio_de_expertos_27-36.pdf)

Galetto, M. y Romano, A. (2012). *Didáctica de las operaciones mentales.*

*Experimentar. Aplicación del método científico a la construcción del conocimiento.* Madrid, España: Narcea.

Gromi, A. (2013). *Didáctica de las operaciones mentales. Juzgar. De la*

*opinión no fundamentada al juicio elaborado.* Madrid, España: Narcea.

Hernández, R. Fernández, C. Baptista, M. (2014). *Metodología de la*

*investigación.* (6ta ed.). México: Mc Graw Hill.

IB. (2012). *Enfoques de la enseñanza y el aprendizaje en el Programa del*

*Diploma. Resumen ejecutivo.* [pdf]. Cardiff Gate-Reino Unido: Autor Recuperado de <http://occ.ibo.org/ibis/occ>.

IB. (2014a). *Bachillerato Internacional. Informes de asignaturas. Biología.* Cardiff Gate-

Reino Unido: Autor Recuperado de

[http://occ.ibo.org/ibis/occ/Utils/getFile2.cfm?source=/ibis/occ/home/subjectHome.cfm&filename=dp%2Fgr4%2Fbiology%2Fd\\_4\\_biolo\\_sur\\_1405\\_1\\_s%2Epdf](http://occ.ibo.org/ibis/occ/Utils/getFile2.cfm?source=/ibis/occ/home/subjectHome.cfm&filename=dp%2Fgr4%2Fbiology%2Fd_4_biolo_sur_1405_1_s%2Epdf)

IB. (2014b). *Bachillerato Internacional. Informes de asignaturas. Empresa y*

*Gestión.* Cardiff Gate-Reino Unido: Autor. Recuperado de

[http://occ.ibo.org/ibis/occ/Utils/getFile2.cfm?source=/ibis/occ/home/subjectHome.cfm&filename=dp%2Fgr3%2Fbusiness\\_and\\_management%2Fd\\_3\\_busmt\\_sur\\_1405\\_1\\_s%2Epdf](http://occ.ibo.org/ibis/occ/Utils/getFile2.cfm?source=/ibis/occ/home/subjectHome.cfm&filename=dp%2Fgr3%2Fbusiness_and_management%2Fd_3_busmt_sur_1405_1_s%2Epdf)

IB. (2014c). *Bachillerato Internacional. Informes de asignaturas. Historia.* Cardiff Gate-

Reino Unido: Autor. Recuperado de

<http://occ.ibo.org/ibis/occ/Utils/getFile2.cfm?source=/ibis/occ/home/subjectHome>.

cfm&filename=dp%2Fgr3%2Fhistory%2Fd\_3\_histx\_sur\_1405\_1\_s%2Epdf

IB. (2014d). *Bachillerato Internacional. Informes de asignaturas. Literatura.*

Cardiff Gate-Reino Unido: Autor. Recuperado de

[http://occ.ibo.org/ibis/occ/Utils/getFile2.cfm?source=/ibis/occ/home/subjectHome.cfm&filename=dp%2Fgr1%2Flanguage\\_a1\\_spanish%2Fd\\_1\\_a1spa\\_sur\\_1405\\_1\\_s%2Epdf](http://occ.ibo.org/ibis/occ/Utils/getFile2.cfm?source=/ibis/occ/home/subjectHome.cfm&filename=dp%2Fgr1%2Flanguage_a1_spanish%2Fd_1_a1spa_sur_1405_1_s%2Epdf)

IB. (2014e). *Bachillerato Internacional. Informes de asignaturas. Matemática.*

Cardiff Gate-Reino Unido: Autor. Recuperado de

[http://occ.ibo.org/ibis/occ/Utils/getFile2.cfm?source=/ibis/occ/home/subjectHome.cfm&filename=dp%2Fgr5%2Fmathematics\\_sl%2Fd\\_5\\_matsl\\_sur\\_1311\\_1\\_s%2Epdf](http://occ.ibo.org/ibis/occ/Utils/getFile2.cfm?source=/ibis/occ/home/subjectHome.cfm&filename=dp%2Fgr5%2Fmathematics_sl%2Fd_5_matsl_sur_1311_1_s%2Epdf)

IB. (2014f). *Normas para los colegios del mundo del IB: Programa del*

*Diploma.* Cardiff Gate-Reino Unido: Autor. Recuperado de

Hyperlink.

[http://occ.ibo.org/ibis/occ/Utils/getFile2.cfm?source=/ibis/occ/spec/coord.cfm&filename=dp%2Fd\\_0\\_dpyyy\\_reg\\_1404\\_3r\\_s%2Epdf](http://occ.ibo.org/ibis/occ/Utils/getFile2.cfm?source=/ibis/occ/spec/coord.cfm&filename=dp%2Fd_0_dpyyy_reg_1404_3r_s%2Epdf)

IB. (2014g). *Los enfoques de la enseñanza y el aprendizaje en el Programa del Diploma*

*(versión preliminar)* [pdf]. Cardiff Gate-Reino Unido: Autor. Recuperado de

Hyperlink <http://occ.ibo.org/ibis/occ>

IB. (2014h). *Enfoques de enseñanza y aprendizaje. Herramientas de*

*reflexión. [sitio web].* Hyperlink

[https://xmltwo.ibo.org/publications/DP/Group0/d\\_0\\_dpatl\\_gui\\_1502\\_1/static/dpatl/es/](https://xmltwo.ibo.org/publications/DP/Group0/d_0_dpatl_gui_1502_1/static/dpatl/es/)

IB. (2015a). *De los principios a la práctica: Programa del Diploma.* [pdf].

Cardiff Gate, Reino Unido: Autor. Recuperado de

<http://www.ibo.org/es/programmes/>

IB. (2015b). *Notas para coordinadores: mayo 2015*. Cardiff Gate, Reino

Unido: Autor. Recuperado de

[http://occ.ibo.org/ibis/occ/Utils/getFile2.cfm?source=/ibis/occ/spec/coord.cfm&filename=dp%2Fd\\_0\\_dpyyy\\_con\\_1505\\_1\\_s%2Epdf](http://occ.ibo.org/ibis/occ/Utils/getFile2.cfm?source=/ibis/occ/spec/coord.cfm&filename=dp%2Fd_0_dpyyy_con_1505_1_s%2Epdf)

IB. (2015c). *Colegios del mundo del IB*. Recuperado de

<http://www.ibo.org/es/programmes/find-an-ib-school/?SearchFields.Region=&SearchFields.Country=PE&SearchFields.Keywords=&SearchFields.Language=&SearchFields.BoardingFacilities=&SearchFields.SchoolGender=&SearchFields.ProgrammeDP=true&page=2>

Latorre, M. (2010). *Teoría y paradigmas de la educación*. Lima, Perú: Universidad Marcelino Champagnat.

Latorre, M. y Seco, C. (2010). *Diseño curricular nuevo para una nueva sociedad: Programación y evaluación escolar. I Teoría Por qué cambiar y qué cambiar*. Lima, Perú: UMCH.

Livia, J. y Ortiz, M. (2014). *Construcción de pruebas psicométricas: aplicaciones a las ciencias sociales y de la salud*. Lima: Universidad Nacional Federico Villareal Editorial Universitaria.

Martínez, B. A. (2007). *Desarrollo y validación de un instrumento para la evaluación de recursos psicológicos: Inventario de recursos psicológicos* (Tesis de doctorado). Madrid. Recuperado de [https://repositorio.uam.es/xmlui/bitstream/handle/10486/2036/5180\\_martinez\\_serrano\\_blanca.pdf?sequence=1](https://repositorio.uam.es/xmlui/bitstream/handle/10486/2036/5180_martinez_serrano_blanca.pdf?sequence=1)

Martínez, B. y Céspedes, N. (2008). *Metodología de la investigación. Estrategias para*

- investigar*. Lima, Perú: Universidad Ricardo Palma.
- Ministerio de Educación [MINEDU] (2007). *Proyecto Educativo Nacional al 2021*.  
Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/DeInteres/xtras/PEN-2021.pdf>
- Ministerio de Educación [MINEDU] (2015). *Resolución Ministerial N°023 – 2015*.  
*Normas que regulan la contratación de profesores en las instituciones públicas de educación básica y técnico productiva en el año 2015*. Recuperado de  
<http://www.minedu.gob.pe/p/cdd/pdf/abril/rm-023-2015-contratacion-docentes.pdf>
- Ministerio de Educación [MINEDU] (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Lima, Perú: Autor. Recuperado de  
<http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-2016.pdf>
- Montero, I. y León, O. (2007, julio, 20). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology* (7) 3, 855-856. Recuperado de [http://www.aepc.es/ijchp/GNEIP07\\_es.pdf](http://www.aepc.es/ijchp/GNEIP07_es.pdf)
- Plessi, P. (Ed.) (2011). *Didáctica de las operaciones mentales. Evaluar: cómo aprenden los estudiantes el proceso de valoración*. Madrid, España: Nacea
- Reidl-Martínez, L.M. (2013). Confiabilidad en la medición. *Investigación en educación médica*, 2(6), 107-111.
- Román, M. (2005). *Sociedad del conocimiento, reformas educativas y refundación de la escuela*. Recuperado de  
[https://www.researchgate.net/publication/267697382\\_SOCIEDAD\\_DEL\\_CONOCIMIENTO\\_Y\\_REFUNDACION\\_DE\\_LA\\_ESCUELA\\_DESDE\\_EL\\_AULA](https://www.researchgate.net/publication/267697382_SOCIEDAD_DEL_CONOCIMIENTO_Y_REFUNDACION_DE_LA_ESCUELA_DESDE_EL_AULA)
- Romero, A. (2014). *Evaluación del desempeño docente en una Red de Colegios Particulares de Lima* (Tesis de maestría). Universidad Pontificia Católica del Perú, Lima. Recuperado de  
<http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/5786>

- Secretaría de Educación pública (2013). *Una supervisión efectiva para la mejora de los aprendizajes de nuestros alumnos*. [pdf]. México: SEP. Recuperado de: <http://basica.sep.gob.mx/CUADERNO%20del%20Supervisor.pdf>
- Tapia, V. y Luna, J. (2010). *Validación de una prueba de habilidades de pensamiento para alumnos de IV y V de secundaria y primer año de universidad* (Tesis de doctorado). Perú. Recuperado de <http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/psico/article/view/371>
- Tomás, P. (2014). *Aplicación de los indicadores del sistema estatal para la mejora de los centros docentes* (Tesis de doctorado). España. Recuperado de <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:Educacion- Ptomás/Documento.pdf>
- UNESCO (2011). *Dimensión Pedagógica*. Recuperado de [http://datateca.unad.edu.co/contenidos/304012/Leccion\\_de\\_reconocimientoUnidad\\_2.pdf](http://datateca.unad.edu.co/contenidos/304012/Leccion_de_reconocimientoUnidad_2.pdf)



## APÉNDICES

## APÉNDICE A: INSTRUMENTO PARA EVALUAR ENFOQUES DE ENSEÑANZA EN SESIONES DE APRENDIZAJE

### Instrucciones:

- El instrumento para evaluar las sesiones de aprendizaje, está dividida en 6 apartados.
  - Cada apartado corresponde a un enfoque de enseñanza que incorpora una serie de ítems que lo describe.
  - Existen 5 alternativas de respuesta que deberá marcar (X) por cada ítem. Leyenda:
    - (N) Nunca
    - (PV) Pocas veces
    - (AV) Algunas veces
    - (MV) La mayoría de veces
    - (S) Siempre.
- En observaciones se precisará si el ítem no procede para la sesión de clases.
- Marque una sola alternativa, la que más se acerque a lo observado en la sesión de clase.

<b>Dimensión A: Indagación</b>						
<b>Indicador 1: Genera la construcción del conocimiento</b>						
ITEMS	N 1	PV 2	AV 3	MV 4	S 5	OBSERVACIONES
1. Da a conocer el objetivo						
2. Plantea preguntas que generan						

curiosidad e interés en el tema.						
3. Genera actividades que implican la búsqueda de información						
<b>Dimensión A: Indagación</b>						
<b>Indicador 2: Propicia el procesamiento de la información</b>						
ITEMS	N 1	PV 2	AV 3	MV 4	S 5	OBSERVACIONES
4. Propicia actividades que generen el procesamiento y reflexión de la información						
5. Genera espacios para comparar, contrastar y validar la información.						
6. Usa recursos tecnológicos, bibliográficos y otros relacionados con la asignatura.						
7. Hace referencia al tipo de fuentes que se deben consultar.						
8. Fomenta el reconocimiento de la						

autoría de las ideas y trabajos de otras personas.						
--	--	--	--	--	--	--

**Dimensión B: Comprensión conceptual**

**Indicador: Propicia la comprensión de los conceptos**

ITEMS	N 1	PV 2	AV 3	MV 4	S 5	OBSERVACIONES
9. Da a conocer el (los) concepto(s) clave(s) y conceptos relacionados.						
10. Interrelaciona el concepto y contenido adquirido en la asignatura con otras asignaturas						
11. Propicia las conexiones entre el conocimiento previo y el nuevo						

**Dimensión C: Contextos locales y globales**

**Indicador: Favorece el procesamiento de la información a través del contexto**

ITEMS	N 1	PV 2	AV 3	MV 4	S 5	OBSERVACIONES
12. Parte de un tema o situación						

actual						
13. Propicia la búsqueda del significado en el contexto						
14. Facilita la transferencia del concepto y contenido a otros contextos.						
15. Favorece el estudio de casos reales y los relaciona con el tema						

**Dimensión D: Trabajo Colaborativo**

**Indicador: Favorece la construcción del conocimiento a través de la interacción entre los estudiantes**

ITEMS	N 1	PV 2	AV 3	MV 4	S 5	OBSERVACIONES
16. Fomenta la colaboración e interacción entre los estudiantes.						
17. Propicia la responsabilidad individual en el éxito del trabajo colaborativo.						

**Dimensión E: Diferenciación**

**Indicador: Crea oportunidades de aprendizaje para todos los alumnos**

ITEMS	N 1	PV 2	AV 3	MV 4	S 5	OBSERVACIONES
18. Genera actividades prácticas que atiendan a la diversidad de alumnos.						
19. Aplica diversas estrategias para lograr los objetivos.						
20. Promueve diferentes formatos y modos de explorar y presentar los conocimientos.						

**Dimensión F: Evaluación****Indicador: La evaluación se basa en lo formativo y lo sumativo**

ITEMS	N 1	PV 2	AV 3	MV 4	S 5	OBSERVACIONES
21. Da a conocer los criterios de evaluación.						
22. Brinda comentarios sobre los puntos fuertes y las limitaciones del						

trabajo de cada estudiante.						
23. Valora el trabajo del estudiante en función a niveles de logro determinados						



## **APÉNDICE E: INSTRUMENTO FINAL PARA EVALUAR ENFOQUES DE ENSEÑANZA EN SESIONES DE APRENDIZAJE**

### **Instrucciones:**

- El instrumento para evaluar las sesiones de aprendizaje, está dividida en 6 apartados.
- Cada apartado corresponde a un enfoque de enseñanza que incorpora una serie de ítems que lo describe.
- Se ofrecen 2 alternativas de respuesta que deberá marcar (X) por cada ítem. Leyenda:

(0) No se observa

(1) Sí se observa.

En observaciones se precisará si el ítem no procede para la sesión de clases.

- Marque una sola alternativa, la que más se acerque a lo observado en la sesión de clase.

<b>Dimensión: Indagación</b>			
<b>Indicador 1: Genera la construcción del conocimiento</b>			
<b>ÍTEMS</b>	<b>No se observa 0</b>	<b>Sí se observa 1</b>	<b>SUGERENCIAS</b>
1. Da a conocer el objetivo			
2. Genera actividades que implican la búsqueda de información			
<b>Dimensión: Indagación</b>			
<b>Indicador 2: Propicia el procesamiento de la información</b>			
<b>ÍTEMS</b>	<b>No se observa 0</b>	<b>Sí se observa 1</b>	<b>SUGERENCIAS</b>
3. Propicia actividades que generen el procesamiento y reflexión de la información			
4. Usa recursos tecnológicos,			

bibliográficos y otros relacionados con la asignatura.			
5. Hace referencia al tipo de fuentes que se deben consultar.			
6. Fomenta el reconocimiento de la autoría de las ideas y trabajos de otras personas.			
<p><b>Dimensión: Contextos locales y globales</b></p> <p><b>Indicador: Favorece el procesamiento de la información a través del contexto</b></p>			
<b>ÍTEMS</b>	<b>No se observa 0</b>	<b>Sí se observa 1</b>	<b>SUGERENCIAS</b>
7. Parte de un tema o situación actual			
8. Propicia la búsqueda del significado en el contexto			
9. Facilita la transferencia del concepto y contenido a otros contextos.			

10. Favorece el estudio de casos reales y los relaciona con el tema			
<b>Dimensión: Trabajo colaborativo</b>			
<b>Indicador: Favorece la construcción del conocimiento a través de la interacción entre los estudiantes</b>			
<b>ÍTEMS</b>	<b>No se observa 0</b>	<b>Sí se observa 1</b>	<b>SUGERENCIAS</b>
11. Fomenta la colaboración e interacción entre los estudiantes.			
12. Propicia la responsabilidad individual en el éxito del trabajo colaborativo.			
<b>Dimensión: Diferenciación</b>			
<b>Indicador: Crea oportunidades de aprendizaje para todos los alumnos</b>			
<b>ÍTEMS</b>	<b>No se observa 0</b>	<b>Sí se observa 1</b>	<b>SUGERENCIAS</b>
13. Genera actividades prácticas que atiendan a la diversidad de alumnos.			

14. Aplica diversas estrategias para lograr los objetivos.			
15. Promueve diferentes formatos y modos de explorar y presentar los conocimientos.			
<p><b>Dimensión: Evaluación</b></p> <p><b>Indicador: La evaluación se basa en lo formativo y lo sumativo</b></p>			
ÍTEMS	No se observa 0	Sí se observa 1	SUGERENCIAS
16. Da a conocer los criterios de evaluación.			
17. Brinda comentarios sobre los puntos fuertes y las limitaciones del trabajo de cada estudiante.			
18. Valora el trabajo del estudiante en función a niveles de logro determinados			

## APÉNDICE D: CONSENTIMIENTO INFORMADO

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes en esta investigación con una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participantes.

La presente investigación se realiza para la tesis de Maestría de las Licenciadas: Katherine Fernández Álvarez y Liadys Valles Llebréz. La meta de este estudio es evidenciar la validez y confiabilidad del Instrumento para evaluar los enfoques de enseñanza en sesiones de aprendizaje.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá acceder a una supervisión de clases en una de las sesiones del curso que dicta en el Programa del Diploma. La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. La información que se recoja será codificada y por lo tanto, será anónima.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento o posteriormente comunicarse a los e-mails: [liadysmalgo37@gmail.com](mailto:liadysmalgo37@gmail.com) o [kfernandez2610@gmail.com](mailto:kfernandez2610@gmail.com). Igualmente, puede retirarse en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma.

Desde ya, le agradecemos su participación.

-----  
Katherine Fernández Álvarez  
Liadys Valles Llebréz  
Investigadoras

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, para la tesis de Maestría de las Licenciadas: Katherine Fernández Álvarez y Liadys Valles Llebréz. He sido informado (a) de que la meta de este estudio es evidenciar la validez y la confiabilidad del instrumento creado.

Me han indicado también que seré supervisado durante una sesión de clases. Reconozco que la información que yo provea en esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada

-----  
Nombre del Participante  
(en letras de imprenta)

-----  
Firma del Participante

-----  
Fecha

**APÉNDICE C: FICHA DE EVALUACIÓN GLOBAL DEL INSTRUMENTO:**

**Estimado(a) Juez:**

Indique si el Instrumento para evaluar los Enfoques de Enseñanza en las sesiones de aprendizaje cumple con los criterios descritos en la tabla 1. En los casos en los que no esté de acuerdo, indique en las observaciones el porqué.

*Tabla 1*

<b>INSTRUMENTO PARA EVALUAR LOS ENFOQUES DE ENSEÑANZA EN LAS SESIONES DE APRENDIZAJE</b>			
<b>CRITERIOS</b>	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>	<b>OBSERVACIONES</b>
1. El instrumento contribuye a lograr el objetivo que se ha propuesto			
2. La definición teórica que se ha asumido de la variable es coherente con la definición operacional que se ha construido (dimensiones, indicadores, ítems)			
3. El instrumento está organizado de forma lógica y coherente.			
4. El lenguaje utilizado es apropiado para la población a la que va dirigido.			
5. Las instrucciones son fáciles de seguir			
6. Las alternativas de respuestas son las apropiadas.			

7. Las puntuaciones asignadas a las respuestas son las adecuadas.			
8. Los ítems son suficientes para medir cada indicador.			
9. Los indicadores son suficientes para medir las dimensiones.			
10. Las dimensiones son suficientes para medir la variable.			
11. Existe coherencia entre las dimensiones, indicadores e ítems.			
12. La tabla de especificaciones es coherente y lógica.			

## APÉNDICE B: FICHA DE EVALUACIÓN ESPECÍFICA DEL INSTRUMENTO:

**Estimado(a) Juez:**

En la tabla 1 se le presenta información general sobre la variable que se pretende medir.

*Tabla 1*

INSTRUMENTO PARA EVALUAR LOS ENFOQUES DE ENSEÑANZA EN LAS SESIONES DE APRENDIZAJE	
<b>VARIABLE:</b> Enfoques de enseñanza	Definición teórica asumida: “son estrategias, habilidades y actitudes deliberadas que permean el entorno de enseñanza y aprendizaje” (IB, 2014g, p.1). Estos enfoques son la indagación, la comprensión conceptual, el desarrollo de contextos locales y globales, el trabajo en equipo y la colaboración eficaces, la diferenciación para atender las necesidades y la evaluación (IB, 2014g).
<b>DIMENSIONES E INDICADORES</b>	<b>Dimensión A: Indagación</b> Definida como: el enfoque que desarrolla en el estudiante la curiosidad a partir de una pregunta o interrogante, propicia el proceso de búsqueda de información y genera la reflexión, así como las habilidades necesarias para aprender de forma autónoma (IB, 2014g). Indicadores: <ul style="list-style-type: none"><li>- Genera la construcción del conocimiento.</li><li>- Propicia el procesamiento de la información.</li></ul> <b>Dimensión B: Comprensión conceptual</b> Definida como: una idea importante que trasciende la asignatura y permite al estudiante trasladar el aprendizaje a

nuevos y diferentes contextos (IB, 2014g).

Indicadores:

- Propicia la comprensión de los conceptos

**Dimensión C: Contextos locales y globales**

Definido como: el entorno, acontecimiento o circunstancias local o global que estimula el aprendizaje, desarrolla el proceso y transferencia de la información a otras situaciones (IB, 2014g).

Indicador:

- Favorece el procesamiento de la información a través del contexto.

**Dimensión D: Trabajo Colaborativo**

Definida como: “la colaboración e interacción eficaz con y entre los estudiantes” (IB, 2014g, p.27).

Indicador:

- Favorece la construcción del conocimiento a través de la interacción entre los estudiantes.

**Dimensión E: Diferenciación**

Definida como: la identificación de las estrategias más eficaces para lograr los objetivos de aprendizaje, de tal modo que se puedan satisfacer las necesidades y crear oportunidades de aprendizaje para todos los estudiantes (IB, 2014g).

Indicador:

- Crea oportunidades de aprendizaje para todos los alumnos

**Dimensión F: Evaluación**

	<p>Definida como: una herramienta de proceso para modificar las actividades de enseñanza del docente que redundan en el enriquecimiento del aprendizaje de los estudiantes. También para estimular espacios en los cuales el estudiante pueda valorar y perfeccionar sus habilidades (IB, 2014g)</p> <p>Indicador:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La evaluación se basa en lo formativo y lo sumativo.</li> </ul>
<b>POBLACIÓN</b>	<p>La población en estudio son 567 profesores especialistas en diversas asignaturas en el PD. Forman parte de 30 instituciones educativas de la Comunidad Educativa de la OBI en Lima-Perú.</p>
<b>INSTRUCCIONES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● El Instrumento para evaluar las sesiones de aprendizaje, está dividida en 6 apartados.</li> <li>● Cada apartado corresponde a un enfoque de enseñanza que incorpora una serie de ítems que los describe.</li> <li>● Existen 5 alternativas de respuesta que deberá marcar (X) por cada ítem. Leyenda: (N) Nunca (PV) Pocas veces (AV) Algunas veces (MV) La mayoría de veces (S) Siempre</li> <li>● Marque una sola alternativa, la que más se acerque a lo observado en la sesión de clase.</li> </ul>
<b>ALTERNATIVAS DE RESPUESTA</b>	<p>Escala de Likert para todos los ítems:</p> <p>(N) Nunca</p> <p>(PV) Pocas veces</p> <p>(AV) Algunas veces</p> <p>(MV) La mayoría de veces</p> <p>(S) Siempre</p>

<b>PUNTUACIÓN</b>	(N) 1 punto
	(PV) 2 puntos
	(AV) 3 puntos
	(MV) 4 puntos
	(S) 5 puntos

En la tabla 2 se presentan los ítems según indicadores y dimensiones de las variable a medir “Enfoques de la Enseñanza”. En los casos en los que no esté de acuerdo, indique en las observaciones el porqué.

*Tabla 2*

<b>Dimensión A: Indagación</b>					
<b>Indicador 1: Genera la construcción del conocimiento</b>					
ÍTEMS	GRADO DE ACUERDO				OBSERVACIONES
	TOTALMENTE DE ACUERDO	DE ACUERDO	EN DESACUERDO	TOTALMENTE EN DESACUERDO	
2. Da a conocer el objetivo					
2. Plantea preguntas que generan curiosidad e interés en el tema.					
3. Genera actividades que implican la búsqueda de información					

**Dimensión A: Indagación****Indicador 2: Propicia el procesamiento de la información**

ÍTEMS	GRADO DE ACUERDO			OBSERVACIONES
	TOTALMENTE DE ACUERDO	DE ACUERDO	EN DESACUERDO	
4. Propicia actividades que generen el procesamiento y reflexión de la información				
5. Genera espacios para comparar, contrastar y validar la información.				
6. Usa recursos adecuados relacionados con la asignatura.				
7. Hace referencia al tipo de fuentes que se deben consultar.				
8. Fomenta el reconocimiento de las ideas y trabajos de otras personas.				

**Dimensión B: Comprensión conceptual****Indicador: Propicia la comprensión de los conceptos**

ÍTEMS	GRADO DE ACUERDO				OBSERVACIONES
	TOTALMENTE DE ACUERDO	DE ACUERDO	EN DESACUERDO	TOTALMENTE EN DESACUERDO	
9. Da a conocer el (los) concepto(s) clave(s) y conceptos relacionados.					
10. Interrelaciona el concepto y contenido adquirido en la asignatura con otras asignaturas					
11. Propicia las conexiones entre el conocimiento previo y el nuevo					

**Dimensión C: Contextos locales y globales****Indicador: Favorece el procesamiento de la información a través del contexto**

ÍTEMS	GRADO DE ACUERDO				OBSERVACIONES
	TOTALMENTE DE ACUERDO	DE ACUERDO	EN DESACUERDO	TOTALMENTE EN DESACUERDO	
12. Parte de un tema o situación actual					
13. Propicia la búsqueda del significado en el contexto					

14. Facilita la transferencia del concepto y contenido a otros contextos.					
15. Favorece el estudio de casos reales y los relaciona con el tema					

**Dimensión D: Trabajo Colaborativo**

**Indicador: Favorece la construcción del conocimiento a través de la interacción entre los estudiantes**

ÍTEMS	GRADO DE ACUERDO				OBSERVACIONES
	TOTALMENTE DE ACUERDO	DE ACUERDO	EN DESACUERDO	TOTALMENTE EN DESACUERDO	
16. Fomenta la colaboración e interacción entre los estudiantes.					
17. Fomenta la evaluación de la responsabilidad colectiva.					

**Dimensión E: Diferenciación**

**Indicador: Crea oportunidades de aprendizaje para todos los alumnos**

ÍTEMS	GRADO DE ACUERDO				OBSERVACIONES
	TOTALMENTE DE ACUERDO	DE ACUERDO	EN DESACUERDO	TOTALMENTE EN DESACUERDO	
18. Genera actividades prácticas que atiendan a la diversidad de alumnos.					

19. Aplica diversas estrategias para lograr los objetivos.					
20. Promueve diferentes formatos y modos de explorar y presentar los conocimientos.					

**Dimensión F: Evaluación**

**Indicador: La evaluación se basa en lo formativo y lo sumativo**

ÍTEMS	GRADO DE ACUERDO				OBSERVACIONES
	TOTALMENTE DE ACUERDO	DE ACUERDO	EN DESACUERDO	TOTALMENTE EN DESACUERDO	
21. Da a conocer los criterios de evaluación.					
22. Brinda comentarios sobre los puntos fuertes y las limitaciones del trabajo de cada estudiante.					
23. Valora el trabajo del estudiante en función a niveles de logro determinados					



**APÉNDICE F - CONSTRUCCIÓN Y PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS DE UN INSTRUMENTO PARA EVALUAR ENFOQUES DE ENSEÑANZA EN SESIONES DE APRENDIZAJE EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS**

**MATRIZ DE CONSISTENCIA**

<b>PROBLEMA</b>	<b>OBJETIVOS</b>	<b>HIPÓTESIS</b>	<b>VARIABLES</b>	<b>METODOLOGÍA / DISEÑO</b>
<p><b>Problema general:</b> La presente investigación está orientada a la construcción y determinación de las propiedades psicométricas de un instrumento para evaluar enfoques de enseñanza en las sesiones de aprendizaje en instituciones educativas.</p> <p><b>Problemas específicos:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Cuáles son las evidencias de la validez de un instrumento de evaluación de enfoques de enseñanza en las sesiones de aprendizaje en instituciones educativas?</li> <li>2. ¿Cuáles son las evidencias de confiabilidad de un instrumento de evaluación de enfoques de enseñanza en las sesiones de aprendizaje en instituciones educativas?</li> <li>3. ¿Cuáles son las normas de calificación e</li> </ol>	<p><b>Objetivo general:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Construir y determinar las propiedades psicométricas de un instrumento para evaluar enfoques de enseñanza en las sesiones de aprendizaje en instituciones educativas.</li> </ul> <p><b>Objetivos específicos:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Determinar las evidencias de validez de un instrumento de evaluación de enfoques de enseñanza en las sesiones de aprendizaje en instituciones educativas.</li> <li>2. Determinar las evidencias de confiabilidad de un instrumento de evaluación de enfoques de enseñanza en las sesiones de aprendizaje en instituciones educativas.</li> <li>3. Construir las normas de calificación e interpretación de un</li> </ol>	<p><b>Hipótesis principal:</b> <b>No se formulan hipótesis ya que no se establecerán relaciones, no describirá ni pretende pronosticar cifras.</b></p>	<p><b>VARIABLE DE ESTUDIO:</b> Enfoques de enseñanza en la sesión de aprendizaje.</p> <p><b>Definición operacional:</b> es el puntaje obtenido en el Instrumento para la evaluación de los enfoques de enseñanza en las sesiones de aprendizaje cuyas dimensiones son: la indagación, la comprensión conceptual, los contextos locales y globales, el trabajo colaborativo, la diferenciación y la evaluación.</p>	<p>Tipo de investigación: <b>Cuantitativa</b> Diseño del estudio: <b>Instrumental.</b> Se analizarán las propiedades psicométricas del instrumento creado.</p> <p>Para ello, se construirá el instrumento de evaluación de los enfoques de enseñanza en las sesiones de aprendizaje basado en una propuesta teórica enfocada en la práctica docente que incluirá una batería de ítems que miden los indicadores propuestos. Luego se determinarán las propiedades psicométricas.</p>

interpretación de un instrumento de evaluación de enfoques de enseñanza en las sesiones de aprendizaje en instituciones educativas?	instrumento de evaluación de enfoques de enseñanza en las sesiones de aprendizaje en instituciones educativas.			
---	--	--	--	--