

Revista  
electrónica  
de la Secretaría  
de Investigación

FHyCS-UNaM

Nº 17 Diciembre 2021



## Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Misiones.

**Decana:** Mgter. Gisela Spasiuk

**Vice Decano:** Esp. Cristian Garrido

**Secretario de Investigación:** Dr. Froilán Fernández

**Director:** Dr. Roberto Carlos Abinzano

(Profesor Emérito/Universidad Nacional de Misiones, Argentina)

### Consejo Asesor

- Dra. Ana María Camblong (Profesora Emérita/ Universidad Nacional de Misiones, Argentina)
- Dr. Denis Baranger (Universidad Nacional de Misiones, Argentina)
- Dra. Susana Bandjeri (Universidad Nacional del Comahue/Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina)

### Equipo Coordinador

- Carmen Guadalupe Melo (Universidad Nacional de Misiones, Argentina)
- Christian N. Giménez (Universidad Nacional de Misiones, Argentina)

### Comité Editor

- Débora Betrisey Nadali (Universidad Complutense de Madrid, España)
- Zenón Luis Martínez (Universidad de Huelva, España)
- Marcela Rojas Méndez (UNIFA, Punta del Este, Uruguay)
- Guillermo Alfredo Johnson (Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil)
- María Laura Pegoraro (Universidad Nacional del Nordeste, Argentina)
- Ignacio Mazzola (Universidad de Buenos Aires-Universidad Nacional de La Plata)
- Mariana Godoy (Universidad Nacional de Salta, Argentina)
- Carolina Diez (Universidad Nacional Arturo Jauretche, Argentina)
- Pablo Molina Ahumada (Universidad Nacional de Córdoba, Argentina)
- Pablo Nemiña (Universidad Nacional de San Martín, Argentina)
- Daniel Gastaldello (Universidad Nacional del Litoral, Argentina)
- Jones Dari Goettert (Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil)
- Jorge Aníbal Sena (Universidad Nacional de Misiones, Argentina)
- María Angélica Mateus Mora (Universidad de Tours, Francia)
- Patricia Digilio (Universidad de Buenos Aires, Argentina)
- Mabel Ruiz Barbot (Universidad de la República, Uruguay)
- Ignacio Telesca (Universidad Nacional de Formosa, Argentina)
- Froilán Fernández (Universidad Nacional de Misiones, Argentina)
- Bruno Nicolás Carpinetti (Universidad Nacional Arturo Jauretche, Argentina)
- María Eugenia de Zan (Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina)
- Juliana Peixoto Batista (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina)
- Lisandro Rodríguez (Universidad Nacional de Misiones, Argentina /CONICET)
- Natalia Aldana (Universidad Nacional de Misiones, Argentina)

### Consejo de Redacción

- Julia Renaut (Universidad Nacional de Misiones, Argentina)
- Julio César Carrizo (Universidad Nacional de Misiones, Argentina)
- Lucía Genzone (Universidad Nacional de Misiones, Argentina/CONICET)
- Marcos Emilio Simón (Universidad Nacional de Misiones/Universidad Nacional del Nordeste)
- Romina Inés Tor (Universidad Nacional de Misiones, Argentina/CONICET)
- Emiliano Hernán Vitale (Universidad Nacional de Misiones, Argentina)

### Asistente Editorial

- Antonella Dujmovic (Universidad Nacional de Misiones, Argentina)

### Corrector

- Juan Ignacio Pérez Campos

### Diseño Gráfico

- Silvana Diedrich
- Diego Pozzi

### Diseño Web

- Pedro Insfran

### Web Master

- Santiago Peralta

### La Rivada. Investigaciones en Ciencias Sociales.

Revista electrónica de la Secretaría de Investigación. FHYS-UNaM

**La Rivada** es la revista de la Secretaría de Investigación de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones. Es una publicación semestral en soporte digital y con referato, cuyo objeto es dar a conocer artículos de investigación originales en el campo de las ciencias sociales y humanas, tanto de investigadores de la institución como del ámbito nacional e internacional. Desde la publicación del primer número en diciembre de 2013, la revista se propone un crecimiento continuado mediante los aportes de la comunidad académica y el trabajo de su Comité Editorial.

**Editor Responsable:** Secretaría de Investigación. FHYS-UNaM. Tucumán 1605. Piso 1. Posadas, Misiones. Tel: 054 0376-4430140

**ISSN 2347-1085**

**Contacto:** larivada@gmail.com

### Artista Invitado

Carola Hawaii

[www.instagram.com/carolahawaii](http://www.instagram.com/carolahawaii)



# ARTÍCULOS

Sembrar equidad en *instagram*. TIC, mujeres rurales y pandemia (Argentina, 2020)  
Por Alejandra de Arce y Marina Poggi

Autoeficacia docente de profesores de licenciatura en una Unidad Multidisciplinaria de Educación Superior  
Por Víctor Adrián Yam Tuz, Pedro Alamilla Morejón y María Guadalupe May Ayuso

Del derecho como disciplina social al diseño de investigaciones jurídicas  
Por Lila García

El Ingenio como ensamblaje. Una primera aproximación al estudio de un contexto azucarero desde la propuesta de Manuel DeLanda  
Por Fernando Andrés Villar y Javier Díaz

Carola Hawaii

# Autoeficacia docente de profesores de licenciatura en una Unidad Multidisciplinaria de Educación Superior

*Teacher self-efficacy in professors' degrees in a Multidisciplinary Higher Education Unit*

Por Víctor Adrián Yam Tuz\*, Pedro Alamilla Morejón\*\* y María Guadalupe May Ayuso\*\*\*

Ingresado: 20/06/21 // Evaluado: 17/09/21 // Aprobado: 28/10/21

## Resumen

En este artículo se pretenden describir las percepciones de autoeficacia docente de profesores que laboran en tres licenciaturas de una Unidad Multidisciplinaria de Educación Superior, en los ámbitos de enseñanza, manejo del aula, compromiso con los estudiantes y reflexión sobre la práctica. Es un estudio cuantitativo en el que participaron 15 docentes universitarios de las Licenciaturas en Enfermería, Ingeniería de Software y Contador Público. Los datos se recabaron mediante la técnica de encuesta. Se encontró una frecuencia alta de percepciones positivas y baja de percepciones neutrales en las cuatro dimensiones relativas a la autoeficacia docente. Se concluye que los docentes se consideran a sí mismos poseedores de un desempeño eficaz. Es la dimensión de autoeficacia en el manejo del aula en la que mayor fortaleza percibieron los profesores y la de autoeficacia en el compromiso con los estudiantes en la que mayor debilidad perciben.

**Palabras clave:** autoeficacia - percepción - profesorado universitario - educación superior

**Abstract:**

*This article attempts to describe the perceptions of self-efficacy in teaching, of professors who work in three degrees of a Multidisciplinary Unit of Higher Education, in the fields of teaching, classroom management, commitment to students and reflection on practice. It is a quantitative study in which 15 university professors of the degrees in Nursing, Software Engineering and Public Accountant participated. Data were collected using the survey technique. A high frequency of positive perceptions and a low frequency of neutral perceptions were found in the four dimensions related to teachers' self-efficacy. It is concluded that teachers consider themselves to have an effective performance. It is the dimension of self-efficacy in classroom management in which the teachers perceived the greatest strength and the self-efficacy in the commitment to students in which they perceived the greatest weakness.*

**Keywords:** self-efficacy - perception - university professors - higher education.

**Víctor Adrián Yam Tuz**

\* Especialista en Educación en las áreas de Docencia y Currículo, licenciado en Educación por la Universidad Autónoma de Yucatán, profesor de Educación Básica y Media Superior del Colegio Tizimín, A.C.  
E-mail: victor.nrvn95@gmail.com

**Pedro Alamilla Morejón**

\*\* Especialista en Educación en las áreas de Docencia y Currículo, maestro en Investigación Educativa por la Universidad Autónoma de Yucatán, profesor titular de la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán.  
E-mail: amorejon@correo.uady.mx

**María Guadalupe May Ayuso**

\*\*\* Especialista en Educación en las áreas Orientación y Consejo Educativos, maestra en Psicoterapia Humanista por el Instituto Universitario Carl Rogers, profesora asociada de la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán.  
E-mail: mayuso@correo.uady.mx

**Cómo citar este artículo:**

Yam Tuz, Víctor Adrián; Alamilla Morejón, Pedro et al (2021) "Autoeficacia docente de profesores de licenciatura en una Unidad Multidisciplinaria de Educación Superior". Revista La Rivada 9 (17), pp153-170 <http://larivada.com.ar/index.php/numero-17/articulos/329-autoeficacia-docente>



Universidad Nacional de Misiones

## Introducción

Actualmente, se reconoce el papel del docente como uno de los principales agentes para el desarrollo de la educación, puesto que representa la pieza clave de cualquier proceso que pretenda la innovación real de los elementos del sistema educativo (Imbernón, 2008: 36-37), además de que la calidad de una institución educativa universitaria depende fundamentalmente de la calidad humana, científica y pedagógica de sus maestros (Parra-Moreno, Ecima-Sánchez, Gómez-Becerra y Almenárez-Moreno, 2010: 423; Heras, 2017: 67), dado que son ellos los responsables de generar conocimientos, habilidades, actitudes y valores en los alumnos (Aguirre, Botero, Loredo, Magaña, Montano, Rigo y Vargas, 2000: 126). De acuerdo con Barber y Mourshed (2008: 14), lograr el desarrollo de los docentes, hasta que estos alcancen desempeñarse como instructores eficientes es considerado como uno de los puntos clave para la mejora de la educación ofertada, pues así ha quedado de manifiesto en países que han incrementado sus niveles educacionales. Esto permite reconocer que en pleno siglo XXI, la educación demanda docentes que trabajen con profesionalismo, sean especialistas completamente formados en su área disciplinar, pero también preparados en los aspectos educativos, pedagógicos y didácticos que le posibiliten desempeñar exitosamente sus funciones.

## El profesorado universitario y el saber pedagógico en su práctica docente

Ceresani y Mórtoła (2018) afirman que en el nivel superior se percibe que el ingreso a la docencia universitaria no requiere precisamente de acreditaciones pedagógicas, como suele acontecer en otros niveles educativos, en los cuales es necesario poseer una formación y título en el área de la educación. El perfil del docente universitario se centra en aspectos vinculados al ámbito científico y profesional, sobre todo en los saberes disciplinares y conocimientos especializados y específicos de cada profesión que forma la universidad. Y es que hablando desde una perspectiva internacional, de acuerdo con Heras (2017: 68), en efecto, la mayor parte de los profesionales graduados de nivel superior poseen saberes suficientes en sus respectivas disciplinas, en cambio, los que se integran a la docencia universitaria llegan a ella sin conocimientos suficientes de los aspectos relativos a la didáctica para la enseñanza de sus asignaturas, lo cual les dificulta desarrollar las diversas tareas y cumplir con las competencias que dicha labor requiere. De esta forma, aparentemente el docente enfrenta la actividad a partir de su conocimiento intuitivo y empírico que ha heredado de sus antiguos profesores en su etapa universitaria o previa a ella, y de las experiencias y vivencias que provienen de su práctica diaria. Una herramienta para desarrollar con mayor facilidad el ejercicio de la enseñanza a partir de esta experiencia es ciertamente la formación continua o formación en servicio, que provee de los soportes teóricos e instrumentales para la labor docente. La formación continua resulta ser más común en la docencia universitaria, pues, excluyendo a las facultades de educación e instituciones formadoras de docentes, no es frecuente que los profesores universitarios tengan una formación pedagógica previa a su vinculación en el ámbito educativo (Parra-Moreno, Ecima-Sánchez, Gómez-Becerra y Almenárez-Moreno, 2010: 423).



Universidad Nacional de Misiones

Concluyentemente, el profesor universitario cumple un papel decisivo como agente de transformación, responsable de formar a las generaciones que promoverán el desarrollo social de cualquier nación, de allí la gran relevancia de efectuar satisfactoriamente el conjunto de tareas, deberes y responsabilidades que componen el cumplimiento de sus funciones, específicamente la docencia.

## La autoeficacia docente en el profesorado

Entre los desafíos ante los que se enfrenta el magisterio universitario en el ejercicio de su profesión, el mayor de todos se encuentra relacionado con el proceso de enseñanza y aprendizaje, siendo sobre el cual se incide diariamente, a pesar de la alta o baja percepción personal de capacidad en su labor (Azzi et al., 2006, citados por Reoyo, 2013: 38). Bajo este entendido, la autovaloración de la enseñanza facilita al docente datos sobre los que es posible reflexionar y analizar para favorecer el aprendizaje de sus alumnos (Imbernón, 2008: 37). Asimismo, de acuerdo con Landini y Trojan (2014: 324), la eficacia escolar se relaciona íntimamente con la autoeficacia docente, puesto que son los mismos profesores universitarios los que tienen en consideración el aprendizaje de sus alumnos, además de una considerable importancia en la forma en que los docentes se relacionan con las condiciones laborales de su centro, así como las estrategias que utilizan para enfrentar los desafíos crecientes de la enseñanza.

El término de autoeficacia surge a partir de la teoría social cognitiva de Albert Bandura, quien la define como los juicios de cada individuo sobre su capacidad, con base en los cuales organizará y ejecutará sus actos de modo que le permitan alcanzar el rendimiento deseado (Bandura, 1986, citado por Prieto, 2007: 66). Este autor delimita el constructo de autoeficacia docente como una cognición mediadora entre el conocimiento y la acción docente. De acuerdo con este planteamiento, que el profesorado posea determinados conocimientos, habilidades o destrezas es importante, mas no es condición suficiente para garantizar una enseñanza eficaz (Ceresani y Mórtola: 2018); según el supuesto de Bandura, mostrar confianza y poseer un juicio personal de la propia capacidad para enseñar bajo condiciones imprevisibles, haciendo uso de los conocimientos y destrezas, representa una condición esencial para alcanzar las metas proyectadas.

En gran medida, es a partir del aporte teórico realizado por Bandura en 1977, que se fundamentan las concepciones y aportes posteriores de la tendencia investigativa en el campo de la autoeficacia docente. Para 1984, Gibson y Dembo determinaron que las expectativas de autoeficacia de los profesores reflejaban las creencias en su propia capacidad para promover cambios positivos en sus alumnos. Por su parte, Woolfolk (2006: 350) destacó que la autoeficacia docente se define como las creencias de los profesores en sus propias capacidades para organizar y ejecutar los cursos de acción requeridos, con la finalidad de producir ciertos logros. Cada una de las aportaciones teóricas y empíricas que han sido realizadas a lo largo del tiempo en que esta temática se ha analizado, han contribuido a proporcionar suficiencia en la claridad y consenso general con respecto al estudio del tema. Así pues, las percepciones de autoeficacia docente comprenden un aspecto clave de la enseñanza, debido a que asisten al profesorado en los procesos de autodeterminación de las estrategias necesarias para favorecer el aprendizaje de sus alumnos, representando así una ca-



Universidad Nacional de Misiones

racterística esencial relativa a sus prácticas docentes y a la calidad de la enseñanza brindada (Tschannen-Moran y Woolfolk, 2001: 783; OCDE, 2005: 1; Prieto, 2007: 69; OCDE, 2009: 5; Klassen, et al., 2011: 23; Klassen y Tze, 2014: 60).

## Dimensiones de la autoeficacia docente

Investigaciones como las desarrolladas por Gibson y Dembo (1984), Ross (1994), ambos citados por Prieto (2007:113) y Tschannen-Moran, Woolfolk y Hoy (1998: 227), asocian la autoeficacia del profesorado con distintas variables relativas a su práctica pedagógica, como los son la adopción de materiales y enfoques de enseñanza innovadores, estrategias de dirección del aula, motivación, dedicación por el trabajo, metas que desean alcanzar y el entusiasmo y compromiso profesional.

Se toma como antecedente la propuesta del marco multidimensional de la eficacia docente de Tschannen-Moran, Woolfolk y Hoy (1998: 227) (surgida a la vez por la influencia del trabajo de Bandura), la propuesta de tres áreas de influencia de la autoeficacia docente de Ashton, Webb y Doda (1983), citada por Prieto (2007: 128) y diversos trabajos como los de Tschannen-Moran y Woolfolk (2001: 795), Caprara, Barbaranelli, Steca y Malone (2006: 480), Klassen, et al. (2009: 68) y Klassen, et al. (2011: 21) parten de la premisa de tres factores centrales identificables que permiten analizar las creencias de autoeficacia docente: (1) la eficacia en la enseñanza, la cual se refiere a la planificación de la enseñanza, el uso de prácticas docentes alternativas, elaboración de buenas preguntas y usar diversas estrategias de evaluación; (2) el manejo del aula, relativo a las capacidades para establecer un ambiente ordenado, de confianza y respeto mutuo, sin interrupciones y la capacidad de hacer frente a conductas disruptivas; y (3) el compromiso con los estudiantes, el cual consiste en actitudes de interés hacia los alumnos, así como apoyo cognitivo y la capacidad de inducir una motivación orientada al aprendizaje.

En definitiva, para que sea útil y generalizable, la medida de la autoeficacia docente debe recoger la percepción del profesor acerca de esta para desarrollar la gran variedad de tareas que ha de realizar: debe evaluar su competencia personal y analizar las tareas propias de su quehacer diario en un contexto de enseñanza determinado (Prieto, 2007: 62).

## La autoeficacia docente del Profesorado de Educación Superior en México

De acuerdo con Covarrubias y Mendoza (2015: 64), disponer de tan poca información sobre cuán capaces se sienten los profesores para enseñar y suscitar aprendizaje en los estudiantes en un contexto determinado es dejar a un lado un factor transversal de la pedagogía, dado que, como también afirman Solar y Díaz (2007: 41), estas creencias permiten saber qué tipo de perfeccionamiento necesita un determinado grupo de docentes, de acuerdo con el perfil profesional que posee y al que formará, además de la importancia de trabajar de manera colaborativa con sus colegas para lograrlo, según sea su contexto socio-educativo y sus necesidades profesionales.

En lo que respecta a México, los antecedentes acerca de la autoeficacia docente son escasos, a pesar de que la Organización para la Cooperación y el Desarrollo



(OCDE) en sus informes sobre el Estudio Internacional sobre la Enseñanza y Aprendizaje (TALIS) de 2009 y 2014 recalcó la importancia de la autoeficacia del profesorado mexicano para sus prácticas relativas a la enseñanza, la gestión del aula y el compromiso con los estudiantes, entendiendo que esta representa un factor que puede contribuir a un mejor aprendizaje de los discentes. La gran mayoría de los estudios desarrollados en México sobre el concepto de autoeficacia docente fueron realizados en niveles educativos básicos, tales como educación primaria (Rojas, 2010: 257; Ortega, Rosales y Sánchez: 2011; Soberanes, Zúñiga y Barona, 2011) y educación secundaria (Reyes, Valdés y Vera: 2015), por mencionar algunos. En lo que respecta a educación superior, estudios empíricos han encontrado un alto nivel de autoeficacia percibida en docentes del ámbito tecnológico (Hernández y Montes, 2015: 91).

Si bien los trabajos anteriormente aludidos representan un acercamiento a la temática de esta investigación, las percepciones de autoeficacia docente han sido abordadas desde distintas perspectivas, áreas y contextos, proporcionando diversas miradas, cada una desde un enfoque particular hacia el mismo constructo. Es importante mencionar que aún no se han encontrado investigaciones que planteen, describan y analicen las percepciones de autoeficacia del Profesorado de Educación Superior propio de un contexto multidisciplinar, entendiéndose que en esta convergen distintas licenciaturas, que tienen como objetivo formar profesionistas, cada una de diversa naturaleza.

Así pues y, en virtud de la importancia de la función del profesor en el mejoramiento de la calidad educativa y su rol trascendental en el proceso de enseñanza-aprendizaje para lograr el aprendizaje significativo de los estudiantes, se hace necesario el hecho de conocer la opinión y percepción que tiene el docente universitario sobre su propio actuar en cuanto a su quehacer didáctico y práctico en el ámbito profesional.

## Objetivo

Describir las percepciones de los profesores universitarios de las Licenciaturas en Enfermería, Ingeniería de Software y Contador Público de una Unidad Multidisciplinaria, acerca de su eficacia en la enseñanza, manejo del aula, compromiso con los estudiantes y autoeficacia en la reflexión sobre la práctica.

## Metodología

Este estudio se realizó desde el paradigma cuantitativo de investigación, siendo de alcance descriptivo, ya que se pretende dar a conocer las percepciones acerca de la autoeficacia docente de profesores universitarios de tres licenciaturas: Enfermería, Ingeniería de Software y Contador Público, que se imparten en una Unidad Multidisciplinaria de Nivel Superior. El muestreo fue por conveniencia; donde participaron 15, de una población de 31 docentes que conforman la plantilla de dichos planes de estudio, quedando la distribución de los profesores de la siguiente manera: 5 procedentes de la Licenciatura en Enfermería; 4 de la Licenciatura en Contador Público, y 6 de la Licenciatura en Ingeniería de Software. Las características para la elección de la muestra fueron poseer los mismos estudios superiores o afines a la licenciatura en la que se desempeña como docente, no contar con una formación en el área pedagógica y disponibilidad para participar en el estudio.



Para la recolección de datos, se diseñó y administró el instrumento de medición denominado “Escala de percepciones de autoeficacia docente del profesor universitario”, para que fuese respondido por los participantes del estudio a través de un diseño tipo encuesta. Este instrumento fue elaborado con base en la revisión teórica acerca del tema y fue sometido a validez de expertos. El instrumento constó de 38 reactivos, los cuales consistieron en la descripción de enunciados (unidos a una escala ordinal tipo Likert, siendo 1 el valor más bajo para totalmente en desacuerdo; 3 el valor medio o neutral para ni de acuerdo ni en desacuerdo y; 5 el valor más alto para totalmente de acuerdo), organizados en las siguientes dimensiones: (a) autoeficacia docente en la enseñanza, (b) autoeficacia docente del manejo del aula, (c) autoeficacia docente en el compromiso con los estudiantes y, (d) autoeficacia docente de la reflexión sobre la práctica. Dicho instrumento midió la autopercepción de la capacidad de los profesores para realizar las actividades que allí se describían, mas no se valoraba que efectivamente las llevaran a cabo, puesto que se confió en la honestidad profesional de los docentes. A través de este instrumento, fue posible obtener información para conocer el grado o porcentaje que poseen los sujetos de la dimensión en cuestión, siendo los resultados presentados en términos de frecuencias y porcentajes de respuesta.

El análisis estadístico de los datos obtenidos se efectuó a través del programa SPSS. En el tratamiento de la información, se analizaron los estadísticos descriptivos de cada uno de los reactivos y se realizó el reporte de resultados por cada una de las cuatro dimensiones de la autoeficacia docente percibida por los participantes.

## Resultados

A continuación, se presentan los resultados del análisis de la información, a partir de las cuatro dimensiones en que se midieron las percepciones de autoeficacia docente en la enseñanza, el manejo del aula, el compromiso con los estudiantes y la reflexión sobre la práctica, así como una discusión acerca de estos. Es pertinente aclarar que el 100% al que se hace referencia en cada columna de los resultados (**ver Tablas 1, 2, 3 y 4**) corresponde al número de profesores que participaron en este estudio por cada una de las licenciaturas.

## Autoeficacia en la enseñanza

De acuerdo con los resultados de este apartado (**ver Tabla 1 al final del artículo**) se puede observar que la totalidad de los docentes que se desempeñan en las Licenciaturas en Enfermería, Contador Público e Ingeniería de Software (100%), se perciben a sí mismos como eficaces (colocándose en alguno de los dos niveles del área positiva de la escala), al realizar actividades tales como: elaborar buenas preguntas a sus alumnos, proporcionarles ejemplos claros relativos al tema, implementar estrategias alternativas de enseñanza, seleccionar el contenido y diseñar la estructura de sus sesiones de clase, así como dominar el contenido a enseñar.

En el caso de todos los docentes de la Licenciatura en Enfermería (100%) existieron altas frecuencias de autopercepciones positivas para preparar el material a utilizar. Así también en la totalidad de la muestra de profesores de la Licenciatura en Contador Público (100%), se presenta alta frecuencia para actualizar sus conoci-



mientos relativos a sus asignaturas de manera constante, lo cual se percibe como una característica común en este perfil profesional. En lo que respecta a los docentes de la Licenciatura en Ingeniería de Software, es de destacar que un 33.3% aseveró no percibirse como eficaz o no eficaz en lo que respecta a promover el modelaje (aprendizaje por observación) como un medio para transmitir valores, actitudes y patrones de pensamiento y conducta positivos a los estudiantes, lo que centra la atención no solo por los rasgos propios del perfil profesional, sino por la importancia de este actuar que los profesores deben manifestar para la activación, canalización y apoyo de conductas en la formación integral de los futuros profesionales.

## Autoeficacia del manejo del aula

Los resultados de la dimensión de manejo del aula (**ver Tabla 2**) evidencian que la totalidad de profesores que integraron el estudio (100%) se perciben eficaces para controlar la indisciplina y la desobediencia, para hacer que sus alumnos respeten el reglamento del aula o que atiendan a las normas de convivencia habituales, así como tratar de manera adecuada los posibles problemas que pudieran surgir en el interior del salón de clases.

Es interesante destacar en el caso de los profesores de las Licenciaturas en Enfermería y Contador Público, que en su totalidad (100%) se percibieron altamente eficaces en cuanto a mostrar respeto a los estudiantes a través de las conductas que manifiestan en clase, rasgo fundamental del perfil de ambos profesionales como proveedores de cuidados y como profesionales con apego a las normativas para la toma de decisiones, respectivamente.

En lo referente a los docentes de la Licenciatura en Ingeniería de Software, la conducta en la que se percibieron altamente eficaces en su totalidad (100%) fue en la de tratar de manera serena los posibles problemas que pudieran surgir al interior del salón de clases, lo cual pone de manifiesto para estos profesores, la importancia de resolver los conflictos de una manera cuidadosa y prudente.

## Autoeficacia en el compromiso con los estudiantes

Los resultados para la dimensión del compromiso con los estudiantes (**ver Tabla 3**) evidencian tendencias positivas de eficacia percibida, siendo actividades tales como fomentar la participación de los alumnos durante la clase, conseguir que estos se preocupen por resolver las dificultades que encuentran mientras aprenden, y ayudar a los discentes a percibir la utilidad de lo que aprenden, los rubros en los cuales la totalidad de los docentes de las 3 licenciaturas (100%) se percibieron eficaces para comprometerse con sus alumnos.

En el caso de la Licenciatura en Enfermería, es de destacar que los profesores encuestados en su totalidad poseen una alta percepción de su eficacia docente para ayudar a los estudiantes a valorar el aprendizaje como auténtico resultado de su propio esfuerzo, lo cual manifiesta que se encuentran comprometidos en lograr que sus egresados aprecien de forma significativa lo que aprenden, por la utilidad directa que esto representa en el desempeño de su profesión.



En lo referente a los docentes de la Licenciatura en Contador Público, se manifiestan altamente eficaces para ayudar a los estudiantes a percibir la utilidad de lo que aprenden y favorecer la confianza de los alumnos en sí mismos, posiblemente por la importancia que saben que tiene la aplicación de los saberes que adquieren los estudiantes en áreas específicas y en la confianza que estos deben poseer para la toma de decisiones propias de su profesión.

Es en esta dimensión donde los profesores de Ingeniería de Software manifestaron un mayor número de percepciones neutrales (33%) en lograr que los estudiantes se consideren a sí mismos capaces de aprender, así como para ayudarlos a valorar el aprendizaje como auténtico resultado de su propio esfuerzo, promover las iniciativas de estos relacionadas con su aprendizaje (actividades y proyectos extras, trabajos voluntarios, entre otros). Lo anterior deja entrever la necesidad de capacitar a los docentes en el hecho de asumir un mayor compromiso con sus estudiantes y en la manera en cómo demuestran su interés por que estos aprendan.

## Autoeficacia de la reflexión sobre la práctica

Los resultados en la dimensión de autoeficacia de la reflexión sobre la práctica (ver **Tabla 4**) evidencian una mayoría de percepciones positivas de autoeficacia en todas las conductas que abarcan este rubro, destacando el hacer uso de la experiencia docente como un medio para aprender a enseñar y el adaptar y mejorar su enseñanza de acuerdo con los datos obtenidos a partir de las evaluaciones que los alumnos realizan de su eficacia docente, actividades en las cuales los profesores se ubicaron en la parte más alta de la escala.

Los profesores de la Licenciatura en Enfermería encuestados se percibieron neutrales para desarrollar y/o mejorar su destreza docente (40%), considerando los distintos medios tales como simposios, conferencias, cursos, talleres, así como colaboración con pares de la Unidad Multidisciplinaria. Lo anterior centra la atención ya que para lograrlo se requiere de flexibilidad en la organización de sus actividades y el contar con la autorización correspondiente por parte de las autoridades para que puedan participar. Asimismo, en menor medida, los docentes de la Licenciatura en Ingeniería de Software se percibieron neutrales en la misma conducta (16.7%) lo que destaca la necesidad de favorecer el hecho de que los profesores puedan contar con oportunidades para el desarrollo de sus habilidades docentes mediante espacios de educación continua y de trabajo colaborativo interdisciplinario con otros profesionales de su institución.

Es relevante mencionar que también en esta dimensión, los profesores de la Licenciatura en Contador Público que se habían percibido altamente eficaces en las dimensiones anteriores manifestaron en un 25 % una neutralidad en cada una de las conductas que la integraron, lo cual es interesante, ya que para lograr la autoeficacia en la reflexión sobre la práctica se requiere de la propia experiencia y de darse el tiempo y el espacio para realizarla, siendo esta dimensión una de las más importantes pero también una de las menos llevadas a cabo por los docentes.



## Conclusiones

De acuerdo con lo anterior, se concluye que los profesores de las tres licenciaturas de la Unidad Multidisciplinaria de Educación Superior que formaron parte de este estudio se perciben positivamente eficaces con gran frecuencia en las cuatro dimensiones relativas a su autoeficacia docente: la enseñanza, el manejo del aula, el compromiso con los estudiantes y la reflexión sobre la práctica, salvo un menor porcentaje de percepciones neutrales en cada una. Asimismo, no existieron percepciones negativas de autoeficacia docente en ninguna de las dimensiones. Por lo que lo anterior coincide con lo que Garduño, Carrasco y Raccanelo (2010) afirman en cuanto a que este constructo de la autoeficacia tiene una influencia importante en la actividad docente, ya que es más probable que los maestros que se perciben capaces de realizar las tareas docentes las desempeñen mejor y logren mejores resultados en sus estudiantes.

En la dimensión de autoeficacia en la enseñanza, los docentes se perciben positivamente eficaces en la gran mayoría; sin embargo, las percepciones neutrales fueron más frecuentes en adaptar la planificación para atender las necesidades de los alumnos (actitudes, motivaciones e intereses) dado que tres del total de los profesores se perciben así; lo que coincide con lo que afirman López y Miró (2014), quienes hacen hincapié en la obligación de atender dichas necesidades, dado que estas características de los alumnos forman parte de la estructura medular del proceso de enseñanza y aprendizaje del sistema educativo universitario.

Respecto de la dimensión de autoeficacia en el manejo del aula, esta fue en donde existieron mayores percepciones de eficacia positiva por parte de los docentes de este estudio, por lo que se podría considerar que es la dimensión en la que mayores fortalezas demuestran los profesores, debido a que de acuerdo con Prieto (2007), los docentes que más confían en su capacidad para mantener la disciplina del aula creen con mayor firmeza en los resultados que producirán sus propias acciones; asimismo, lo anterior se relaciona con lo manifestado por Ashton, Webb y Doda (1983), citados por la misma autora, en cuanto que este tipo de profesores, quienes confían en su autoeficacia del manejo del aula, se muestran relajados y cercanos ante cualquier problema que pudiera surgir en el desarrollo del proceso de aprendizaje.

En la dimensión autoeficacia en el compromiso con los estudiantes, la mayoría de las percepciones de autoeficacia docente fueron positivas; sin embargo, existieron múltiples casos de percepciones neutrales en la gran mayoría de las conductas que conforman esta dimensión, por lo que podría afirmarse que es la dimensión más débil en cuanto a eficacia percibida de los profesores que participaron en el estudio. Esto debido a que esta dimensión implica que los docentes sean conscientes de que el aprendizaje debe estar centrado en el estudiante, y que para lograrlo requieren ayudar, acompañar, motivar, promover la participación, pero, sobre todo, reconocer la capacidad que los alumnos tienen de aprender, así como valorar el auténtico esfuerzo que estos realizan por lograr un aprendizaje significativo, y que, de acuerdo con Rogers (1975: 10), deberá estar caracterizado por la confianza en las posibilidades del alumno, la planificación de los aprendizajes abarcando la totalidad de la persona, y ha de afrontar problemas concretos y ser participativo; es decir, el alumno ha de participar en la elección de los objetivos, formulación de los problemas, descubrimiento de los recursos y exigencia de responsabilidades; asimismo, ha de realizar la auto-



crítica y la autoevaluación de los aprendizajes, lo que permite al maestro manifestar su confianza en el alumno y facilitarle el logro de su propia autonomía. Por lo que, si el docente actúa con criterio pedagógico, influye sobre el estudiante, pero si esta influencia se realiza con tacto, entonces no será autoritaria, controladora, dominante, ni manipuladora y no creará en el joven la sensación de dependencia o impotencia (Van Manen, 1998: 169).

En la última dimensión, autoeficacia de la reflexión sobre la práctica, existieron percepciones positivas por parte de los profesores de las Licenciaturas en Enfermería e Ingeniería de Software; no así, en los docentes de la Licenciatura en Contador Público, quienes se percibieron neutrales, cuando menos una vez en cada una de las conductas que integran dicha dimensión. Por lo que en general, se requiere encontrar espacios y oportunidades para trabajar colaborativa e interdisciplinariamente y sobre todo para llevar a cabo la reflexión sobre su propia práctica a partir de las experiencias adquiridas en su trabajo cotidiano. En relación con esto, Newmann, Rutter y Smith (1989), citados por Prieto (2007) sostienen que los profesores se sienten más eficaces cuando comparten su actividad profesional, pues la ayuda mutua incrementa su capacidad para potenciar el aprendizaje de los alumnos. Así, se corrobora que la colaboración facilita el desarrollo de una serie de procedimientos y técnicas que los profesores pueden utilizar para reafirmarse a sí mismos respecto a la calidad de su propio trabajo y así ajustar sus expectativas acerca de su rendimiento posterior.

Es recomendable que futuras investigaciones relacionadas con la temática aquí abordada se encuentren enfocadas desde una perspectiva cualitativa, para reafirmar o profundizar en las causas y motivos de las percepciones encontradas, o bien, para contrastar los resultados hallados en el presente estudio, y de esta forma conocer mejor la situación real percibida por el profesorado que labora en la Unidad Multidisciplinaria de Educación Superior.

Finalmente, se pudo observar que los profesores, a pesar de no poseer alguna formación de tipo pedagógico, reconocen los aspectos con los que deben cumplir en lo referente a la enseñanza, el manejo del aula e incluso la reflexión acerca de su propia práctica; sin embargo, el que se consideren neutralmente eficaces en el compromiso con los estudiantes, denota para esta, y posiblemente para las demás dimensiones, la importancia que tiene el contar con una formación en el área pedagógica, adicional a su preparación, no solo en cuanto a la didáctica, y para constatar que su percepción es acorde con lo requerido en su desempeño docente, sino en relación con la sensibilización y la manera en cómo perciben a sus propios alumnos a partir de la perspectivas que dicha formación provee.



**Autoeficacia en la enseñanza****Tabla 1.** Frecuencias y porcentajes en relación con la autoeficacia en la enseñanza.

Ítems	Licenciatura en Enfermería						Contador Público						Ingeniería de Software					
	NAND		DA		TDA		DA		TDA		NAND		DA		TDA			
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%		
Elaborar buenas preguntas dirigidas hacia mis estudiantes.	0	0%	3	60%	2	40%	2	50%	2	50%	0	0%	3	50%	3	50%		
Usar una variedad de estrategias de evaluación acordes con los objetivos de aprendizaje previamente establecidos.	0	0%	2	40%	3	60%	3	75%	1	25%	1	16.7%	4	66.7%	1	16.7%		
Proporcionar explicaciones alternativas, cuando existe confusión con el tema explicado.	1	20%	2	40%	2	40%	1	25%	3	75%	0	0%	2	33.3%	4	66.7%		
Proporcionar ejemplos claros relacionados con el contenido estudiado.	0	0%	2	40%	3	60%	1	25%	3	75%	0	0%	3	50%	3	50%		
Implementar estrategias alternativas de enseñanza, en ambientes presenciales o no presenciales, en caso de ser necesarias para reforzar o profundizar el aprendizaje de los alumnos.	0	0%	3	60%	2	40%	3	75%	1	25%	0	0%	1	16.7%	5	83.3%		
Identificar y especificar los objetivos de aprendizaje que espero que alcancen los alumnos.	1	20%	2	40%	2	40%	1	25%	3	75%	1	16.7%	3	50%	2	33.3%		
Promover el modelaje (aprendizaje por observación) como un medio para transmitir valores, actitudes y patrones de pensamiento y conducta positivos a los alumnos.	0	0%	2	40%	3	60%	2	50%	2	50%	2	33.3%	3	50%	1	16.7%		
Ser flexible durante el proceso de la planificación de la enseñanza.	0	0%	2	40%	3	60%	3	75%	1	25%	1	16.7%	3	50%	2	33.3%		
Adaptar la planificación para atender las necesidades de los alumnos (actitudes, motivaciones, intereses...).	2	40%	2	40%	1	20%	0	0%	4	100%	1	16.7%	2	33.3%	3	50%		
Preparar el material que voy a utilizar en clase.	0	0%	0	0%	5	100%	1	25%	3	75%	0	0%	2	33.3%	4	66.7%		
Actualizar mis conocimientos sobre los contenidos de la asignatura.	0	0%	3	60%	2	40%	0	0%	4	100%	0	0%	1	16.7%	5	83.3%		
Seleccionar el contenido y diseñar la estructura de cada clase.	0	0%	1	20%	4	80%	1	25%	3	75%	0	0%	3	50%	3	50%		
Dominar el contenido del tema a explicar en clase.	0	0%	2	40%	3	60%	0	0%	4	100%	0	0%	1	16.7%	5	83.3%		
Seleccionar los recursos-materiales más adecuados para cada clase.	0	0%	1	20%	4	80%	1	25%	3	75%	1	16.7%	3	50%	2	33.3%		

Legendas: F= Frecuencia, NAND= Ni de acuerdo ni en desacuerdo, DA=De acuerdo, TDA= Totalmente de acuerdo.



**Autoeficacia del manejo del aula****Tabla 2.** Frecuencias y porcentajes en relación con la autoeficacia del manejo del aula.

Ítems	Licenciatura en Enfermería						Contador Público				Ingeniería de Software					
	NAND		DA		TDA		DA		TDA		NAND		DA		TDA	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Controlar la indisciplina y desobediencia al interior del salón de clases.	0	0%	1	20%	4	80%	2	50%	2	50%	0	0%	4	66.7%	2	33.3%
Hacer que los estudiantes respeten el reglamento del salón de clases y/o atiendan a las normas de convivencia habituales.	0	0%	1	20%	4	80%	2	50%	2	50%	0	0%	4	66.7%	2	33.3%
Mantener expectativas positivas hacia los estudiantes, a pesar de las dificultades que estos pudiesen presentar.	0	0%	1	20%	4	80%	2	50%	2	50%	1	16.7%	3	50%	2	33.3%
Crear un clima de confianza dentro del salón de clases.	1	20%	0	0%	4	80%	2	50%	2	50%	0	0%	5	83.3%	1	16.7%
Fomentar en los estudiantes actitudes positivas hacia el tema.	0	0%	1	20%	4	80%	0	0%	4	100%	0	0%	5	83.3%	1	16.7%
Tratar de manera calmada los posibles problemas que pudieran surgir al interior del salón de clases.	0	0%	1	20%	4	80%	3	75%	1	25%	0	0%	0	0%	6	100%
Mostrar respeto a los estudiantes a través de las conductas que yo manifiesto en clase.	0	0%	0	0%	5	100%	0	0%	4	100%	0	0%	1	16.7%	5	83.3%

Legendas: F= Frecuencia, NAND= Ni de acuerdo ni en desacuerdo, DA=De acuerdo, TDA= Totalmente de acuerdo.

**Autoeficacia en el compromiso con los estudiantes****Tabla 3.** Frecuencias y porcentajes en relación con la autoeficacia en el compromiso con los estudiantes.

Ítems	Licenciatura en Enfermería						Contador Público				Ingeniería de Software					
	NAND		DA		TDA		DA		TDA		NAND		DA		TDA	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Ayudar a los estudiantes a percibir la utilidad de lo que aprenden.	0	0%	2	40%	3	60%	0	0%	4	100%	0	0%	2	33.3%	4	66.7%
Acompañar en el proceso de aprendizaje a los alumnos que presentan dificultades para lograrlo.	1	20%	3	60%	1	20%	1	25%	3	75%	1	16.7%	3	50%	2	33.3%
Motivar a los estudiantes que demuestran poco interés por el trabajo escolar.	0	0%	2	40%	3	60%	1	25%	3	75%	1	16.7%	3	50%	2	33.3%
Lograr que los estudiantes se consideren a sí mismos capaces de aprender.	0	0%	1	20%	4	80%	1	25%	3	75%	2	33.3%	3	50%	1	16.7%
Ayudar a los estudiantes a valorar el aprendizaje como auténtico resultado de su propio esfuerzo.	0	0%	0	0%	5	100%	1	25%	3	75%	2	33.3%	3	50%	1	16.7%
Fomentar la participación de los estudiantes durante la clase (aportaciones).	0	0%	2	40%	3	60%	1	25%	3	75%	0	0%	3	50%	3	50%
Promover la formulación de preguntas por parte de los estudiantes durante la clase.	0	0%	3	60%	2	40%	2	50%	2	50%	1	16.7%	3	50%	2	33.3%
Conseguir que los estudiantes se preocupen por resolver las dificultades que encuentran mientras aprenden.	0	0%	3	60%	2	40%	2	50%	2	50%	0	0%	4	66.7%	2	33.3%
Dar a los estudiantes un papel más activo en clase, como constructores del conocimiento en lugar de receptores de información.	1	20%	1	20%	3	60%	1	25%	3	75%	1	16.7%	4	66.7%	1	16.7%
Permitir que los estudiantes preparen, desarrollen y/o expongan algún (os) tema (s) de la asignatura.	1	20%	0	0%	4	80%	1	25%	3	75%	1	16.7%	3	50%	2	33.3%
Promover las iniciativas de los estudiantes, relacionadas con su aprendizaje (actividades y proyectos extras, trabajos voluntarios).	1	20%	2	40%	2	40%	2	50%	2	50%	2	33.3%	2	33.3%	2	33.3%
Favorecer la confianza de los alumnos en sí mismos.	1	20%	0	0%	4	80%	0	0%	4	100%	1	16.7%	4	66.7%	1	16.7%

Legendas: F= Frecuencia, NAND= Ni de acuerdo ni en desacuerdo, DA=De acuerdo, TDA= Totalmente de acuerdo.



**Autoeficacia de la reflexión sobre la práctica****Tabla 4.** Frecuencias y porcentajes en relación con la autoeficacia de la reflexión sobre la práctica.

Ítems	Licenciatura en Enfermería						Contador Público						Ingeniería de Software					
	DA		TDA		NAND		DA		TDA		NAND		DA		TDA			
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%		
Hacer uso de la experiencia docente como un medio para aprender a enseñar.	0	0%	5	100%	1	25%	0	0%	3	75%	0	0%	3	50%	3	50%		
Hacer uso de la experiencia docente como un medio para mejorar o desarrollar nuevas habilidades docentes.	1	20%	4	80%	1	25%	0	0%	3	75%	0	0%	4	66.7%	2	33.3%		
Influir mediante mi trabajo docente en el aprendizaje de mis alumnos.	1	20%	4	80%	1	25%	0	0%	3	75%	0	0%	4	66.7%	2	33.3%		
Adaptar y mejorar mi enseñanza, a partir de los datos obtenidos en las evaluaciones que realizan los alumnos acerca de mi eficacia docente.	1	20%	4	80%	1	25%	2	50%	1	25%	0	0%	1	16.7%	5	83.3%		
Desarrollar y/o mejorar mi destreza docente, considerando los distintos medios tales como simposios, conferencias, cursos, talleres, así como colaboración con pares de la Unidad Multidisciplinaria.	2	40%	3	60%	1	25%	1	25%	2	50%	1	16.7%	2	33.3%	3	50%		

Legendas: F= Frecuencia, NAND= Ni de acuerdo ni en desacuerdo, DA=De acuerdo, TDA= Totalmente de acuerdo.



## Referencias bibliográficas

AGUIRRE, Xóchitl; BOTERO, Inés; LOREDO, Javier; MAGAÑA, Laura; MONTANO, Alejandro; RIGO, Marco y VARGAS, Javier (2000) “Evaluación integral de la docencia: una propuesta formativa y humanista”. En LOREDO, Javier: *Evaluación de la práctica docente en Educación Superior*. México, Editorial Porrúa. Pp. 125-156.

BANDURA, Albert (1977) “Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change”. En *Psychological Review*, 84. Pp. 191-215.

BARBER, Michael y MOURSHED, Mona (2008) *Cómo hicieron los sistemas educativos con mayor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Santiago, PREAL.

CAPRARA, Gian Vittorio; BARBARANELLI, Claudio; STECA, Patrizia y MALONE, Patrick (2006) “Teachers’ self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students’ academic achievement: a study at the school level”. En *Journal of School Psychology*, 44. Pp. 473-490. Puesto en línea en septiembre de 2006, consultado el 16 de septiembre de 2020, URL: <http://www.realtutoring.com/phd/sem1efficacy.pdf>

CERESANI, Viviana y MÓRTOLA, Gustavo (2018) “La formación de las y los docentes universitarios/as en torno a los saberes pedagógicos y didácticos. La construcción de instituciones educativas inclusivas”. En POGRÉ, Paula; DE GATICA, Alejandra; GARCÍA, Ana y KRICHESKY, Graciela. *Los inicios de la vida universitaria. Políticas, prácticas y estrategias para garantizar el derecho a la educación*. Buenos Aires, Editorial Teseo.

COVARRUBIAS, Carmen y MENDOZA, Michelle (2015) “Sentimiento de autoeficacia en una muestra de profesores chilenos desde las perspectivas de género y experiencia”. En *Estudios Pedagógicos*, 41(1). Pp. 63-78. Puesto en línea en 2015, consultado el 16 de septiembre de 2020. URL: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v41n1/arto4.pdf>

GARDUÑO, León; CARRASCO, Marco y RACCANELLO, Kristiano (2010) “Los formadores de docentes y la autoeficacia para la enseñanza en una muestra de escuelas normales en el estado de Puebla”. En *Perfiles Educativos*, 32 (127), 85-104. Puesto en línea en 2010, consultado el 27 de octubre de 2021. URL: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13211845005>

GIBSON, Sherri; y DEMBO, Myron (1984) “Teacher efficacy: a construct validation”. En *Journal of Educational Psychology*, 76. Pp. 569-582.

HERAS, Verónica (2017) “La formación pedagógica del docente universitario”. En *Palermo Business Review*, 16. Pp. 65-73. Puesto en línea en 2017, consultado el 30 de junio de 2021. URL: [https://www.palermo.edu/economicas/cbrs/pdf/pbr16/PBR\\_16\\_04.pdf](https://www.palermo.edu/economicas/cbrs/pdf/pbr16/PBR_16_04.pdf)



HERNÁNDEZ, Luis y MONTES, Frine (2015) “Evaluación de la autoeficacia docente en educación superior”. En HERNÁNDEZ, Luis: *Autorregulación académica. Investigaciones desde la perspectiva docente*. México, ReDIE. Pp. 90-112.

IMBERNÓN, Francisco (2008) *10 ideas clave: la formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona, Editorial Graó.

KLASSEN, Robert y TZE, Virginia (2014) “Teachers’ self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: a meta- analysis”. En *Educational Research Review*, 12. Pp. 59-76. Puesto en línea el 12 de junio de 2014, consultado el 16 de septiembre de 2020. URL: <https://daneshyari.com/article/preview/355113.pdf>

KLASSEN, Robert; BONG, Mimi; USHER, Ellen; CHONG, Wan Har; HUAN, Vivien; WONG, Isabella. y GEORGIU, Tasos (2009) “Exploring the validity of a teachers’ self-efficacy scale in five countries”. En *Contemporary Educational Psychology*, 34. Pp. 67-76. Puesto en línea el 01 de agosto de 2008, consultado el 16 de septiembre de 2020. URL: <https://sites.education.uky.edu/motivation/files/2013/08/Klassenetal2009.pdf>

KLASSEN, Robert; TZE, Virginia; BETTS, Shea y GORDON, Kelly (2011) “Teacher efficacy research 1998-2009: signs of progress or unfulfilled promise?”. En *Educational Psychological Review*, 23(1). Pp. 21-43. Puesto en línea el 24 de agosto de 2010, consultado el 16 de septiembre de 2020. URL: <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10648-010-9141-8>

LANDINI, Sonia y TROJAN, Rose (2014) “Presupuestos epistemológicos del informe TALIS: ¿qué espera la OCDE del profesorado?”. En *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 18(2). Pp. 321-333. Puesto en línea el 01 de septiembre de 2014, consultado el 16 de septiembre de 2020. URL: <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41805>

LÓPEZ, David y MIRÓ, Julià (2014). “Creencias que merecen una reflexión”. En *ReVisión*, 7(3). Pp. 61-68. Puesto en línea en 2014, consultado el 27 de octubre de 2021. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/41775653.pdf>

OCDE (2005) *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. París, OCDE.

OCDE (2009) *Informe TALIS. La creación de entornos eficaces de enseñanza y aprendizaje. Síntesis de los primeros resultados*. Madrid, Santillana.

OCDE (2014) *TALIS 2013. Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. París, OCDE.



ORTEGA, Flavio; ROSALES, Rosa y SÁNCHEZ, Bernardo (2011) "Autoeficacia percibida por docentes de educación primaria en formación: un estudio exploratorio en el contexto de la Reforma Integral de Educación Básica". En *Actas del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México. Puesto en línea en noviembre de 2011, consultado el 30 de junio de 2020. URL: [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area\\_16/0532.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_16/0532.pdf)

PARRA-MORENO, Ciro; ECIMA-SÁNCHEZ, Inés; GÓMEZ-BECERRA, María y ALMERÁNEZ-MORENO, Fanny (2010) "La formación de los profesores universitarios: una asignatura pendiente de la universidad colombiana". En *Educación y Educadores*, 13(3). Pp. 421-452. Puesto en línea en diciembre de 2010, consultado el 30 de junio de 2020. URL: <https://www.redalyc.org/pdf/834/83417001007.pdf>

PRIETO, Leonor (2007) *Autoeficacia del profesor universitario. Eficacia percibida y práctica docente*. Madrid, Narcea.

ROGERS, Carl (1975) *Libertad y creatividad en la educación*. Buenos Aires, Paidós.

REOYO, Natalia (2013) *Auto-eficacia docente en Educación Secundaria Obligatoria: perspectivas de alumnos, profesores y futuros profesores* (Tesis Doctoral). España: Universidad de Valladolid. Consultado el 16 de septiembre de 2020. URL: <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/4337/1/TESIS451-140207.pdf>

REYES, Ana; VALDÉS, Ángel y VERA, José (2015) "Relación entre la autoeficacia y las prácticas docentes para el manejo de la violencia entre estudiantes". En *Actas del XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Chihuahua, Chihuahua, México.

SOBERANES, Yanet; ZÚÑIGA, Ofmara y BARONA, César (2011) "Análisis de la formación en situación de maestros de escuelas primarias: el caso del Programa Escuelas de Calidad (PEC) en Morelos". En *Actas del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México.

SOLAR, María y DÍAZ, Claudio (2007) "El sistema de cogniciones y creencias del docente universitario y su influencia en su actuación pedagógica". En *Horizontes Educativos*, 12 (1). Pp. 35-42. Puesto en línea en 2007, consultado el 16 de septiembre de 2020. URL: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3992042.pdf>

TSCHANNEN-MORAN, Megan; WOOLFOLK, Anita y HOY Wayne (1998) "Teacher efficacy: its meaning and measure". En *Review of Educational Research*. 68(2). Pp. 202-248. Puesto en línea el 01 de junio de 1998, consultado el 16 de septiembre de 2020. URL: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/00346543068002202>

TSCHANNEN-MORAN, Megan y WOOLFOLK, Anita (2001) "Teacher efficacy: capturing an elusive construct". En *Teaching and Teacher Education*, 17. Pp. 783-805. Puesto en línea en 2001. consultado el 16 de septiembre de 2020. URL: [https://mxtsch.people.wm.edu/Scholarship/TATE\\_TSECapturingAnElusiveConstruct.pdf](https://mxtsch.people.wm.edu/Scholarship/TATE_TSECapturingAnElusiveConstruct.pdf)



UNDA, Sara (2010) “Estudio de Prevalencia del Síndrome de Quemarse por el Trabajo (SQT) y su Asociación con Sobrecarga y Autoeficacia en Maestros de Primaria de la Ciudad de México”. En *Ciencia & Trabajo*, 12 (35). Pp. 257-262. Puesto en línea el 1 de mayo de 2015, consultado el 16 de septiembre de 2020. URL: <https://www.redalyc.org/pdf/4595/459545409006.pdf>

VAN MANEN, Max (1998) *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Madrid, Paidós.

WOOLFOLK, Anita (2006) *Psicología educativa*. (9a ed.). México, Prentice Hall.





[www.larivada.com.ar](http://www.larivada.com.ar)

**LA RIVADA**  
investigaciones  
en ciencias sociales