



Artículo original

## Evaluación de la autoeficacia del docente universitario: una revisión sistemática de la literatura

Evaluation of the self-efficacy of the university teacher: a systematic literature review

Avaliação da autoeficácia do professor universitário: uma revisão sistemática da literatura

Yisel Vega Rodríguez<sup>1</sup>



<https://orcid.org/0000-0001-5168-0294>

Annia Esther Vizcaíno Escobar<sup>2</sup>



<https://orcid.org/0000-0002-6058-5544>

<sup>1</sup>Universidad de Oriente. Cuba



[yisevr5@gmail.com](mailto:yisevr5@gmail.com)

<sup>2</sup>Universidad Central Martha Abreu de Las Villas. Cuba



[annia@uclv.edu.cu](mailto:annia@uclv.edu.cu)

**Recibido:** 18 de agosto 2022.

**Aceptado:** 10 de abril 2023.

### RESUMEN

La autoeficacia docente es un constructo cuyo estudio se ha incrementado en los últimos años. Desde el surgimiento de la categoría se han diseñado diversos instrumentos para su evaluación. El objetivo del estudio se orientó a determinar las dimensiones de la autoeficacia docente, del profesorado universitario, que han sido evaluadas en investigaciones en los últimos cinco años. Para ello se realizó una revisión sistemática de literatura con seis artículos indexados en las bases de datos Scielo, Redalyc, Dialnet y Redib, en el período 2018 al 2022. Se plantearon interrogantes de análisis como: ¿qué escalas se han validado para la evaluación de la autoeficacia docente en el profesorado universitario?, ¿cuáles son las dimensiones que evalúan?, ¿qué criterios fundamentan la selección de dichas dimensiones? Se identificó el empleo predominante de la escala de autoeficacia del profesorado universitario del año 2005 y sus dimensiones para la evaluación del constructo. Los hallazgos condujeron a determinar la presencia de 10 dimensiones evaluadas de forma global en la autoeficacia docente del profesor universitario. Además, se identificó la necesidad de proponer dimensiones de autoeficacia del docente universitario coherentes con la dinámica de la Educación Superior, de acuerdo a los cambios de la educación en el siglo XXI.

**Palabras clave:** autoeficacia docente; dimensiones de autoeficacia docente; docente universitario; escala de autoeficacia docente.

### ABSTRACT

Teaching self-efficacy is a construct whose study has increased in recent years. Since the emergence of the category, various instruments have been designed for its evaluation. The objective of the study was aimed at determining the dimensions of the teaching self-efficacy of university professors that have been evaluated in research in the

last five years. For this, a systematic literature review was carried out with 6 articles indexed in the Scielo, Redalyc, Dialnet and Redib databases, in the period 2018 to 2022. Analysis questions were raised such as: What scales have been validated for the evaluation of teaching self-efficacy in university teaching staff? What are the dimensions that they evaluate? What criteria support the selection of these dimensions? The predominant use of the 2005 university professor self-efficacy scale and its dimensions for the evaluation of the construct was identified. The findings concluded to determine the presence of 10 dimensions evaluated globally in the teaching self-efficacy of the university professor. In addition, the need to propose dimensions of self-efficacy of the university teacher consistent with the dynamics of Higher Education according to the changes in education in the 21st century was identified.

**Keywords:** teaching self-efficacy; teacher self-efficacy scale; teacher self-efficacy dimensions; university teacher.

## RESUMO

A autoeficácia docente é um constructo cujo estudo tem aumentado nos últimos anos. Desde o surgimento da categoria, diversos instrumentos foram concebidos para sua avaliação. O objetivo do estudo orientou-se a determinar as dimensões da autoeficácia docente de docentes universitários, que têm sido avaliadas em pesquisas nos últimos cinco anos. Para isso, foi realizada uma revisão sistemática da literatura com seis artigos indexados nas bases de dados Scielo, Redalyc, Dialnet e Redib, no período de 2018 a 2022. Foram levantadas questões de análise como: quais escalas foram validadas para avaliação de autoeficácia docente em docentes universitários?, quais são as dimensões que avaliam?, que critérios fundamentam a seleção de tais dimensões? Identificou-se o uso predominante da escala de autoeficácia dos docentes universitários

do ano de 2005 e suas dimensões para a avaliação do constructo. Os achados levaram a determinar a presença de 10 dimensões avaliadas globalmente na autoeficácia docente do professor universitário. Além disso, identificou-se a necessidade de propor dimensões de autoeficácia do professor universitário condizentes com a dinâmica do Ensino Superior, de acordo com as mudanças na educação no século XXI.

**Palavras-chave:** autoeficácia docente; dimensões da autoeficácia docente; Professor universitário; escala de autoeficácia do professor.

## INTRODUCCIÓN

La comprensión de la autoeficacia docente como constructo tiene su génesis en dos posicionamientos teóricos: la Teoría del Aprendizaje Social, representada por Julian Rotter y la Teoría Cognitivo Social, cuyo representante es Albert Bandura. Ambos autores acotan definiciones de la categoría partiendo de los fundamentos epistemológicos de sus teorías.

A partir de ambos enfoques teóricos (...), se desarrolla el significado del concepto de autoeficacia docente que, en todos los casos, se encuentra enraizado en la definición que al respecto proponen los autores originales. Según Rotter (1966), citado por (Prieto, 2002, p. 5) la autoeficacia representa la creencia del profesor en su capacidad personal para controlar el efecto de sus propias acciones, mientras que Bandura (1997) sostiene una concepción de la autoeficacia como cognición

mediadora entre el conocimiento y la acción docente.

Asumiendo la perspectiva de Julian Rotter, basada en el locus de control, los primeros estudios referidos a autoeficacia docente fueron realizados por investigadores de la Corporación RAND (Research and Development), pioneros en la investigación de la autoeficacia del profesor (Prieto, 2002). No obstante, Hernández y Cenicerros (2018) explican que el locus de control carece de impacto para predecir y mejorar los diversos aspectos del funcionamiento pedagógico y estudiantil en los contextos educativos.

En el marco de las investigaciones bajo la perspectiva de Bandura, se ubican los estudios de Gibson y Dembo, quienes en la década de 1980 procuraron conciliar la propuesta de Rotter y los postulados de Bandura. Como resultado elaboraron un marco conceptual combinado que permite también evaluar los dos aspectos básicos de la autoeficacia docente: las expectativas de resultado o autoeficacia docente general y las expectativas de autoeficacia o autoeficacia docente personal (Prieto, 2007). El instrumento propuesto por estos autores "ha sido frecuentemente utilizado y representa el origen de una nueva concepción del constructo, que pasa a entenderse como una combinación de la autoeficacia docente general y personal" (Prieto, 2012, p. 123).

Bajo la noción de autoeficacia docente propuesta por Gibson y Dembo, se diseñaron diversos instrumentos de evaluación del constructo; no obstante, transcurrida casi una década de su propuesta, otros investigadores comenzaron a realizar estudios que denotaron algunas insuficiencias en la interpretación del constructo y, por tanto, en la medición adecuada de este.

Uno de los instrumentos propuestos es la escala de sentido de eficacia de los profesores conocido como TSES (Teacher's Sense of Efficacy Scale) por sus siglas en inglés. La escala consta de una forma larga (24 ítems) y una forma corta (12 ítems) que evalúan aspectos referidos a la eficacia en la participación de los estudiantes, la eficacia en las prácticas de instrucción y la eficacia en la gestión del aula (Tschannen-Moran y Hoy, 2001).

En fecha más reciente, destaca la profesora Leonor Prieto Navarro quien propone un instrumento de sólidas propiedades psicométricas, fiel a los fundamentos de la teoría social cognitiva y se le considera como la primera investigadora que lleva a cabo un estudio en profundidad sobre las creencias de autoeficacia docente del profesorado universitario (Bandura y Pajares como se citó en Prieto, 2012).

En el análisis de la autoeficacia docente es necesario considerar que existe confusión al comprender la naturaleza teórica y la aproximación metodológica más conveniente para su evaluación, y que cualquier discusión de carácter teórico sobre el concepto se convierte en una reflexión obligada sobre los instrumentos más adecuados para su medida (Prieto, 2012).

"La relación existente entre las creencias de los profesores y sus prácticas de enseñanza representa una de las preocupaciones permanentes de la investigación educativa" (Prieto, 2002, p. 1) y actualmente "cada vez más enfoques y modelos educativos recogen su importancia y consideran su naturaleza transversal a las funciones universitarias" (Sarmiento, 2020, p. 131). Por ello, la autoeficacia docente deviene objeto de análisis en diversos estudios.

Las creencias de los docentes universitarios han de ser evaluadas en un contexto de nuevas demandas a los sistemas educativos a partir de las metas de desarrollo

sostenible; la necesidad de cambios en las metodologías y escenarios de enseñanza producto de situaciones epidemiológicas como la pandemia por COVID-19; la pertinencia de los intercambios académicos a través de movilidad y redes profesionales; la superación permanente como un imperativo. Ante estos factores emergentes, ¿cómo se están configurando y expresando las creencias de los docentes en relación con su capacidad para el desempeño profesional?

La autoeficacia docente se refiere a las creencias que poseen los profesores sobre sus capacidades para desempeñar las tareas inherentes a su ejercicio profesional. Su evaluación en la actualidad deviene un instrumento para identificar esferas con mejores resultados y desempeños menos favorables. Sobre esta base, es posible el planteamiento de acciones específicas como parte de los planes de mejora de los departamentos docentes y los planes de desarrollo individual de los docentes.

Sobre esta base se plantean interrogantes: ¿se han validado nuevos instrumentos para la evaluación de la autoeficacia docente en el profesorado universitario?, ¿qué dimensiones se consideran pertinentes evaluar para dar cuenta de la autoeficacia del docente universitario?, ¿qué criterios teóricos y/o metodológicos fundamentan la selección de las dimensiones a evaluar? Atendiendo a lo planteado, el objetivo del presente estudio consiste en determinar las dimensiones de la autoeficacia docente del profesorado universitario que han sido evaluadas en investigaciones en los últimos cinco años.

## MATERIALES Y MÉTODOS

El tipo de estudio que se realizó se enmarca dentro de las revisiones sistemáticas de literatura. Estas se definen como un tipo de investigación que recopila y proporciona un

resumen sobre un tema específico y se orienta a responder a una pregunta de investigación (Aguilera, 2014). Se siguió la Declaración PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and MetaAnalyses) como guía que permite planificar, preparar y publicar la investigación y mejorar la integridad del informe que se presenta (Hutton, Catalá-López y Moher, 2016). Se desarrolló una revisión sistemática cualitativa, por ello la evidencia obtenida se presenta de forma descriptiva y sin análisis estadístico (Aguilera, 2014).

### Estrategia de búsqueda

La búsqueda se realizó en las bases de datos de acceso abierto Scientific Electronic Library Online (Scielo), Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (Redalyc), Servicio de Alertas y Hemeroteca virtual de sumarios de revistas científicas españolas (Dialnet) y Red iberoamericana de innovación y conocimiento científico (Redib). Se empleó como sintaxis de búsqueda "escala" AND "autoeficacia docente". Los criterios para la selección de los registros fueron los siguientes.

### Criterios de inclusión

1. Artículos en revista.
2. Publicaciones en el último quinquenio (2022-2018).
3. Publicaciones en inglés y español.
4. El constructo autoeficacia docente se evalúa en el profesorado universitario.
5. Estudios de validación de escalas de autoeficacia docente del profesorado universitario.

### Criterios de exclusión

1. Tesis de doctorado, libros, capítulos de libros, actas de congreso u otro tipo de publicación.

2. No se especifica la autoeficacia docente del profesorado universitario como objeto de análisis.

3. Se evalúa el constructo autoeficacia docente en niveles de enseñanza diferentes a la Educación Superior o en docentes en formación.

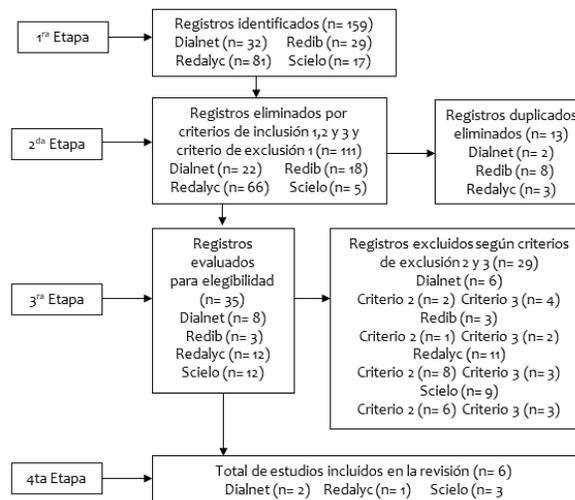
El proceso de selección de los registros se realizó atendiendo a las siguientes etapas:

- 1<sup>ra</sup> etapa (Identificación): exploración inicial de la sintaxis de búsqueda, incluidos operadores booleanos.
- 2<sup>da</sup> etapa (Selección): aplicación de las opciones de filtrado de las bases de datos consultadas, según los criterios de inclusión (1, 2 y 3) y exclusión (1) declarados y eliminación de los archivos duplicados.
- 3<sup>ra</sup> etapa (Elegibilidad): revisión de los títulos, resúmenes y palabras claves para aplicar los criterios de inclusión (4 y 5) y exclusión (2 y 3).
- 4<sup>ta</sup> etapa (Análisis): estudio de los registros elegidos.

La búsqueda, selección, elegibilidad y análisis de los estudios se realizó en los meses de abril, mayo y junio de 2022, culminándose el proceso de selección el 15 de junio de 2022.

Como resultado de la Identificación(1<sup>ra</sup> etapa) se encontraron 159 registros entre las cuatro bases de datos consultadas. Posteriormente, se aplicaron las opciones de filtrado y se obtuvieron 48 registros, de ellos 13 duplicados, por lo que resultaron 35 registros en la Selección (2<sup>da</sup> etapa). Se procedió a la Elegibilidad (3<sup>ra</sup> etapa), a partir de la aplicación de los criterios de inclusión y

exclusión declarados para esta etapa y se obtuvieron seis registros para su análisis.



**Fig. 1-** Diagrama de las fases de la revisión sistemática de literatura

## RESULTADOS

A partir de la implementación de la estrategia de búsqueda, se procedió al análisis de los siguientes registros.

**Tabla 1-** Distribución de los artículos incluidos en la revisión sistemática de literatura

No	Autor (es)	Año	Idioma	Base de datos
1	Carvalho et al.	2021	Inglés	Scielo
2	Salles et al.	2020	Inglés	Scielo
3	Hernández y Cenicerros	2018	Español	Scielo
4	Iglesias y Galicia	2018	Español	Redalyc
5	Sarmiento	2020	Español	Dialnet
6	Giménez y Morales	2019	Español	Dialnet

En los estudios seleccionados se identificaron análisis de la relación entre la autoeficacia docente y otras categorías como la inteligencia emocional (Giménez y Morales, 2019), el desempeño docente (Hernández y Cenicerros, 2018) y factores asociados a la práctica docente (Salles *et al.*, 2020). En otro sentido, Carvalho *et al.* (2021) evaluaron la expresión de la autoeficacia docente en cuanto al uso de nuevas metodologías para la enseñanza en el ámbito de la educación médica. Por su parte, Iglesias y Galicia (2018) constataron en su investigación los cambios positivos en la autoeficacia de docentes universitarios a partir de la participación en talleres de autoobservación. Además, Sarmiento (2020) propuso el diseño y validación de una escala para medir la autoeficacia de los docentes universitarios dentro del contexto regional; esto por la necesidad, desde el punto de vista de la calidad en la Educación Superior, de contar con una escala que permitiera evaluar el constructo.

Una de las evidencias de los estudios recientes sobre el constructo permite identificar la correlación positiva entre autoeficacia docente y desempeño docente (Hernández y Cenicerros, 2018). Los profesores participantes en la investigación mostraron modos favorables para el desarrollo de su práctica, lo que se expresó en actitudes e ideas orientadas a la mejora del rendimiento propio y de sus estudiantes.

Giménez y Morales (2019) se propusieron observar a través de su investigación qué niveles de autoeficacia docente muestran los profesores universitarios y si esta posee algún tipo de correlación con la variable inteligencia emocional. Para ello, tomaron como punto de partida "los descubrimientos de recientes investigaciones (...) en la que se demuestra la influencia que tiene la percepción de las capacidades y habilidades en las emociones y, al mismo tiempo, cómo afecta los niveles de inteligencia emocional a las mismas" (Giménez y Morales, 2019, p. 143). Se debe señalar que, en los hallazgos

del estudio no se observó una interrelación entre la autoeficacia docente y la inteligencia emocional.

Sin embargo, por un lado, Giménez y Morales (2019) valoraron que la capacidad de reconocer las emociones propias desciende en la medida en que las personas se visualizan más capaces de dedicar tiempo a la evaluación de los alumnos, lo que pudiera devenir en un indicio de los primeros síntomas de burnout. Por otro lado, consideraron que un aspecto como la categoría académica, específicamente profesores titulares y ayudantes, favorecería una mayor claridad emocional y, con ello, una mejor organización del tiempo. Resulta esta una mirada interesante acerca de la autoeficacia docente y sus distintos ángulos de análisis.

Iglesias y Galicia (2018) evaluaron en su estudio el impacto de un taller de autoobservación en la autoeficacia del docente universitario. Para ello aplicaron la escala de autoeficacia del profesorado universitario antes y después del taller. Los resultados evidenciaron el cambio significativo en la expresión de la autoeficacia de los docentes que participaron en el estudio. Algunos de los ejercicios de autoobservación, incluidos en los talleres fueron: qué me toca hacer y qué no me toca hacer, autoevaluación de la imagen como profesor, análisis de la evaluación docente que emite el alumnado y análisis de factores personales y contextuales en la planeación de una clase.

En su estudio, Sarmiento (2020) partió de la tesis de que en la actualidad existe una escasa literatura científica referida a escalas para la medición de la autoeficacia docente. Sobre esta base realizó un estudio de carácter no experimental, transversal y centrado en aspectos psicométricos, con la finalidad de validar un instrumento para la evaluación de la autoeficacia docente en el contexto universitario.

Uno de los estudios analizados tomó en consideración las fuentes de la autoeficacia descritas por Bandura (las experiencias directas o logros de ejecución, el aprendizaje vicario, la persuasión verbal y estados de activación psicológica y emocional) y su relación con la autoeficacia docente. Carvalho *et al.* (2021) identificaron que los factores de persuasión social y aprendizaje vicario fueron los más aprobados y estos resultados sugirieron que ambas fuentes son las que más interfieren en la formación de las creencias de los participantes en la investigación.

Salles *et al.* (2020) investigaron los perfiles de autoeficacia y los factores asociados con la práctica de enseñanza en la facultad de Educación Física de una universidad brasileña. Como resultado identificaron niveles altos de autoeficacia docente, tanto en el ámbito general como en las dimensiones específicas de la práctica profesional; además de fuertes asociaciones entre las dimensiones de la autoeficacia docente.

**Tabla 2-** Instrumentos utilizados para la evaluación de la autoeficacia del docente universitario

Instrumentos para evaluar la autoeficacia docente	Escala de autoeficacia docente del profesor universitario. Leonor Prieto Navarro	Teacher Self-efficacy Scale (TSES)	Escala de Autoeficacia del Docente Universitario (ESCADU)
Estudios en que se utiliza	Giménez y Morales (2019) Hernández y Ceniceros (2018) Iglesias y Galicia (2018) Salles <i>et al.</i> (2020)	Carvalho <i>et al.</i> (2021)	Sarmiento (2020)

## DISCUSIÓN

En los estudios analizados como parte de la revisión sistemática de literatura se consideraron, de forma global, 10 dimensiones a través de tres escalas para la evaluación de la autoeficacia docente del profesor universitario.

La escala de autoeficacia docente del profesor universitario propuesta por Leonor Prieto Navarro está conformada por 44 ítems que se corresponden con "cuatro grandes dimensiones de la docencia universitaria: la planificación de la enseñanza, la implicación activa de los alumnos en su aprendizaje, la interacción positiva en el aula y la evaluación del aprendizaje y de la función docente (autoevaluación)" (Prieto, 2012, p. 174).

Cada una de estas dimensiones comprende estrategias didácticas que "reflejan las actividades docentes características de todo profesor universitario, por lo que el instrumento se convierte, en cierta medida, en una completa guía para centrar la reflexión de los profesores en su práctica docente" (Prieto, 2012, pp. 177-178). De modo que, esta escala se enfoca en la evaluación de la autoeficacia docente del profesor universitario considerando su accionar específico en el aula; Prieto (2012) acota, además, que dichas estrategias didácticas son adecuadas para avanzar hacia un proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad en el contexto universitario.

Se advierten dos emergentes importantes en la propuesta de esta escala y su análisis. Por un lado, se consideran las nociones respecto a la calidad del proceso enseñanza aprendizaje en la Educación Superior, y por otro lado se enfatizan las actividades docentes como uno de los procesos que gestionan los profesores universitarios, si bien no es el único.

Carvalho *et al.* (2021) evaluaron dos dimensiones fundamentalmente: la eficacia

en el manejo de la clase y la eficacia en la intencionalidad de acción del maestro, a través de una escala adaptada. El instrumento que constituyó su referente fue la Ohio State Teacher Efficacy Scale presentada por Tschannen-Moran y Woolfolk Hoy (2001).

Sarmiento (2020) presentó una escala de autoeficacia del docente universitario, partiendo de la consideración de que "la autoeficacia docente resalta como un mediador importante de la práctica académica y el proceso de enseñanza-aprendizaje en el ámbito universitario" (p. 131). Con anterioridad se hacía referencia al hecho de que las actividades docentes no constituyen *per se* la única actividad que desarrollan los profesores de la Educación Superior, y la propuesta de Sarmiento para evaluar la autoeficacia docente del profesor universitario contempla dimensiones que trascienden la docencia propiamente dicha.

El autor confiere novedad a la escala propuesta por las dimensiones que se propone estudiar y "resalta la dimensión de Responsabilidad Social Universitaria (...) ya que considera dentro de la medición de la autoeficacia docente un constructo que es transversal a todas las funciones de la universidad y de la cual el docente universitario no es ajeno" (Sarmiento, 2020, p. 140).

La Escala de Autoeficacia del Docente Universitario (ESCADU) se compone de 24 ítems agrupados en cuatro dimensiones: gestión académica, estrategias educacionales, mejora continua y responsabilidad social universitaria. Aun cuando Sarmiento (2020) explica que se diseñó la ESCADU a partir de una exhaustiva revisión de la literatura; no se constatan de forma explícita los criterios a partir de los cuales se eligieron las dimensiones y sus diversos contenidos.

**Tabla 3-** Dimensiones de la autoeficacia docente evaluadas en el quinquenio 2018-2022

Instrumentos para evaluar la autoeficacia docente	Escala de autoeficacia docente del profesor universitario. Leonor Prieto Navarro	Teacher Self-efficacy Scale (TSES)	Escala de Autoeficacia del Docente Universitario (ESCADU)
Dimensiones de la autoeficacia docente del profesor universitario	Planificación de la enseñanza. Implicación de los alumnos. Interactuar con los alumnos. Evaluación del aprendizaje y de la función docente.	Eficacia para el manejo de la clase. Intencionalidad de acción del maestro.	Gestión académica. Estrategias educacionales. Mejora continua. Responsabilidad social universitaria.

Al considerar estas dimensiones, es necesario tener en cuenta que la evaluación de las creencias de autoeficacia de los docentes debe ampliarse a medir su multifacética naturaleza (Bandura, 1997). Esto es porque el sentido de eficacia del docente para la enseñanza no es necesariamente uniforme a través de las diferentes materias. Siendo así, Bandura (1997) explicó que profesores que se juzgan a sí mismos altamente eficaces en la enseñanza de la matemática y las ciencias, pueden estar mucho menos seguros de su eficacia en la enseñanza del idioma y viceversa.

Este planteamiento conduce a reflexionar respecto a: ¿cuáles son las tareas que asumen los docentes universitarios actualmente?, ¿dichas tareas se refieren solo al ámbito de la docencia?, ¿en qué contextos se desempeñan los profesores universitarios?, ¿qué modificaciones implican

o condicionan dichos contextos a la autoeficacia del docente en la Educación Superior?

### **¿Docentes universitarios autoeficaces en nuevos escenarios educativos?**

La expansión y diversificación de la población estudiantil, las exigencias de un medio productivo diferente y más complejo, la irrupción de nuevas tecnologías de información y comunicación, el impacto de las redes sociales, las exigencias de la internacionalización, entre otros cambios, han modificado radicalmente el rol del docente en la educación superior (...) (Henríquez, 2018, p. 23).

Las transformaciones de la sociedad actual exigen altos niveles de calidad y competitividad profesional y personal del docente universitario. Por ello, es preciso que los docentes de la universidad del siglo XXI, se actualicen de forma sistemática y desarrollen las competencias y habilidades requeridas para el desempeño de su profesión (Arias *et al.*, 2018).

Durante la III Conferencia Regional de Educación Superior en 2018, se consideró a "(...) los docentes como actores claves para conducir la direccionalidad con eficiencia de los Objetivos del Desarrollo Sostenible (...)" (Henríquez, 2018, p. 75). Es en relación con esta importante tarea, que Henríquez (2018) destaca la necesidad de que los docentes reciban garantías de formación de competencias para un efectivo desempeño profesional y como investigadores.

El contexto socioeducativo actual ha determinado el tránsito hacia la comprensión del ejercicio de la docencia en términos de competencias profesionales docentes; la necesidad de un desarrollo profesional

permanente que garantice la actualización del profesor de acuerdo a los cambios que acontecen desde el ámbito internacional, nacional y local; y el reconocimiento de la labor investigativa como parte del perfil del docente universitario.

Al retomar panorámicamente las dimensiones que evalúan la autoeficacia docente del profesor universitario en los estudios analizados, se advierte que predominan aquellos aspectos enfocados a la didáctica del proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, la concepción de qué debe caracterizar el ser y saber hacer de los docentes universitarios en la actualidad se ha modificado. Por ello, es pertinente considerar otros indicadores o variables respecto a la autoeficacia docente, que permitan una medida más ajustada al ejercicio de la profesión actualmente.

No se trata ya de enfocar la autoeficacia del docente universitario únicamente a la enseñanza y el aprendizaje con los diversos procesos que implica. Deben valorarse, además, qué nuevas habilidades, valores, conocimientos requieren los docentes en su desempeño. Ello en función de responder a las demandas de la promoción del aprendizaje a lo largo de la vida en los estudiantes y la contribución al desarrollo sostenible, desde su rol profesional.

Varios autores se han referido a la noción de competencias profesionales del docente universitario (Varcárcel, 2003; Zabalza, 2003 y Perrenoud, 2004; como se citó en Arias *et al.*, 2018). A partir de las consideraciones por ellos expuestas se identifican competencias vinculadas a la docencia y otras de carácter más global referidas a la calidad de la docencia en sí misma y al desempeño del profesor universitario en sentido general.

Entre las competencias relacionadas con la docencia se encuentran: conocimiento del proceso de aprendizaje del estudiante en

contextos académicos y naturales; selección y preparación de los contenidos disciplinares; ofrecer informaciones, explicaciones comprensibles y bien organizadas; diseño de la metodología, utilización de métodos y técnicas didácticas pertinentes y organizar las actividades; la gestión de la interacción didáctica y de las relaciones con los alumnos; y la evaluación, control y regulación de la propia docencia y del aprendizaje (Varcárcel, 2003; Zabalza, 2003 y Perrenoud, 2004; como se citó en Arias *et al.*, 2018).

Se enuncian también competencias referidas al manejo de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, la reflexión, la investigación, el trabajo en equipo, la identificación con la institución y la participación en su gestión, gestionar su propio desarrollo profesional como docente y organizar su formación continua (Varcárcel, 2003; Zabalza, 2003 y Perrenoud, 2004 como se citó en Arias *et al.*, 2018).

Grosso modo se identifica que las esferas en las que deben desempeñarse los docentes universitarios son diversas, y así también las metas que deben alcanzar. Al considerar que la autoeficacia percibida se refiere a las creencias de las personas en sus capacidades para producir determinados logros (Bandura, 1997), es necesario analizar cómo se configuran las creencias de los docentes universitarios en sus competencias para el ejercicio de la profesión.

De este modo, la singularidad de la autoeficacia como constructo, aplicado al campo del ejercicio del rol docente, permite identificar la existencia de creencias de autoeficacia vinculadas a las competencias profesionales entendidas como terrenos de funcionamiento. Por ello pueden existir, por ejemplo, docentes con altos niveles de eficacia para la gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje, pero con bajos niveles de eficacia para la gestión de investigaciones y el trabajo en equipo.

Esta particularidad de la autoeficacia docente se constató en el estudio de Hernández y Ceniceros (2018), quienes identificaron menor valoración en la autoeficacia para desarrollar y aplicar estrategias didácticas para evaluar el aprendizaje en los docentes universitarios. Incluso al interno de cada una de las dimensiones analizadas se identificaron aspectos autoevaluados de manera más positiva y otros con una valoración menos positiva (Hernández y Ceniceros, 2018).

En cuanto a la evaluación de la autoeficacia docente, Bandura (1997), como se citó en Tschannen-Moran y Hoy, (2001), recomienda incluir varios niveles de demandas de tareas, de forma que los encuestados indiquen la fuerza de sus creencias de eficacia a la luz de una variedad de impedimentos u obstáculos y brindando una amplia gama de opciones de respuesta. Por ello, al concebir la evaluación de la autoeficacia docente del profesor universitario es imperativo incluir en las escalas diseñadas todos aquellos campos, terrenos y/o dominios de funcionamiento (asumiendo aquí las categorías empleadas por Bandura), que están presentes en el accionar del docente. Solo así se podrá obtener una medida más cercana a la autoeficacia referida al ejercicio profesional, considerando como explican Tschannen-Moran y Hoy (2001), que el mayor desafío tiene que ver con encontrar el nivel óptimo de especificidad para la medición.

Un análisis de las competencias profesionales del docente universitario permitiría una aproximación a la propuesta de posibles dimensiones a evaluar en la autoeficacia del docente universitario. Este análisis habría de considerar la docencia como un dominio de funcionamiento y la comprensión de su desempeño desde la visión de competencias profesionales.

La revisión sistemática de literatura permitió determinar que en la evaluación de la autoeficacia docente del profesor

universitario en el último quinquenio (2018-2022) se han considerado de forma general 10 dimensiones.

En los registros analizados se identificó el predominio en la utilización de la Escala de Autoeficacia del Profesorado Universitario propuesta por Leonor Prieto Navarro en su tesis doctoral en el año 2005. Este instrumento se emplea en cuatro de los seis registros estudiados y evalúa como dimensiones la planificación de la enseñanza, la implicación activa en el aprendizaje, la interacción en el aula y la evaluación del aprendizaje y de la función docente. Otras dimensiones como la eficacia para el manejo de la clase y eficacia de la intencionalidad de la acción del maestro se evalúan en la Teacher Self-Efficacy Scale. Además, se analizan dimensiones como la gestión académica, estrategias educacionales, mejora continua y responsabilidad social y universitaria a través de una escala diseñada y validada en el año 2020.

El análisis y evaluación de la autoeficacia docente del profesor universitario se ha realizado en los últimos cinco años con un enfoque mayormente orientado a la gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje. De modo que ha prevalecido la evaluación de las creencias que poseen los docentes universitarios acerca de sus capacidades para orientar, conducir y evaluar el aprendizaje de los alumnos. No obstante, se identificó que los aspectos referidos a la mejora continua a partir de la autoevaluación de la función docente poseen también relevancia en dos de las tres escalas analizadas.

Desde el punto de vista metodológico, en los estudios analizados se aprecia el apego a las directrices más generales que desde la teoría sociocognitiva orientan el estudio de la autoeficacia. Es decir, se considera el análisis de diferentes dimensiones que dan cuenta de la autoeficacia del sujeto en un dominio de funcionamiento determinado. Sin embargo,

en el plano teórico se requieren análisis con mayor fundamentación que permitan identificar cuáles son las singularidades del dominio de actividad que se evalúa. Esto es porque se identifica en la evaluación de la autoeficacia del docente el predominio de un enfoque orientado a las estrategias empleadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En la actualidad se alude al ejercicio de la docencia desde una concepción de competencias profesionales. Esta visión es coherente con las condiciones socioeducativas actuales y las exigencias que implican para las instituciones de Educación Superior. Se constata la necesidad de realizar diseños y validaciones de escalas de autoeficacia docente del profesor universitario que contemplen competencias que trascienden el proceso docente propiamente dicho, y que cobran relevancia en el perfil del docente del siglo XXI: investigación, trabajo en equipo, identidad con la universidad, formación continua.

Por ello, es preciso esclarecer qué perfil de docente universitario se considera actualmente, a qué modelo de universidad responde, cuáles son las tareas que distinguen el ejercicio del rol, qué competencias es preciso considerar como parte de la profesión. Todo ello debe valorarse previo a la evaluación de la autoeficacia docente, de modo que se pueda obtener una medida del constructo más ajustada a la realidad y que devenga en indicador para el desarrollo profesional del docente, acorde a su contexto de desempeño. Los resultados obtenidos perfeccionarían planes de mejora en aras del desarrollo profesional permanente y la calidad de las instituciones de Educación Superior.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilera-Eguía, R. (2014). ¿Revisión sistemática, revisión narrativa o metaanálisis? *Revista de la Sociedad Española del Dolor*, 21, 359-360.  
<https://doi.org/10.4321/S1134-80462014000600010>
- Arias Gómez, M. de L., Arias Gómez, E., Arias Gómez, J., Ortiz Molina, M. M. & Garza García, M. G. del C. (2018). Perfil y competencias del docente universitario recomendados por la UNESCO y la OCDE. *Atlante Cuadernos de Educación y Desarrollo*.  
<https://www.eumed.net/rev/atlant/2018/06/competencias-docente-universitario.html>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control* (pp. ix, 604). W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.
- Carvalho Bressa, R., Santana Murgo, C. & Soares Sena, B. C. (2021). Associations between teacher self-efficacy and the use of Objective Structured Clinical Examination in medical education. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 45.  
<https://doi.org/10.1590/1981-5271v45.1-20200130.ING>
- Giménez-Lozano, J. M. & Morales-Rodríguez, F. M. (2019). Relación entre las creencias de autoeficacia y los niveles de inteligencia emocional en docentes universitarios. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), Art. 1.  
<https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n1.v1.1399>
- Henríquez Guajardo, P. (2018). *Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe Córdoba, 2018*. UNESCO.  
<https://www.iesalc.unesco.org/2019/07/17/coleccion-cres-2018-conferencia-regional-de-educacion-superior-de-america-latina-y-el-caribe-cordoba-2018-resumenes-ejecutivos/>
- Hernández Jácquez, L. F. & Ceniceros Cázares, D. I. (2018). Autoeficacia docente y desempeño docente, ¿una relación entre variables? *Innovación Educativa*, 18(78), 171-192.
- Hutton, B., Catalá-López, F. & Moher, D. (2016). La extensión de la declaración PRISMA para revisiones sistemáticas que incorporan metaanálisis en red: PRISMA-NMA. *Medicina Clínica*, 147(6), 262-266.  
<https://doi.org/10.1016/j.medcli.2016.02.025>
- Iglesias Marrero, J. & Galicia Moyeda, I. X. (2018). El Impacto de la Auto-Observación en la Autoeficacia del Docente Universitario. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 32(3), 113-126.
- Prieto Navarro, L. (2002). El análisis de las creencias de autoeficacia: Un avance hacia el desarrollo profesional del docente. *Miscelánea Comillas: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 60(117), 591-612.
- Prieto Navarro, L. (2007). *Autoeficacia del profesor universitario: Eficacia percibida y práctica docente*. Narcea Ediciones.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=320411>

Salles, W., Folle, A., Farias, G. & Vieira, J. (2020). Teaching self-efficacy and factors associated with the teaching practice of physical education faculty. *Journal of Physical Education*, 31.  
<https://doi.org/10.4025/jphyseduc.v31i1.3116>

autoeficacia del docente universitario. *REDU Revista de Docencia Universitaria*, 18(2), 131-142.

Sarmiento Peralta, G. G. (2020). Diseño y validación de una escala de

Tschannen-Moran, M. & Hoy, A. (2001). Teacher Efficacy: Capturing an Elusive Construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.  
[https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)

#### Conflicto de intereses:

Los autores declaran no tener conflictos de intereses.

#### Contribución de los autores:

Los autores participaron en el diseño y redacción del trabajo, y análisis de los documentos.

#### Citar como

Vega Rodríguez, Y., & Vizcaíno Escobar, A.E. (2023). Evaluación de la autoeficacia del docente universitario: una revisión sistemática de la literatura. *Mendive. Revista de Educación*, 21(3), e3193.  
<https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/3193>



Esta obra está bajo una [licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)