ISSN: 1815-7696 | RNPS: 2057 | Mendive. Revista de Educación. Vol. 24, e4813
Álvarez Ayala, D.; Vigoa Escobedo, Y.; Pardo Ochoa, D. V. "Del aula universitaria al aula real: autoeficacia docente en la formación inicial. Revisión sistemática".
https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/4813

2026

Artículo de revisión

Del aula universitaria al aula real: autoeficacia docente en la formación inicial. Revisión sistemática

From the university classroom to the real classroom: teacher self-efficacy in initial teacher education. A systematic review

Da sala de aula universitária à sala de aula real: autoeficácia docente na formação inicial. Revisão sistemática

Dayami Álvarez Ayala[1] 0000-0002-4622-0274 dayami.alvarez@educacion.gob.ec
Yisell Vigoa Escobedo[1] 0000-0002-2747-9627 yvigoae@uteq.edu.ec
Diana Verónica Pardo Ochoa[1] 0000-0001-6321-3212 dpardoo@uteq.edu.ec

[1] Universidad Técnica Estatal de Quevedo. Ecuador.

Recibido: 1/11/2026
Aceptado: 10/11/2026

RESUMEN

La autoeficacia docente, entendida como la creencia en la propia capacidad para enseñar, se construye en gran medida durante la formación inicial, aunque la investigación latinoamericana reciente sobre el tema permanecía dispersa. El objetivo de este trabajo fue analizar la producción científica latinoamericana publicada entre 2021 y 2026 sobre la autoeficacia docente de estudiantes de carreras de Educación, con énfasis en el papel de la práctica preprofesional. Se realizó una revisión sistemática orientada por las directrices internacionales para la publicación de revisiones sistemáticas, con búsquedas en SciELO, Redalyc y Dialnet y una búsqueda complementaria. Se incluyeron trece estudios, cuyos hallazgos se sintetizaron según las cuatro fuentes de autoeficacia de la teoría social cognitiva. Predominaron los diseños transversales; solo dos estudios midieron

cambios antes y después de una experiencia formativa. La práctica fortaleció la autoeficacia, sobre todo cuando se acompañó de retroalimentación de tutores y pares y de modelos docentes de referencia. Los niveles más bajos se observaron en inclusión, convivencia escolar y manejo del aula, y los estados emocionales apenas fueron estudiados. Se concluye que la autoeficacia de los futuros docentes dependió menos de la práctica en sí que de la calidad del acompañamiento que la rodeó, por lo que la formación de tutores y la atención a la diversidad deben ocupar un lugar central en los programas de formación inicial. Se requieren estudios longitudinales y una mayor presencia de los países hoy ausentes de la producción.

Palabras clave: autoeficacia docente; formación inicial docente; futuros docentes; práctica preprofesional; revisión sistemática; tutoría.

ABSTRACT

Teacher self-efficacy, understood as the belief in one's own capacity to teach, is largely built during initial teacher education, although recent Latin American research on the topic remained scattered. The aim of this study was to analyze the Latin American scientific output published between 2021 and 2026 on the teacher self-efficacy of students in Education programs, with emphasis on the role of the pre-professional practicum. A systematic review was conducted following international guidelines for reporting systematic reviews, with searches in SciELO, Redalyc and Dialnet and a complementary search. Thirteen studies were included, and their findings were synthesized according to the four sources of self-efficacy of social cognitive theory. Cross-sectional designs predominated; only two studies measured changes before and after a training experience. The practicum strengthened self-efficacy, especially when it was accompanied by feedback from mentors and peers and by reference teaching models. The lowest levels were found in inclusion, school coexistence and classroom management, and emotional states were barely studied. It is concluded that pre-service teachers' self-efficacy depended less on the practicum itself than on the quality of the support surrounding it; therefore, mentor training and attention to diversity should be central to initial teacher education programs. Longitudinal studies and greater participation of the countries currently absent from this research are needed.

Keywords: teacher self-efficacy; initial teacher education; pre-service teachers; pre-professional practicum; systematic review; mentoring.

RESUMO

A autoeficácia docente, entendida como a crença na própria capacidade para ensinar, constrói-se em grande medida durante a formação inicial, embora a pesquisa latino-americana recente sobre o tema permanecesse dispersa. O objetivo deste trabalho foi analisar a produção científica latino-americana publicada entre 2021 e 2026 sobre a autoeficácia docente de estudantes de cursos de Educação, com ênfase no papel do estágio pré-profissional. Realizou-se uma revisão sistemática orientada pelas diretrizes internacionais para a publicação de revisões sistemáticas, com buscas em SciELO, Redalyc e Dialnet e uma busca complementar. Foram incluídos treze estudos, cujos achados foram sintetizados segundo as quatro fontes de autoeficácia da teoria social cognitiva. Predominaram os desenhos transversais; apenas dois estudos mediram mudanças antes e depois de uma experiência formativa. O estágio fortaleceu a autoeficácia, sobretudo quando foi acompanhado de feedback de tutores e pares e de modelos docentes de referência. Os níveis mais baixos foram observados em inclusão, convivência escolar e gestão da sala de aula, e os estados emocionais quase não foram estudados. Conclui-se que a autoeficácia dos futuros docentes dependeu menos do estágio em si do que da qualidade do acompanhamento que o rodeou, pelo que a formação de tutores e a atenção à diversidade devem ocupar um lugar central nos programas de formação inicial. São necessários estudos longitudinais e uma maior presença dos países hoje ausentes da produção.

Palavras-chave: autoeficácia docente; formação inicial docente; futuros docentes; estágio pré-profissional; revisão sistemática; tutoria.

INTRODUCCIÓN

Formar a un buen docente no se reduce a enseñarle qué enseñar y cómo hacerlo. Quien llega al aula por primera vez necesita, además, creer que es capaz de sostener una clase, de captar la atención de un grupo diverso y de reaccionar cuando las cosas no salen según lo previsto. Esa convicción tiene un nombre en la teoría social cognitiva: autoeficacia, entendida como la creencia de una persona en su capacidad para organizar y ejecutar las acciones que exige una tarea concreta

(Bandura, 1997). Trasladado al oficio de enseñar, el concepto se conoce como autoeficacia docente y suele analizarse en tres ámbitos: el uso de estrategias de enseñanza, la gestión del aula y la implicación de los estudiantes en su propio aprendizaje (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001).

El interés por esta variable no es meramente teórico. Cuatro décadas de investigación muestran que los docentes con mayor autoeficacia ensayan métodos más variados, persisten ante los estudiantes que les plantean más dificultades y reportan mayor bienestar profesional (Klassen et al., 2011; Zee & Koomen, 2016). Un metaanálisis reciente añade que autoeficacia y resiliencia docente tienden a crecer juntas (Mu et al., 2024), y la evidencia internacional confirma que el constructo depende tanto de factores personales como de las condiciones institucionales en que se ejerce la profesión (Fackler et al., 2021).

Según Bandura (1997), estas creencias se nutren de cuatro fuentes: las experiencias de dominio, es decir, haber logrado la tarea; la experiencia vicaria, que surge al observar a otros; la persuasión verbal de personas significativas; y los estados fisiológicos y emocionales que acompañan la acción. La formación inicial es el periodo en que estas fuentes actúan con mayor fuerza, porque las creencias aún no se han consolidado (Morris et al., 2017). Allí reside su importancia y también su riesgo: Woolfolk Hoy y Burke Spero (2005) observaron que la autoeficacia de los futuros docentes, alta al cierre de la carrera, desciende durante el primer año de ejercicio, cuando la complejidad real del aula sustituye a la imaginada. La práctica preprofesional es, por tanto, el puente donde ese ajuste puede producirse de forma acompañada. La buena noticia es que la autoeficacia responde a la intervención: los metaanálisis más recientes reportan efectos moderados de los programas diseñados para fortalecerla, en especial cuando incluyen retroalimentación sobre la planificación de clases (Mok et al., 2023; Täschner et al., 2025).

En América Latina, el tema ha ganado presencia, aunque de manera desigual. Los primeros trabajos chilenos ya advertían que el estilo de supervisión del profesor guía y la calidad de la docencia que este modela se asocian con la autoeficacia de los practicantes (Montecinos et al., 2011). A partir de entonces, varios equipos han adaptado y validado al español la escala de Tschannen-Moran y Woolfolk Hoy en muestras chilenas y mexicanas (Covarrubias-Apablaza & Mendoza-Lira, 2016; Gálvez-Nieto et al., 2023; Salas-Rodríguez et al., 2021), lo que hoy permite medir el constructo con instrumentos confiables en la región. Aun así, la producción latinoamericana se ha descrito como incipiente y dispersa (Yevilao Alarcón, 2020), y autores como Vega Rodríguez y Vizcaíno Escobar

(2023) en su estudio publicado en la revista *Mendive* han señalado la necesidad de repensar qué dimensiones de la autoeficacia docente se evalúan en la Educación Superior.

La revisión más amplia sobre futuros docentes en el ámbito iberoamericano llegó hasta 2021 y concluyó que la formación práctica es la que más influye en su sentimiento de autoeficacia (Bueno-Álvarez et al., 2022). Sin embargo, combinó estudios de España y América Latina, y su cierre coincidió con la pandemia, que alteró de forma profunda las prácticas preprofesionales y obligó a muchos estudiantes a enseñar por primera vez en entornos virtuales (Gallardo-Contreras et al., 2023). Una revisión posterior, centrada en la región, se limitó a futuros profesores de matemáticas (Soler-Álvarez & Valencia-Vallejo, 2025). Mientras tanto, los modelos de práctica preprofesional siguen transformándose en varios países, entre ellos Ecuador (Pinto Ayala et al., 2024).

No se dispone, por tanto, de una síntesis actualizada que reúna lo que la investigación latinoamericana reciente dice sobre la autoeficacia de los futuros docentes de todas las especialidades y sobre el lugar que ocupa la práctica en su desarrollo.

En respuesta a ese vacío, el objetivo de este estudio es analizar la producción científica latinoamericana publicada entre 2021 y 2026 sobre la autoeficacia docente de estudiantes de carreras de Educación, con énfasis en el papel de la práctica preprofesional. Conocer qué se ha investigado, cómo se ha hecho y qué falta por estudiar ofrece a los programas de formación inicial criterios concretos para diseñar prácticas que no solo enseñen a enseñar, sino que también formen docentes que se sientan capaces de hacerlo.

Se realizó una revisión sistemática de la literatura orientada por los principios de la declaración PRISMA 2020 (Page et al., 2021). La revisión se guio por cuatro preguntas: (a) cómo se distribuye la producción por año, país y revista; (b) qué diseños e instrumentos se emplean para estudiar la autoeficacia docente; (c) qué factores de la formación inicial se asocian con ella y qué papel cumple la práctica preprofesional; y (d) qué vacíos persisten.

Se establecieron como criterios de inclusión: artículos científicos revisados por pares publicados entre 2021 y 2026; participantes que fueran estudiantes de carreras de Educación o Pedagogía de países de América Latina y el Caribe, aun cuando la muestra se compartiera con otro país; estudio de la autoeficacia docente, es decir, la referida a la capacidad para enseñar; redacción en español, portugués o inglés; y acceso al texto completo o, al menos, al resumen y los metadatos completos en la fuente original. Se excluyeron los estudios con docentes en ejercicio o con formadores de

docentes, los que abordaron otros tipos de autoeficacia, como la académica o la investigativa, así como tesis, ponencias y resúmenes de eventos.

La búsqueda sistemática se ejecutó en SciELO, Redalyc y Dialnet, y no directamente en las interfaces de Scopus ni de Web of Science. Ello no significa que la evidencia analizada quede fuera de esas bases: seis de los 13 estudios incluidos se publicaron en revistas indexadas en Scopus (*Retos*, *Formación Universitaria* y *PNA*), y el marco teórico se apoya en trabajos de revistas indexadas en Scopus y Web of Science, como *Teaching and Teacher Education*, *Review of Educational Research*, *Educational Psychology Review* y *Educational Research Review*. Se ejecutaron 15 consultas que combinaron los términos *autoeficacia*, *autoeficácia*, *self-efficacy* y *eficacia docente* con *formación inicial*, *docentes en formación*, *futuros docentes*, *estudiantes de pedagogía*, *estudiantes normalistas*, *licenciandos*, *práctica preprofesional* y *pre-service teachers*.

Cada consulta se aplicó mediante un buscador académico con filtro de dominio restringido a cada base y se revisaron los diez primeros resultados, lo que arrojó 150 enlaces. De forma complementaria, se revisaron las listas de referencias de dos revisiones previas (Bueno-Álvarez et al., 2022; Soler-Álvarez & Valencia-Vallejo, 2025) y se realizaron búsquedas libres con los mismos términos para localizar artículos publicados después del periodo que estas abarcaron.

La selección se realizó en dos fases. En la primera se descartaron, por título y resumen, los duplicados y los registros que no trataban la autoeficacia docente de futuros docentes. En la segunda se evaluaron en detalle 28 artículos, a partir de su texto completo o, cuando este no estuvo disponible, de su resumen y metadatos en la fuente original; en todos los casos se verificaron el año de publicación, el país, los participantes y la variable de estudio. De ellos, 13 cumplieron todos los criterios: cuatro procedentes de las bases y nueve de la búsqueda complementaria. Los 15 restantes se excluyeron por trabajar con docentes en ejercicio o con formadores de docentes (n = 2), no medir autoeficacia docente (n = 2), ser tesis o ponencias (n = 2), tener muestras de fuera de la región (n = 3), estar publicados antes de 2021 (n = 5) o centrarse en autoeficacia académica (n = 1). El proceso de selección se resume en la figura 1.

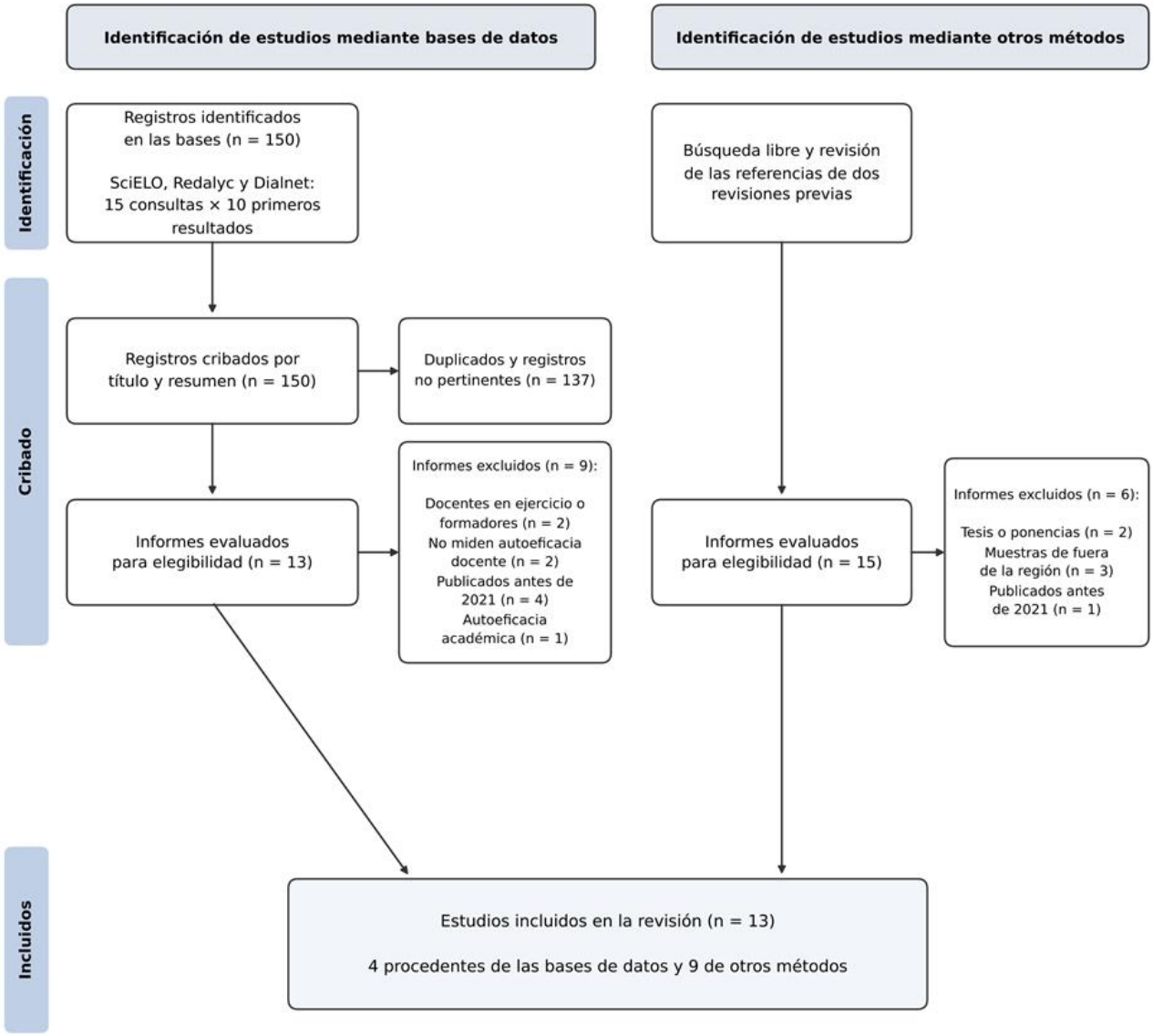


Figura 1. Diagrama de flujo del proceso de identificación y selección de los estudios
Fuente: elaboración propia

De cada estudio se extrajeron, en una matriz elaborada para este fin, los siguientes datos: autoría, año, país, revista, diseño, tamaño de la muestra, especialidad de formación, instrumento y hallazgos principales. El análisis combinó una descripción cuantitativa de la producción con una síntesis temática de los hallazgos, organizada a partir de las cuatro fuentes de autoeficacia de Bandura (1997) y de las dimensiones del modelo de Tschannen-Moran y Woolfolk Hoy (2001).

Como limitación del procedimiento, se reconoce que se revisaron los primeros resultados de cada consulta, por lo que algunos estudios pertinentes pueden no haberse identificado; para atenuar este sesgo se recurrió a la búsqueda complementaria descrita. Al tratarse de una investigación con fuentes secundarias de acceso público, no se requirió la aprobación de un comité de ética.

DESARROLLO

Características de la producción

Los 13 estudios incluidos se publicaron entre 2021 y 2026, con un pico en 2023 (cinco artículos) y otro en 2025 (cuatro). Chile participa en seis de ellos, cinco propios y uno multinacional compartido con Argentina y Uruguay; le siguen Brasil y Ecuador, con dos cada uno, y México, Colombia y República Dominicana, con uno. No se localizaron estudios de Cuba, Perú, Centroamérica ni del resto del Caribe que cumplieran los criterios. Dos revistas reúnen casi la mitad de la producción: *Retos* (tres artículos) y *Formación Universitaria* (dos). Por especialidad, predominan la Educación Física y las Matemáticas, con tres estudios cada una, seguidas de las Ciencias Naturales (dos) y el Inglés como lengua extranjera (uno); los cuatro restantes trabajaron con estudiantes de pedagogía de distintas carreras. La tabla 1 resume los estudios.

Tabla 1. Características de los estudios incluidos en la revisión

Autoría (año)	País	Diseño y muestra	Especialidad	Hallazgo principal
Segarra et al. (2021)	Ecuador y España	Cuantitativo comparativo	Matemáticas (primaria)	Diferencias de autoeficacia entre universidades, atribuidas al currículo
Rojas-Díaz y Nail (2022)	Chile	Instrumental; n = 115	Pedagogía (varias)	Escala de autoeficacia para la convivencia con tres factores: inclusión, colaboración y democracia
Gallardo-Contreras et al. (2023)	Chile	Cuantitativo transversal; n = 150	Pedagogía (varias)	Se sienten capaces en contextos adversos; menor confianza para enseñar a todos y usar TIC con pocos recursos
Carcamo (2023)	Chile	Mixto, con medición antes y después	Inglés	Una experiencia de Aprendizaje-Servicio elevó las tres dimensiones de autoeficacia

Martínez-Angulo et al. (2023)	Chile	Cuantitativo; último año	Educación Física	Autoeficacia moderada-alta hacia la inclusión
Monzalve-Macaya et al. (2023)	Chile	Descriptivo; n = 88	Pedagogía (varias)	Formación percibida como insuficiente en manejo y apoyo conductual
Menezes (2023)	Brasil	Correlacional; n = 63	Ciencias Biológicas	El afecto positivo se asocia con autoeficacia, satisfacción y entusiasmo en la práctica
Soberanes Cespedes y Sotelo Bahena (2025)	México	Encuesta; n = 50	Escuela normal	Autoeficacia alta vinculada a prácticas, tutoría y logros de los alumnos
Martínez-Angulo et al. (2025)	Argentina, Chile y Uruguay	Descriptivo-comparativo; n = 90	Educación Física	Autoeficacia moderada-alta para la inclusión, con diferencias entre países
Lopes y Lüdke (2025)	Brasil	Mixto; n = 47	Ciencias y Química	La persuasión verbal fue la única fuente asociada a haber realizado la práctica
Soler-Álvarez y Valencia-Vallejo (2025)	Colombia (región)	Revisión documental; 9 estudios	Matemáticas	Las fuentes se combinan; la retroalimentación de tutores es decisiva; no se estudian las emociones
Santana y Peña Solis (2026)	República Dominicana	Descriptivo-comparativo; n = 203	Matemáticas (primaria)	Predomina el nivel medio; cerca de un 16 % en nivel bajo; sin diferencias por género
Méndez-Urresta et al. (2026)	Ecuador	Cuasiexperimental pre-post; n = 147	Educación Física y Básica	El aprendizaje basado en problemas elevó la autoeficacia en sus tres dimensiones

Fuente: elaboración propia a partir de los estudios revisados

Diseños e instrumentos

Nueve estudios emplearon diseños cuantitativos transversales, uno de ellos de carácter instrumental; dos combinaron métodos cuantitativos y cualitativos; uno fue cuasiexperimental y uno, una revisión documental. Solo dos trabajos midieron cambios en la autoeficacia antes y después de una experiencia formativa (Carcamo, 2023; Méndez-Urresta et al., 2026), y ninguno siguió a los estudiantes a lo largo de toda la práctica preprofesional ni durante su inserción laboral. Las muestras

oscilaron entre 47 y 203 participantes. Únicamente Méndez-Urresta et al. (2026) aplicaron la versión en español de la escala de Tschannen-Moran y Woolfolk Hoy (2001); los demás estudios utilizaron instrumentos específicos de un dominio, como la inclusión, la convivencia escolar o la enseñanza de las matemáticas, cuestionarios elaborados para el estudio o escalas centradas en las fuentes de autoeficacia.

Fuentes de autoeficacia y papel de la práctica

La experiencia directa de enseñar aparece de forma consistente como motor de la autoeficacia. Una experiencia de enseñanza dentro de un proyecto de Aprendizaje-Servicio elevó la autoeficacia de futuros profesores de inglés en sus tres dimensiones (Carcamo, 2023), y un programa de aprendizaje basado en problemas produjo incrementos similares en estudiantes ecuatorianos (Méndez-Urresta et al., 2026). En una escuela normal mexicana, la autoeficacia elevada se relacionó con las prácticas profesionales, la tutoría y los logros de aprendizaje que los practicantes observaban en sus propios alumnos (Soberanes Cespedes & Sotelo Bahena, 2025). Incluso la práctica en modalidad virtual durante la pandemia dejó a los futuros docentes chilenos sintiéndose capaces de enseñar en contextos adversos (Gallardo-Contreras et al., 2023).

Sin embargo, la experiencia directa no actúa sola. En el estudio brasileño de Lopes y Lüdke (2025), la persuasión verbal fue la única fuente que se asoció de forma significativa con haber realizado la práctica y con el avance en la carrera, aunque en las entrevistas los estudiantes destacaron sobre todo sus experiencias de éxito. La revisión de Soler-Álvarez y Valencia-Vallejo (2025) llega a una conclusión convergente: la práctica rinde más cuando se combina con la retroalimentación de asesores, tutores y pares, y con modelos docentes que sirvan de referencia, es decir, con persuasión verbal y experiencia vicaria. La misma revisión advierte que la autoeficacia aumenta cuando el estilo de asesoría coincide con el modelo pedagógico del tutor. En cuanto a los estados emocionales, solo un estudio los abordó de forma directa: el afecto positivo durante la práctica se asoció con mayor autoeficacia, satisfacción y entusiasmo (Menezes, 2023). Las emociones al enseñar también emergieron como tema en las reflexiones analizadas por Carcamo (2023), y Soler-Álvarez y Valencia-Vallejo (2025) señalan que en la región no hay investigaciones sobre esta fuente en la formación práctica.

Ámbitos de menor autoeficacia

Los estudios coinciden en que la confianza de los futuros docentes es menor en las tareas que implican diversidad y conflicto. En Educación Física, la autoeficacia hacia la inclusión resultó moderada-alta, pero con dificultades para garantizar entornos seguros a estudiantes con discapacidad visual y con diferencias entre países (Martínez-Angulo et al., 2023, 2025). La mayoría de los estudiantes chilenos evaluados por Monzalve-Macaya et al. (2023) calificó como insuficiente su formación en manejo y apoyo conductual, y recurría sobre todo al elogio verbal ante las conductas disruptivas. Rojas-Díaz y Nail (2022) construyeron una escala específica para la convivencia escolar que distingue tres dimensiones: inclusión, colaboración y democracia. En Matemáticas, cerca de uno de cada seis futuros docentes dominicanos mostró una autoeficacia baja (Santana & Peña Solis, 2026) y la comparación entre una universidad ecuatoriana y otra española sugiere que el currículo de formación influye en estas creencias (Segarra et al., 2021). Finalmente, el uso de tecnologías para enseñar a estudiantes de contextos con escasos recursos fue el aspecto con menor autoeficacia en el estudio de Gallardo-Contreras et al. (2023).

Interpretación de los hallazgos

El hallazgo central de esta revisión es que la práctica preprofesional fortalece la autoeficacia de los futuros docentes, pero no lo hace por el solo hecho de ocurrir. Lo que marca la diferencia es la calidad de la mediación que la acompaña: la retroalimentación de tutores y pares, los modelos que el estudiante observa y la manera en que se le ayuda a interpretar sus aciertos y sus fracasos. Este resultado matiza la idea, presente en la literatura previa, de que la formación práctica es por sí misma la principal fuente de autoeficacia (Bueno-Álvarez et al., 2022), y la acerca a la reconceptualización de Morris et al. (2017), para quienes las fuentes no actúan de forma aislada, sino a través de la interpretación que el propio docente hace de su experiencia.

Esta lectura coincide con la evidencia internacional sobre intervenciones. Mok et al. (2023) encontraron que la retroalimentación sobre la planificación de clases es una de las actividades de apoyo con mayor efecto en la autoeficacia de futuros docentes, y Täschner et al. (2025) confirmaron que los programas diseñados para fortalecerla funcionan tanto en la formación inicial como en el ejercicio. En América Latina, el antecedente de Montecinos et al. (2011) ya mostraba que el estilo de supervisión del profesor guía condiciona la autoeficacia de los practicantes. Que más de una década después la persuasión verbal siga apareciendo como la fuente con mayor peso (Lopes &

Lüdke, 2025; Soler-Álvarez & Valencia-Vallejo, 2025) indica que la figura del tutor sigue siendo la pieza clave y, al mismo tiempo, la menos atendida en el diseño de las prácticas.

Conviene leer con cautela los niveles de autoeficacia moderados y altos que reportan la mayoría de los estudios. Medidos al final de la carrera o durante la práctica, pueden reflejar una confianza aún no contrastada con la complejidad del aula real; es precisamente el fenómeno que Woolfolk Hoy & Burke Spero (2005) documentaron al observar su descenso en el primer año de ejercicio. El estudio de Gallardo-Contreras et al. (2023) ilustra esta tensión: tras enseñar en pandemia, los practicantes se sentían capaces de afrontar contextos adversos, pero menos seguros de poder enseñar a todos sus estudiantes. Desde la perspectiva de esta revisión, una autoeficacia alta no siempre es una autoeficacia bien calibrada, y los programas de formación harían bien en ayudar a sus estudiantes a ajustarla a partir de evidencias de su propio desempeño.

Los ámbitos de menor autoeficacia, como la inclusión, la convivencia y el manejo de la conducta, no parecen una debilidad de los estudiantes, sino de los planes de formación. Cuando los propios futuros docentes califican como insuficiente su preparación en manejo conductual (Monzalve-Macaya et al., 2023), la responsabilidad recae en el currículo, como también sugiere la comparación entre universidades de Segarra et al. (2021). Se trata, además, de las situaciones que con más frecuencia desgastan a los docentes noveles, lo que convierte esta brecha en un asunto que trasciende la formación inicial.

En el plano metodológico, la evidencia regional todavía es frágil. Predominan los diseños transversales, solo dos estudios midieron cambios y ninguno siguió a los estudiantes a lo largo de la práctica completa. Además, aunque la región ya cuenta con versiones validadas de la escala de Tschannen-Moran y Woolfolk Hoy (Gálvez-Nieto et al., 2023; Salas-Rodríguez et al., 2021), la mayoría de los trabajos recurrió a instrumentos propios, lo que dificulta comparar resultados entre países. Los propios autores del único estudio cuasiexperimental advierten que la magnitud del cambio observado debe interpretarse con prudencia por la ausencia de grupo control (Méndez-Urresta et al., 2026). A ello se suma una producción concentrada en Chile y casi inexistente en Cuba, Perú y Centroamérica, lo que coincide con el carácter incipiente y disperso que ya se había descrito para la región (Yevilao Alarcón, 2020).

Implicaciones, limitaciones y líneas futuras

De estos resultados se desprenden implicaciones prácticas concretas para las carreras de Educación. La primera es formar a los tutores de práctica en retroalimentación y en el modelado de buenas prácticas, puesto que su palabra y su ejemplo pesan tanto como la experiencia directa. La segunda es incluir en la formación situaciones simuladas o acompañadas de diversidad, conflicto y uso de tecnologías en contextos de escasos recursos, que es donde la confianza resulta más baja. La tercera es incorporar la medición de la autoeficacia como herramienta formativa al inicio y al final de cada práctica, de modo que el estudiante pueda contrastar lo que cree que puede hacer con lo que efectivamente logra. En esa línea, la reflexión sobre qué dimensiones evaluar, planteada para el profesorado universitario (Vega Rodríguez & Vizcaíno Escobar, 2023), es igualmente pertinente para los futuros docentes.

La investigación tiene limitaciones que deben considerarse. La búsqueda sistemática se ejecutó en SciELO, Redalyc y Dialnet y se limitó a los primeros resultados de cada consulta, complementados con una búsqueda adicional de la que procedió la mayor parte de los estudios incluidos; aunque seis de ellos se publicaron en revistas indexadas en Scopus, una búsqueda directa en esa base y en Web of Science podría ampliar el corpus. Tampoco se aplicó una valoración formal de la calidad metodológica de cada estudio. Aun así, la coherencia de los hallazgos entre países y especialidades sugiere que los patrones identificados son consistentes. Para la investigación futura se recomiendan estudios longitudinales que acompañen a los estudiantes desde el inicio de la práctica hasta su primer año de ejercicio, el uso de las versiones validadas de la escala de Tschannen-Moran y Woolfolk Hoy para facilitar la comparación regional, el estudio de los estados emocionales como fuente de autoeficacia y una mayor presencia de países hoy ausentes de la producción.

En relación con el objetivo planteado, los hallazgos permitieron caracterizar la producción latinoamericana reciente, identificar sus diseños e instrumentos predominantes, precisar el papel de la práctica preprofesional y señalar los vacíos que la investigación futura debe atender, aspectos que se sintetizan en las conclusiones.

CONCLUSIONES

La investigación latinoamericana reciente permite afirmar que la práctica preprofesional es el espacio decisivo para la construcción de la autoeficacia docente, pero que su efecto depende de cómo se

acompaña. La retroalimentación de los tutores, los modelos que los estudiantes observan y la manera en que interpretan sus primeras experiencias en el aula pesan tanto como la experiencia misma de enseñar.

Los futuros docentes de la región se sienten menos capaces ante la diversidad, el conflicto y la gestión del aula, lo que señala áreas concretas que los planes de formación deben reforzar. Al mismo tiempo, la evidencia disponible es todavía limitada: se concentra en pocos países, se apoya en diseños transversales e instrumentos heterogéneos y apenas explora la dimensión emocional de la práctica.

Fortalecer la formación de los tutores, incorporar la medición de la autoeficacia como herramienta formativa y emprender estudios longitudinales que sigan a los estudiantes hasta su primer año de ejercicio son tareas prioritarias para que la confianza construida en el aula universitaria resista el paso al aula real.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.

Bueno-Álvarez, J.-A., Martín-Martín, M., & Asensio-Muñoz, I. (2022). Sentimiento de autoeficacia en futuros docentes: Revisión sistemática en Iberoamérica 2015-2021. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, *20*(4), 31-50. https://doi.org/10.15366/reice2022.20.4.002

Carcamo, B. (2023). El impacto de una experiencia de enseñanza en la autoeficacia de los profesores de Inglés como Lengua Extranjera (ILE) en etapa de formación. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, *22*(50), 336-354. https://doi.org/10.21703/rexe.v22i50.1759

Covarrubias-Apablaza, C. G., & Mendoza-Lira, M. C. (2016). Adaptación y validación del cuestionario sentimiento de autoeficacia en una muestra de profesores chilenos. *Universitas Psychologica*, *15*(2), 97-108. https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy15-2.avcs

Fackler, S., Malmberg, L.-E., & Sammons, P. (2021). An international perspective on teacher self-efficacy: Personal, structural and environmental factors. *Teaching and Teacher Education*, *99*, 103255. https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103255

Gallardo-Contreras, N. E., Nocetti de la Barra, A. V., & Muñoz-Soto, M. C. (2023). Autoeficacia en las prácticas pedagógicas de docentes en formación durante la pandemia. *Educación y Ciudad*, (44), 1-20. https://doi.org/10.36737/01230425.n44.2023.2778

Gálvez-Nieto, J. L., Salvo-Garrido, S., Domínguez-Lara, S., Polanco-Levicán, K., & Mieres-Chacaltana, M. (2023). Psychometric properties of the Teachers' Sense of Efficacy Scale in a sample of Chilean public school teachers. *Frontiers in Psychology*, *14*, 1272548. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1272548

Klassen, R. M., Tze, V. M. C., Betts, S. M., & Gordon, K. A. (2011). Teacher efficacy research 1998–2009: Signs of progress or unfulfilled promise? *Educational Psychology Review*, *23*(1), 21-43. https://doi.org/10.1007/s10648-010-9141-8

Lopes, R. O., & Lüdke, E. (2025). Autoeficácia docente e a formação inicial em ciências. *VIDYA*, *45*(1), 291-309. https://doi.org/10.37781/vidya.v45i1.5154

Martínez-Angulo, C., Carter-Thuillier, B., Fuentes-Nieto, T., López-Pastor, V., Costa-Ferrari, M., & Soto, Y. (2025). Percepción de autoeficacia hacia la educación inclusiva del futuro profesorado de Educación Física: Estudio en tres países de América del Sur. *Retos*, *73*, 1688-1705. https://doi.org/10.47197/retos.v82.119207

Martínez-Angulo, C., Deneb, E., Pindal, C., Gallardo-Fuentes, F., Carter-Thuillier, B., & Peña-Troncoso, S. (2023). Percepción de autosuficiencia hacia la inclusión en el futuro profesorado de Educación Física: Un estudio en contexto chileno. *Retos*, *48*, 919-926. https://doi.org/10.47197/retos.v48.97413

Méndez-Urresta, M., Yucato, J., Ortiz-Arciniega, J. L., Méndez Carvajal, V., Hye-Soo, C., Salas-Subía, J. C., & Méndez Carvajal, E. (2026). Efecto del aprendizaje basado en problemas en la autoeficacia docente en didáctica de la Educación Física. *Retos*, *79*, 586-600. https://doi.org/10.47197/retos.v79.119065

Menezes, J. P. C. (2023). Influência do afeto positivo, autoeficácia e satisfação no entusiasmo dos estudantes durante o estágio curricular supervisionado. *Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, *15*(34), 111-124. https://doi.org/10.31639/rbpfp.v15i34.712

Mok, S. Y., Rupp, D., & Holzberger, D. (2023). What kind of individual support activities in interventions foster pre-service and beginning teachers' self-efficacy? A meta-analysis. *Educational Research Review*, *40*, 100552. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2023.100552

Montecinos, C., Barrios, C., & Tapia, M. F. (2011). Relación entre estilos de supervisión durante la práctica profesional y las creencias de autoeficacia de los estudiantes de Pedagogía en Educación Básica. *Perspectiva Educacional*, *50*(2), 96-122. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3681307

Monzalve-Macaya, M., Sánchez-Contreras, S., & Díaz-Levicoy, D. (2023). Examinando la formación en manejo y apoyo conductual en el aula y sentido de eficacia de futuros profesores. *Formación Universitaria*, *16*(1), 1-10. https://doi.org/10.4067/S0718-50062023000100001

Morris, D. B., Usher, E. L., & Chen, J. A. (2017). Reconceptualizing the sources of teaching self-efficacy: A critical review of emerging literature. *Educational Psychology Review*, *29*(4), 795-833. https://doi.org/10.1007/s10648-016-9378-y

Mu, G. M., Gordon, D., Liang, J., Zhao, L., Aguilar Alonso, R., Juri, M. Z., Zhang, X., Vo, H., Gao, D., Hu, Y., & Xing, C. (2024). A meta-analysis of the correlation between teacher self-efficacy and teacher resilience: Concerted growth and contextual variance. *Educational Research Review*, *45*, 100645. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2024.100645

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., … Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, *372*, n71. https://doi.org/10.1136/bmj.n71

Pinto Ayala, B. E., Saldaña Gómez, D. P., & Neira Quintero, V. P. (2024). La práctica preprofesional en la Universidad Nacional de Educación: Escuela especial vs. regular. *Revista San Gregorio*, *1*(60), 17-27. https://doi.org/10.36097/rsan.v1i60.3187

Rojas-Díaz, D. F., & Nail, O. R. (2022). Autoeficacia docente para la convivencia escolar en la formación inicial docente. *Formación Universitaria*, *15*(1), 47-56. https://doi.org/10.4067/S0718-50062022000100047

Salas-Rodríguez, F., Lara, S., & Martínez, M. (2021). Spanish version of the Teachers' Sense of Efficacy Scale: An adaptation and validation study. *Frontiers in Psychology*, *12*, 714145. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.714145

Santana, H. H., & Peña Solis, Á. (2026). Niveles de autoeficacia matemática y diferencias por género en futuros docentes de primaria. *Revie. Revista de Investigación y Evaluación Educativa*, *13*(1), 97-114. https://doi.org/10.47554/revie.vol13.num1.2026.pp97-114

Segarra, J., Bueno, A., Barrazueta, J., & Julià, C. (2021). Estudio de la autoeficacia de las enseñanzas de matemáticas de los estudiantes de cuarto año de la Universidad del Azuay y la Universitat Rovira i Virgili. *PNA. Revista de Investigación en Didáctica de la Matemática*, *16*(1), 78-97. https://doi.org/10.30827/pna.v16i1.18519

Soberanes Cespedes, Y., & Sotelo Bahena, F. (2025). Percepción de autoeficacia de futuros docentes sobre su formación inicial. Escuela Normal Superior privada en Morelos. *Revista RedCA*, *8*(22), 217-228. https://doi.org/10.36677/redca.v8i22.26364

Soler-Álvarez, M. N., & Valencia-Vallejo, N. G. (2025). Autoeficacia de profesores de matemáticas en formación. Revisión de la literatura en Latinoamérica. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, (58), 222-239. https://doi.org/10.17227/ted.num58-22975

Täschner, J., Dicke, T., Reinhold, S., & Holzberger, D. (2025). "Yes, I can!" A systematic review and meta-analysis of intervention studies promoting teacher self-efficacy. *Review of Educational Research*, *95*(1), 3-52. https://doi.org/10.3102/00346543231221499

Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, *17*(7), 783-805. https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1

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

Woolfolk Hoy, A., & Burke Spero, R. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, *21*(4), 343-356. https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.01.007

Yevilao Alarcón, A. E. (2020). Autoeficacia: Un acercamiento al estado de la investigación en Latinoamérica. *Revista Reflexión e Investigación Educacional*, *2*(2), 91-102. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8419312

Zee, M., & Koomen, H. M. Y. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research*, *86*(4), 981-1015. https://doi.org/10.3102/0034654315626801

Conflicto de intereses

Los autores declaran que no existen conflictos de intereses en relación con este artículo. No han recibido financiamiento ni apoyo de ninguna organización o entidad que pudiera influir en el contenido del trabajo.

Contribución de los autores

Dayami Álvarez Ayala: Conceptualización, Metodología, Análisis formal, Investigación, Redacción: preparación del borrador original, revisión y edición, Visualización.

Yisell Vigoa Escobedo: Conceptualización, Metodología, Investigación, Redacción: preparación del borrador original, revisión y edición.

Diana Verónica Pardo Ochoa: Conceptualización, Metodología, Análisis formal, Investigación, Redacción: preparación del borrador original, revisión y edición.

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional.