

**Interacciones. Revista de la Facultad de Ciencias Sociales, Educación y
Comunicación**
ISSN 2796-9010
Núm. 5, año 2025, [pp. 1-18]

**Autoeficacia profesional del docente universitario en los entornos virtuales de
enseñanza-aprendizaje**

Temporelli, Walter¹

Musante, Juan Manuel²

Valdez, Araceli³

Stigliano, Agostina⁴

Goggi, Lía⁵

Arnaud, Stefanie⁶

Signorio, María Belén⁷

Romagnoli Belén⁸

Resumen

El oficio docente presenta distintas problemáticas que hacen a su identidad y al trabajo cotidiano. Una de ellas es la denominada autoeficacia profesional, la cual constituye una estrategia efectiva para mejorar tanto el rendimiento individual como la calidad del sistema

¹ Doctor en Psicología (Universidad de Barcelona). Correo electrónico: wtemporelli@usal.edu.ar

² Prof. y Lic. en Psicología (UBA). Doctorando en Psicología (USAL). Correo electrónico: jm.musante@usal.edu.ar

³ Lic. en Ciencia de la Educación (USAL). Correo electrónico: Correo electrónico: araceli.valdez@usal.edu.ar

⁴ Estudiante del Ciclo Pedagógico Universitario (USAL). Correo electrónico: a.stiglianodiaz@usal.edu.ar

⁵ Estudiante del Ciclo Pedagógico Universitario (USAL). Correo electrónico: liaelizabeth.goggi@usal.edu.ar

⁶ Estudiante de la Lic. en Ciencia de la Educación (USAL). Correo electrónico: s.arnau@usal.edu.ar

⁷ Lic. en Ciencia de la Educación (USAL). Correo electrónico: belen.signorio@usal.edu.ar

⁸ Lic. Enfermería. Estudiante del Ciclo Pedagógico Universitario (USAL). Correo electrónico: ab.romagnoli@usal.edu.ar

Fecha de recepción: 29/07/2025. Fecha de aceptación: 15/12/2025

educativo en general. De esta manera, la autoeficacia remite a la consideración sobre las capacidades de uno mismo para desarrollar tareas académicas.

La autoeficacia profesional docente influye en los entornos educativos virtuales, en su competencia profesional, en la motivación de los estudiantes, y en el rendimiento escolar de esos estudiantes. Resulta relevante evaluar y analizar el grado de influencia y relación entre la autoeficacia docente, con su competencia profesional, y el rendimiento escolar, en el proceso de enseñanza y aprendizaje virtual. Esto posibilita el análisis de las relaciones significativas entre la autoeficacia profesional docente y su desempeño cotidiano en la educación virtual. Identificar los componentes del locus de control que intervienen en la construcción y cambio de creencias del docente, beneficiando el desempeño de su profesión, es otro aspecto del oficio docente y de la autoeficacia como constructo teórico. Esto resulta determinante para visualizar la vinculación entre las creencias de autoeficacia de los docentes, la motivación de los estudiantes, y el rendimiento escolar en entornos de educación virtual

Palabras clave: autoeficacia, TIC, creencias, competencias

Professional self-efficacy of university teachers in virtual teaching–learning environments

Abstract

The teaching profession presents different problems that relate to its identity and daily work. One of them is the so-called professional self-efficacy, which constitutes an effective strategy to improve both individual performance and the quality of the educational system in general. In this way, self-efficacy refers to the consideration of one's own capabilities to carry out academic tasks.

Professional teacher self-efficacy influences virtual educational environments, their professional competence, student motivation, and their students' academic performance. It is relevant to evaluate and analyze the degree of influence and relationship between teacher self-efficacy, their professional competence, and academic performance in the virtual teaching and learning process.

This makes it possible to analyze the significant relationships between professional teacher self-efficacy and their daily performance in virtual education. Identifying the components of the locus of control that intervene in the construction and change of a teacher's beliefs,

benefiting their professional performance, is another aspect of the teaching profession and self-efficacy as a theoretical construct. This is decisive for visualizing the link between teachers' self-efficacy beliefs, student motivation, and academic performance in virtual education settings.

Keywords: *self-efficacy, ICT, influences, beliefs, competencies*

Autoeficácia profissional do docente universitário nos ambientes virtuais de ensino–aprendizagem

Resumo

A profissão docente apresenta diversas problemáticas que dizem respeito à sua identidade e ao trabalho quotidiano. Uma delas é a denominada autoeficácia profissional, que constitui uma estratégia eficaz para melhorar tanto o desempenho individual quanto a qualidade do sistema educativo em geral. Desta forma, a autoeficácia remete à consideração sobre as capacidades de si mesmo para desenvolver tarefas académicas.

A autoeficácia profissional docente influencia os ambientes educativos virtuais, a sua competência profissional, a motivação dos estudantes e o rendimento escolar dos seus estudantes. É relevante avaliar e analisar o grau de influência e relação entre a autoeficácia docente, a sua competência profissional e o rendimento escolar no processo de ensino e aprendizagem virtual.

Isto possibilita a análise das relações significativas entre a autoeficácia profissional docente e o seu desempenho quotidiano na educação virtual. Identificar os componentes do locus de controlo que intervêm na construção e mudança de crenças do docente, beneficiando o desempenho da sua profissão, é outro aspeto da profissão docente e da autoeficácia como construto teórico. Isto é determinante para visualizar a vinculação entre as crenças de autoeficácia dos docentes, a motivação dos estudantes e o rendimento escolar em ambientes de educação virtual.

Palavras-chave: *autoeficáci, TIC, crenças, competências*

Introducción

En el año 2020, se declaró la pandemia provocada por el brote de COVID-19, la cual generó un cambio en el sistema educativo a nivel mundial (World Health Organization, 2020). Las universidades de todo el mundo hicieron una transición abrupta del aprendizaje presencial al aprendizaje virtual y remoto (Aristovnik *et al.*, 2020). En nuestro país, en el mes de marzo de ese año, se suspendieron las clases en un intento por contener la propagación del virus, lo que, a su vez, incrementó el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), con la finalidad de continuar con el proceso de enseñanza-aprendizaje, y se estableció la modalidad de educación virtual. Sin embargo, debido al poco tiempo para adaptar los recursos a la coyuntura, las instituciones no estaban preparadas ni capacitadas para desempeñarse en esta nueva modalidad, lo que generó dudas y hasta opiniones negativas por parte de estudiantes, familias y docentes (D'Antoni, 2020; Huanca-Arohuanca *et al.*, 2020; Gómez-Arteta & Escobar-Mamani, 2021; Barrantes *et al.*, 2022).

La pandemia de COVID-19 rompió con la idea de presencialidad plena del profesor de nivel superior y la acercó a adaptarse a una nueva realidad: los entornos virtuales. Esta coyuntura dejó al descubierto que las universidades no siempre cuentan con los mecanismos efectivos de educación a distancia acordes a las características de los hogares de las personas que cursan en sus casas de estudio. En efecto, las clases virtuales exigen el dominio de las TIC, y los docentes no se encontraban formados en su totalidad ni poseían la experiencia didáctica en el uso de plataformas virtuales.

En términos generales, existen dos tipos principales de modalidades educativas: la educación presencial y la educación virtual. La educación presencial emplea el aula como escenario principal de enseñanza y aprendizaje (García Aretio, 2020). Por su parte, la educación virtual es aquella educación no presencial con soporte tecnológico que se puede dar mediante plataformas con apoyo audiovisual, páginas web, foros, correo electrónico, entre otros, etc. Esta modalidad propone mayor apertura, flexibilidad temporal y espacial (Aparicio *et al.*, 2017) y también fomenta la autorregulación del estudiante a través de un aprendizaje activo, en el que se regula la interacción tanto sincrónica como asincrónicamente (Singh & Thurman, 2019). Asimismo, esta modalidad permite que los estudiantes puedan compartir ideas, dudas y fomentar un vínculo de compañerismo entre ellos sin necesidad de limitarse a un espacio físico-temporal (Hernández Requena, 2008).

Existen, además, otros factores que pueden influir en la aplicación de esta metodología,

como son los estados de ánimo, el impacto socioemocional de los docentes, las desigualdades sobre la tecnología ofrecida al profesorado, los recursos de los que disponga la universidad y las experiencias durante el confinamiento por COVID-19 (García Aretio, 2020). No obstante, algunos estudios revelan que la modalidad virtual podría generar espacios poco flexibles para el proceso de enseñanza-aprendizaje, causando alteraciones en la autoeficacia (Gaeta González *et al.*, 2021), bajo rendimiento y/o abandono académico (Estrada Lizárraga, 2014). Como puede verse, hay variedad de conclusiones por cuanto las experiencias han sido diversas tanto entre las instituciones como entre los estudiantes y sus realidades.

Junto a las dos modalidades mencionadas, se puede sumar una tercera llamada híbrida o mixta, que combina la enseñanza pedagógica presencial con la virtual, y emplea herramientas didácticas y tecnológicas específicas orientadas a incentivar y facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Carranza *et al.*, 2021; Rosales-Gracia *et al.*, 2008).

Según Díaz Lazo (2020), la pandemia obligó a implementar innovaciones en las competencias de los docentes en el uso de los entornos virtuales para concretizar el proceso de enseñanza y aprendizaje a través de la utilización de las diversas plataformas virtuales (Zoom, Meet, Blackboard, Google Classroom, Moodle, entre otros). Además, exigió la utilización de nuevos instrumentos de evaluación y retroalimentación, así como el empleo de materiales pertinentes para el desarrollo de las clases sincrónicas, tales como los videos u otros medios digitales. Todo esto lleva a reflexionar sobre cómo los profesores han tenido que adaptarse al nuevo escenario educativo, enfrentar la nueva carga de trabajo y desarrollar la autoeficacia profesional para sus clases virtuales.

Piaget (1991) define la variable adaptación como un proceso de acomodación y asimilación ante circunstancias nuevas. Esto significa que, en el ámbito educativo, esta variable es la acomodación y el equilibrio logrado entre las motivaciones y las aptitudes del profesor, con las exigencias a nivel administrativo y de gestión del proceso enseñanza-aprendizaje. El proceso de ajuste depende de aspectos como la carga de trabajo, la satisfacción con la administración educativa, la percepción de valoración hacia su trabajo, la relación que mantiene con los colegas y el clima institucional, entre otros.

En relación con la carga de trabajo, esta variable se entiende como el conjunto de exigencias que un trabajador debe satisfacer como parte de sus actividades profesionales en su jornada laboral. Estas exigencias en la educación superior tienen implicancias a nivel físico, mental y emocional.

La autoeficacia, en tanto, es un constructo central en la teoría social-cognitiva de

Bandura (2012), que alude a la expectativa autorreferida relativa a la propia competencia para obtener con éxito un determinado logro deseado. Esta expectativa puede variar en función de cada tarea específica, ya que ha sido conceptualizada como una creencia generalizada en torno a la competencia percibida para hacer frente a una amplia gama de demandas. Bandura (1982, citado en Criollo *et al.*, 2017) indica también que es un mecanismo que activa el desempeño, esfuerzo, atención y persistencia relativos a las demandas situacionales.

Bandura (2011) identificó once conceptos asociados a la autoeficacia percibida: optimismo, autoestima, autorregulación, calidad de vida, afectos positivos, competencia percibida, personalidad resistente, afrontamiento centrado en la tarea, satisfacción académica, ansiedad y depresión. Estos aspectos propios del docente inciden en el aprendizaje estudiantil y en su bienestar emocional. Desde el rol docente y su autoeficacia profesional, resulta relevante desarrollar las capacidades de los sujetos para aprender y asumir compromisos en sus tareas, lo que disminuye el posible fracaso académico (Dinther *et al.*, 2011; Rosário *et al.*, 2012). Desde la evaluación de la eficacia docente, se concibe a la docencia como una actividad compleja y multidimensional, lo que ha impulsado investigaciones orientadas a identificar factores que caracterizan al buen profesor como predictores del desempeño universitario (Vergara Morales *et al.*, 2020).

Cuando se hace alusión a la concepción de autoeficacia profesional asociada al docente universitario, esta variable se define como la confianza que tiene un individuo en la propia capacidad para lograr los resultados esperados. Por ello se considera un factor determinante sobre la manera en cómo piensa, siente, se motiva y se comporta. En este sentido, el docente no solo puede influenciar en su ambiente sino también modificarlo. En el contexto de la docencia en educación superior, este constructo se refiere a las creencias que tiene el profesor universitario sobre sus capacidades para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Algunas distinciones necesarias

El término autoeficacia —en el amplio sentido de la palabra— tiene variadas acepciones. Están aquellas vinculadas a las creencias de las personas, como por ejemplo la acepción que proponen Gallardo-Contreras *et al.* (2023), quienes la definen como la creencia personal acerca de las propias capacidades para poner en marcha acciones vinculadas al logro de resultados esperados que, en el campo educativo, se refiere a las creencias respecto de las capacidades personales para realizar una actividad educativa con una calidad determinada. O la que postulan Hernández Jácquez y Ceniceros Cázares (2018), que la consideran la creencia

en la propia capacidad para organizar y ejecutar las acciones necesarias para lograr objetivos específicos.

El marco teórico está basado en las ideas mencionadas de Albert Bandura (2011) y en la perspectiva de Zimmerman *et al.* (2005). Como indica Bandura la autoeficacia se refiere a las propias creencias sobre la capacidad para aprender o rendir efectivamente. En este sentido, la autoeficacia posibilita la adquisición de conocimientos y la mejora progresiva de los logros alcanzados (Schunk & Mullen, 2012). Así, la autoeficacia puede ser entendida como un sistema de creencias construidas por el sujeto a partir de sus experiencias personales que condicionan y predicen la organización y ejecución de respuestas motivacionales, cognitivas y afectivas vinculadas con la capacidad de desempeño de determinadas acciones humanas (Garrido Martín *et al.*, 2009; Zimmerman *et al.*, 2005). Por todo lo expresado, las creencias que posee el profesor universitario sobre su desempeño y su rol serán vitales para analizar el nivel de autoeficacia profesional en la implementación de estrategias didácticas, y un adecuado uso de los entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje.

Otros enfoques refieren a cómo la autoeficacia colabora en la consecución de un objetivo, y la definen como una expectativa autorreferida relativa a la propia competencia, para obtener con éxito un determinado logro deseado (Arboccó de los Heros *et al.*, 2023). En igual sentido, Díaz-Cabriale y Arreola Medina (2022) concluyen que una creencia que tiene una persona sobre su capacidad para ejecutar acciones beneficiará el logro de objetivos que derivan —a su vez— en creencias sobre las propias capacidades en áreas determinadas de dominio, todo ello incluso en contextos desafiantes (Minaya Herrera *et al.*, 2022). Es entonces cuando el ser humano —entendido como sujeto autorregulable— se permite reconocer sus destrezas y habilidades (Díaz-Cabriale & Arreola Medina, 2022), lo cual beneficiará su *expertise* vivencial y profesional.

El término autoeficacia adquiere particularidades específicas en su intersección con el proceso de enseñanza-aprendizaje. En efecto, la autoeficacia académica se refiere a una serie de factores que se vinculan con la autopercepción, ya que, si el docente considera sus propias capacidades, se beneficiará para desarrollar tareas académicas (Arboccó de los Heros *et al.*, 2023). Esto se transmuta en una mayor confianza para enfrentar su tarea, a partir de una implementación efectiva de estrategias de enseñanza, dirigiendo su mirada hacia la motivación y la autorregulación, que le permiten tener un control sobre el comportamiento, el pensamiento y los sentimientos (Díaz-Cabriale & Arreola Medina, 2022). Para ello es vital la planificación de clases, el manejo del aula, el vínculo afectivo con los estudiantes, el uso de recursos

didácticos y tecnológicos, y la capacidad para evaluar y reflexionar sobre su propia práctica (Hernández Jácquez & Ceniceros Cázares, 2018). Tal como afirman estos últimos autores, la autoeficacia docente influye tanto en el desempeño actual del docente, como en el futuro inmediato del ejercicio de su profesión, siendo la percepción de autoeficacia un componente central de su bienestar.

Un reciente estudio de Corral-Guerrero *et al.* (2024) concluye que la autoeficacia docente depende en gran medida de las condiciones de formación, experiencia, edad y del contexto institucional, por lo cual se destaca la importancia de fortalecer la formación continua, en especial en temáticas de TIC.

Consideramos que la autoeficacia ostenta una fuerte influencia en la conducta de las personas, dado que, al modificar sus aspiraciones, estas ajustan su forma de conducirse en sociedad. Y no será la educación la que quede al margen de este precepto, pues si como aseguran Hernández Jácquez y Ceniceros Cázares (2018) la autoeficacia docente constituye una estrategia efectiva para mejorar tanto el rendimiento individual como la calidad del sistema educativo en general, a su vez representa un ámbito específico en el cual se llevan a cabo las tareas académicas y del docente, convirtiéndose en fuerte predictor del éxito de la gestión emocional del docente (Díaz-Cabriale & Arreola Medina, 2022).

Un vínculo poderoso

En el presente apartado, analizamos el vínculo que se establece entre la autoeficacia docente y el rendimiento académico de los estudiantes. Con dicho objetivo, consideramos lo señalado por Hermida Bravo (2024), quien observa una estrecha relación entre la gestión del aula y la autoeficacia docente, dado que esta se asocia con un clima escolar más positivo y mejores resultados académicos por parte de los estudiantes. En la misma sintonía, Hernández Jácquez y Ceniceros Cázares (2018) concluyen que el nivel de autoeficacia, involucramiento y responsabilidad que asume el docente con su trabajo cotidiano redundará en beneficios en el aprendizaje de sus estudiantes. Por lo anteriormente expresado, la gestión del aula es crucial para el éxito académico y el bienestar socioemocional de los alumnos.

Vale decir que el nexo entre la autoeficacia docente y el rendimiento del estudiante son pares indisociables para la mejora de la calidad educativa, definida como el grado en que el sistema educativo logra resultados significativos en términos de aprendizaje, equidad, inclusión y desarrollo integral (Hernández Jácquez & Ceniceros Cázares, 2018). Para los mismos autores, los elementos que más acercan al docente a la mejora de su autoeficacia son la asimilación de

experiencias de éxito previas, el reconocimiento externo, el apoyo institucional, la formación continua y el aprendizaje vicario, entendido como aquel que surge de la observación de modelos eficaces siempre y cuando las circunstancias del modelo sean parecidas a las suyas (Ruiz Ahmed, 2010). Es por ello que el aprendizaje vicario tiene el origen en el enriquecimiento recíproco del entorno y la capacidad de aprender de otro (Díaz-Cabriale & Arreola Medina, 2022)

Podemos concluir que la autoeficacia docente está muy determinada por el desarrollo profesional continuo y su capacidad de autorregulación, lo cual redunda en la mejora del aprendizaje de los estudiantes. En palabras de Hernández Jácquez y Ceniceros Cázares (2018), la autoeficacia resulta un factor determinante para la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje.

Compromiso - Engagement

Resulta significativo hacer referencia a un emergente propio de la autoeficacia docente: el término *engagement* (“compromiso” en español), que adquiere especial relevancia cuando nos referimos a cómo se construye y potencia la autoeficacia docente.

Este término, deudor del ámbito del *marketing*, es muy utilizado para el análisis del comportamiento de las audiencias y de las conductas de los consumidores. Definido como el grado de interacción, participación y compromiso que un usuario muestra hacia una marca, busca crear una relación basada en la lealtad y el entusiasmo por parte del consumidor (Parra, 2010). Todo ello se sostiene en la afinidad emocional que un cliente tiene con una marca, reflejada en acciones como la repetición de compra, la recomendación de la marca y la participación activa en comunidades *online* y *offline* (Vargas Mendoza & Estrada Mejía, 2020).

¿Pero cómo se relaciona este término vinculado al *marketing* con el sistema educativo? Si bien son áreas de implicancia ajenas, la educación toma el término compromiso para establecer estrategias tendientes a adquirir un estado psicológico positivo. Para Díaz-Cabriale y Arreola Medina (2022), el compromiso se define como el nivel de implicación, entusiasmo y dedicación que un individuo muestra hacia su labor, a través de un proceso de motivación para que un sujeto se interese en el trabajo, en una organización, y obviamente en su institución educativa respectiva. Todo ello no sería posible si —como afirman Schaufeli *et al.* (2002)— no existiese un estado mental positivo relacionado con el trabajo y que se caracteriza por vigor, dedicación y absorción. El compromiso siempre es voluntario, y es el sujeto quien lo establece. Tal cual lo expresan Díaz-Cabriale y Arreola Medina (2022), se refiere a un estado psicológico

que se fundamenta en las fortalezas del individuo frente a situaciones de estrés y agotamiento, por lo que este estado mental positivo se convierte en un patrón conductual adaptativo del docente que impacta en su autoeficacia y en su desempeño profesional.

En la vereda opuesta del compromiso se encuentra el fenómeno *burn out* (“quemado” en español), definido como una combinación de cansancio emocional crónico, fatiga física, estrés y pérdida de interés por las actividades, fenómeno registrado dentro de las instituciones educativas y que suele ser motivo de pedidos de bajas por licencias psiquiátricas. Es algo similar a un fuego que se extingue o una batería que se agota (Extremera *et al.*, 2010).

En igual sintonía, Corral-Guerrero *et al* (2024) concluye que la antigüedad resulta una variable relevante de la autoeficacia, ya que demostró en su estudio que aquellos con más de 30 años de trabajo continuo en la misma institución reportaron los niveles más bajos de autoeficacia, lo que podría estar vinculado a factores como la fatiga profesional, el menor acceso a oportunidades de actualización o una menor identificación con las demandas contemporáneas del sistema educativo. Estos datos coinciden con lo planteado por Gazca Herrera (2020), quien señala una relación negativa entre edad y competencias digitales en el ámbito universitario.

Optimización y percepción

El tipo de percepción que un sujeto tiene acerca de sus capacidades está directamente relacionado con el potencial de optimización de sus tareas, por lo cual existen fuertes razones para trabajar en la potenciación de la autoeficacia dentro de un aula virtual o presencial. Como todo proceso autorregulado, depende de la decisión de realizarlo por parte de los intervenientes, para lo cual el primer paso que se requiere es conocer sus ventajas.

Los expertos consideran que la autoeficacia docente engloba todo un conjunto de creencias que tiene el profesor sobre su propia capacidad para ejercer un efecto positivo en el aprendizaje de los alumnos. Tschannen-Moran y Woolfolk (2001) afirman que aquellos profesores con altas creencias de autoeficacia presentan mayor apertura a nuevas ideas, mayor disposición para probar nuevos métodos, mejor planificación y organización de sus clases y se muestran más entusiastas en el proceso de enseñanza, percepción y optimización de contenidos. Además, la autoeficacia docente no solo se relaciona con el rendimiento de los alumnos sino también con la motivación que los docentes manifiestan en el aula y con las expectativas que tienen sobre sus estudiantes (Bamburg, 2004).

Algunas propuestas de abordaje

Hasta aquí hemos realizado un recorrido sobre algunas características esenciales de la autoeficacia docente y de términos anexos. Pero todo ello no tendría sentido si no nos adentramos en cómo abordarla y mejorarla. En apartados anteriores, hicimos mención a un estudio desarrollado por Corral-Guerrero *et al.* (2024), el cual arriba a conclusiones vinculadas a las características de los docentes y su vínculo con la autoeficacia. Por ejemplo, estos autores observaron que los docentes de mayor edad presentan menores niveles de conocimiento tecnológico y, con ello, de autoeficacia, con respecto a sus colegas más jóvenes. Según los datos aportados, la autoeficacia promedio de los docentes de 18 a 40 años fue significativamente mayor que la de aquellos mayores de 50 años. A su vez, la pertenencia a un área o a una institución específica solidifica la autoeficacia en comparación con aquellos que pertenecen a varias distintas. Se destaca, además, que aquellos docentes que daban entre 13 y 20 horas semanales mostraron niveles de autoeficacia más elevados que quienes tenían cargas horarias menores o mayores, lo cual supone que debe existir cierto equilibrio entre tiempo de práctica docente y desgaste profesional (Corral-Guerrero *et al.*, 2024)

Otro aspecto a considerar es la capacitación docente, dado que es preciso que se actualicen de forma sistemática y continua, desarrollando las competencias requeridas para el desempeño de su profesión (Vega Rodríguez & Vizcaíno Escobar, 2023). La capacitación docente no puede ser enfocada como un punto sincrónico y específico, sino por el contrario como un proceso continuo de preparación profesional que incluye la capacitación inicial y permanente del profesorado, y que en palabras de Hernández Jácquez y Ceniceros Cázares (2018) contribuye al desarrollo de la autoeficacia. Es por ello que juega un rol vital la capacidad del docente de reflexionar sobre sus procesos, es decir su propensión a la actualización permanente, lo que contribuirá a la ejecución de los modelos y enfoques educativos que son de importancia trascendental en la función universitaria (Sarmiento Peralta, 2020).

La formación en un área disciplinar específica resulta determinante para el logro de la autoeficacia. Así lo demuestran los resultados de la investigación de Corral-Guerrero *et al.* (2024), en la cual aquellos docentes que fueron capacitados en áreas específicas de su *expertise* obtuvieron mayores niveles de autoeficacia frente a aquellos que fueron capacitados en pedagogía o didáctica. Los autores afirman que las instituciones educativas deben ofrecer capacitaciones más vinculadas a las disciplinas específicas que a lo general, a la vez que sostiene que las percepciones de eficacia se ven influidas por el tipo de conocimiento que se considera prioritario (Corral-Guerrero *et al.*, 2024)

La autoeficacia docente debe valorarse a partir de discernir qué nuevas habilidades, valores y conocimientos requieren los docentes en su desempeño profesional, en función de responder a las demandas de la promoción del aprendizaje a lo largo de la vida en los estudiantes. Un aspecto que se debe considerar en cuanto a la capacitación es lo específico de las TIC. Al respecto, un sugerente estudio de Li Loo Kung *et al.* (2024) sostiene que los docentes que perciben una mayor calidad en su formación virtual se sienten más capaces de influir positivamente en el aprendizaje de sus estudiantes, de tal forma que las comunidades profesionales de aprendizaje en entornos virtuales no solo constituyen un espacio de actualización, sino una oportunidad para fortalecer el desarrollo profesional desde una lógica colaborativa y situada en contexto.

Asimismo, las expectativas también emergen como sustanciales para trabajar en el desarrollo de la autoeficacia docente, ya que son definidas como aquellas creencias generalizadas en torno a la competencia percibida, para hacer frente a una amplia gama de demandas (Arboccó de los Heros *et al.*, 2023). Al respecto, Hernández Jácquez y Ceniceros Cázares (2018) destacan los efectos positivos de la innovación pedagógica, ya que la introducción de nuevas ideas, métodos o herramientas en el proceso de enseñanza suelen ser indicadores de la presencia de docentes con alta autoeficacia, a la vez que esta representa una fuente de motivación, porque influye en la elección de tareas, el esfuerzo y la persistencia del profesor. Potenciar el vigor —definido como un sentimiento de felicidad al tener los logros esperados y resiliencia mental al trabajo (Díaz-Cabriale & Arreola Medina, 2022)— también favorece el desarrollo de la autoeficacia docente. En efecto, la autoeficacia impacta en el rol de mediador del docente como la “variable personal” más relevante en la práctica educativa, prediciendo la forma e intensidad en la cual el profesor puede influir en sus estudiantes, ya que el docente en virtud de su percepción, tomará decisiones generando comportamientos, es decir, organizando estrategias para que sus estudiantes aprendan (Sarmiento Peralta, 2020) Aquí, juega un rol vital la capacidad del docente de reflexionar sobre sus procesos, es decir su propensión a la actualización o capacitación permanente, lo que contribuirá a la ejecución de los modelos y enfoques educativos que son de importancia trascendental en la función universitaria; en palabras de Li Loo Kung *et al.* (2024), la percepción de avance profesional impulsa la confianza en las propias habilidades pedagógicas.

Además, se identificó que el tiempo dedicado al aprendizaje profesional en línea potencia estos efectos, por lo que mientras más tiempo invierten los docentes en estas experiencias, más se afianzan tanto su autoeficacia como sus logros. Es así que, en el contexto

de la educación virtual, donde predomina la autonomía del estudiante, la autoeficacia se vuelve un elemento central para el éxito educativo (González Villegas, 2023). Por dicho motivo, el autor afirma que en el contexto de la educación a distancia y mediada por las tecnologías de la informática educativa resulta nodal impulsar la autoeficacia percibida, ya que fortalece los procesos de autogestión del aprendizaje, la autonomía de las y los estudiantes y su desempeño académico.

En la actualidad se alude al ejercicio de la docencia desde una concepción de competencias profesionales (Vega Rodríguez & Vizcaíno Escobar, 2023). Entre las más destacadas, se encuentran el conocimiento del proceso de aprendizaje del estudiante en contextos académicos y naturales; la selección y preparación de los contenidos disciplinares; la posibilidad de ofrecer informaciones, explicaciones comprensibles y bien organizadas; el 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; el manejo de TIC, la reflexión; la investigación; el trabajo en equipo; la identificación con la institución y la participación en su gestión; la gestión de su propio desarrollo profesional como docente y su formación continua; y la evaluación, control y regulación de la propia docencia y del aprendizaje (Arias Gómez *et al.*, 2018). Los docentes con mayor autoeficacia no solo mostraron más confianza en su rol formador, sino también mayor iniciativa, resiliencia frente a los desafíos y compromiso con el proceso de enseñanza (Li Loo Kung *et al.*, 2024).

El docente de nivel superior, dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje suscitado en los entornos virtuales, cuenta con múltiples desafíos y perspectivas de trabajo que requieren que su labor esté actualizada a nivel profesional y analizada a nivel personal. Todas las aristas mencionadas aluden a un constructo teórico propio del rol del profesor, transversal y funcional a la dinámica diaria de los entornos educativos, basado en creencias, ideas y suposiciones propias de cada individuo: la autoeficacia.

Referencias

- Aparicio, M., Bacao, F., & Oliveira, T. (2017). Grit in the Path to E-learning Success. *Computers in Human Behavior*, 66, 388-399. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.10.009>
- Arboccó de los Heros, M., Pajuelo Oñatorio, M., Salizar Torres, P. & Sobrino Chunga, L. (2023). Autoeficacia académica y percepción de la educación virtual en estudiantes universitarios durante la pandemia. *Apuntes Universitarios*, 13(2), 251-266. <https://doi.org/10.17162/au.v13n2.2851>
- 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/atlante/2018/06/competencias-docente-universitario.html>
- Aristovnik, A., Keržič, D., Ravšelj, D., Tomažević, N., & Umek, L. (2020). Impacts of the COVID-19 Pandemic on life of higher education students: a global perspective. *Sustainability*, 12(20). <https://doi.org/10.3390/su12208438>
- Bamburg, J. (2004) Raising expectations to improve student learning. En <http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/educatrs/leadrshp/le0bam.htm>
- Bandura, A. (2011). On the Functional Properties of Perceived Self-Efficacy Revisited. *Journal of Management*, 38(1), 9-44. <https://doi.org/10.1177/0149206311410606>
- Barrantes, R., Burneo, J. & Duffó, D. (2022). *No estábamos preparadas para las clases virtuales: la pandemia y la educación superior universitaria pública* Instituto de Estudios Peruanos. <https://repositorio.iep.org.pe/server/api/core/bitstreams/1eb24e89-929b-4fa1-98ab-42b6acf1c37/content>
- Criollo, M., Romero, M., & Fontaines-Ruiz, T. (2017) Autoeficacia para el aprendizaje de la investigación en estudiantes universitarios. *Psicología Educativa*, 23(1), 63-72. <https://journals.copmadrid.org/psed/archivos/ed2017v23n1a8.pdf>
- Carranza, C., Vega, D., & Benito, B. (2021). La educación híbrida: como sistema educativo y medio de educación alternativa, en las IES del Ecuador. *Journal of Science and Research*, 6(3), 226-239. <https://revistas.utb.edu.ec/index.php/sr/article/view/1227>
- Corral-Guerrero, A., Hernández-Martínez, S., Sotelo-Valencia, D., & Vera-Noriega, J. (2024). Autoeficacia en docentes de educación superior y su relación con la capacitación

docente disciplinar, pedagógica y tecnológica. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 17(2), 276-285. <https://doi.org/10.37843/rte.v17i2.545>

D'Antoni, M. (2020). Virtualidad crítica en el aula universitaria en la pandemia (y más allá). *Wimblu, Rev. Estud. de Psicología UCR*, 15(2), 95-109. <https://archivo.revistas.ucr.ac.cr/index.php/wimblu/article/view/45112/44883>

Dinther, M., Dochy, F., & Segers, R. M. (2011). Factors affecting students' self-efficacy in higher education. *Educational Research Review*, 6(2), 95-108. https://www.researchgate.net/publication/251704672_Factors_affecting_students'_self-efficacy_in_higher_education

Díaz-Cabriale, A., & Arreola Medina, G. (2022). *Autoeficacia percibida y engagement en docentes en formación*. Universidad Pedagógica de Durango. <https://editorialupd.mx/index.php/libros/catalog/view/23/18/105>

Díaz Lazo, A. (2020) The covid 19 pandemic and its impact on higher education. *Desafíos*, 11(1), 9-10. <https://doi.org/10.37711/desafios.2020.11.1.137>

Estrada Lizárraga, R. (2014). Blended-Learning afectivo y las herramientas interactivas de la web 3.0: Una revisión sistemática de la literatura. *Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 1(14) 1-21. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5226666>

Extremera, N., Durán, A., & Rey, L. (2010). Recursos personales, síndrome de estar quemado por el trabajo y sintomatología asociada al estrés en docentes de enseñanza primaria y secundaria. *Ansiedad y Estrés*, 16(1) 47-60. https://www.researchgate.net/publication/253234685_Recursos_personales_sindrome_de_estar_quemado_por_el_trabajo_y_sintomatologia_asociada_al_estres_en_docentes_de_ensenanza_primaria_y_secundaria

Gaeta González, M., Gaeta González, L., & Rodríguez Guardado, M. (2021). Autoeficacia, estado emocional y autorregulación del aprendizaje en el estudiantado universitario durante la pandemia por COVID-19. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 21(3), 1-24. <https://doi.org/10.15517/aie.v21i3.46280>

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), e2778. <https://doi.org/10.36737/01230425.n44.2023.2778>

- García Aretio, L. (2020). COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 9-32. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=331464460001>
- Garrido Martín, E., Masip Pallejá, J., & Herrero Alonso, C. (2009). *Autoeficacia y delincuencia*. Dykinson.
- Gazca Herrera, L. A. (2020). Implicaciones del coronavirus covid-19 en los procesos de enseñanza en la educación superior. RIDE *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo*, 11(21). <https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.753>
- Gómez-Arteta, I., & Escobar-Mamani, F. (2021). Educación virtual en tiempos de pandemia: incremento de la desigualdad social en el Perú. *SciELO Preprints*. <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.1996>
- González Villegas. M. A. (2023). La autoeficacia percibida en los entornos virtuales de aprendizaje de un programa de licenciatura. *Revista Electrónica Tecnologías Emergentes En La Educación*, 1(1), 27-37. <https://doi.org/10.71713/retee.v1i1.2077>
- Hermida Bravo, K. R. (2024). Autoeficacia docente en la gestión del aula: una revisión sistemática desde perspectiva psicológica. *Ciencia y Educación*, 5(4), 31-43. <https://doi.org/10.5281/zenodo.11069215>
- Hernández Jácquez, L., & Ceniceros Cázares, D. I. (2018) Autoeficacia y desempeño docente, ¿una relación entre variables? *Innovación Educativa*, 18(78), 171-192. <https://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v18n78/1665-2673-ie-18-78-171.pdf>
- Hernández Requena, S. R. (2008). El modelo constructivista con las nuevas tecnologías: aplicado en el proceso de aprendizaje. RUSC. *Universities and Knowledge Society Journal*, 5(2), 26-35. <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v5i2.335>
- Huanca-Arohuanca, J., Supo-Condori, F., Sucari Leon R., & Supo Quispe, L. (2020). El problema social de la educación virtual universitaria en tiempos de pandemia, Perú. *Revista Innovaciones Educativas*, 22 (Especial), 115–128. <https://doi.org/10.22458/ie.v22iespecial.3218>
- Li Loo Kung, C. A., Macedo Torres, L., López Alvarado, L. P., Vásquez Alegría, R., Arbaiza Rebatta, S., & Urbina Pinedo, K. J. (2024). El programa de conversión de unidades: Un catalizador para la motivación y el aprendizaje en la educación superior. *Revista latinoamericana de calidad educativa*, 1(4), 27-35. <https://doi.org/10.70625/tbrk0x30>
- Minaya Herrera, M. E., Requena Cabral, G., Mamani-Benito, O., & Landa-Barzola, M. (2022). Predictores de la autoeficacia profesional en docentes universitarios de salud durante la

- pandemia COVID-19. *Revista Cubana de Enfermería*, 38 (sup.), 1-14. <https://revenfermeria.sld.cu/index.php/enf/article/view/4560>
- Parra, P. (2010). Relación entre el nivel engagement y rendimiento académico teórico/práctico. *Revista Educación en Ciencias de la Salud*, 7(1), 57–63. <http://www2.udec.cl/ofem/recs/anteriores/vol712010/RECS7110.pdf#page=57>
- Piaget, J. (1991). *Seis estudios de Psicología*. Editorial Labor.
- Rosales-Gracia, S., Gómez-López, V., Durán- Rodríguez, S., Salinas Fregoso, M., & Saldaña-Cedillo, S. (2008). Modalidad híbrida y presencial. Comparación de dos modalidades educativas. *Revista de la Educación Superior*, 37(4), 23-29. http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista148_S1A2ES.pdf
- Rosário, P., Olímpia, M., Núñez, J., González, J., & Valle, A. (2012). Autoeficacia y utilidad percibida como condiciones necesarias para un aprendizaje académico autorregulado. *Anales de psicología*, 28(1), 1–8 <https://revistas.um.es/analesps/article/view/140502>
- Ruiz Ahmend, Y. M. (2010). Aprendizaje vicario: implicaciones en el aula. *Temas para la educación*. Federación de Enseñanza CC. OO. Andalucía <https://cmapspublic.ihmc.us/rid=1SK24RZ1S-S5JLJT-37K1/BADURA%202.pdf>
- Sarmiento Peralta, G. G. (2020). Diseño y validación de una escala de autoeficacia del docente universitario. *REDU Red de Docencia Universitaria* 18(2), 131-142. <https://doi.org/10.4995/redu.2020.14343>
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V., & Bakker, A. B. The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies: An Interdisciplinary Forum on Subjective Well-Being*, 3(1), 71–92. <https://doi.org/10.1023/A:1015630930326>
- Schunk, D., & Mullen, C. (2012). Self-Efficacy as an Engaged Learner. En S. Christenson, A. Reschly, & C. Wyli (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 219–235). Springer Science & Business Media. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_10
- Singh V., & Thurman A. (2019). How many ways can we define online learning? A systematic review of definitions of online learning (1988- 2018). *American Journal of Distance Education*, 33(4), 289–306. <https://doi.org/10.1080/08923647.2019.1663082>
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805.

- Vargas Mendoza, L., & Estrada Mejía, W. (2020). El engagement: teoría y nociones. *Revista de Investigación Valor Agregado*, 3(1), 35-46, <https://doi.org/10.17162/riva.v3i1.1264>
- 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) <https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/3193>
- Vergara-Morales, J., Díaz-Larenas, C., Tagle-Ochoa, T., & Ortiz-Navarrete, M. (2020). Adaptación de la Escala de Creencias de Autoeficacia Docente en estudiantes universitarios chilenos. *ACADEMO. Revista de investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*, 7(2), 105-114. <https://doi.org/10.30545/academo.2020.jul-dic.1>
- World Health Organization. (2020). COVID-19 weekly epidemiological update, World Health Organization. <https://iris.who.int/handle/10665/336478>
- Zimmerman, B., Kitsantas, A., & Campillo, M. (2005). Evaluación de la Autoeficacia Regulatoria: Una Perspectiva Social Cognitiva. *Revista Evaluar*, 5(1), 1–21 <https://doi.org/10.35670/1667-4545.v5.n1.537>