

Autoeficacia docente en profesores universitarios: un estudio de caso

Teaching self-efficacy in university professors: a case study

Yisel Vega-Rodríguez*

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

Rayda Margarita Dussú-Contreras¹

<https://orcid.org/0000-0002-9699-8877>

Melissa Landa-Labrada²

<https://orcid.org/0000-0003-4940-6442>

¹Universidad de Oriente, Santiago de Cuba, Cuba

²Escuela Pedagógica Pepito Tey, Santiago de Cuba, Cuba

*Autor para correspondencia. Correo electrónico: yisevr5@gmail.com

Resumen

La investigación se orientó a caracterizar la autoeficacia docente en profesores del Departamento de Contabilidad y Finanzas de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Oriente, Cuba. El estudio se fundamentó en el enfoque cualitativo con un diseño fenomenológico. Las técnicas empleadas fueron la entrevista semiestructurada, el análisis documental, la composición y la entrevista en profundidad y se empleó un muestreo intencional en la modalidad de muestreo diverso. El proceso constructivo - interpretativo de los datos se realizó mediante la triangulación y el análisis de contenido. Se obtuvo que los juicios de autoeficacia docente de los profesores de Contabilidad y Finanzas están sustentados en el autoconocimiento de sus potencialidades e insuficiencias para el desempeño; así como en el dominio de las características de las diferentes funciones que se consideran para el desempeño profesional en la Universidad de Oriente.

Palabras clave: autoeficacia docente, docente universitario, competencias docentes, autopercepción de competencia docente, docente eficaz.

Abstract

The research was aimed at characterizing teaching self-efficacy in professors of the Department of Accounting and Finance of the Faculty of Economic and Business Sciences of the Universidad de Oriente, Cuba. The study was based on a qualitative approach with a phenomenological design. The techniques used were semi-structured interviews, docu-

mentary analysis, composition and in-depth interviews, and purposive sampling was used in the diverse sampling modality. The constructive-interpretative process of the data was carried out through triangulation and content analysis. It was found that the judgments of teaching self-efficacy of the professors of Accounting and Finance are based on the self-knowledge of their potentialities and insufficiencies for performance; as well as in the mastery of the characteristics of the different functions that are considered for professional performance at the Universidad de Oriente.

Keywords: teacher self-efficacy, university teacher, teaching competencies, self-perception of teaching competence, effective teacher.

Introducción

El interés de la Psicología por la categoría autoeficacia docente está dado -entre otros elementos- por el hecho de que las creencias de los docentes guardan una estrecha relación con sus prácticas de enseñanza; y se considera que mientras los profesores sean más competentes en el desempeño de sus funciones, mayores serán los niveles de calidad que alcancen las instituciones de educación. La investigación que se presenta responde al Ejercicio de Culminación de Estudios para la obtención del Título de Licenciada en Psicología, respondiendo al trabajo del proyecto de investigación. “Enseñanza, Aprendizaje y Desarrollo personal en contextos escolares” de la Universidad Central Marta Abreu de Las Villas.

Algunos criterios en relación al desempeño de los docentes en el contexto particular de la Universidad de Oriente, apuntan a la insuficiente formación doctoral en determinadas áreas del conocimiento; la baja reproductividad de los doctores; insuficientes publicaciones en las revistas de los Grupos 1 y 2 en algunas áreas de la institución, lo que no se corresponde con las potencialidades del claustro. Además, en cuanto a las funciones según la categoría docente se identifican insuficiencias respecto a priorizar la autosuperación, como elemento fundamental en el trabajo del departamento o cátedra, y contribuir a la superación de los demás integrantes. Otras insuficiencias detectadas en el desempeño se refieren a dirigir o participar en proyectos de investigación, desarrollo, innovación o extensión universitaria y atender la introducción o generalización de los resultados en los casos que proceda; y publicar los resultados investigativos y participar en eventos científicos, así como en la obtención de resultados científicos, tecnológicos, del arte y la innovación. Los referentes teóricos para el análisis de la problemática descrita se encuentran en el Modelo integrado para el estudio de la autoeficacia docente

propuesto por Tschannen-Moran, Woolfolk y Hoy (1998, 2001). Los citados autores aportan una nueva conceptualización enfocada en las capacidades de las que dispone el profesor, en la organización y ejecución de cursos de acción para lograr con éxito una tarea de enseñanza específica en un contexto particular. Sobre esta base, los principales conceptos de la investigación son el análisis de la tarea docente y la autopercepción de la competencia docente; y a partir de la interacción de estos dos componentes emergen los juicios sobre la autoeficacia para la tarea docente en cuestión.

“El juicio que hace un docente sobre sus capacidades y deficiencias es la autopercepción de la competencia docente, mientras que el juicio sobre los recursos y limitaciones en un contexto de enseñanza particular es el análisis de la tarea docente”. (Tschannen-Moran y Woolfolk, 2001, p. 231). El análisis de la tarea docente y su contexto implica que los profesores deben evaluar lo que se requerirá de ellos en la situación de enseñanza prevista. “Este análisis produce inferencias sobre la dificultad de la tarea y lo que se necesitaría para que una persona tuviera éxito en este contexto”. (Tschannen-Moran y Woolfolk, 2001, p. 231). Por otro lado, la autopercepción de competencia se refiere “al juicio comparativo del individuo sobre si sus habilidades y estrategias actuales son adecuadas para la tarea de enseñanza en cuestión” (Tschannen-Moran y Woolfolk, 2001, p.233).

El modelo toma en consideración además las fuentes de información sobre la autoeficacia postuladas por Albert Bandura: experiencias de dominio, excitación fisiológica y emocional, experiencia vicaria y persuasión social. Estas cuatro fuentes contribuyen tanto al análisis de la tarea docente como a las autopercepciones de la competencia docente, pero en maneras diferentes. “El impacto diferencial de cada una de estas fuentes depende del procesamiento cognitivo: qué se atiende, qué se recuerda y cómo piensa el maestro sobre cada una de las experiencias”. (Tschannen-Moran y Woolfolk, 2001, pp. 228-229). Esta concepción refleja en mayor medida la acción del docente eficaz, al representar un juicio de las capacidades personales para enseñar y suscitar aprendizaje, en dependencia de la tarea docente y su contexto.

A partir de las problemáticas identificadas, y de los supuestos teóricos asumidos, se condujo la investigación con el objetivo de caracterizar la autoeficacia docente en profesores del Departamento de Contabilidad y Finanzas de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Oriente.

Materiales y métodos

Enfoque de la investigación

El estudio realizado se fundamenta en el paradigma de investigación cualitativa y asume como método la fenomenología. En la conducción de un estudio desde lo fenomenológico, el foco estará en la esencia o estructura de una experiencia (fenómeno) explorando sistemáticamente el sentido de lo que acontece y la forma en que acontece según Canedo (como se citó en Matienzo, 2016).

El diseño fenomenológico tiene como propósito principal explorar, describir y comprender las experiencias de las personas con respecto a un fenómeno y descubrir los elementos en común de tales vivencias (Hernández et al., 2014). El presente estudio se posiciona, siguiendo la propuesta de los autores citados, en la fenomenología empírica. La intencionalidad se sitúa en describir las experiencias de los participantes, además de recopilar datos sobre las mismas, identificar el significado en las intervenciones de los participantes y sobre esa base interpretar y generar categorías.

Categorías de investigación

Las categorías que guiaron el estudio emergieron del modelo integrado de autoeficacia docente propuesto por Tschannen-Moran, Woolfolk y Hoy (1998, 2001). El concepto esencial del modelo es la autoeficacia docente entendida como la creencia del maestro en su capacidad para organizar y ejecutar cursos de acción necesarios para lograr con éxito una tarea de enseñanza específica en un contexto particular. Como indicadores fundamentales de la categoría se define el análisis de la tarea docente y la autopercepción de competencia docente.

El análisis de la tarea docente se refiere a la evaluación que realizan los profesores en torno a los requisitos que deben cumplir en una situación de enseñanza prevista. Dadas las características del contexto educativo, académico y formativo en la Educación Superior cubana, y de forma particular en la Universidad de Oriente, se definen como subindicadores para el análisis de la tarea docente los siguientes: formación de pregrado; formación de posgrado; ciencia, tecnología e innovación; extensión universitaria; informatización, comunicación e información; internacionalización; aseguramiento material y financiero; recursos humanos; y gestión institucional.

La autopercepción de la competencia docente como indicador se refiere al juicio comparativo del individuo sobre si sus habilidades y estrategias actuales son adecuadas para la tarea de enseñanza en cuestión. Para el análisis de este indicador se definen como subindicadores el juicio sobre las capacidades personales y el juicio sobre las deficiencias personales implicadas en un contexto de enseñanza en particular.

Instrumentos de recogida de información

Para el acceso al campo se empleó como instrumento de recogida de información la entrevista semiestructurada a los informantes clave para la exploración e identificación de la situación problemática desde las perspectivas de los directivos de la Universidad de Oriente y de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales. Por su parte, el análisis de documentos permitió indagar en textos de naturaleza institucional, formal y metodológicos para la planeación y evaluación docente.

Los documentos analizados proporcionaron información relevante sobre las características de las funciones de los docentes en la Universidad de Oriente, sus evaluaciones según el modelo de evaluación profesoral, así como las principales facultades con mayores deficiencias, según su rendimiento en indicadores significativos. Estos resultados guiaron a la selección de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales y posteriormente al Departamento de Contabilidad y Finanzas.

Para el trabajo con los sujetos de investigación, se empleó la composición como instrumento de obtención de la información. El objetivo de la técnica estuvo orientado a determinar los sentidos y significados que poseen los docentes en torno a su profesión y tuvo como frase inductora “Para mí ser profesor universitario es...”. Se empleó además para el trabajo con los sujetos, la entrevista en profundidad con la finalidad de caracterizar la autoeficacia docente en los profesores teniendo en cuenta los indicadores de análisis de la categoría.

Para el desarrollo de la entrevista en profundidad se concibieron 2 encuentros cuyos objetivos fueron los siguientes: Sesión No. 1: Explorar en qué medida los sujetos se sienten capaces en el desempeño de sus funciones de formación de pregrado y posgrado teniendo en cuenta sus habilidades y estrategias personales, así como el contexto en el que se desarrolla la tarea. Sesión No. 2: Explorar en qué medida los sujetos se sienten capaces en el desempeño de sus funciones en el área de ciencia, tecnología, innovación e internacionalización, teniendo en cuenta sus

habilidades y estrategias personales, así como el contexto en el que se desarrolla la tarea.

Sujetos de investigación

El departamento de Contabilidad y Finanzas de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales tiene un plantilla de 38 docentes. De acuerdo a la finalidad de la investigación y al diseño de estudios de casos múltiples, se seleccionaron 2 docentes en el departamento a partir de un muestreo intencional en la modalidad de muestreo diverso. Este tipo de muestreo pretende mostrar distintas perspectivas y representar la complejidad del fenómeno estudiado, o bien documentar la diversidad para localizar diferencias y coincidencias, patrones y particularidades. (Hernández *et al.*, 2014).

Para esta selección se tuvo en cuenta en primer lugar el consentimiento de los profesores para participar en la investigación y su disposición a colaborar en la misma. Para la selección se tomaron en cuenta los siguientes criterios de inclusión: categoría científica: MS.c y Dr.C; categoría docente: Auxiliar y Titular; resultados de la evaluación profesoral: Excelente y Regular; ocupación de cargos en el departamento: Profesor Principal de Año Académico. Como criterios de exclusión: se plantearon categoría docente: Asistente e Instructor; categoría científica: Licenciado; resultados de la evaluación profesoral: Bien; y ocupación de cargos en el departamento: sin cargos.

Según estos criterios se seleccionaron dos docentes. El caso No. 1 se trató de una docente con categoría docente de Auxiliar y categoría científica de Máster, con 16 años de experiencia y evaluación de regular en al menos uno de los indicadores de la evaluación. El caso No. 2 se trató de una docente con categoría docente de Titular y categoría científica de Doctora en Ciencias, con 36 años de experiencia y evaluación de excelente en la mayoría de indicadores. Se presenta en este artículo sólo uno de los casos trabajados atendiendo a los requerimientos de extensión.

Procedimientos para el análisis de resultados

El análisis de los resultados obtenidos con los instrumentos aplicados se realizó a través del análisis de contenido, estrategia que se orienta al análisis del contenido del discurso de los sujetos tal como lo expresan. Para el análisis de los resultados del presente estudio se definieron las unidades de muestreo (profesoras con evaluación de regular y excelente), de contexto (profesores de Educación Superior), y de registro

(frases, palabras e ideas expresadas respecto a los temas abordados). La estrategia empleada fue el análisis del dato teniendo en cuenta lo manifiesto y lo latente expresado en el discurso de los sujetos. Para el proceso de análisis se identificaron primero las distintas unidades de registro, estas fueron categorizadas luego de varias lecturas para su posterior interpretación. El proceso de categorización de las distintas unidades de registro, se realizó atendiendo a las reglas de la categorización y teniendo en cuenta las categorías definidas en la teoría para la comprensión de la autoeficacia docente.

La finalidad de la interpretación de los datos, estuvo orientada a develar las regularidades y a distinguir las singularidades expresadas en el discurso de las profesoras universitarias en cuanto a su autoeficacia docente. Se consideró pertinente el empleo de la triangulación como una técnica que permite enriquecer la investigación mediante el contraste de la información recolectada por diferentes técnicas.

Resultados y Discusión

Para la Formación de Pregrado la docente realiza una evaluación de la tarea y de los requisitos que esta demanda de ella y le atribuye gran valor a la preparación metodológica, docente e investigativa. Dentro de los requisitos que se le demanda está el uso de la tecnología y de la misma considera: *“el problema que tengo en sí es el uso de la tecnología, por eso me cuesta más desempeñarme en esta función...”*. Ante esta tarea se evidencia el juicio que realiza sobre sus deficiencias personales para hacer frente a esta.

La docente destaca entre sus capacidades personales para la Formación de Pregrado, su capacidad comunicativa, sus conocimientos teóricos y metodológicos, la motivación y vocación que siente por su profesión, así como los recursos y estrategias didácticas que emplea con sus alumnos. En este sentido expresa: *“son fundamentales para lograr los objetivos del plan de estudio con los estudiantes, para el trabajo con los compañeros del departamento, además mis funciones como PPAA me exigen que mantenga una comunicación constante con los estudiantes y con los profesores del año”*.

Al analizar la tarea y el contexto, destaca que el empleo del idioma inglés en la docencia se le dificulta, no por falta de dominio, sino por la mala preparación de sus alumnos en torno a este, al igual que la falta de interés de los mismos, la desmotivan, así lo refiere: *“Esto de una forma u otra desmotiva al profesor porque uno llega con una expectativa al aula...,*

y ante esta situación debes buscar alternativas y modificar la clase...”. Se evidencia de qué manera los factores contextuales dificultan el desarrollo de la tarea al docente.

Otros factores contextuales que la docente considera relevantes para el desempeño de esta función se refiere al papel de líder de la Jefa de Departamento, que influye en la confianza que posee la sujeto en sus capacidades como docente. Al respecto refiere: *“Obviamente la calidad de nuestra Jefa de Departamento, quien nos da la confianza y el respaldo para hacer las cosas que queremos”*.

Sobre la Formación de Posgrado refiere: *“prepararse para el posgrado es más riguroso que prepararse para el pregrado porque ya no te estás enfrentando a estudiantes que no dominan sino que son profesionales que necesitan una capacitación, por lo que prepararme es súper importante”*. La docente destaca como capacidades que responden a los requisitos de la actividad los siguientes: *“me siento un profesional capaz de enfrentar esta tarea, porque tengo el conocimiento, la motivación y la total disposición”*.

En el ámbito de la Formación de Posgrado, la docente destaca características del contexto que han propiciado que se ejecute adecuadamente la tarea y que además le generan sentimientos positivos. Al respecto refiere: *“la forma en que los alumnos se implican y te reconocen, hacen que me motive a seguir siendo mejor en lo que hago”*. De esta forma, la percepción de que su actuación ha tenido éxito se manifiesta a través del resultado y opinión de sus alumnos, lo que genera la consolidación de su autoeficacia docente.

Una valoración general de la docente en esta esfera, pone en relieve su insatisfacción con la evaluación recibida, lo que manifiesta cuando expresa: *“el problema es que hay determinados clichés que te ponen en las evaluaciones, que por una cosa u otra no te permiten llegar al máximo y tampoco resaltan el trabajo de uno, sino que te ponen a la par de otros que trabajan más, pero que tienen menos responsabilidades en el departamento y otros que trabajan menos”*. Se evidencia que los factores contextuales referidos a la dinámica de la evaluación profesoral, producen sentimientos de insatisfacción, ya que siente que no se reconoce del todo su desempeño en la Formación de Posgrado, sino que la valoración está sesgada por elementos externos. En cuanto a la esfera de Ciencia Tecnología e Innovación, la sujeto analiza los requerimientos y dificultades de la misma, lo que denota el dominio y conocimiento que posee, evidenciándose de la siguiente forma: *“... a veces publicar en*

determinadas revistas se hace bien difícil. Yo he hecho artículos para revistas, pero todo el proceso de llevarla a arbitraje, que te lo seleccionen y lo acepten es bastante largo y a veces se demora un año en aceptarte una publicación”.

Por otro lado, la docente considera otras complejidades del contexto que le dificultan el logro exitoso de esta tarea: “...*todas las funciones en las que me desempeño (yo soy PPAA, Coordinadora de un diplomado, la presidenta del tribunal de categoría docente y aparte de eso imparto docencia, atiendo el examen estatal, los trabajos de diploma, además participo en proyectos) me dificultan poder desempeñarme completamente en este indicador”.* Por otro lado, la docente refiere: “*El tema de la tecnología no es algo que se me da muy bien y eso a veces me dificulta estar en conferencias y eventos virtuales. El móvil que tengo no me ayuda y la situación de la corriente tampoco”.* Grosso modo se constata que, estos factores contextuales limitan en gran medida la ejecución de las funciones que demanda este rubro.

Considerando las particularidades de la esfera de Ciencia, Tecnología e Innovación, la docente pondera como fortalezas personales su gusto y motivación por la investigación, sus habilidades y conocimientos metodológicos e investigativos que ha adquirido con los años. Estas cualidades son fundamentales para la ejecución exitosa de la tarea y sumado a esto, las experiencias de dominio que posee, refuerzan su autoeficacia docente, ya que señala: “*Las investigaciones que he realizado han traído consigo la participación en eventos y eso significa que el trabajo que realizaste es un trabajo válido y que es reconocido”.*

Otra de las tareas que debe llevar a cabo la docente es la coordinación de grupos científicos estudiantiles, para lo cual refiere sentirse capaz y motivada, destacándose así el juicio que realiza de su capacidad personal para esta función. No obstante, plantea: “*no me gusta mucho desempeñarme en esta tarea porque desde el punto de vista de los estudiantes a veces es muy difícil tratar de que ellos se incorporen a los grupos científicos”.*

De forma general, desempeñarse en las tareas implicadas en la esfera de Ciencia, Tecnología e Innovación, le produce sentimientos positivos y motivaciones nuevas para seguir mejorando. Así lo expresa la docente cuanto refiere: “*me siento complacida con mi desempeño porque he participado en eventos, he tenido publicaciones, estoy haciendo tutorías ahora mismo y estoy en un proyecto de investigación”.* “*siempre surgen motivaciones nuevas que me permiten tener proyectos nuevos”.*

En relación a la esfera de Internacionalización la docente reconoce la complejidad de la misma y plantea que es una actividad para Profesores Titulares y Doctores, por lo que no tiene mucho campo de acción para desempeñarse en ella. Además de esto plantea: *“con las acciones de promoción pasa que desde mi perspectiva no me gusta mucho la publicidad ni darme a conocer, hay personas que para este tipo de actividades son muy buenas y para ello necesitan tener un carisma y yo no me considero de ese tipo de personas, a ver, es por mi carácter y mi forma de ser”*. En este testimonio se constata su valoración crítica en cuanto a sus características que devienen deficiencias personales en relación a las exigencias de las tareas de Internacionalización.

De forma general, la interpretación que realiza de sus experiencias es un aspecto que caracteriza a la docente en la expresión de su autoeficacia, ya que pondera las experiencias de dominio y las emociones positivas. En torno a la persuasión social, se evidencia la favorable retroalimentación que hace de las críticas, las cuales al ser enfocadas y constructivas aumentan las autopercepciones de la competencia docente personal: *“...cuando se me hacen críticas constructivas me da fuerzas para seguir mejorando mi desempeño”*.

La expresión de la autoeficacia en la docente se caracteriza por adecuadas autopercepciones de la competencia docente personal para las tareas de Formación de Pregrado, Posgrado y Ciencia Tecnología e Innovación. Se identificaron como características personales idóneas para responder a estas funciones la habilidad comunicativa e investigativa; la empatía; el dominio teórico, metodológico y práctico; identidad con la profesión y sentido de pertenencia. De esta forma se constata que “los profesores que poseen una adecuada formación metodológica y académica, obtienen mayores niveles de autoeficacia docente” (Hoy y Woolfolk, 1993; Ross *et al.*, 1996 como se citó en Yuste, 2015, p. 81).

Por otro lado, las experiencias de dominio que denota la docente en la Formación de Pregrado, Posgrado y Ciencia, Tecnología e Innovación, están estrechamente relacionados con su experiencia pedagógica; y en este sentido, el resultado evidenciado es coherente con el criterio de Hoy y Woolfolk (1993 como se citó e Yuste, 2015) quienes señalaron que el nivel de formación y preparación académica de los profesores sí es un factor determinante para los juicios de eficacia docente.

Como deficiencias personales para el desempeño de estas labores sobresale la falta de dominio del uso de la tecnología, que constituye

una de las competencias fundamentales para el ejercicio profesional docente en la actualidad. Al respecto, Santos y Inácio (2021) identificaron en su estudio que las cuestiones relacionadas al conocimiento y uso de las tecnologías, se convierten en una de las variables asociadas al estudio de las creencias de autoeficacia. Los autores citados anteriormente reconocen la necesidad de incorporar las tecnologías con el fin de auxiliar los procesos de aprendizaje. No obstante, un requisito esencial para ello es que los docentes dominen estas tecnologías y se sientan capaces de utilizarlas en el aula (Li *et al.* 2015; Simsek y Yazar, 2016 como se citó en Santos y Inácio, 2021).

De forma general, las experiencias de dominio en cuanto a Ciencia Tecnología e Innovación, han contribuido a la formación de creencias de autoeficacia adecuadas en la profesora. Sin embargo, en su trabajo con los grupos científicos estudiantiles, la caracterización de su autoeficacia se enfoca en sus déficits personales. Se refiere en este caso a su poca motivación hacia esta tarea derivado de la dificultad que representa convocar a los estudiantes. Siendo así se constata que

los profesores con un nivel alto de confianza en sus conocimientos, capacidades, potencialidades y habilidades, desarrollan una práctica educativa más asertiva, más enfocada en los logros de los estudiantes y con un mayor nivel de compromiso que aquellos, cuya confianza en sus recursos profesionales y personales es menor. (Klassen, Tze, Betts y Gordon, 2011 como se citó en Hernández y Cenicerros, 2018, p. 174-175)

En el caso de la Internacionalización, la docente identifica sus deficiencias personales de acuerdo a las demandas de esta tarea; dígame sus características de personalidad y la incidencia de factores contextuales como el acceso a recursos tecnológicos de calidad. Se constata en este aspecto, el criterio expuesto por diversos autores (Charalambous *et al.*, 2008; Mulholland y Wallace, 2001 como se citó en Yuste, 2015, p. 75) al afirmar que “ las experiencias negativas, conllevan sentimientos de fracasos que disminuyen los niveles de autoeficacia”.

Como resultado de ello, la baja percepción de autoeficacia de la docente, se deriva de la falta de experiencias en Internacionalización. No obstante, es de esperar que las autopercepciones de la docente sean más favorables conforme se familiarice con las acciones de Internacionalización, si se considera el criterio de Dembo y Gibson (1985 como se citó en Yuste, 2015), ya que “la confianza de los profesores en su capacidad

para enseñar se incrementa a medida que avanzan en su carrera profesional docente” (p. 81).

Las opiniones que recibe la docente de sus compañeros y estudiantes acerca de sus capacidades como investigadora y tutora son favorables. Se destaca en este sentido, la relación entre el apoyo percibido y la autoeficacia (Weaver Shearn, 2008 como se citó en Yuste, 2015). Al respecto se afirma que el apoyo interpersonal por parte de los coordinadores o responsables del centro correlaciona con la autoeficacia docente en un sentido positivo (Yuste, 2015). De esta forma, se evidencia el rol que poseen en la conformación de la autoeficacia docente, los criterios de otros docente, los estudiantes y los superiores.

Se hace evidente que, la percepción que posee la docente de que su actuación en diferentes esferas ha sido exitosa con anterioridad, ha generado creencia de autoeficacia positivas, por lo que sus expectativas actuales y a futuro en relación a su desempeño son favorables. Ello se relaciona con lo afirmado por Kim y Seo (2018 como se citó en Bueno-Álvarez *et al.*, 2022) al plantear que

Una vez alcanzado un nivel de autoeficacia elevado, será mayor su motivación para enseñar, su eficacia en el logro de objetivos de aprendizaje y la implementación de prácticas inclusivas, incidiendo directamente en sus conocimientos pedagógicos, en definitiva, en la calidad de su enseñanza. (p. 45)

Las vivencias emocionales positivas que posee la docente, derivadas de sus experiencias profesionales, la dotan de seguridad en sí misma y en sus habilidades, lo que produce que las creencias de eficacia se intensifiquen. Ello es congruente con el hecho de que “las experiencias positivas durante las prácticas educativas, se traducen en sentimientos de éxito y aumentan los niveles de autoeficacia docente” (Yuste, 2015, p. 75). Además, “existe evidencia de que los maestros que son capaces de regular y controlar sus estados fisiológicos y emocionales, se muestran más seguros durante el proceso de enseñanza-aprendizaje” (Sutton, Mudrey-Camino y Knight, 2009 como se citó en Yuste, 2015, p. 76)

Se aprecia que, la autoeficacia docente de la profesora varía en función de su autopercepción de competencia personal docente en relación a las diferentes esferas que abarca su desempeño. El juicio comparativo que realiza en cuanto a la coordinación de grupos científicos estudiantiles se enfoca en sus déficits personales. Mientras, para las funciones investigativas, de tutoría y de publicación de artículos la docente se

enfocó en sus capacidades personales que resultan favorables el desempeño de estas tareas. De esta forma se constata lo planteado por Bandura (1997 como se citó en Vega y Vizcaíno, 2023) en relación a que profesores que 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.

De esta forma, se evidencia cómo la autoeficacia docente varía según las características y demandas de la tarea, así como de las capacidades y recursos personales con los que cuenta la sujeto para enfrentar estas. Ello es coherente con los fundamentos teóricos para la comprensión de la autoeficacia docente, puesto que

la autoeficacia docente no es necesariamente uniforme a través de las distintas tareas que los profesores normalmente tienen que realizar, ni lo es tampoco en las distintas asignaturas que el profesorado debe impartir. Concibe, pues, la autoeficacia como una variable dependiente del contexto, que puede variar, en el caso de los profesores, en función de la situación de enseñanza a la que se enfrentan. (Prieto, 2016, p. 128).

Conclusiones

En la caracterización de la autoeficacia docente de profesores de Contabilidad y Finanzas, se evidencia la confluencia de las autopercepciones de competencia docente y el análisis de la tarea docente y su contexto, considerando las esferas de desempeño en la Universidad de Oriente.

Cobra relevancia la jerarquización de la Formación de Pregrado y Posgrado como las funciones más importantes respecto al resto que se le demanda al docente universitario en el contexto de la Universidad de Oriente. Esto es por la importancia social que le atribuyen a esta y por la vocación y satisfacción que sienten los profesores por el magisterio.

Se pueden apreciar el sentido de pertenencia, la motivación y el compromiso, como características que destacan en la autopercepción de competencia docente para las diferentes tareas. A su vez, entre los déficits personales identificados se encuentran igualmente determinadas características de personalidad, así como la falta de dominio o conocimientos avanzados en materias de tecnología.

La disponibilidad y calidad de los materiales de instrucción, las condiciones físicas del espacio de enseñanza y el clima favorable con los

compañeros de trabajo y estudiantes, constituyen elementos favorables del contexto en el que se lleva a cabo la tarea, y que contribuyen a la conformación de una autoeficacia docente favorable. Como elementos contextuales que se reflejan en la caracterización de autoeficacia de los profesores y que dificultan el desempeño docente, se destaca la poca preparación de los estudiantes en idioma inglés, así como su motivación para implicarse en tareas científicas.

Al valorar el rol de las diferentes fuentes de autoeficacia, se constata que las experiencias de dominio y vivencias emocionales positivas y de persuasión social favorables, han brindado a los docentes la información sobre la pertinencia de las competencias docentes personales que poseen para su desempeño exitoso. En este sentido, se debe ponderar el papel que juega el nivel de categoría docente y científica en la caracterización de la autoeficacia docente.

Por otro lado, se distingue que la carga docente, específicamente relacionada con la diversidad de responsabilidades académicas y administrativas, constituyen un factor que interfiere de forma poco favorable en la conformación de la autoeficacia docente. A su vez, aspectos vinculados a la evaluación profesoral, dígase su dinámica y algunos criterios que se toman en cuenta para evaluar al profesor, se convierten en una fuente de retroalimentación que en ocasiones no promueve una autoeficacia docente desarrolladora.

Los diferentes aspectos que emergen en el estudio de la autoeficacia en el contexto de la Universidad de Oriente, permiten identificar criterios importantes que denotan la necesidad de realizar investigaciones en este ámbito que permitan no sólo caracterizar la autoeficacia de los docentes, sino proyectar acciones formativas para su desarrollo profesional.

Referencias

- Bueno-Álvarez, J.-A., Martín-Martín, M. ., y 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). <https://doi.org/10.15366/reice2022.20.4.002>
- Hernández, L. y Ceniceros, D. (2018) Autoeficacia docente y desempeño docente, ¿una relación entre variables? Innovación Educativa, 18(78), 171-192.
- Hernández, S., Fernández, C., y Baptista, L. (2014). Metodología de la Investigación (sexta edición ed.). México DF.

- Matienzo, E. (2016) Las creencias de autoeficacia en el desempeño docente: una mirada desde profesores de la Enseñanza Técnica-Profesional [Tesis de pregrado, Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas].
- Prieto, L. (2016). Autoeficacia del profesor universitario. Eficacia percibida y práctica docente. (2da edición). Alfaomega Grupo Editor, S.A. de C.V.
- Santos, A., y Inácio, A. (2021). Mensuração de crenças de autoeficácia docente: revisão de literatura. *Interação em Psicologia*, 25(3). doi:<http://dx.doi.org/10.5380/riep.v25i3.68816>
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., y Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202–248.
- Tschannen-Moran, M., y Woolfolk, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805. http://mxtsch.people.wm.edu/Scholarship/TATE_TSECapturingAnElusiveConstruct.pdf
- Vega, Y., y Vizcaíno, 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>
- Yuste, L. (2015). Creencias de autoeficacia docente en estudiantes de Magisterio: Análisis de su relación con variables de personalidad y bienestar psicológico y estudio del cambio. [Tesis doctoral. Universidad de Valencia].

Conflicto de intereses

Las autoras declaran que no existe conflicto de intereses.

Contribución de autoría

Yisel Vega Rodríguez: Idea de la investigación, tutoría de la tesis, redacción del apartado de resumen, métodos, discusión y conclusiones.

Rayda Margarita Dussú Contreras: Redacción de la sección resultados y revisión de la sección de introducción.

Melissa Landa: Redacción de la introducción, corrección de las referencias y trabajo de campo.