



Estudio de validez del cuestionario de autoeficacia docente del profesorado universitario en una muestra de docentes cubanos

Validity Study of the Teacher Self-Efficacy Questionnaire of University Professors in a Sample of Cuban Teachers

Yisel Vega Rodríguez¹
Rafael García Ríos²

| 1

Cómo citar este artículo: Vega Rodríguez, Y. y García Ríos, R. (2025). Estudio de validez del cuestionario de autoeficacia docente del profesorado universitario en una muestra de docentes cubanos. *Actualidades Pedagógicas*, 85, e5171. <https://doi.org/10.19052/ap.vol1.iss85.5171>

- 1 Licenciada en Psicología (2011). Máster en Intervención Psicosocial en el Desarrollo Humano (2017). Doctora en Ciencias Psicológicas (2024). Psicóloga, investigadora y docente universitaria. Universidad de Oriente (Cuba). Correo electrónico: yisevr5@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5168-0294>
- 2 Catedrático de Psicología de la Educación en la Universidad de Valencia (España). Correo electrónico: rafael.garcia@uv.es. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9486-10014>

Resumen

El estudio se orienta a analizar la validez del cuestionario de autoeficacia docente del profesorado universitario en la Educación Superior en Cuba. Se trabajó con una muestra de 214 docentes. Se realizaron los análisis factorial exploratorio y confirmatorio para determinar la validez de constructo del cuestionario. Los resultados avalaron un constructo estructurado en cuatro factores, con índices de bondad de ajuste adecuados. A la vez, los datos de la investigación sirven como punto de partida para estudios con otras muestras, el análisis de los ítems obtenidos y las dimensiones en las que se integran; así como el diagnóstico de la autoeficacia docente en profesores universitarios cubanos y la propuesta de acciones para la formación y desarrollo profesional docente.

Palabras clave: autoeficacia docente; profesorado universitario; validez de constructo; cuestionario de autoeficacia docente; desarrollo profesional docente.

Abstract

The study aims to analyze the validity of the Questionnaire on Teaching Self-Efficacy of University Professors in Higher Education in Cuba. A sample of 214 teachers was used. Exploratory and confirmatory factor analyses were performed to determine the construct validity of the questionnaire. The results supported a construct structured in four factors, with adequate goodness-of-fit indices. At the same time, the research data serve as a starting point for studies with other samples; the analysis of the items obtained and the dimensions in which they are integrated; as well as the diagnosis of teacher self-efficacy in Cuban university professors, and the proposal of actions for teacher training and professional development.

Keywords: teacher self-efficacy; university professors; construct validity; teacher self-efficacy questionnaire; teacher professional development.

Introducción

La psicología y la pedagogía han estudiado los factores del docente que influyen en su desempeño. Se identifican variables como la personalidad, el manejo de contenidos, la vocación, el manejo grupal, entre otros (Landa, 2022). Sin embargo, uno de los factores que mayor influencia ejerce en el proceso de enseñanza-aprendizaje son las creencias de autoeficacia docente (López, 2016).

Algunas investigaciones demuestran que la autoeficacia ocasiona efectos considerables en los estudiantes: su motivación, logros académicos y estrategias de aprendizaje (Avilés-Canché & Marbán, 2023). Otros estudios analizan variables socio-demográficas y profesionales en su relación con la autoeficacia docente. García *et al.* (2015) afirman que, en la enseñanza universitaria, las docentes mujeres suelen presentar niveles superiores de autoeficacia respecto a los docentes varones. Por otro lado, Prieto (2002) expone un análisis de las interacciones entre edad y experiencia, y concluye que la autoeficacia de los profesores que comienzan su carrera docente con más edad se incrementa considerablemente a lo largo de los primeros meses de actividad docente.

La autoeficacia es un importante predictor del comportamiento de los profesores en el aula (Iaochite & Costa Filho, 2020). En este sentido, Bandura (1997) afirma que la autoeficacia posee implicaciones importantes sobre la planificación y el desarrollo instruccional, en tanto afecta la definición de objetivos y metas que se plantea el profesorado, así como las actividades y métodos de evaluación que aplica.

La relación entre autoeficacia docente y la conducta del profesor tiene una importancia trascendental. Montañares y Junod (2018) afirman que la actuación y concepción del proceso de enseñanza y aprendizaje del profesor se comprende al conocer sus creencias, las que sostienen su praxis pedagógica. De ahí la necesidad de estudiar no solo la autoeficacia del docente, sino su conducta a partir de las creencias que manifiesta.

En el contexto cubano, el análisis de la autoeficacia docente no posee diversidad de investigaciones. Se identifica un estudio realizado por López (2016), que demostró la relación entre autoeficacia y desempeño docente a partir de analizar las respuestas de 100 docentes universitarios mediante una indagación cuantitativa. Hernández (2020), por su parte, identificó algunos indicadores de desempeño docente que guardaban relación con las creencias de los profesores sobre la docencia y su rol en el aprendizaje de los alumnos. Por otro lado, Landa (2022), a través de un estudio de casos cualitativo, constató la expresión diferenciada de la autoeficacia docente en profesores universitarios a partir de la

incidencia de las fuentes de información y de las características de la tarea docente y su contexto.

La evaluación de la autoeficacia en las investigaciones citadas se realizó a partir del cuestionario de autoeficacia docente del profesorado universitario propuesto por López (2016). La autora realizó un Análisis Factorial Exploratorio (AFE) a través del método de extracción de componentes principales y rotación varimax. La solución factorial inicial resultante fue de 18 factores que explicaban el 74,3 % de la varianza total de los puntos; y la fiabilidad global del instrumento fue de $\alpha=.957$ (López, 2016).

En la adaptación del instrumento al contexto cubano realizada por López (2016), no se reportó la realización de unos Análisis Factoriales Confirmatorios (AFC) con la estructura obtenida ni estudios psicométricos para el componente conductual. Por otro lado, el número de factores reportado fue significativamente elevado en comparación con los factores del instrumento original. Ante estos datos, el presente estudio se planteó como finalidad analizar la validez estructural del cuestionario de autoeficacia docente del profesorado universitario, a través del análisis factorial confirmatorio, tanto desde la perspectiva de autoeficacia como de conducta.

Marco teórico

5

La relación entre las creencias de los profesores y sus conductas al enseñar representa una de las preocupaciones permanentes de la investigación educativa (Vega & Vizcaíno, 2023). Actualmente, cada vez más enfoques y modelos educativos enfatizan su importancia y consideran su naturaleza transversal a las funciones universitarias (Sarmiento, 2020). Por ello, la autoeficacia docente es centro de análisis en diversos estudios.

La génesis del constructo se asocia a las ideas de Julian Rotter (1975), por un lado, al plantear que la autoeficacia representa la creencia del profesor en su capacidad personal para controlar el efecto de sus propias acciones; y, por otro lado, las consideraciones de Albert Bandura (1997), quien sostiene una concepción de la autoeficacia como cognición mediadora entre el conocimiento y la acción docente (Valverde, 2011).

En los estudios referidos a este constructo, destaca la profesora Leonor Prieto Navarro, considerada como

primera investigadora que ha llevado a cabo un estudio en profundidad sobre las creencias de autoeficacia docente del profesorado universitario. Sus hallazgos no sólo representan una

contribución importante a la literatura existente sobre la autoeficacia docente, sino que, además, amplían dicha literatura al ámbito de la enseñanza superior. (Bandura & Pajares, citados en Prieto, 2012, p. 12)

Desde la perspectiva de Leonor Prieto, las creencias de autoeficacia docente se definen como concepciones o teorías implícitas del profesorado que generan una disposición a actuar de un modo determinado (López, 2016). A partir de ello, la definición operacional del constructo incluye “cuatro grandes dimensiones de la docencia universitaria: la planificación de la enseñanza, la implicación activa de los alumnos en su aprendizaje, la interacción positiva en el aula y la evaluación del aprendizaje y de la función docente (autoevaluación)” (Prieto, 2012, p. 174). Cada dimensión comprende estrategias didácticas que “reflejan las actividades docentes características de todo profesor universitario, por lo que el instrumento se convierte, en cierta medida, en una completa guía para centrar la reflexión de los profesores en su práctica docente” (Prieto, 2012, pp. 177-178).

Es relevante en el análisis del constructo prestar atención tanto a la acción docente como a la intención que en esta subyace, es decir, tanto a la conducta de los profesionales de la enseñanza, como a las creencias que alientan dichas acciones (Prieto, 2016). En este sentido, el instrumento que propone Leonor Prieto agrupa el uso de las estrategias didácticas como acciones que realiza el profesor, que sirven como elementos para la reflexión de la actividad práctica y a la vez detectan las creencias de autoeficacia en la enseñanza preactiva, interactiva y posactiva del profesor universitario en su desempeño docente (Valverde, 2011).

Metodología

Participantes

A partir de la información de la Dirección de Recursos Humanos de la Universidad de Oriente, se determinó la población de docentes para el estudio (n=1040). Para atender a la finalidad de la investigación, se optó por una muestra probabilística. Para la determinación del tamaño de la muestra se consideró un nivel de confianza del 95 % y un error estándar máximo aceptable del 5 %. Al considerar los valores determinados, se obtuvo un tamaño muestral de 282 docentes.

Una vez delimitado el tamaño de la muestra, se procedió a seleccionar los elementos muestrales, asumiéndose para ello un muestreo probabilístico por racimos. En una primera etapa, se consideraron como racimos las facultades de la

Universidad de Oriente; y en una segunda etapa, los departamentos docentes de cada facultad. De este modo, se definió como unidad de análisis del estudio los docentes de la Universidad de Oriente, y como unidad muestral, las facultades y departamentos a los que pertenecen.

Con la finalidad de obtener una representación de toda la muestra, y considerando el carácter pionero del estudio en este ámbito, se determinó seleccionar el total de facultades de la Universidad de Oriente ($n=13$), y, al interno de cada facultad, se seleccionaron todos sus departamentos docentes. Para la selección aleatoria de los profesores en cada departamento, se utilizó la tómbola como procedimiento. Una vez distribuido el cuestionario en formato impreso, se registraron 214 instrumentos válidos, por ello la muestra final fue de 214 docentes.

De los docentes participantes, el 52,8% pertenece al género femenino y el 47,2%, al género masculino. De acuerdo con los grupos de edad, el 14,5% de los docentes participantes tiene entre 20 y 30 años de edad; el 22,9%, de 31 a 40 años; el 25,2%, entre 41 y 50 años de edad; el 24,3%, entre los 51 y los 60 años, y el 13,1% es mayor de 60 años.

Instrumento

La versión original del cuestionario de autoeficacia docente del profesorado universitario fue elaborada por Leonor Prieto y consta de 44 ítems agrupados en cuatro dimensiones (Prieto, 2012). Tal como señala la propia autora, su desarrollo se fundamenta en la teoría social cognitiva, resulta útil para evaluar el constructo de autoeficacia docente en el profesorado universitario y puede adaptarse a niveles educativos inferiores (Prieto, 2012). El instrumento consta de dos versiones paralelas dirigidas a evaluar tanto la percepción de autoeficacia docente como las conductas o prácticas docentes del profesorado.

La versión adaptada al contexto cubano por López (2016) constituye el objeto de análisis en este estudio. De forma más específica, integra 37 ítems agrupados en cinco dimensiones: planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje (nueve ítems), implicación de los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje (nueve ítems), interacción y creación de un clima positivo en el aula (ocho ítems), evaluación del aprendizaje de los alumnos (cuatro ítems) y autoevaluación de la función docente (siete ítems).

La validación efectuada por López se realizó a través de técnicas de análisis factorial exploratorio, aunque se centró tan solo en analizar la versión del cuestionario relativa a la autoeficacia docente, evidenciando todas las dimensiones de niveles de consistencia interna adecuados, superiores a .85. En este trabajo se

administran ambas versiones del instrumento, relativas a autoeficacia y a conductas docentes, considerando, adicionalmente, las variables sociodemográficas del profesorado relativas a sexo y edad.

Procedimientos

La adaptación cubana del cuestionario de autoeficacia docente del profesorado, incorporando tanto las modalidades correspondientes a autoeficacia como a conducta, fueron administrados en el periodo septiembre-octubre del 2023. Tras presentar a los participantes los objetivos de la investigación, se solicitó su consentimiento informado, destacando el carácter voluntario y completamente anónimo de su participación en el estudio, la autorización de las autoridades académicas de la Universidad de Oriente para su desarrollo y ajuste al protocolo ético de la American Psychological Association (APA) del 2017.

Todos los análisis estadísticos se desarrollaron a través del programa estadístico SPSS versión 27 y el SPSS AMOS Graphics versión 23. El análisis inicial de la validez estructural de la adaptación cubana del cuestionario se efectuó a través de técnicas del AFC. Tras constatar la falta de ajuste de los datos al modelo estructural destacado por López (2016), se determinó analizar la estructura factorial de ambas modalidades del instrumento (autoeficacia y conducta) a través de sendos análisis factoriales exploratorios (AFE) de ejes principales con rotación varimax (Lloret *et al.*, 2014; López-Aguado & Gutiérrez-Provecho, 2019).

8 |

Tras comprobar la estrecha concordancia entre las cuatro dimensiones subyacentes a ambas modalidades del cuestionario, se seleccionaron aquellos ítems que mostraban una saturación factorial igual o superior a .45 en ambas modalidades del cuestionario. La validez estructural de las dimensiones resultantes se determinó a través de técnicas del AFC, aplicando el método de máxima verosimilitud robusto (Lloret *et al.*, 2014; López-Aguado & Gutiérrez-Provecho, 2019).

En la evaluación de los modelos estructurales, se consideraron los estadísticos Satorra-Bentler Chi-square (Satorra & Bentler, 2001), el índice de ajuste comparativo (CFI; Bentler, 1990), el índice de ajuste no normalizado (NNFI; Bentler, 1990) y la raíz media cuadrática del error de aproximación (RMSEA; Hu y Bentler, 1999) con su intervalo de confianza del 90 % CI. Los valores iguales o superiores a .90 en CFI y en NNFI indican niveles de ajuste adecuados (Marsh & Hau, 1996). Los valores en RMSEA inferiores a .05 son indicativos de un buen ajuste, valores en el rango de .05-.08 indican un ajuste razonable y valores superiores a .10 indican un ajuste pobre de las mismas (Browne & Cudeck, 1992).

La fiabilidad de las dimensiones resultantes de los AFC se determinó a través de su consistencia interna (alfa de Cronbach), analizando la validez convergente entre las modalidades de autoeficacia y conducta a través de las correlaciones de Pearson entre las subescalas de cada una de ellas. Por último, con el objetivo de determinar la posible existencia de diferencias significativas en función de las variables sociodemográficas del profesorado, se efectuaron sendas pruebas t de muestras independientes, en función del sexo y edad de los participantes en el estudio.

Resultados

Validez estructural de la adaptación inicial del cuestionario

Los resultados del AFC, dirigido a evaluar la adecuación del modelo estructural resultante de la adaptación y validación inicial del cuestionario de autoeficacia al contexto cubano (López, 2016), evidenciaron el inadecuado ajuste de los datos al mismo ($SB-\chi^2_{386} = 642.08$, $p < 0.001$, $CFI = 0.830$, $NNFI = 0.758$, $RMSEA = 0.91$ [0.03-0.04]). En consecuencia, se procedió a identificar la estructura factorial subyacente a ambas modalidades del cuestionario de autoeficacia, a través de AFE de ejes principales.

Análisis factoriales exploratorios

Como paso previo al desarrollo de los AFE, dirigidos a analizar la dimensionalidad subyacente del cuestionario inicialmente adaptado al contexto cubano, se constató la adecuación de los datos para la aplicación de este tipo de análisis. Más específicamente, tanto la medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin como la prueba de esfericidad de Bartlett mostraron valores satisfactorios para la modalidad del cuestionario relativa a la autoeficacia ($KMO = .953$; esfericidad $\chi^2 (666) = 6361.47$, $p < .001$), así como para la modalidad relativa a la conducta docente ($KMO = .957$; esfericidad $\chi^2 (666) = 6730.58$, $p < .001$).

Los resultados de los AFE de ejes principales, considerando la prueba de Kaiser junto con el *scree test*, destacaron la presencia de cuatro dimensiones subyacentes en ambas modalidades del cuestionario, explicando un 63,25 % de la varianza total de los datos sobre autoeficacia y un 65,48 % sobre conducta. Las estructuras resultantes de cuatro factores correlacionados para autoeficacia docente y conducta

manifestaron una elevada similitud, aunque los ítems incorporados en las distintas dimensiones no resultaron totalmente coincidentes.

En el análisis de las matrices factoriales resultante, se consideró la estrecha relación conceptual entre creencias de autoeficacia y los cursos de acción que se emprenden a partir de las mismas. Se valoró, además, el elevado grado de concordancia entre las estructuras factoriales obtenidas para ambas modalidades. Por otro lado, se estimó la utilidad pragmática de disponer de dos versiones idénticas del cuestionario para evaluar autoeficacia y conducta docente. Los criterios anteriormente expuestos condujeron a determinar y evaluar, a través de técnicas del AFC, el ajuste de una misma estructura subyacente para ambas modalidades del instrumento.

Con este objetivo, se consideró incorporar en el modelo estructural, a someter a validación, aquellos ítems cuyas saturaciones en ambos AFE previos (véase los anexos 1 y 2) evidenciaran una saturación factorial igual o superior a .50/.45 en la misma dimensión, tanto de autoeficacia como de conducta, adscribiendo el ítem a la misma, independientemente que saturara también en otra dimensión. En la tabla 1, se muestran los ítems que cumplían con la condición y la dimensión en que se ubican.

10 | **Tabla 1. Matriz factorial derivada del análisis factorial exploratorio**

		Matriz factorial de autoeficacia y conducta				
		Factores	1	2	3	4
Ítems	18	1	14	8		
	20	2	31	15		
	21	4	33	17		
	22	5	34	26		
	29	6	36	27		
	32	7	37			
		10				
		30				

Fuente: elaboración propia a partir de la matriz de factor rotado obtenida en SPSS 27.

Una vez determinados los ítems y su ubicación en cada factor, se evaluaron las correlaciones existentes entre cada factor de la escala de autoeficacia y cada factor de conducta. Además, se analizaron los valores de fiabilidad de cada uno de los factores obtenidos. En la tabla 2 se constata que las correlaciones entre factores

son elevadas y que el valor de alpha obtenido en todos los casos es próximo o superior a .90. El índice de fiabilidad global de la escala de autoeficacia se ubicó en .92 y .93 para conducta.

Tabla 2. Descriptivos básicos, nivel de correlación y consistencia interna (entre paréntesis) de las escalas de autoeficacia y conducta

Escala	N	M.	D. T.	Correlaciones y consistencia interna							
				AF1	AF2	AF3	AF4	CF1	CF2	CF3	CF4
AF1	6	28.47	2.50	[.89]							
AF2	8	36.99	3.69	.763**	[.89]						
AF3	6	27.64	3.03	.772**	.752**	[.91]					
AF4	5	22.69	2.72	.783**	.781**	.757**	[.88]				
CF1	6	28.06	2.86	.819**	.693**	.671**	.696**	[.89]			
CF2	8	36.56	4.10	.675**	.855**	.691**	.702**	.805**	[.91]		
CF3	6	27.25	3.31	.685**	.698**	.839**	.668**	.810**	.798**	[.91]	
CF4	5	22.47	2.96	.699**	.723**	.708**	.857**	.795**	.814**	.792**	[.88]

Nota. AF se refiere a Autoeficacia Factor y CF se refiere a Conducta Factor y el número de factor en todos los casos.

** La correlación es significativa en el nivel 0.01 (bilateral).

Fuente: elaboración propia.

Análisis factorial confirmatorio

A través de diversos AFC se evaluó el ajuste de las respuestas de los participantes a ambas modalidades del cuestionario sobre autoeficacia y conducta docente. La evaluación del ajuste se realizó tanto a un modelo estructural unidimensional (M1) como a un modelo de cuatro factores oblicuos (M2), derivado de la selección de ítems destacada en el apartado precedente. La evaluación de ajuste también incluyó un modelo jerárquico integrado por cuatro factores de primer orden y un factor de segundo orden de autoeficacia y conducta docente (M3), dada la elevada correlación evidenciada entre las cuatro dimensiones de primer orden.

La tabla 3 destaca que M1 no ofrece una representación adecuada de los datos de autoeficacia ni de conducta docente, dado que todos sus índices de ajuste resultan claramente insuficientes. Sin embargo, todos los indicadores de ajuste de M2 y M3 resultan satisfactorios, ofreciendo una adecuada representación de las respuestas de los participantes en el estudio a ambas modalidades del cuestionario. Se constata en el análisis la elevada correlación entre los factores latentes de

primer orden, tanto para autoeficacia (rango entre $r_{2-3}=.78$ y $r_{1-4}=.87$) como, especialmente, para conducta docente (rango entre $r_{1-2}=.85$ y $r_{2-4}=.90$).

Tabla 3. Índices de ajuste de los modelos estructurales evaluados de autoeficacia y conducta docente

Índice	Autoeficacia			Conducta		
	Unidimensional	Cuatro factores	Jerárquico	Unidimensional	Cuatro factores	Jerárquico
SB-ji	459.68	319.25	317.39	453.29	323.31	325.25
df	274	264	266	272	262	264
p	<.001	<.05	<.05	<.001	<.01	<.01
NNFI	.766	.933	.933	.837	.942	.942
CFI	.787	.941	.941	.852	.949	.949
RMSEA	.056	.030	.030	.056	.033	.033
90 %CI	.047-.065	.014-.042	.014-.042	.047-.065	.019-.045	.019-.045

Fuente: elaboración propia a partir de los datos obtenidos en los AFC en AMOS 23.

Por otro lado, tal como se evidencia en los gráficos (véase los anexos 3 y 4), las saturaciones de todos los ítems en sus correspondientes factores latentes son significativas y superiores a .60, tanto para autoeficacia como para conducta docente. Adicionalmente, los cuatro factores de primer orden se relacionan de forma muy intensa con el factor de segundo orden sobre autoeficacia (autorreflexión muestra la mayor saturación de .95) y sobre conducta docente (apoyo al desempeño e interacción, .95). Los resultados también constatan la adecuada fiabilidad de las subescalas, dado los valores de su alfa de Cronbach (valores entre .76 y .82).

Los resultados obtenidos por los docentes del género masculino y del género femenino indicaron que las varianzas son homogéneas para todos los factores de autoeficacia y conducta, excepto los factores 1 y 4 de autoeficacia y el factor 3 de conducta, de acuerdo con el estadístico de Levene. Los valores t obtenidos indicaron que no existen diferencias significativas, según el género, en las medias obtenidas por los docentes en autoeficacia y conducta (véase el anexo 5).

Respecto a los grupos de edad, el estadístico de Levene indicó la existencia de diferencias en las varianzas de los grupos en los cuatro factores de autoeficacia y conducta. Se observaron diferencias significativas (véase el anexo 6) en las medias de los grupos para todos los factores, tanto de autoeficacia como de conducta, exceptuando el factor tres de autoeficacia. En todos los casos, los docentes más jóvenes (20-30 años) evidencian menores niveles de autoeficacia y frecuencias de conducta en todos los factores, y el tamaño del efecto que se aprecia se ubica entre moderado y grande.

Discusión y conclusiones

La estructura factorial obtenida indicó un constructo operacionalizado en cuatro factores. Esta estructura coincide con la propuesta del instrumento original de Prieto (2012). Sin embargo, se obtiene un factor menos en comparación con la estructura de López (2016). El modelo factorial obtenido en este estudio está conformado por 25 ítems.

Al compararlo con el instrumento original de Prieto (2012) de 44 ítems y la propuesta de López (2016) de 37 ítems, el cuestionario validado en esta investigación posee una cifra menor de ítems. Dicha cantidad es similar a la obtenida por Galindo (2020) a partir del instrumento de Leonor Prieto, al llegar “a optimizar y a validar significativamente la escala inicial, pasando de 44 ítems a 22 ítems, asegurando en todo momento la validez de contenido de la escala” (2012, p. 113).

Contrastado las versiones del instrumento analizadas en este estudio (véase el anexo 7), se apreciaron modificaciones en la ubicación de algunos ítems en los factores latentes obtenidos, así como la eliminación de ítems, atendiendo a los criterios estadísticos asumidos para los AFE. Ello condujo necesariamente a la reflexión teórica respecto a la naturaleza de los ítems y cómo reflejan el quehacer docente de forma ajustada a la realidad educativa.

Dicha valoración teórica tomó en consideración los criterios de Zabalza (2005) en relación con las competencias del docente universitario. Se valoró en qué medida los ítems obtenidos evidencian dichas competencias. Sobre esta base, se identificaron ítems con una redacción distinta, pero que, esencialmente, respondían a conductas docentes similares o subyacentes a acciones de carácter más general ya declaradas en otros ítems.

Los resultados obtenidos condujeron, a su vez, a la reflexión teórica sobre la nomenclatura de los factores latentes resultantes. Galindo (2020) identifica que gran parte de los instrumentos de evaluación de la autoeficacia comparten tres dimensiones principales: planificación de la enseñanza, implicación del alumnado y gestión de la clase. A la vez se destaca que “especialmente en el panorama español, la autoevaluación docente también se ha considerado una de las dimensiones de esta autoeficacia docente” (Galindo, 2020, p. 106).

Bueno-Álvarez *et al.* (2023) presentan un modelo integrado por las dimensiones: estrategias de enseñanza aprendizaje, gestión del aula e implicación de estudiantes. Por otra parte, Tschannen-Moran y Hoy (2001) enuncian como dimensiones la eficacia de las estrategias de instrucción, eficacia para la gestión del aula y eficacia para la participación de los estudiantes.

Al analizar las valoraciones de Bueno-Álvarez *et al.* (2023), Galindo (2020), López (2016), Prieto (2012, 2016) y Tschannen-Moran y Hoy (2001), se asumen en este estudio como dimensiones del constructo autoeficacia docente las siguientes: planificación y ejecución del proceso de enseñanza-aprendizaje, gestión del aula, implicación activa de los estudiantes en el aprendizaje y reflexión sobre la práctica docente. Es importante señalar que, aun cuando se realizó el análisis de la naturaleza teórica de los ítems obtenidos y su correspondencia con el factor al que pertenece, resulta pertinente estudiar con mayor profundidad, en sucesivas investigaciones, la validez de contenido de la estructura factorial resultante, atendiendo al quehacer docente en la actualidad.

Algunas modificaciones identificadas incluyen los ítems “otorgar una calificación que se corresponda con las exigencias y el desempeño de los alumnos” (ítem 12), “propiciar el papel activo de los alumnos en clase” (ítem 13), “ofrecer apoyo y ánimo a los alumnos que tienen dificultades en su aprendizaje” (ítem 14), “transmitir a los alumnos que me preocupo por ellos y por su aprendizaje” (ítem 18) y “mostrar respeto a los alumnos a través de mi comportamiento en clase” (ítem 21).

Los ítems mencionados se ubicaban en las dimensiones: evaluación del aprendizaje de los alumnos (ítem 12), implicación de los alumnos en el proceso de aprendizaje (ítem 13) e interacción y creación de un clima positivo en el aula (ítem 14, 18, 21), en las versiones anteriores del instrumento (Prieto, 2012; López, 2016). En la versión validada en este estudio, estos ítems pasan a formar parte del factor planificación y ejecución del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Otras modificaciones se aprecian en los ítems: “identificar claramente los objetivos de cada clase” (ítem 1), “diseñar distintos métodos de evaluación acordes con los objetivos de aprendizaje previamente establecidos” (ítem 3), “evaluar la eficacia de mi enseñanza teniendo en cuenta los datos que sobre ella aportan los alumnos” (ítem 4), “utilizar diversas formas de evaluación según los ritmos de aprendizaje de los alumnos” (ítem 6) y “diseñar la estructura y el contenido de cada clase según las necesidades de los alumnos” (ítem 19). Dichos ítems se agrupan en la versión validada en el factor “latente gestión del aula”. En los modelos de Prieto (2012) y López (2016), los ítems formaban parte de las dimensiones “planificación de la enseñanza” (ítem 1, 3 y 19), “autoevaluación de la función docente” (ítem 4) y “evaluación del aprendizaje de los alumnos” (ítem 6).

Por otro lado, otra modificación se observa en el ítem “ser flexible en la planificación de la enseñanza de acuerdo con las situaciones de aprendizaje que se presenten” (ítem 22). En la versión validada, este ítem se integra en la dimensión “implicación activa de los estudiantes en el aprendizaje” y en las versiones

anteriores del instrumento (Prieto, 2012; López, 2016) formaban parte de la dimensión “planificación de la enseñanza”. Los ítems “dedicar tiempo suficiente a preparar el material que voy a utilizar en clase” (ítem 7) y “abordar con tacto pedagógico las situaciones de conflicto que pueden surgir en el aula” (ítem 16), en la versión validada, pasan a formar parte del factor “reflexión sobre la práctica docente”. En las versiones de Prieto (2012) y López (2016), estos ítems se integraban en “la planificación de la enseñanza” (ítem 7) y “la interacción y creación de un clima positivo en el aula” (ítem 16).

En esta investigación, se encontró que los docentes de hasta 30 años de edad poseen evaluaciones de autoeficacia y conducta más bajas en comparación con docentes de mayor edad. De forma similar, Iaochite y Costa Filho (2020) observaron que los profesores, al inicio de sus carreras, muestran una disminución en su creencia debido a un choque entre las expectativas y la realidad. Sin embargo, Rodríguez (2017) comenta que los docentes más jóvenes poseen niveles de autoeficacia más elevados que sus compañeros experimentados, y esto es consecuencia, en cierta medida, del optimismo de los docentes y por el hecho de que subestiman lo que acontece en la escuela y el aula.

Respecto al género, en esta investigación no se apreciaron diferencias en las medidas de autoeficacia y conducta entre los docentes varones y damas. De forma similar, Hurtado *et al.* (2023) tampoco observaron diferencias significativas en la autoeficacia de los docentes sobre la base del género. También García *et al.* (2015) identificaron la inexistencia de relaciones significativas entre las variables socio-personales del profesorado —el género fue una de ellas— y las dimensiones de autoeficacia.

Ahora bien, aunque Bandura y Pajarés (2012, citados en Prieto, 2012) afirmaron que el instrumento de Leonor Prieto posee sólidas propiedades psicométricas, en la revisión bibliográfica realizada para este estudio no se obtuvieron datos que confirmaran esta afirmación, lo que representa una limitación. Situación similar expuso Galindo (2020) al referir que la escala de autoeficacia docente de Prieto es un “instrumento del cual aún no se ha estudiado en profundidad sus propiedades psicométricas” (p. 107). De forma general, en pocos estudios sobre la medición de la autoeficacia docente se indican las propiedades psicométricas de los instrumentos utilizados (Santos & Inácio, 2021).

Ante esta realidad, esta investigación permitió obtener un instrumento cuya validez estructural y propiedades psicométricas son adecuadas. En la Educación Superior cubana, las investigaciones sobre autoeficacia docente no son abundantes aún, y se reconoce el constructo información relevante en relación con un desempeño profesional eficaz (Bandura, 1997). Por ello, la propuesta de un instru-

mento validado (véase el anexo 8) constituye un aporte para la caracterización de la autoeficacia docente en los profesores universitarios cubanos.

Los resultados obtenidos abren paso a futuras líneas de investigación en el campo de estudio sobre autoeficacia docente en Cuba. Por un lado, como se planteó con anterioridad, las modificaciones identificadas en los ítems y los factores latentes a los que se integran conducen a poner la mirada en próximos estudios para analizar la validez de contenido de la escala. Por otro lado, a partir de los valores estadísticos obtenidos en cuanto a la validez de constructo, se destaca la necesidad de replicar el proceso de validación con la participación de docentes de otras universidades cubanas y con muestras mayores. Ello posibilitará reforzar la validez y estabilidad de los resultados presentados.

De forma general, el estudio realizado constituye un punto de partida para el diagnóstico del constructo y la ulterior propuesta de acciones de intervención orientadas a la formación y al desarrollo profesional del docente en la Educación Superior cubana, desde la mirada de la autoeficacia docente.

Referencias

- 16 | Avilés-Canché, K., & Marbán, J. (2023). Perfiles de autoeficacia docente y conocimiento especializado para la enseñanza de las matemáticas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(2), 57-85. <https://doi.org/10.6018/reifop.559321>
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy. The Exercise of Control*. W.H. Freeman and Company.
- Bentler, P. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, 107(2), 238-246. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.107.2.238>
- Browne, M., & Cudeck, R. (1992). Alternative ways of assessing model fit. *Sociological Methods & Research*, 21(2), 230-258. <https://doi.org/10.1177/0049124192021002005>
- Bueno-Álvarez, J.-A., Martín-Martín, M.-C., Navarro-Asencio, E., & Asensio-Muñoz, I.-I. (2023). Evidencias de validez de la Escala de Sentimiento de Autoeficacia Docente en una muestra española. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 39(2), 252-264. <https://doi.org/10.6018/analesps.522321>
- Galindo, H. (2020). Análisis de las propiedades psicométricas y validación de la escala de autoeficacia docente del profesorado universitario. En M. Molero *et al.* (Comps.), *Innovación Docente e Investigación en Educación y Ciencias Sociales. Avanzando en el proceso de enseñanza-aprendizaje* (pp. 105 - 115).

- Editorial Dykinson. https://www.researchgate.net/publication/347440357_ANALISIS_DE_LAS_PROPIEDADES_PSICOMETRICAS_Y_VALIDACION_DE_LA_ESCALA_DE_AUTOEFICACIA_DOCENTE_DEL_PROFESORADO_UNIVERSITARIO
- García, R., Fuentes, M., & Fernández, B. (2015). Análisis de la relación entre la autoeficacia interpersonal del profesorado y sus niveles de burnout. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 13(3), 483-502. <https://www.redalyc.org/pdf/2931/293142880003.pdf>
- Hernández, Y. (2020). *Programa de intervención para la potenciación de la autoeficacia docente en profesores universitarios* [Trabajo de grado, Universidad de Oriente].
- Hu, L.-T., & Bentler, P. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Hurtado, J., Paéz, J., Muñoz, I., Oyarce, C., Cerdá, M., Walton, M., & Lasníbat, N. (2023). Nivel de Autoeficacia Docente de profesores y profesoras de Educación Física que participan del sistema escolar en Chile. *Retos*, 48, 564-574. <https://doi.org/10.47197/retos.v48.95893>
- Iaochite, R., & Costa Filho, R. (2020). La autoeficacia docente y sus fuentes en las experiencias de formación docente en educación física. *Revista de Educación Física*, 31(1), e3123. <https://doi.org/10.4025/jphyseduc.v31i1.3123>
- Landa, M. (2022). *Estudio de la autoeficacia docente en profesores de Contabilidad y Finanzas de la Universidad de Oriente* [Tesis de pregrado, Universidad de Oriente].
- Lloret, S., Ferreres, A., Hernández, A., & Tomás, I. (2014). El Análisis Factorial Exploratorio de los Ítems: una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de Psicología*, 30(3), 1151-1169. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.3.199361>
- López, K. (2016). *Creencias de autoeficacia y desempeño docente en profesores universitarios de la provincia Sancti Spíritus* [Tesis de pregrado, Universidad Central Marta Abreu de Las Villas].
- López-Aguado, M., & Gutiérrez-Provecho, L. (2019). Com dur a terme i interpretar una anàlisi factorial exploratòria utilitzant SPSS. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 12(2), 1-14. <http://doi.org/10.1344/reire2019.12.227057>

- Marsh, H., & Hau, K. (1996). Assessing goodness of fit: Is parsimony always desirable? *The Journal of Experimental Education*, 64(4), 364-390. <http://www.jstor.org/stable/20152499>
- Martín, Q., Cabero, M., & de Paz, Y. (2008). *Tratamiento estadístico de datos con SPSS. Prácticas resueltas y comentadas*. Paraninfo.
- Montanares, E., & Junod, P. (2018). Creencias y prácticas de enseñanza de profesores universitarios en Chile. *REDIE: Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(1), 93-103. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1383>
- Prieto, L. (2002). El análisis de las creencias de autoeficacia: Un avance hacia el desarrollo profesional del docente. *Misclánea Comillas: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 60(117), 591-612.
- Prieto, L. (2012). *Autoeficacia del profesor universitario. Eficacia percibida y práctica docente*. Narcea.
- Prieto, L. (2016). Autoeficacia del profesor universitario. Eficacia percibida y práctica docente. (2.ª ed.). Alfaomega Grupo Editor.
- Rodríguez, M. (2017). Hacia un modelo de autoeficacia docente en educación primaria, secundaria y bachillerato [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid]. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/681438/rodriguez_gomez_inmaculada.pdf?sequence=1
- 18 | Rotter, J. (1975) Some Problems and Misconceptions Related to the Construct of Internal Versus External Control of Reinforcement. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 43(1), 56-67. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/h0076301>
- Santos, A., & Inácio, A. (2021). Avaliação das crenças de autoeficácia docente: uma revisão de literatura. *Interação em Psicologia*, 25(3), 384-394. <https://dx.doi.org/10.5380/riep.v25i3.68816>
- Sarmiento, G. (2020). Diseño y validación de una escala de autoeficacia del docente universitario. *REDU Revista de Docencia Universitaria*, 18(2), 131-142. <https://doi.org/10.4995/redu.2020.14343>
- Satorra, A., & Bentler, P. (2001) A scaled difference chi-square test statistic for moment structure analysis. *Psychometrika*, 66(4), 507-514. <https://doi.org/10.1007/BF02296192>
- Tschannen-Moran, M., & 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](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)

- Valverde, O. (2011). *Las creencias de autoeficacia en la práctica pedagógica del docente universitario de Humanidades, Ciencias Sociales, Educación y Ciencias Contables, Económicas y Administrativas* [Tesis doctoral, Universidad de Valencia].
- Vega, Y., & Vizcaíno, A. (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>
- Zabalza, M. (9 de febrero del 2005). *Competencias docentes* [conferencia]. Pontificia Universidad Javeriana de Cali, Colombia. <https://universitologia.wordpress.com/wp-content/uploads/2011/02/competencias-del-docente-miguel-angel-zabalza.pdf>

Anexos

Anexo 1. Descriptivos, saturaciones factoriales e índices de comunalidad de la escala de autoeficacia docente

Ítems	Media	Desviación típica	Saturaciones factoriales				Comunalidades
			f1	f2	f3	f4	
A1	4,64	,601	,283	,529	,214	,230	,459
A2	4,77	,493	,287	,533	,190	,111	,415
A3	4,56	,646	,361	,280	,382	,375	,495
A4	4,47	,736	,211	,484	,253	,343	,460
A5	4,56	,674	,221	,562	,211	,421	,586
A6	4,77	,483	,473	,571	,103	,305	,653
A7	4,59	,627	,165	,718	,264	,222	,662
A8	4,51	,683	,315	,268	,102	,499	,431
A9	4,44	,638	,229	,379	,428	,366	,513
A10	4,63	,556	,339	,449	,306	,359	,539
A11	4,50	,683	,364	,350	,304	,290	,431
A12	4,67	,609	,409	,381	,274	,294	,474
A13	4,66	,604	,480	,359	,276	,416	,609
A14	4,53	,603	,226	,337	,565	,313	,582
A15	4,49	,683	,350	,317	,271	,590	,644
A16	4,66	,556	,439	,328	,330	,438	,601
A17	4,56	,638	,288	,218	,348	,625	,642
A18	4,76	,507	,553	,314	,223	,345	,573
A19	4,64	,587	,380	,443	,338	,331	,564
A20	4,68	,541	,483	,401	,232	,303	,540
A21	4,71	,550	,574	,206	,312	,331	,578
A22	4,74	,543	,525	,331	,153	,457	,618
A23	4,64	,634	,321	,474	,497	,233	,629
A24	4,57	,630	,351	,435	,409	,330	,588
A25	4,39	,754	,221	,333	,445	,524	,633
A26	4,57	,665	,381	,376	,279	,539	,655
A27	4,55	,653	,216	,293	,419	,614	,685

Ítems	Media	Desviación típica	Saturaciones factoriales				Comunalidades
			F1	F2	F3	F4	
A28	4,63	,598	,405	,260	,411	,289	,484
A29	4,75	,512	,612	,278	,344	,250	,633
A30	4,55	,675	,237	,571	,413	,305	,646
A31	4,46	,729	,145	,435	,716	,167	,750
A32	4,83	,447	,722	,216	,303	,211	,704
A33	4,66	,590	,410	,248	,484	,347	,584
A34	4,71	,559	,433	,247	,519	,343	,635
A35	4,80	,467	,688	,331	,287	,177	,696
A36	4,64	,595	,484	,163	,627	,282	,733
A37	4,64	,579	,406	,172	,716	,203	,749

Fuente: elaboración propia partir de los resultados del AFE en SPSS 27.

Anexo 2. Descriptivos, saturaciones factoriales e índices de comunalidad de la escala de conducta

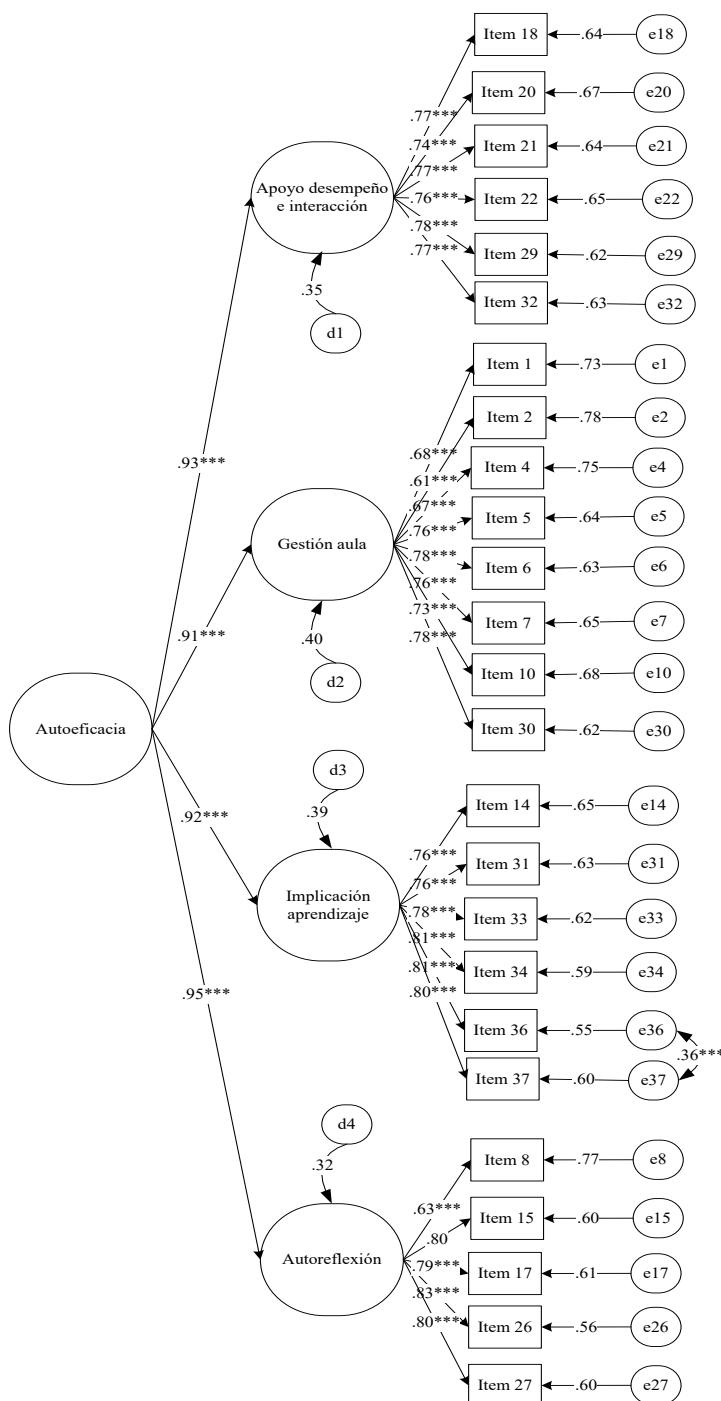
Ítems	Media	Desviación típica	Saturaciones factoriales				Comunalidades
			f1	f2	f3	f4	
c1	4,66	,604	,302	,257	,483	,295	,477
c2	4,69	,581	,358	,218	,501	,253	,491
c3	4,45	,766	,265	,367	,319	,521	,578
c4	4,46	,760	,209	,337	,517	,395	,580
c5	4,45	,702	,218	,321	,547	,425	,630
c6	4,74	,537	,635	,097	,469	,207	,676
c7	4,52	,697	,246	,378	,602	,205	,608
c8	4,50	,690	,402	,093	,319	,483	,506
c9	4,36	,668	,322	,449	,456	,267	,584
c10	4,56	,631	,486	,328	,523	,221	,667
c11	4,36	,743	,301	,404	,314	,251	,416
c12	4,58	,699	,487	,402	,263	,262	,537
c13	4,59	,705	,409	,334	,343	,310	,493
c14	4,45	,661	,321	,540	,388	,247	,606
c15	4,46	,709	,330	,293	,387	,616	,725
c16	4,62	,622	,602	,419	,326	,192	,681
c17	4,50	,730	,279	,438	,274	,544	,641
c18	4,65	,583	,601	,354	,215	,287	,615
c19	4,55	,631	,408	,493	,445	,206	,650
c20	4,60	,641	,619	,244	,397	,108	,612
c21	4,64	,593	,521	,349	,314	,333	,603
c22	4,67	,626	,527	,242	,324	,406	,606
c23	4,53	,723	,306	,527	,421	,216	,596
c24	4,50	,670	,260	,431	,362	,481	,616
c25	4,17	,884	,142	,590	,275	,276	,520
c26	4,55	,702	,359	,412	,212	,573	,672
c27	4,45	,748	,267	,574	,229	,465	,670
c28	4,52	,683	,402	,359	,167	,398	,477
c29	4,70	,570	,518	,379	,162	,427	,620
c30	4,48	,736	,234	,487	,421	,424	,649

Ítems	Media	Desviación típica	Saturaciones factoriales				Comunalidades
			f1	f2	f3	f4	
c31	4,41	,768	,226	,736	,345	,158	,737
c32	4,80	,496	,761	,308	,132	,246	,753
c33	4,60	,647	,367	,626	,180	,348	,680
c34	4,61	,617	,536	,553	,222	,222	,692
c35	4,79	,504	,772	,232	,239	,288	,789
c36	4,61	,624	,486	,544	,175	,278	,640
c37	4,57	,637	,397	,632	,193	,257	,660

Fuente: elaboración propia a partir de los resultados del AFE en SPSS 27.

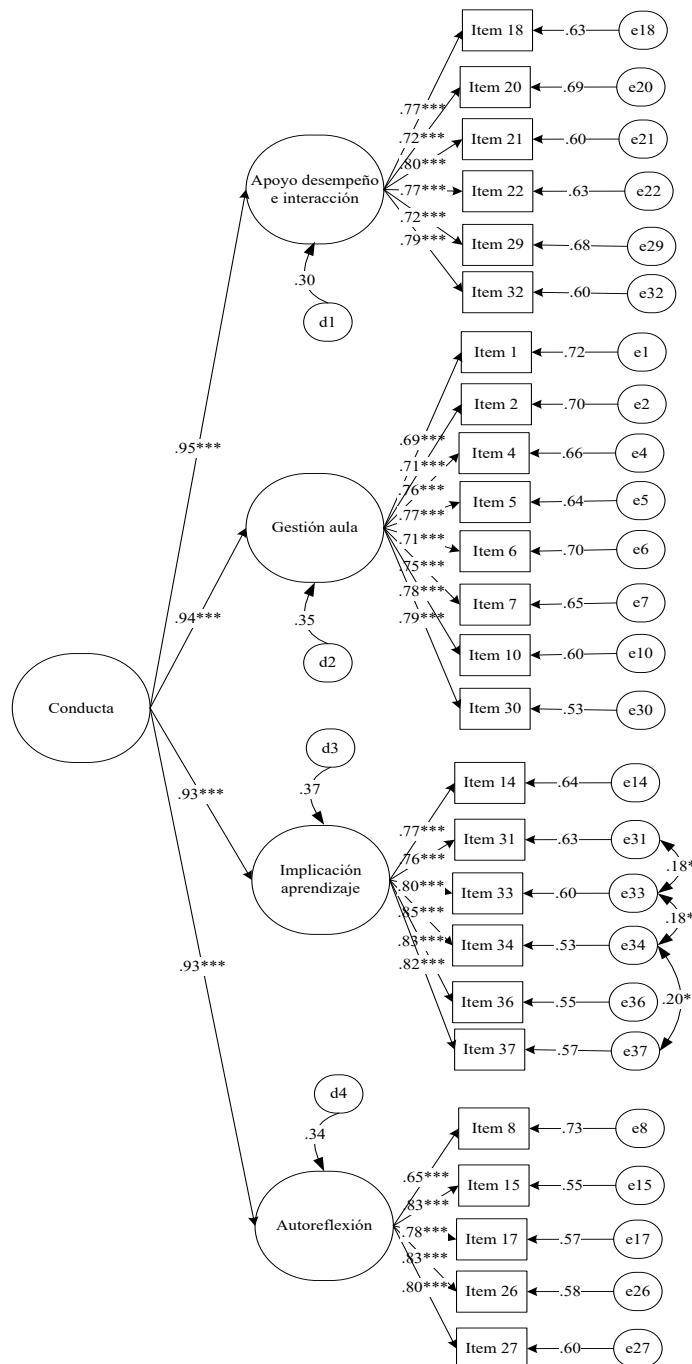
Anexo 3. Diagrama de la estructura factorial de autoeficacia docente con AFC

24



Fuente: elaboración propia.

Anexo 4. Diagrama de la estructura factorial de conducta docente con AFC



Anexo 5. Medias, desviaciones típicas (entre paréntesis) y valor t entre género, con las dimensiones de autoeficacia y conducta

Dimensiones	Hombre	Mujer	t	p	d
N	N= 101	N= 113			
Autoeficacia f1	28.43 (2.04)	28.49 (2.76)	-.177	.859	2.50
Autoeficacia f2	37.31 (2.81)	36.77 (4.15)	1.120	.264	3.69
Autoeficacia f3	27.85 (2.45)	27.49 (3.35)	.903	.368	3.03
Autoeficacia f4	22.90 (2.95)	22.55 (2.95)	.905	.366	2.72
Conducta f1	28.04 (2.30)	28.06 (3.17)	-.051	.959	2.68
Conducta f2	36.69 (3.31)	36.46 (4.54)	.404	.687	4.11
Conducta f3	27.34 (2.76)	27.19 (3.36)	.361	.718	3.32
Conducta f4	22.73 (2.45)	22.30 (3.23)	1.034	.302	2.69

Nota. *p < .05

Fuente: elaboración propia.

Anexo 6. Medias, desviaciones típicas (entre paréntesis) y valor F entre los docentes, según edades con las dimensiones de autoeficacia y conducta

Dimensiones	20-30 años	31-40 años	41-50 años	51-60 años	Más de 60 años			
n.º	N=31	N=49	N=54	N=52	N=28	F	p	Eta cuadrado
Autoeficacia F1	27.22 ¹ [4.09]	28.08 [2.39]	28.53 [2.47]	29.11 ² [1.19]	29.21 ² [1.19]	3.90	.004*	.069
Autoeficacia F2	34.48 ¹ [5.37]	36.38 [3.65]	37.27 ² [3.65]	38.21 ² [1.99]	37.96 ² [2.54]	6.47	<.001*	.110
Autoeficacia F3	26.32 [4.61]	27.51 [2.78]	27.62 [2.83]	28.32 [1.90]	28.03 [3.08]	2.32	.058	.043
Autoeficacia F4	21.45 ¹ [3.73]	22.00 [3.14]	22.77 [2.39]	23.44 ² [1.90]	23.71 ² [1.62]	4.68	.001*	.082
Conducta F1	26.12 ¹ [4.68]	27.55 [2.90]	28.35 ² [2.29]	28.88 ² [1.55]	29.00 ² [1.76]	6.50	<.001*	.111
Conducta F2	34.25 ¹ [5.65]	35.44 [4.51]	37.00 ² [3.58]	37.94 ² [2.25]	37.60 ² [3.57]	5.92	<.001*	.102
Conducta F3	25.45 ¹ [4.85]	26.85 [3.32]	27.40 [2.89]	28.17 ² [2.12]	27.92 ² [3.11]	3.99	.004*	.071
Conducta F4	20.93 ¹ [3.74]	21.81 ¹ [3.63]	22.38 [2.55]	23.51 ² [1.74]	23.53 ² [2.16]	5.68	<.001*	.098

Nota. *p < .05 *Prueba de Bonferroni ($\alpha = .05$).
Las diferencias son estadísticamente significativas cuando los superíndices difieren entre sí, 1 < 2.

Anexo 7. Comparaciones entre ítems y dimensiones de los modelos de autoeficacia aplicados al contexto cubano

Ítem final	Prieto (2012)	López (2016)	Final
Identificar claramente los objetivos de cada clase.	Ítem 18 Dimensión 1	Ítem 1 Dimensión 1	Ítem 1 Dimensión 2
Crear un clima de confianza en el aula	Ítem 3 Dimensión 3	Ítem 2 Dimensión 3	Ítem 2 Dimensión 2
Diseñar distintos métodos de evaluación acordes con los objetivos previamente establecidos.	Ítem 5 Dimensión 1	Ítem 4 Dimensión 1	Ítem 3 Dimensión 2
Evaluar la eficacia de mi enseñanza teniendo en cuenta los datos que sobre ella aportan los alumnos.	Ítem 6 Dimensión 4	Ítem 5 Dimensión 5	Ítem 4 Dimensión 2
Fomentar la participación de los alumnos en clase.	Ítem 7 Dimensión 2	Ítem 6 Dimensión 2	Ítem 5 Dimensión 2
Utilizar diversas formas de evaluación según los ritmos de aprendizaje de los alumnos.	Ítem 8 Dimensión 4	Ítem 7 Dimensión 4	Ítem 6 Dimensión 2
Dedicar tiempo suficiente a preparar el material que voy a utilizar en clase.	Ítem 43 Dimensión 1	Ítem 8 Dimensión 1	Ítem 7 Dimensión 4
Potenciar en los alumnos actitudes positivas hacia la clase.	Ítem 11 Dimensión 3	Ítem 10 Dimensión 3	Ítem 8 Dimensión 2
Lograr que los alumnos se consideren a sí mismos capaces de aprender.	Ítem 15 Dimensión 2	Ítem 14 Dimensión 2	Ítem 9 Dimensión 3
Analizar sistemáticamente mi práctica docente.	Ítem 16 Dimensión 4	Ítem 15 Dimensión 5	Ítem 10 Dimensión 4
Utilizar los datos que obtengo de la autorreflexión para mejorar mi práctica docente.	Ítem 20 Dimensión 4	Ítem 17 Dimensión 5	Ítem 11 Dimensión 4
Otorgar una calificación que se corresponda con las exigencias y el desempeño de los alumnos.	Ítem 21 Dimensión 4	Ítem 18 Dimensión 4	Ítem 12 Dimensión 1
Propiciar el papel activo de los alumnos en clase.	Ítem 2 Dimensión 2	Ítem 20 Dimensión 2	Ítem 13 Dimensión 1
Ofrecer apoyo y ánimo a los alumnos que tienen dificultades en su aprendizaje.	Ítem 24 Dimensión 3	Ítem 21 Dimensión 3	Ítem 14 Dimensión 1
Mantenerme actualizado sobre los contenidos de la asignatura.	Ítem 25 Dimensión 1	Ítem 22 Dimensión 5	Ítem 15 Dimensión 1

Ítem final	Prieto (2012)	López (2016)	Final
Abordar con tacto pedagógico las situaciones de conflicto que pueden surgir en el aula.	Ítem 29 Dimensión 3	Ítem 26 Dimensión 3	Ítem 16 Dimensión 4
Emplear distintas formas de organización de la enseñanza para desarrollar con destreza la función docente.	Ítem 30 Dimensión 4	Ítem 27 Dimensión 5	Ítem 17 Dimensión 4
Transmitir a los alumnos que me preocupo por ellos y por su aprendizaje.	Ítem 33 Dimensión 3	Ítem 29 Dimensión 3	Ítem 18 Dimensión 1
Diseñar la estructura y el contenido de cada clase según las necesidades de los alumnos.	Ítem 35 Dimensión 1	Ítem 30 Dimensión 1	Ítem 19 Dimensión 2
Incorporar las iniciativas de los alumnos relacionadas con su aprendizaje.	Ítem 36 Dimensión 2	Ítem 31 Dimensión 2	Ítem 20 Dimensión 3
Mostrar respeto a los alumnos a través de mi comportamiento en clase.	Ítem 37 Dimensión 3	Ítem 32 Dimensión 3	Ítem 21 Dimensión 1
Ser flexible en la planificación de la enseñanza de acuerdo con las situaciones de aprendizaje que se presenten.	Ítem 38 Dimensión 1	Ítem 33 Dimensión 1	Ítem 22 Dimensión 3
Lograr que los alumnos perciban la utilidad de lo que aprenden	Ítem 39 Dimensión 2	Ítem 34 Dimensión 2	Ítem 23 Dimensión 3
Favorecer la confianza de los alumnos en sí mismos.	Ítem 41 Dimensión 3	Ítem 36 Dimensión 3	Ítem 24 Dimensión 3
Lograr que los alumnos perciban que el éxito en su aprendizaje se debe a ellos mismos y a su esfuerzo.	Ítem 42 Dimensión 2	Ítem 37 Dimensión 2	Ítem 25 Dimensión 3

Fuente: elaboración propia partir del análisis de las versiones del cuestionario de autoeficacia docente del profesorado universitario, aplicadas en el contexto cubano.

Anexo 8. Cuestionario de autoeficacia docente del profesorado universitario [validado]

Cuestionario de autoeficacia docente del profesorado universitario

Estimado Profesor: el presente cuestionario refleja diversos aspectos relacionados con las actividades más relevantes de la docencia universitaria. Para garantizar la confidencialidad de los profesores participantes, todos los datos serán tratados de forma anónima y colectiva. Muchas gracias por su colaboración.

Datos previos

- A. Género F M
- B. Edad
- C. Facultad a la que pertenece
- D. Carreras en las que imparte docencia
- E. Señale el año académico 1 2 3 4 5
- F. Años de experiencia docente De 0 a 5 De 6 a 10 De 11 a 15
 De 16 a 20 Más de 20
- G. Licenciado/a en:
- 30 H. ¿Posee algún tipo de formación pedagógica? No Sí
En caso afirmativo especifique cuál:
 Estudios de Licenciatura en Educación.
 Especialidad
 Algunas asignaturas de la carrera
 Cursos de superación pedagógica
 Otras
- I. ¿Posee el título de Doctor/a? Sí No
- J. Señale con una X su categoría como docente en la Universidad:
 Recién graduado en adiestramiento
 Profesor instructor
 Profesor asistente
 Profesor auxiliar
 Profesor titular

Por favor, lea atentamente cada uno de los ítems y responda, en ambas columnas, según se indica a continuación: En la columna de la izquierda, señale en qué medida se siente usted capaz de realizar las siguientes actividades docentes. Las respuestas pueden ir desde 1= me siento poco capaz hasta 5= me siento muy capaz. En la columna de la derecha, señale con qué frecuencia realiza cada una de las actividades planteadas. Las respuestas pueden ir desde 1= nunca hasta 5= siempre.

En qué medida me siento... 1= poco capaz 5= muy capaz					Ítem	Con qué frecuencia lo llevo a cabo 1= nunca 5= siempre				
1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	1. Identificar claramente los objetivos de cada clase.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	2. Crear un clima de confianza en el aula.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	3. Diseñar distintos métodos de evaluación acordes con los objetivos previamente establecidos.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	4. Evaluar la eficacia de mi enseñanza teniendo en cuenta los datos que sobre ella aportan los alumnos.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	5. Fomentar la participación de los alumnos en clase.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	6. Utilizar diversas formas de evaluación según los ritmos de aprendizaje de los alumnos.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	7. Dedicar tiempo suficiente a preparar el material que voy a utilizar en clase.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	8. Potenciar en los alumnos actitudes positivas hacia la clase.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	9. Lograr que los alumnos se consideren a sí mismos capaces de aprender.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	10. Analizar sistemáticamente mi práctica docente.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	11. Utilizar los datos que obtengo de la autorreflexión para mejorar mi práctica docente.	1	2	3	4	5

En qué medida me siento...						Ítem	Con qué frecuencia lo llevo a cabo				
1= poco capaz 5= muy capaz							1= nunca 5= siempre				
1	2	3	4	5		12. Otorgar una calificación que se corresponda con las exigencias y el desempeño de los alumnos.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5		13. Propiciar el papel activo de los alumnos en clase.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5		14. Ofrecer apoyo y ánimo a los alumnos que tienen dificultades en su aprendizaje.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5		15. Mantenerme actualizado sobre los contenidos de la asignatura.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5		16. Abordar con tacto pedagógico las situaciones de conflicto que pueden surgir en el aula.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5		17. Emplear distintas formas de organización de la enseñanza para desarrollar con destreza la función docente.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5		18. Transmitir a los alumnos que me preocupan por ellos y por su aprendizaje.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5		19. Diseñar la estructura y el contenido de cada clase según las necesidades de los alumnos.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5		20. Incorporar las iniciativas de los alumnos relacionadas con su aprendizaje.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5		21. Mostrar respeto a los alumnos a través de mi comportamiento en clase.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5		22. Ser flexible en la planificación de la enseñanza de acuerdo con las situaciones de aprendizaje que se presenten.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5		23. Lograr que los alumnos perciban la utilidad de lo que aprenden	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5		24. Favorecer la confianza de los alumnos en sí mismos.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5		25. Lograr que los alumnos perciban que el éxito en su aprendizaje se debe a ellos mismos y a su esfuerzo.	1	2	3	4	5