

Autoeficacia docente en profesores noveles cubanos: un estudio mixto

Teacher self-efficacy in novice Cuban teachers: a mixed study

Yisel Vega Rodríguez^{1*}, Annia Esther Vizcaíno Escobar², Rayda Margarita Dussú Contreras³

¹Universidad de Oriente, Cuba ; ²Universidad Central Marta Abreu de Las Villas, Cuba; ³Universidad de Oriente, Cuba

Recibido:

06 de septiembre, 2025

Aceptado:

06 de mayo, 2026

Publicado:

26 de junio, 2026

*Autor de

correspondencia

Yisel Vega Rodríguez
Universidad de Oriente

Correo electrónico:

yiselv@uo.edu.cu

Como citar:

Vega Rodríguez, Y., Vizcaíno Escobar, A. E., & Dussú Contreras, R. M. (2026). Autoeficacia docente en profesores noveles cubanos: un estudio mixto. *Revista De Estudios Y Experiencias En Educación*, 25. <https://doi.org/10.21703/rexe.v25i.3447>

RESUMEN

El estudio realizado tuvo como objetivo caracterizar la autoeficacia de profesores recién graduados en adiestramiento de la Universidad de Oriente. Se asumió un enfoque mixto de investigación y un diseño explicativo secuencial. En la fase cuantitativa de la investigación se seleccionaron 45 docentes noveles mediante un muestreo probabilístico; mientras que en la fase cualitativa participaron 30 docentes seleccionados a través de un muestreo guiado por propósitos; considerando una muestra anidada. Para el desarrollo de la investigación se emplearon métodos cuantitativos como el cuestionario; y cualitativos como el grupo de discusión. Los datos cuantitativos se analizaron en el software SPSS 27 a través de estadística descriptiva. Los datos cualitativos fueron analizados a través del software Atlas.ti 9. Se pudo identificar que como promedio los docentes recién graduados en adiestramiento poseen una autoeficacia elevada; sin embargo, se perciben poco competentes para su desempeño profesional. Se concluye que, en la expresión de la autoeficacia docente en los profesores recién graduados en adiestramiento de la Universidad de Oriente, subyace la contradicción entre la formación académico-profesional y la formación pedagógica en sus estudios de pregrado. Además, las evidencias empíricas permitieron asumir la categoría situaciones de enseñanza-aprendizaje como eje articulador de la evaluación de la competencia docente personal en el análisis de la autoeficacia. Los hallazgos del estudio poseen una implicación práctica relevante, al identificarse los indicadores que permitirían el diseño de intervenciones para la formación continua de los docentes, considerando la autoeficacia del profesor.

PALABRAS CLAVE

Autoeficacia docente; desarrollo profesional docente; competencia profesional; profesor de universidad; profesor novel.

ABSTRACT

The objective of this study was to characterize the self-efficacy of novice teachers in training at the University of Oriente. A mixed research approach and a sequential explanatory design were assumed. In the quantitative phase of the research, 45 novice teachers were selected through a probabilistic sampling; while in the qualitative phase, 30 teachers participated, chosen through purposive sampling, considering a nested sample. For the development of the research, quantitative methods such as the questionnaire were employed; and qualitative methods such as the discussion group. The quantitative data was analyzed in SPSS 27 using descriptive statistics. The qualitative data were analyzed using Atlas.ti 9. On average, it has been found that novice teachers in training have a high self-efficacy; however, they perceive themselves as not very competent for their professional performance. It is concluded that, in the expression of self-efficacy among novice teachers in training at the University of Oriente, there lies a contradiction between academic-professional training and pedagogical training in their undergraduate programs. Furthermore, empirical evidence made it possible to adopt the category of teaching-learning situations as the central framework for evaluating personal teaching competence in the analysis of self-efficacy. The findings of the study have significant practical implications, as they identify indicators that would enable the design of interventions for teachers' continuing professional development, considering the self-efficacy of the teacher.

KEYWORDS

Teacher self-efficacy; teacher professional development; professional competencies; university professors; novice teachers.

1. Introducción

La Psicología y la Pedagogía han estudiado los factores del docente que influyen en su desempeño. En este sentido, se identifican variables como la personalidad, el manejo de contenidos, la vocación y el manejo grupal (Landa, 2022). Otras variables son el estrés laboral y la carga de trabajo (Kyriacou, 2001) y las habilidades socioemocionales (Jennings y Greenberg, 2009); así como las expectativas del docente sobre el aprendizaje y los estudiantes, conocidas como efecto Pigmalión. No obstante, en relación al desempeño del docente, se afirma que la autoeficacia es un importante predictor del comportamiento de los profesores en el aula (laochite y Costa Filho, 2020).

Los estudios sobre autoeficacia docente han analizado su relación con la inteligencia emocional del profesor, su práctica pedagógica y el uso de nuevas metodologías para la enseñanza (Vega y Vizcaíno, 2023). También se ha demostrado que la autoeficacia del profesor ocasiona efectos considerables en los estudiantes: su motivación, logros académicos y estrategias de aprendizaje (Avilés-Canché y Marbán, 2023).

Los hallazgos de otros estudios asocian la autoeficacia del profesor a conductas relacionadas con la adopción de materiales y enfoques de enseñanza innovadores, las estrategias de dirección del aula, la motivación, el esfuerzo dedicado a la enseñanza, las metas que pretenden alcanzar y su entusiasmo y compromiso profesional (Prieto, 2002, p. 3).

Se constata así la relación entre autoeficacia docente y la conducta del profesor, que adquiere una importancia trascendental pues, como plantean Montanares y Junod (2018), la actuación y concepción del proceso de enseñanza y aprendizaje del profesor se comprende al conocer sus creencias, las que sostienen su praxis pedagógica. Sin embargo, no en todas las investigaciones sobre autoeficacia se explora el comportamiento docente que se deriva de dichas creencias.

Los estudios que evalúan el constructo, en mayor medida solo reportan los hallazgos de la autoeficacia (Carvalho et al., 2021; Salles et al., 2020) o bien emplean las escalas en relación a otros instrumentos, para medir correlaciones o posibles tendencias entre la autoeficacia docente y otras variables como el estrés y la satisfacción laboral (Lam et al. (2023) y los sentimientos, actitudes y conocimientos sobre inclusión educativa (Arias-Pastor et al., 2024). Ello trae consigo que, en el análisis de la categoría, se aprecie la prevalencia de investigaciones de enfoque cuantitativo, como se constata en los estudios de Arias-Pastor et al. (2024), González-Mayorga y Rodríguez-Esteban (2023) Grassi-Roig et al. (2022) y Lam et al. (2023). En menor medida, se incorporan análisis cualitativos para comprender la autoeficacia del profesor, lo que se refleja en los estudios de Romero-Ariza et al. (2021) y Shima y Mohammad (2022).

En el contexto cubano de manera particular, no se aprecian diversidad de estudios empíricos referidos a la autoeficacia docente. López (2016) demostró la relación existente entre autoeficacia y desempeño docente de profesores universitarios cubanos. De forma similar, Hernández (2020) 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. Landa (2022), por su parte, constató la expresión diferenciada de la autoeficacia docente a partir de la incidencia de las fuentes de información y de las características de la tarea docente y su contexto.

En el estudio del constructo, algunos autores han enfatizado las diferencias en la autoeficacia según los años de experiencia de los profesores. En relación con ello, se identifican datos controversiales: por un lado, no se observan correlaciones estadísticamente significativas entre los años de servicio y la autoeficacia de los docentes (Loguinsa, 2023); por otro lado, se observa que tanto los docentes en formación como los docentes novatos o principiantes presentan la autoeficacia más baja (Lam et al., 2023; Shima y Mohammad, 2022). Sin embargo, también se afirma que, "los aspirantes a maestros tienden a obtener puntuaciones más altas" (Yuste, 2015, p. 80) y que los docentes noveles obtienen un "nivel un tanto más alto de eficacia que sus compañeros más experimentados" (Woolfolk y Burke-Spero, 2005 como se citó en Rodríguez, 2017, p. 246).

De manera particular, en el contexto de la Educación Superior cubana no se han realizado estudios sobre la autoeficacia docente y su singular expresión en profesorado novel. Considerando la importancia de atender esta dimensión docente como vía de mejora orientada al desarrollo profesional de los profesores (Prieto, 2002), de forma especial en docentes noveles; se plantea como objetivo en este estudio: caracterizar la autoeficacia de profesores recién graduados en adiestramiento de la Universidad de Oriente.

2. Método

2.1 Diseño mixto

El diseño de investigación que se asume en el estudio es el diseño explicativo secuencial, que “se caracteriza por una primera etapa en la cual se recaban y analizan datos cuantitativos, seguida de otra donde se recogen y evalúan datos cualitativos” (Hernández et al., 2014, p. 554).

En el diseño explicativo secuencial es frecuente utilizar resultados cualitativos para auxiliar en la interpretación y explicación de los descubrimientos cuantitativos iniciales, así como profundizar en estos (Hernández et al., 2014). De forma particular, en este estudio se recopilaban datos cuantitativos inicialmente y se llevaron a cabo los análisis numéricos correspondientes. Luego se reunieron datos cualitativos que fueron examinados desde la perspectiva interpretativa; y finalmente se efectuó un análisis integral de los datos.

2.2 Participantes

Para el desarrollo del estudio se consideró el muestro secuencial que “implica primero un muestreo probabilístico y luego uno guiado por la teoría o un propósito para las fases cuantitativa y cualitativa respectivamente” (Hernández et al., 2014, p. 19). Para la selección muestral se tuvo en cuenta, además, la relación entre las muestras cuantitativa y cualitativa. En este sentido, se asumió una relación anidada (Hernández et al., 2014), por ello, la muestra que participó en la fase cualitativa del estudio representó un subconjunto de la muestra de la fase cuantitativa de la investigación.

Como parte del muestro probabilístico, se definió primeramente la población de docentes recién graduados en adiestramiento de la Universidad de Oriente, que al momento de la investigación se ubicaba en 69 profesores y cursaban el Diplomado de Docencia Universitaria. En la Tabla 1 se muestran los criterios generales de caracterización de la población de estudio.

Tabla 1

Características de la población de estudio

Premio al Mérito Científico		Alumnos ayudantes		Título de Oro	
Si	15	Si	54	Si	30
No	54	No	15	No	39
Total	69	Total	69	Total	69

Nota. Información obtenida del Departamento de Recursos Humano de la Universidad de Oriente.

Para la selección de la muestra probabilística, se tuvo en cuenta un nivel de confianza del 95% y un margen de error ± 5 , lo que indicó una muestra de 59 docentes. Sin embargo, se obtuvieron respuestas solo de 45 profesores, quedando conformada la muestra del estudio por 27 profesoras y 18 profesores, con edades que oscilaban entre los 22 y los 30 años de edad.

El 73.3% de los docentes noveles no poseían formación pedagógica; solo el 26.7% refirieron formación pedagógica de algún tipo, específicamente mediante asignaturas de la carrera en el caso de 7 docentes, 1 profesor a través de cursos de superación pedagógica, y 1 docente que señaló estudios de Licenciatura en Educación. Se identificó que 3 docentes aludieron formación pedagógica pero no especificaron la tipología.

Para la fase cualitativa se consideró el muestro guiado por propósitos para la selección de los profesores. Los criterios fueron los siguientes: haber participado en la fase cuantitativa de la investigación, poseer disposición para el desarrollo de la investigación y ser docente en activo. Como resultado de ello, se seleccionaron 30 docentes. Se organizaron dos grupos, considerando la estructura de clase de los profesores en el diplomado. El Grupo 1 quedó conformado por 17 docentes en activo, 10 profesoras y 7 profesores, de los cuales 14 fueron alumnos ayudantes durante la formación de pregrado. El Grupo 2 estuvo integrado por 13 docentes, 4 profesoras y 9 profesores; y tuvieron experiencias como alumnos ayudantes 9 docentes de este grupo.

2.3 Instrumentos

La recolección de los datos cuantitativos se realizó mediante el Cuestionario de autoeficacia docente del profesorado universitario validado en la investigación de Vega (2024) mediante análisis factorial exploratorio (AFE) y análisis factorial confirmatorio (AFC). El cuestionario explora 23 ítems agrupados en 4 dimensiones y posee una fiabilidad de .919 para la escala de autoeficacia y .934 para la escala de conducta. Desde el punto de vista cuantitativo se caracterizaron los indicadores: planificación y ejecución del proceso de enseñanza-aprendizaje, la gestión del aula, la implicación activa de los estudiantes en el aprendizaje y reflexión sobre la práctica docente.

Para la recolección de los datos cualitativos se empleó el grupo de discusión como dispositivo grupal, en tanto permite una conversación cuidadosamente diseñada para obtener información de un área de interés, en un ambiente permisivo y no directivo. El objetivo de los grupos de discusión se orientó a describir la autoeficacia de los docentes recién graduados en adiestramiento de la Universidad de Oriente.

2.4 Procedimientos

Los análisis teóricos realizados con sustento en los diferentes enfoques que explican la autoeficacia docente condujeron a asumir como categoría central de la investigación el constructo autoeficacia docente, definido como la creencia del profesorado en sus competencias que generan una disposición para actuar en relación a situaciones de enseñanza-aprendizaje en un contexto particular (Vega, 2024).

A partir de estas consideraciones se identifican los indicadores para el estudio de la categoría autoeficacia docente, y son:

- Evaluación de la competencia docente personal: el juicio comparativo del individuo sobre si sus habilidades y estrategias actuales son adecuadas para la tarea de enseñanza-aprendizaje en cuestión. Se deben considerar los déficits personales y las competencias que el docente aporta a la tarea (Tschannen-Moran et al., 1998).
- Análisis de la tarea docente: inferencias sobre la dificultad de la tarea y lo que se requerirá del docente en la situación de enseñanza-aprendizaje prevista y el contexto particular (Tschannen-Moran et al., 1998).
- Fuentes de información de la autoeficacia: logros de ejecución, experiencia vicaria, persuasión verbal y estado emocional (Bandura, 1997).

La evaluación de la competencia docente personal toma en cuenta las competencias y déficits personales del docente en relación con: la planificación y ejecución del proceso de enseñanza-aprendizaje, la gestión del aula, la implicación activa de los estudiantes en el proceso de aprendizaje y la reflexión sobre la práctica docente. Por su parte, el análisis de la tarea docente debe considerar: las características de los estudiantes; las estrategias de enseñanza-aprendizaje; los problemas administrativos; la disponibilidad y calidad de los materiales de instrucción; el acceso a la tecnología; las condiciones físicas del espacio de enseñanza; liderazgo del director; el clima de la escuela y el apoyo de otros maestros.

Para el procesamiento de los datos de la fase cuantitativa, se realizó la determinación de los baremos, como muestra la Tabla 2, para la calificación del Cuestionario de autoeficacia docente del profesorado universitario. Para ello, se empleó la forma de baremación mediante puntajes equidistantes (Montañez y Palma, 2023). En la evaluación de la autoeficacia docente se aprecia de forma general la delimitación de tres baremos: alto, medio y bajo (Bustamante et al., 2017 y Santana y Gutiérrez, 2023). Sobre esta base y a partir del tipo de baremación seleccionado, se delimitaron tres niveles de autoeficacia y conducta entre los docentes noveles tanto de forma global como en los indicadores del constructo.

Tabla 2

Baremos para la interpretación de autoeficacia y conducta

Dimensiones	Autoeficacia Conducta	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4
N° Preguntas	23	6	6	5	6
Puntaje Mínimo	23	6	6	5	6
Puntaje Máximo	115	30	30	25	30
Rango	93	25	25	21	25
Intervalo	31,00	8,33	8,33	7,00	8,33
Bajo (1)	23	6	6	5	6
	53	14	14	11	14
	54	15	15	12	15
Moderado (2)	84	22	22	18	22
	85	23	23	19	23
	115	30	30	25	30
Alto (3)					

Nota. Elaboración personal a partir de cálculos en Excel.

Para la determinación de los baremos del instrumento en esta investigación, se tuvo en cuenta que las puntuaciones obtenidas en la medición del cuestionario resultaron de las respuestas a una escala tipo Likert en relación a 23 ítems (posibilidad de respuesta entre 1 a 5 puntos). Siendo así, el puntaje mínimo es 23 puntos y 115 puntos como máximo. Las puntuaciones de los profesores oscilaron entre ambos polos.

El diseño de los grupos de discusión contempló preguntas agrupadas en tres dimensiones: evaluación de la competencia docente personal, análisis de la tarea docente y fuentes de información de la autoeficacia, teniendo en cuenta los indicadores teóricos de la categoría de análisis.

2.5 Análisis de datos

Para el análisis de los datos cuantitativos se utilizó el programa SPSS versión 27. Se realizaron análisis descriptivos para cada uno de los factores de autoeficacia y conducta, considerando como medida de tendencia central el valor de la media, y como medida de dispersión la desviación típica. Otros valores que se consideraron fueron las puntuaciones mínima y máxima obtenidas por los docentes en sus respuestas al cuestionario.

Para el análisis de las puntuaciones obtenidas por los profesores se tuvo en cuenta la interpretación de los baremos delimitados, como se muestra en la Tabla 3. En función del resultado general obtenido en el instrumento, fue posible ubicar a cada docente de acuerdo con las categorías descritas según los baremos.

Tabla 3

Interpretación global de los baremos de autoeficacia y conducta

Baremos	Interpretación autoeficacia - conducta
De 23 a 53 puntos	El profesor posee autoeficacia docente baja - frecuencia de conductas baja.
De 54 a 84 puntos	El profesor posee autoeficacia docente moderada - frecuencia de conductas moderada.
De 85 a 115 puntos	El profesor posee autoeficacia docente alta - frecuencia de conductas alta

Nota. Elaboración personal

Para el procesamiento de los datos cualitativos, se empleó el programa Atlas.ti en su versión 9.0. Las sesiones en los grupos de discusión fueron grabadas con el consentimiento de los participantes. Posteriormente, se transcribieron los audios y dichas transcripciones constituyeron los documentos primarios que se procesaron en el software

Atlas.ti. Para el análisis de los datos cualitativos, se consideraron los indicadores de la categoría y se procedió inicialmente a la codificación abierta de las diferentes unidades de registro, y luego se transitó hacia la codificación axial y la codificación selectiva. Sobre esta base fue posible obtener códigos y citas diversas a través del software Atlas.ti.

3. Resultados

3.1 Estudio cuantitativo

Los profesores noveles de la Universidad de Oriente obtuvieron puntuaciones globales en autoeficacia docente y conducta que en promedio son elevadas, como se aprecia en la Tabla 4. Ello indicó que las creencias de los docentes noveles respecto a sus competencias para el desempeño profesional docente eran elevadas; así como la frecuencia con que ponían en práctica las diversas competencias implicadas en su desempeño profesional.

Tabla 4

Estadísticos descriptivos de autoeficacia docente y conducta

N	Válido Perdidos	TotalAED	TotalC
		45 0	45 0
Media		96,7111	90,8444
Mediana		100,0000	96,0000
Desviación		12,87461	22,22504
Mínimo		62,00	23,00
Máximo		114,00	115,00

Nota: Análisis descriptivos en SPSS 27.

En las medidas de autoeficacia docente, se apreció como valor mínimo el puntaje 62, lo que indicó que los profesores noveles se autopercebieron con una autoeficacia entre moderada y alta. Sin embargo, respecto a la evaluación de la conducta se identificó como valor mínimo el puntaje 23, el más bajo de la escala; lo que indicó que algunos docentes noveles poseían una frecuencia de actuación baja en relación con las competencias del desempeño profesional.

De manera más específica, se apreció que el 11.1% de los docentes noveles poseía una autoeficacia moderada y el 88.9 % poseía una autoeficacia docente alta. Por otro lado, se apreció que el 6.7 % de los docentes encuestados poseía una frecuencia de conductas baja, el 15.5% evidenció una frecuencia moderada en su actuación y el 77.8 % de los docentes implementaba sus competencias docentes con una frecuencia alta.

Tabla 5

Estadísticos descriptivos de las dimensiones de autoeficacia docente y conducta

N	Válido Perdidos	Factor1 AED	Factor2 AED	Factor3 AED	Factor4 AED	Factor1 C	Factor2 C	Factor3 C	Factor4 C
		45 0	45 0	45 0	45 0	45 0	45 0	45 0	45 0
Media		27,5333	23,9778	21,3556	23,8444	25,5333	23,1556	19,9778	22,1778
Mediana		28,0000	25,0000	22,0000	25,0000	27,0000	24,0000	21,0000	24,0000
Desviación		2,53700	4,62448	3,23444	4,46173	6,04002	6,10870	4,95199	6,22418
Mínimo		21,00	12,00	12,00	14,00	6,00	6,00	5,00	6,00
Máximo		30,00	30,00	25,00	30,00	30,00	30,00	25,00	30,00

Nota: Análisis descriptivos en SPSS 27.

En la Tabla 5, se aprecian los valores de los estadísticos descriptivos para cada dimensión de autoeficacia y conducta. Los docentes encuestados se percibieron a sí mismos como altamente autoeficaces para la planificación y ejecución del proceso de enseñanza-aprendizaje. Solamente el 6.6% de los docentes encuestados poseía creencias moderadas respecto a esta dimensión, frente al 93.3 % de los docentes que poseía una alta autoeficacia en esta dimensión. Respecto a las conductas referidas a la planificación y ejecución del proceso de enseñanza-aprendizaje, se identificó que el 6.7 % de los profesores ejecutaban las acciones con una baja frecuencia, mientras que el 8.9% poseía una frecuencia moderada de ejecución. Se apreció que la mayor parte de los profesores, el 84.4 % ponían en práctica con una frecuencia alta aquellas competencias implicadas en la planificación y ejecución del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En la dimensión referida a la gestión del aula, se apreció que el 6.7 % de los docentes encuestados poseía una baja autoeficacia, el 31.1 % mostró una autoeficacia moderada; mientras que más de la mitad de los docentes encuestados, el 62.2%, se percibieron altamente autoeficaces. En cuanto a la realización de las conductas para la gestión del aula, se constató que el 6.7 % de los profesores poseía una frecuencia baja en la ejecución de dichas conductas; el 28.9 % realizaba acciones para la gestión del aula con una frecuencia moderada; y el 64.4 % de los profesores de la muestra poseía una frecuencia elevada en la ejecución de las competencias docentes para la gestión del aula.

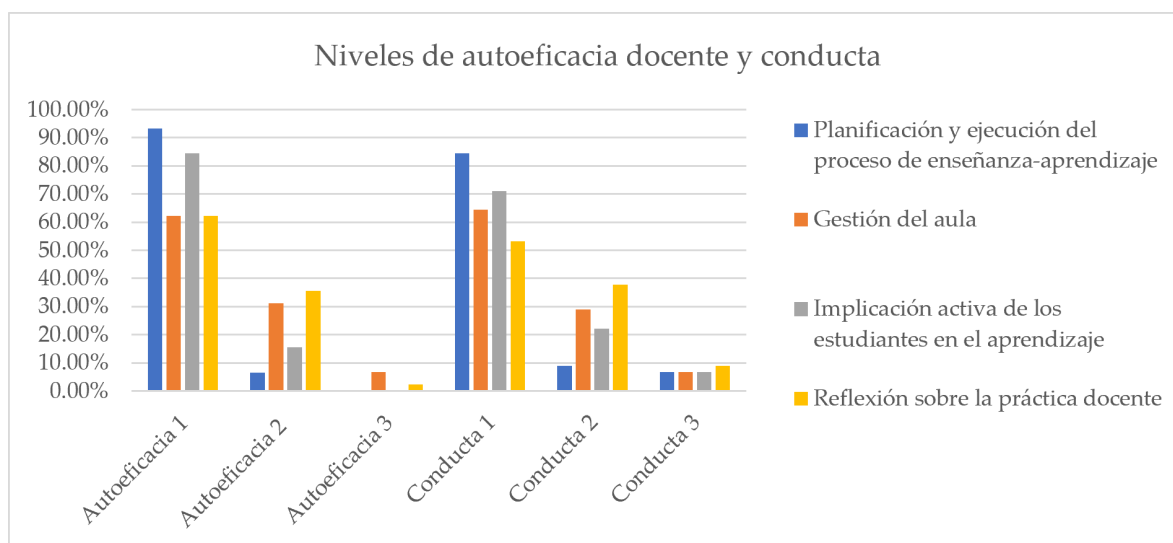
En cuanto a la implicación activa de los estudiantes en el aprendizaje, se identificó que el 15.6% de los docentes noveles poseía una autoeficacia moderada, frente al 84.4 % que se percibió altamente autoeficaz en esta dimensión. Respecto a la frecuencia de conductas para este factor, se obtuvo que el 6.7 % de ellos poseía una baja frecuencia de conductas, el 22.2 % implicaba a los estudiantes en el aprendizaje con una frecuencia moderada, mientras que el 71.1 % de los docentes noveles poseía una alta sistematicidad en las conductas implicadas en esta dimensión.

En relación con la reflexión sobre la práctica docente, se identificó que el 2.2 % de los docentes encuestados se percibieron a sí mismos con una autoeficacia baja, mientras que el 35.6 % y el 62.2 % poseían una autoeficacia moderada y alta respectivamente. Respecto a las conductas, se identificó que el 8.9 % de los profesores poseía una frecuencia baja en cuanto a la reflexión sobre la práctica docente; el 37.8 % de los docentes encuestados informó una frecuencia moderada de conductas en esta dimensión; mientras que, el 53.3 %, reflexionaba sobre su práctica docente con mayor sistematicidad.

En la Figura 1 se muestran los resultados de los docentes en cada una de las dimensiones del constructo, tanto para autoeficacia como para conducta, considerando los niveles determinados en el estudio.

Figura 1

Resultados de autoeficacia y conducta según niveles



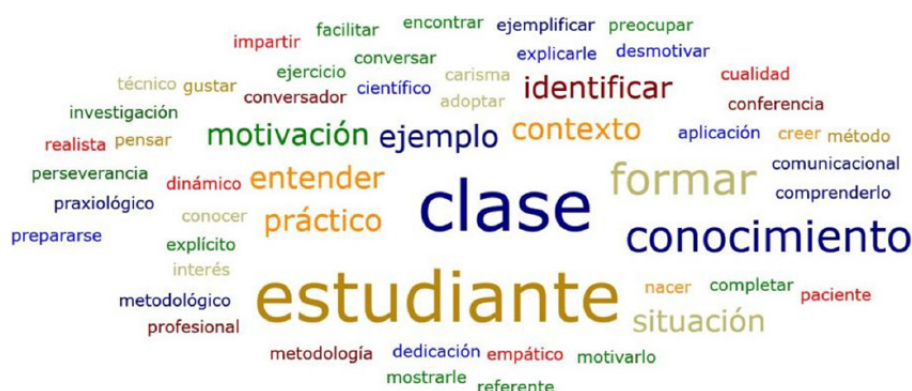
Nota. El valor 1 corresponde a nivel alto, el valor 2 a nivel moderado y el valor 3 nivel bajo.

3.2 Estudio cualitativo

En la autoeficacia docente en los profesores noveles, destacaron creencias referidas a las características personales como: "yo soy muy conversador", "en mi caso ser empática y realista", "ser paciente", "yo soy muy comunicacional", "mi dedicación y la perseverancia" y "carisma". Algunas de estas ideas se muestran en la Figura 2 a través de palabras clave empleadas por los profesores.

Figura 2

Competencias docentes en profesores recién graduados en adiestramiento



Nota. Nube de palabras derivada del análisis de códigos en Atlas.ti 9

Otro conjunto de creencias sobre las competencias personales se vincula con estrategias y/o modos de proceder durante la actividad docente, como es el caso de "identificar las motivaciones que ellos tienen" (refiriéndose a los estudiantes) y "tratar temas que sean referentes a sus motivaciones". Otros criterios dan cuenta de creencias sobre el rol del docente universitario: "uno se puede preocupar y todo, pero el estudiante tiene que caerle atrás al profesor". Otras creencias identificadas en los docentes en relación con sus competencias personales, apuntaron a las estrategias activas que empleaban en su trabajo: "explicarle un ejercicio varias veces, explicárselo varias veces, completo", "ejemplifico mucho en contextos de la realidad", "yo le digo explícitamente cómo se utiliza este conocimiento".

El análisis de los déficits personales para el desempeño profesional como se muestra en la Figura 3 también forma parte de la evaluación de la competencia docente personal. En este sentido, los profesores expusieron creencias relacionadas con "la falta de experiencia" o "muy poca experiencia como profesora". Otra creencia se refirió a la "desmotivación del profesor" como un déficit personal que solía emerger cuando no se recibía una actitud positiva por parte de los estudiantes.

Figura 3

Déficits personales en profesores recién graduados en adiestramiento



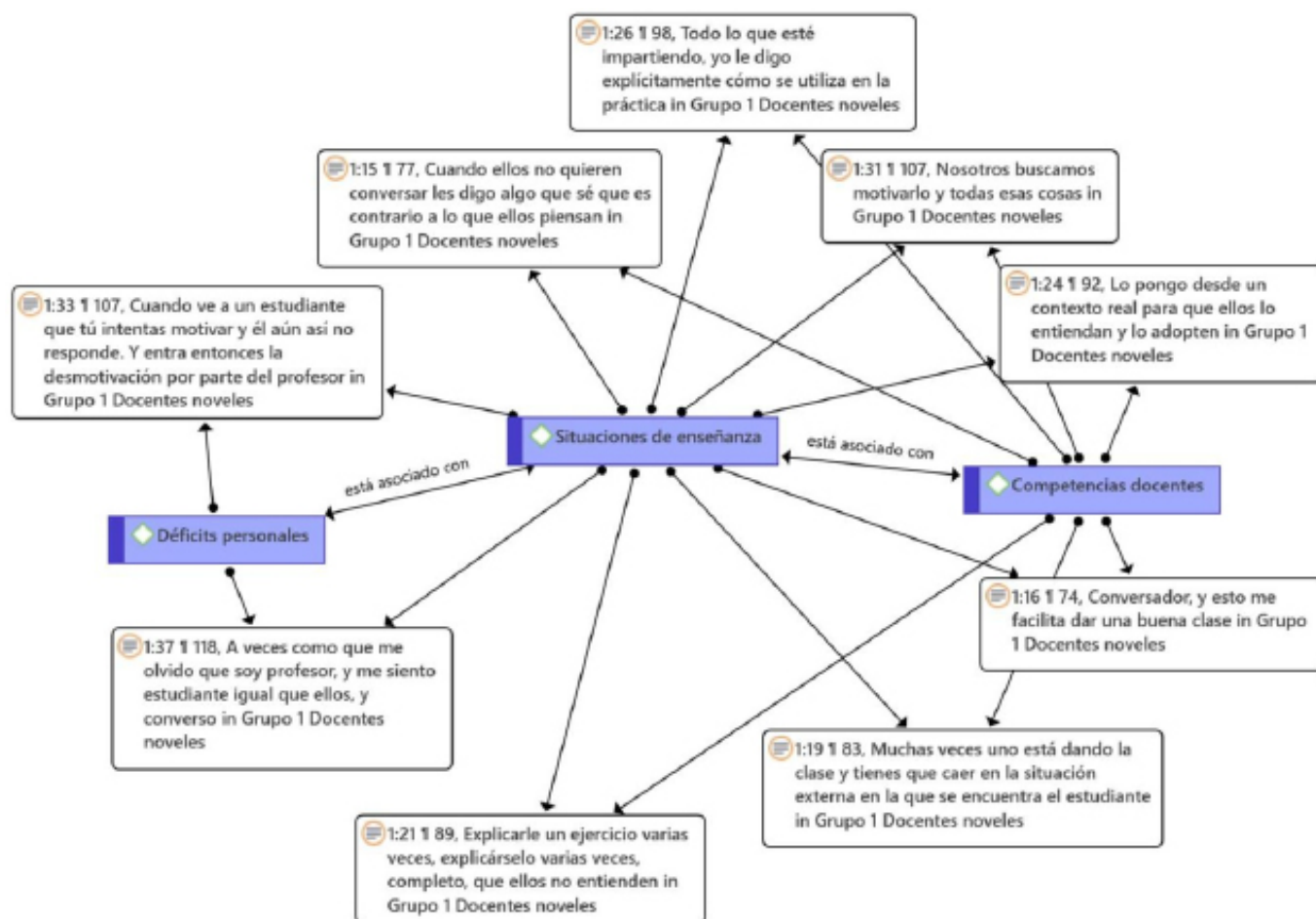
Nota. Nube de palabras derivada del análisis de códigos en Atlas.ti 9

Otras creencias en relación con los déficits personales para el desempeño docente se refirieron a “la impaciencia” y “el dominio de la nueva tecnología”. Otros docentes noveles consideraron que el aspecto físico y la edad eran déficits personales para el desempeño, lo que se constató en la creencia de que: “por mi aspecto físico no tienden a tener un respeto...hacia mí como profesor, me ven como uno más, no como una autoridad”; y otra profesora comentó “a veces como que me olvido que soy profesora, y me siento estudiante igual que ellos”. Algunos profesores expusieron la creencia de que sus aprendizajes previos eran déficits para su desempeño actual, lo que se reflejó en ideas como: “así fue como a mí me lo enseñaron... que la universidad en sí es del estudiante” o bien “la adopción de esos métodos arcaicos que tal vez nosotros... nosotros aprendimos con antelación de otros profesores”.

En la Figura 4 se muestran algunas de las situaciones referidas por los profesores recién graduados en adiestramiento, y respecto de las cuales ellos evaluaron sus competencias docentes y/o déficits personales.

Figura 4

Situaciones de enseñanza y autopercepción de competencia docente personal en profesores recién graduados en adiestramiento



Nota. Red de códigos y citas derivada del análisis en Atlas.ti 9

En relación con la tarea docente, el acceso a la tecnología fue uno de los aspectos del contexto con mayor número de alusiones. Se constató la creencia de que “un problema que afecta a la mayoría de las carreras es la disponibilidad tecnológica”, así como el impacto de la inteligencia artificial en la docencia: “ya los estudiantes no piensan, no leen un libro, no razonan.... tú le pones un trabajo y es buscando en el chat GPT, copiar y pegar”. Existieron otros criterios que pusieron la mirada en las habilidades de los estudiantes. Es el caso, por ejemplo, de la creencia sobre la motivación de los alumnos: “estudiantes que no.... como que les falta cierto interés y hay que, no imponerles,

sino sugerirles otros caminos"; o el hecho de que "las generaciones van cambiando, hay varias dificultades, y uno tiene que lidiar con varias cuestiones dentro del aula".

En relación con el apoyo de otros maestros, algunos profesores recién graduados en adiestramiento refirieron "el apoyo en los departamentos, los tutores que nosotros tenemos"; mientras que otros expusieron la creencia respecto al acompañamiento recibido: "andamos así nosotros solos, tratando de ubicarnos". En relación con ello, se constataron, por un lado, creencias en cuanto al clima de la institución educativa que destacaron "la posibilidad que nos dan a nosotros de superarnos". Sin embargo, se apreciaron creencias en cuanto a la gestión administrativa debido a que "en el departamento se hacían muchas reuniones, muchas cosas, que a nosotros en sí lo que nos ponía de aquí para allá y de allá para acá, y no nos da una base de nada".

En las condiciones físicas del espacio de enseñanza, se expresó la interferencia de los cortes de electricidad en el desarrollo del proceso docente educativo. Por otro lado, se comentaron la disponibilidad y calidad de los materiales de instrucción, específicamente las pizarras: "tampoco tenemos pizarras tan bonitas" y los insumos escolares para el estudiante: "tenemos un pedacito de libreta para algo, otra agendita para otra cosa, y entonces no nos organizamos a la hora de estudiar. Y eso mismo pasa con el estudiante. Entonces, no tenemos calidad de exigirle a ellos que se organicen por sus cosas".

En el análisis de las estrategias de enseñanza-aprendizaje y su impacto en la autoeficacia, los profesores se refirieron al Plan de Estudios E, sosteniendo la creencia de que "no es el adecuado para contextualizarse con esta realidad que se está viviendo ahora". Otro aspecto de influencia en la autoeficacia que emergió nuevamente en el discurso de los docentes estuvo referido a las nuevas tecnologías aplicadas a la educación, específicamente al chat GPT. Ello se evidenció en la creencia de que: "no puedes mandarle ahora la misma tarea de buscar, porque tú sabes que es una tarea de 20 minutos buscando cosas en Google Scholar, ahora lo hace con chat GPT en 1 minuto. Ah, ya... tu tarea, la manera de evaluar y la manera de utilizar el conocimiento, es lo que Ud. debe cambiar."

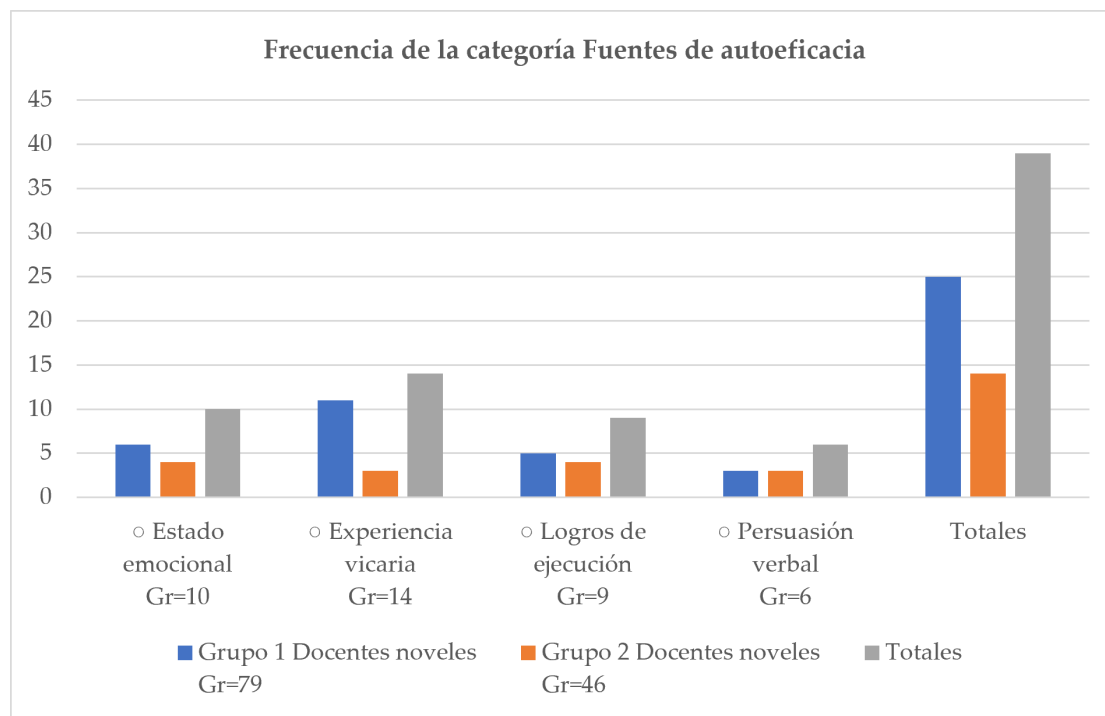
En el estudio cualitativo se constató que todas las fuentes de información tenían presencia en las valoraciones de los profesores en relación con su autoeficacia. Se evidenciaron experiencias de dominio exitosas en el manejo de sus asignaturas por el uso adecuado del tiempo en el turno de clases; la posibilidad de poner a disposición de los estudiantes la tecnología necesaria para la adquisición de conocimientos o por implementar estrategias didácticas que los estudiantes reconocían como excelentes por la comprensión del contenido.

Otras experiencias de logro se vincularon a la autopercepción de que los estudiantes les entendían y participaban; los vínculos positivos con ellos y de respeto mutuo; la posibilidad de ser único especialista en un área de conocimiento en un municipio; y la experiencia como alumno ayudante desde 3er año de la carrera. A partir de estas experiencias, algunos profesores expresaron: "me siento útil", "me siento muy bien dando clases en el aula", "yo me siento bastante preparado, es decir, lo que estoy es cómodo". No obstante, algunas experiencias menos positivas en el aula evidenciaron su impacto en la autoeficacia de los profesores noveles, lo que se constató en el discurso de uno de los docentes noveles al expresar: "eso te hace dudar de tu capacidad".

Las experiencias vicarias constituyeron el indicador de las fuentes de autoeficacia docente que mayor número de citas arrojó en el análisis cualitativo, como se observa en la Figura 5. Los principales aprendizajes que destacaron los profesores se refirieron a cómo han implementado en sus clases los procedimientos que han observado en otros colegas; o bien cómo a partir del contraste de ejemplos de buen profesor y mal profesor, han elegido el mejor procedimiento para implementar en sus clases. Usualmente los docentes valoraban las observaciones que realizaban y comentaron: "lo tomo como una experiencia para compararme si yo estoy así entonces".

Figura 5

Valores de frecuencia del código fuentes de autoeficacia



Nota. Análisis derivados del Atlas.ti 9

A partir del análisis de sus experiencias vicarias, se constató en los docentes noveles la creencia de que “el profesor bueno no es el que sabía más, sino es el que era más capaz de hacerle llegar ese conocimiento a los estudiantes que son de poco rendimiento”. Otros profesores, dieron cuenta de experiencias vicarias que no eran favorecedoras para la conformación de su autoeficacia. Así, emergieron opiniones referidas al rol de alumno ayudante tales como: “cuando yo era alumna ayudante, no daba clases, no me paraba frente a los estudiantes. Estaba ahí al lado, profesora, mirándola, ayudándola en lo que hacía falta, pero no daba la clase”. En una línea de pensamiento similar, otro de los docentes opinó: “si bien fui alumna ayudante, no cuento con la experiencia necesaria. Y tampoco he tenido la experiencia con los tipos de estudiantes con los que estoy tratando ahora.”

El criterio de los estudiantes tiene una mayor prevalencia como persuasión verbal, en la conformación de la autoeficacia en los docentes noveles. Al respecto uno de ellos expresó: “yo creo que para mí es lo más importante. No tanto... bueno, sí, sí me interesa mucho la opinión de los profesores, porque son los que tienen experiencia. Pero para mí es muchísimo más importante salir del aula sabiendo que los estudiantes entendieron lo que yo dije o al menos la mayor parte de lo que dije”. Otro docente compartió que: “realmente, por lo menos en mi caso, los que me guían son los estudiantes: profes, no entendí. Y yo busco otra manera. O sea, me dicen profe mire, tuve duda aquí y yo busco otra manera, o sea, la guía casi que... son ellos los que dan, los que nos van enseñando, los errores que vamos cometiendo y por dónde debemos trabajar”.

Algunos profesores noveles tomaban en cuenta el criterio de otros docentes para el trabajo con los estudiantes; lo que da alguna forma se evidenció en el discurso de unos de los profesores: “pero bueno...luego tú consultas con tus profesores, y el profesor te dice que ha sido igual en todas las asignaturas y tú te das cuenta que en gran medida la culpa no es tuya, sino de los estudiantes por las características que tiene ese grupo de estudio”. Otro docente novel a través de su discurso mostró la incidencia de la persuasión verbal en la conformación de su autoeficacia: “para mí es más pesado que un estudiante me diga: profe no entendí... a qué un profesor me diga: lo hiciste mal. Porque son los mismos profesores siempre, son las personas que te van a decir: estás bien o estás mal, pero cuando un estudiante te lo diga... yo creo que eso deja mucho que plantearse, si uno está en el lugar correcto o no”.

Los estados emocionales que devienen fuente de autoeficacia son diversos en los docentes noveles. Fue posible identificar vivencias positivas en criterios como: "útiles", "orgullosos" y uno de ellos se refiere a una sensación de "complacencia". Una de las docentes expuso: "yo realmente nunca pensé fungir como profesora. Ese bichito me entró al cuarto año y me dije... o sea, fue más bien una etapa de experimentación, pero ahora que he lidiado con mis estudiantes y eso... a mí me encanta".

En otros docentes noveles, los estados emocionales que se identificaron fueron negativos. Al respecto refirieron que se sienten "perdidos" y "frustrados". La vivencia de frustración se relacionó con la poca preparación en la etapa de alumnos ayudantes y ante la circunstancia de que "ahora, me sueltan, sin explicarme absolutamente nada, frente a un grupo sola, sin tutor, sin nada, a dar clases". Otra docente novel compartió también su opinión en este sentido y refirió: "yo realmente, como me siento ahora no me veo dentro de cinco años, siendo profesora... me siento tan frustrada que no me veo siendo profesora de aquí a cinco años". Una opinión que evidencia ambos polos es la referida por uno de los docentes al exponer que: "yo siento que me siento competente. Sin embargo, también siento que me falta todavía... preparación, en cuanto a cuestiones como la didáctica".

4. Discusión

La investigación realizada tuvo como objetivo caracterizar la autoeficacia docente de profesores recién graduados en adiestramiento de la Universidad de Oriente, a partir de un estudio mixto. Los análisis realizados permitieron obtener una descripción en profundidad de los diversos indicadores que conforman las creencias de los docentes en sus competencias para el desempeño profesional.

A partir del diseño secuencial explicativo empleado, fue posible obtener datos cuantitativos que dan cuenta de la importancia de considerar este enfoque metodológico en la comprensión de la autoeficacia docente, tal como lo emplearon Arias-Pastor et al. (2024), González-Mayorga y Rodríguez-Esteban (2023), Grassi-Roig et al. (2022) y Lam et al. (2023). La relevancia y singularidad de los hallazgos del estudio cualitativo denotó la necesidad de análisis interpretativos de la autoeficacia docente como los realizados por Romero-Ariza et al. (2021) y Shima y Mohammad (2022).

El análisis cuantitativo de la autoeficacia en profesores recién graduados en adiestramiento permitió apreciar que, en promedio, los docentes poseían niveles altos de autoeficacia y conducta. Estos resultados difieren de los hallazgos de Lam et al. (2023) y Shima y Mohammad (2022), quienes afirmaron que los docentes principiantes y aquellos que están en formación, obtienen usualmente los valores más bajos de autoeficacia.

Los niveles altos de autoeficacia y conducta constatados en este estudio son congruentes con resultados investigativos de Yuste (2015), quien identificó valores elevados de autoeficacia en profesorado novel, mientras que, "los profesores en ejercicio con un cúmulo ingente de experiencias de aula, obtienen percepciones de autoeficacia más bien bajas" (p. 80). En este sentido, Woolfolk y Burke-Spero (2005 como se citó en Rodríguez, 2017) afirman que, es usual que los profesores noveles se inserten en el ámbito del desempeño profesional con mucho optimismo y esperanza; y ello puede estar vinculado a que, de alguna forma subestiman lo que pasa en el aula; por ello obtienen puntuaciones más altas de autoeficacia.

Los hallazgos del estudio cuantitativo permitieron identificar también valores moderados y bajos en las cuatro dimensiones del constructo, lo cual indicó una necesidad de formación y desarrollo respecto a la autoeficacia docente. De forma particular, se apreció que en las dimensiones gestión del aula y reflexión sobre la práctica docente, las puntuaciones fueron ligeramente más bajas en comparación con las restantes. Ello indica que, tal como exponen Iaochite y Costa Filho (2020), la autoeficacia es un predictor de las conductas que un docente asume durante su ejercicio profesional.

En este sentido, se reafirma la importancia de realizar investigaciones que den cuenta de los vínculos entre autoeficacia docente y otras variables del docente como las estrategias para dirigir el aula (Prieto, 2002), el uso de metodologías innovadoras para llevar a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje (Vega y Vizcaíno, 2023) así como el impacto de su desempeño en el alumnado que atiende (Avilés-Canché y Marbán, 2023).

Los resultados obtenidos en el análisis cualitativo mostraron que los profesores recién graduados en adiestramiento asumían la creencia de que poseían una insuficiente preparación para el ejercicio profesional, lo que contradice los

elevados índices de autoeficacia que reportan como promedio. Este criterio se constituyó en uno de los principales déficits identificados en la evaluación de la competencia docente personal como parte de su autoeficacia.

Como hallazgo del estudio se identificó que, la diferente cualidad que se apreció en los docentes noveles en cuanto a la valoración de sus competencias para la enseñanza tiene una causa potencial en la formación inicial. En los análisis realizados se constató la contradicción existente entre el componente científico – profesional y el componente pedagógico en la formación de los universitarios cubanos. En mayor medida, los profesores recién graduados en adiestramiento provienen de carreras no pedagógicas, por lo que sus conocimientos para el desempeño en el ámbito docente son pocos, lo que les genera algún nivel de incertidumbre en cuanto a si poseen las competencias necesarias para ser profesores.

Se aprecia de esta forma la importancia de las experiencias pedagógicas previas para una adecuada inserción en el ejercicio profesional docente. Este es un aspecto que Landa (2022) destacó en su investigación, al identificar cómo los años de práctica le permiten al docente adquirir experiencias en los diferentes rubros que se le evalúan al docente en la Universidad de Oriente. Por otro lado, Hernández (2020) constató que la experiencia docente motivaba por parte de los profesores un trabajo constante y más comprometido con los alumnos.

Es preciso destacar una implicación teórica importante del estudio realizado, y se refiere a la delimitación de la categoría situaciones de enseñanza-aprendizaje, como eje articulador para la evaluación de la competencia docente personal. Si bien, la definición conceptual de autoeficacia docente aportada Tschannen-Moran et al. (1998), menciona la situación de enseñanza específica, en un contexto determinado; en este estudio, los análisis teóricos y evidencias empíricas condujeron a declarar y describir las situaciones de enseñanza-aprendizaje como una categoría que se debe tener en cuenta para lograr un análisis más congruente y contextualizado en relación con la evaluación de la competencia docente personal.

Desde el punto de vista práctico, los hallazgos de la caracterización de la autoeficacia docente en profesores recién graduados en adiestramiento tienen una implicación directa en su formación continua. Al respecto, se identificó que la evaluación de la competencia docente personal y las fuentes de información de autoeficacia constituyeron los indicadores con evidencias de necesidades formativas, lo que permite la proyección de una intervención en aras de potenciar el desarrollo de la autoeficacia docente. Siendo así, las valoraciones sobre la persuasión verbal y las experiencias vicarias, las experiencias de dominio y los estados emocionales asociados al desempeño profesional; unido a la evaluación de la competencia docente personal, devienen indicadores que se asumen como punto de partida para la propuesta de intervenciones psicoeducativas en la formación del profesorado novel.

Referencias

- Arias-Pastor, M., Steven, V., González-Bernal, J. y González-Santos, J. (2024). Analysis of teacher self-efficacy and its impact on sustainable well-being at work. *Behavioral Sciences*, 14(7), 1-30. <https://doi.org/10.3390/bs14070563>.
- Avilés-Canché, K. y Marbán, J. M. (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*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Bustamante, E., Bustamante, F., González, G. y Bustamante, L. (2017). Autoeficacia docente de profesores de la Escuela de Bioanálisis de la Universidad de Carabobo. *EDUMECENTRO*, 9(4), 19-32. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742017000400003&lng=es&tln=es.
- Carvalho, R., Santana, C. y Soares, B. (2021). Associations between teacher self-efficacy and the use of Objective Structured Clinical Examination in medical education. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 45(1), 1-10. <https://www.scielo.br/j/rbem/a/Ph8M7hJmk4BVZ6Bz5cPs4ys/?format=pdf>.
- González-Mayorga, H. y Rodríguez-Esteban, A. (2023). Autoeficacia en la gestión del aula en el profesorado de primaria y secundaria: variables predictoras y perfiles docentes. *Aula Abierta*, 52(1), 71-80. <https://doi.org/10.17811/rifie.52.1.2023.71-80>.
- Grassi-Roig, M., Pérez-Tejero, J. y Coterón, J. (2022). Efectos de una formación en inclusión sobre la autoeficacia del profesorado de Educación Física. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 17(51), 5-13. <http://dx.doi.org/10.12800/ccd.v17i51.1649>.
- Hernández, S., Fernández, C. y Baptista, L. (2014). *Metodología de la Investigación* (sexta edición ed.). México DF.
- Hernández, Y. (2020). *Programa de intervención para la potenciación de la autoeficacia docente en profesores universitarios*. (Examen estatal en opción al título de Licenciada en Psicología) Universidad de Oriente.
- Iaochite, R. y 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), e-3123. <https://doi.org/10.4025/jphyseduc.v31i1.3123>.
- Jennings, P. y Greenberg, M. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27-35. <https://doi.org/10.4324/9780203464113-42>.
- Lam, S., Kuok, A. y Sze, T. (2023). Self-efficacy, stress and job satisfaction among pre-service, novice and experienced English teachers: a study of their occupational health. *Health Psychology Report*, 11(2), 108-123. <https://doi.org/10.5114/hpr.2022.115768>.
- Lam, S., Kuok, A. y Sze, T. (2023). Self-efficacy, stress and job satisfaction among pre-service, novice and experienced English teachers: a study of their occupational health. *Health Psychology Report*, 11(2), 108-123. <https://doi.org/10.5114/hpr.2022.115768>.
- 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.
- Loguinsa, C. (2023). Teaching Experience and Self-Efficacy of Beginner Teachers in Mainstream Classroom. *International Research Journal of Modernization in Engineering Technology and Science*, 5(10), 1130-1142. <https://doi.org/10.1177/2158244017754119>.

- López, K. (2016). *Creencias de autoeficacia y desempeño docente en profesores universitarios de la provincia Sancti Spiritus*. (Tesis de pregrado) Universidad Central Marta Abreu de Las Villas.
- Montanares, E. y Junod, P. (2018). Creencias y prácticas de enseñanza de profesores universitarios en Chile. *REDIE: Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(1), 93-103. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6374364#:~:text=Los%20resultados%20del%20estudio%20muestran%20que%20dentro%20de,aula%20y%20mejorar%20la%20educaci%C3%B3n%20en%20este%20nivel>.
- Montañez, J. y Palma, A. (2023). Propuesta para la elaboración de baremos de un instrumento en trabajos de investigación. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(6), 7418-7436. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i6.9284.
- Prieto, L. (2002). El análisis de las creencias de autoeficacia: Un avance hacia el desarrollo profesional del docente. *Miscelánea Comillas: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 60(117), 591-612.
- Rodríguez, M. I. (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.
- Romero-Ariza, M., Quesada, A., Abril, A. y Cobo, C. (2021). Changing teachers' self-efficacy, beliefs and practices through STEAM teacher professional development. *Journal for the study of Education and Development*, 44 (4), 942-969. <https://doi.org/10.1080/02103702.2021.1926164>.
- Salles, W., Folle, A., Farias, G. y Vieira, J. (2020). Teaching self-efficacy and factors associated with the teaching practice of physical education faculty. *Journal of Physical Education*, 31, 1-12. <https://doi.org/10.4025/jphyseduc.v31i1.3116>.
- Santana, M. y Gutiérrez, A. (2023). *Autoeficacia en docentes receptores del Programa Nacional de Inducción 2022-2023*. Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa. https://www.researchgate.net/publication/374806317_Autoeficacia_en_docentes_receptores_del_Programa_Nacional_de_Induccion_2022-2023.
- Shima, T. y Mohammad, H. (2022). Exploring Differences in Novice and Experienced Teachers' Self-efficacy: A Mixed Methods Study. *MEXTESOL Journal*, 46(1), 1-6. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1333907.pdf>.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. y Hoy, W. (1998). Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248. <https://doi.org/10.3102/00346543068002202>.
- Vega, Y. (2024). *Talleres de reflexión para el desarrollo de la autoeficacia docente en profesores noveles de la Universidad de Oriente*. (Tesis doctoral). Universidad Central Marta Abreu de Las Villas.
- Vega, Y. y Vizcaíno, A. (2023). Evaluación de la autoeficacia del docente universitario: una revisión sistemática de la literatura. *Mendive*, 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. <https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?idFichero=QatObpNI414%3D>.

Contribución de los autores

Yisel Vega Rodríguez: Conceptualización – Curación de datos – Análisis formal – Redacción del borrador original – Investigación.

Annia Esther Vizcaíno Escobar: Conceptualización – Metodología – Supervisión – Redacción, revisión y edición.

Rayda Margarita Dussú Contreras: Conceptualización – Administración del proyecto – Metodología – Redacción, revisión y edición.

Implicaciones éticas

No existen implicaciones éticas por declarar en la elaboración o publicación de este artículo.

Financiación

Los autores no recibieron apoyo financiero para la elaboración ni para la publicación de este artículo.

Conflictos de interés

Los autores declaran no tener conflictos de interés en relación con la elaboración o publicación de este artículo.

Agradecimientos

Agradecemos a los docentes noveles del Diplomado de Docencia Universitaria Curso 2023-2024 de la Universidad de Oriente, por su participación en la etapa de recolección de datos y su compromiso durante la intervención.