

El carácter predictivo de la dimensión responsabilidad social universitaria en la autoeficacia docente

The predictive nature of the university social responsibility dimension in teaching self-efficacy

Joel Iglesias-Marrero^{1*}, Fernando Olaya-Castro², Sergio Manuel López-Romero³

¹Universidad Anáhuac México, México; ²Instituto Universitario UNIEM, México; ³Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, México

Recibido:

28 de abril, 2026

Aceptado:

28 de junio, 2026

Publicado:

22 de octubre, 2026

*Autor de

correspondencia

Joel Iglesias-Marrero
Universidad Anáhuac
México

Correo electrónico:

jiglesias@anahuac.mx

RESUMEN

Las instituciones de educación superior requieren investigar el impacto de las acciones para la mejora socioambiental, incluyendo el proceso para la validación de instrumentos sobre autoeficacia docente, que incluyan la responsabilidad social universitaria como una dimensión relevante. La investigación realizada desde la ruta cuantitativa se propuso determinar el carácter predictivo de esta dimensión, con un diseño no experimental transeccional-correlacional. Se aplicó la escala ESCADU a una muestra no probabilística intencionada de 392 profesores universitarios, de universidades privadas en México y Guatemala. Los resultados indicaron una consistencia interna apropiada y un funcionamiento adecuado del instrumento en general. Se concluyó que la dimensión responsabilidad social universitaria es un predictor relevante de la autoeficacia docente.

PALABRAS CLAVE

Responsabilidad social; eficacia del docente; enseñanza superior; evaluación; análisis cuantitativo.

ABSTRACT

Higher education institutions need to investigate the impact of actions for socio-environmental improvement, including the process for validating instruments on teacher self-efficacy that incorporate university social responsibility as a relevant dimension. This quantitative research aimed to determine the predictive power of this dimension. Using a non-experimental, cross-sectional design with a descriptive scope, the ESCADU scale was administered to a purposive, non-probability sample of 392 university professors from private universities in Mexico and Guatemala. The results indicated appropriate internal consistency and adequate functioning of the instrument overall. It was concluded that the university social responsibility dimension is a relevant predictor of teacher self-efficacy.

KEYWORDS

Social responsibility; teacher effectiveness; higher education; evaluation; quantitative analysis.

Como citar

Iglesias-Marrero, J., Olaya-Castro, F., & López-Romero, S. M. (2026). El carácter predictivo de la dimensión responsabilidad social universitaria en la autoeficacia docente. *Revista De Estudios Y Experiencias En Educación*, 25, 1-21. <https://doi.org/10.21703/rexe.v25i.3834>

1. Introducción

La responsabilidad social es un concepto importante dentro de los ámbitos académico, social, educativo y empresarial que ha sido tomado en cuenta con gran ahínco como un deber que se tiene que cumplir cabalmente trascendiendo en iniciativas laborales, medioambientales, políticas, educativas o de derechos humanos, logrando acentuarse en diferentes regiones del mundo.

En este sentido, se requiere de un compromiso para tomar decisiones responsables y equitativas que incidan favorablemente en el bienestar de la sociedad, considerando criterios éticos (Viteri Moya, 2010). En efecto, la responsabilidad social tiene que ver con el compromiso ético-legal de las personas y los grupos respecto al impacto positivo o negativo que tienen las decisiones que toman.

Las empresas, organizaciones o universidades desarrollan actividades que buscan lograr una armonía social actuando de manera consciente con la intención de producir beneficios para la sociedad. Esto trae confianza hacia ellas y mejora su imagen. En virtud de lo anterior es necesario considerar la generación de normas que regulen su comportamiento (Vélez-Romero & Cano-Lara, 2016).

En el caso de las universidades, éstas pueden proponer ideas y proyectos como parte de su responsabilidad social, en beneficio de las personas encaminadas a su desarrollo integral. Este componente es consustancial a su naturaleza por lo que tiene que trascender los discursos y pasar a las acciones. El conocimiento que genera la universidad en sus áreas sustantivas constituye un instrumento poderoso para comprender la problemática social y construir soluciones de beneficio común (Torres & Sánchez, 2014; Vallaes et al., 2009).

En torno al carácter transversal y trascendental de la responsabilidad social universitaria, es fundamental comprender que desde los procesos educativos y, particularmente desde las prácticas pedagógicas, las instituciones de nivel superior no se deben centrar exclusivamente en la cuestión didáctica y las competencias disciplinares del estudiantado, sino que también deben enfocarse en el aspecto axiológico y teleológico para formar personas comprometidas y responsables ante las grandes problemáticas que atentan contra la humanidad y contra el planeta.

Entonces, el profesorado universitario debe demostrar su eficacia para guiar al estudiantado en el proceso de obtener logros de ejecución en el marco de las exigencias establecidas por las políticas educativas, por los planes y programas de estudio así como por los resultados académicos esperados por la institución, la familia, la empresa y la comunidad en donde se desempeñarán los futuros profesionistas (Gallardo-Contreras et al., 2023).

La relación entre autoeficacia docente y responsabilidad social universitaria se da en varios planos (Barreto Cruz et al., 2021; Vera Guadrón et al., 2012):

1. El docente al mostrar eficacia en su labor garantiza la formación de un profesionista que logre desempeñarse con profesionalismo en su campo laboral, se apegue a una ética profesional y tenga una participación y crítica en la vida de la sociedad.
2. La universidad al proporcionar formación, recursos, condiciones y apoyos suficientes a sus docentes favorece que puedan llevar a cabo sus actividades de manera óptima.
3. La universidad al mejorar el clima organizacional y fomentar la colaboración entre compañeros propicia la autoeficacia del maestro en sus diferentes actividades.
4. El maestro al percibir un alto nivel de autoeficacia asume el reto de poner en práctica proyectos de impacto social y trabajar con enfoques didácticos innovadores.
5. La universidad con la participación de sus maestros puede llevar a cabo investigaciones que solucionen problemas de la comunidad que favorezcan el desarrollo de esta y que al mismo tiempo fortalezcan la imagen institucional.

Es por lo anterior que en el presente estudio la responsabilidad social universitaria se considera como una dimensión relevante de la autoeficacia docente, pues además de los factores intrapersonales y contextuales (Marcos Sánchez

et al., 2023), están los imperativos situacionales que influyen en el sistema de creencias del profesorado respecto a su capacidad para organizar y ejecutar con éxito las acciones de enseñanza, teniendo gran peso las acciones multifacéticas de gestión ética y mediomambiental.

Es decir, la docencia universitaria actual ha tenido que ir aumentando su confianza sobre la capacidad para: generar conocimiento científico desde el aula que responda a las problemáticas de la comunidad, distribuir la experiencia generativa científica al interior de toda la universidad e incluir la equidad de género y la sustentabilidad como pilares del desarrollo de proyectos responsables ante la crisis del medio ambiente.

Entonces, la responsabilidad social universitaria puede definirse conceptualmente como un proceso complejo de gestión ética y ambiental en el que se alinean todas las personas de la comunidad escolar para crear y difundir conocimientos de manera consciente, solidaria e innovadora, sentando las bases de la intervención social pertinente y del vínculo sostenible entre la institución educativa, las empresas y los demás sectores de la sociedad (Solís-Luis et al., 2022); se reconoce de manera ampliada que las acciones socialmente responsables derivan del objeto social de la institución educativa aunque también es comúnmente aceptada la visión de apoyo solidario a las personas y comunidades más vulnerables (Canquiz Rincón & Valarezo Castro, 2020).

La actualización obligatoria de las prácticas pedagógicas en los contextos universitarios exige incluir, en todos sus vértices, el componente de responsabilidad social si se pretende una verdadera transformación social y un liderazgo de acción positiva derivado del proceso de formación de profesionales integrales (Garbizo Flores et al., 2021), trascendiendo la tradicional función de cualquier centro de extensión universitaria para dar paso a prácticas vinculantes entre los sectores empresarial y escolar, atendiendo simultáneamente la producción de conocimiento con rigor y las necesidades socioeconómicas de las poblaciones (Fernández Bereau et al., 2022).

El rigor académico puede definirse desde varias perspectivas, pero vale la pena apostar por una conceptualización que cimente las rutas de conexión entre el componente disciplinar y la forma de incidir en el entorno ampliado, evidenciando valiosas experiencias de aprendizaje basado en el servicio (Coelho & Menezes, 2021; Durán-Seguel et al., 2021).

Sin distinción del área del conocimiento o del escenario de prácticas profesionales, es un imperativo para la docencia universitaria el hecho de provocar que el profesionista en formación le otorgue el justo significado a los valores humanos sin reducir importancia a las actividades que sustentan las competencias genéricas y disciplinares. La labor académico-investigativa, así como los escenarios para la extensión universitaria deben favorecer las formas precisas de evidenciar el saber conocer, el saber hacer, el saber ser y el saber convivir.

No debe existir carrera universitaria ajena a las cuestiones socioeconómicas y ambientales, porque en el despliegue de competencias genéricas se requiere destacar la participación social, los procesos éticos y las prácticas académico-profesionales que tengan como premisa el bienestar colectivo, dicho de otra manera, la reducción de las problemáticas sociales y ambientales.

Para incidir positivamente en la formación de los perfiles de egresos en los contextos universitarios se requiere de un profesor comprometido socialmente, que desde la planeación hasta la evaluación de los aprendizajes tome en cuenta la vinculación de la institución educativa con su entorno, para así poder responder a las necesidades de las localidades o regiones y resarcir las omisiones en temas del bienestar común (Azel Jiménez, 2022). Tanto el sentido de eficacia profesional como el rendimiento y la satisfacción laboral de los egresados de educación superior son variables que están positivamente relacionadas con el nivel de responsabilidad social que se va construyendo en la trayectoria universitaria (Acuña-Moraga et al., 2022).

La relación positiva que se expresa en el párrafo anterior tiene argumentos sólidos porque desde los procesos formativos en las instituciones de educación superior se apuntalan actitudes y valores como el respeto y la dignidad humana, la participación ciudadana privilegiando el diálogo y la responsabilidad por el entorno (Pons Rodríguez & González Espino, 2023). Los programas académicos que fomenten experiencias áulicas y prácticas profesionales con énfasis en los componentes mencionados tendrán egresados socioemocionalmente fortalecidos (Severino-González et al., 2022). Hoy como nunca se requiere de personal docente y directivo con gran capacidad de gestión universitaria desde los proyectos de investigación y desde los programas innovadores de extensión comunitaria, pero siempre bajo los principios éticos y con el enfoque de la responsabilidad social (Acuña-Moraga et al., 2024; De La Torre Lascano, 2019; Sarmiento Peralta, 2020).

Por supuesto que es un gran desafío equilibrar la innovación y el sentido ético en la producción académica e investigativa del estudiantado universitario, dado que con bastante facilidad las presiones político-económicas van reduciendo la jerarquía natural del bienestar social.

La docencia, la labor investigativa y la extensión universitaria requieren estar en sintonía total para poder dar evidencias de la eficacia docente y del adecuado desempeño del profesional en formación. Por tanto, algunos indicadores precisos son materializados si las instituciones cuentan con: líneas de investigación y de desarrollo social, aplicaciones de proyectos de investigación e intervención con las suficientes consideraciones éticas, análisis del impacto social derivado de los proyectos aplicados, acciones de educación y gestión ambiental que incluyan la prevención de los problemas relacionados con estas temáticas.

Si al interior de las facultades, escuelas o colegios de formación de profesionales no se desarrolla con intencionalidad la transversalidad curricular, es imposible ser socialmente responsables en la vida universitaria. Es decir, en cada plan de estudios (y entre planes de estudio) debe irse tratando, con incremento en la profundidad temática, las cuestiones de inclusión social, protección al medio ambiente, crecimiento económico, paz y participación colectiva (Ibarra Uribe et al., 2020; Solís-Luis et al., 2022).

Puede darse el caso de instituciones universitarias en las que el profesorado perciba que se están tomando adecuadas acciones en el marco de la responsabilidad social, pero no con la suficiente claridad para poder evaluar los resultados o prevenir el impacto negativo medioambiental. Es necesario tener espacios, foros e instrumentos en donde los docentes puedan expresar la necesidad de una mayor capacitación para conectar los temas de responsabilidad social universitaria con las carreras en que dan clases y así impactar en la cuestión ambiental (Pernía et al., 2022); también, si solicita una mejor estrategia comunicativa para promover los valores y las acciones relacionadas con el voluntariado que realizan académicos y estudiantes (De Moraes Abrahão et al., 2024).

Hay tres principales líneas de acciones que rigen el funcionamiento de las instituciones escolares que se esfuerzan diariamente por responder a las comunidades desde el compromiso social, dando evidencias del equilibrio entre el deber moral y el impacto social (Ali et al., 2021; Godonoga & Sporn, 2023). Aunque son muchas acciones, pueden englobarse en los siguientes componentes y explicitar varios indicadores:

- Comportamiento ético de todo el personal de la universidad y modificaciones pertinentes a los planes y programas de estudio para dar respuestas a las necesidades reales de la comunidad en la que está inserta la institución educativa.
- Desarrollo de un sistema de políticas educativas que influyan en la administración y cultura escolar, desde la base de los valores humanos, los valores institucionales y la dignidad de la persona, para cumplir eficientemente con los objetivos de la universidad.
- Formación de personal altamente calificado y desarrollo de modelos para la sostenibilidad institucional y comunitaria, como resultado de las investigaciones en distintas áreas del conocimiento.

Aunque no es sencilla la tarea de asumirse y ser socialmente responsables desde los roles universitarios, el camino se les clarifica a todas las personas de la comunidad escolar si se establece un proceso para la gestión de programas internos centrado en la transversalidad de la responsabilidad social en el currículo universitario. De forma simultánea, cada instituto o centro de investigación debe plantearse estudios sobre el impacto de las investigaciones y los programas de extensión basados en la mejora social y ambiental, incluyendo instrumentos válidos y confiables para la medición de una dimensión tan relevante en la autoeficacia docente.

Por lo abordado con anterioridad, es que el presente estudio tuvo como propósito determinar el carácter predictivo de la dimensión responsabilidad social universitaria en la autoeficacia docente, validando la estructura interna de un instrumento en el contexto de tres instituciones privadas de nivel superior, distinguidas por su alta calidad académica y su compromiso con la sociedad.

Los procesos descriptivos se realizaron principalmente en función de las creencias personales que el profesorado tiene respecto a su propia capacidad para desempeñarse eficazmente (Bandura, 1977; Zimmerman, 2000), tomando conciencia de sus actuaciones en el marco de 4 ejes: la gestión académica, las estrategias educacionales, la mejora continua y la responsabilidad social universitaria (Sarmiento Peralta, 2020).

1.1 Autoeficacia docente en el contexto universitario

La percepción del sí mismo puede enmarcarse desde varias teorías, pero el presente estudio lo hace desde la teoría sociocognitiva, partiendo de las principales investigaciones relativas a la autoeficacia (Bandura, 1977, 1999, Zimmerman, 1999). El conjunto de creencias que tiene el profesorado respecto a sus logros en los procesos instructivos y sobre su capacidad para diseñar ambientes de aprendizaje con significatividad para el alumnado, corresponde con la definición conceptual de autoeficacia docente.

En el proceso pedagógico profesional, todas las experiencias que le permitan al profesorado evidenciar un alto dominio de sus ejecuciones, tener emociones positivas y ser persuadidos favorablemente en términos sociales, por ejemplo, en la interacción con estudiantes o colegas, son valiosas fuentes que contribuyen a elevar el sentido de eficacia docente (Ortán et al., 2021; Vega-Rodríguez et al., 2024). También debe considerarse que los elementos relacionales y contextuales, como pueden ser el bajo perfil académico del estudiantado o las pocas habilidades para el manejo de nuevas tecnologías y herramientas de producción científica, influyen negativamente en el nivel de autoeficacia (Hernández Jácquez & Cenicerós Cázares, 2018).

En contraparte, hay vivencias que potencian el sentido de eficacia aunque han sido conformadas desde situaciones poco comunes, como es el caso de las estrategias para la formación de docentes que se centraron en estudios de caso sobre discapacidad intelectual y aptitudes sobresalientes, discusiones teórico prácticas, análisis y reflexión conjunta de videos con experiencias exitosas de educación inclusiva, de manera tal que se desplegó la persuasión verbal, la experiencia vicaria y la activación del sentido de responsabilidad social (Amaral Martins & Moriel Chacon, 2021). El carácter experiencial y la toma de conciencia social como un producto de la reflexión colectiva son factores fundamentales que respaldan el incremento del sentido de eficacia en las actuaciones cotidianas de profesoras y profesores.

Otros estudios, por una parte, describen una tendencia muy positiva en amplios colectivos docentes al autoevaluarse en cuanto a la gestión académica y al dominio de las estrategias educacionales, pero por otra parte concluyen que los procesos sistemáticos de capacitación y formación pedagógica inciden en el verdadero incremento de los niveles de autoeficacia (Iglesias Marrero & Galicia Moyeda, 2018; López Morales et al., 2018).

Ahora bien, la medida en que cada docente se responsabiliza por su actuación pedagógica, poniendo de manifiesto el compromiso en los procesos de planeación, formas de implicar al estudiantado y evaluación de los aprendizajes, es indicativa de manera específica sobre su autoeficacia (Prieto Navarro, 2012).

El nivel de creencias que el profesorado tiene sobre sus propias capacidades para poder estructurar y lograr con éxito las acciones de enseñanza, es considerado como un fuerte predictor del compromiso docente (Nevado Luna et al., 2025), siendo además un requerimiento vinculante al manejo de situaciones futuras y al carácter prospectivo de la planeación (Lazarides et al., 2021; Rojas-Díaz & Nail, 2022).

En este sentido, la responsabilidad social del profesor en la función docente, lo compromete a desarrollar un conjunto de estrategias relacionadas con su formación académica y las actividades para garantizar la gestión del conocimiento en la formación del profesional requerido por la sociedad (Vera Guadrón et al., 2012, p. 262).

Asimismo, debe reconocerse que entre las formas de provocar con efectividad un compromiso social en espacios escolares, están todas las prácticas áulicas que guían con rigor el desarrollo de propuestas y la puesta en acción de estrategias para la disminución de las problemáticas sociales y ambientales. La responsabilidad social no se evidencia nada más en los espacios extraescolares de prácticas profesionales o en la inserción del egresado a la empresa, dado que, desde la formación al interior de la universidades, se tienen experiencias valiosas que permiten incrementar la percepción del sentido de eficacia docente en su manera de gestionar el aula (Hermida Bravo, 2024), relacionándose significativamente con el rendimiento académico y con el dominio específico que involucra desarrollar proyectos con compromiso social bajo la guía de docentes competentes (Vega Rodríguez & Vizcaíno Escobar, 2023).

2. Metodología

Bajo el paradigma cuantitativo se buscó determinar el carácter predictivo de la dimensión responsabilidad social universitaria en la autoeficacia docente, eligiéndose un diseño no experimental transeccional con alcance correlacional (Hernández Sampieri & Mendoza Torres, 2018). La muestra no probabilística e intencionada (Ahmed, 2024) estuvo conformada por 392 docentes de nivel superior, siendo el total del personal adscrito a las Facultades en las que se desarrolló el estudio: 169 de Mercadotecnia y Publicidad, universidad de México con programas en línea; 101 de Arquitectura y Diseño Gráfico, universidad de Guatemala con programas mixtos; 122 de Diseño Gráfico y Comunicación Publicitaria, universidad de México con programas presenciales.

Se eligieron estas tres universidades porque se facilitó acceder a la muestra. Además, estas instituciones tienen estructurados sus programas, centros o facultades de responsabilidad social con bastante prestigio y evidencia del impacto social, pero el estudio se realizó a propósito con docentes de otras facultades.

Se incluyeron docentes de tiempo completo, medio tiempo y asignatura adscritos a las facultades que permitieron la aplicación del instrumento en las tres universidades participantes. También se tuvieron como criterios de inclusión tener antigüedad mínima de un año en la institución y aceptar participar voluntariamente mediante la firma del consentimiento informado.

Desde el punto de vista metodológico se tomó esta decisión dado que la responsabilidad social universitaria no depende únicamente de quienes diseñan curricularmente, coordinan o participan directamente en programas *ex profeso*, sino también de la forma en que sus principios son fomentados por el amplio colectivo docente de toda la institución, reflejándose en sus actitudes y prácticas cotidianas.

Por lo tanto, se excluyeron en esta investigación los docentes que colaboran de manera explícita y sistemática en programas o proyectos de RSU, buscando reducir el sesgo de selección por la naturaleza de las funciones y así obtener una valoración más objetiva de la manera en que el profesorado se apropia del valor de la responsabilidad social. Otro criterio de exclusión fue ser docentes que, al mismo tiempo, se desempeñan en alguna dirección o alta dirección ya que en estas instituciones los directivos tienen una formación intencionada en la temática en cuestión.

Para la aplicación del instrumento se obtuvo un consentimiento informado de cada docente que respondió el cuestionario. Se contó con el permiso por parte de las autoridades de las Facultades, bajo la condición de compartirles los resultados al término de la investigación, para incorporar la información en el proceso de planeación operativa anual y la toma de decisiones estratégicas. También se estableció la condición de no mencionar el nombre de las universidades.

El instrumento que se empleó para recabar la información fue la Escala de Autoeficacia del Docente Universitario (ESCADU), en su modelo ajustado a 23 ítems y 4 dimensiones (Sarmiento Peralta, 2020), que mide las creencias del profesorado de nivel superior sobre su capacidad para: gestión académica, estrategias educacionales, mejora continua y responsabilidad social universitaria. Hay que destacar que se considera un instrumento de interés porque incluye la dimensión de responsabilidad social, siendo un componente sustantivo de todas las áreas y funciones esenciales en las universidades actuales. Cabe mencionar que, en la aplicación del instrumento que se llevó a cabo en el citado estudio, se obtuvo un coeficiente V de Aiken mayor a 0.8 y un alfa de Cronbach superior a 0.70 en todas las dimensiones, por lo que se considera un instrumento confiable y pertinente para los fines que persigue en el contexto latinoamericano. Todos los análisis se realizaron con el software jamovi (v. 2.3).

3. Resultados

3.1 Confiabilidad y dimensionalidad del instrumento

Como se puede ver en las Tablas 1 y 2, la consistencia interna del instrumento fue elevada, con un coeficiente alfa de Cronbach global elevado (0.965), así como índices adecuados para cada uno de los ítems propuestos. Los análisis de confiabilidad por factor mostraron valores entre aceptables y altos, y las correlaciones ítem-total corregidas indicaron un funcionamiento adecuado de los reactivos.

Tabla 1

Estadísticas de Fiabilidad de Escala

	Alfa de Cronbach
Escala total	0.965

Fuente: elaboración propia.

Tabla 2

Estadísticas de Fiabilidad de Elemento

Ítems	Correlación	Si se descarta el elemento
		Alfa de Cronbach
1	0.801	0.962
2	0.795	0.962
3	0.791	0.962
4	0.798	0.962
5	0.787	0.962
6	0.714	0.963
7	0.733	0.963
8	0.758	0.963
9	0.799	0.962
10	0.759	0.963
11	0.771	0.963
12	0.766	0.963
13	0.734	0.963
14	0.789	0.962
15	0.714	0.963
16	0.603	0.964
17	0.647	0.964
18	0.714	0.963
19	0.728	0.963
20	0.727	0.963
21	0.691	0.963
22	0.647	0.964
23	0.435	0.966

Fuente: elaboración propia.

En cuanto a la estructura dimensional (ver Tablas 3, 4, 5, 6 y Figura 1), el análisis factorial exploratorio evidenció condiciones óptimas de factorización ($KMO = 0.966$; prueba de esfericidad de Bartlett, $p < .001$) y sugirió la presencia de hasta cuatro factores con autovalores superiores a los esperados por azar. Posteriormente, el análisis factorial confirmatorio permitió evaluar la estructura teórica de cuatro dimensiones, mostrando cargas factoriales significativas y de magnitud moderada a alta en todos los factores, incluidos los ítems correspondientes a la cuarta dimensión. En conjunto, estos resultados respaldan la confiabilidad y validez estructural del instrumento, así como la pertinencia de interpretar sus puntuaciones a partir de una solución de cuatro factores, en concordancia con usos previos del instrumento reportados por Sarmiento Peralta (2020).

Tabla 3

Prueba de Esfericidad de Bartlett

χ^2	gl	p
8212	253	< .001

Fuente: elaboración propia.

Tabla 4

Medida de idoneidad del muestreo KMO

Ítems	MSA
Global	0.966
1	0.968
2	0.976
3	0.979
4	0.976
5	0.976
6	0.969
7	0.984
8	0.975
9	0.979
10	0.973
11	0.97
12	0.965
13	0.962
14	0.954
15	0.97
16	0.932
17	0.942
18	0.962
19	0.969
20	0.969
21	0.947
22	0.934
23	0.957

Fuente: elaboración propia.

Tabla 5

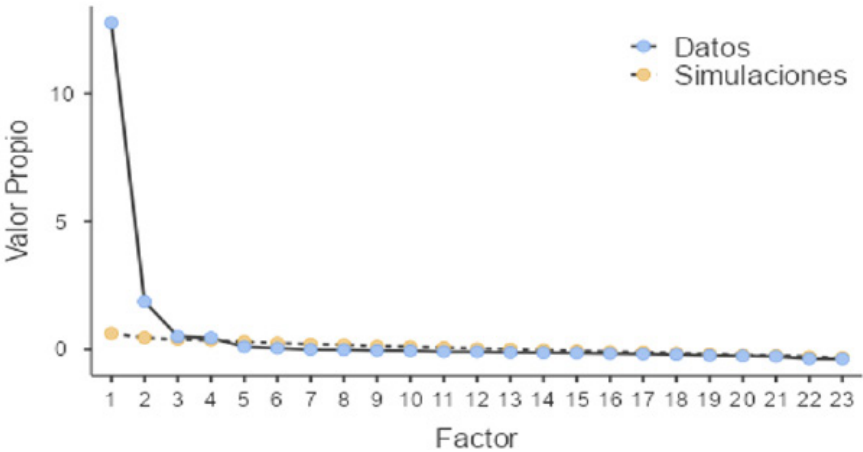
Cargas de los Factores

Ítems	Factor				Unicidad	Dimensión teórica	Dimensión empírica	
	1	2	3	4				
1	0.861				0.223	1	1	VERDADERO
2	0.874				0.258	1	1	VERDADERO
3	0.839				0.262	1	1	VERDADERO
4	0.783				0.251	1	1	VERDADERO
5	0.844				0.279	1	1	VERDADERO
6	0.843				0.362	1	1	VERDADERO
7	0.663				0.378	2	1	FALSO
8	0.63				0.317	2	1	FALSO
9	0.772				0.266	2	1	FALSO
10	0.833				0.275	2	1	FALSO
11		0.713			0.276	2	2	VERDADERO
12		0.863			0.219	2	2	VERDADERO
13		0.843			0.263	2	2	VERDADERO
14		0.812			0.202	3	2	FALSO
15		0.588		0.336	0.385	3	2	FALSO
16				0.712	0.314	3	3	VERDADERO
17				0.676	0.238	3	3	VERDADERO
18			0.512	0.375	0.274	3	4	FALSO
19			0.496	0.35	0.281	4	4	VERDADERO
20			0.554		0.298	4	4	VERDADERO
21			0.809		0.231	4	4	VERDADERO
22			0.894		0.209	4	4	VERDADERO
23			0.612		0.635	4	4	VERDADERO

Fuente: elaboración propia. El método de extracción 'Residuo mínimo' se usó en combinación con una rotación 'oblimin'.

Figura 1

Gráfico de Sedimentación



Fuente: elaboración propia.

Tabla 6

Cargas de los Factores

Ítems	Factor	Estimador	EE	Z	p
1	Factor 1	0.639	0.0286	22.3	< .001
2		0.62	0.0291	21.3	< .001
3		0.644	0.0297	21.7	< .001
4		0.633	0.0295	21.4	< .001
5		0.612	0.0294	20.8	< .001
6		0.562	0.0308	18.2	< .001
7	Factor 2	0.604	0.0321	18.8	< .001
8		0.605	0.0306	19.8	< .001
9		0.609	0.029	21	< .001
10		0.616	0.0301	20.5	< .001
11		0.579	0.0297	19.5	< .001
12		0.596	0.0307	19.4	< .001
13	Factor 3	0.559	0.0302	18.5	< .001
14		0.477	0.0313	15.2	< .001
15		0.548	0.0332	16.5	< .001
16		0.594	0.0373	15.9	< .001
17		0.605	0.034	17.8	< .001
18		0.637	0.0331	19.2	< .001
19	Factor 4	0.634	0.0314	20.2	< .001
20		0.645	0.0315	20.5	< .001
21		0.662	0.0324	20.4	< .001
22		0.648	0.0338	19.1	< .001
23		0.464	0.0385	12.1	< .001

Fuente: elaboración propia.

3.2 Comparación entre grupos

No se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres en ninguna de las dimensiones del instrumento, ni en el puntaje total. Los análisis mediante la prueba t para muestras independientes mostraron valores p superiores a 0.05 en todos los casos ($p = .810$ para la dimensión 1; $p = .839$ para la dimensión 2; $p = .888$ para la dimensión 3; $p = .851$ para la dimensión 4), lo que sugiere que las respuestas no varían en función del género.

Tabla 7

Comparación entre grupos por género

Prueba t para muestras independientes				
		Estadístico	gl	p
Dimensión 1	t de Student	-0.2404	390	0.81
Dimensión 2	t de Student	-0.2039	390	0.839
Dimensión 3	t de Student	0.1412	390	0.888
Dimensión 4	t de Student	0.1879	390	0.851
TOTAL	t de Student	-0.0588	390	0.953

Fuente: elaboración propia. $H_a: \mu_1 \neq \mu_2$.

En cuanto al análisis por grado académico en cada dimensión y en el total del instrumento (ver Tablas 8, 9, 10, 11, 12, 13 y 14), las comparaciones *post hoc* mediante la prueba de Games–Howell indicaron que únicamente el grupo con grado de doctorado presentó puntajes significativamente más altos en comparación con los demás grados académicos. Estas diferencias se observaron en la dimensión 1 ($p \leq .003$), en la dimensión 3 ($p < .001$) y en el puntaje total ($p \leq .006$). No se encontraron diferencias significativas entre los grupos de licenciatura, especialidad y maestría. Este patrón fue consistente con los tamaños del efecto, los cuales fueron elevados únicamente en las dimensiones 1 y 3.

Tabla 8

Comparación entre grupos por grado académico

ANOVA de un Factor (Welch)						
	F	gl1	gl2	p	Tamaño del efecto	
TOTAL_D1	11.6	3	168	< .001	0.171597633	Grande
TOTAL_D2	4.43	3	165	0.005	0.074541477	Mediano
TOTAL_D3	11.91	3	165	< .001	0.178000299	Grande
TOTAL_D4	2.55	3	161	0.058	0.045360213	Pequeño
TOTAL	9.05	3	166	< .001	0.140564328	Grande

Fuente: elaboración propia. * .01 = Pequeño, .06 = Mediano, .14 = Grande.

Tabla 9

Prueba de Levene para homogeneidad de varianzas

	F	gl1	gl2	p
TOTAL_D1	6.87	3	388	< .001
TOTAL_D2	5.59	3	388	< .001
TOTAL_D3	6.97	3	388	< .001
TOTAL_D4	3.06	3	388	0.028
TOTAL	6.23	3	388	< .001

Fuente: elaboración propia.

Tabla 10

Prueba Post-Hoc de Games-Howell – TOTAL_D1

		1	2	3	4
1	Diferencia de medias	—	0.0189	-0.114	-0.348
	valor p	—	0.999	0.625	0.001
2	Diferencia de medias		—	-0.133	-0.367
	valor p		—	0.598	0.003
3	Diferencia de medias			—	-0.234
	valor p			—	<.001
4	Diferencia de medias				—
	valor p				—

Fuente: elaboración propia.

Tabla 11

Prueba Post-Hoc de Games-Howell – TOTAL_D2

		1	2	3	4
1	Diferencia de medias	—	0.0278	-0.103	-0.24
	valor p	—	0.996	0.667	0.042
2	Diferencia de medias		—	-0.131	-0.268
	valor p		—	0.602	0.058
3	Diferencia de medias			—	-0.137
	valor p			—	0.079
4	Diferencia de medias				—
	valor p				—

Fuente: elaboración propia.

Tabla 12

Prueba Post-Hoc de Games-Howell – TOTAL_D3

		1	2	3	4
1	Diferencia de medias	—	0.0341	-0.119	-0.378
	valor p	—	0.992	0.524	<.001
2	Diferencia de medias		—	-0.153	-0.412
	valor p		—	0.459	<.001
3	Diferencia de medias			—	-0.259
	valor p			—	<.001
4	Diferencia de medias				—
	valor p				—

Fuente: elaboración propia.

Tabla 13

Prueba Post-Hoc de Games-Howell – TOTAL_D4

		1	2	3	4
1	Diferencia de medias	—	0.0445	-0.0582	-0.219
	valor p	—	0.984	0.902	0.106
2	Diferencia de medias		—	-0.1026	-0.264
	valor p		—	0.788	0.125
3	Diferencia de medias			—	-0.161
	valor p			—	0.179
4	Diferencia de medias				—
	valor p				—

Fuente: elaboración propia.

Tabla 14

Prueba Post-Hoc de Games-Howell – TOTAL

		1	2	3	4
1	Diferencia de medias	—	0.0305	-0.0999	-0.294
	valor p	—	0.993	0.594	0.002
2	Diferencia de medias		—	-0.1304	-0.324
	valor p		—	0.534	0.006
3	Diferencia de medias			—	-0.194
	valor p			—	0.001
4	Diferencia de medias				—
	valor p				—

Fuente: elaboración propia.

Como se observa en las comparaciones por modalidad de los programas en cada dimensión y en el total del instrumento (ver Tablas 15, 16, 17, 18, 19, 20 y 21), el análisis de varianza mostró diferencias estadísticamente significativas únicamente en la dimensión 3 (mejora continua) según el tipo de escuela ($p < .001$, $\eta^2 = .06$). Las comparaciones *post hoc* mediante la prueba de Tukey indicaron que en esta dimensión los docentes del sistema escolarizado obtuvieron puntajes significativamente más altos que aquellos del sistema no escolarizado ($\Delta M = 0.253$, $p = .002$). No se observaron diferencias significativas en las demás dimensiones, ni en los puntajes de los docentes de sistema mixto.

Tabla 15

Comparación entre grupos por modalidad de programas académicos (escolarizado, mixto, no escolarizado)

ANOVA de un Factor (Welch)						
	F	gl1	gl2	p	Tamaño de efecto	
TOTALD_1	0.738	2	234	0.479	0.006268155	Pequeño
TOTALD_2	0.297	2	235	0.743	0.002521287	Pequeño
TOTALD_3	7.623	2	231	< .001	0.061913696	Mediano
TOTALD_4	0.232	2	243	0.793	0.001905826	Pequeño
TOTAL	0.702	2	235	0.497	0.005938986	Pequeño

Fuente: elaboración propia. * .01 = Pequeño, .06 = Mediano, .14 = Grande.

Tabla 16

Prueba de Levene para homogeneidad de varianzas

	F	gl1	gl2	p
TOTALD_1	0.446	2	389	0.640
TOTALD_2	0.492	2	389	0.612
TOTALD_3	1.935	2	389	0.146
TOTALD_4	0.696	2	389	0.499
TOTAL	1.251	2	389	0.287

Fuente: elaboración propia.

Tabla 17

Tukey Post-Hoc Test – TOTAL_D1

		1	2	3
1	Diferencia de medias	—	0.0642	0.0873
	valor p	—	0.704	0.483
2	Diferencia de medias		—	0.0231
	valor p		—	0.961
3	Diferencia de medias			—
	valor p			—

Fuente: elaboración propia.

Tabla 18

Tukey Post-Hoc Test – TOTAL_D2

		1	2	3
1	Diferencia de medias	—	-0.0169	-0.0546
	valor p	—	0.974	0.738
2	Diferencia de medias		—	-0.0378
	valor p		—	0.893
3	Diferencia de medias			—
	valor p			—

Fuente: elaboración propia.

Tabla 19

Tukey Post-Hoc Test – TOTAL_D3

		1	2	3
1	Diferencia de medias	—	0.067	0.247
	valor p	—	0.655	0.002
2	Diferencia de medias		—	0.18
	valor p		—	0.071
3	Diferencia de medias			—
	valor p			—

Fuente: elaboración propia.

Tabla 20

Tukey Post-Hoc Test – TOTAL_D4

		1	2	3
1	Diferencia de medias	—	0.0161	0.0546
	valor p	—	0.979	0.76
2	Diferencia de medias		—	0.0385
	valor p		—	0.899
3	Diferencia de medias			—
	valor p			—

Fuente: elaboración propia.

Tabla 21

Tukey Post-Hoc Test – TOTAL

		1	2	3
1	Diferencia de medias	—	0.0297	0.0718
	valor p	—	0.906	0.526
2	Diferencia de medias		—	0.0421
	valor p		—	0.841
3	Diferencia de medias			—
	valor p			—

Fuente: elaboración propia.

En la Tabla 22 se puede ver que la correlación de *Spearman* mostró una asociación positiva muy débil entre los años de experiencia docente y la dimensión 1 ($\rho = .10$, $p = .048$). No se encontraron relaciones significativas entre los años de experiencia y las demás dimensiones ni con el puntaje total ($p > .05$).

Tabla 22

Análisis correlacional entre años de experiencia docente y puntajes de autoeficacia

Matriz de Correlaciones		
		Años de experiencia en la docencia universitaria
TOTAL_D1	Rho de Spearman	0.1
	gl	389
	valor p	0.048
TOTAL_D2	Rho de Spearman	0.069
	gl	389
	valor p	0.173
TOTAL_D3	Rho de Spearman	-0.024
	gl	389
	valor p	0.638
TOTAL_D4	Rho de Spearman	0.002
	gl	389
	valor p	0.97

	Rho de Spearman	0.042
TOTAL	gl	389
	valor <i>p</i>	0.412

Fuente: elaboración propia.

Por último, se muestran los resultados al realizar una regresión lineal simple para analizar la capacidad predictiva de la dimensión *Responsabilidad Social Universitaria* sobre el puntaje total de autoeficacia docente. Los resultados mostraron que esta dimensión fue un predictor significativo del puntaje total ($B = 0.697, p < .001$). El modelo explicó el 65.7 % de la varianza de la autoeficacia docente ($R^2 = .657$), lo que indica una relación positiva de esta dimensión sobre el constructo general medido. Es importante recordar que la dimensión 4 forma parte del total, por lo que este resultado se debe tomar como evidencia del peso que tiene esta dimensión como predictora de la variable central del instrumento, no como un análisis causal (ver Tablas 23 y 24).

Tabla 23

Regresión lineal con "Autoeficacia docente" como variable dependiente y "Responsabilidad Social Universitaria" (TOTAL_D4) como covariable

Medidas de Ajuste del Modelo	
Modelo	R^2
1	0.657

Fuente: elaboración propia.

Tabla 24

Coefficientes del Modelo – TOTAL

Predictor	Estimador	EE	Intervalo de Confianza al 95%		t	p
			Inferior	Superior		
Constante	1.115	0.0913	0.935	1.294	12.2	< .001
TOTALD4	0.697	0.0255	0.647	0.748	27.3	< .001

Fuente: elaboración propia.

4. Discusión

Los hallazgos son congruentes con los reportes de investigaciones previas que han destacado la necesidad de contar con herramientas válidas para evaluar las competencias docentes en entornos de alta exigencia académica, siendo la autoeficacia una variable que se vincula directamente con la calidad educativa y con el impacto social de la formación profesional universitaria.

De manera concreta, la estructura dimensional de cuatro factores quedó respaldada tanto por el análisis factorial exploratorio como por el confirmatorio. Esto refleja la complejidad del constructo de autoeficacia docente y su alineación con modelos teóricos que reconocen la multidimensionalidad de la práctica universitaria. Esta configuración permite incluir, además de los tradicionales aspectos instruccionales, las dimensiones éticas y sociales que son centrales para perfilar al docente contemporáneo, con especial acento en las instituciones que se destacan por su responsabilidad social.

Los resultados también evidencian la relevancia de la dimensión Responsabilidad Social Universitaria como una variable predictora significativa de la autoeficacia docente general, lo cual refuerza la perspectiva teórica que concibe a la universidad como un espacio de gestión ética y ambiental que se orienta al bienestar colectivo, coincidiendo con lo planteado por Viteri Moya (2010) y Solís-Luis et al. (2022).

También se concuerda con lo planteado por Acuña-Moraga et al. (2022) sobre la relación entre eficacia profesional y responsabilidad social, ya que los hallazgos del presente estudio sugieren que los docentes que internalizan su rol como agentes de transformación social manifiestan una tendencia a percibirse más eficaces en su práctica.

En este mismo sentido, el trabajo docente en la universidad se concibe como un pilar fundamental en la educación de los futuros profesionistas, por lo que su responsabilidad social resulta ser de gran trascendencia ante los grandes retos del mundo contemporáneo. Esto la impulsa a promover una autoeficacia docente sólida acorde con la visión y misión que la sostiene para atender las necesidades formativas de los estudiantes universitarios (Garbizo Flores et al., 2021); como institución educativa socialmente responsable debe mantenerse al pendiente de garantizar la organización idónea de la enseñanza, lo cual implica desplegar una serie de apoyos para que el profesorado tenga confianza en su competencia didáctica (Vallaes et al., 2009).

En tanto, las diferencias encontradas según la variable grado académico, con puntajes significativamente más altos en docentes con doctorado, pueden explicarse por una mayor exposición a procesos de formación investigativa y a las experiencias de gestión del conocimiento que van fortaleciendo la confianza en sus capacidades no sólo teórico-técnicas, sino de impactar positivamente su entorno. Esto ratifica la visión de que el profesorado universitario debe integrar funciones de enseñanza, investigación y vinculación social bajo principios éticos (De La Torre Lascano, 2019; Sarmiento Peralta, 2020).

Asimismo, la superioridad de los puntajes del profesorado pertenecientes al sistema escolarizado en la dimensión de Mejora Continua sugiere que los contextos presenciales favorecen procesos de retroalimentación y reflexión sobre la práctica que no siempre están presentes en modalidades no escolarizadas, pero que juegan un papel importante en el desarrollo de la autoeficacia docente. Este resultado invita a repensar las estrategias de desarrollo docente en entornos virtuales o mixtos, para asegurar que todos los profesores tengan oportunidades equivalentes de crecimiento profesional y compromiso social.

No obstante, el estudio presenta algunas limitaciones. La primera de éstas corresponde a la muestra con la cual se llevó a cabo la recolección de datos, que se circunscribe a tres instituciones privadas. Esto impidió la explicación de la manera en la que docentes de instituciones de carácter público desarrollan y perciben sus niveles de autoeficacia. Por su parte, la naturaleza transversal de la investigación impide establecer relaciones causales y observar el fenómeno objeto de estudio a lo largo del tiempo.

Se considera que una futura investigación debería utilizar un diseño longitudinal que permita analizar la evolución de los índices de autoeficacia docente, además de la incorporación de muestras más diversas para poder contar con un panorama integral de la manera en que el profesorado de distintos contextos se percibe a sí mismo y al impacto que sus actividades tienen en el entorno. De igual forma, una muestra más robusta permitirá el cálculo de indicadores más fidedignos sobre el fenómeno analizado.

5. Conclusiones

Se confirmó la solidez psicométrica del instrumento relacionado con la la autoeficacia docente, en el contexto de instituciones privadas de educación superior. Los índices de confiabilidad, así como los datos acerca de la dimensionalidad, señalan una consistencia interna apropiada y un funcionamiento adecuado del instrumento en general.

El instrumento evaluado demostró ser una herramienta válida y confiable para medir la autoeficacia docente en instituciones privadas de educación superior, con una estructura de cuatro dimensiones que refleja adecuadamente la complejidad y relevancia del rol universitario contemporáneo. La consistencia interna, la validez estructural y el comportamiento diferencial según variables como el grado académico y el tipo de escuela respaldan su uso para fines diagnósticos y también de desarrollo teórico en esta línea de investigación.

Finalmente, se alcanzó el objetivo de la investigación ya que la dimensión responsabilidad social universitaria se consolida como un predictor relevante de la autoeficacia docente, lo que subraya la importancia de integrar con mayor énfasis componentes como la ética, la vinculación comunitaria y la gestión del conocimiento en la capacitación continua del personal docente, siendo torales para procesos de formación y evaluación. Este importante hallazgo invita a las instituciones universitarias a fortalecer políticas que promuevan una docencia comprometida con el desarrollo integral del estudiantado y con las necesidades socioeconómicas reales de su entorno.

Referencias

- Acuña-Moraga, O., Cumián-Albornoz, D., Rebolledo-Aburto, G., Miranda-Navarro, L., Severino-González, P., Dote-Pardo, J., Yevenes-Jara, J., Núñez-Acevedo, E., & Zapata-Soto, T. (2024). Social innovation and university social responsibility. The case of students from a religious institution in Chile. *Interciencia*, 49(12), 727–735. <https://www.proquest.com/docview/3155402800?accountid=41021&sourcetype=Scholarly%20Journals>.
- Acuña-Moraga, O., Salazar-Botello, C., Muñoz-Jara, Y., Severino-González, P., & Carriel-Báez, L. (2022). Responsabilidad social universitaria y satisfacción laboral: percepción de profesores de cátedra en una universidad estatal y pública de Chile. *Interciencia*, 47(12), 568–575. <https://www.proquest.com/docview/2759658974?accountid=41021&sourcetype=Scholarly%20Journals>.
- Ahmed, S. K. (2024). How to choose a sampling technique and determine sample size for research: A simplified guide for researchers. *Oral Oncology Reports*, 12, 1–7. <https://doi.org/10.1016/j.oor.2024.100662>.
- Ali, M., Mustapha, I., Osman, S., & Hassan, U. (2021). University social responsibility: A review of conceptual evolution and its thematic analysis. *Journal of Cleaner Production*, 286, 1–19. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2020.124931>.
- Amaral Martins, B., & Moriel Chacon, M. C. (2021). Sources of Teacher Self-Efficacy in Teacher Education for Inclusive Practices. *Paidéia Cadernos De Psicologia E Educação*, 31, e3109. <https://doi.org/10.1590/1982-4327e3109>.
- Azel Jiménez, J. (2022). Sistema de acciones para la educación de la responsabilidad y el compromiso social. *Mendive. Revista De Educación*, 20(2), 523–540. <https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/2789>.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying method of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>.
- Bandura, A. (1999). *Auto-Eficacia: Cómo afrontamos los cambios de la Sociedad actual*. Desclée De Brouwer.
- Barreto Cruz, M. A., Guacaneme Duque, N., Navarrete Pita, Y., & Obando Gil, H. (2021). Percepciones y prácticas de Responsabilidad Social Universitaria: Un llamado a la coherencia. *Revista Estudios Del Desarrollo Social: Cuba Y América Latina*, 9(1), Epub. <http://scielo.sld.cu/pdf/reds/v9n1/2308-0132-reds-9-01-e19.pdf>.
- Canquiz Rincón, L., & Valarezo Castro, J. (Comps.). (2020). *Formación Tecnológica y Responsabilidad Social Universitaria*. Ediciones UTMACH. <http://doi.org/10.48190/9789942241412>.
- Coelho, M., & Menezes, I. (2021). University Social Responsibility, Service Learning, and Students' Personal, Professional, and Civic Education. *Frontiers in Psychology*, 12(617300) <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.617300>.
- De La Torre Lascano, M. (2019). Responsabilidad social universitaria, ética empresarial y su aplicación en los procesos de formación en las instituciones de educación superior. *Clío América*, 13(26), 370–379. <http://doi.org/10.21676/23897848.3611>.
- De Moraes Abrahão, V., Vaquero-Diego, M., & Currás Móstoles, R. (2024). University social responsibility: The role of teachers. *Journal of Innovation & Knowledge*, 9(1), 1–8. <http://doi.org/10.1016/j.jik.2024.100464>.
- Durán-Seguel, I. M., Gallegos, M. E., Ganga-Contreras, F., & Ahumada, C. A. (2021). El caso de becas Maule (Chile), decisiones estratégicas: un enfoque desde la responsabilidad social universitaria para el logro de ventajas competitivas. *Formación Universitaria*, 14(6), 41–50. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000600041>.
- Fernández Bereau, V. B., López Rodríguez del Rey, M. M., Batista Mainegra, A., & González-Aportela, O. (2022). Tensiones, desafíos y propuesta para la gestión de la responsabilidad social de la universidad. *Revista Cubana De Educación Superior*, 41(3), 70–84. <https://revistas.uh.cu/rces/article/view/271/243>.

- Gallardo-Contreras, N. E., Nocetti de la Barra, A. V., & Muñoz-Soto, M. C. (2023). Autoeficacia en las prácticas pedagógicas de docentes en formación durante la pandemia. *Educación Y Ciudad*, (44), e2778. <https://doi.org/10.36737/01230425.n44.2023.2778>.
- Garbizo Flores, N., Ordaz Fernández, M., & Hernández Martín, J. C. (2021). Responsabilidad Social Universitaria y labor educativa: una relación necesaria en la formación de profesionales. *Mendive. Revista De Educación*, 19 (1), 321–333. <https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/1925>.
- Godonoga, A., & Sporn, B. (2023). The conceptualisation of socially responsible universities in higher education research: a systematic literature review. *Studies in Higher Education*, 48(3), 445–459. <https://doi.org/10.1080/03075079.2022.2145462>.
- Hermida Bravo, K. R. (2024). Autoeficacia docente en la gestión del aula: una revisión sistemática desde una perspectiva psicológica. *Ciencia Y Educación*, 5(4), 31–43. <https://doi.org/10.5281/zenodo.11069215>.
- Hernández Jácquez, L. F., & Cenicerós Cázares, D. I. (2018). Autoeficacia docente y desempeño docente, ¿una relación entre variables? *Innovación Educativa*, 18(78), 171–192. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179462782009>.
- Hernández Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Interamericana.
- Ibarra Uribe, L. M., Fonseca Bautista, C. D., & Santiago García, R. (2020). La responsabilidad social universitaria. Misión e impactos sociales. *Sinéctica, Revista Electrónica De Educación*, (54), e1008. [http://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2020\)0054-011](http://doi.org/10.31391/s2007-7033(2020)0054-011).
- Iglesias Marrero, J., & Galicia Moyeda, I. X. (2018). El impacto de la Auto-Observación en la Autoeficacia del Docente Universitario. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 92(32.2), 113–126. <https://www.redalyc.org/journal/274/27464623008/html/>.
- Lazarides, R., Fauth, B., Gaspard, H., & Göllner, R. (2021). Teacher self-efficacy and enthusiasm: Relations to changes in student-perceived teaching quality at the beginning of secondary education. *Learning and Instruction*, 73, 101435. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101435>.
- López Morales, K., Vizcaino Escobar, A. E., & Klimenko, O. (2018). Creencias de autoeficacia y desempeño docente de profesores universitarios. *Katharsis: Revista De Ciencias Sociales*, (25), 75–93. <https://revistas.iue.edu.co/index.php/katharsis/article/view/997>.
- Marcos Sánchez, R., Manzanal Martínez, A. I., & Gallego-Domínguez, C. (2023). Las competencias socioemocionales y la gestión del aula del profesorado de Educación Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 27(2), 287–307. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v27i2.21467>.
- Nevado Luna, J. M., Del Valle, S., Sanchez Sanchez, F., & Juarez Santos, D. (2025). Engagement docente: Autoeficacia, inteligencia emocional y felicidad subjetiva en Educación Física. *Retos (Madrid)*, 62(62), 16–25. [10.47197/retos.v62.110306](https://doi.org/10.47197/retos.v62.110306).
- Ortan, F., Simut, C., & Simut, R. (2021). Self-Efficacy, Job Satisfaction and Teacher Well-Being in the K-12 Educational System. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(23), 1–32. <https://doi.org/10.3390/ijerph182312763>.
- Pernía, J. C., Palacios Sanabria, L. G., Trasfi Mosqueda, M. d. I. L., & Sanabria Chópita, M. E. (2022). Objetivos de Desarrollo Sostenible y Responsabilidad Social Universitaria: Alternativas para cambio climático y desplazados ambientales. *Revista De Ciencias Sociales (Ve)*, XXVIII(1), 366–382. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28069961026>.

- Pons Rodríguez, N., & González Espino, Y. (2023). Habilidades comunicativas dialógicas para la formación en Responsabilidad Social. *Revista Cubana De Educación Superior*, 37(3), 180–194. <https://revistas.uh.cu/rces/article/view/2687>.
- Prieto Navarro, L. (2012). *Autoeficacia del profesor universitario: eficacia percibida y práctica docente*. Narcea Ediciones.
- Rojas-Díaz, D. F., & Nail, O. R. (2022). Autoeficacia docente para la convivencia escolar en la formación inicial docente. *Formación Universitaria*, 15(1), 47–56. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062022000100047>.
- Sarmiento Peralta, G. 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>.
- Severino-González, P., de Jesús Romero-Argueta, J., Lira-Ramos, H., & Ortiz-Medina, S. (2022). Responsabilidad social universitariaycompetenciassocioemocionales.EscaladepercepcióndelosestudiantesdeElSalvador.*Interciencia*, 47(4), 126–132. <https://www.proquest.com/docview/2667266650?accountid=41021&sourcetype=Scholarly%20Journals>.
- Solís-Luis, F., Berrocal, C., & Alarcón, O. (2022). *Responsabilidad social universitaria y objetivos de desarrollo sostenible*. Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología Inudi Perú. <https://doi.org/10.35622/inudi.b.057>.
- Torres, A. G., & Sánchez, L. M. (2014). La responsabilidad social universitaria desde su fundamentación teórica. *Libre Empresa*, 11(1), 69–105. <https://doi.org/10.18041/1657-2815/libreempresa.2014v11n1.301>.
- Vallaes, F., de la Cruz, C., & Sasía, P. M. (2009). *Responsabilidad social universitaria. Manual de primeros pasos*. McGraw-Hill Interamericana/Banco Interamericano para el Desarrollo. <http://dx.doi.org/10.18235/0012439>.
- Vega Rodríguez, Y., & Vizcaíno Escobar, A. E. (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>.
- Vega-Rodríguez, Y., Dussú-Contreras, R. M., & Landa-Labrada, M. (2024). Autoeficacia docente en profesores universitarios: un estudio de caso. *Santiago*, (164), 7–21. <https://research.ebsco.com/c/kuyqob/viewer/pdf/bkhqqqscrr?modal=cite>.
- Vélez-Romero, X. A., & Cano-Lara, E. D. (2016). Los diferentes tipos de responsabilidad social y sus implicaciones éticas. *Dominio De Las Ciencias*, 2(3 especial), 117–126. <https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/297>.
- Vera Guadrón, L. J., Gómez Silva, M. L., Acosta B., Y. C., & Perozo Piñero, L. (2012). La docencia en el marco de la responsabilidad social universitaria. *Opción*, 28(68), 257–272. <https://www.redalyc.org/pdf/310/31025437013.pdf>.
- Viteri Moya, J. (2010). Responsabilidad social. *Enfoque UTE*, 1(1), 90–100. <https://www.redalyc.org/pdf/5722/572260832008.pdf>.
- Zimmerman, B. J. (1999). Auto-eficacia y desarrollo educativo. In Albert Bandura (Ed.), *Auto-Eficacia: Cómo afrontamos los cambios de la Sociedad actual* (pp. 176–200). Desclée De Brouwer.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82–91. <http://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016>.

Contribución de los autores

Joel Iglesias-Marrero: Conceptualización – Metodología - Curación de datos - Análisis formal – Investigación - Validación - Escritura-borrador original - Redacción-revisión y edición - Administración del proyecto.

Fernando Olaya-Castro: Conceptualización – Metodología - Análisis formal – Investigación - Validación - Escritura-borrador original - Redacción-revisión y edición.

Sergio Manuel López-Romero: Conceptualización – Metodología - Curación de datos - Análisis formal - Escritura-borrador original - 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 participantes de todas las instituciones involucradas por su disposición y colaboración durante el levantamiento de datos.