

Luis Fernando González-Beltrán
(Organizador)

Educação no Século XXI:

Perspectivas
Contemporâneas
sobre
Ensino-Aprendizagem

VOL V



EDITORA
ARTEMIS
2026

Luis Fernando González-Beltrán
(Organizador)

Educação no Século XXI:

Perspectivas
Contemporâneas
sobre
Ensino-Aprendizagem

VOL V



EDITORA
ARTEMIS
2026



O conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons Atribuição-Não-Comercial NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0). Direitos para esta edição cedidos à Editora Artemis pelos autores.

Permitido o download da obra e o compartilhamento, desde que sejam atribuídos créditos aos autores, e sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

A responsabilidade pelo conteúdo dos artigos e seus dados, em sua forma, correção e confiabilidade é exclusiva dos autores. A Editora Artemis, em seu compromisso de manter e aperfeiçoar a qualidade e confiabilidade dos trabalhos que publica, conduz a avaliação cega pelos pares de todos manuscritos publicados, com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

Editora Chefe	Prof. ^a Dr. ^a Antonella Carvalho de Oliveira
Editora Executiva	M. ^a Viviane Carvalho Mocellin
Direção de Arte	M. ^a Bruna Bejarano
Diagramação	Elisangela Abreu
Organizador	Prof. Dr. Luis Fernando González Beltrán
Imagem da Capa	tanor/123RF
Bibliotecário	Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Conselho Editorial

Prof.^a Dr.^a Ada Esther Portero Ricol, *Universidad Tecnológica de La Habana “José Antonio Echeverría”*, Cuba
Prof. Dr. Adalberto de Paula Paranhos, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
Prof. Dr. Agustín Olmos Cruz, *Universidad Autónoma del Estado de México*, México
Prof.^a Dr.^a Amanda Ramalho de Freitas Brito, Universidade Federal da Paraíba, Brasil
Prof.^a Dr.^a Ana Clara Monteverde, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina
Prof.^a Dr.^a Ana Júlia Viamonte, Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP), Portugal
Prof. Dr. Ángel Mujica Sánchez, *Universidad Nacional del Altiplano*, Peru
Prof.^a Dr.^a Angela Ester Mallmann Centenaro, Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil
Prof.^a Dr.^a Begoña Blandón González, *Universidad de Sevilla*, Espanha
Prof.^a Dr.^a Carmen Pimentel, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil
Prof.^a Dr.^a Catarina Castro, Universidade Nova de Lisboa, Portugal
Prof.^a Dr.^a Cirila Cervera Delgado, *Universidad de Guanajuato*, México
Prof.^a Dr.^a Cláudia Neves, Universidade Aberta de Portugal
Prof.^a Dr.^a Cláudia Padovesi Fonseca, Universidade de Brasília-DF, Brasil
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos, Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil
Dr. Cristo Ernesto Yáñez León – New Jersey Institute of Technology, Newark, NJ, Estados Unidos



Prof. Dr. David García-Martul, *Universidad Rey Juan Carlos de Madrid*, Espanha

Prof.^a Dr.^a Deuzimar Costa Serra, *Universidade Estadual do Maranhão*, Brasil

Prof.^a Dr.^a Dina Maria Martins Ferreira, *Universidade Estadual do Ceará*, Brasil

Prof.^a Dr.^a Edith Luévano-Hipólito, *Universidad Autónoma de Nuevo León*, México

Prof.^a Dr.^a Eduarda Maria Rocha Teles de Castro Coelho, *Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro*, Portugal

Prof. Dr. Eduardo Eugênio Spers, *Universidade de São Paulo (USP)*, Brasil

Prof. Dr. Eloi Martins Senhoras, *Universidade Federal de Roraima*, Brasil

Prof.^a Dr.^a Elvira Laura Hernández Carballido, *Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*, México

Prof.^a Dr.^a Emilas Darlene Carmen Lebus, *Universidad Nacional del Nordeste*, Argentina

Prof.^a Dr.^a Erla Mariela Morales Morgado, *Universidad de Salamanca*, Espanha

Prof. Dr. Ernesto Cristina, *Universidad de la República*, Uruguay

Prof. Dr. Ernesto Ramírez-Briones, *Universidad de Guadalajara*, México

Prof. Dr. Fernando Hitt, *Université du Québec à Montréal*, Canadá

Prof. Dr. Gabriel Díaz Cobos, *Universitat de Barcelona*, Espanha

Prof.^a Dr.^a Gabriela Gonçalves, *Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP)*, Portugal

Prof.^a Dr.^a Galina Gumovskaya – *Higher School of Economics*, Moscow, Russia

Prof. Dr. Geoffroy Roger Pointer Malpass, *Universidade Federal do Triângulo Mineiro*, Brasil

Prof.^a Dr.^a Gladys Esther Leoz, *Universidad Nacional de San Luis*, Argentina

Prof.^a Dr.^a Glória Beatriz Álvarez, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina

Prof. Dr. Gonçalo Poeta Fernandes, *Instituto Politécnico da Guarda*, Portugal

Prof. Dr. Gustavo Adolfo Juarez, *Universidad Nacional de Catamarca*, Argentina

Prof. Dr. Guillermo Julián González-Pérez, *Universidad de Guadalajara*, México

Prof. Dr. Håkan Karlsson, *University of Gothenburg*, Suécia

Prof.^a Dr.^a Iara Lúcia Tescarollo Dias, *Universidade São Francisco*, Brasil

Prof.^a Dr.^a Isabel del Rosario Chiyon Carrasco, *Universidad de Piura*, Peru

Prof.^a Dr.^a Isabel Yohena, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina

Prof. Dr. Ivan Amaro, *Universidade do Estado do Rio de Janeiro*, Brasil

Prof. Dr. Iván Ramon Sánchez Soto, *Universidad del Bío-Bío*, Chile

Prof.^a Dr.^a Ivânia Maria Carneiro Vieira, *Universidade Federal do Amazonas*, Brasil

Prof. Me. Javier Antonio Albornoz, *University of Miami and Miami Dade College*, Estados Unidos

Prof. Dr. Jesús Montero Martínez, *Universidad de Castilla - La Mancha*, Espanha

Prof. Dr. João Manuel Pereira Ramalho Serrano, *Universidade de Évora*, Portugal

Prof. Dr. Joaquim Júlio Almeida Júnior, *UniFIMES - Centro Universitário de Mineiros*, Brasil

Prof. Dr. Jorge Ernesto Bartolucci, *Universidad Nacional Autónoma de México*, México

Prof. Dr. José Cortez Godinez, *Universidad Autónoma de Baja California*, México

Prof. Dr. Juan Carlos Cancino Diaz, *Instituto Politécnico Nacional*, México

Prof. Dr. Juan Carlos Mosquera Feijoo, *Universidad Politécnica de Madrid*, Espanha

Prof. Dr. Juan Diego Parra Valencia, *Instituto Tecnológico Metropolitano de Medellín*, Colômbia



Prof. Dr. Juan Manuel Sánchez-Yáñez, *Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo*, México

Prof. Dr. Juan Porras Pulido, *Universidad Nacional Autónoma de México*, México

Prof. Dr. Júlio César Ribeiro, *Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro*, Brasil

Prof. Dr. Leinig Antonio Perazolli, *Universidade Estadual Paulista (UNESP)*, Brasil

Prof.^a Dr.^a Lúvia do Carmo, *Universidade Federal de Goiás*, Brasil

Prof.^a Dr.^a Luciane Spanhol Bordignon, *Universidade de Passo Fundo*, Brasil

Prof. Dr. Luis Fernando González Beltrán, *Universidad Nacional Autónoma de México*, México

Prof. Dr. Luis Vicente Amador Muñoz, *Universidad Pablo de Olavide*, Espanha

Prof.^a Dr.^a Macarena Esteban Ibáñez, *Universidad Pablo de Olavide*, Espanha

Prof. Dr. Manuel Ramiro Rodriguez, *Universidad Santiago de Compostela*, Espanha

Prof. Dr. Manuel Simões, *Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto*, Portugal

Prof.^a Dr.^a Márcia de Souza Luz Freitas, *Universidade Federal de Itajubá*, Brasil

Prof. Dr. Marcos Augusto de Lima Nobre, *Universidade Estadual Paulista (UNESP)*, Brasil

Prof. Dr. Marcos Vinicius Meiado, *Universidade Federal de Sergipe*, Brasil

Prof.^a Dr.^a Mar Garrido Román, *Universidad de Granada*, Espanha

Prof.^a Dr.^a Margarida Márcia Fernandes Lima, *Universidade Federal de Ouro Preto*, Brasil

Prof.^a Dr.^a María Alejandra Arecco, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina

Prof.^a Dr.^a Maria Aparecida José de Oliveira, *Universidade Federal da Bahia*, Brasil

Prof.^a Dr.^a Maria Carmen Pastor, *Universitat Jaume I*, Espanha

Prof.^a Dr.^a Maria da Luz Vale Dias – *Universidade de Coimbra*, Portugal

Prof.^a Dr.^a Maria do Céu Caetano, *Universidade Nova de Lisboa*, Portugal

Prof.^a Dr.^a Maria do Socorro Saraiva Pinheiro, *Universidade Federal do Maranhão*, Brasil

Prof.^a Dr.^a M^aGraça Pereira, *Universidade do Minho*, Portugal

Prof.^a Dr.^a Maria Gracinda Carvalho Teixeira, *Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro*, Brasil

Prof.^a Dr.^a María Guadalupe Vega-López, *Universidad de Guadalajara*, México

Prof.^a Dr.^a Maria Lúcia Pato, *Instituto Politécnico de Viseu*, Portugal

Prof.^a Dr.^a Maritza González Moreno, *Universidad Tecnológica de La Habana*, Cuba

Prof.^a Dr.^a Mauriceia Silva de Paula Vieira, *Universidade Federal de Lavras*, Brasil

Prof. Dr. Melchor Gómez Pérez, *Universidad del Pais Vasco*, Espanha

Prof.^a Dr.^a Ninfa María Rosas-García, *Centro de Biotecnología Genómica-Instituto Politécnico Nacional*, México

Prof.^a Dr.^a Odara Horta Boscolo, *Universidade Federal Fluminense*, Brasil

Prof. Dr. Osbaldo Turpo-Gebera, *Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa*, Peru

Prof.^a Dr.^a Patrícia Vasconcelos Almeida, *Universidade Federal de Lavras*, Brasil

Prof.^a Dr.^a Paula Arcoverde Cavalcanti, *Universidade do Estado da Bahia*, Brasil

Prof. Dr. Rodrigo Marques de Almeida Guerra, *Universidade Federal do Pará*, Brasil

Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares, *Universidade Federal do Piauí*, Brasil

Prof. Dr. Sergio Bitencourt Araújo Barros, *Universidade Federal do Piauí*, Brasil

Prof. Dr. Sérgio Luiz do Amaral Moretti, *Universidade Federal de Uberlândia*, Brasil

Prof.^a Dr.^a Silvia Inés del Valle Navarro, *Universidad Nacional de Catamarca*, Argentina

Prof.^a Dr.^a Solange Kazumi Sakata, Instituto de Pesquisas Energéticas e Nucleares (IPEN)- USP, Brasil

Prof.^a Dr.^a Stanislava Kashtanova, *Saint Petersburg State University*, Russia

Prof.^a Dr.^a Susana Álvarez Otero – Universidad de Oviedo, Espanha

Prof.^a Dr.^a Teresa Cardoso, Universidade Aberta de Portugal

Prof.^a Dr.^a Teresa Monteiro Seixas, Universidade do Porto, Portugal

Prof. Dr. Valter Machado da Fonseca, Universidade Federal de Viçosa, Brasil

Prof.^a Dr.^a Vanessa Bordin Viera, Universidade Federal de Campina Grande, Brasil

Prof.^a Dr.^a Vera Lúcia Vasilévski dos Santos Araújo, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Brasil

Prof. Dr. Wilson Noé Garcés Aguilar, *Corporación Universitaria Autónoma del Cauca*, Colômbia

Prof. Dr. Xosé Somoza Medina, *Universidad de León*, Espanha

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

E54 Educação no século XXI [livro eletrônico] : perspectivas contemporâneas sobre ensino-aprendizagem V / Organizador Luis Fernando González Beltrán. – Curitiba, PR: Artemis, 2026.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

Edição bilíngue

ISBN 978-65-81701-88-8

DOI 10.37572/EdArt_260326888

1. Educação. 2. Tecnologias educacionais. 3. Ensino superior. I. González Beltrán, Luis Fernando.

CDD 371.72

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422



Editora Artemis

Curitiba-PR Brasil

www.editoraartemis.com.br

e-mail: publicar@editoraartemis.com.br

PRÓLOGO

El presente volumen de **Educação no século XXI: Perspectivas Contemporâneas sobre Ensino-Aprendizagem** reúne un conjunto de investigaciones que dialogan con uno de los grandes desafíos de nuestro tiempo: repensar los procesos de enseñanza y aprendizaje en un contexto marcado por la transformación tecnológica, la diversidad de trayectorias educativas y la necesidad de innovar en las prácticas pedagógicas.

A través de los trabajos aquí compilados, se pone de manifiesto que la educación superior y los espacios formativos contemporáneos no pueden comprenderse desde enfoques estáticos, sino como escenarios dinámicos en los que convergen metodologías, tecnologías y experiencias que redefinen constantemente el acto educativo.

En este sentido, el volumen se organiza en tres ejes complementarios. El primero aborda el papel de la innovación pedagógica y de las tecnologías educativas en la enseñanza superior, destacando tanto el uso de plataformas digitales (principalmente Moodle) como el desarrollo de estrategias que promueven una participación más activa del estudiantado y una evaluación más significativa de los aprendizajes, incluyendo el formato invertido, la evaluación, y las aplicaciones didácticas.

El segundo eje se centra en las prácticas docentes y en los procesos de aprendizaje, poniendo en relieve la importancia de la didáctica como espacio de construcción, experimentación y mejora continua. Los estudios incluidos evidencian la diversidad de estrategias que pueden implementarse en distintos contextos educativos, así como los retos que enfrentan docentes y estudiantes en su interacción cotidiana y su futuro trabajo profesional.

Finalmente, el tercer eje se orienta hacia la formación docente, la identidad profesional y el desarrollo de competencias, subrayando que la enseñanza no es únicamente una práctica técnica, que debe transferirse a diferentes contextos, sino también una experiencia profundamente humana, atravesada por dimensiones emocionales, reflexivas y éticas, donde los docentes requieren construir una confianza en sus habilidades, que represente su autoeficacia.

En conjunto, este volumen ofrece una mirada amplia y actual sobre la educación, invitando a pensar la enseñanza no solo como transmisión de conocimientos, sino como un proceso complejo, situado y en constante transformación. Se trata, por tanto, de una contribución que busca fortalecer el diálogo entre teoría y práctica, y aportar nuevas perspectivas para la construcción de entornos educativos más pertinentes, inclusivos e innovadores.

Dr. Luis Fernando González Beltrán

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)

INNOVACIÓN EDUCATIVA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

CAPÍTULO 1..... 1

COMPETENCIAS LECTORAS Y APRENDIZAJE DE LA METODOLOGÍA DE LA CIENCIA EN PSICOLOGÍA: ENTRENAMIENTO EN MOODLE

Luis Fernando González Beltrán

Olga Rivas García

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2603268881

CAPÍTULO 2..... 10

A PLATAFORMA MOODLE COMO APOIO ÀS AULAS PRESENCIAIS DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA NO ENSINO SUPERIOR

Luís Eduardo Wexell Machado

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2603268882

CAPÍTULO 3..... 24

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA DESARROLLAR Y FOMENTAR LA PARTICIPACIÓN EN CLASES DE FORMATO INVERTIDO, EN LA ENSEÑANZA DE CONTENIDOS DE ESTRUCTURAS

Jorge Sebastian Ballaben

Dominique Keller

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2603268883

CAPÍTULO 4..... 33

ANÁLISIS DE LAS CALIFICACIONES FINALES EN UN CURSO DE MATEMÁTICAS PARA LA MEJORA DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS FUTUROS ESTUDIANTES DE INGENIERÍA MEDIANTE TÉCNICAS DE ESTADÍSTICA MULTIVARIANTE

Alberto Hananel

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2603268884

CAPÍTULO 5..... 69

DESARROLLO DE UNA APLICACIÓN DIDÁCTICA PARA LA GESTIÓN DEL ESTÁNDAR IEEE 830-1998 EN LA ENSEÑANZA DE LA INGENIERÍA DE SOFTWARE

Concepción Nava Arteaga
Patricia Quitl González
Miguel Ángel Herrera Hernández
Elda Rosario Ruíz
Javier Contreras Ruíz
Laura Martínez Hernández

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2603268885

LECTURA, APRENDIZAJE Y CIENCIA

CAPÍTULO 6..... 80

ARTICULACIÓN DE CÁTEDRAS PARA MEJORAR EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES

Guadalupe Emilce Sinelli
Emilse Yanina González
Mónica Noemí Bolies

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2603268886

CAPÍTULO 7..... 87

LA TRANSVERSALIDAD CURRICULAR EN EL NIVEL MEDIO SUPERIOR COMO UNA PROPUESTA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA

Consepción Omar Ezquildo Vazquez
Alexandra Gaytan Hermida

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2603268887

CAPÍTULO 8..... 98

INSTALACIONES ARTÍSTICAS PARA EL FOMENTO DE LA LECTURA DE TEMA CLÁSICO

Elisa Lluch Gírbés

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2603268888

CAPÍTULO 9..... 104

LECTURA DE COMPRENSIÓN DE SEGUNDO NIVEL EN RESIDENTES DE ING. EN LOGÍSTICA DEL TESCO

Blanca Margarita Estrada Marquez

María Edith Lemus Hernández

Manuel de Jesús Jaime Ortega

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2603268889

CAPÍTULO 10..... 114

ESTRATEGIAS DIDACTICAS EN LA PRODUCCION DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Zeida Patricia Hoces-La Rosa

Ronald César Cárdenas-Arango

Braulio Melchor-Acevedo

Jhonatan Cárdenas-Areche

Raúl Eleazar Arias-Sánchez

 https://doi.org/10.37572/EdArt_26032688810

CAPÍTULO 11.....126

LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE EN LA LICENCIATURA EN INTERVENCIÓN EDUCATIVA EN LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Cynthia Lizeth Cervantes Aguilar

 https://doi.org/10.37572/EdArt_26032688811

FORMACIÓN DOCENTE, IDENTIDAD Y DESARROLLO PROFESIONAL

CAPÍTULO 12132

PEER COACHING AS A STRATEGY FOR REFLECTIVE PRACTICE IN EFL PRESERVICE TEACHERS' PRACTICUM

Miriam Eucevia Troya-Sánchez

Karina Alexandra Celi-Jaramillo

Xilena Elizabeth Aldeán Sandoval

 https://doi.org/10.37572/EdArt_26032688812

CAPÍTULO 13	142
CORPORALIDAD, EMOCIONES E IDENTIDAD PROFESIONAL: REFLEXIÓN CRÍTICA SOBRE EL CUERPO DE LAS EDUCADORAS DE PÁRVULOS EN SU FORMACIÓN INICIAL	
Natalia Paola Villar-Cavieres	
Pilar Andrea Contreras Parraguez	
Mariana Constanza Flores-Castañón	
 https://doi.org/10.37572/EdArt_26032688813	
CAPÍTULO 14	151
CONFIANZA Y AUTOEFICACIA DOCENTE EN TITULADOS DE EDUCACIÓN BÁSICA: PERCEPCIONES SOBRE LA PREPARACIÓN PARA LA ENSEÑANZA	
Claudine Glenda Benoit Ríos	
Humberto Andrés Álvarez Sepúlveda	
 https://doi.org/10.37572/EdArt_26032688814	
CAPÍTULO 15	163
SCENARIOS TO FOSTER CRITICAL THINKING IN PRE- AND IN-SERVICE TEACHER EDUCATION: INSIGHTS FROM AN INTERNATIONAL COLLABORATION	
Yashwantrao Ramma	
Ajeevsing Bhola	
Vandana Shivajirao Nalawade	
Khemanaad Moheeput	
 https://doi.org/10.37572/EdArt_26032688815	
SOBRE O ORGANIZADOR	175
ÍNDICE REMISSIVO	176

CAPÍTULO 14

CONFIANZA Y AUTOEFICACIA DOCENTE EN TITULADOS DE EDUCACIÓN BÁSICA: PERCEPCIONES SOBRE LA PREPARACIÓN PARA LA ENSEÑANZA

Data de submissão: 18/03/2026

Data de aceite: 24/03/2026

Dra. Claudine Glenda Benoit Ríos

Académica Departamento de Didáctica
Universidad Católica de la Santísima
Concepción, Concepción, Chile
<https://orcid.org/0000-0002-1791-2212>

Dr. Humberto Andrés Álvarez Sepúlveda

Académico Departamento de Didáctica
Universidad Católica de la Santísima
Concepción, Concepción, Chile
<https://orcid.org/0000-0001-5729-3404>

RESUMEN: Una preocupación esencial en la formación inicial del profesorado es el logro de una preparación integral para el ejercicio profesional docente, sobre todo, en lo concerniente al desarrollo de la confianza y la autoeficacia profesional. En este escenario, el presente estudio analiza las percepciones de titulados de educación básica sobre los elementos que inciden en su sensación de preparación para ejercer la docencia. Con un enfoque cualitativo, se examinan los discursos de 30 egresados, quienes reflexionan en torno a sus aprendizajes y la transición al ejercicio profesional. Los datos recopilados fueron examinados mediante un proceso de análisis de contenido de carácter inductivo, lo que

hizo posible la identificación de categorías temáticas emergentes. Los hallazgos permiten constatar tres dimensiones principales vinculadas a la percepción de idoneidad para la enseñanza: (1) La construcción de la confianza y la autoeficacia profesional. (2) La práctica pedagógica como base de la preparación docente. (3) Las competencias didácticas para la enseñanza. El profesorado novel releva el valor de confiar en los saberes y habilidades adquiridas a lo largo de la formación inicial; asimismo, enfatizan en la importancia de las experiencias prácticas para una adecuada articulación entre la teoría y la realidad del aula. Por último, destacan como competencias cruciales aquellas concernientes a la planificación, la gestión del aula, la evaluación del aprendizaje y el trabajo colaborativo. Estos resultados evidencian la necesidad de reforzar la formación inicial docente a través de estrategias que fomenten experiencias prácticas relevantes y el fortalecimiento de la autoeficacia profesional.

PALABRAS CLAVE: autoeficacia docente; confianza profesional; formación inicial docente; prácticas pedagógicas.

CONFIDENCE AND TEACHER SELF-EFFICACY IN BASIC EDUCATION GRADUATES: PERCEPTIONS ON PREPARATION FOR TEACHING

ABSTRACT: A key concern in initial teacher training is achieving comprehensive

preparation for the teaching profession, especially regarding the development of confidence and professional self-efficacy. In this context, the present study analyzes the perceptions of basic education graduates regarding the factors that influence their sense of preparedness for teaching. Using a qualitative approach, the discourses of 30 graduates are examined, reflecting on their learning and the transition to professional practice. The collected data were analyzed through an inductive content analysis process, which allowed for the identification of emerging thematic categories. The findings reveal three main dimensions linked to the perception of suitability for teaching: (1) The development of confidence and professional self-efficacy. (2) Pedagogical practice as the foundation of teacher preparation. (3) Didactic competencies for teaching. New teachers emphasize the value of trusting in the knowledge and skills acquired throughout their initial training. They also emphasize the importance of practical experiences for effectively bridging the gap between theory and classroom practice. Finally, they highlight crucial competencies related to planning, classroom management, learning assessment, and collaborative work. These findings demonstrate the need to strengthen initial teacher training through strategies that foster meaningful practical experiences and enhance professional self-efficacy.

KEYWORDS: teacher self-efficacy; professional confidence; initial teacher training; pedagogical practices.

1. INTRODUCCIÓN

El paso desde la formación inicial docente hacia el ejercicio profesional se posiciona como uno de los momentos más trascendentes y desafiantes en la trayectoria del profesorado novel. En este proceso, los egresados deben enfrentarse a contextos educativos complejos, representados por una diversidad de estudiantes, exigencias institucionales y variadas responsabilidades ligadas a la labor docente. Por tales razones, la percepción de sentirse preparados para la enseñanza cobra un sentido fundamental, puesto que incide directamente en la forma en que el profesorado comienza su inserción laboral y desarrolla su práctica pedagógica (Gordon et al., 2025). Diversos estudios han reportado que esta percepción de preparación no solo depende de los conocimientos disciplinares y pedagógicos alcanzados durante la formación inicial docente, sino sobre todo de aquellos factores asociados a las experiencias prácticas, a la adquisición de habilidades profesionales y a la confianza respecto de las propias capacidades para enseñar (Susilowati et al., 2026; Rushby et al., 2025; Taufik et al., 2025; Ma et al., 2020; Gordon, 2020).

En este contexto, el concepto de autoeficacia docente ha experimentado un creciente interés en la investigación sobre la formación del profesorado por su vínculo con la preparación para la enseñanza, la conducción de sus dinámicas y la aplicación de estrategias efectivas (Mok et al., 2023; Miranda y Vargas, 2019). La autoeficacia alude a

las creencias de las personas sobre sus competencias para organizar y llevar a cabo, en contextos específicos, las acciones que sean pertinentes para el logro de ciertos objetivos. En el plano educacional, tales creencias condicionan el modo en que el profesorado planifica sus actividades pedagógicas, organiza el aula, afrontan problemáticas y dan respuesta a los desafíos inherentes al ejercicio profesional (Schwiering & Heyder, 2026; Octoria et al., 2024; Luo & Li, 2024; Vieira et al., 2024; Yada et al., 2021). La evidencia empírica muestra que el cuerpo docente con un alto nivel de autoeficacia tiende a caracterizarse por un mayor compromiso con la enseñanza, mayor apertura a la innovación y mayor capacidad de adaptación a escenarios educativos complejos.

La construcción de la autoeficacia docente no se da únicamente en la etapa de inserción laboral, sino que se encuentra determinada por las experiencias y relaciones que el futuro profesorado vivencia durante su formación inicial. En concreto, las prácticas pedagógicas se reconocen como uno de los ámbitos claves para el desarrollo de la confianza profesional, pues posibilitan que, ante situaciones reales de enseñanza, el estudiantado de pedagogía ponga en acción el conocimiento teórico, disciplinar y didáctico adquirido a lo largo del proceso formativo (Mena et al., 2023). En consistencia con Iwai (2025), mediante estas experiencias, el futuro profesorado puede desarrollar habilidades de planificación, gestión del aula, evaluación del aprendizaje e interacciones significativas con la comunidad educativa, lo que contribuye de forma importante a su percepción de preparación para el ejercicio profesional.

Por otra parte, la inserción temprana al contexto escolar fomenta la articulación entre la teoría y la práctica, un aspecto esencial para que el estudiantado comprenda de mejor manera las dinámicas y experiencias que caracterizan el trabajo docente. Para algunos autores, esta aproximación gradual al rol profesional es un estímulo para el desarrollo de competencias pedagógicas situadas y la construcción de una identidad docente más consolidada (Cuadra, et al., 2021; Madueño y Márquez, 2020). Para Chávez et al. (2023), la construcción de la identidad docente se afianza en experiencias de aprendizaje subjetivas. Desde esta óptica, se reafirma la necesidad de que la formación del profesorado debe sustentarse tanto en la asimilación del conocimiento disciplinar y pedagógico como en la promoción de experiencias de aprendizaje prácticas, orientadas a que futuros docentes experimenten diversos procesos de enseñanza, reflexionen sobre su práctica y adquieran seguridad en sus capacidades profesionales.

En coherencia con una percepción positiva de preparación para la enseñanza, se vislumbra que un escenario idóneo para el desempeño profesional contempla el dominio de competencias heterogéneas necesarias para el ejercicio docente. Entre ellas, son

cruciales la planificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, la elección de estrategias didácticas pertinentes para los propósitos formativos, la evaluación del y para el aprendizaje, el manejo de aula y el trabajo colaborativo. En conjunto, estas estrategias favorecen la interacción significativa con los otros actores del sistema educativo. Desde su lógica como competencias claves, su valor se centra en la posibilidad que le brinda al profesorado de responder de manera asertiva a las demandas del medio escolar, propiciando procesos de aprendizaje relevantes para el estudiantado (Susilowati et al., 2026; Luo & Li, 2024; Nduagbo & Casale, 2023; Richter et al., 2021).

A partir de los antecedentes expuestos, el presente estudio tiene como objetivo analizar las percepciones de titulados de educación básica respecto de los factores estratégicos que determinan su sensación de confianza y preparación para la ejecución de la enseñanza. Por medio del análisis de sus discursos, se procuró identificar de aquellas dimensiones ligadas a la construcción de la confianza y la autoeficacia docente, especialmente, en el tránsito desde la formación inicial hacia el ejercicio profesional.

2. METODOLOGÍA

La investigación se llevó a cabo desde un enfoque cualitativo. El foco estuvo en la comprensión de las percepciones de titulados de educación básica sobre los elementos determinantes que inciden en su preparación para la enseñanza. Para ello, se analizaron discursos provenientes de 30 titulados (21 mujeres y 9 hombres), quienes respondieron un cuestionario abierto compuesto por preguntas relacionadas con los factores que valoran como parte importante y constitutiva de su preparación para el ejercicio docente. Este diseño permite un abordaje a los significados y experiencias que el futuro profesorado atribuye a su formación desde las fortalezas, debilidades y aspectos de mejora.

El procesamiento de la información recabada se efectuó a través de un proceso de análisis de contenido temático (Gibbs, 2012). Este análisis, que tuvo un carácter inductivo, permitió el levantamiento de categorías emergentes. Las fases del proceso fueron tres: a) Lectura comprensiva de las respuestas al cuestionario, con el propósito de identificar las ideas recurrentes del profesorado en formación. b) Codificación de los discursos y agrupación de códigos en categorías temáticas más amplias. c) Definición de las categorías. Con base en este proceso analítico, se erigen las percepciones unidas a la preparación para la enseñanza, que dan paso a las siguientes categorías: a) La construcción de la confianza y autoeficacia docente. b) La práctica pedagógica como base de la preparación docente. c) Las competencias didácticas para la enseñanza.

En el estudio, se respetaron de manera rigurosa los principios éticos fundamentales para la investigación con personas. Se obtuvo el consentimiento informado de los participantes, a quienes se les dio a conocer los objetivos del estudio, el uso de sus testimonios y su derecho a desistir en cualquier momento sin ningún tipo de repercusión en su desarrollo académico. Para cautelar la estricta confidencialidad del grupo participante y facilitar la identificación de los discursos, las citas fueron codificadas mediante un sistema alfanumérico. Específicamente, a cada intervención se le otorga el código TIT_EB, que corresponde a “Titulado/a de Educación Básica”, seguido de un número correlativo asignado a cada participante (desde 01 a 30).

3. RESULTADOS

El proceso de codificación propició la identificación de tres dimensiones principales vinculadas con la confianza profesional, el valor formativo de las experiencias prácticas y el desarrollo de competencias pedagógicas. Todos estos factores revelan la forma en que el grupo de titulados interpreta su proceso formativo y la inserción al mundo escolar. Ello significa que la experiencia adquirida a lo largo de la formación inicial docente marca el desarrollo académico y, al mismo tiempo, influye en la percepción de preparación para la enseñanza (Schwiering & Heyder, 2026). A continuación, se presentan las categorías y subcategorías que estructuran los resultados, complementadas por algunos fragmentos representativos de los discursos.

3.1. CATEGORÍA 1. LA CONSTRUCCIÓN DE LA CONFIANZA Y AUTOEFICACIA DOCENTE

En los discursos del grupo de titulados, es posible advertir una confianza en las propias capacidades y un sentido de potencial contribución al aprendizaje de sus estudiantes. Como uno de los factores más relevantes, la percepción de autoeficacia docente se construye a partir de dos componentes elementales: la seguridad en los aprendizajes adquiridos y consolidados a lo largo del proceso de formación inicial docente, y la confianza personal para afrontar y dar repuesta a los retos presentes en aula (Gordon et al., 2025; Ma et al., 2022; Mok et al., 2023). Ambos componentes se ligan con la valoración positiva del proceso formativo y, a su vez, con el desarrollo de una visión reflexiva respecto de las exigencias para desempeñarse eficazmente en el medio educacional.

- *Seguridad en los aprendizajes adquiridos durante la formación inicial.* El grupo de titulados menciona de manera recurrente un tópico que se centra en la importancia

de contar con una base sólida de conocimientos pedagógicos y disciplinares que les permita enseñar asertivamente, evidenciando mayor seguridad para la toma de decisiones (Madueño y Márquez, 2020; Miranda y Vargas, 2019). Los informantes, en efecto, sostienen que el sentimiento de preparación y seguridad implica reconocer que durante su formación inicial docente lograron adquirir las herramientas conceptuales y metodológicas necesarias para ser implementadas en su labor profesional.

Para el profesorado, la etapa de formación inicial se percibe como un espacio que condensa diversas experiencias significativas y, a la vez, instancias para el perfeccionamiento de los fundamentos teóricos y didácticos indispensables para el ejercicio docente. Sobre la seguridad en los conocimientos adquiridos durante la formación, un titulado señala explícitamente “me siento tranquilo y seguro de que tengo una base, y que en el trayecto docente (con la práctica) se desarrollarán nuevas habilidades” (TIT_EB_04). De igual manera, otro participante refiere que un factor clave como profesional formado en la universidad es “tener la seguridad de que los conocimientos y habilidades obtenidos en la formación profesional los domino de tal modo que puedo aplicarlos con facilidad en el mundo laboral” (TIT_EB_30).

En este mismo escenario, otro grupo de titulados alude a la importancia, no solo del reconocimiento de las propias capacidades profesionales, sino sobre todo de la proyección de esos conocimientos y capacidades en la interacción con el estudiantado. En uno de los discursos, se precisa que “es necesario demostrar lo que uno sabe, hablar de las habilidades que uno posee y saber trabajar las debilidades” (TIT_EB_09). El conjunto de afirmaciones muestra que la percepción de preparación está ligada a la seguridad en el proceso formativo y a la convicción de que los aprendizajes internalizados forman una base sólida y suficiente para el inicio del ejercicio docente (Luo & Li, 2024).

- *Confianza personal y capacidad de afrontamiento profesional.* La segunda subcategoría unida indisolublemente a la construcción de la autoeficacia docente es la confianza personal para desempeñarse en el aula escolar y, desde ahí, afrontar y dar respuesta a los desafíos propios del trabajo educativo. En los discursos analizados, varios participantes destacan la relevancia de la confianza personal y su conexión con el desarrollo de competencias académicas y de habilidades sociales. A este respecto, una educadora afirma que “un factor clave es la confianza en uno mismo y el conocimiento que uno posee para demostrar lo competente que es” (TIT_EB_17). De manera análoga, otro participante indica que la preparación para el ejercicio profesional se asocia con “la seguridad que uno posee y demuestra al desenvolverse en el mundo laboral o en una sala de clases” (TIT_EB_18).

En la misma línea, algunos titulados hacen referencia al papel que cumple la capacidad para asumir el error en el curso del aprendizaje profesional, que está ligado directamente a la confianza en sí mismos y en la destreza para enfrentar situaciones complejas dentro del aula escolar. Esto es mencionado de manera explícita en los discursos: “Para un buen desarrollo profesional es esencial tener confianza en uno mismo, saber que, si te equivocas, debes volver a empezar. Es la base para enseñar bien” (TIT_EB_16). Argumentos de esta naturaleza ponen en valor la idea de que la autoeficacia del profesorado no solo se genera desde el conocimiento pedagógico, sino también desde la confianza personal para enfrentar los retos de la educación actual.

3.2. CATEGORÍA 2. LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA COMO BASE DE LA PREPARACIÓN DOCENTE

En consistencia con Mena et al. (2023), este estudio pone de relieve el valor de la práctica pedagógica como un espacio clave para el desarrollo de la confianza y la autoeficacia docente. En efecto, los resultados muestran que esa etapa es uno de los momentos más valorados por las experiencias significativas de distinta naturaleza, el acercamiento a las realidades educativas, las interacciones sociales que se propician y las instancias que requieren una toma de decisiones asertiva. Al momento de evaluar su preparación para la enseñanza, los titulados consideran estas experiencias como condiciones claves para comprender e involucrarse en el trabajo docente y, además, para desarrollar habilidades que difícilmente pueden adquirirse solo mediante un abordaje teórico (Susilowati et al., 2026; Taufik et al., 2025). Esta categoría reporta dos principales hallazgos: a) Prácticas pedagógicas y experiencia en contextos reales. b) Aprendizaje progresivo y aproximación gradual al rol docente.

- *Prácticas pedagógicas y experiencia en contextos reales.* En sus discursos, los docentes titulados enfatizan en el rol primordial del acercamiento sistemático e inmersivo a la realidad de las aulas escolares mediante las experiencias de prácticas pedagógicas (Iwai, 2025; Nduagbo & Casale, 2023). Para el grupo, los programas de formación declaran explícitamente su compromiso por el bien común y por dar respuesta a las necesidades del medio educativo. En su experiencia, el contacto directo con los establecimientos durante el desarrollo de las prácticas pedagógicas, progresivas y profesional, les permitió conocer de forma más clara y tangible las dinámicas de aula. Experiencias como estas posibilitan, entre otras acciones, la observación de las clases, la puesta en ejecución de las metodologías, el desarrollo de las actividades de enseñanza y la interacción con el estudiantado.

La importancia de tales vivencias formativas radica en su capacidad para preparar al profesorado en su transición al ejercicio profesional en las aulas escolares. Más aún, son un aliciente para el logro de competencias que viabilicen la reflexión sobre las prácticas y la acción efectiva para la resolución de problemas. Sobre este punto, una de las tituladas plantea que “las prácticas en contextos reales, vulnerables o no, son el factor clave para reflexionar sobre cómo lo estoy haciendo y para prepararse para el mundo laboral” (TIT_EB_03). En la misma línea, otro participante señala que “donde más se aprende es en las prácticas, se puede reflexionar y resolver problemas, por lo que estas podrían ser un poco más extensas” (TIT_EB_13). Asimismo, se hace referencia al valor de la experiencia práctica para comprender la realidad del trabajo docente: “tener una experiencia previa similar a la realidad es fundamental para sentirse preparado y ver los alcances del rol docente” (TIT_EB_22). Este tipo de afirmaciones refleja los alcances de las prácticas pedagógicas para el conocimiento de las dinámicas del aula y el desarrollo de habilidades.

- *Aprendizaje progresivo y aproximación gradual al rol docente.* Otro elemento destacado por los participantes es el carácter progresivo de las prácticas pedagógicas. De manera especial, el grupo de titulados valora aquellas experiencias formativas que favorecen una aproximación gradual al ejercicio docente (Richter et al., 2021; Gordon, 2020). Las primeras vivencias incluyen la comunicación con los directivos y la comunidad escolar, y la observación de clases; más tarde, se avanza progresivamente hacia una participación más dinámica y a las interacciones con fines pedagógicos. En relación con estas ideas, un titulado menciona que “las prácticas progresivas ayudan a prepararse para el mundo laboral de manera gradual, empezando con la observación de clases hasta llegar a realizar las tareas de un docente” (TIT_EB_25). De modo análogo, otro participante recalca que “haber tenido más prácticas pedagógicas presenciales ayuda a tomar más dominio y seguridad dentro del aula” (TIT_EB_21).

En los discursos del profesorado, se releva la importancia de la experiencia práctica para la comprensión del entorno, del funcionamiento de los sistemas educacionales y de las modalidades de trabajo escolar. Sobre este asunto, una titulada advierte que “tener conocimiento a lo que nos enfrentaremos y las herramientas necesarias es clave para el ejercicio docente” (TIT_EB_14). Estos fragmentos apuntan a la influencia que poseen las prácticas progresivas en la construcción de la identidad profesional docente. Asimismo, muestran que las prácticas pedagógicas cumplen un rol determinante en el desarrollo de la credibilidad y solidez profesional, afianzando la adecuada preparación para el ejercicio docente.

3.3. CATEGORÍA 3. LAS COMPETENCIAS DIDÁCTICAS PARA LA ENSEÑANZA

Junto con la confianza personal y las experiencias prácticas, este estudio pone de relieve una serie de competencias pedagógico-didácticas fundamentales para un desempeño efectivo y pertinente en aula. Estas competencias se vinculan con la planificación de la enseñanza, la elección de estrategias didácticas, la conducción del aula, la evaluación de los aprendizajes y el trabajo colaborativo generado con otros actores del sistema (Luo & Li, 2024; Vieira et al., 2024; Yada et al., 2021). Los resultados que se desprenden de esta categoría son: a) Planificación y mediación didáctica. b) Gestión del aula, evaluación y trabajo colaborativo.

- *Planificación y mediación didáctica.* Una de las competencias más destacadas por el grupo de titulados corresponde a la capacidad para planificar el proceso de enseñanza. A juicio de los informantes, su trascendencia radica en el potencial que posee para organizar los contenidos, definir los objetivos de aprendizaje y elegir las estrategias didácticas consistentes para la ejecución de las clases (Rushby et al., 2025; Octoria et al., 2024). A este respecto, un participante indica que: “un factor clave para que uno se sienta preparado es el poder planificar de manera adecuada, a la par, saber expresarse y comunicarse tanto con los estudiantes como con nuestros pares” (TIT_EB_01). En los discursos analizados, los informantes enfatizan explícitamente acerca del impacto de la planificación para el desarrollo de procesos de enseñanza centrados en la mejora continua.

En el mismo sentido, se releva el valor de la enseñabilidad, lo que implica un conocimiento contextualizado de las condicionantes de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Bajo esta óptica, se identifican fragmentos discursivos que ponen el énfasis en el contenido de la enseñanza o en el empleo de estrategias adecuadas a la situación de aprendizaje. Sobre este punto, un participante menciona: “es esencial tener conocimiento en los contenidos que se van a enseñar y diseñar un plan para desarrollar diferentes estrategias adecuadas a cada contexto” (TIT_EB_20). Esta clase de afirmaciones dejan entrever que la planificación didáctica, para el profesorado, forma parte de las competencias centrales para el ejercicio profesional docente, puesto que posibilita la organización del proceso de enseñanza de manera coherente y contextualizada.

- *Gestión del aula, evaluación y trabajo colaborativo.* Otra dimensión identificada a nivel discursivo corresponde a las habilidades para la gestión del aula, la evaluación del aprendizaje y el trabajo colaborativo. El profesorado afirma que estas competencias permiten enfrentar, ya sea de manera individual o colectiva, las demandas del medio escolar (Vieira et al., 2024; Yada et al., 2021). Desde esta perspectiva, un participante

destaca la importancia del trabajo colaborativo y la responsabilidad profesional: “encuentro fundamental saber trabajar en equipo, ya que en todo momento hay que relacionarse con nuestros pares y asumir la responsabilidad con la educación de los estudiantes” (TIT_EB_06). Asimismo, otros discursos resaltan la necesidad de “contar con conocimientos respecto a la evaluación, manejo de grupo e innovación en recursos tecnológicos” (TIT_EB_24).

De forma complementaria, se constatan algunos fragmentos discursivos en los que se enfatiza sobre la pertinencia de comprender las dinámicas institucionales de la labor del profesorado. Por ejemplo, un titulado refiere sobre la necesidad de lograr un dominio sobre aspectos como “la construcción de evaluaciones, el manejo de estrategias variadas para la educación y el conocimiento de trámites administrativos propios de la labor docente” (TIT_EB_28). Por su parte, otro discurso sostiene: “en la universidad se prepara para el trabajo colaborativo, pero en el ejercicio docente es más difícil sistematizar, porque hay variables personales y profesionales involucradas” (TIT_EB_04). Estas percepciones y vivencias del profesorado reflejan que el ejercicio docente requiere un conjunto vasto de competencias, no solo del dominio disciplinar, sino sobre todo del ámbito atingente a la gestión pedagógica y a la colaboración profesional.

4. CONCLUSIONES

Los hallazgos de esta investigación muestran que la percepción de preparación para la enseñanza se genera a partir de la interacción entre factores personales, formativos y experienciales. Para los titulados de educación básica, la confianza en las propias capacidades y el desarrollo de la autoeficacia docente se erigen como los ejes centrales para enfrentar el ejercicio profesional. En efecto, los discursos analizados evidencian que sentirse preparados no solo se basa en el dominio de conocimientos disciplinares y pedagógicos, sino también en la seguridad individual para desempeñarse en aula y en la capacidad para dar respuesta a los retos inherentes al contexto educativo. Esto implica que la autoeficacia docente incide en el proceso de transición desde la formación inicial docente hacia el ejercicio profesional, determinando la forma en que el profesorado novel enfrenta su labor y construye su identidad docente.

En dicho escenario, el estudio releva el valor de las experiencias de práctica pedagógica y el desarrollo de competencias profesionales específicas en la preparación para la enseñanza. Desde este punto de vista, tales prácticas posibilitan la articulación entre la teoría y la práctica, impulsando aprendizajes significativos y situados, y el desarrollo progresivo de habilidades docentes. Otro hallazgo pone de manifiesto el reconocimiento

que hace el grupo de titulados al desarrollo de competencias como la planificación de la enseñanza, la gestión del aula, la evaluación del aprendizaje y el trabajo colaborativo, por su pertinencia como herramientas claves para dar respuesta a las demandas del contexto escolar. Teniendo en cuenta sus proyecciones, estos hallazgos sugieren la necesidad de que, durante la formación docente, se incorporen sistemáticamente estrategias para la promoción de experiencias prácticas significativas, el desarrollo de la autoeficacia profesional y la consolidación de competencias pedagógicas, a fin de que el profesorado enfrente con mayor seguridad y eficacia los variados desafíos de la enseñanza.

REFERENCIAS

Chávez, J., Faure, J., & Barril, J. (2023). The construction of teachers' professional identity: An analysis of subjective learning experiences. *European Journal of Teacher Education*, 46(2), 256-273. <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1905627>

Cuadra, D., Castro, P., Oyanadel, C. y González, I. (2021). La identidad profesional del docente durante la formación universitaria: una revisión sistemática de la investigación cualitativa. *Formación Universitaria*, 14(4), 79-92. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000400079>

Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Morata.

Gordon, D., Bourke, T., Mills, R., & Blundell, C. (2025). From pre-service to beginning teacher: Understanding how teacher self-efficacy develops during the transition from initial teacher education to teaching. *Teaching and Teacher Education*. 168, 105257 <https://doi.org/10.1016/j.tate.2025.105257>

Gordon, A. (2020). Educate–mentor–nurture: Improving the transition from initial teacher education to qualified teacher status and beyond. *Journal of Education for Teaching*, 46(5), 664-675, <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1807296>

Iwai, Y. (2025). Seeing themselves as teachers: preservice teachers' development of teacher identity and self-efficacy with the early field experience. *International Online Journal of Education and Teaching*, 12(2), 98-112. <https://iojet.org/index.php/IOJET/article/view/2187>

Luo, Z., & Li, H. (2024). Competence, preparation, and relaxation: Contributing factors to EFL student teachers' self-efficacy and teaching performance in microteaching training. *Heliyon*, 10(4), e26216. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e26216>

Ma, K., Cavanagh, M., & McMaugh, A. (2022). Changes in pre-service teacher self-efficacy for teaching in relation to professional experience placements. *Australian Journal of Education*, 66(1), 57-72. <https://doi.org/10.1080/02188791.2022.2136140>

Madueño, M. y Márquez, L. (2020). Formación de la identidad docente de estudiantes de la carrera de Educación Primaria desde la experiencia de la práctica profesional. *Formación universitaria*, 13(5), 57-68. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000500057>

Mena, J., Peinado, C., & Hernández, I. (2023). Pre-service teachers' self-efficacy beliefs on their role as teachers during the practicum. En: D. Mifsud, S.P. Day (Eds.), *Teacher education as an ongoing professional trajectory: Implications for policy and practice*, Springer, pp. 71-96, https://doi.org/10.1007/978-3-031-28620-9_4

Miranda, G. y Vargas, M. (2019). Identidad profesional y formación docente universitaria: Un proceso en construcción desde la mirada del estudiantado. *Revista de Actualidades Investigativas en Educación* 1(19),1-18. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v19i1.35379>

Mok, S., Rupp, D., & Holzberger, D. (2023). What kind of individual support activities in interventions foster pre-service and beginning teachers' self-efficacy? A meta-analysis. *Educational Research Review*, 40, 100552. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2023.100552>

Nduagbo, K., & Casale, C. (2023). Preservice Teachers' Reflective Practices, Self- efficacy, and Professional Growth. *Experiential Learning and Teaching in Higher Education*, 6(1), 56-66. <https://doi.org/10.46787/elthe.v6i1.3555>

Octoria, D., Harahap, D., & Sari, P. (2024). The effect of teachers' self-efficacy and teaching commitment on pre-service teachers' performance. *Multidisciplinary Science Journal*, 7(4), 2025181. <https://doi.org/10.31893/multiscience.2025181>

Richter, E., Brunner, M., & Richter, D. (2021). Teacher educators' task perception and its relationship to professional identity and teaching practice. *Teaching and Teacher Education*, 101, 103303. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103303>

Rushby, J., Klassen, R., Durksen, T., Pfaffel, A., & Bardach, L. (2025). Longitudinal effects of a scenario-based learning intervention on preservice teacher self-efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 154, 104859. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104859>

Schwiering, P., & Heyder, A. (2026). Experimental evidence on the effects of preservice teachers' growth mindset on anticipated teaching self-efficacy and instructional practices. *Learning and Instruction*, 102, 102266. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2025.102266>

Susilowati, N., Utami, N., Pujiati, A., Prasetyo, P., & Santoso, A. (2026). Pre-service teacher teaching readiness: The mediating role of field experience. *Social Sciences & Humanities Open*, 13, 102615. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2026.102615>

Taufik, O., Soeharto, S., Ahmad, A., Suprpto, S., Sumarni, S., An-Nahidl, N., Pamungkas, O., Mariah, S., Andini, D., & Cahyandaru, P. (2025). The path to teaching excellence: Examining self-efficacy of pre-service teachers during school internship programs in Indonesia. *Social Sciences & Humanities Open*, 11, 101619. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2025.101619>

Vieira, L., Rohmer, O., Jury, M., Desombre, C., Delaval, M., Doignon-Camus, N., Chaillou, A., Goulet, C., & Popa-Roch, M. (2024). Attitudes and self-efficacy as buffers against burnout in inclusive settings: Impact of a training programme in pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, 144, 104569. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104569>

Yada, A., Björn, P., Savolainen, P., Kytälä, M., Aro, M., & Savolainen, H. (2021). Pre-service teachers' self-efficacy in implementing inclusive practices and resilience in Finland. *Teaching and Teacher Education*, 105, 103398. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103398>

SOBRE O ORGANIZADOR

Luis Fernando González-Beltrán- Doctorado en Psicología, Profesor Asociado de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala (FESI) UNAM, Miembro de la Asociación Internacional de Análisis Conductual (ABAI), de la Sociedad Mexicana de Análisis de la Conducta, del Sistema Mexicano de Investigación en Psicología, y de La Asociación Mexicana de Comportamiento y Salud. Consejero Propietario perteneciente al Consejo Interno de Posgrado para el programa de Psicología 1994-1999. Jefe de Sección Académica de la Carrera de Psicología. ENEPI, UNAM, de 9 de Marzo de 1999 a Febrero 2003. Secretario Académico de la Secretaría General de la Facultad de Psicología 2012. Con 40 años de Docencia en licenciatura en Psicología, en 4 diferentes Planes de estudios, con 18 asignaturas diferentes, y 10 asignaturas diferentes en el Posgrado, en la FESI y la Facultad de Psicología. Cursos en Especialidad en Psicología de la Salud y de Maestría en Psicología de la Salud en CENHIES Pachuca, Hidalgo. Con Tutorías en el Programa Alta Exigencia Académica, PRONABES, Sistema Institucional de Tutorías. Comité Tutorial en el Programa de Maestría en Psicología, Universidad Autónoma del Estado de Morelos. En investigación 28 Artículos en revistas especializadas, Coautor de un libro especializado, 12 Capítulos de Libro especializado, Dictaminador de libros y artículos especializados, evaluador de proyectos del CONACYT, con más de 100 Ponencias en Eventos Especializados Nacionales, y más de 20 en Eventos Internacionales, 13 Conferencia en Eventos Académicos, Organizador de 17 eventos y congresos, con Participación en elaboración de planes de estudio, Responsable de Proyectos de Investigación apoyados por DGAPA de la UNAM y por CONACYT. Evaluador de ponencias en el Congreso Internacional de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey; Revisor de libros del Comité Editorial FESI, UNAM; del Comité editorial Facultad de Psicología, UNAM y del Cuerpo Editorial Artemis Editora. Revisor de las revistas "Itinerario de las miradas: Serie de divulgación de Avances de Investigación". FES Acatlán; "Lecturas de Economía", Universidad de Antioquía, Medellín, Colombia, Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica (PSIENCIA). Buenos Aires, Revista "Advances in Research"; Revista "Current Journal of Applied Science and Technology"; Revista "Asian Journal of Education and Social Studies"; y Revista "Journal of Pharmaceutical Research International".

<https://orcid.org/0000-0002-3492-1145>

ÍNDICE REMISSIVO

7Cs 10, 11, 18, 19, 22

A

Aprendizaje 1, 2, 3, 7, 8, 9, 25, 32, 33, 34, 35, 36, 39, 50, 56, 57, 59, 60, 63, 65, 66, 67, 68, 70, 76, 77, 78, 80, 81, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 94, 95, 96, 98, 100, 102, 103, 113, 114, 115, 116, 123, 124, 125, 127, 146, 147, 151, 153, 154, 155, 157, 158, 159, 161

Aprendizaje experiencial 66, 98

Apuntes online 24

Articulación 80, 81, 83, 86, 91, 95, 115, 151, 153, 160

Asistencia 24, 27, 28, 29, 30, 31, 33, 39, 44, 45, 46, 47, 48, 50, 56, 58, 59, 60, 66, 67, 68

Assessment 136, 137, 139, 140, 143, 152, 163, 165, 166, 168, 173, 174

Autoeficacia docente 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 160

C

Caras de Chernoff 33, 36, 37, 38, 41, 42, 48, 60, 61, 62, 67

Celpe-Bras 10, 11, 14, 15, 22, 23

Clase invertida 24, 31

Competencias 1, 9, 25, 32, 34, 39, 46, 50, 56, 80, 81, 82, 83, 86, 88, 89, 91, 93, 94, 97, 107, 110, 113, 115, 122, 149, 151, 153, 154, 155, 156, 158, 159, 160, 161

Competencias lectoras 1

Confianza profesional 151, 153, 155

Constructive feedback 132

Corporalidad 142, 143, 144, 145, 147, 148, 149

Creatividad 89, 91, 98, 102, 103

Critical thinking 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174

Curso virtual 1, 4, 6

D

Desenho de Aprendizagem 10, 18

Didáctica de las ciencias 126, 131

Didáctica de las lenguas clásicas 98

E

Educação híbrida 10

Educación infantil 143, 144

Educación secundaria 98

Educación socioemocional 143

Ensino de português como língua estrangeira 10

Escritura 9, 102, 107, 111, 114, 115, 116, 117, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 128, 130, 149

Estatística multivariante 33, 35, 36, 38, 39, 55, 62, 66

Estándar 8, 69, 70, 71, 76, 77, 78, 79, 119

F

Formación docente 142, 143, 144, 146, 147, 148, 161, 162

Formación inicial docente 126, 127, 131, 150, 151, 152, 155, 156, 160

Formación universitaria 1, 114, 124, 144, 145, 146, 150, 161

I

Identidad profesional 142, 143, 144, 146, 148, 158, 161, 162

IEEE 69, 70, 71, 76, 77, 79

Innovación docente 33, 36, 49, 67

Instalaciones artísticas 98, 100, 101, 102, 103

Interação sociocultural 10

Internacionalização acadêmica 10

L

Lectura 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 117, 124, 128, 154

Lectura de comprensión 104, 105, 108

M

Metodología 1, 3, 4, 7, 15, 18, 19, 24, 26, 33, 36, 37, 38, 39, 49, 65, 68, 72, 79, 87, 92, 97, 104, 110, 117, 125, 131, 154

Moodle 1, 2, 4, 5, 6, 9, 10, 11, 12, 15, 18, 21, 22

P

Peer classroom observation 132, 137

Peer coaching 132, 134, 135, 136, 137, 140, 141

Planeación didáctica 87, 92

Práctica docente 87, 89, 91, 92, 94, 95, 96

Práticas pedagógicas 94, 115, 125, 148, 151, 153, 157, 158

Professional development 140, 163

Psicología 1, 3, 4, 6, 7, 8, 9

Psicomotricidad 143, 144, 148, 149

R

Recursos educativos 114

Reflective practice 132, 135, 137, 140, 163, 164

Rendimiento académico 27, 33, 34, 36, 38, 39, 49, 55, 56, 67, 68, 98, 106

Representaciones sociales 126, 131, 142, 144, 148, 150

Requerimientos 69, 70, 71, 72, 77, 78, 79

Residentes 104, 105, 106, 107, 110, 112

S

Scenario-based learning 163, 164, 166, 174

Segundo nivel 104, 105, 106, 108, 112

Sistema educativo 34, 46, 114, 154

T

Teacher education 133, 140, 141, 143, 161, 162, 163, 166, 174

Transversalidad 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 123

U

Universidad 1, 8, 10, 24, 25, 32, 33, 34, 35, 39, 42, 46, 50, 58, 59, 61, 64, 66, 67, 68, 80, 81, 87, 97, 112, 113, 114, 115, 117, 122, 124, 125, 126, 127, 132, 133, 134, 135, 142, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 156, 160



**EDITORIA
ARTEMIS**
2026