



(2025) *MLS-Educational Research*, 7(2), 269-289. doi: dx.doi.org/10.1004/mlser.V7i2.4074.

NIVEL DE ENGAGEMENT Y DE AUTOEFICACIA PERCIBIDA POR LOS DOCENTES DE LAS CARRERAS DE ODONTOLOGÍA EN CHILE

Engagement and perceived self-efficacy of teachers of Dentistry courses in Chile

ENGAJAMENTO E AUTOEFICÁCIA PERCEBIDA DOS PROFESSORES DE CURSOS DE ODONTOLOGIA NO CHILE

María Alejandra Hernández Reeve

Universidad el Desarrollo, Chile

[mahernandezr@gmail.com] [<https://orcid.org/0000-0001-7998-8928>]

Información del manuscrito:

Recibido/Received: 05/05/2025

Revisado/Reviewed: 13/06/2025

Aceptado/Accepted: 22/07/2025

RESUMEN

Palabras clave:
engagement, autoeficacia docente, odontología, educación superior

Introducción. Existe escasa información acerca del nivel de engagement y la percepción de autoeficacia docente de los profesores que son tutores en las carreras de Ciencias de la Salud en Chile, específicamente de aquellos que pertenecen a la carrera de odontología. El objetivo de este estudio es identificar los niveles de engagement y autoeficacia percibida en docentes de odontología en Chile. Metodología. El estudio es de tipo descriptivo-transversal, con un diseño no experimental y una metodología cuantitativa. La muestra estuvo compuesta por 285 docentes seleccionados mediante muestreo no probabilístico por conveniencia. Se aplicaron tres instrumentos: un cuestionario demográfico, la Escala Utrecht de Engagement en el Trabajo (UWES-17) y la Escala de Autoeficacia del Docente Universitario (ESCADU). Resultados. Los resultados indicaron que los docentes presentan niveles moderados de engagement y autoeficacia. Las dimensiones dedicación y vigor mostraron los puntajes más altos de engagement. En cuanto a la autoeficacia, se observaron diferencias significativas en las dimensiones de gestión académica y responsabilidad social, siendo más altas en docentes con formación de posgrado. Discusión y Conclusiones. Estos hallazgos subrayan la necesidad de implementar programas de formación docente continua para fortalecer las competencias pedagógicas y mejorar la calidad de la enseñanza en odontología. Se concluye que el engagement y la autoeficacia docente son factores clave para optimizar el desempeño de los tutores y, por ende, el aprendizaje de los estudiantes.

ABSTRACT

Keywords:
engagement, teaching self-efficacy, dentistry, higher education.

Introduction. There is limited information on the level of engagement and the perceived teaching self-efficacy of tutors in Health Sciences programs in Chile, specifically those in the field of dentistry. The aim of this study is to identify the levels of engagement and perceived self-efficacy among dentistry educators in Chile. Methodology. A quantitative and descriptive study with a non-experimental design was conducted. The sample consisted of 285 educators selected through non-probabilistic convenience sampling. Three instruments were applied: a demographic

questionnaire, the Utrecht Work Engagement Scale (UWES-17), and the University Teaching Self-Efficacy Scale (ESCADU). Results. The results indicated that educators exhibited moderate levels of engagement and self-efficacy. The Dedication and Vigor dimensions showed the highest engagement scores. Regarding self-efficacy, significant differences were observed in the dimensions of academic management and social responsibility, with higher scores for educators with postgraduate training. Discussion and Conclusions. These findings highlight the need to implement continuous teacher training programs to strengthen pedagogical skills and improve the quality of dental education. It is concluded that engagement and teaching self-efficacy are key factors for optimizing tutor performance and, consequently, enhancing student learning outcomes.

Introducción

En el ámbito de la educación superior, la calidad de la enseñanza está estrechamente relacionada con la formación y las competencias del profesorado. En las carreras de salud esta relación es más crítica debido a la complejidad de los procesos de enseñanza que integran conocimientos teóricos con habilidades clínicas.

La formación didáctica de los docentes, se ha reconocido como un factor clave para mejorar los resultados en el aprendizaje (García-Martínez y Martín-Romera, 2018). En el área de la salud, instituciones educativas y organismos reguladores están cada vez más interesados en la formación continua de los docentes, subrayando la importancia de contar con Departamentos de Educación Médica que promuevan la investigación, la docencia y el desarrollo profesional continuo transferible, tanto para el ciclo de grado como de posgrado (Fenoll-Brunet, 2021). La especialización profesional es, sin embargo, el aspecto más relevante cuando se evalúa el currículum de los postulantes a docentes, en detrimento de la práctica pedagógica aún que la práctica pedagógica y la formación en investigación.

En la actualidad, no se conoce cual es el perfeccionamiento en educación superior de los actuales docentes de odontología. En general, los docentes más antiguos ocupan los cargos de mayor rango académico, fueron formados bajo un modelo tradicional de educación, y enseñan en consonancia a sus propias vivencias como estudiante (Enríquez et al., 2021; Falcón-Torres y Mouré-Miró, 2020).

El ejercicio de la docencia universitaria en las carreras de la salud es sustancialmente distinto al de otras áreas del conocimiento (Millán Núñez-Cortés, 2018; Orsini et al., 2019). La enseñanza y el aprendizaje están centrados no sólo en los estudiantes como actores principales de este proceso, sino también, en los pacientes y en sus necesidades de salud. La toma de decisiones implicadas en un diagnóstico o tratamiento se definen, muchas veces, sin disponer de la formación disciplinaria, ni considerar la necesidad de competencias docentes y habilidades requeridas para ser tutor clínico (Fenoll-Brunet, 2021).

En Chile, Odontología es una de las carreras de ciencias de la salud con mayor presencia en la educación superior, siendo impartida por 19 universidades (Subsecretaría de Educación Superior, 2023). A pesar del énfasis puesto en el aprendizaje basado en competencias clínicas, el fortalecimiento de la labor docente entre quienes ejercen en estos establecimientos, aún se encuentra en un proceso de construcción y desarrollo.

La falta de estudios específicos que describan el *work engagement* y la autoeficacia percibida por los docentes de odontología en Chile, justifica la pertinencia de estudios actuales y futuras investigaciones para el desarrollo de programas de capacitación docente.

Conceptualización de engagement

La educación odontológica se ha sumado a la preocupación por fortalecer la formación docente, resaltando la importancia de la motivación para capacitarse, tanto en la propia disciplina como en competencias pedagógicas. Se reconoce una estrecha vinculación entre los logros académicos del estudiantado, la calidad de la enseñanza y el rendimiento global de un sistema educativo, y que se relacionan con el engagement docente y la percepción de autoeficacia (Gal et al., 2021).

El creciente estrés laboral ha sido identificado por la Organización Mundial de la Salud (OMS) como una potencial "epidemia", lo que genera un entorno desafiante para el profesorado y afecta su bienestar y productividad (Rodríguez et al., 2017). En este contexto, el engagement surge en la primera década del siglo XXI como un elemento protector frente al burnout (Ávila Dávila et al., 2018).

La formación docente y la calidad educativa inciden directamente en la estabilidad laboral, el nivel de *engagement* y la autoeficacia de los profesores, repercutiendo en el rendimiento académico estudiantil (Zabalza, 2016). Sin embargo, existen escasas investigaciones que exploren estas variables, particularmente en carreras de la salud y, de modo específico, en odontología.

En el ámbito laboral, el *engagement* se define como un constructo motivacional positivo y sostenido, caracterizado por energía, dedicación y compromiso con la labor (Bakker et al., 2012; Schaufeli et al., 2002). Este estado se asocia con la percepción de competencia para responder a las exigencias docentes, la colaboración con el equipo y el disfrute del trabajo, favoreciendo así una actitud positiva hacia la práctica educativa.

El engagement dentro del contexto educativo

Las organizaciones reconocen cada vez más a las personas como su activo más valioso, enfocándose en la motivación, seguridad y promoción del bienestar de sus trabajadores, especialmente en el engagement. Las instituciones educativas no deben estar ajena a esta nueva tendencia, ya que se ha demostrado la relación entre el. Esta tendencia se debe a los beneficios tanto para el bienestar físico y psicológico de los empleados, como para el rendimiento económico y social de las instituciones. El engagement, que implica vigor, dedicación y absorción en el trabajo, contribuye a la creación de organizaciones saludables, diferenciándose de las tóxicas. Este enfoque representa un desafío clave para la psicología organizacional positiva, subrayando la importancia del bienestar integral de los trabajadores para lograr un desempeño profesional óptimo.

El ámbito de la enseñanza se ha reconocido como un espacio de alta vulnerabilidad, donde los profesionales tienen una mayor propensión a experimentar agotamiento emocional en el ejercicio de su labor. Este fenómeno se considera una manifestación del estrés vinculado al entorno laboral. Además, los enfoques educativos actuales han incrementado las responsabilidades docentes, incorporando tareas administrativas que pueden reducir la colaboración entre colegas, lo que contribuye significativamente a la aparición de este estado de agotamiento (Ordóñez-Balladares et al., 2021). El síndrome de agotamiento profesional o síndrome de burnout (SB), aparece cuando las exigencias del entorno exceden la capacidad del individuo para manejarlas, llevando a efectos negativos como el cambio frecuente de docentes, dimisiones, incumplimientos, ausencias por enfermedad y problemas familiares, afectando así el logro de los objetivos establecidos por la organización. Diversos estudios, como el Rodríguez et al., (2017), abordan directamente la cuestión del estrés laboral entre los docentes demostrando que el estrés laboral y el burnout afectan a los docentes debido a condiciones laborales adversas y a la alta presión a la que están sujetos diariamente en sus instituciones educativas. Se menciona que el estrés laboral está emergiendo como una significativa preocupación para el siglo XXI, al punto de ser considerado por la Organización Mundial de la Salud como una potencial "epidemia". Este contexto crea un ambiente desafiante para los docentes, impactando su bienestar y productividad (Rodríguez et al., 2017).

Sin embargo, el concepto de "engagement" se introduce como un factor mitigador contra el riesgo de desarrollar SB. El engagement se caracteriza por un alto nivel de energía, resistencia mental, disfrute del trabajo, y una conexión profunda con las actividades laborales, lo que conduce a una actitud positiva hacia el trabajo. Esta condición es descrita como un estado mental positivo asociado al trabajo, que se manifiesta a través de vigor, dedicación, y absorción. Los estudios de Montoya y Moreno (2012) y de Contreras (2015), citados por Ordóñez et al., en 2021, exploran el concepto de engagement y cómo este puede actuar como un contrapeso al burnout entre los profesionales de la educación. Destacan cómo un alto nivel de compromiso y satisfacción en el trabajo puede mejorar la resiliencia frente a las presiones laborales. Al ser el engagement un estado de la mente positivamente relacionado con el trabajo y caracterizado por vigor, dedicación y absorción. Este estudio sugiere que el engagement no sólo protege contra el burnout, sino que también promueve un mayor bienestar y productividad entre los docentes (Ordóñez et al., 2021). También los estudios mencionados por Rodríguez et al., en 2017, ofrecen un marco para entender cómo las adversidades laborales afectan a los docentes y resaltan la importancia del engagement como un factor protector. La implicación es clara: las instituciones educativas y los responsables de políticas deben esforzarse por mejorar las condiciones laborales de los docentes y fomentar el engagement para prevenir el burnout y sus efectos perjudiciales (Rodríguez et al., 2017).

El *engagement* académico representa un factor determinante en la motivación para adquirir o complementar la formación docente (Sarmiento Martínez et al., 2022). Se ha propuesto que su influencia positiva radica en el control del burnout y en la mejora de la resiliencia profesional, fomentando el bienestar y el aumento de la productividad (Montoya y Moreno, 2012; Contreras, 2015; Ordóñez-Balladares et al., 2021). Esto les confiere un efecto protector frente a las adversidades propias del ámbito laboral (Westphal et al., 2022).

Aunque no existe una traducción exacta al castellano, el *engagement* se concibe como un constructo compuesto por tres dimensiones: vigor, dedicación y absorción (Schaufeli y Bakker, 2004; Delgado-Abella, 2020).

Figura 1
Dimensiones del engagement docente



Notas: elaboración propia, extraído de Schaufeli y Bakker, 2003

Impacto del engagement en el entorno educativo

La mayoría de las investigaciones en torno al *engagement* se han centrado en los estudiantes y su rendimiento académico, dejando de lado el estudio de este concepto

como un proceso motivacional que refuerce diversos aspectos de la labor docente (Parra, 2017). No obstante, en la literatura académica se reconoce que el *engagement* mejora el bienestar y la satisfacción laboral del profesorado, impactando positivamente en su desempeño y en la efectividad de la enseñanza.

Arriagada (2015) destaca la influencia de la antigüedad y el rango académico en la elevación de los niveles de *engagement*, lo que sugiere que la experiencia y un mayor estatus profesional podrían reforzar el compromiso docente. Por otra parte, el estrés en distintos niveles educativos es una problemática latente (Alvites-Huamaní, 2019), agravada por la demanda de competencias intelectuales y la intensa carga emocional y afectiva propia de la relación profesor-alumno (Bocanegra Rodríguez y Sánchez Ospina, 2021). En este contexto, se hace necesario que el Estado y las instituciones presten atención a las condiciones laborales de los docentes para promover la calidad de la educación (Rodríguez et al., 2017).

Las investigaciones señalan que el profesorado con alto nivel de *engagement*, alcanza mayores cotas de satisfacción laboral y una mejor identificación con su labor, mostrando mayor disposición a enfrentar nuevos retos profesionales y a optar por una formación académica avanzada y/o actividades formativas en docencia.

Conceptualización de Autoeficacia docente

La autoeficacia docente está definida por los sentimientos de competencia y eficacia personal, es decir, la capacidad para desarrollar de manera exitosa una tarea de enseñanza específica en un contexto particular. La teoría de la autoeficacia trata de evidenciar la influencia de los aspectos cognitivos, conductuales, contextuales y afectivos de las personas en el mundo laboral usando como marco de referencia el aprendizaje social. Se fundamenta en la teoría de que el pensamiento autorreferente influye en la conducta y la motivación de las personas (Cabanillas y Biancato, 2016; Prieto Navarro, 2016).

La autoeficacia docente alude a la percepción de competencia personal y a la capacidad de realizar con éxito tareas de enseñanza en un contexto específico. Enmarcada en el aprendizaje social, esta perspectiva considera la influencia de factores cognitivos, conductuales, contextuales y afectivos en el ámbito laboral, destacando cómo el pensamiento autorreferente incide en la conducta y la motivación (Cabanillas y Biancato, 2016; Prieto Navarro, 2016).

En el ámbito educativo, Rodríguez (2017) destaca la relevancia de la autoeficacia en las creencias de los docentes sobre sus competencias para desempeñar su labor y obtener logros valiosos, siempre mediados por factores contextuales. En síntesis, la autoeficacia integra creencias interrelacionadas que influyen en la regulación del pensamiento, la motivación y los estados emocionales y fisiológicos (Sarmiento Peralta, 2020).

La autoeficacia dentro del contexto educativo

El concepto de autoeficacia docente surge a finales de los años setenta, entendiéndose como la confianza del profesorado en su capacidad para influir positivamente en el rendimiento estudiantil (Covarrubias, 2014). Las investigaciones señalan su importancia en tres ámbitos fundamentales:

- Motivación académica y logros estudiantiles: estudios experimentales, longitudinales y causales constatan que las creencias de autoeficacia inciden en la

motivación, la autorregulación y el desempeño académico de los estudiantes (Avilés-Canché y Marbán, 2023).

- Elección de carrera: se ha examinado cómo las creencias de autoeficacia influyen en la decisión vocacional, destacando su relevancia en la orientación profesional y la psicología de carreras (Romero et al., 2022).
- Práctica docente y éxito académico: las creencias de autoeficacia del profesorado afectan el método de enseñanza y el rendimiento estudiantil, incidiendo en las estrategias pedagógicas y la perspectiva educativa (Del Río et al., 2018).

En relación con el estilo de enseñanza, se ha constatado que los docentes con baja autoeficacia tienden a adoptar un enfoque más autoritario y control rígido, con una visión negativa sobre la motivación del alumnado. Por el contrario, quienes presentan alta autoeficacia generan dinámicas que promueven los intereses personales y la autorregulación de los estudiantes. Asimismo, la autoeficacia docente actúa como un predictor tanto del rendimiento académico como de las creencias del estudiantado acerca de su propio éxito en diferentes áreas y niveles educativos (Del Río et al., 2018; Milicic, 2017).

Impacto de la autoeficacia docente en el contexto educativo

El modelo de autoeficacia docente se centra en las capacidades percibidas para desempeñar con éxito tareas específicas en un contexto determinado, de modo que los profesores se vean capaces de impartir una enseñanza efectiva que estimule el aprendizaje (Covarrubias y Mendoza, 2015). De esta forma, la autoeficacia se concibe como un mediador entre los conocimientos del profesorado y sus prácticas, implicando que no basta con poseer habilidades y destrezas: es fundamental que los docentes tengan la convicción de su propio potencial a fin de garantizar una educación de calidad.

Desde hace más de tres décadas, se han desarrollado estudios que evidencian cómo las creencias de los profesores sobre su capacidad influyen en el aprendizaje y en la motivación de los estudiantes (Covarrubias y Mendoza, 2015). El alto sentido de autoeficacia se asocia con mayor dedicación, persistencia ante dificultades y una perspectiva de los retos como oportunidades, lo cual contrasta con quienes presentan una autoeficacia baja y, en consecuencia, suelen mostrar menos esfuerzo y perseverancia (Zimmerman et al., 2005).

La relevancia de la autoeficacia en el ámbito educativo se observa en la influencia que ejerce sobre la elección de actividades, el nivel de compromiso y la superación de los desafíos. Así, un docente con alta autoeficacia tiende a emplear métodos de enseñanza innovadores y a perseverar ante situaciones complicadas, beneficiando el aprendizaje de sus alumnos (Rodríguez-Rey y Cantero-García, 2020). Asimismo, el estudio de Reaves y Cozzens (2018) destaca la importancia de un clima de aula seguro y de apoyo para potenciar la motivación intrínseca del profesor y sus creencias de autoeficacia, favoreciendo la implementación de estrategias pedagógicas efectivas y el adecuado manejo del aula (Reaves y Cozzens, 2018).

Figura 2
Factores relacionados con la autoeficacia percibida



Notas: Elaboración propia, adaptado de Schunk y DiBenedetto, 2021.

Objetivo del Estudio

Describir el perfil demográfico y académico, así como los niveles de *engagement* y autoeficacia percibida de los docentes de odontología en Chile.

Método

Diseño de la investigación

El presente estudio es una investigación de tipo descriptivo transversal con diseño no experimental y con una metodología cuantitativa.

Población y muestra

Fueron invitados, mediante un consentimiento informado, a docentes odontólogos que ejercen docencia en las 16 facultades y escuelas de odontología en Chile, pertenecientes al Consejo de Rectores y Rectoras de las Universidades Chilenas (CRUCH) y miembros de la Asociación Chilena de Enseñanza en Odontología (ACHEO). El 76% de las universidades que imparten la carrera de Odontología forman parte de ACHEO, y en ellas se matricula el 91% de los estudiantes de esta carrera (CRUCH, 2024; ACHEO, 2024).

Para la recolección de datos, se contactó a los docentes de las carreras y se les envió el cuestionario junto con el modelo de consentimiento informado.

Se obtuvo una muestra de 285 docentes pertenecientes a universidades tanto públicas como privadas. La selección de la muestra se realizó mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia.

Técnicas e instrumentos para la recolección de datos

Para el presente estudio, se utiliza el software IBM SPSS Statistics versión 29 para realizar los análisis estadísticos. Se aplican diversas pruebas con el objetivo de evaluar la distribución de los datos y determinar las pruebas adecuadas para el análisis de *engagement* y autoeficacia percibida en los docentes de Odontología en Chile.

El cuestionario a emplear fue confidencial y dispone de una codificación que permite la identificación del género, de la formación docente y de los años de experiencia docente.

Los datos a relevar incluyen: aspectos demográficos de interés para el desarrollo del estudio; nivel de Engagement según Escala Utrecht de Engagement (UWES-17: Utrecht Work Engagement Scale-Teachers) de Schaufeli y Bakker (2003): versión en inglés y Valdez y Ron (2011): versión en español; nivel de autoeficacia percibida según la escala de autoeficacia del docente universitario (Escadu) validado por Sarmiento Peralta (2020).

Con el propósito de determinar el procedimiento estadístico más adecuado, se llevó a cabo una evaluación de la normalidad de las variables a través de la prueba de Kolmogorov-Smirnov. Este análisis permitió identificar la distribución de los datos y, en consecuencia, seleccionar el test estadístico que mejor se ajustara a las características de cada variable. Los resultados indican que todas las dimensiones de *engagement* y autoeficacia, tanto en hombres como en mujeres, presentan distribuciones no normales. Por lo tanto, se utilizó la prueba estadística de Mann-Whitney como método de análisis para evaluar las diferencias en las variables según el género (masculino y femenino).

Del mismo modo, la prueba de Kolmogorov-Smirnov reveló que las dimensiones de *engagement* y autoeficacia, según la experiencia docente y según el tipo de formación docente no cumplen con la normalidad ($p \leq 0.05$). Por ello, se utilizó la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis para comparar los grupos.

Resultados

Los resultados obtenidos permiten identificar las características principales de los docentes participantes y establecer una base sólida para el análisis del *engagement* y la autoeficacia percibida.

De acuerdo con el test de normalidad aplicado, los resultados estadísticos del engagement y de la autoeficacia percibida son analizados según género, experiencia docente y formación docente

Los resultados muestran las características principales del profesorado en cuanto a género, experiencia docente y formación pedagógica ofreciendo un panorama general de los niveles de engagement y autoeficacia en el ámbito de la educación odontológica.

Resultados del análisis del escenario y actores

En Chile, la carrera de Odontología se imparte en 18 universidades, de las cuales 8 son públicas y 10 privadas. Para este estudio, se incluyeron 16 facultades y escuelas de Odontología pertenecientes al CRUCH y miembros de ACHEO. El análisis se inicia con la descripción de la distribución de los docentes en estas instituciones, considerando las particularidades de cada tipo de universidad.

Tabla 1

Resultados generales de variables categóricas (género) y numéricas (formación docente, y experiencia docente)

Variable Categórica	Categoría	Frecuencia
GÉNERO	Masculino	118 (41,4%)
	Femenino	167 (58,6%)
FORMACIÓN DOCENTE	O. General	16 (5,6%)
	O. Especialista	115 (40,4%)
	O. Postgrado	154 (54%)
EXPERIENCIA DOCENTE	Menos de 2 años	14 (4,9%)
	Entre 2 y 5 años	49 (17,2%)
	Entre 2 y 10 años	53 (18,6%)
	Más de 10 años	169 (59,3%)

La muestra se caracteriza por una mayor representación de docentes mujeres (58,6%), quienes constituyen el grupo mayoritario. En términos de formación, la mayoría de los docentes cuentan con estudios de postgrado (54%), seguidos por aquellos con formación de especialista (40,4%) y una minoría con formación general (5,6%). En cuanto a la experiencia docente, el 59,3% posee más de 10 años de trayectoria, reflejando un predominio de profesionales con amplia experiencia en el ámbito educativo.

Estos resultados proporcionan una visión general del perfil de los docentes de odontología en Chile y sirvieron como base para el análisis detallado del nivel de engagement y autoeficacia percibida.

Análisis del engagement y de la autoeficacia percibida

La tabla 2 muestra los estadísticos descriptivos de las dimensiones de engagement y autoeficacia percibida en docentes de odontología en Chile.

Tabla 2

Promedio de las dimensiones del engagement y de la autoeficacia percibida

Estadísticos descriptivos	Media	Desviación estándar
ENGAGEMENT	5,89	0,24
Vigor	5,88	0,82
Dedicación	6,14	0,89
Absorción	5,69	0,91
AUTOEFICACIA	3,37	0,42
Gestión académica	3,40	0,47
Estrategias educacionales	3,31	0,47
Mejora continua	3,57	0,48
Responsabilidad social	3,21	0,61

El *engagement* general presenta una media de 5,892 ($\pm 0,24$), indicando un alto nivel de compromiso.

Se destacan en el análisis de las dimensiones específicas del *engagement* algunos resultados relevantes. La dimensión "vigor" refleja que los docentes experimentan energía y resistencia mental al realizar su trabajo. Por su parte, la dimensión "dedicación"

es la más alta, hecho que evidencia un alto nivel de entusiasmo y un sentido de desafío en el desarrollo de sus labores. Finalmente, la dimensión "absorción" indica que los docentes tienden a estar profundamente concentrados y absortos en sus tareas ($5,69 \pm 0,91$).

La autoeficacia general tiene una media de 3,370 ($\pm 0,4256$), reflejando una percepción moderada de competencia.

Las dimensiones específicas de la autoeficacia reflejan distintos niveles de competencia percibida por los docentes. La dimensión "gestión académica" indica una capacidad moderada para gestionar actividades académicas. La dimensión correspondiente a "estrategias educacionales", refleja una competencia moderada en su aplicación. La dimensión "mejora continua" sugiere confianza en la capacidad para mejorar habilidades y conocimientos de manera constante. Finalmente, "responsabilidad social" es la dimensión más baja, indicando una percepción reducida respecto de la influencia en su entorno social y comunitario.

En general, los docentes muestran mayor engagement que autoeficacia, destacando una alta dedicación y compromiso con su labor.

Resultados comparativos en el engagement y la autoeficacia percibida según género

Tabla 3

Resultados del engagement y la eficacia docente según el género

GÉNERO	DIMENSIÓN	MEDIA	DESVIACIÓN ESTÁNDAR
Masculino (n=118)	ENGAGEMENT	5,87	0,86
	Vigor	5,84	0,87
	Dedicación	6,15	0,90
	Absorción	5,62	0,96
	AUTOEFICACIA	3,34	0,50
	Gestión académica	3,34	0,55
	Estrategias educacionales	3,28	0,52
	Mejora continua	3,57	0,54
	Responsabilidad social	3,10	0,70
Femenino (n=167)	ENGAGEMENT	5,97	0,79
	Vigor	5,89	0,79
	Dedicación	6,13	0,87
	Absorción	5,72	0,88
	AUTOEFICACIA	3,35	0,35
	Gestión académica	3,40	0,41
	Estrategias educacionales	3,31	0,42
	Mejora continua	3,60	0,43
	Responsabilidad social	3,24	0,53

Como las dimensiones del *engagement* y autoeficacia percibida según género presentan distribuciones no normales, se utiliza la prueba estadística de Mann-Whitney.

Tabla 4

Resultados de la prueba de Mann-Whitney para las dimensiones de engagement y autoeficacia docente según género

Dimensión	U de Mann-Whitney	Sig. Asin. (bilateral)
ENGAGEMENT	9514,5	0,62
Vigor	9676	0,79
Dedicación	9483,5	0,58
Absorción	9487	0,68
AUTOEFICACIA	9578	0,68
Gestión académica	9797,5	0,93
Estrategias educacionales	9351	0,46
Mejora continua	9335,5	0,43
Resp. social	9780,5	0,91

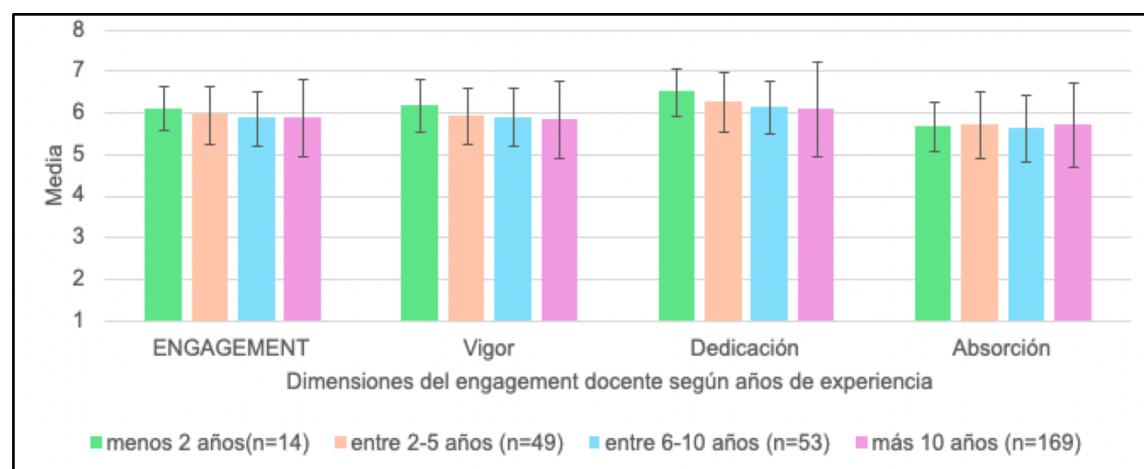
El análisis muestra que no existen diferencias significativas entre hombres y mujeres en las dimensiones de *engagement* y autoeficacia ($p > 0.05$), indicando percepciones similares entre ambos géneros. Las dimensiones destacadas son "mejora continua" y "gestión académica" con las puntuaciones más altas, mientras que "responsabilidad social" obtuvo las más bajas, señalando un área de mejora para los docentes.

Resultados comparativos para el engagement y la autoeficacia percibida según experiencia docente.

Las figuras 3 y 4 presentan los resultados de *engagement* y autoeficacia percibida desglosados por cuatro niveles de experiencia docente.

Figura 3

Niveles de engagement y sus dimensiones según años de experiencia docente en odontología

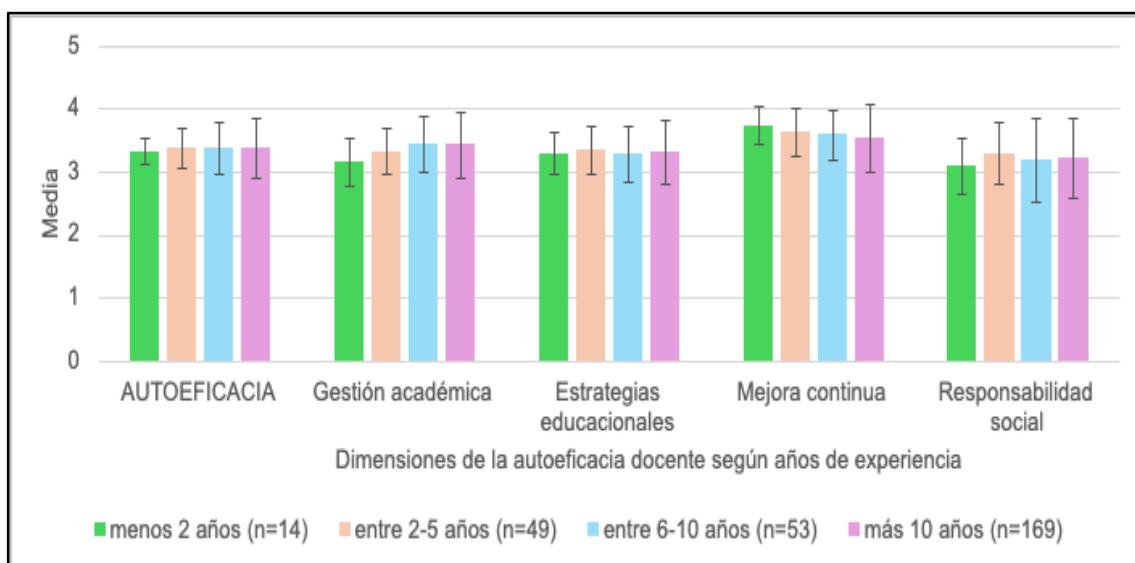


La figura 3 presenta la media de las puntuaciones de *engagement* total y sus tres dimensiones (vigor, dedicación y absorción), clasificadas en cuatro rangos de experiencia docente. Los docentes de odontología en Chile muestran niveles altos y estables de *engagement* en todas sus dimensiones, independientemente de su experiencia. Esto

sugiere que el compromiso con la enseñanza no disminuye con los años y que la motivación sigue siendo un factor clave en su desempeño profesional.

Figura 4

Percepción de la autoeficacia y sus dimensiones según años de experiencia docente en Odontología



La figura 4 muestra la media de las puntuaciones de autoeficacia y sus cuatro dimensiones (gestión académica, estrategias educacionales, mejora continua y responsabilidad social) en función de la experiencia docente. Los docentes de odontología en Chile muestran niveles de autoeficacia relativamente homogéneos sin importar su experiencia. Sin embargo, los docentes más nuevos tienden a sentirse más competentes en la mejora continua, mientras que la responsabilidad social es un área de menor percepción de autoeficacia en todos los grupos.

Como las dimensiones de la autoeficacia percibida según la experiencia docente presentan distribuciones no normales, se utiliza la prueba estadística de Kruskal-Wallis para comparar los grupos.

Tabla 5

Resultados de la prueba de Kruskal-Wallis para las dimensiones de engagement y autoeficacia percibida según la experiencia docente

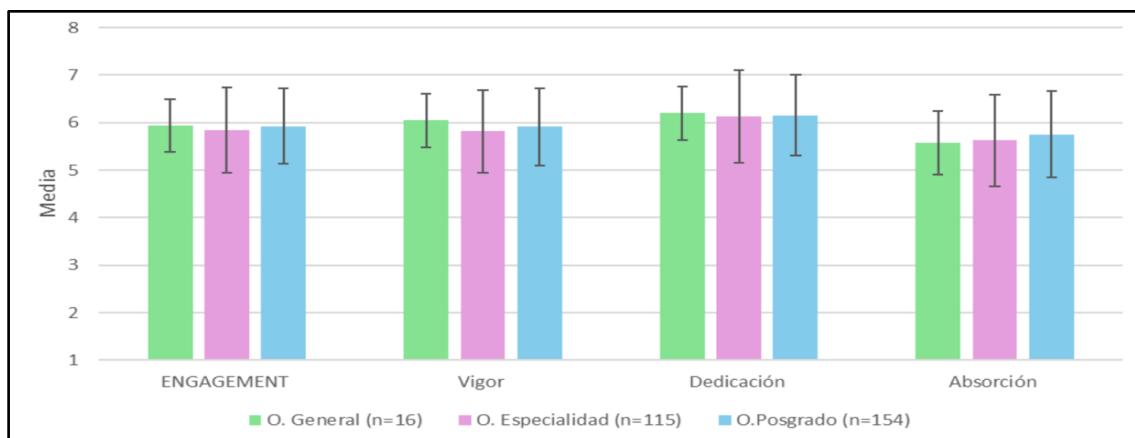
Dimensión	H de Kruskal-Wallis	Sig. asintótica (p-valor)
ENGAGEMENT	1,87	0,59
Vigor	2,54	0,46
Dedicación	4,32	0,22
Absorción	2,54	0,46
AUTOEFICACIA	1,4	0,69
Gestión Académica	11,88	0,00
Estrategias Educacionales	1,12	0,75
Mejora Continua	1,54	0,68
Responsabilidad Social	2,04	0,56

La prueba de Kruskal-Wallis mostró diferencias estadísticamente significativas únicamente en la dimensión "gestión académica" de la autoeficacia, donde la percepción varía según factores como experiencia docente. En las demás dimensiones de engagement y autoeficacia, no se encontraron diferencias significativas entre los grupos, indicando una percepción más homogénea.

Resultados comparativos para el engagement y la autoeficacia percibida según nivel de formación docente.

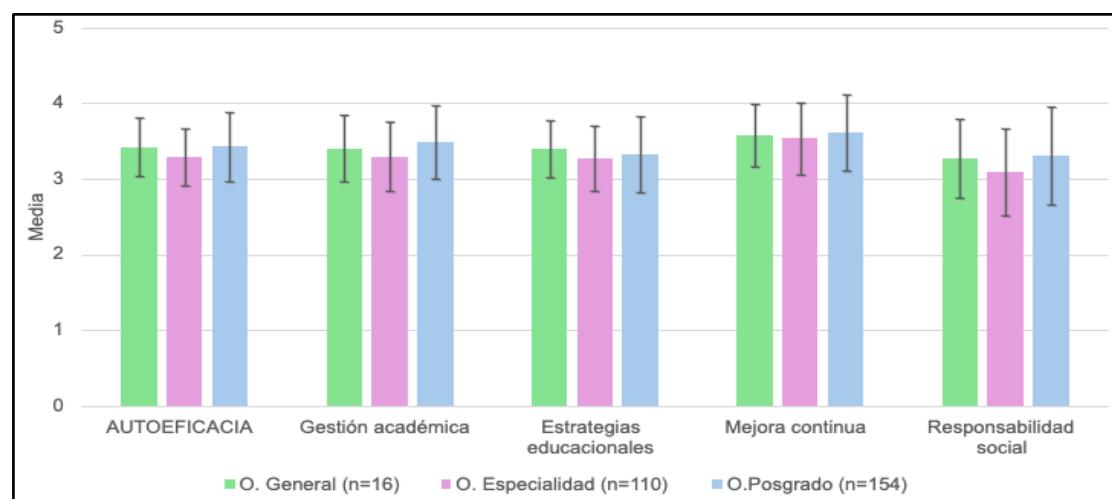
Las figuras 5 y 6 presentan los resultados de engagement y autoeficacia desglosados por tres niveles de formación docente.

Figura 5
Comparación del engagement docente según nivel de formación



La figura 5 muestra los promedios de *engagement* y de sus tres dimensiones (vigor, dedicación y absorción) en docentes de odontología, clasificados según su nivel de formación.

Figura 6
Percepción de autoeficacia en docentes de odontología según su nivel de formación



La figura 6 muestra la media de las puntuaciones de autoeficacia general y de sus cuatro dimensiones (gestión académica, estrategias educacionales, mejora continua y responsabilidad social) en tres grupos de docentes de odontología, organizados según su nivel de formación.

En relación al *engagement*, los docentes con formación general presentan un alto nivel de compromiso con su labor educativa. Aquellos con formación en especialidad también muestran elevados niveles de *engagement*, aunque con una mayor variabilidad en sus respuestas. Por su parte, los docentes con formación de posgrado evidencian niveles similares de *engagement*, con una dispersión intermedia en comparación con los otros grupos. Específicamente, los docentes con formación general destacan en las dimensiones de "vigor" y "dedicación", mientras que aquellos con estudios de posgrado presentan una mayor "absorción" en su trabajo.

En cuanto a la autoeficacia, los docentes con formación de posgrado reportan los niveles más altos en todas sus dimensiones, con especial énfasis en gestión académica, estrategias educacionales y mejora continua.

En general, el *engagement* se mantiene elevado en todos los grupos de formación docente, con los docentes de formación general sobresaliendo en vigor y dedicación. Por otro lado, la autoeficacia es más alta entre los docentes con formación de posgrado, especialmente en las áreas de gestión académica y mejora continua.

Estos resultados sugieren que la formación avanzada influye positivamente en la percepción de autoeficacia docente, mientras que el *engagement* se mantiene elevado independientemente del nivel de formación.

Como las dimensiones del *engagement* y la autoeficacia percibida según el nivel de formación docente presentan distribuciones no normales, se utiliza la prueba estadística de Kruskal-Wallis para comparar los grupos.

Tabla 6

Resultados de la prueba de Kruskal-Wallis para las dimensiones de engagement y autoeficacia percibida según nivel de formación docente

Dimensión	Kruskal-Wallis	Sig. asintótica (p-valor)
ENGAGEMENT	0,443	0,801
Vigor	1,128	0,569
Dedicación	0,307	0,858
Absorción	2,318	0,314
AUTOEFICACIA	11,954	0,003
Gestión académica	14,786	0,001
Estrategias educacionales	2,219	0,33
Mejora continua	3,712	0,156
Responsabilidad social	10,811	0,004

La tabla 7 muestra los valores de la prueba de Kruskal-Wallis evidenciando diferencias estadísticamente significativas en engagement y autoeficacia de acuerdo con el nivel de formación docente.

En relación con el *engagement*, no se encontraron diferencias significativas entre los grupos de formación docente en ninguna de sus dimensiones. El tipo de formación docente, entonces, no influye significativamente en el nivel de *engagement*. Los docentes, independientemente de su formación, muestran niveles similares de compromiso con su trabajo.

Para la variable autoeficacia, existen diferencias significativas en la percepción de autoeficacia general y en las dimensiones de gestión académica y responsabilidad social. Por lo tanto, la formación docente influye en estas áreas específicas de autoeficacia. También se observa que los docentes con mayor formación (posgrado) tienden a percibirse más competentes en estas dimensiones.

Estos resultados sugieren que la formación avanzada influye positivamente en la percepción de autoeficacia en áreas relacionadas con la gestión y la responsabilidad social, mientras que el nivel de *engagement* se mantiene constante independientemente del tipo de formación.

Discusión

Los resultados obtenidos en este estudio muestran que las variables género, experiencia profesional y formación docente impactan sobre el *engagement* y la autoeficacia percibida

En consonancia con investigaciones previas (Arvidsson et al., 2019; Aguilera Fierro, 2017; Peralta et al., 2023), se corroboró que la formación continua, tanto disciplinar como pedagógica, favorece el engagement y la autoeficacia.

Asimismo, la dimensión “gestión académica” de la autoeficacia docente demostró variar sustancialmente según la experiencia y la preparación profesional, reforzando la importancia de la especialización en la percepción de las competencias específicas.

El puntaje relativamente bajo en la dimensión “responsabilidad social” de la autoeficacia percibida, sugiere la necesidad de diseñar programas específicos para fortalecerla y el logro de competencias en los docentes.

Este aspecto, coincide con la propuesta de Vega Rodríguez y Vizcaíno Escobar (2023) sobre la pertinencia de adaptar la autoeficacia a las exigencias educativas actuales, incluyendo experiencias de prácticas en escenarios reales o residencias de grado.

Según Venegas Traverso (2021), los individuos con un débil sentimiento de autoeficacia carecen de compromiso, se desalientan ante las dificultades, evitan desafíos complejos y no confían en sus propias capacidades. En contraposición, quienes presentan un alto sentido de autoeficacia muestran curiosidad, perseveran ante los problemas y perciben las adversidades como oportunidades de aprendizaje y desarrollo de sus habilidades. En este sentido, la investigación de Hernández Jácquez y Ceniceros Cázares (2018), centrada en el profesorado de educación superior en México, concluyó que un nivel elevado de autoeficacia docente guarda una estrecha relación con un mejor desempeño educativo. Esto subraya la relevancia de fomentar la autoeficacia para optimizar la calidad de la educación superior.

A diferencia de lo apuntado por Emeljanovas (2023), quien relaciona la carga emocional con un menor compromiso docente, los hallazgos de este estudio señalan que altos niveles de engagement, principalmente en “dedicación” y “vigor”, pueden funcionar como un factor protector frente al estrés, favoreciendo prácticas pedagógicas más innovadoras y eficaces (Lozano-Paz y Reyes-Bossio, 2017). Además, valores como la

resiliencia y el compromiso ético (Barni et al., 2020; Galindo-Domínguez et al., 2020), junto a la experiencia profesional y la formación avanzada (Idrogo Mori, 2020), fortalecen la autoeficacia y benefician tanto la calidad de la enseñanza como el bienestar docente.

Se proponen las siguientes recomendaciones para potenciar la formación docente, mejorar la calidad educativa y fortalecer el bienestar y el compromiso del profesorado de odontología en Chile, con el objetivo de favorecer una enseñanza más efectiva y motivadora:

- Impulsar el desarrollo de programas de formación continua que integren tanto competencias pedagógicas como disciplinares, con especial énfasis en gestión académica y responsabilidad social.
- Implementar estrategias formativas basadas en la práctica, como residencias pedagógicas, mentorías y simulaciones en escenarios reales, con el fin de fortalecer la confianza docente y mejorar su desempeño profesional.
- Fomentar el *engagement* como un factor protector frente al estrés, promoviendo espacios de bienestar docente, comunidades de aprendizaje y redes de apoyo que refuerzen la dedicación y el vigor, minimizando así la carga emocional en la enseñanza.
- Reforzar la dimensión de responsabilidad social mediante programas de vinculación con el medio y formación en liderazgo educativo, con el propósito de fortalecer la percepción del impacto social y el compromiso con la comunidad.
- Evaluar y dar seguimiento al impacto de la formación docente mediante mediciones periódicas del *engagement* y la autoeficacia, complementadas con estudios longitudinales y cualitativos, lo que permitirá ajustar y optimizar las estrategias de formación según las necesidades del profesorado.

Conclusiones

El *engagement* y la autoeficacia docente emergen como variables clave para la efectividad y satisfacción laboral de los profesores de Odontología en Chile. Destaca la dimensión de “dedicación” del *engagement* por reflejar un alto compromiso y entusiasmo, mientras que la “gestión académica” muestra mejoras ligadas a la formación avanzada. Por otro lado, la “responsabilidad social universitaria” presenta los puntajes más bajos, evidenciando la necesidad de reforzar este aspecto en los programas de desarrollo docente.

Asimismo, la formación avanzada contribuye positivamente a la percepción de autoeficacia, mientras que el *engagement* se mantiene elevado con independencia del nivel educativo alcanzado. No obstante, el estudio presenta algunas limitaciones, como la ausencia de análisis cualitativos y el uso de autoinformes, lo cual impide una aproximación más profunda a la perspectiva subjetiva del profesorado.

Las proyecciones futuras incluyen:

- Expandir la investigación a otras disciplinas de Ciencias de la Salud.
- Incorporar metodologías cualitativas y diseños longitudinales.
- Evaluar programas que fortalezcan competencias específicas, especialmente en gestión académica y responsabilidad social.
- Explorar la relación entre el *engagement*, la autoeficacia y los resultados académicos, así como el clima laboral.

En conclusión, este estudio evidencia la importancia de alinear los programas de formación docente con las necesidades contemporáneas de la educación superior, a fin de promover tanto el desarrollo profesional como el bienestar laboral del profesorado. Investigaciones venideras podrían ahondar en las interacciones entre Engagement, autoeficacia y resultados académicos de los estudiantes, contribuyendo con ello a la mejora de la calidad educativa universitaria.

Agradecimientos

Agradezco al metodólogo Mg. Roger Moraga por su apoyo y orientación en el análisis metodológico de este estudio.

Referencias

- Aguilera Fierro, A. (2017). *Relación entre el perfil sociodemográfico y académico de los docentes del área de la salud y su nivel de engagement* [Tesis de maestría, Universidad de Concepción].
- Alvites-Huamaní, C. (2019). Estrés docente y factores psicosociales en docentes de Latinoamérica, Norteamérica y Europa. *Propósitos y Representaciones*, 7(3), 141-159. <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n3.393>
- Arraigada, M. (2015). Estudio del engagement con el trabajo en docentes universitarios. Trabajo presentado en VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. IN XXII Jornadas de Investigación. XI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Arvidsson, I., Leo, U., Larsson, A., et al. (2019). Burnout among school teachers: quantitative and qualitative results from a follow-up study in southern Sweden. *BMC Public Health*, 19, 655. <https://doi.org/10.1186/s12889-019-6972-1>
- Asociación Chilena de Enseñanza en Odontología (ACHEO).(s.f.)Página oficial.
<https://acheo.cl/>
- Ávila Dávila, M. M., Portalanza Chavarría, C. A. y Duque Oliva, E. J. (2018). Evaluación del engagement en trabajadores de una institución de educación superior en Ecuador. *Revista Científica Ecociencia*, 4(4), 1–25.
- Avilés-Canché, K. I. y Marbán, J. M. (2023). Perfiles de autoeficacia docente y conocimiento especializado para la enseñanza de las matemáticas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(2), 57-85. <https://doi.org/10.6018/reifop.559321>
- Bakker, A. B., Demerouti, E. y Xanthopoulou, D. (2012). How do engaged employees stay engaged? *Ciencia & Trabajo*, 14, 15–21.
- Barni, D., Danioni, F. y Benevene, P. (2019). Teachers' self-efficacy: The role of personal values and motivations for teaching. *Frontiers in psychology*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01645>
- Bocanegra Rodríguez, L. y Sánchez Ospina, L. (2021). Relación entre los factores de riesgo psicosocial intralaboral y las condiciones individuales en docentes de hora cátedra

- de la institución de educación superior “ITFIP”, Tolima/Colombia. *Revista Electrónica de Trabajo Social*, 2(1), 1-20. <https://ceatso.com/wp-content/uploads/2021/07/Campos-Problemáticos-Segunda-Edición-Completa.pdf>
- Cabanillas, M. y Biancato, Y. (2016). *Correlación entre la motivación laboral y el compromiso organizacional con el Engagement en el personal docente y administrativo de la Universidad Privada Antonio Guillermo Urrelo S.A.C.* [tesis doctoral]. Universidad Privada Antonio Guillermo Urrelo.
- Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH). (s.f.). Página oficial. <https://consejodirectores.cl/>
- Contreras, (2015). Determinación del Nivel de Engagement Laboral en Trabajadores de una Planta de Producción de Petróleo y Gas Costa Afuera en México. *Ciencia & Trabajo*, 17(52), 37-42. <https://doi.org/10.4067/S0718-24492015000100008>
- Covarrubias, C. (2014). *El sentimiento de autoeficacia en una muestra de profesores chilenos* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid].
- Covarrubias, C. y Mendoza, M. (2015). Sentimiento de autoeficacia en una muestra de profesores chilenos desde las perspectivas de género y experiencia. *Estudios Pedagógicos*, 41(1), 63-78.
- Del Río, B., Hernández, M., Rodríguez, K. y Águila, O. (2018). La autoeficacia docente: un reto en el accionar del profesor universitario de las ciencias médicas. *EduMeCentro*, 10(2), 171-187.
- Delgado-Abella, L. E. (2020). Las variables psicológicas positivas como ejes de formación y actuación profesional en el contexto de la salud en el trabajo. En Orejuela, J. (coord.), *Desafíos en la formación de psicólogos de las organizaciones y del trabajo*. Editorial EAFIT.
- Emeljanovas, A., Sabaliauskas, S., Mežienė, B. y Istomina, N. (2023). The relationships between teachers' emotional health and stress coping. *Frontiers in Psychology*, 14, 1276431. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1276431>
- Enríquez, C., Cabrera, C. y Cabrera, G. (2021). La profesionalización pedagógica y su necesidad en los docentes de la educación médica cubana. *EduMeCentro*, 13(2), 287-300
- Falcón-Torres, L. y Moure-Miró, M. (2020). Docent competency for the improvement of educational quality in the health sector. *Revista Información Científica*, 99(3), 198-199.
- Fenoll-Brunet, R. M. (2021). Valoración del profesorado en Ciencias de la Salud. REDU. *Revista de Docencia Universitaria*, 19(2), 33-48.
- Gal, B., Sánchez, J., González-Soltero, R., Learte, A. y Lesmes, M. (2021). La educación médica como necesidad para la formación de los futuros médicos. *Educ. Médica*, 22(2), 111-118.
- Galindo-Domínguez, H., Pegalajar, M. y Uriarte, J. D. (2020). Efecto mediador y moderador de la resiliencia entre la autoeficacia y el burnout entre el profesorado universitario de ciencias sociales y legales. *Revista Psicodidáctica* 25, 127-135. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2020.04.002>
- García-Martínez, I., y Martín-Romera, A. (2018). (Re) Definiendo la profesionalización docente desde diversas miradas. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(1), 1-5.
- Hernández Jácquez, L. y Ceniceros Cázares, D. (2018). Autoeficacia docente y desempeño docente ¿una relación entre variables? *Innovación educativa*, 18(78), 171-192.

- Idrogo Mori, N. A. (2020). *Autoeficacia Docente y Desempeño Laboral en Instituciones Educativas Públicas de la UGEL 01*. [Tesis de Maestría]. Universidad Nacional De Educación Enrique Guzmán y Valle.
- Lozano-Paz, C. R. y Reyes-Bossio, M. (2017). University professors: a view from general self-efficacy and work engagement. *Revista Digital De Investigación En Docencia Universitaria*, 11(1), 134–148. <https://doi.org/10.19083/ridu.11.503>
- Milicic, N. (2017). Clima social escolar y desarrollo personal. Ediciones UC.
- Millán Núñez-Cortés, J. (2018). Investigación en Educación Médica. *Educación Médica*, 19(Suppl. 3), 229. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2018.11.006>
- Montoya, P. A. y Moreno, S. (2012). Relación entre Síndrome de Burnout, estrategias de afrontamiento y Engagement. *Psicología desde el Caribe*, 29(1).<http://www.scielo.org.co/pdf/psdc/v29n1/v29n1a11.pdf>
- Ordóñez-Balladares, A., Portalanza-Chavarría, A. y Orejuela-Soto, M. F. (2021). Engagement y Burnout en Docentes de la Universidad de Guayaquil. *Revista Venezolana de Gerencia*, 26 (Número Especial 5), 51-64. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.26.e5.4>
- Orsini, C. A., Danús, M. T., & Tricio, J. A. (2019). La importancia de la educación interprofesional en la enseñanza de la odontología: Una revisión sistemática exploratoria analizando el dónde, el porqué y el cómo. *Educación Médica*, 20(Suppl. 1), 152-164. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2018.04.016>
- Parra, P. (2017). *Relación entre el perfil sociodemográfico y académico de los docentes del área de la salud y su nivel de engagement* [Tesis de Maestría, Universidad de Concepción].
- Peralta, J., Palacios, J., Tamayo, P., Rodríguez, M. y Olivares, C. (2023). Engagement académico y laboral docente: Una revisión bibliográfica. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(27), 35-48.
- Prieto Navarro, L. (2016). *Autoeficacia del profesor universitario: eficacia percibida y práctica docente*. Narcea Ediciones.
- Reaves, S. J. y Cozzens, J. A. (2018). Teacher Perceptions of Climate, Motivation, and Self-Efficacy: Is There Really a Connection? *Journal of Education and Training Studies*, 6(12), 48-67. <https://doi.org/10.11114/jets.v6i12.3566>
- Rodríguez Ramírez, J. A., Guevara Araiza, A. y Viramontes Anaya, E. (2017). Síndrome de burnout en docentes. *Revista de investigación educativa de la REDIECH*, 8(14), 45-67.
- Rodríguez-Rey, R. y Cantero-García, M. (2020). Albert Bandura: Impacto en la educación de la teoría cognitiva social del aprendizaje. *Padres Y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, (384), 72–76. <https://doi.org/10.14422/pym.i384.y2020.011>
- Romero, D. C., Aguilar, A. C. y Peña, C. P. C. (2022). Elección de carrera en estudiantes mujeres: Una revisión de literatura a la teoría de la carrera cognitiva social. Investigación y género. Proyectos y resultados en estudios de las mujeres: VIII Congreso Universitario Internacional de Investigación y Género, Universidad de Sevilla, 23-24 de junio de 2022 (pp. 646-661). SIEMUS (Seminario Interdisciplinar de Estudios de las Mujeres).
- Sarmiento Martínez, A. M., Moreno Acero, I. D. y Morón Castro, C. (2022). Engagement Académico: un elemento clave en la educación virtual. *Praxis*, 18(1), 140-157. <http://dx.doi.org/10.21676/23897856.3695>.
- Sarmiento Peralta, G.G. (2020). Design and validation of a university teacher self-efficacy scale. *Revista de Docencia Universitaria*, 18(2), 131-142. <https://doi.org/10.4995/redu.2020.14343>

- Schaufeli, W.B., Salanova, M., González-Romá, V. y Bakker, A. (2002). The Measurement of Engagement and Burnout: A Two Sample Confirmatory Factor Analytic Approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71-92 (2002). <https://doi.org/10.1023/A:1015630930326>
- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2003). Utrecht Work Engagement Scale: Test manual. https://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/Test%20Manuals/Test_manual_UWES_English.pdf
- Schaufeli, W. y Bakker, A. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: a multi-sample study. *International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 25, 293-315. <https://doi.org/10.1002/job.248>
- Schunk, D. H. y DiBenedetto, M. K. (2021). Self-efficacy and human motivation. *Advances in motivation science*, 8153-179. <https://doi.org/10.1016/bs.adms.2020.10.001>
- Subsecretaría de Educación Superior (2023). www.mifuturo.cl
- Valdez, H. y Ron, C. (2011). UWES Utrecht Work Engagement Scale: Escala Utrecht de Engagement en el Trabajo. Recuperado de https://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/Test%20Manuals/Test_manual_UWES_Espanol.pdf
- Vega Rodríguez, Y. y Vizcaíno Escobar, A. (2023). Evaluación de la autoeficacia del docente universitario: una revisión sistemática de la literatura. *Mendive. Revista de Educación*, 21(3).467-482.
- Venegas Traverso, C. (2021). ¿Qué dice y piensa el profesorado chileno sobre su desempeño e impacto educativo? Evidencias de la década 2011-2020. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 20(43), 225-248.
- Vizcaíno Escobar, A., López Morales, K. y Klimenko, O. (2018). Creencias de autoeficacia y desempeño docente de profesores universitarios. *Revista Katharsis*, 25, 75-93.
- Westphal, A., Kalinowski, E., Hoferichter, C. J. y Vock, M. (2022). K-12 teachers' stress and burnout during the COVID-19 pandemic: A systematic review. *Frontiers in Psychology*, 13, 920326. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.920326>
- Zabalza, M. (2016). Ser profesor universitario hoy. *La Cuestión Universitaria*, 5,68-80. <http://polired.upm.es/index.php/lacuestionuniversitaria/article/view/3338>
- Zimmerman, B., Kitsantas, A. y Campillo, M. (2005). Evaluación de la Autoeficacia Regulatoria: Una Perspectiva Social Cognitiva. *Revista Evaluar*, 5(1), 1-21. <https://doi.org/10.35670/1667-4545.v5.n1.537>