LA MEDIDA DE LA AUTOEFICACIA DOCENTE: UNA REVISIÓN DE ALCANCE

TEACHING SELF-EFFICACY MEASUREMENT: A SCOPING REVIEW

MEDINDO A AUTOEFICÁCIA DO PROFESSOR: UMA REVISÃO DE ESCOPO

Martín-Martín, Margarita
ORCID 0000-0003-0554-7833

Universidad Complutense de Madrid, UCM
Madrid, España
margam05@ucm.es

Asensio-Muñoz, Inmaculada
ORCID 0000-0003-3523-570X

Universidad Complutense de Madrid, UCM
Madrid, España
macu@edu.ucm.es

Bueno-Álvarez, José Antonio
ORCID 0000-0001-6747-8699

Universidad Complutense de Madrid, UCM
Madrid, España
alvarez@edu.ucm.es

Resumen. Introducción. La revisión que se presenta sobre la medición de la autoeficacia docente se justifica por los problemas de definición operativa del constructo, a pesar de su importancia en la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esto hace necesario una evaluación y mejora de su medida. Método. Mediante una *scoping review*, se seleccionan 47 estudios primarios realizados en España, Portugal y Latinoamérica. Resultados. La síntesis llevada a cabo pone de manifiesto el interés por el tema. El instrumento que emerge como más utilizado es el TSES. Discusión. Los resultados obtenidos permiten concluir acerca de la necesidad de avanzar en estudios primarios más estrictos, dada la importancia que de este aspecto en la validez de los instrumentos empleados.

Palabras clave: Autoeficacia; docencia; medida; evaluación; revisión; validez.

Abstract. Introduction. The review presented here on the measurement of teacher self-efficacy is justified by the problems of operational definition of the construct, despite its importance in the quality of teaching and learning processes. This makes it necessary to evaluate and improve its measurement. Method. By means of a scoping review, 47 primary studies carried out in Spain, Portugal and Latin America were selected. Results. The synthesis carried out shows the interest in the subject. The instrument that emerges as the most widely used is the TSES. Discussion. The results obtained allow us to conclude about the need to advance in stricter primary studies, given the importance of this aspect in the validity of the instruments used.

Keywords: Self-efficacy; teaching; measurement; assessment; review; validity.

1. INTRODUCCIÓN

La autoeficacia es un constructo relevante en el ámbito de la educación (An et al., 2021; Zimmerman et al., 2017), porque, según la evidencia existente, en el alumnado afecta al rendimiento académico (Honicke & Broadbent, 2016), mientras que es uno de los principales dominios que definen la identidad docente (Hanna et al., 2019) en el profesorado, en quienes se centra este artículo, y presenta relación con el bienestar de los propios docentes (Aloe et al., 2014), así como con la calidad de los procesos que se desarrollan en el aula (Fischer et al., 2021) y con el rendimiento de sus estudiantes (Oliveira et al., 2016; Zee & Koomen, 2016). Sin embargo, según el meta-análisis de Sitzmann y Yeo (2013), la autoeficacia es más un producto del desempeño pasado que una fuerza impulsora que afecte el desempeño futuro. Precisamente, entre las limitaciones que encuentran Fischer et al. (2021) o Zee y Koomen (2016) en sus revisiones, hay que destacar que la síntesis de la evidencia, especialmente en

estos últimos puntos, se ve dificultada por la falta de definiciones conceptuales y medidas comunes en los estudios primarios, así como por la diversidad de tamaños muestrales empleados. A nivel internacional, desde que Gibson y Dembo (1984) presentaron la primera herramienta para la medida del sentimiento de autoeficacia docente, son múltiples los procedimientos que se han empleado para la evaluación del constructo, siendo el enfoque de Tschannen-Moran y Woolfolk-Hoy (2001) el predominante es en el ámbito anglosajón (Morris et al., 2017).

El presente estudio se centra en la medida y evaluación de la autoeficacia del docente en un amplio contexto, caracterizado por el uso de una lengua materna hispana o portuguesa, en donde, sin embargo, con frecuencia se mide el constructo con instrumentos traducidos del inglés. En este ámbito, se han realizado algunas revisiones sistemáticas previas, más comprensivas (Bueno-Álvarez et al., 2022; Casas & Blanco, 2016), o limitadas a un solo país (Costa & Assis, 2019; Venegas, 2021) o disciplina (Barbosa & Guidotti, 2021), pero se carece de estudios centrados expresamente en la evaluación de los instrumentos utilizados para la medida de la variable.

La evaluación de instrumentos es una actividad necesaria, como garantía de calidad de los datos que soportan la investigación empírica sobre cualquier tema. En España, esta evaluación se está haciendo desde diferentes aproximaciones metodológicas. Por un lado, hay estudios centrados en la valoración de los tests a partir de cuestionarios que recogen las percepciones de los profesionales que los usan (Hernández et al., 2021; Hernández et al., 2022; Muñiz & Fernández-Hermida, 2000, 2010; Muñiz et al., 2020). Por otra parte, desde 2011 (Muñiz et al.), se realizan periódicamente evaluaciones de la calidad de los tests editados en España basadas en el Cuestionario de Evaluación de Tests (CET) de Prieto y Muñiz (2000) y el CET-R (Hernández et al., 2016), que es una versión actualizada que recoge los avances psicométricos y tecnológicos (Evers et al., 2013). Estas pautas son una referencia cuando se trata de valorar cuestionarios, escalas y otro tipo de pruebas en las que se apoya la evaluación psicopedagógica y la investigación educativa en general. Pero también, las revisiones sistemáticas y meta-análisis se presentan como metodologías útiles para hacer un uso informado de instrumentos de medida y evaluación en Psicología y en Educación (Iliescu et al., 2022). En esta línea, el presente artículo presenta una revisión de los instrumentos de evaluación de la autoeficacia docente, empleados en investigaciones publicadas en lengua española y portuguesa, con el fin de aportar evidencias que orienten y mejoren la medida del constructo en un ámbito geográfico, lingüístico y cultural muy amplio, pero escasamente tratado en la investigación precedente. Los objetivos específicos que se pretenden alcanzar son: 1) describir el alcance de la investigación realizada en los últimos años en España, Portugal y Latinoamérica sobre autoeficacia docente basada en instrumentos cuantitativos de medida, 2) identificar dichos instrumentos y 3) evaluar sus características métricas, fundamentalmente la fiabilidad y la validez de las inferencias que se realizan a partir de ellos.

2. METODOLOGÍA

A fin de lograr los objetivos planteados se realizó una revisión de alcance, atendiendo a la pauta de revisión sistemática PRISMA-ScR (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analysis extension for Scoping Reviews) (Tricco et al., 2018). Como criterios de inclusión, se seleccionaron artículos publicados en lengua española o portuguesa, en revistas de acceso abierto, entre enero de 2015 y el 15 de diciembre de 2021 que incluyen una medida cuantitativa de la autoeficacia docente en cualquier etapa educativa. Como estrategia de síntesis se siguió una metodología descriptiva mixta, tanto cuantitativa, basada principalmente en estadística de frecuencias, como cualitativa.

2.1.Proceso de selección de las investigaciones

Identificación. La búsqueda se centró en Biblat, Dialnet plus, RedALyC, Scielo, Scopus y WoS, que se eligieron estratégicamente para respaldar el objetivo central de la revisión. Este, en consonancia con Bartimote-Aufflick et al. (2016), debe ser el principal criterio cuando se trata de elegir las bases bibliográficas. Para ofrecer una panorámica del estado de la cuestión en torno a la medida de la autoeficacia docente en el contexto geográfico y lingüístico marcado, se utilizaron los términos "autoeficacia", "auto-eficacia", "selfefficacy" y "self-efficacy" en los campos de título, resumen o palabras clave. Se procuró un equilibrio de los criterios de sensibilidad y precisión (Best et al., 2014), priorizando en un primer momento más específicamente a la sensibilidad con el fin de aspirar a la exhaustividad que se busca en este tipo de investigación. Por ello, a través de métodos complementarios (Wohlin, 2014), se identificaron 24 investigaciones más, con lo que se obtuvieron inicialmente un total 19266 registros.

Preselección. Con la eliminación de los registros duplicados quedaron 13455. Aplicando los criterios de elegibilidad fijados, a través de la lectura independiente de los títulos de los artículos por parte de dos de los autores, se eliminaron aquellos que no hacían referencia a educación, quedando 5170 (K = .98). Posteriormente, tras la lectura de los resúmenes se eliminaron aquellos no centrados en el profesorado (K = .97) o en el constructo de autoeficacia docente (K = .91), lo que redujo la selección de 144 registros.

Inclusión. Finalmente, los autores de forma conjunta decidieron qué registros iban a formar parte de la revisión finalmente, eliminando aquellos estudios que no se basaban en instrumentos cuantitativos o no los describían de manera completa, atendiendo a los objetivos y a las categorías de análisis definidos en la revisión, por lo que quedaron un total de 47 investigaciones. En la Figura 1 se resume el proceso descrito.

2.2.Proceso de extracción y análisis de datos

De cada trabajo se extrajo la información pertinente, referida fundamentalmente al instrumento de medida empleado, dimensionalidad del constructo, número de ítems, opciones de respuesta y características métricas relacionadas con la fiabilidad y las evidencias de validez reportadas. Los datos extraídos se recogieron en una hoja Microsoft® Excel 2010 para su identificación y clasificación, así como para el análisis y síntesis de la información relevante, de acuerdo con los objetivos de la revisión.

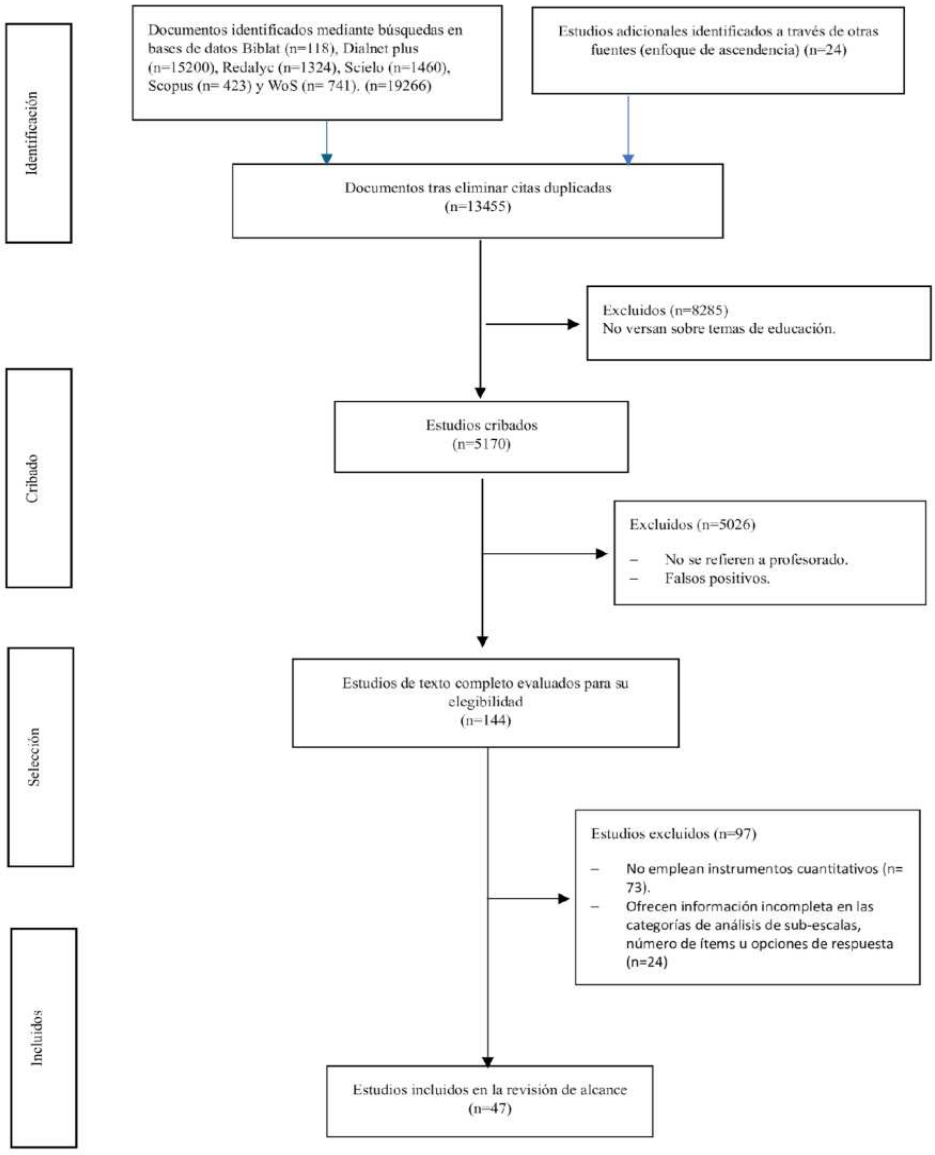


Figura 1. Diagrama de flujo del procedimiento de recogida de datos. Fuente: adaptación de Tricco et al., (2018).

3. RESULTADOS

En la Tabla 1 se resumen los principales resultados de la revisión realizada. En ella se observan los artículos finalmente seleccionados, que aparecen citados en la última columna, mientras que la referencia completa correspondiente se ofrece en la lista bibliográfica, marcada con un asterisco. Cada estudio se identifica además con un número, que es el que le corresponde según su ordenación alfabética dentro del conjunto final de documentos incluidos. Esta identificación numérica es la que se utiliza en adelante en la presentación de los resultados, con el fin de hacer más ágil la exposición de los mismos. Los instrumentos, que se ofrecen en la primera columna, aparecen ordenados en la tabla 1 según su uso, de mayor a menor frecuencia de utilización y en las columnas 2, 3. 4, 5 y 6 se sintetizan los hallazgos referidos a dimensionalidad del constructo, número de ítems, opciones de respuesta y características métricas relacionadas con la fiabilidad y las evidencias de validez aportadas.

Por otra parte, la síntesis de los resultados de la revisión se estructura en tres apartados, atendiendo a los objetivos de investigación.

Tabla 1. Instrumentos de medida empleados en los estudios incluidos en la revisión.

Instrumento	Dimensionalidad	Items	Opciones respuesta	Fiabilidad	Validez	Estudio
Teacher´s Sense of Efficacy Scale (TSES) / Ohio State Teacher Efficacy Scale (OSTES) Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy (2001)	1) Implicación de los estudiantes; 2) estrategias de enseñanza; 3) manejo de la clase.	24	10	Reporta la original α = .93	NO	43. Suárez (2018)
			9	α = .922	AFE, AFC	8. Covarrubias y Mendoza (2016a)
			5	α = .933, [IC 95% .918, .945] ω = .954	AFC ordinal	11. Domínguez et al. (2019)
				Reporta la original α = .92	NO (Hace referencia al original)	30. Martínez et al. (2017)
			4	α = .906	NO	36. Perochena et al. (2020)
	1) Implicación de los estudiantes; 2) estrategias de enseñanza; 3) manejo de la clase; 4) atención a la singularidad de los estudiantes.	17	5	Se basan en Covarrubias y Mendoza (2016a)	Se basan en Covarrubias y Mendoza (2016a)	9. Covarrubias y Mendoza (2016b)
				Se basan en Covarrubias y Mendoza (2016a)	Se basan en Covarrubias y Mendoza (2016a)	7. Covarrubias y Mendoza (2015)
				Se basan en Covarrubias y Mendoza (2015)	Se basan en Covarrubias y Mendoza (2015)	18. García, M. P. et al. (2017)
	1) Implicación del estudiante; 2) estrategias instruccionales; 3) gestión del aula;	12	10	Reporta un α = .91 y de las escalas entre α = .8 y .81	Reporta AFE	6. Casanova y Azzi (2015)
	1) Compromiso; instrucción; 2) manejo del aula.		9	α = .795	AFE	35. Perandones y Herrera (2017)
	1) Implicación de los estudiantes; 2) estrategias de enseñanza; 3) manejo de la clase.	11 (4+ 4+3)	9	Utilizan la versión de Burgueño et al. (2019)	Utilizan la versión de Burgueño et al. (2019) AFC (Ml y bootstrapping)	3. Burgueño et al. (2020)
Escala de autoeficacia docente del profesor	1) Planificación de la enseñanza; 2) implicación de los alumnos en el aprendizaje; 3)	44	6	α = .95	Validez de contenido	47. Vizcaino et al. (2018)

	universitario (EAPU) Prieto (2005 y 2007)	interacción y creación de un clima positivo en el aula; 4) evaluación del aprendizaje de los alumnos; 5) autoevaluación de la función docente.					
		1) Planificación de la enseñanza; 2) implicación activa de los alumnos en su aprendizaje; 3) interacción positiva en el aula; 4) evaluación del aprendizaje y de la función docente.			Reporta el original α = .94	NO	22. Giménez y Morales (2019)
					α = .992	NO	23. Hernández y Ceniceros (2018)
					α = .964 (En las sub-escalas entre .829 y .912)	NO	25. Iglesias y Galicia (2018)
	The Teacher's Efficacy for Inclusive Practices (TEIP) Sharma, Loreman & Forlin (2012)	1) Estrategias de enseñanza inclusiva; 2) colaboración con otros colegas; 3) control de comportamientos	18	6	α = .897(En las sub-escalas entre .808 y .858)	AFE	10. Dias (2017)
					Reportan la de otro estudio realizado en México α = .941) En las sub-escalas entre .845 y .865)	NO	29. Márquez et al. (2021)
					NO	Validez aparente	34. Nina et al. (2020)
				4	α: .91	NO	33. Murillo et al. (2020)
	Teacher Interpersonal Self-Efficacy Scale (TISES) Brouwers & Tomic (2001)	1) Gestión del aula; 2) obtención de apoyo por parte de colegas; 3) obtención de apoyo de los superiores	24	6	α = .92, .93. 94	AFC Análisis de regresión jerárquico	17. García et al. (2015)
					α = .91, .92, .93 test/re-test: .775, .712, .765	AFC (Ml)	32. Moura y Costa (2016)
				5	α = .91 CRI: .95	AFC (WLSMV)	16. García, D. et al. (2017)
	Mathematics Teaching Efficacy Belief Instrument (MTEBI) Enochs, Smith, & Huinker (2000)	1) Eficacia en la enseñanza; 2) expectativas de resultado en la enseñanza	13 (solo subescala PMTE)	5	α = .78, .72	NO	40. Segarra et al. (2021)
			21		α = .91 En las sub-escalas α = .85, .71	NO	41. Segarra y Julià (2021)

			21		α = .81, .86	AFC (uls a partir de matriz tetracórica)	46. Verdugo et al. (2017)
	SelfEfficacy Scale for Physical Education Teacher Education Majors towards Children with Disabilities (SE-PETE-D) Block, Hutzler, Barak & Klavina (2013)	1) Inclusión de discapacidad; 2) enseñanza de habilidades motrices; 3) organización de juegos deportivos colectivos	33	5	α = .964	NO	37. Reina et al. (2016)
					α = .9	NO	13. Fernandes et al. (2019)
		En discapacidad intelectual (DI): instrucciones de los iguales (II) y estando en la tarea (ET); en discapacidad física (DF): II, seguridad (S) y adaptaciones específicas (AE); y en discapacidad visual (DV): II y AE	25		α = .76-.89	AFC. (Ml y bootstrapping)	1. Abellán et al. (2019)
	Computer Self-Efficacy Scale (CSES) Howard (2014)	Competencia, dominio del ordenador.	12	5	α = .97	NO	27. Ladrón de Guevara et al. (2021)
					Reportan α = .97		28. Ladrón de Guevara et al. (2019)
	Teacher Efficacy Scale (TES)-Short Form Hoy & Woolfolk (1993)	1) Eficacia en la enseñanza; 2) eficacia personal	10	6	NO	NO	24. Herrera et al. (2019)
					α = .712	NO	35. Perandones y Herrera (2017)
	Items de autoeficacia incluidos en TALIS (OECD, 2014)	1) Enseñanza; 2) gestión de la clase; 3) implicación de los estudiantes	12	4	α = .75-.82	NO	20. Gil (2016)
					α = .90 Ω = .78 CR: .94 AVE: .84 (en las subescalas α: .75-.82)		21. Gil (2017)
	Escala de Crenças de Eficácia Coletiva (ECEC) Tschannen-Moran & Barr (2004).	1) Estrategias instruccionales; 2) control de la disciplina.	12	10	Reportan α = .95 del instrumento completo y .91-.93 para las subescalas	Reporta AFE	6. Casanova y Azzi (2015)
	Collective Teacher Efficacy (CTE)	1) Competencias grupales positivas; 2) competencias grupales negativas; 3) análisis de tareas	21	4	α = .912	Componentes principales, AFC	15. Gallegos y López (2019)

Goddard, Hoy & Woolfolk (2000)	positivas; 4) análisis de tareas negativas.					
Autoeficacia Colectiva Docente (ACD)	1) Toma de decisiones; 2) enseñanza; 3) convivencia; 4) logro de la participación familiar; 5) logro de la participación comunitaria; 6) para el logro de un clima escolar	45	10	NO	Validez de contenido	38. Sánchez et al. (2021)
Cuestionario sobre su autoeficacia percibida de la formación lingüística y metodológica (CAPFLM) Adaptación basada en los instrumentos de creencias de Martínez (2005) y Tercanlioglu (2005)	1) Competencia lingüística; 2) competencia metodológica	50	4	α = .897	Validez de contenido	14. Fernández y Fernández (2019)
Escala de Autoeficácia de Professores (EAED) Polydoro, Winterstein, Azzi, Carmo & Venditti Jr (2004)	1) Intencionalidad de la acción docente; 2) gestión del aula	24	6	Reportan α = .94 α = .86, .90	NO	31. Matos y Iaochite (2018)
Escala de Autoeficacia Motivacional (EAM) o Inventario de Autoeficacia Motivacional Docente (IAM-D)	1) Entusiasmo; 2) participación; 3) utilidad; 4) interés; 5) costo; 6) importancia; 7) sentido; 8) general; 9) tarea.	35	6	α = .743-.87	Validez de contenido y AFE (componentes principales)	44. Valenzuela et al. (2015)
Escala de Autoeficácia para professores (EAP) Bandura (1990)	Eficacia 1) instruccional; 2) en las relaciones interpersonales; 3) en la promoción de la implicación familiar; 4) en la toma de decisiones; 5) en el establecimiento de un buen ambiente	29	5	α = .49-.86	Se basan en la validación de Pedro (2011): AFE con rotación promax y α=.78 (.70-.75)	4. Capelo y Pocinho (2016)

	escolar; 6) en el manejo de la disciplina.					
Escala de Percepción de la eficacia de los docentes (EPED) Hernández y Velázquez (2010)	Autoeficacia entendida como autopercepción competencial en:1) conocimiento del contenido; 2) conocimiento didáctico;3) gestión/ organización de la clase; 4) liderazgo y relación con otros agentes.	42	5	α = .84 del instrumento completo	NO	45. Valle et al. (2015)
Multicultural Efficacy Scale (MES) Guyton & Wesche (2005)	1) Experiencia intercultural; 2) actitud hacia la interculturalidad en el aula; 3) eficacia intercultural en la educación	35	4	α = .72 - .93	AFE (componentes principales)	26. Iñiguez et al. (2021)
Escala de Autoeficacia del Docente Universitario (ESCADU)	1) Gestión académica; 2) estrategias educacionales; 3) mejora continua; 4) responsabilidad social universitaria	24	4	α = > .7	AFC (WRMR)	39. Sarmiento (2020)
Cuestionario Incluye (CI), diseñado para medir "empoderamiento docente" en Educación Inclusiva	La autoeficacia en la enseñanza de destrezas (AE) es un factor del empoderamiento docente, junto a otros como desarrollo profesional, liderazgo inclusivo, gestión de la tecnología, retos de implicación familiar, marcos de pensamiento experto, usabilidad tecnológica y accesibilidad universal.	12	4	α = .84 en el cuestionario completo	Validez de contenido AFE	2. Alegre y Villar (2019)
Escala de Evaluación de la Competencia Autopercibida del Docente de Educación Primaria (ECAD-EP)	La autoeficacia es una subescala del factor socioemocional (34 items), en una concepción tridimensional de los estilos de enseñanza, que se definen por dicho	6	5	Para la subescala de autoeficacia α = .78 (test) α = .70 (retest)	NO	5. Carbonero et al. (2016)

Valdivieso, Carbonero, & Martín (2013)	factor y dos más (comunicativo-relacional, con 15 ítems, e instructivo, con 9 ítems)					
Cuestionario de Prácticas Docentes y Creencias Motivacionales (CPDCM)	De los 6 factores de las creencias motivacionales, 2 son de autoeficacia para 1) resolver problemas y 2) enseñar a resolver problemas	11	6	α = .89, .91	AFE, AFC,	19. Giaconi et al. (2018)
	¿En qué grado te sientes preparado para enseñar con eficacia a un niño con dislexia del desarrollo?	1	7			12. Echegaray y Soriano (2016)
	¿Hasta qué punto consideras que puedes enseñar de forma efectiva a un niño con TDAH?	1	7			42. Soriano y Echegaray (2019)

Fuente: elaboración propia (2025).

4. ALCANCE DE LA INVESTIGACIÓN

La mayoría de los estudios finalmente incluidos están publicados en revistas editadas en España (49 %), en lengua española (85.1 %), con una media de 2.7 autores (índice Lawalni; nmin = 1, nmax = 5) y con un grado de colaboración de 0.9 (índice de Subramanyan) (Gorbea, 2005). La base de datos que más resultados arrojó fue Dialnet (n = 28). Como indicadores de calidad cabe destacar que poco más de la mitad de las revistas (52.5 %) donde se publican aparecen recogidas en el Scimago Journal Ranking (SJR) 2021 de Scopus. De ellas, solamente tres figuran en el cuartil Q1 y dos en el Q2. En cuanto al Journal Citation Reports (JCR) 2021 de la Web of Science, el 42.5 % de las revistas aparece en la categoría Emerging Socurces, y únicamente dos están catalogadas en el cuartil Q2. Las dos revistas que más artículos publican sobre esta temática son la International Journal of Developmental and Educational Psychology, indexada en Psicodoc, Ulrich, Redalyc, Miar, ISOC, Dialnet, DICE y Sherpa-Romeo, y Universitas Psychologica, indexada en WoS, Scopus, Redalyc, Scielo, Crossref, Dimensions, PsyInfo, Dialnet y Philosopher.

Los estudios abarcan 11 países. Hay 20 realizados en España (1, 2, 3, 5, 12, 14, 17, 20, 21, 22, 24, 26, 27, 28, 30, 37, 40, 41, 42, 45), 7 en Chile (7, 8, 9, 15, 19, 44, 46), 4 en Brasil (6, 13, 31, 34) y en México (23, 25, 29, 33), 3 en Portugal (4, 10, 32), Colombia (18, 36, 43) y República Dominicana (16, 24, 35), 2 en Perú (11, 39), 1 en Argentina (38), Cuba (47) y Ecuador (40). Prácticamente todos (95.75 %) se centran en un único país, salvo los estudios 24 y 40 en los que intervienen participantes de dos países.

En el periodo estudiado, ha habido publicaciones todos los años, siendo el más productivo 2019, con 10 estudios, seguido de 2016 con 8, 2017 con 7, 2018 y 2021 con 6 cada año, y 2015 y 2020 con 5 cada año.

Los estudios seleccionados abarcan todos los niveles educativos, desde la educación infantil (1, 7, 9, 24, 35, 42) a la Universidad (18, 22, 23, 25, 27, 28, 30, 31, 39, 44, 47). El profesorado, en ejercicio o en formación, de educación primaria interviene en más de la mitad de los estudios (1, 2, 4, 5, 7, 9, 12, 13, 14, 15, 19, 24, 26, 27, 32, 33, 34, 35, 37, 40, 41, 42, 43, 45, 46). La educación secundaria está representada en el 40.4 % de los estudios (2, 3, 4, 7, 9,

17, 19, 20, 21, 24, 26, 29, 32, 34, 36, 37, 42, 43, 45), de los cuales solo 2 se refieren a profesores en formación (3, 26). De ellos, los hay que se centran en disciplinas específicas, como educación física (37, 45), matemáticas (19, 36) o ciencias (20). También se incluyen estudios en los participan profesores de educación especial (10, 32, 40).

El tamaño de las muestras empleadas está comprendido entre n = 8 (41) y n = 3339 (21), siendo la mayoría muestras grandes no probabilísticas. El 27.66 % de los estudios trabajan con muestras por debajo de n = 100 (5, 14, 18, 22, 23, 25, 29, 30, 34, 38, 40, 41, 43), entre n = 100 y n = 500 se encuentra de 46.81 % de las investigaciones primarias (1, 2, 3, 6, 10, 11, 12, 13, 15, 17, 24, 26, 27, 28, 31, 33, 36, 37, 39, 42, 45, 47) y hay 12 por encima de n = 500 (4, 7, 8, 9. 16, 19, 20, 21, 32, 35, 44, 46).

5. INSTRUMENTOS DE MEDIDA

Los instrumentos utilizados en las 47 investigaciones seleccionadas son escalas tipo Likert con opciones de respuesta que van de 4 a 10 puntos, siendo las más frecuentes las de 5 y 6 puntos. El número de ítems que se usa para la medida del constructo está entre 1 y 50 y el número de dimensiones entre 1 y 9. En general, los estudios hacen referencia a la fundamentación teórica en la que se sustenta la medición del constructo.

Como se observa en la tabla 1, el instrumento más utilizado para medir el sentimiento de autoeficacia del docente en las investigaciones resultantes de la revisión es el TSES (23.4 %), también denominado OSTES, que se basa en un constructo general con una estructura multidimensional (de 2, 3 o 4 factores). Se aplica en diferentes versiones (con 24, 17, 12 y 11 ítems y con opciones de respuesta que van de 4 a 10 puntos) y diversos tipos de traducción a español y portugués, reportando específicamente el uso de una traducción inversa los estudios 7, 8, 9 y 18. En el estudio 6 se aplica juntamente con el ECEC y en el 35 con el TES.

Después está el EAPU (8.5 %), originalmente en lengua española, con cuatro dimensiones (aunque en un estudio se incluye un factor de autoevaluación de la función docente) que se refieren exclusivamente al nivel universitario. A continuación, las escalas más usadas para la evaluación de la autoeficacia del profesor se centran en ámbitos específicos. Son cuestionarios traducidos como el TEIP (8.5 %), para prácticas inclusivas en el aula, con 6 y 4 opciones de respuesta; el TISES (6.38 %), también con diferentes formatos de tipo de respuesta, para relaciones interpersonales; el MTEBI (6.38 %), para la enseñanza de las matemáticas, con diferente número de ítems ; y el SE-PETE-D (6.38 %), para la atención a sujetos con necesidades educativas específicas en clases de educación física, también con diversidad en cuanto al número de preguntas y de dimensiones; o el CSES (4.25 %), centrado en el uso de ordenadores y usado como criterio en el estudio de la validez convergente de la escala TPACK (Technology, Pedagogy and Content Knowledge). Se reportan traducciones inversas en los estudios 1, 17, 32, 33. 34 y 37.

En dos trabajos se emplea el TES (4.25 %) y en otros dos, se usan los ítems incluidos en la encuesta TALIS referidos a autoeficacia (4.25 %).

El resto de los instrumentos (31.9 %) tiene menos repercusión, apareciendo cada uno en una publicación (2.1 %). De estos, la revisión incluye tres instrumentos distintos para la medida de la eficacia colectiva (6, 21, 38) y otros para diversos ámbitos específicos, como educación inclusiva (2) o intercultural (26), dislexia (12), trastorno de déficit de atención e hiperactividad (42); disciplinas concretas, como inglés (14) o matemáticas (19); o niveles determinados, como educación primaria (5) o universitaria (39).

La medida de la autoeficacia con instrumentos originalmente en español o portugués no llega a un tercio del total y en algunos estudios se reduce a una o dos dimensiones de un instrumento que mide otro constructo (2, 5, 19) o a un único ítem de alta inferencia (12, 42).

6. CARACTERÍSTICAS PSICOMÉTRICAS

Tomando como marco general las directrices internacionales para el uso de los tests de la Comisión Internacional de Tests (ITC), se realiza una aproximación a la evaluación la calidad métrica de los instrumentos seleccionados, centrada en las características técnicas de fiabilidad y validez. Un 38.3 % de las investigaciones seleccionadas realizan expresamente algún tipo de estudio psicométrico (1, 2 8, 10, 11, 14, 15, 16, 17, 19, 26, 32, 35, 38, 39, 44, 46, 47).

En lo que se refiere al TSES, los artículos 8, 11 y 35 ofrecen estudios de validación con hispanohablantes (chilenos, peruanos y dominicanos) basados fundamentalmente en la obtención de datos de fiabilidad, análisis factorial exploratorio (AFE) y confirmatorio (AFC). En el documento 3 no se realiza el estudio psicométrico, pero se remite a Burgueño et al. (2019), que validan el TSES-24, el TSES-12 y el TSES-11 con una muestra española mediante AFC. Obtienen los mejores índices en el TSES-11, con buena estabilidad temporal y buena validez de criterio. Además, la mayoría de las investigaciones en las que se emplea el TSES pretende la búsqueda de relaciones con otras variables (autoestima, autopercepción laboral, burnout, motivación, fortalezas, experiencia…), lo que contribuye a la clarificación del constructo, por su diferenciación con otros o con la identificación de variables explicativas.

Los estudios en los que se emplea el EAPU se realizan en México, Cuba y España. Desde el punto de vista métrico, se obtienen datos de fiabilidad y en un estudio se realiza un proceso de validación de contenido que lleva la reducción del cuestionario a 37 ítems. Las investigaciones seleccionadas buscan la relación de la autoeficacia con el desempeño docente, la inteligencia emocional o su mejora mediante talleres.

El TEIP se aplica en México, Portugal y Brasil, destacando desde el punto de vista psicométrico los procesos seguidos para su adaptación a la lengua portuguesa.

En cuanto al TISES, los tres estudios seleccionados son psicométricos y aportan avances para la adaptación del instrumento a España, Portugal y República Dominicana.

Por su parte, el MTEBI se aplica con docentes, en formación y en ejercicio, ecuatorianos, españoles y chilenos, aunque solo se lleva a cabo un proceso métrico de adaptación con estos últimos, a partir del cual se eliminan 3 ítems que no funcionan bien en la versión en español.

El SE-PETE-D se aplica en España y Brasil. En el único estudio psicométrico que resulta de la revisión se define la autoeficacia como juicio personal sobre la autocompetencia para adaptarse, pero, según informan los autores, se obtienen índices de ajuste no aceptables.

En los dos trabajos que surgen de la revisión, el CSES se aplica como criterio para el estudio de la validez convergente de la escala TPACK, por lo que no se realiza un estudio psicométrico específico de la medida de autoeficacia.

En cuanto al TES, se aplica con docentes dominicanos y españoles para el estudio de la relación de la autoeficacia con las fortalezas percibidas medidas con el VIA-IS (Values in Action Inventory of Strengths).

Los ítems de autoeficacia de la encuesta TALIS tienen su base teórica está en Tschannen-Moran et al. (1998) y se emplean para estudiar las variables asociadas a la autoeficacia docente y las variables asociadas con la satisfacción docente, entre las que se encuentra la autoeficacia (20, 21).

En lo que se refiere a la autoeficacia docente colectiva, en la revisión surgen tres trabajos, realizados con instrumentos diferentes. El estudio 6, realizado en Brasil, se centra en la relación con la autoeficacia individual y en la gestión, mientras que Gallegos y López (2019) analizan, mediante ecuaciones estructurales, la mediación de la autoeficacia en la relación entre el liderazgo distribuido y el compromiso organizacional docente, en una muestra de maestros chilenos. El documento 38 se basa en Bandura (2006) y estudia la pertinencia y claridad de los ítems del ACD en Argentina.

En cuanto al resto de instrumentos que son aplicados una única vez en la selección resultante de esta revisión de alcance, cabe destacar que han sido sometidos a algún proceso

técnico de validación o adaptación el CAPFLM, EAM o IAM-D, MES y el ESCADU, así como el CI y el CPDCM en los que la autoeficacia emerge como factor constituyente de un constructo más amplio.

En general, en cuanto a la fiabilidad, rara es la investigación que no reporta algún dato relativo a la consistencia interna y el estadístico más frecuentemente utilizado es el alpha de Cronbach. Por lo general se obtienen valores adecuados, salvo en el estudio 4, en el que, como informan los autores, la subescala de eficacia en la toma de decisiones solo alcanza un $\alpha = .49$ por lo que la dejan fuera de su investigación. De manera minoritaria se calculan otros coeficientes como ω, Ω, índice de confiabilidad compuesto o AVE (Average Variance Extracted) o se utiliza una aproximación test-retest.

En lo relativo al estudio de la validez de las medidas, lo más frecuente es una aproximación al estudio de la dimensionalidad y estructura del constructo, que se realiza mediante análisis de componentes principales, factoriales exploratorios (AFE) o confirmatorios (AFC), en algún caso con técnicas de análisis adecuadas a datos ordinales. En menos ocasiones se emplea el procedimiento de validación a través de juicio de expertos para el estudio de la validez de contenido o una aproximación al estudio de la validez aparente o la validez de criterio.

7. CONCLUSIÓN

Esta revisión, al centrarse en la definición conceptual y operativa del constructo autoeficacia, atiende a la principal limitación que señalan Zee y Koomen (2016) como obstáculo para la obtención de evidencias claras y complementa temporalmente la realizada por dichos autores, que abarca desde 1976, año en que se realizan los trabajos pioneros de la RAND Corporation, hasta 2014. También actualiza la revisión de Oliveira et al. (2016), que cubre hasta 2013, sintetizando 26 estudios en lengua inglesa o portuguesa, y con ella comparte en gran medida la estrategia PVO, especialmente en lo referente a la variable objeto de estudio (V), la autoeficacia, y al resultado esperado (O), que se resume en cartografiar el panorama de la investigación sobre dicho tópico.

En cuanto al primer objetivo, la revisión permite concluir que la autoeficacia docente es un tópico de interés tanto en España como en Portugal y en la mayoría de los países latinoamericanos, dando lugar a publicaciones en revistas de investigación educativa en general y de psicología de la educación en particular. Todos los estudios se han realizado de forma colaborativa por dos o más investigadores y en universidades fundamentalmente españolas y brasileñas, mayoritariamente en lengua española frente a la lengua portuguesa. En general, los estudios aquí analizados cuentan con muestras amplias. En una cuarta parte se trabaja con más de 500 sujetos, lo que representa una proporción bastante mayor que la encontrada por Fischer et al. (2021) en su revisión de publicaciones en inglés y alemán, en la que solo superan este tamaño en torno al 12% de los 33 estudios que revisan. Sin embargo, en las investigaciones revisadas dentro del ámbito hispano y lusohablante, el muestreo suele ser no aleatorio, factor que constituye el principal obstáculo existente para una correcta generalización de los resultados y, en consecuencia, para conseguir una adecuada validez externa de los resultados encontrados.

Con relación al objetivo segundo, la principal conclusión es que los instrumentos de medida son muy diversos en cuanto a número de ítems y de opciones de respuesta. Los más utilizados son el TSES, EAPU y TEIP, seguidos del TISES, MTEBI y SE-PETE-D. Aunque casi siempre se parte de una definición teórica de autoeficacia, la dimensionalidad del constructo también resulta ser muy variable y el constructo resulta heterogéneo, como destacan Fischer et al. (2021). En el ámbito estudiando, la validez del constructo se ve afectada además por otra amenaza derivada de la necesidad de traducción de los ítems al español o al portugués. Como una de las principales limitaciones observadas en las investigaciones primarias analizadas, cabe destacar que, a pesar de la importancia del lenguaje, cuando la muestra habla un idioma

diferente al del cuestionario original, la traducción no siempre está claramente apoyada en un sistema de doble codificación que garantice la comprensión correcta de los ítems sin alterar el modelo original propuesto por los autores.

Con referencia al tercer objetivo, la fiabilidad es una cuestión mayoritariamente tratada y se consiguen altos coeficientes. En cuanto a validez, las pruebas estadísticas más empleadas son análisis factoriales exploratorios y confirmatorios, útiles para definir con base empírica la estructura del constructo, pero no en todos los estudios se especifica el método usado o se justifica la adecuación del mismo al tipo de datos. En algún estudio la validez se aborda desde otros enfoques y planteamientos metodológicos, pero, de manera general, se observa escasez de uso de técnicas multivariadas que aporten evidencias de validez más claras, especialmente en lo referido a la relación del constructo objeto de estudio con variables criterio de interés en Educación (Asensio et al., 2021; Bueno-Álvarez et al., 2022, 2023; Martín et al., 2021). En este punto, una limitación de la investigación primaria revisada es que no siempre se reportan los análisis psicométricos que avalen la adecuación de las medidas o de las adaptaciones realizadas.

En general, pese a la importancia del constructo, la solidez y rica tradición de las teorías en las que se apoya y a pesar incluso de las recomendaciones prácticas ofrecidas por el propio Bandura (2006), que pretendían evitar o al menos mitigar las deficiencias teóricas y metodológicas de la investigación sobre el tema, el presente estudio evidencia, también en España, Portugal y Latinoamérica, las limitaciones encontradas en revisiones realizadas en otros ámbitos (Fischer et al., 2021; Zee & Koomen, 2016).

El trabajo de revisión realizado supone una aportación clara para la investigación sobre la autoeficacia, que para llegar a ser concluyente requiere de estudios centrados en la evaluación de los instrumentos de recogida de datos en las que se basa. Sólo cuando las medidas vayan acompañadas de evidencias suficientes que apoyen su validez de contenido, aparente, de constructo o de criterio se podrá avanzar sobre una base firme en la investigación empírica sobre el tema.

Una limitación del trabajo, derivada de los propios objetivos de investigación perseguidos, es que se centra exclusivamente en artículos publicados en español y en portugués, lo que puede conllevar un sesgo en la selección. La sensibilidad de la revisión podría mejorarse con la búsqueda en motores de búsqueda como Google Scholar, en el que podrían emerger estudios referentes a España, Portugal y Latinoamérica. Como prospectiva, cabe hacer más amplia la revisión, describiendo y evaluando los instrumentos empleados en otros ámbitos lingüísticos y geográficos. Por otra parte, en la medida en que la investigación primaria internacional aporte sistemáticamente información acerca de las características psicométricas de los instrumentos utilizados, cabría avanzar en la realización de metaanálisis que permitieran generalizar la fiabilidad de las medidas y cuantificar de manera más concluyente el tamaño medio de los efectos que la autoeficacia docente tiene sobre las diferentes variables de interés educativo.

REFERENCIAS

Abellán, J., Sáez, N. M., Reina, R., Ferriz, R., & Navarro, R. (2019). Percepción de autoeficacia hacia la inclusión en futuros maestros de educación física. Revista de Psicología del Deporte, 28(1), 143-156.

Alegre, O. A., & Villar, L. M. (2019). Análisis de factores de empoderamiento de maestros especialistas en la enseñanza inclusiva de niños de 6-16 años con dificultades auditivas. Contextos educativos, 24, 45-61. https://doi.org/10.18172/con.3895

Aloe, A. M., Amo, L. C., & Shanahan, M. E. (2014). Classroom management self-efficacy and burnout: multivariate meta-analysis. Educational Psychology Review, 26, 101–126. https://doi.org/10.1007/s10648-013-9244-0

An, Y., Li, L., & Wei, X. (2021). What influences teachers' self-efficacy in East Asia? Evidence from the 2018 Teaching and Learning International Survey. Social Behavior and Personality, 49(5), e10359 https://doi.org/10.2224/sbp.10359

Asensio I., Martín, M., & Bueno, J.A. (2021). Hacia una orientación basada en evidencias: aplicación a un estudio sobre adolescentes y redes. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 32(3), 23-40. https://doi.org/10.5944/reop.vol.32.num.3.2021.32554

Bandura, A. (1990). The Multidimensional Self-Efficacy Scales. Unpublished Test, Stanford.

Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), Adolescence and education. Self-efficacy beliefs of adolescents (v.5, pp. 307-337). Information Age Pub.

Barbosa, G., & Guidotti, C. (2021). Crenças de autoeficacia: uma revisão de literatura no contexto do ensino de física. Revista de Enseñanza de la Física, 33(1), 7-19. https://bit.ly/3wn7Qdj

Bartimote-Aufflick, K., Bridgeman, A., Walker, R., Sharma, M., & Smith, L. (2016). The study, evaluation, and improvement of university student self-efficacy. Studies in Higher Education, 41(11), 1918-1942. http://doi.org/10.1080/03075079.2014.999319

Best, P., Taylor, B., Manktelow, R., & McQuilkin, J. (2014). Systematically retrieving research in the digital age: Case study on the topic of social networking sites and young people's mental health. Journal of Information Science 40(3), 346–356. https://doi.org/10.1177/0165551514521936

Block, M. E., Hutzler, Y., Barak, S., & Klavina, A. (2013). Creation and validation of the self-efficacy instrument for physical education teacher education majors toward inclusion. Adapted Physical Activity Quarterly, 29, 184-205. https://doi.org/10.1123/apaq.30.2.184

Brouwers, A., & Tomic, W. (2001). The factorial validity scores on the Teacher Inter-personal Self-efficacy scores. Educational and Psychological Measurement, 61(3), 433-445. https://doi.org/10.1177/00131640121971301

Bueno-Álvarez, J.A., Martín-Martín, M. y Asensio-Muñoz, I. (2022). Sentimiento de autoeficacia en futuros docentes: Revisión sistemática en Iberoamérica 2015-2021. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 20(4), 31-50. https://doi.org/10.15366/reice2022.20.4.002

Bueno-Álvarez, J.A., Martín-Martín, M.C., Navarro-Asencio, E., & Asensio-Muñoz, I.I. (2023). Evidencias de validez de la Escala de Sentimiento de Autoeficacia Docente en una muestra española. Anales de Psicología, 39(2), 255-267. https://doi.org/10.6018/analesps.522321

Burgueño, R., Sicilia, A., Medina-Casaubón, J., Alcaraz-Ibañez, M., & Lirola, M.-J. (2019). Psychometry of the teacher's sense of efficacy scale in Spanish teachers' education. The Journal of Experimental Education, 87(1), 89-100. https://doi.org/10.1080/00220973.2018.1423542

Burgueño, R., Sicilia, A., Alcaraz, M., Lirola, M. J., & Medina, J. (2020). Efectos del contenido de meta docente y la regulación motivacional académica sobre la creencia de eficacia docente del profesorado en formación inicial. Educación XX1, 23(1), 103-124. https://doi.org/10.5944/educXX1.23672

Capelo, R., & Pocinho, M. (2016). Estratégias de coping: Contributos para a diminuição do stresse docente. Psicologia, Saúde & Doenças, 17(2), 282-294. https://doi.org/10.15309/16psd170213

Carbonero, M. A., Martín, L. J., & Valdivieso, J. A. (2016). Variables instruccionales del docente de educación primaria. Revista de Psicología y Educación, 11(1), 7-24. https://bit.ly/3yPuIUN

Casanova, D. C. G., & Azzi, R. G. (2015). Análise sobre variáveis explicativas da autoeficácia docente. Educar em Revista, 58, 237-252. https://doi.org/10.1590/0104-4060.43236

Casas, Y., & Blanco, A. (2016). Una revisión de la investigación educativa sobre autoeficacia y teoría cognitivo social en Hispanoamérica. Bordón, 68(4), 27-47. https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.44637

Costa, E. R. da, & Assis, M. P. de (2019). Crenças de autoeficácia na educação: revisão sistemática do período 2007-2017. Revista e-Curriculum, 17(4), 1909-1929. https://doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i4p1909-1929

Covarrubias, C. G., & Mendoza, M. (2015). Sentimiento de autoeficacia en una muestra de profesores chilenos desde las perspectivas de género y experiencia. Estudios Pedagógicos (Valdivia), 41(1), 63-78. https://doi.org/10.4067/S0718-07052015000100004

Covarrubias, C. G., & Mendoza, M. C. (2016a). Adaptación y validación del cuestionario sentimiento de autoeficacia en una muestra de profesores chilenos. Universitas Psychologica, 15(2), 97-107. https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy15-2.avcs

Covarrubias, C. G., & Mendoza, M. C. (2016b). Determinantes e impacto de los sentimientos de autoeficacia en los profesores. Educación y Educadores, 19(3), 339-354. https://doi.org/10.5294/edu.2016.19.3.2

Dias, P. C. (2017). A autoeficácia dos professores para a implementação de práticas inclusivas: Contributos para uma reflexão sobre a inclusão educativa. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, 25(94), 7-25. https://doi.org/10.1590/s0104-40362017000100001

Domínguez, S. A., Fernández, M., Merino, C., Navarro, J. S., & Calderón, G. (2019). Escala de Autoeficacia Docente: Análisis estructural e invarianza de medición en docentes peruanos de escuelas públicas. Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento, 11(3), 61-72. https://bit.ly/3Lpu2ry

Echegaray, J., & Soriano, M. (2016). Conocimientos de los maestros acerca de la dislexia del desarrollo: Implicaciones educativas. Aula Abierta, 44(2), 63-69. https://doi.org/10.1016/j.aula.2016.01.001

Enochs, L., Smith, P., & Huinker, D. (2000). Establishing factorial validity of the mathematics teaching efficacy beliefs instrument. School Science and Mathematics, 100(4), 194-202. https://doi.org/10.1111/j.1949-8594.2000.tb17256.x

Evers, A., Muñiz, J., Hagemeister, C., Høstmælingen, A., Lindley, P., Sjöberg, A., & Bartram, B. (2013). Assessing the quality of test: Revision of the EFPA review model. Psicothema, 25(3), 283-291. https://doi.org/10.7334/psicothema2013.97

Fernandes, M. M., Filho, R. A. C., & Iaochite, R. T. (2019). Autoeficácia docente de futuros professores de Educação Física em contextos de inclusão no ensino básico. Revista Brasileira de Educação Especial, 25(2), 219-232. https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000200003

Fernández, A., & Fernández, A. (2019). La autoeficacia percibida en los futuros docentes de inglés de Educación Primaria. Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado, 23(4), 216-233. https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i4.11719

Fischer, S. M., John, N., & Bilz, L. (2021). Teachers' Self-efficacy in Preventing and Intervening in School Bullying: A Systematic Review. International Journal of Bullying Prevention, 3, 196–212 https://doi.org/10.1007/s42380-020-00079-y

Gallegos, M., & López, P. (2019). Influencia del liderazgo distribuido y de la eficacia colectiva sobre el compromiso organizacional docente: Un estudio en Chile. Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado, 23(2), 189-210. https://bit.ly/3EPK8v6

García, D., Cerviño, C., Fernández, I., & Tomás, J. M. (2017). Estructura factorial del Teacher Interpersonal Self-efficacy Scale en docentes dominicanos: ¿uno o tres factores? Revista Evaluar, 17(2), 154-164. https://doi.org/10.35670/1667-4545.v17.n2.18728

García, E., Fuentes, M. C., & Fernández, B. (2015). Análisis de la relación entre la autoeficacia interpersonal del profesorado y sus niveles de burnout. Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 13(37), 483-502. https://doi.org/10.14204/ejrep.37.14105

García, M. P., Escorcia, C. V., & Pérez, B. S. (2017). Síndrome de Burnout y sentimiento de autoeficacia en profesores universitarios. Propósitos y representaciones, 5(2), 65-126. https://doi.org/10.20511/pyr2017.v5n2.170

Giaconi, V., Perdomo, J., Cerda, G., & Saadati, F. (2018). Prácticas docentes, autoeficacia y valor en relación con la resolución de problemas de matemáticas: Diseño y validación de un cuestionario. Enseñanza de las ciencias, 36(3), 99-120. https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.2351

Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: a construct validation. Journal of Educational Psychology, 76(4), 569-582. https://doi.org/10.1037/0022-0663.76.4.569

Gil, J. (2016). Variables asociadas a la autoeficacia percibida por el profesorado de ciencias en Educación Secundaria. Revista de Educación, 373, 85-108. https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2016-373-322

Gil, J. (2017). Características personales y de los centros educativos en la explicación de la satisfacción laboral del profesorado. Revista de Psicodidáctica, 22(1), 16-22. https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.15501

Giménez, J. M., & Morales, F. M. (2019). Relación entre las creencias de autoeficacia y los niveles de inteligencia emocional en docentes universitarios. International Journal of Developmental and Educational Psychology, 1(1), 143-154. https://bit.ly/3SsEsdv

Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Woolfolk Hoy, A. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure and impact on student achievement. American Educational Research Journal, 37(2), 479-507. https://doi.org/10.2307/1163531

Gorbea, S. (2005). El modelo matemático de Lotka su aplicación a la producción científica latinoamericana en ciencias bibliotecológicas y de la información. UNAM. https://bit.ly/3aHxU8n

Guyton, E. M., & Wesche, M. V. (2005). Multicultural Efficacy Scale. Development, Item Selection, and Reliability. Multicultural Perspectives, 7(4), 21-29 https://doi.org/10.1207/s15327892mcp0704_4

Hanna, F., Oostdam, R., Severiens, S. E, & Zijlstra, B. J. H. (2019). Domains of teacher identity: A review of quantitative measurement instruments. Educational Research Review, 27, 15-27. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.01.003

Hernández, A., Elosua, P., Fernández-Hermida, J. R., & Muñiz, J. (2022). Comisión de Test: Veinticinco años velando por la calidad de los test. Papeles del Psicólogo, 43(1), 55-62. https://doi.org/10.23923/pap.psicol.2978

Hernández, A., Hidalgo, M. D., Muñiz, J., & Fernández-Hermida, J. R. (2021). Diferencias de opinión sobre el uso de los test: su relación con la edad el género y el sector laboral. Papeles del Psicólogo, 42(2), 94-104. https://doi.org/10.23923/pap.psicol.2960

Hernández, A., Ponsoda, V., Muñiz, J., Prieto, G., & Elosua, P. (2016). Revisión del modelo para evaluar la calidad de los tests utilizados en España. Papeles del Psicólogo, 37(3), 192-197. https://bit.ly/3NnRGq4

Hernández, J. L., & Velázquez, R. (2010). La Educación Física a estudio. El profesorado, el alumnado y los procesos de enseñanza. Graó.

Hernández, L. F., & Ceniceros, D. E. (2018). Autoeficacia docente y desempeño docente, ¿una relación entre variables? Innovación educativa (México, DF), 18(78), 171-192. https://bit.ly/3NpG0mK

Herrera, L., Perandones, T., & Sánchez, L. C. (2019). Fortalezas personales y eficacia docente. International Journal of Developmental and Educational Psychology, 1(1), 317-324. https://bit.ly/3srGfFi

Honicke, T., & Broadbent, J. (2016). The influence of academic self-efficacy on academic performance: A systematic review. Educational Research Review, 17, 63-84. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.11.002

Howard, M. C. (2014). Creation of a computer self-efficacy measure: Analysis of internal consistency, psychometric properties, and validity. Cyberpsychology, behavior, and Social networking, 17(10), 677-681. https://doi.org/10.1089/cyber.2014.0255

Hoy, W. K., & Woolfolk, A. E. (1993). Teachers' sense of efficacy and the organizational health of schools. The Elementary School Journal, 93(4), 355-372. https://doi.org/10.1086/461729

Iglesias, J., & Galicia, I. X. (2018). El impacto de la auto-observación en la autoeficacia del docente universitario. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 93(32,3), 113-126. https://bit.ly/38ywtLm

Iliescu, D., Rusu, A., Greiff, S., Fokkema, M., & Scherer, R. (2022). Why We Need Systematic Reviews and Meta-Analyses in the Testing and Assessment Literature. European Journal of Psychological Assessment, 38(2), 73-77. https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000705

Iñiguez, T., Valero, D., Flecha, A., & Redondo, G. (2021). Hacia una evaluación de la eficacia intercultural en el profesorado en formación. Revista de Sociología de la Educación, 14(2), 139-156. https://doi.org/10.7203/RASE.14.2.16634

Ladrón de Guevara, L., Cabero, J., & Almagro, B. J. (2019). El conocimiento tecnológico, pedagógico y disciplinar del profesorado universitario de Educación Física. Retos, 36, 362-369. https://bit.ly/380CXSU

Ladrón-de-Guevara, L., Almagro, B. J., & Cabero-Almenara, J. (2021). Cuestionario TPACK para docentes de Educación física. Campus Virtuales, 10(1), 173-183. https://bit.ly/3wpQih1

Márquez, N. G., Andrade, A. I., & García, I. (2021). Autoevaluación de prácticas inclusivas docentes en atención a la población con aptitudes sobresalientes. Actualidades Investigativas en Educación, 21(2), 1-24. https://doi.org/10.15517/aie.v21i2.46759

Martín, M., Asensio, I., & Bueno, J.A. (2021). Uso de las redes sociales en estudiantes de secundaria: análisis de perfiles para la intervención educativa. Revista Complutense de Educación, 32(3), 303-314. http://doi.org/10.5209/rced.57189

Martínez, C. M., Hervás, C., & Román, P. (2017). Experiencia en el ámbito universitario: Autoeficacia y motivación docente. International Journal of Educational Research and Innovation, 8, 175-184. https://bit.ly/3FTC6jg

Martínez, J. D. (2005). Creencias relativas al aprendizaje de una lengua extranjera. Cauce, 28, 219-234. https://bit.ly/3UvfYSL

Matos, M. M., & Iaochite, R. T. (2018). Associações entre autoeficácia docente e escolha pela docência por pós-graduandos em Engenharia. Revista Brasileira de Orientação Profissional, 19(1), 97-107. https://bit.ly/3TA2pRJ

Morris, D. B., Usher, E. L., & Chen, J. A. (2017). Reconceptualizing the sources of teaching self-efficacy: a critical review of emerging literature. Educational Psychology Review, 29(4), 795-833. https://doi.org/10.1007/s10648-016-9378-y

Moura, O., & Costa, C. (2016). Teacher Interpersonal Self-Efficacy Scale: Estudo de adaptação e validação da versão Portuguesa. Análise Psicológica, 34(1), 87-99. https://doi.org/10.14417/ap.1070

Muñiz, J., & Fernández-Hermida, J. R. (2000). La utilización de los test en España. Papeles del Psicólogo, 76, 41-49. https://bit.ly/3Nj526T

Muñiz, J., & Fernández-Hermida, J. R. (2010). La opinión de los psicólogos españoles sobre el uso de los test. Papeles del Psicólogo, 31(1), 108-121. https://bit.ly/3LoRGEK

Muñiz, J., Fernández-Hermida, J. R., Fonseca-Pedrero, E., Campillo-Álvarez, Á., & Peña-Suárez, E. (2011). Evaluación de tests editados en España. Papeles del Psicólogo, 32(2), 113–128. https://bit.ly/3Ln5Y8P

Muñiz, J., Hernández, A., & Fernández-Hermida, J. R. (2020). Utilización de los test en España: el punto de vista de los psicólogos. Papeles del Psicólogo, 41(1), 1-15. https://doi.org/10.23923/pap.psicol2020.2921

Murillo, L. D., Ramos, D. Y., García, I., & Sotelo, M. A. (2020). Estrategias educativas inclusivas y su relación con la autoeficacia de docentes en formación. Actualidades Investigativas en Educación, 20(1), 1-25. https://doi.org/10.15517/aie.v20i1.40060

Nina, K. C. F., Silva, S. S. C., & Ramos, F. A. (2020). Adaptação transcultural do The Teacher Efficacy for Inclusive Practices (TEIP): Versão brasileira. Ciencias Psicológicas, 14(1), e21-75. https://doi.org/10.22235/cp.v14i1.2175

OECD (2014). TALIS 2013 Technical Report. https://bit.ly/3E2Sv6b

Oliveira, A. P., Holanda, M. F., Costa, S. S., Furtado, K. C., & Ramos, F. A. (2016). Overview of research on teacher self-efficacy in social cognitive perspective. Anales de Psicología, 32(3), 793-802. http://doi.org/10.6018/analesps.32.3.220171

Pedro, N. (2011). Auto-eficácia e satisfação profissional dos professores: colocando os constructos em relação num grupo de professores do ensino básico e secundário. Revista de Educação, 18(1), 23-47. https://bit.ly/3rfwBVL

Perandones, T. M., & Herrera, L. (2017). Autoeficacia docente y fortalezas y virtudes personales en docentes de República Dominicana. International Journal of Developmental and Educational Psychology, 3(1), 387-396. https://bit.ly/3SxQcLO

Perochena, P., Cárdenas, J. A., Mosquera, I., & Guerrero, E. (2020). Autoeficacia del profesorado de matemáticas colombiano en relación con su autopercepción laboral y con otras variables. Universitas Psychologica, 19, 1-15. https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy19.apmc

Polydoro, S. A. J., Winterstein, P., Azzi, R. G., Carmo, A. P., & Venditti Jr, R. (2004). Escala de Auto-eficácia do profesor de educação física. VV.AA. (Eds.). Avaliação Psicológica: formas e contextos (v. 9, pp. 330-337). Edições Braga.

Prieto, G., & Muñiz, J. (2000). Un modelo para evaluar la calidad de los test utilizados en España. Papeles del Psicólogo, 77, 65-71. https://bit.ly/3wopttl

Prieto, L. (2005). Las creencias de autoeficacia docente del profesorado universitario. Síntesis de investigación. [Tesis doctoral no publicada]. Universidad Pontificia de Comillas.

Prieto, L. (2007). Autoeficacia del profesor universitario: eficacia percibida y práctica docente. Narcea.

Reina, R., Hemmelmayr, I., & Sierra, B. (2016). Autoeficacia de profesores de educación física para la inclusión de alumnos con discapacidad y su relación con la formación y el contacto previo. Psychology, Society & Education, 8(2), 93-103. https://bit.ly/3yHyXSb

Sánchez, J., Dyzenchauz, M., & Domínguez, S. A. (2021). Validez de contenido de la Escala de Autoeficacia Colectiva Docente. Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento, 13(1), 59-72. https://bit.ly/3wmZqCL

Sarmiento, G. G. (2020). Diseño y validación de una escala de autoeficacia del docente universitario. Revista de Docencia Universitaria, 18(2), 131-142. https://doi.org/10.4995/redu.2020.14343

Segarra, J., & Julià, C. (2021). Actitud hacia las matemáticas de los estudiantes de quinto grado de educación primaria y autoeficacia de los profesores. Ciencias Psicológicas, 15(1), e2170. https://doi.org/10.22235/cp.v15i1.2170

Segarra, J., Bueno, A., Barrazueta, J., & Juliá, C. (2021). Estudio de la autoeficacia de las enseñanzas de matemáticas de los estudiantes de cuarto año de la Universidad del Azuay y la Universitat Rovira i Virgili. PNA 16(1), 78-97. https://doi.org/10.30827/pna.v16i1.18519

Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. Journal of Research in Special Educational Needs, 12(1), 12-21. https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x

Sitzmann, T., & Yeo, G. (2013). A meta-analytic investigation of the within-person self-efficacy domain: Is self-efficacy a product of past performance or a driver of future performance? Personnel Psychology, 66(3), 531-568. https://doi.org/10.1111/peps.12035

Soriano, M., & Echegaray, J. (2019). Incidencia de la experiencia docente con el TDAH en los conocimientos, la autoeficacia y los niveles de estrés docente. Universitas Psychologica, 18(4), 1-13. https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy18-4.iedt

Suárez, S. (2018). Relación entre la autoeficacia docente y la autoestima en profesores que laboran en un grupo de colegios colombianos. Revista Internacional de Estudios en Educación, 18(1), 46-60. https://doi.org/10.37354/riee.2018.179

Tercanlioglu, L. (2005). Preservice EFL Teachers' Beliefs About Foreign Language Learning and How They Relate to Gender. Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 3(1), 145-162. https://bit.ly/3fVqq70

Tricco, A. C., Lillie, E., Zarin, W., O'Brien, K.K., Colquhoun, H., Levac, D., Moher, D., Peters, M. D. J., Horsley, T., Weeks, L., Hempel, S., Akl, E. A., Chang, C., McGowan, J., Stewart, L., Hartling, L., Aldcroft, A., Wilson, M. G., Garritty, C., … & Straus, S. E. (2018). PRISMA Extension for Scoping Reviews (PRISMA-ScR): Checklist and explanation. Annals of Internal Medicine, 169(7), 467-473. https://doi.org/10.7326/M18-0850

Tschannen-Moran, M., & Barr, M. (2004). Fostering student achievement: The relationship between collective teacher efficacy and student achievement. Leadership and Policy in Schools, 3, 189-209. http://doi.org/10.1080/15700760490503706

Tschannen-Moran, M., & Woolfolk-Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. Teaching and Teacher Education, 17(7), 783-805. https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1

Tschannen-Moran, M., Woolfolk-Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: its meaning and measure. Review of Educational Research, 68(2), 202-248. https://doi.org/10.3102/00346543068002202

Valdivieso, J. A., Carbonero, M. A., & Martín-Antón, L. J. (2013). La competencia docente autopercibida del profesorado de Educación Primaria: un nuevo cuestionario para su medida. Revista de Psicodidáctica, 18(1), 47-78. https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.5622

Valenzuela, J., Silva, I., Muñoz, C., & Precht, A. (2015). Características psicométricas de un inventario para explorar la Autoeficacia Motivacional Docente. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 20(66), 859-878. https://bit.ly/3lmqQT8

Valle, M. S. del, Vega, R. de la, & Rodríguez, M. (2015). Percepción de las competencias profesionales del docente de educación física en primaria y secundaria. Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, 15(59), 507-526. https://doi.org/10.15366/rimcafd2015.59.007

Venegas, 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. https://doi.org/10.21703/rexe.20212043venegas12

Verdugo, M., Asún, R., & Martínez, S. (2017). Validación de la escala de creencias de eficacia en la enseñanza de la matemática (ECEEM) y caracterización de las creencias de estudiantes de pedagogía básica. Calidad en la educación, 47, 145-178. https://doi.org/10.31619/caledu.n47.33

Vizcaino, A. E., López, K., & Klimenko, O. (2018). Creencias de autoeficacia y desempeño docente de profesores universitarios. Katharsis, 25, 83-101. https://bit.ly/3Tdq0HF

Wohlin, C. (2014). Guidelines for snowballing in systematic literature studies and a replication in software engineering. Proceedings of the 18th International Conference on Evaluation and Assessment in Software Engineering – EASE, 13-14 May. https://doi.org/10.1145/2601248.2601268

Zee, M. & Koomen, H. M. Y. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. Review of Educational Research, 86(4), 981-1015. https://doi.org/10.3102/0034654315626801

Zimmerman, B. J., Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2017). The role of self-efficacy and related beliefs in self-regulation of learning and performance. In A. J. Elliot, C. S. Dweck, & D. S. Yeager (Eds.), Handbook of competence and motivation (2nd ed., pp. 313-333). Guilford.