

Sentimiento de Autoeficacia en Futuros Docentes: Revisión Sistemática en Iberoamérica 2015-2021

Self-Efficacy in Future Teachers: Systematic Review in Iberoamerica 2015-2021

José-Antonio Bueno-Álvarez *, Margarita Martín-Martín e Inmaculada Asensio-Muñoz

Universidad Complutense de Madrid, España

DESCRIPTORES:

Autoeficacia
Docencia
Futuros docentes
Iberoamérica
Revisión sistemática

RESUMEN:

Partiendo del interés que en Educación existe por el tema de la autoeficacia, el objetivo de este trabajo es revisar las investigaciones realizadas en lengua española y portuguesa sobre el sentimiento de autoeficacia docente de los futuros profesores, desde el año 2015 hasta la actualidad, con el fin de contribuir a la mejora de la formación del profesorado desde la colaboración iberoamericana. Atendiendo a los principios de la metodología PRISMA, se revisan las bases de datos más comprensivas en este ámbito (Biblat, Dialnet plus, RedALyC, Scielo), seleccionándose finalmente 20 artículos, con la finalidad de hacer una investigación secundaria, que sintetice la investigación primaria realizada hasta el momento. A partir del análisis de los documentos identificados se describe el panorama actual de la investigación y se resumen los resultados, que indican que la formación práctica que recibe el futuro docente influye en su sentimiento de autoeficacia como profesional, que también depende de otras variables como experiencias previas, o el rendimiento. Se concluye acerca de la necesidad de hacer más efectiva la investigación con mejoras conceptuales, referidas a la definición del constructo; metodológicas, centradas en el diseño; y de enfoque, considerando los retos que surgen en el actual contexto de nueva normalidad.

KEYWORDS:

Self-efficacy
Teaching
Future teachers
Iberoamerica
Systematic review

ABSTRACT:

Based on the interest that exists in education for the self-efficacy issue, the aim of this paper is to review the research conducted in Spanish and Portuguese languages on the feeling of teaching self-efficacy of future teachers, from 2015 to the present, with the goal of contributing to the improvement of teacher training from the Latin American collaboration. Attending to the principles of the PRISMA methodology, the most comprehensive databases in this field (Biblat, Dialnet plus, RedALyC, Scielo) were reviewed. Finally, 20 articles were selected to carry out secondary research, which synthesizes the primary research conducted so far. From the analysis of documents, the current research panorama was described, and the results were summarized. They indicated that the practical training the future teacher receives does influence his/her feeling of self-efficacy as a professional, and depends on other variables such as previous experiences, or his/her performance. It is highlighted the need for more effective research with conceptual improvements, referred to the definition of the construct; methodological, focused on the design; and of approach, considering the challenges that arise from the current context of new normality.

CÓMO CITAR:

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>

1. Introducción

El sentimiento de autoeficacia, o la confianza que uno tiene en poder hacer lo que tiene que hacer para alcanzar un resultado deseado, ha sido extensamente investigado en psicología laboral, social, clínica y, por supuesto, en psicología de la educación (Bandura, 1977, 1995; Maddux, 1995; Morris et al., 2017), donde ha tenido enorme eco por su relación con los resultados académicos, tanto de alumnos como de profesores. Desde las primeras investigaciones de Ashton (1984), se ha probado la relación entre un elevado nivel de autoeficacia del docente, por una parte, y la mejora del rendimiento académico de sus alumnos, el aumento de la confianza de los estudiantes en sus posibilidades, la creación de un clima de trabajo más favorable al aprendizaje, la implantación de metodologías más innovadoras o la promoción de la salud mental, entre otros (Durksen et al., 2017; Kim y Seo, 2018; Morris et al., 2017; Muñoz et al., 2018; Perera et al., 2019; Wyatt, 2016, 2018; Zee y Koomen, 2016).

En autoeficacia docente, el modelo imperante es el propuesto por Tschannen-Moran y otros (1998), posteriormente modificado por Tschannen-Moran y Woolfolk-Hoy (2001). Se trata de un modelo cíclico de juicios, al principio desde una óptica más individualista y luego una hacia perspectiva más colectiva de la actividad docente (Schechter y Tschannen-Moran, 2006; Tschannen-Moran et al., 2015), que propone la existencia de dos dimensiones de la autoeficacia docente relacionadas con los tradicionales factores de eficacia general y personal de enseñanza. En la primera dimensión, se sopesan aquellos elementos que actúan como impedimentos con aquellos otros facilitadores del aprendizaje. En la segunda dimensión, el profesor juzga su propia competencia docente, sus destrezas, conocimientos, estrategias o características de personalidad, a la luz de las debilidades o problemas que manifiesta en un contexto de enseñanza concreto. La interacción de estos dos componentes conduce a formular un juicio de autoeficacia para una determinada tarea docente. Este planteamiento supone un cambio radical en la forma tanto de concebir como de evaluar el sentimiento de autoeficacia (Woolfolk-Hoy et al., 2009). Recientemente, Woolfolk-Hoy (2021) centra su interés en la importancia de distintas variables mediacionales entre la motivación docente (autoeficacia y responsabilidad) y los resultados de los alumnos, y variables contextuales que pueden estar afectando a esta relación.

Dada la importancia del constructo en el desempeño de los docentes, inevitablemente hay que preguntarse si la formación que reciben durante sus estudios les permite alcanzar un nivel elevado de autoeficacia. En el ámbito anglosajón son diversos los estudios que se han llevado a cabo al respecto (Aybek y Aslan, 2019; Bedel, 2016; Depaeppe y König, 2018; Schwaba, 2019; Siwatu y Chesnut, 2015). Sin embargo, las publicaciones en lengua española y portuguesa son menores en cuanto a número y aparecen muy dispersas, lo que dificulta su localización y aprovechamiento para una adecuada formulación del estado de la cuestión en el que se halla esta línea de investigación.

Atendiendo a la relevancia del tema y a sus efectos sobre la calidad de la enseñanza y el aprendizaje y en base al acuerdo alcanzado en la XXVII Conferencia Iberoamericana de Ministras y Ministros de Educación (OEI, 2020), nos proponemos con este artículo contribuir al fomento del diálogo entre la comunidad científica y los docentes y a la cooperación iberoamericana, llevando a cabo una revisión sistemática de las publicaciones en lengua española y portuguesa sobre el sentimiento de autoeficacia del futuro docente, poniendo de manifiesto la relevancia de estas lenguas frente a una

ciencia monolingüe (OEI, 2021), cuya síntesis termine aportando evidencias clave en las que apoyar la mejora de su formación y de la educación que está llamado a impartir. Los objetivos específicos que se pretenden alcanzar son: 1) describir el alcance de la investigación realizada en los últimos años sobre autoeficacia docente durante el periodo de formación inicial del profesorado, 2) sintetizar los principales hallazgos y 3) plantear una prospectiva derivada de la lectura crítica tanto del marco teórico como de la metodología con la que se lleva a cabo esta investigación como vía para incrementar la eficacia de la misma.

2. Método

A fin de lograr los objetivos planteados, se realizó una revisión sistemática narrativa (Siddaway et al., 2019), que incorpora en su proceso metodológico alguno de los puntos clave de la declaración Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses (PRISMA) (Urrútia y Bonfill, 2010), muy utilizada en investigación médica colaborativa. La estrategia PICO (Participantes / Intervención / Comparación / Outputs) que guía la revisión se centra, como participantes, en estudiantes de diferentes niveles para llegar a ser profesores, como intervención, en estudios empíricos en los que intervenga la variable “autoeficacia”, aunque no haya comparación, y, como outputs, en resultados de la relación de esta variable con los programas de formación y otras variables intervinientes.

Fuentes de información

Durante el año 2021 se consultaron las bases de datos Biblat, Dialnet plus, RedALyC y Scielo, por ser especialmente relevantes en el ámbito iberoamericano. Se descartó la revisión de las bases CREDI, Fecyt, ÍndicEs, WOS, Scopus, Psyke, PsycInfo, Psicodoc, ProQuest Latin America & Iberia Database y PePSIC por incorporar un catálogo más reducido de revistas en lengua española y portuguesa y, como justificación de la necesidad de la revisión, se constató que las bases de revisiones sistemáticas Cochrane, PROSPERO, DARE, EPPI-Centre o Campbell no incorporaban referencias sobre esta temática en el ámbito estudiado.

Estrategia de búsqueda

La ecuación de búsqueda diseñada fue: (“autoeficacia” OR “auto-eficacia” OR “selfefficacy” OR “self-efficacy” OR “autoeficácia” OR “auto-eficácia”) AND (“maestr*” OR “profesor*” OR “docente*” OR “clastr*” OR “formador*” OR “educador*” OR “académic*” OR “mestre” OR “professor*”) IN (ti OR kw OR ab). Sin embargo, las limitaciones de los motores de búsqueda de las bases (Biblat: construcción de la ecuación sin posibilidad de utilizar paréntesis; Dialnet plus: máximo 160 caracteres; RedALyC: bloqueo del motor; Scielo: apenas identifica una sola referencia), así como búsquedas previas parciales para verificar la adecuación de la ecuación de búsqueda, nos decidieron a emplear únicamente los descriptores “autoeficacia”, “auto-eficacia”, “selfefficacy” y “self-efficacy”, descartando “autoeficácia” y “auto-eficácia” (ya que los motores de búsqueda de las bases no detectaban la diferencia de grafismo y arrojaban los mismos resultados en español que en portugués), así como a excluir los términos referidos a “profesorado” por ser muy dispersos. Los campos en los que se realizó la búsqueda, siempre que lo ha permitido la base, fueron: “título”, “title”, “titulo”, “resumen”, “abstract”, “resumo”, “palabras clave”, “key words”, “palavras-chave”.

Criterios de inclusión

Los criterios que restringen la inclusión en la revisión son: idioma de la publicación (español o portugués); revista de acceso abierto; artículo de investigación primaria o secundaria; fecha de publicación entre el 1 de enero de 2015 y el 15 de diciembre de 2021. Se estableció la fecha de enero de 2015 como punto de partida de la búsqueda porque fue hasta ese momento que alcanzó el trabajo de Casas y Blanco (2016), última revisión sistemática comprensiva relacionada con esta temática centrada en España e Hispanoamérica. Esta revisión también viene a completar la realizada por Iaochite y otros (2016) realizada hasta 2013 solo en Brasil. Por otra parte, como no se emplearon términos de búsqueda específicos del campo de la educación, se excluyen a posteriori los documentos que no se refieren a este ámbito. También se excluyen los que no se refieren al docente o son estudios de revisión y todos los trabajos que se referían al sentimiento de autoeficacia de los profesores en ejercicio.

Recogida y análisis de datos

La búsqueda arrojó un total de 18.103 registros. Simultáneamente, fueron identificados como estudios elegibles a través de otros métodos (búsqueda manual en otras revistas no indexadas en las bases de datos, estudios previos realizados por los autores sobre esta misma temática) otros 19 estudios, alcanzándose los 18.122 registros. Una vez eliminados los duplicados quedaron 12.638 registros.

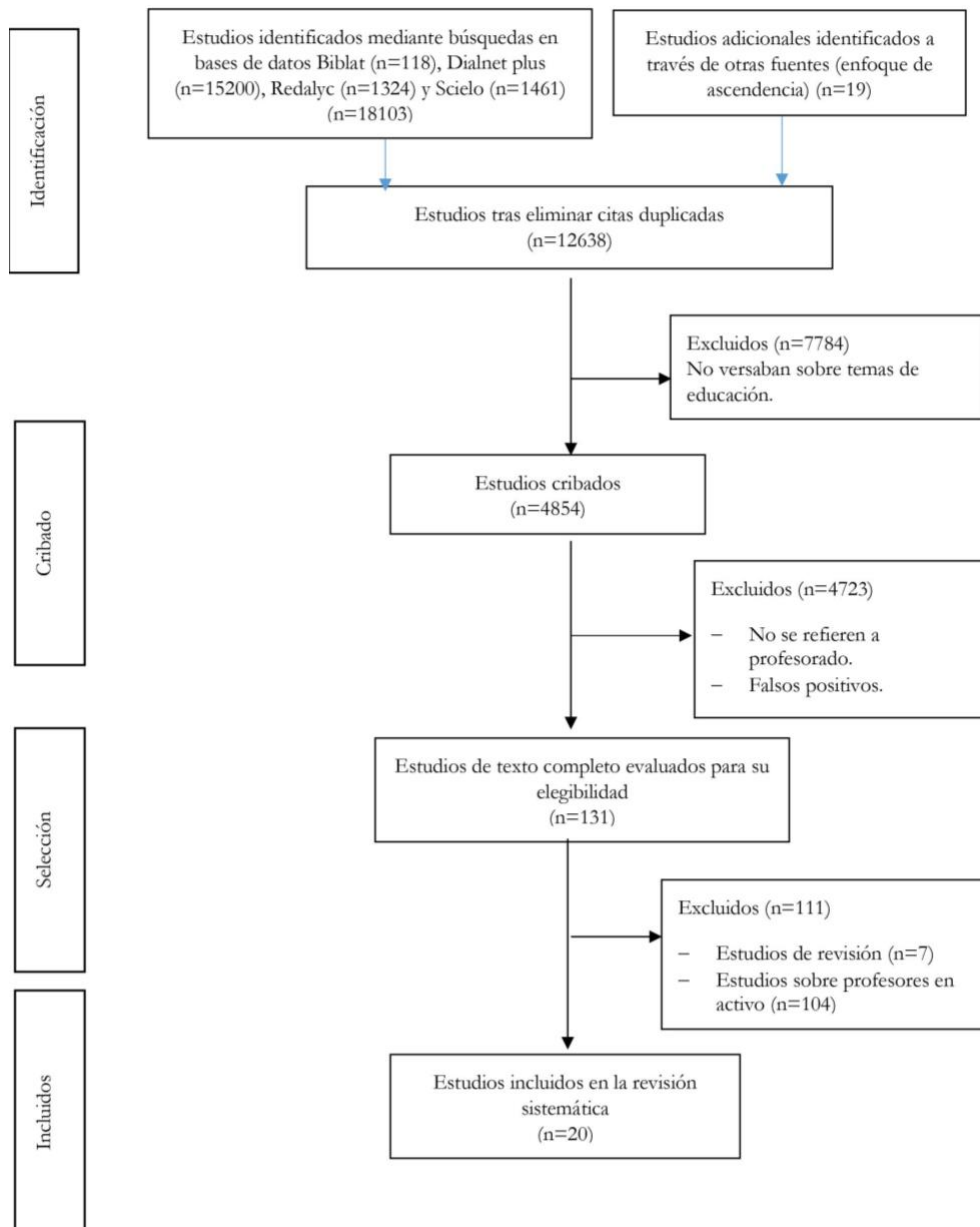
Para aplicar los criterios de exclusión establecidos, asegurando la replicabilidad de la selección, se procedió de manera secuencial e independiente por parte de dos de los autores y se obtuvo un índice de concordancia con el coeficiente kappa de Cohen en cada fase, resolviéndose las discrepancias a través de una lectura conjunta de los registros objeto de diferencia. Así, en la primera fase se eliminaron aquellos registros que no hacían referencia a temas relacionados con la educación, a través de la lectura de los títulos de los artículos ($K=0,9821$). El número resultante de registros tras resolver los desacuerdos fue 4854. En una segunda fase se procedió a la eliminación de los registros que no hacían referencia al profesorado, esta vez a través de la lectura de los resúmenes de los artículos. El índice de acuerdo entre los dos revisores fue de 0,9754 y el número resultante de registros, tras resolver las discrepancias, 1135. En un tercer momento, se procedió a la lectura de los seleccionados para eliminar aquellos que no investigaban el sentimiento de autoeficacia docente (“falsos positivos”). Esta tarea dio lugar a un índice $K=0,9075$, resolviéndose las discrepancias a través de una lectura conjunta de los registros objeto de diferencia. El número resultante fue de 131 documentos.

Por último, en un encuentro conjunto de los tres autores, se procedió a la selección de aquellos registros que abordaban específicamente las cuestiones PICO, identificándose como tales 20 investigaciones. En la búsqueda se han tenido en cuenta los criterios de sensibilidad y precisión que como indican Best y otros (2014). mantienen una relación inversa, resultando en nuestra búsqueda mejor la sensibilidad que la precisión. En la Figura 1 se resume el proceso descrito.

Para el análisis de los datos se utilizó un enfoque mixto, cualitativo, mediante análisis de contenido, y cuantitativo, con el estudio de frecuencias, a partir de la tabla Excel en la que organizó y resumió toda la información surgida del proceso de búsqueda.

Figura 1

Diagrama de flujo



3. Resultados

En el Cuadro 1 se recogen los artículos finalmente seleccionados que son estudios empíricos que se refieren específicamente a futuros docentes, esto es, a profesores en formación.

3.1. Descripción de la investigación realizada en los últimos siete años

A continuación, se describe la investigación atendiendo a diversas variables de clasificación como son: frecuencia de publicaciones, contextualización de las autorías, índices bibliométricos, participantes y metodología y técnicas de investigación y de análisis de datos empleadas.

Cuadro 1**Artículos seleccionados y cuestiones PICO**

Identificación	Tipo de investigación empírica y número de participantes	Resultados principales
1. Abellán y otros (2019)	Cuantitativa. N=228 Estudio psicométrico y comparación ex post facto según sexo, grado, formación y actividad inclusiva.	Hay limitaciones en los índices de ajuste respecto a los AFC y los análisis de invarianza. No hay diferencias entre los grados y solo una diferencia es significativa a favor de los varones. Hay diferencias en función de la formación previa en varios bloques y sub-dimensiones y en la puntuación total. En función de la participación previa en actividades deportivas inclusivas todas las diferencias, en la escala, sub-escalas y bloques de autoeficacia, son significativas con valores de <i>d</i> de Cohen entre .554 y .245., o sea, con efectos pequeños o moderados.
2. Burgueño y otros (2020)	Cuantitativa. N=379 Correlacional Variable exógena: contenido de meta Variable mediadora: regulación motivacional académica (autónoma y controlada) Variable endógena: creencia de eficacia docente	Los contenidos de meta intrínsecos al inicio del Máster de Formación del Profesorado ejercen un efecto positivo, directo e indirecto a través de la motivación autónoma académica, sobre la creencia de la eficacia docente al final del curso. En cambio, los contenidos de meta extrínsecos al inicio del máster mostraron un efecto directo y negativo sobre la creencia de la eficacia docente al final del máster.
3. Cara y Aranda (2016)	Mixta. N=12 Diseño emergente con comparación de dos grupos: nuevo sistema de prácticas (participan todos n=6) vs sistema tradicional de prácticas (participan 6 voluntarios)	El Plan Piloto de Práctica Docente inicial resulta eficaz. Tanto expectativas como creencias se renuevan con el trabajo colaborativo y una interacción enriquecida en el aula. Existe una relación directa entre la autoeficacia docente y trasmisión de objetivos de aprendizaje.

4. Carmona-Mesa y otros (2020)	Cuantitativa. N=16 Estudio descriptivo y comparativo según edad, experiencia profesional y género.	Se dan diferencias significativas en autoeficacia en el pre-post por la aplicación de un curso formativo en autoeficacia. No hay diferencias significativas entre las variables estudiadas.
5. Colomer y otros (2018)	Mixta. N=153 Estudio descriptivo y comparativo según sexo y mención	Hay una percepción mayor de los hombres en el Conocimiento Tecnológico del Contenido (TCK)
6. Costa-Filho y Iaochite (2015)	Cualitativa. N=19 Investigación documental de portfolios reflexivos	Para el 57,9% las prácticas han contribuido a constituir o fortalecer la creencia existente sobre la propia habilidad. Las vivencias que los estudiantes relacionan con sus sentimientos de autoeficacia se clasifican en cuatro grupos: la fuente más frecuente surge de las experiencias directas (13/19), seguida de la persuasión verbal como la segunda fuente más citada (5/19), las experiencias vicarias (3/19) y estados fisiológicos y afectivos (2/19)
7. Echegaray y Soriano (2016)	Cuantitativa. N=228 Correlacional y comparación expostfacto de los 108 estudiantes y los 110 profesores con experiencia	Experiencia y autoeficacia docentes correlacionan con el conocimiento sobre dislexia de desarrollo.
8. Fernandes y otros (2019)	Cuantitativa. N=188 Estudio psicométrico, correlacional y de comparación expostfacto entre pública y privada y con experiencia vs. sin ella	Los participantes presentan niveles moderados de autoeficacia docente para la inclusión en clases de EF Los niveles de autoeficacia para la inclusión de sujetos con deficiencia física son superiores al resto de discapacidades. En cuanto a las fuentes de autoeficacia, los estados fisiológicos y emocionales más elevados se daban ante la inclusión de sujetos con deficiencia intelectual ($r=-0,312^{**}$)
9. Fernández-Viciano y Fernández-Costales (2017)	Cualitativa. N=4 Entrevistas y análisis del discurso en interacción	El nivel de autoeficacia lingüística es menor para quienes acreditan un nivel inferior a B2.

10. Fernández-Viciano y Fernández-Costales (2019)	Cuantitativa. N=37 Estudio descriptivo, correlacional y comparación expostfacto según el nivel de inglés.	A mayor competencia lingüística menor autoeficacia metodológica.
11. Iñiguez-Berrozpe y otros (2021)	Cuantitativa. N=296 Estudio descriptivo y comparativo según género, especialidad, nivel socioeconómico	Índices elevados de actitud y eficacia intercultural, si bien depende de variables sociodemográficas.
12. Martínez y otros (2017)	Cuantitativa. N=46 Estudio descriptivo y comparación expostfacto según asignatura, curso y contenidos.	Hay diferencias estadísticamente significativas en las diferentes variables referidas a emociones, capacidad y creencias de autoeficacia en función del curso y del contenido de tecnología a impartir.
13. Matos y Iaochite (2018)	Cuantitativa. N=340 Correlacional	A medida que aumenta la autoeficacia docente aumenta la motivación hacia la docencia.
14. Murillo y otros (2020)	Cuantitativa. N=166 Estudio correlacional y comparación expostfacto entre escuela urbana y rural	Existe una relación positiva entre autoeficacia docente y estrategias para implementar una educación inclusiva. Estas estrategias son mayores en la escuela urbana.
15. Ramos y otros (2017)	Cualitativa. N=7 De carácter descriptivo-diagnóstico de validez de contenido	La observación vicaria y la persuasión social favorecen la autoeficacia para una educación física inclusiva.
16. Reyes-Cruz (2020)	Cualitativa. N=10 Estudio exploratorio.	Relación entre los estados emocionales y la autoeficacia, que mejoran según esta aumenta.
17. Rosal y Bermejo (2017)	Cuantitativa. N=358	Existen diferencias significativas en el nivel autoeficacia, siendo más alto en los estudiantes de magisterio que en los estudiantes de los Grados de Ciencias.

	Estudio descriptivo y comparación expostfacto según grado (EP vs grados de CC.)	
18. Segarra y otros (2021)	Cuantitativa. N=57 Estudio descriptivo y comparativo según universidades	Existen diferencias significativas entre los estudiantes de las dos universidades.
19. Tárrega y otros (2017)	Cuantitativa. N=107 Correlacional y comparación expostfacto según grado (EP vs EI)	Es mayor la percepción de autoeficacia para el uso genérico de las TIC que para su uso pedagógico, dependiendo de la formación previa recibida.
20. Verdugo y otros (2017)	Cuantitativa N=945 Estudio psicométrico correlacional	La escala adaptada tiene un buen nivel de discriminación, un ajuste adecuado a la estructura teórica propuesta, alta fiabilidad y una correlación significativa entre las variables.

Analizando la frecuencia de publicaciones, el año más productivo fue 2017, en el que se publicaron 6 estudios, seguido de 2020, en el que se publicaron 4, y de 2019, con 3; en 2016, 2018 y 2021 se publicaron únicamente dos estudios en cada año y en 2015 solo uno. En cuanto a temática hay un estudio que se refiere a autoeficacia general (estudio 17). Los demás se refieren a disciplinas concretas de modo que hay uno sobre Educación Física (EF) (6), otro sobre Educación inclusiva (14) y tres que se refieren a EF e inclusión (1, 8 y 15). Tres trabajos se centran en la mención de inglés (9, 10 y 16) y uno en la dislexia del desarrollo (7). Un estudio abarca estudiantes ya graduados en diferentes carreras que cursan el máster de formación de profesorado de secundaria en una universidad española (2) y otro también en este nivel, pero solo de la especialidad de tecnología (12). En materias científicas o STEM, acrónimo de *Science, Technology, Engineering and Mathematics*, se centran también el estudio 13 (ingeniería) y los 18 y 20 (matemáticas). Por último, hay un estudio enfocado a música (3) y tres a competencias digitales (4, 5 y 19) uno centrado en la enseñanza del pensamiento histórico (5), y otro más sobre la atención a la interculturalidad (11).

En el Cuadro 2 se contextualizan las autorías. Los autores que investigan esta temática se desempeñan en Universidades a los dos lados del Atlántico, destacando por su producción científica, en Iberoamérica, cuatro universidades brasileñas y, en España, las Universidades de Valencia, Extremadura y Oviedo. Emergen como líneas con cierta consistencia los trabajos de Roberto Tadeu Iaochite en la UNESP y Ana Fernández-Viciano y Alberto Fernández-Costales en Oviedo.

Cuadro 2

Autorías

Universidad		Universidad	
1	Castilla-La Mancha (ES), Miguel Hernández de Elche (ES), CEU Cardenal Herrera (ES) y Santiago de Compostela (ES)	11	Zaragoza, (ES) y Autònoma de Barcelona, (ES)
2	Almería, (ES) y Granada (ES)	12	Extremadura, (ES)
3	Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (CL)	13	UNESP (BR)
4	Antioquía (CO)	14	Instituto Tecnológico de Sonora (MX) y Autónoma de San Luis Potosí (MX)
5	Valencia (ES)	15	Estado de Santa Catarina (BR)
6	Universidade Estadual Paulista, (BR)	16	Quintana Roo (MX)
7	Valencia (ES)	17	Extremadura (ES)
8	UNESP BR	18	Rovira i Virgili (ES) y Azuay (EC)
9	Oviedo (ES)	19	Valencia (ES)
10	Oviedo (ES)	20	Santiago (CL)

En cuanto a índices bibliométricos (Gorbea, 2005), el índice de Lawani (total de documentos; número de firmas por documento; cantidad de documentos con autoría múltiple) alcanzó un valor de 3.2, mismo valor que el índice de co-autoría ($n_{\min}=2$, $n_{\max}=7$), no habiendo ningún estudio de única autoría (Tasa documentos coautorados

- Tdc=1; índice de Subramanyan - GC=1 [total de documentos con autoría múltiple; total de documentos escritos por un solo autor]).

Por otra parte, en todas las investigaciones las muestras son de tipo no probabilístico y algunos estudios cuentan con aprobación expresa del comité de ética (2, 8 y 13) o especifican la existencia de consentimiento informado (1, 14, 15 y 20). Las autorías están ligadas a los participantes de modo que, por lo general, se trata de muestras de conveniencia que abarcan una única universidad (estudios 2, 3, 5, 6, 9, 10, 12, 15, 17 y 19), dos (8 y 14) o cuatro (1). Los estudios más amplios son el 20, que abarca 14 universidades; el 7, en el que no se especifica número de centros, porque compara a estudiantes con profesores con experiencia; y el 13, que se refiere a graduados de 33 programas de ingeniería del sudeste y sur de Brasil que responden a los cuestionarios de manera on line

El 55%, de las muestras están compuestas por futuros maestros de Educación Primaria (EP) o Básica (1, 3, 5, 7, 8, 9, 10, 14, 17, 19 y 20) y los estudios 1 y 19 incluyen también a estudiantes del grado de Educación Infantil (EI). Hay dos estudios que se centran en la formación de profesores de Secundaria (2 y 12) y otros dos en la formación específica de profesores de Educación Física (6 y 15), habiendo solo uno de futuros profesores universitarios (13). El 45% de las muestras son de nacionalidad española (estudios 1, 2, 5, 7, 9, 10, 12, 17 y 19), el 20% de estudiantes brasileños (6, 8, 13 y 15), el 10% de chilenos (3 y 20), y solo una muestra de origen mexicano (14). El tamaño medio de las muestras es de 201 sujetos, siendo los estudios que siguen una metodología cuantitativa los que trabajan con mayores tamaños ($n_{media}=275$, frente a $n_{media}=10$ en los cualitativos).

En lo que se refiere al tipo de investigación, el 80% de los estudios son cuantitativos, el 20% cualitativos (6, 9, 15 y 16) y únicamente 2 investigaciones empleaban metodologías mixtas (3 y 5). En cuanto al diseño de investigación, ninguno de ellos es de carácter experimental, siendo la mayoría de los cuantitativos de tipo *expostfacto*, en los que se comparan grupos según variables de atributivas o no manipuladas como sexo, mención, grado, tipo de centro.... El 15% de los estudios son claramente correlacionales (2, 13 y 20) y hay estudios en los que se emplean técnicas de análisis de datos correlacionales junto con pruebas de contraste de hipótesis para realizar las comparaciones entre grupos (1, 7, 8, 10, 12, 14, 17 y 19).

Los instrumentos de recogida de datos utilizados (Cuadro 3) abarcan un amplio espectro en función de los objetivos que se persiguen en cada uno. En los estudios cuantitativos, ocho (1, 2, 8, 11, 13, 14, 18 y 20) utilizan escalas expresamente validadas para evaluar el constructo “autoeficacia docente”; uno emplea una escala de evaluación general de autoeficacia (17); otro desarrolla un ítem *ad hoc* (7). Por otro lado, hay tres estudios que emplean sus propios instrumentos (4, 10 y 12) y dos que hacen uso de otro tipo de escala (5 y 19). En cuanto a los estudios de carácter cualitativo o mixto, las técnicas de recogida de datos van desde el registro de grupos focales y la observación (3) a la entrevista (9, 15 y 16), pasando por los *portfolios* (5).

En análisis de los datos se hace de acuerdo a los objetivos de la investigación y al tipo de estudio, de modo que en los estudios cuantitativos suelen emplear como software el SPSS, algunos conjuntamente con el AMOS (1 y 2), para realizar un Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) y un modelo de ecuaciones estructurales (SEM), respectivamente, aunque el estudio 20 emplea el M-Plus realizar un AFC con mínimos cuadrados no ponderados (ULS) sobre las correlaciones tetracóricas entre los ítems. En el estudio 1 se ponen los datos a disposición del lector. En las investigaciones mixtas el análisis de datos se realiza siguiendo un método deductivo con codificación

abierta y axial para la definición de categorías con análisis de frecuencias y triangulación de datos (3) y combinando lo cuantitativo y lo cualitativo en el análisis de las respuestas dadas a las preguntas cerradas y abiertas del cuestionario (5). Y en los estudios cualitativos se emplea el análisis de contenido.

Cuadro 3

Instrumentos de medida

Instrumentos de recogida de datos		Instrumentos de recogida de datos	
1	Versión española del Self-Efficacy Scale for Physical Education Teacher Education Majors towards Children with Disabilities	11	Escala de Eficacia Intercultural
2	Versión española del Teacher's Sense of Efficacy Scale	12	Cuestionario de análisis emociones y autoeficacia de futuros docentes
3	Grabación de vídeos, registro de reuniones, observación	13	Escala de Autoeficacia de Profesores
4	Ad hoc, 64 ítems	14	Escala de Autoeficacia para Implementar Prácticas Inclusivas
5	Versión española del cuestionario de conocimientos docentes	15	Entrevista semiestructurada
6	Portfolios	16	Entrevista semiestructurada
7	Escala de Conocimientos y Creencias sobre Dislexia del Desarrollo	17	General Self-Efficacy Scale
8	Escala de fuentes de Autoeficacia Docente	18	Instrumento de Creencia de Eficacia de la Enseñanza de las Matemáticas
9	Entrevistas individuales estructuradas	19	Cuestionario para la autoevaluación de las competencias TIC
10	Cuestionarios ad hoc sobre su autoeficacia percibida de la f. lingüística y metodológica	20	Mathematics Teaching Efficacy Belief Instrument

3.2. Síntesis de resultados e indicios de calidad de los estudios

Dado que los estudios no son experimentales y no cumplen con la condición de ser completamente aleatorizados, tanto su validez interna como la externa son cuestionables. En este sentido, de la selección realizada no pueden extraerse resultados concluyentes. Hay indicios, no obstante, de que autoeficacia, autoconcepto y autorregulación mantienen una relación significativa (17), las metas para ser docente afectan a la autoeficacia y, por tanto, deberían ser consideradas durante la formación inicial (2) y la autoeficacia es un constructo dinámico (3).

Por otra parte, en los estudios sobre EF e inclusión (1, 6, 8, 14, 15), parece que la formación específica en educación inclusiva y la participación previa en deportes inclusivos favorece la autoeficacia docente para implementar una educación física inclusiva (1) y que, dada la relevancia y regularidad con que la inclusión está presente en las clases de EF, es fundamental que la formación inicial pueda ofrecer oportunidades de fortalecimiento de la autoeficacia del futuro profesor (1 y 8). En EF, la realización de un período de prácticas aumenta la percepción de capacidad docente (6), pero no está claro el rango de importancia de las fuentes (6, 8 y 15). Existe una relación positiva entre autoeficacia docente y estrategias para implementar una educación inclusiva (14).

En las disciplinas relacionadas con la lengua (7, 9 y 10), los alumnos reclaman una mayor atención a la formación lingüística recibida en sus estudios, ya que esta resulta determinante para modelar su autoeficacia lingüística (9), aunque una mayor competencia lingüística se asocia con una menor autoeficacia metodológica (10). La experiencia y autoeficacia docentes correlacionan con el conocimiento sobre dislexia (7).

En disciplinas STEM, en matemáticas, los futuros docentes muestran creencias de eficacia positivas, pero no totalmente satisfactorias, pues existe un grupo importante que duda de sus posibilidades para producir aprendizajes significativos en sus estudiantes (20). En ingeniería, a medida que aumenta la autoeficacia docente aumenta la motivación hacia la docencia (13) y existe una relación entre el recuerdo de las emociones experimentadas en la etapa escolar y las emociones que experimentan como docentes (12).

En cuanto a competencias digitales, hay un mayor autoconocimiento de contenidos pedagógicos o tecnológicos, frente a los disciplinares, lo que dificulta el desarrollo de la competencia digital docente (5) y se obtiene una correlación estadísticamente significativa entre las horas de formación recibidas en el uso educativo de las TIC y la percepción de autoeficacia en este mismo uso educativo de las TIC (19).

Por lo que respecta a características de las fuentes de publicación (Cuadro 4), la práctica totalidad de las investigaciones aparecen publicadas en lengua española (16 estudios), 11 de los cuales están en revistas editadas en España, pero también hay una importante presencia de revistas brasileñas (5 estudios) y, con un solo estudio, revistas de Chile y Costa Rica. Se aportan como indicios de calidad: el cuartil de la revista en SJR (<https://www.scimagojr.com/>) el año en el que se publica el artículo y el número de citas en Google Scholar (consultado en diciembre de 2021), aunque hay que tener en cuenta que los artículos seleccionados son recientes y hay una demora en el ciclo de citación en Ciencias Sociales.

Cuadro 4

Indicios de calidad de la revista y de impacto del artículo

	Revista	Idioma	País	SJR	Citas GS
1	Revista de Psicología del Deporte	Español	España	Psicología apli. Q3	14
2	Educación XX1	Español	España	Educación Q2	4
3	Perspectiva Educacional	Español	Chile	NI	11
4	Bolema	Español	Brasil	NI	4
5	Educatio siglo XXI	Español	España	NI	4
6	Revista da Educação Física / UEM	Portugués	Brasil	Educación Q4	30
7	Aula Abierta	Español	España	Educación Q3	43
8	Revista Brasileira de Educação Especial	Portugués	Brasil	Educación Q3	10
9	Bellaterra: Journal of Teaching and Learning Language and Literature	Español	España	En 2017 NI En 2019 Educación Q3	8
10	Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado	Español	España	Educación Q3	0

11	PNA. Revista de Investigación en Didáctica de la Matemática	Español	España	Educación Q3	0
12	Enseñanza de las ciencias: Revista de Investigación y Experiencias Didácticas	Español	España	Educación Q2	2
13	Revista Brasileira de Orientação Profissional	Portugués	Brasil	Educación y Psicología apl. Q4	0
14	Revista Actualidades Investigativas en Educación	Español	Costa Rica	NI	3
15	Journal of Physical Education	Portugués	Brasil	Educación Q3	7
16	Revista Electrónica de Investigación Educativa	Español	México	Educación Q2	1
17	International Journal of Developmental and Educational Psychology	Español	España	NI	11
18	RASE. Revista de Sociología de la Educación	Español	España	NI	0
19	Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado	Español	España	En 2017 NI. Entra en 2019	36
20	Calidad en la Educación	Español	Chile	NI	3

Nota. NI: No indexada.

Como apreciamos, el 80% de los estudios ha recibido al menos 1 cita, sin embargo, hay tres de ellos (15%) que reciben 20 o más citas (estudios 7, 19 y 6) lo cual representa el 57% de citas totales; otros dos (10 %) que reciben entre 11 y 20 citas (estudios 17 y 3), que supone el 11.5% del total de citas; nueve (45 %) que reciben hasta 10 citas (estudios 8, 15, 2, 4, 5, 14, 20, 12 y 16); y las restantes (cuatro estudios, 20 %) no reciben ninguna cita.

4. Discusión y conclusiones

En cuanto al primer objetivo, la metodología de revisión seguida ha llevado a resultados de proceso, entre los que cabe destacar que todos los estudios se han realizado de forma colaborativa por dos o más investigadores y en universidades fundamentalmente españolas y brasileñas, poniendo de manifiesto que es un tema de interés en Iberoamérica que da lugar a publicaciones en las dos lenguas, en revistas de investigación en educación en general y en psicología de la educación en particular. En lo referente a la definición del constructo objeto de análisis, en la revisión se han encontrado estudios que identifican el sentimiento de autoeficacia del docente con la autoevaluación de su nivel de competencia. Aunque esta forma de definir el sentimiento de autoeficacia se ha empleado en estudios publicados en lengua inglesa (Akman y Guven, 2015; Corry y Stella, 2018), atendiendo a Zimmerman y otros (2017), la percepción de competencia y el sentimiento de autoeficacia son dos conceptos distintos, por lo que de esta conclusión emana una primera línea de necesidad de investigación futura destinada a la clarificación del constructo. En cuanto a metodología, la práctica totalidad de los estudios identificados son de tipo descriptivo, reflejando el nivel de autoeficacia de los futuros docentes, o a lo sumo, estableciendo relaciones con otras variables. Hay carencia de estudios experimentales que pongan a

prueba programas encaminados a su mejora o aumento. Casas y Blanco (2016) también llegan a la conclusión de que los estudios previos que revisan en Hispanoamérica se han hecho mayoritariamente desde un enfoque cuantitativo no experimental. Así, una limitación de la investigación coincidente en las dos revisiones está en que la investigación empírica primaria emplea diseños en los que resulta más difícil el control. Además, parten por lo general de muestras incidentales que tampoco facilitan una generalización amplia de los resultados.

Con las cautelas que sugiere el resultado anterior, en lo que se refiere al segundo objetivo que guía esta investigación, la síntesis de las investigaciones realizadas pone de manifiesto que la formación práctica que recibe el futuro docente influye de forma significativa en su sentimiento de autoeficacia docente, pero depende de su nivel de competencia previa, motivación intrínseca, auto-concepto y capacidad de autorregulación durante sus estudios (Hernández y Camargo, 2017; Iranzo-García et al., 2018). Una vez alcanzado un nivel de autoeficacia elevado, será mayor su motivación para enseñar, su eficacia en el logro de objetivos de aprendizaje y la implementación de prácticas inclusivas, incidiendo directamente en sus conocimientos pedagógicos, en definitiva, en la calidad de su enseñanza (Kim y Seo, 2018). Los cauces más eficaces para conseguir un crecimiento de la autoeficacia han resultado ser la observación de otros colegas y la persuasión verbal que puedan recibir de estos, si bien el futuro maestro se verá expuesto a la influencia de las emociones que recuerde haber experimentado en sus etapas como estudiante. Finalmente, no queda demostrado que exista una relación entre conocimiento disciplinar y autoeficacia docente, al haberse hallado resultados contradictorios, por lo que sería necesario seguir avanzando en esta línea de investigación.

Con referencia al tercer objetivo y como prospectiva, de lo expuesto hasta aquí se deriva, en primer lugar, la conveniencia de avanzar en una línea de investigación centrada en la validez de constructo y de aclarar mejor tanto las fuentes como los efectos observados mediante la realización de estudios experimentales o más estudios correlacionales con modelos causales. Por último, en cuanto a la temática, a pesar de que en la selección ha surgido algún estudio centrado en competencias digitales o en el modelo TPACK (Colomer et al., 2018), son necesarios estudios primarios en Iberoamérica en el contexto específico de la enseñanza híbrida y on line (Corry y Stella, 2018), que se está imponiendo a partir sobre todo de la necesaria distancia social para atajar la pandemia, en línea con las propuestas de la OEI (2020). La situación generada por la Covid 19 ha supuesto un cambio radical en la forma de impartir la docencia a nivel global, haciendo emerger nuevos escenarios y precipitando el desarrollo de competencias docentes tecnológicas (Fundación Ceibal, 2020). Este cambio en el paradigma formativo afecta necesariamente al sentimiento de autoeficacia de los docentes actuales y futuros y, si bien el enfoque TPACK (Herring et al., 2016) es interesante, son necesarios estudios centrados en la modalidad de enseñanza virtual o semipresencial, a ser posible dentro del enfoque actual de la *teacher agency* (Iranzo-García et al., 2018) en el que el profesor se vea a sí mismo como un agente de cambio capaz de tomar decisiones profesionales adecuadas a cada circunstancia y contexto, lo que además de sentimiento de autoeficacia puede producir bienestar subjetivo (Muñoz et al., 2018). La formación inicial del profesorado debería abundar en esta línea, dado que, como se ha obtenido de las síntesis de los estudios, la autoeficacia en un concepto dinámico. Una investigación primaria atenta a este enfoque junto con una investigación secundaria que la sintetice adecuadamente es la fuente de evidencias (Camilli et al., 2020) que puede hacer viable y efectiva la mejora y actualización necesaria de la formación del profesorado, a pesar de las dificultades que la investigación educativa conlleva. Por último, cabe mencionar, como principal limitación de la revisión

sistemática llevada a cabo en este artículo, que el número de artículos finalmente seleccionado no es suficientemente elevado como para que sea por sí solo extrapolable a toda la comunidad iberoamericana, por lo que resulta necesario realizar más investigación secundaria sobre el tema.

Referencias

- Abellán, J., Sáez, N. M., Reina, R., Ferriz, R. y Navarro, R. (2019). Percepción de autoeficacia hacia la inclusión en futuros maestros de educación física. *Revista de Psicología del Deporte*, 28(1), 143-156.
- Akman, O. y Guven, C. (2015). Analysis of TPACK self-efficacy perception levels of social studies teachers and pre- service teachers. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 2(1), 1-12.
- Ashton, P. (1984). Teacher efficacy: A motivational paradigm for effective teacher education. *Journal of Teacher Education*, 35(5), 28-32. <https://doi.org/10.1177/002248718403500507>
- Aybek, B. y Aslan, S. (2019). The predictive power of the pre-service teachers' self-efficacy beliefs upon their preparedness to teach. *International Education Studies*, 12(9), 27-33. <https://doi.org/10.5539/ies.v12n9p27>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511527692>
- Bedel, E. F. (2016). Exploring academic motivation, academic self-efficacy and attitudes toward teaching in pre-service early childhood education teachers. *Journal of Education and Training Studies*, 4(1), 142-149.
- Best, P., Taylor, B., Manktelow, R. y 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>
- Burgueño, R., Sicilia, A., Alcaraz, M., Lirola, M. J. y 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 XXI*, 23(1), 103-124. <https://doi.org/10.5944/educXX1.23672>
- Camilli, C., Arroyo, D., Asensio, I. y Mateos, P. (2020). Hacia la educación basada en la evidencia: Un método y un tema. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 4(6), 69-85. <http://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog20.05040606>
- Cara, M. A. y Aranda, R. (2016). Autoeficacia y transformación dinámica del aprendizaje en la práctica docente inicial. *Perspectiva Educacional*, 55(1), 3-19. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol55-Iss.1-Art359>
- Carmona-Mesa, J. A., González-Gómez, D. y Villa-Ochoa, J. A. (2020). Autoeficacia de profesores en formación inicial en el uso de tecnología para enseñar matemáticas. *Bolema: Boletim de Educação Matemática*, 34(67), 583-603. <https://doi.org/10.1590/1980-4415v34n67a12>
- Casas, Y. 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>
- Colomer, J. C., Sáiz, J. y Bel, J. C. (2018). Competencia digital en futuros docentes de ciencias sociales en educación primaria: Análisis desde el modelo TPACK. *Educatio siglo XXI*, 36(1), 107-128. <https://doi.org/10.6018/j/324191>

- Corry, M. y Stella, J. (2018). Teacher self-efficacy in online education: A review of the literature. *Research in Learning Technology*, 26, 2047. <http://doi.org/10.25304/rlt.v26.2047>
- Costa-Filho, R. A. y Iaochite, R. T. (2015). Experiências de ensino no estágio supervisionado e autoeficácia para ensinar educação física na escola. *Revista da Educação Física*, 26(2), 201-211. <https://doi.org/10.4025/reveducfis.v26i2.24762>
- Depaepe, F. y König, F. (2018). General pedagogical knowledge, self-efficacy and instructional practice: Disentangling their relationship in pre-service teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 69, 177-190. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.10.003>
- Durksen, T. L., Klassen, R. M. y Daniels, L. M. (2017). Motivation and collaboration: The keys to a developmental framework for teachers' professional learning. *Teaching and Teacher Education*, 67, 53-66. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.011>
- Echegaray, J. y 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>
- Fernandes, M. M., Filho, R. A. C. y Iaochite, R. T. (2019). Autoeficacia docente de futuros profesores 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-Vicianá, A. y Fernández-Costales, A. (2017). El pensamiento de los futuros maestros de inglés en educación primaria: Creencias sobre su autoeficacia docente. *Bellaterra: Journal of Teaching and Learning Language and Literature*, 10(1), 42-60. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.684>
- Fernández-Vicianá, A. y Fernández-Costales, 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>
- Fundación Ceibal. (2020). Un nuevo escenario educativo: Los desafíos del Covid-19 y la transición hacia una educación combinada. + *Aprendizajes*, 2(4), art 5.
- Gorbea, S. (2005). *El modelo matemático de Lotka su aplicación a la producción científica latinoamericana en ciencias bibliotecológica y de la información*. IIBI.
- Hernández, A. y Camargo, A. (2017). Autorregulación del aprendizaje en la educación superior en Iberoamérica: una revisión sistemática. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 49(2), 146-160. <http://doi.org/10.1016/j.rlp.2017.01.001>
- Herring, M. C., Koehler, M. J. y Mishra, P. (Eds.). (2016). *Handbook of technological pedagogical content knowledge (TPACK) for educators*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315771328>
- Iaochite, R. T., Filho, R. A. C., Matos, M. M. y Sanchimbombo, K. M. C. (2016). Autoeficácia no campo educacional: Revisão das publicações em periódicos brasileiros. *Psicologia Escolar e Educacional*, 20(1), 45-54. <https://doi.org/10.1590/2175-353920150201922>
- Iñiguez-Berrozpe, T., Valero, D., Flecha, A. y Redondo-Sama, G. (2021). Hacia una evaluación de la eficacia intercultural en el profesorado en formación. *RASE. Revista de Sociología de la Educación*, 14(2), 139-156. <https://doi.org/10.7203/RASE.14.2.16634>
- Iranzo-García, P., Camarero-Figuerola, M., Barrios-Arós, C., Tierno-García, J. M. y Gilabert-Medina, S. (2018). ¿Qué opinan los maestros sobre las competencias de liderazgo escolar y sobre su formación inicial? *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(3), 29-48. <http://doi.org/10.15366/reice2018.16.3.002>
- Kim, K. R. y Seo, E. H. (2018). The relationship between teacher efficacy and students' academic achievement: A meta-analysis. *Social Behavior and Personality*, 46(4), 529-540. <https://doi.org/10.2224/sbp.6554>

- Maddux, J. E. (1995). *Self-efficacy, adaptation, and adjustment. Theory, research and application*. Plenum Press. <https://doi.org/10.1007/978-1-4419-6868-5>
- Martínez, M. G., Naranjo, F. L. y Maestre, J. (2017). Diagnóstico de las emociones asociadas al proceso de enseñanza de la tecnología en docentes en formación. *Enseñanza de las Ciencias, extra*, 2755-2761.
- Matos, M. M. y 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://doi.org/10.26707/1984-7270/2019v19n1p97>
- Morris, D. B., Usher, E. L. y 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>
- Muñoz, E. M., Fernández, A. y Jacott, L. (2018). Bienestar subjetivo y satisfacción vital del profesorado. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(1), 105-117. <http://doi.org/10.15366/reice2018.16.1.007>
- Murillo, L. D., Ramos, D. Y., García, I. y Sotelo, M. A. (2020). Estrategias educativas inclusivas y su relación con la autoeficacia de docentes en formación. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 20(1), 1-25. <https://doi.org/10.15517/aie.v20i1.40060>
- OEI. (2020). *Declaración de la XXVII Conferencia iberoamericana de ministras y ministros de educación*. Secretaría General Iberoamericana.
- OEI. (2021). *El 84% de los investigadores iberoamericanos optaron en 2020 por publicar en inglés en detrimento de sus lenguas maternas española o portuguesa*. OEI.
- Perera, H. N., Calkins, C. y Part, R. (2019). Teacher self-efficacy profiles: Determinants, outcomes, and generalizability across teaching level. *Contemporary Educational Psychology*, 58, 186-203. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.02.006>
- Ramos, V., Kuhn, F., Brasil, V. Z., Souza, J. R., Barros, T. E., Faria, G. y Goda, C. (2017). Fontes de autoeficácia docente de universitários de educação física. *Journal of Physical Education*, 28, e2829. <https://doi.org/10.4025/jphyseduc.v28i1.2829>
- Reyes-Cruz, M. R. (2020). Emociones y sentido de autoeficacia de los futuros profesores de inglés. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22, 1-14. <https://doi.org/10.24320/redie.2020.23.e25.2686>
- Rosal, I. del y Bermejo, M. L. (2017). Autoeficacia en estudiantes universitarios: Diferencias entre el grado de maestro en educación primaria y los grados en ciencias. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 115-123. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v1.904>
- Schechter, C. y Tschannen-Moran, M. (2006). Teachers' sense of collective efficacy: An international view. *International Journal of Educational Management*, 20(6), 480-489. <https://doi.org/10.1108/09513540610683720>
- Schwaba, S. (2019). Teachers' student-specific self-efficacy in relation to teacher and student variables. *Educational Psychology*, 39(1), 4-18. <https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1516861>
- Segarra, J., Bueno, A., Barrazaeta, J. y 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>
- Siddaway, A. P., Wood, A. M. y Hedges, L. V. (2019). How to do a systematic review: A best practice guide for conducting and reporting narrative reviews, meta-analyses, and meta-syntheses. *Annual Review of Psychology*, 70, 747-770. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010418-102803>

- Siwatu, K. O. y Chesnut, S. R. (2015). The career development of preservice and inservice teachers. Why teachers' self-efficacy beliefs matter. En H. Fives y M. G. Gill (Eds.), *International handbook of research on teachers' beliefs* (pp. 212-229). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203108437>
- Tárraga, R., Sanz, P., Pastor, G. y Fernández, M. I. (2017). Análisis de la autoeficacia percibida en el uso de las TIC de futuros maestros y maestras de educación infantil y educación primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3), 107-116.
<https://doi.org/10.6018/reifop.20.3.263901>
- Tschannen-Moran, M., Salloum, S. J. y Goddard, R. D. (2015). Context matters. The influence of collective beliefs and shared norms. En H. Fives y M. G. Gill (Eds.), *International handbook of research on teachers' beliefs* (pp. 301-316). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203108437>
- Tschannen-Moran, M. y 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](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk-Hoy, A. y Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.
<https://doi.org/10.3102/00346543068002202>
- Urrutía, G. y Bonfill, X. (2010). Declaración PRISMA: Una propuesta para mejorar la publicación de revisiones sistemáticas y meta-análisis. *Medicina Clínica*, 135(11), 507-511.
<https://doi.org/10.1016/j.medcli.2010.01.015>
- Verdugo, M., Asún, R. y 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/10.4067/S0718-45652017000200145>
- Woolfolk-Hoy, A. (2021). Teacher motivation, quality instruction, and student outcomes: Not a simple path. *Learning and Instruction*, 76, 101545.
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2021.101545>
- Woolfolk-Hoy, A., Hoy, W. K. y Davis, H. A. (2009). Teachers' self-efficacy beliefs. En K. R. Wentzel y A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 627-653). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203879498>
- Wyatt, M. (2016). Are they becoming more reflective and/or efficacious? A conceptual model mapping how teachers' self-efficacy beliefs might grow. *Educational Review*, 68(1), 114-137. <https://doi.org/10.1080/00131911.2015.1058754>
- Wyatt, M. (2018). Language teachers' self-efficacy beliefs: A review of the literature (2005-2016). *Australian Journal of Teacher Education*, 43(4), 92-120.
<https://doi.org/10.14221/ajte.2018v43n4.6>
- Zee, M. y 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. y DiBenedetto, M. K. (2017). The role of self-efficacy and related beliefs in self-regulation of learning and performance. En A. J. Elliot, C. S. Dweck y D. S. Yeager (Eds.), *Handbook of competence and motivation. Theory and application* (pp.313-333). Guilford.

Breve CV de los/as autores/as

José-Antonio Bueno-Álvarez

Profesor Titular de Psicología de la Instrucción en la Universidad Complutense de Madrid, es Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación (Premio Extraordinario) por la Universidad Complutense de Madrid y Máster en Alta Dirección Pública por la Universidad Internacional Menéndez Pelayo. Ha sido Director del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad Complutense de Madrid de 2013 a 2017, y de 2003 a 2013 Subdirector y Secretario del mismo. Director del Grupo de Investigación “Psicología, desarrollo e intervención educativa (PDIE – 697)”, ha publicado diversos artículos en revistas indexadas y es coautor de varios libros de texto de Psicología de la Educación. Email: alvarez@ucm.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6747-8699>

Margarita Martín-Martín

Doctora en Psicología evolutiva y de la educación por la Universidad Complutense de Madrid. Licenciada en psicología y psicopedagogía. Docente e investigadora en la Universidad Complutense de Madrid y en la Universidad Nebrija. Evaluadora externa de ANECA y varias revistas nacionales e internacionales de reconocido prestigio. Sus líneas principales de investigación son el desarrollo social y emocional de los menores, especialmente en relación a las TIC, Internet y redes sociales y la formación del profesorado. Email: margam05@ucm.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0554-7833>

Inmaculada Asensio-Muñoz

Premio Extraordinario de Doctorado en 1993, es desde 1995 Profesora Titular del Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, en la Facultad de Educación (Universidad Complutense de Madrid, UCM). Es directora del Departamento de Investigación y Psicología en Educación desde enero de 2018 y miembro del grupo de investigación consolidado de Medida y Evaluación de Sistemas Educativos (MESE). Sus líneas principales de trabajo son la metodología y técnicas de investigación y evaluación educativa. Email: macu@edu.ucm.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3523-570X>