

AUTOEFICACIA DOCENTE Y TSES: REVISIÓN SISTEMÁTICA INTERNACIONAL¹

TEACHER SELF-EFFICACY AND THE TSES: A SYSTEMATIC INTERNATIONAL REVIEW

Artículo recibido el: 25/8/2025

Artículo aceptado el: 27/10/2025

Lorena González-Ros*

*Universidad de Alicante (UA), Alicante, España

Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-7699-0960>

lorena.gonzalezros@ua.es

Teresa Pozo-Rico*

*Universidad de Alicante (UA), Alicante, España

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5849-4600>

teresa.pozo@ua.es

The authors declare that there is no conflict of interest

Resumen

Esta revisión sistemática tuvo como objetivo analizar la evidencia empírica sobre la aplicación de la Ohio State Teacher Efficacy Scale (OSTES), también conocida como Teacher Sense of Efficacy Scale (TSES), en la medición de la autoeficacia docente en distintas etapas educativas. Siguiendo las directrices PRISMA 2020, se realizaron búsquedas en las bases de datos Web of Science, Scopus, ERIC, PsycINFO, Dialnet y SciELO, considerando publicaciones en inglés y español que aplicaran la OSTES/TSES y reportaran propiedades psicométricas. Tras la identificación de 330 registros y la aplicación de los criterios de inclusión y exclusión, se seleccionaron 20 estudios (15 en inglés y 5 en español). Los resultados muestran que la mayoría de los trabajos confirman la estructura trifactorial original del instrumento, con coeficientes de fiabilidad interna $\alpha = .80-.93$, así como evidencia de validez convergente y consistencia transcultural. No obstante, en contextos hispanohablantes, como España, México o Chile, surgieron variantes factoriales asociadas a particularidades culturales. También, se identificó cierta heterogeneidad metodológica, con predominio de diseños transversales y escasez de estudios longitudinales. En conjunto, los hallazgos confirman que la solidez psicométrica y la adaptabilidad intercultural de la OSTES/TSES, aunque persisten limitaciones relacionadas con la diversidad metodológica y la escasa producción en lengua española.

Abstract

This systematic review aimed to analyze the empirical evidence on the application of the Ohio State Teacher Efficacy Scale (OSTES), also known as the Teacher Sense of Efficacy Scale (TSES), for assessing teacher self-efficacy across different educational levels. Following the PRISMA 2020 guidelines, systematic searches were conducted in the Web of Science, Scopus, ERIC, PsycINFO, Dialnet, and SciELO databases, considering publications in English and Spanish that applied the OSTES/TSES and reported psychometric properties. After identifying 330 records and applying inclusion and exclusion criteria, 20 empirical studies were selected (15 in English and 5 in Spanish). Results show that most studies confirmed the original three-factor structure of the instrument, with internal consistency coefficients ranging from $\alpha = .80$ to $.93$, along with evidence of convergent validity and cross-cultural consistency. However, in Spanish-speaking contexts such as Spain, Mexico, and Chile, alternative factorial structures emerged, reflecting cultural particularities. Methodological heterogeneity was also observed, with a predominance of cross-sectional designs and a scarcity of longitudinal studies. Overall, the findings confirm the psychometric robustness and intercultural adaptability of the OSTES/TSES, although limitations remain related to methodological diversity and the limited number of studies published in Spanish.

¹ Este estudio ha sido financiado en el marco del Proyecto Nacional del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, con referencia PID2024-157087OA-I00.

Palabras clave: Autoeficacia Docente. Estudios Transculturales. OSTES/TSES. Psicometría. Revisión Sistemática.

Keywords: Cross-Cultural Studies. OSTES/TSES. Psychometrics. Systematic Review. Teacher Self-Efficacy.

1 INTRODUCCIÓN

La autoeficacia docente, concepto derivado de la teoría social cognitiva de Bandura (1997), se refiere a las creencias que poseen los docentes sobre su capacidad para organizar y ejecutar las acciones necesarias que conduzcan al logro de objetivos educativos. Diversas investigaciones han evidenciado que esta percepción influye de manera decisiva en aspectos como la motivación del profesorado, la gestión del aula, la implementación de estrategias de enseñanza efectivas y, en consecuencia, en los resultados de aprendizaje del alumnado (Klassen & Tze, 2014; Klassen et al., 2009; Skaalvik & Skaalvik, 2007; Guo et al., 2010). Más recientemente, se ha destacado también su asociación con factores emocionales y de bienestar psicológico (Gilar-Corbi et al., 2024). Esta creencia no es un rasgo estático, sino que evoluciona a lo largo del tiempo y se ve condicionada por factores personales, institucionales y socioculturales (Navarro et al., 2013).

Para su medición, se han propuesto distintos instrumentos. Sin embargo, el más ampliamente utilizado y respaldado por la literatura internacional es la Teacher Sense of Efficacy Scale (TSES), también denominada OSTES. Desarrollada por Tschannen-Moran y Hoy (2001), esta escala presenta dos versiones, una larga de 24 ítems y otra breve de 12, que evalúan tres dimensiones: estrategias instruccionales, gestión del aula y compromiso del alumnado. La TSES suele responderse en formato tipo Likert de amplio rango y ofrece puntuaciones por subescala y globales, lo que facilita su uso en investigación aplicada y en diagnósticos formativos. Su diseño parte de una base sólida y ha sido validado en múltiples contextos educativos, convirtiéndose en el instrumento de referencia para la evaluación de la autoeficacia en docentes tanto en formación como en ejercicio (Çapa et al., 2005; Cocca & Cocca, 2022; Nie et al., 2012; Salas-Rodríguez et al., 2021; Tschannen-Moran & Hoy, 2001).

La TSES se estructura en tres dimensiones interrelacionadas— estrategias instruccionales, gestión del aula y compromiso del alumnado— que abarcan diversos aspectos de la autoeficacia percibida por el profesorado. Cada ítem se valora en una escala

de nueve puntos, lo que permite un rango de respuesta amplio. Los autores recomiendan aplicar la versión completa de 24 ítems con profesorado en formación, ya que la estructura factorial puede ser menos estable en este grupo. En los estudios originales, las subescalas mostraron coeficientes de fiabilidad elevados ($\alpha = .86-.94$), confirmando la robustez interna del instrumento (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001).

A pesar de su amplia difusión, persisten vacíos significativos en la literatura empírica sobre la TSES/OSTES, especialmente en contextos iberoamericanos y en lengua española, donde las validaciones locales han producido resultados factoriales divergentes respecto al modelo original (Cocca & Cocca, 2022; De la Torre Cruz & Casanova Arias, 2006). Esto plantea dudas relevantes sobre la estabilidad transcultural del instrumento, tal como también se ha observado en estudios realizados en Turquía, Grecia o México (Çapa et al., 2005; Salas-Rodríguez et al., 2021; Tsigilis et al., 2010). Autores como Navarro et al. (2013) destacan que las creencias de autoeficacia docente están influenciadas por factores culturales, organizacionales y contextuales, lo que refuerza la necesidad de estudiar cómo se configura este constructo en diferentes sistemas educativos.

Asimismo, la escasez de estudios longitudinales que analicen la evolución de la autoeficacia a lo largo del tiempo ha sido señalada como una debilidad en la literatura (Hettinger et al., 2024; Künting et al., 2016; Pfitzner-Eden, 2016) y confirmada en investigaciones recientes que subrayan la necesidad de un análisis temporal más profundo (Cocca & Cocca, 2022; Navarro et al., 2013;). Por otro lado, revisiones previas como la de Klassen et al. (2009) o la de Zee y Koomen (2016) han identificado una fuerte asociación entre la autoeficacia y variables como el desempeño docente, el bienestar emocional y las estrategias pedagógicas implementadas, reforzando la importancia de disponer de instrumentos válidos y fiables para su medición.

En este contexto, el presente trabajo tiene como objetivo realizar una revisión sistemática de la literatura empírica que ha aplicado TSES/OSTES, con especial atención a sus propiedades psicométricas, adaptaciones culturales y estabilidad temporal, proporcionando así una visión crítica y actualizada que contribuya al debate académico y ofrezca una base analítica que oriente futuras aplicaciones del instrumento en la investigación y en la formación docente.

1.1 Antecedentes históricos

El primer instrumento diseñado para medir la eficacia docente fue el Teacher Efficacy Scale (TES) desarrollado por Gibson y Dembo (1984). Sin embargo, sus limitaciones en consistencia interna y claridad factorial motivaron la búsqueda de alternativas más sólidas. Esta necesidad fue atendida por Tschannen-Moran y Hoy (2001), quienes diseñaron la OSTES/TSES, un instrumento con fundamentos teóricos y psicométricos más robustos y que ha marcado un punto de inflexión en la investigación sobre eficacia docente.

Desde su creación, la escala ha sido adaptada y validada en múltiples contextos internacionales, lo que evidencia su proyección transcultural. En Turquía, Çapa et al. (2005) confirmaron su consistencia interna; en Grecia, Tsigilis et al. (2010) verificaron su estabilidad temporal mediante test-retest; en Singapur, Nie et al. (2012) aportaron evidencia de validez convergente. En el ámbito hispanohablante, destacan la adaptación de Salas-Rodríguez et al. (2021) en México, con adecuados índices de ajuste, y la propuesta de Cocca y Cocca, (2022) en España, quienes identificaron una cuarta dimensión relacionada con la gestión del comportamiento. Otros estudios recientes en España también han confirmado el valor predictivo de la autoeficacia docente en relación con el bienestar y la satisfacción laboral (Navarro et al., 2013).

Estos antecedentes posicionan a la TSES/OSTES como el instrumento de referencia para medir la autoeficacia docente a nivel internacional. Sin embargo, las variaciones observadas en sus propiedades factoriales según el contexto cultural, junto con la evidencia de que sus adaptaciones locales pueden dar lugar a estructuras distintas, refuerzan la necesidad de llevar a cabo una revisión sistemática que explore con mayor profundidad su desempeño psicométrico, su adaptabilidad y su aplicabilidad en entornos educativos diversos.

2 MÉTODO

2.1 Diseño

Se realizó una revisión sistemática siguiendo las recomendaciones de la declaración PRISMA 2020 (Page et al., 2021). El proceso incluyó la formulación de

preguntas de investigación, la ejecución de búsquedas exhaustivas en bases de datos internacionales y regionales, la aplicación de criterios de inclusión y exclusión previamente definidos y la síntesis de los resultados mediante tablas comparativas y narrativas.

2.2 Estrategias de búsqueda

Se emplearon términos en inglés (teacher self-efficacy, teacher sense of efficacy, OSTES, TSES) y en español (autoeficacia docente, escala TSES, escala OSTES). La búsqueda cubrió el periodo 2001-2024 y se seleccionó porque recoge la publicación original de la TSES/OSTES y las sucesivas adaptaciones, permitiendo observar la evolución del instrumento y las tendencias de validación en más de dos décadas. Además, este intervalo temporal facilitó la comparación de contextos geográficos diversos y de diseños metodológicos emergentes, sin excluir estudios con muestras de formación inicial docente ni aplicaciones en entornos no anglosajones. Para incrementar la precisión de los resultados, se aplicaron operadores booleanos y filtros por idioma (inglés/español) y por tipo de publicación (artículos revisados por pares).

2.3 Bases de datos consultadas

La estrategia de búsqueda se aplicó en seis bases de datos científicas, adaptando las ecuaciones de búsqueda a la sintaxis de cada una para garantizar exhaustividad y comparabilidad.

- Web of Science (WoS, Core Collection)
 - Ecuación de búsqueda: (“teacher self-efficacy” OR “teacher sense of efficacy” OR OSTES OR TSES) AND (validation OR psychometric* OR factor* OR reliability)
 - Registros recuperados: 90
 - Estudios incluidos tras cribado: 6
- Scopus
 - Ecuación de búsqueda: (TITLE-ABS-KEY(“teacher self-efficacy” OR “teacher sense of efficacy” OR OSTES OR TSES) AND TITLE-ABS-KEY(validation OR psychometric* OR reliability))

- Registros recuperados: 110
- Estudios incluidos tras cribado: 7
- ERIC (Education Resources Information Center)
 - Ecuación de búsqueda: ("teacher self-efficacy" OR "teacher sense of efficacy" OR OSTES OR TSES) AND (validation OR reliability OR "factor analysis")
 - Registros recuperados: 68
 - Estudios incluidos tras cribado: 3
- PsycINFO (APA)
 - Ecuación de búsqueda: (teacher self-efficacy OR teacher sense of efficacy OR OSTES OR TSES) AND (validation OR psychometric*)
 - Registros recuperados: 27
 - Estudios incluidos tras cribado: 1
- Dialnet
 - Ecuación de búsqueda: (“autoeficacia docente” OR “escala OSTES” OR “escala TSES”) AND (validación OR psicométric* OR fiabilidad)
 - Registros recuperados: 20
 - Estudios incluidos tras cribado: 2
- SciELO
 - Ecuación de búsqueda: (“autoeficacia docente” OR “escala OSTES” OR “escala TSES”) AND (validación OR fiabilidad OR estructura factorial)
 - Registros recuperados: 15
 - Estudios incluidos tras cribado: 1

2.4 Resumen cuantitativo

Se recuperaron 330 registros en total. Tras la aplicación de los criterios de inclusión/exclusión, se seleccionaron 20 estudios empíricos (15 en inglés y 5 en español). Este procedimiento garantizó la cobertura internacional y regional, minimizando sesgos lingüísticos y asegurando que los estudios incluidos cumplieran con los estándares de calidad y pertinencia de la revisión.

2.5 Criterios de inclusión y exclusión

Los criterios de inclusión se definieron para garantizar la pertinencia, comparabilidad y calidad metodológica de los estudios incorporados:

1. Aplicación explícita de la OSTES/TSES: se incluyeron únicamente artículos que utilizaran la versión original de la escala (24 ítems), su versión abreviada (12 ítems), o adaptaciones transculturales fieles al instrumento. Esto aseguró la homogeneidad de los datos y la posibilidad de comparar resultados entre diferentes contextos educativos.
2. Idioma de publicación: se restringió la búsqueda a trabajos publicados en inglés y español, con el objetivo de cubrir la producción científica internacional más influyente y, al mismo tiempo, dar visibilidad a la literatura hispanohablante, habitualmente menos representada en revisiones globales.
3. Calidad metodológica mínima: se exigió que los artículos estuvieran publicados en revistas con revisión por pares e incluyeran, al menos, un indicador psicométrico (fiabilidad, validez o análisis factorial). De este modo, se garantizó que la evidencia reunida cumpliera estándares de calidad científica.

Los criterios de exclusión se aplicaron para descartar aquellas fuentes que no se ajustaban a los objetivos de la revisión:

- Revisiones teóricas, ensayos o estudios cualitativos: se excluyeron por no aportar datos empíricos sobre la aplicación de la escala.
- Instrumentos alternativos de autoeficacia docente: no se consideraron escalas creadas ad hoc ni adaptaciones que no siguieran el modelo OSTES/TSES.
- Documentos no arbitrados: tesis, actas de congresos o informes técnicos se descartaron para asegurar la comparabilidad y el rigor metodológico.
- Duplicados: se eliminaron registros repetidos entre bases de datos, evitando sobre-representación de un mismo estudio.

La exclusión de estos estudios respondió a una estrategia de control metodológico destinada a evitar sesgos y garantizar la coherencia del corpus final. De este modo, el análisis se centró en evidencia empírica comparable, con datos psicométricos sólidos y publicada en revistas arbitradas, lo que refuerza la validez interna y la reproducibilidad de la revisión.

2.6 Diagrama de flujo

El proceso de identificación, cribado, elegibilidad e inclusión de los estudios se llevó a cabo siguiendo los lineamientos de la declaración PRISMA 2020 (Page et al., 2021). El diagrama de flujo (Figura 1) resume cada etapa con cifras y porcentajes, lo que permite una comprensión transparente del procedimiento y de la conformación del corpus final de análisis.

En la fase de identificación, se obtuvieron 330 registros a partir de las seis bases de datos consultadas: Web of Science (90), Scopus (110), ERIC (68), PsycINFO (27), Dialnet (20) y SciELO (15). Estos registros iniciales fueron sometidos a un primer cribado automático para eliminar duplicados, lo que redujo la muestra a 278 estudios únicos (84,2 % del total identificado).

Durante la fase de cribado, se revisaron títulos y resúmenes. En esta etapa se excluyeron 198 artículos (71,2 %) por no cumplir los criterios básicos de inclusión, principalmente por ausencia de aplicación del instrumento OSTES/TSES, idioma distinto de inglés o español o por tratarse de estudios teóricos sin datos empíricos. Como resultado, se seleccionaron 80 artículos (28,8 % del total inicial) para una evaluación a texto completo.

En la fase de elegibilidad, los 80 artículos fueron revisados íntegramente. Aquí se descartaron 60 estudios (75 %) por las siguientes razones:

- Uso de instrumentos diferentes a la OSTES/TSES (n=24).
- Información psicométrica insuficiente (n=15).
- Publicaciones no sometidas a revisión por pares, como tesis o informes técnicos (n=12).
- Muestras reducidas o no comparables con docentes en ejercicio o formación (n=9).

Finalmente, en la fase de inclusión, se incorporaron 20 artículos (25 % de los revisados a texto completo; 6 % del total inicial) que cumplían estrictamente los criterios de inclusión: aplicación empírica de la OSTES/TSES, publicación en inglés o español, reporte de propiedades psicométricas y revisión por pares.

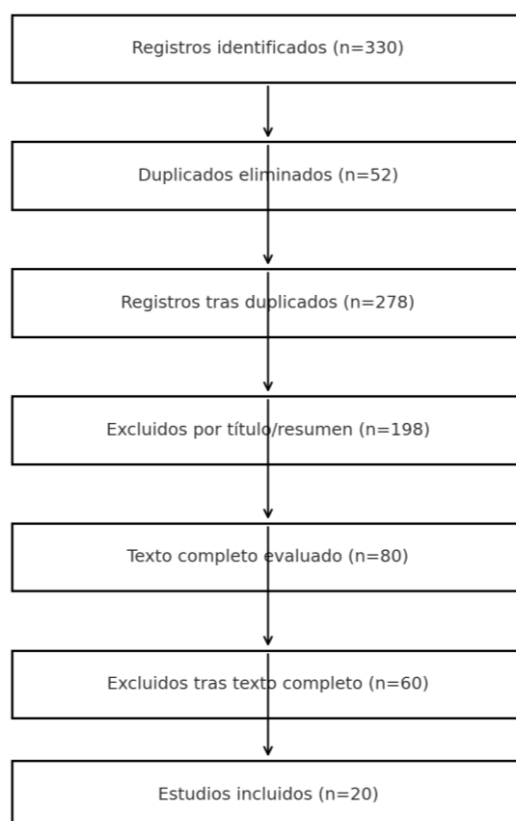
Este procedimiento refleja la transparencia del proceso y la rigurosidad de los criterios aplicados, garantizando que el corpus final de análisis esté compuesto exclusivamente por estudios empíricos comparables y de calidad metodológica. La

valoración de dicha calidad se realizó siguiendo las recomendaciones del marco COSMIN (COnsensus-based Standards for the selection of health Measurement Instruments; Mokkink et al., 2018), considerando la claridad en el reporte de fiabilidad, validez y estructura factorial.

En la Figura 1 se muestra el diagrama de flujo con el número de registros en cada etapa del procedimiento, incluyendo porcentajes de exclusión y de inclusión final. Este esquema permite visualizar de manera sistemática cada fase (identificación, cribado, elegibilidad e inclusión), así como los criterios aplicados en cada etapa, garantizando la reproducibilidad y rigor metodológico de la revisión sistemática.

Figura 1

Diagrama PRISMA 2020 que muestra el proceso de identificación, cribado, elegibilidad e inclusión de los estudios analizados en la revisión sistemática.



3 RESULTADOS

3.1 Versiones del instrumento y características psicométricas

Los resultados de la revisión sistemática evidencian un conjunto de 20 estudios empíricos (quince en inglés y cinco en español) que aplicaron la escala OSTES/TSES en diversos contextos educativos. La información obtenida permitió realizar una síntesis cuantitativa y un análisis narrativo orientado a identificar las principales aportaciones, limitaciones y tendencias comunes en la validación del instrumento. La Tabla 1 resume las versiones más utilizadas de la OSTES/TSES, sus características estructurales, niveles de fiabilidad y usos reportados en la literatura revisada. En términos de uso, la versión TSES-24 predominó en estudios de validación estructural, mientras que la TSES-12 se empleó con mayor frecuencia en investigaciones aplicadas con muestras amplias o como variable externa en modelos predictivos.

Tabla 1

Instrumentos OSTES/TSES localizados y variantes

Instrumento	Formato	Dominios	Fiabilidad (α)	Notas de uso
TSES-24 (OSTES larga)	24 ítems	3 (IS, CM, SE)	.88–.93	Versión de referencia
TSES-12 (corta)	12 ítems	3 (IS, CM, SE)	.80–.88	Uso en estudios con muestras amplias
A-TSES (España)	24 ítems	4 (incluye conducta)	.86–.92	Variante con cuarto factor
TSES-ES (México)	12 ítems	3 (IS, CM, SE)	.84–.89	Adaptación española en Latinoamérica
TSES-TR (Turquía)	24 ítems	3 (IS, CM, SE)	.92	Adaptación turca

Nota. IS= Instructional Strategies (estrategias de instrucción); CM= Classroom Management (gestión del aula); SE= Student Engagement (compromiso del alumnado)

A partir de las versiones del instrumento presentadas en la Tabla 1, se analizaron los estudios empíricos que han aplicado la OSTES/TSES en distintos contextos educativos. En conjunto, los estudios incluidos abarcan muestras desde 109 hasta 1418 participantes y representan distintos niveles educativos (formación inicial, Primaria, Secundaria y contextos mixtos), con una cobertura geográfica que incluye Europa, Asia, América del Norte y Latinoamérica. Esta diversidad permite observar patrones de consistencia interna elevados y, a la vez, matices culturales en la configuración factorial.

3.2 Síntesis metodológica y psicométrica

La Tabla 2 presenta una síntesis de estos trabajos, incluyendo país, nivel educativo, tamaño muestral, versión utilizada, indicadores de fiabilidad o validez y hallazgos principales. Esta información permite observar la diversidad de enfoques metodológicos y la consistencia de las evidencias psicométricas en diferentes escenarios culturales.

Tabla 2

Síntesis de estudios seleccionados (n=20)

Autor/ Año	País	Nivel educativo	N	Versión	Fiabilidad/ validez	Hallazgos principales
Tschannen-Moran & Hoy (2001)	EE. UU.	K-12	224	TSES-24	$\alpha > .90$; CFA	Desarrollo y validación inicial
Heneman et al., (2006)	EE. UU.	K-12	1075	TSES-12	Validez predictiva	Relación con desempeño docente
Çapa, Çakıroğlu & Sarıkaya (2005)	Turquía	Secundaria	628	TSES-24	$\alpha = .92$; CFA	Adaptación turca estable
Klassen et al. (2009)	Multinacional	Mixto	1212	TSES-24	Invariancia parcial	Comparación transcultural
Tsigilis et al. (2010)	Grecia	Secundaria	405	TSES-24	Test-retest; CFA	Confirmación trifactorial
Tsui & Kennedy (2009)	China	Primaria	173	C-TSES	$\alpha = .85$; CFA	Traducción y adecuación cultural
Nie et al., (2012)	Singapur	Primaria/ secundaria	109	TSES-24	Validez convergente	Replicación asiática
Ruan et al. (2015)	Japón, Hong Kong, Taiwán	Mixto	489	TSES-24	Invariancia	Comparación transcultural
Rahayu & Wangid (2021)	Indonesia	Primaria	245	TSES-24	$\alpha = .86-.94$; CFA	Confirmación trifactorial
Khairani & Makara (2020)	Malasia	Mixto	313	TSES-24	CFA; $\alpha = .87$	Confirmación de 3 factores
Ho, Tran & Nguyen (2023)	Vietnam	Secundaria	395	TSES adaptada	$\alpha = .77-.86$	CFA soporta estructura trifactorial
Gezer et al. (2023)	EE. UU.	K-12	1418	TSES-12	$\alpha = .88$; CFA	Evidencia robusta en muestra amplia
Valls et al., (2020)	Suiza (francés)	Primaria/ secundaria	283	TSES-12f	$\alpha = .82-.86$; CFA	Validación francesa. Confirmación trifactorial
Pintus et al. (2021)	Italia	Mixto	349	TSES-24	CFA; $\alpha > .86$	Adaptación italiana
Salas-Rodríguez et al. (2021)	México	Primaria/ secundaria	190	TSES-12 ES	$\alpha = .84-.89$	Validación española en Latinoamérica
Covarrubias-Apablaza & Mendoza-Lira (2016)	Chile	Mixto	544	TSES-17 adapt.	4 factores	Emergencia de nueva dimensión

Bueno-Álvarez et al., (2023)	España	Formación inicial	744	TSES-17 adapt.	CFA; validez concurrente	Evidencia en alumnado universitario
Cocca & Cocca, (2022)	España	Mixto	775	A-TSES	$\alpha > .86$; 4 factores	Modelo alternativo
Quansah et al. (2024)	Ghana	Primaria	693	TSES-24	IRT + CFA	Revalidación con IRT
Maulana, Rangkuti, Sumintono & Utami (2020)	Indonesia	Primaria/secundaria	283	TSES-24	Rasch; fiabilidad global alta (>85)	Buen ajuste de ítems

En términos de características muestrales, la mayoría de los estudios se centró en docentes en ejercicio, aunque también se incluyeron muestras de profesorado en formación inicial. La representación por etapas mostró predominio de Educación Primaria y Secundaria, con menor presencia de Educación Infantil y Educación Superior. A nivel contextual, los entornos urbanos estuvieron más representados que los rurales, lo que sugiere un sesgo geográfico en la muestra de los estudios revisados. Además, la falta de información detallada sobre variables organizacionales (tamaño de centro o programas de apoyo al profesorado) limita el análisis de posibles moderadores contextuales.

Los estudios empíricos emplearon diversas versiones de la escala OSTES/TSES, tanto en su formato original como en adaptaciones abreviadas o contextualizadas. En este apartado se presentan los hallazgos en dos niveles: primero, una síntesis tabular de los principales aspectos metodológicos y psicométricos, y posteriormente una caracterización narrativa extensa, en la que se describen fortalezas, debilidades y relaciones entre los trabajos analizados. Finalmente, se ofrece una síntesis crítica de las tendencias y patrones comunes.

3.3 Análisis narrativo de los estudios

A partir de los estudios sintetizados en la Tabla 2, se llevó a cabo un análisis narrativo que permitió identificar las principales tendencias metodológicas y conceptuales en la validación de la OSTES/TSES. Tras la aplicación rigurosa de los criterios de inclusión, se seleccionaron 20 estudios empíricos que aplicaron la escala OSTES/TSES en contextos internacionales y nacionales. El análisis detallado de estos trabajos permite no solo identificar la fiabilidad psicométrica del instrumento, sino también comprender las dinámicas culturales y metodológicas que influyen en su validación.

Los estudios fundacionales, como el de Tschannen-Moran y Hoy (2001) en Estados Unidos, establecieron la validez de constructo y la fiabilidad interna de la escala, proporcionando una estructura trifactorial robusta. Este referente metodológico se consolidó con adaptaciones posteriores, aunque su aplicabilidad inicial estuvo limitada a un único contexto cultural.

En Turquía (Çapa et al., 2005) y Grecia (Tsigilis et al. 2010) se confirmó la estructura trifactorial con análisis factorial confirmatorio en muestras amplias, aportando evidencia de estabilidad transcultural. Sin embargo, la ausencia de análisis diferenciados por nivel educativo redujo el alcance de sus conclusiones.

Por otro lado, estudios como el de Heneman et al. (2006) en Estados Unidos, aportaron un enfoque innovador al vincular la autoeficacia docente medida con la TSES-12 con indicadores de desempeño profesional. Este aporte refuerza la validez predictiva del instrumento, aunque el estudio estuvo limitado a un contexto concreto de evaluación docente.

En la dimensión transcultural, Klassen et al. (2009), examinaron la escala en cinco países (Canadá, Corea, Chipre, Singapur y Estados Unidos) y reportaron invarianza parcial, lo que evidencia consistencia del modelo, pero también sensibilidad a matices culturales. Este hallazgo se entrelaza con el de Ruan et al. (2015) en Japón, Hong Kong y Taiwán, donde también se alcanzó invarianza, reforzando la idea de que, aunque el modelo trifactorial es predominante, algunos ítems pueden tener distinta interpretación según el contexto cultural.

En Asia, la investigación de Nie et al. (2012) en Singapur añadió evidencia de validez convergente. Pese a su tamaño muestral reducido, sus hallazgos se complementan con los obtenidos en otros contextos del mismo continente, consolidando la idea de que la escala mantiene una estructura coherente más allá de las fronteras occidentales. Algo similar ocurrió en China, donde Tsui y Kennedy (2009) realizaron una traducción y validación cultural cuidadosa, lo que refleja la importancia de los procesos de adaptación lingüística más allá de la simple traducción literal.

En Indonesia, Rahayu y Wangid (2021) aplicaron análisis factorial confirmatorio a la versión indonesia de la TSES-24 con docentes de educación primaria, confirmando la estructura trifactorial propuesta por Tschannen-Moran y Hoy (2001) y reportando altos niveles de fiabilidad interna. Por su parte, Maulana, Rangkuti, Sumintono y Utami (2020) evaluaron el instrumento mediante el modelo Rasch, hallando un buen ajuste de ítems y

una fiabilidad global elevada, lo que demuestra la consistencia y validez del instrumento bajo un enfoque psicométrico alternativo. En la misma línea metodológica, Quansah et al. (2024) en Ghana emplearon teoría de respuesta al ítem (IRT), proporcionando evidencia adicional de la solidez del instrumento desde perspectivas más actuales.

En el ámbito hispanohablante, destacan la validación de la TSES-12 en docentes de educación básica en México (Salas-Rodríguez et al. 2021) y la propuesta de un modelo de cuatro factores (A-TSES) en España (Cocca & Cocca, 2022). Ambos coinciden en mostrar que los contextos hispanos pueden dar lugar a configuraciones factoriales alternativas, lo que enriquece la discusión sobre la universalidad del modelo. De forma paralela, el estudio de Covarrubias-Apablaza y Mendoza-Lira (2016) en Chile también identificó una cuarta dimensión, centrada en la gestión del comportamiento, mostrando un patrón emergente en adaptaciones iberoamericanas.

En Europa, la adaptación francófona en Suiza por Valls, Bonvin y Benoit (2020) validó la versión abreviada TSES-12f, confirmando su estructura trifactorial y reportando índices de fiabilidad adecuados. El estudio, desarrollado con docentes de educación primaria y secundaria, evidenció la pertinencia del instrumento en el contexto de la educación inclusiva. De manera similar, en Italia, Pintus et al. (2021), confirmaron la fiabilidad de la versión italiana, aunque sin llegar a comparaciones regionales amplias. Ambos estudios muestran la capacidad de la OSTES/TSES para adaptarse a diferentes lenguas europeas, pero también señalan la necesidad de ampliar las muestras y fortalecer la representatividad en futuras validaciones.

En contraste, uno de los trabajos más sólidos por su tamaño es el de Gezer et al. (2023) en EE. UU., con más de 1400 participantes. La magnitud de la muestra aporta una robustez difícilmente igualada en otros estudios, confirmando la validez convergente de la versión corta. Por su parte, en Vietnam (Ho et al., 2023), aunque la estructura trifactorial fue conformada, se observaron coeficientes de consistencia interna (α) más bajos en algunas dimensiones, lo que plantea dudas sobre su estabilidad en determinados contextos.

Finalmente, un aporte distintivo proviene de Bueno-Álvarez et al. (2023), al aplicar la escala a estudiantes de formación inicial en España. Este enfoque amplía el uso de la TSES más allá de docentes en ejercicio, con evidencia concurrente respecto a otras medidas de autoeficacia.

3.4 Tendencias comunes y debilidades detectadas

El análisis global de los 20 estudios permite destacar varias tendencias. La consistencia interna elevada ($\alpha = .80-.93$) aparece como patrón común en la mayoría de las adaptaciones, lo que confirma la fiabilidad del instrumento. También destaca la relevancia del contexto cultural, puesto que en adaptaciones hispanohablantes emergen con frecuencia modelos de cuatro factores, mientras que en contextos anglosajones y asiáticos predomina el modelo trifactorial. Asimismo, la aplicación de metodologías más avanzadas como Rasch o IRT añade una perspectiva innovadora, mostrando que la escala mantiene estabilidad incluso bajo aproximaciones alternativas.

La principal debilidad transversal es la escasez de estudios longitudinales, lo que limita la evaluación de la estabilidad temporal de la autoeficacia docente, además de una falta de muestras amplias y representativas en algunos países.

En conjunto, la evidencia revisada confirma que la OSTES/TSES es un instrumento consolidado, versátil y adaptable, aunque requiere nuevas validaciones en contextos iberoamericanos y estudios longitudinales que profundicen en la evolución de la autoeficacia docente a lo largo del tiempo.

4 DISCUSIÓN

El propósito de esta revisión sistemática fue analizar de manera exhaustiva la evidencia empírica disponible sobre la autoeficacia docente medida mediante la OSTES/TSES, evaluando las propiedades psicométricas del instrumento, su aplicabilidad en diferentes contextos educativos y su contribución a la comprensión de la eficacia docente. La pregunta central de investigación se orientó a identificar en qué medida la OSTES/TSES constituye una herramienta válida, fiable y adaptable a distintos escenarios culturales, así como a determinar cuáles son sus fortalezas y limitaciones en los estudios publicados en inglés y español.

El proceso de búsqueda recuperó 330 registros distribuidos en seis bases de datos. Tras la eliminación de duplicados y la aplicación de los criterios de inclusión y exclusión, se seleccionaron 20 estudios empíricos (15 en inglés y 5 en español), lo que evidencia la marcada asimetría entre la producción científica anglosajona y la hispanohablante. Esta disparidad pone de relieve la necesidad de fortalecer la investigación iberoamericana en

este campo y de fomentar la difusión de la producción académica en español, favoreciendo así la equidad en el acceso al conocimiento científico y su aplicación práctica en los sistemas educativos de la región.

Los resultados obtenidos permiten extraer varias conclusiones de relevancia. Se confirma que la estructura trifactorial propuesta originalmente por Tschannen-Moran y Hoy (2001) –estrategias de instrucción, gestión del aula y compromiso del alumnado– ha sido replicada de forma consistente en un amplio número de contextos. En países como Turquía, Grecia, Italia, Malasia o Vietnam, los análisis factoriales confirmatorios corroboraron la existencia de las tres dimensiones clásicas de la autoeficacia docente. Los coeficientes de consistencia interna oscilaron en estos casos entre $\alpha = .80-.93$, lo que aporta un sólido respaldo a la fiabilidad de la escala.

No obstante, los estudios realizados en contextos iberoamericanos mostraron variaciones significativas. En Chile, México y España se identificaron modelos alternativos de cuatro factores, en los que se añade una dimensión vinculada a la gestión del comportamiento. Este hallazgo señala que la escala, aunque sólida en términos generales, no es completamente invariante en todos los contextos culturales. La evidencia apunta a que la autoeficacia docente es un constructo universal, pero con matices contextuales que emergen en función de los sistemas educativos y las prácticas escolares específicas. Esto refuerza la necesidad de avanzar hacia modelos de validación culturalmente sensibles que reconozcan la influencia del entorno institucional, las condiciones laborales y las características socioculturales del profesorado.

Desde esta perspectiva teórica, estos resultados confirman las premisas de la teoría social cognitiva de Bandura (1997), según la cual la autoeficacia no es un rasgo fijo, sino una creencia dinámica que se desarrolla a partir de la experiencia, la observación y el entorno institucional. De ahí que la estabilidad y validez de la TSES/OSTES dependan en gran medida de la adecuación contextual de sus ítems. En este sentido, la autoeficacia se configura como un indicador clave del funcionamiento docente, con repercusiones directas en la motivación, el desempeño y el bienestar psicológico. Además, la relación entre autoeficacia y bienestar docente, cada vez más estudiada en la literatura reciente, resalta el valor de la escala no solo como herramienta psicométrica, sino también como instrumento para la detección temprana de necesidades de apoyo emocional y profesional en los docentes.

Otro aspecto relevante es la evolución metodológica observada en los últimos años. Mientras que la mayoría de los estudios emplearon análisis factorial confirmatorio y coeficientes de fiabilidad mediante el alfa de Cronbach, investigaciones recientes como las de Maulana et al. (2020) en Indonesia y Quansah et al. (2024) en Ghana, aplicaron modelos Rasch e IRT. Estas aproximaciones avanzadas permiten analizar el funcionamiento de los ítems con mayor precisión, enriqueciendo la evidencia y confirmando la robustez de la OSTES/TSES desde enfoques psicométricos contemporáneos. Sin embargo, la aplicación de estas técnicas sigue siendo limitada, lo que indica la necesidad de promover diseños más sofisticados en futuras investigaciones. Asimismo, resulta pertinente incorporar análisis longitudinales y multigrupo que permitan examinar la estabilidad temporal del constructo y su comparabilidad entre distintos niveles educativos o etapas de la carrera docente.

Otro aspecto a destacar es la diversidad de tamaños muestrales. Mientras que estudios como el de Gezer et al. (2023), con más de 1400 docentes en Estados Unidos, aportan una elevada robustez estadística, otros trabajos, como el de Nie et al. (2012) en Singapur, se realizaron con muestras reducidas (<200 participantes), lo que restringe la generalización de los resultados. Este contraste evidencia la necesidad de garantizar muestras representativas y comparables en futuras validaciones.

5 CONCLUSIONES

En relación con la calidad metodológica, en general los estudios reportaron indicadores adecuados de validez de constructo, consistencia interna y, en algunos casos, validez concurrente y predictiva. Sin embargo, persisten debilidades relevantes: la ausencia de estudios longitudinales limita la evaluación de la estabilidad temporal de la autoeficacia docente, y la escasa aplicación de análisis de invarianza multigrupo dificulta establecer si la escala es plenamente comparable entre diferentes poblaciones. Abordar estas limitaciones contribuiría a consolidar un cuerpo de evidencia más robusto y homogéneo, facilitando la comparación de resultados entre regiones y contextos educativos.

De manera explícita, los resultados de esta revisión se vinculan con la evaluación docente. Estudios como el de Heneman et al. (2006) demostraron que la OSTES/TSES puede relacionarse con indicadores objetivos de desempeño, lo que convierte al

instrumento en una herramienta con potencial tanto diagnóstico como predictivo. Esto abre la posibilidad de su integración en programas de desarrollo profesional y en políticas educativas, ya que permite identificar áreas de mejora en la práctica docente y orientar intervenciones formativas basadas en evidencia. Además, su aplicación sistemática podría contribuir a diseñar estrategias de apoyo institucional dirigidas a fortalecer la confianza profesional y reducir el estrés del profesorado.

Los hallazgos sugieren que la TSES/OSTES puede incorporarse como herramienta diagnóstica en programas de formación inicial y desarrollo profesional, tanto para monitorizar la evolución de la autoeficacia docente como para identificar necesidades formativas específicas, como la gestión del aula o el compromiso del alumnado. Su uso sistemático, junto con indicadores de desempeño, puede guiar intervenciones focalizadas y la asignación de apoyos (mentorías, observación entre pares) en los centros. En el plano de las políticas educativas, disponer de evidencias de autoeficacia por etapas educativas y áreas permite diseñar planes de mejora ajustados al contexto, evitando enfoques uniformes que ignoran las diferencias culturales y organizativas detectadas por la literatura. En el contexto actual, caracterizado por la digitalización de la enseñanza, la creciente diversidad del alumnado y los retos asociados al bienestar docente, la OSTES/TSES puede constituir una herramienta estratégica para vincular la investigación con la mejora de la práctica profesional.

En conjunto, los hallazgos de esta revisión confirman que la OSTES/TSES es un instrumento consolidado, versátil y psicométricamente robusto, cuya aplicabilidad se ha extendido a múltiples lenguas y contextos educativos. No obstante, su uso plantea también desafíos: la necesidad de más estudios longitudinales, la consolidación de análisis transculturales comparativos y la ampliación de la investigación en entornos iberoamericanos. Atender estas limitaciones permitirá avanzar hacia una comprensión más integral de la autoeficacia docente y potenciar la utilidad de la OSTES/TSES como herramienta para la investigación y la práctica educativa.

A futuro, se recomienda incrementar la investigación en lengua española y en países iberoamericanos, desarrollar estudios longitudinales que analicen la evolución del constructo, incorporar metodologías psicométricas avanzadas y explorar relaciones con variables externas como rendimiento, resiliencia y bienestar docente. Abordar estos desafíos permitirá perfeccionar la medición de la autoeficacia, mejorar la evaluación educativa y fortalecer el desarrollo profesional del profesorado. Consolidar protocolos de

validación culturalmente sensibles y sustentados en evidencia longitudinal contribuirá, finalmente, a posicionar la TSES/OSTES como referente global en la evaluación de la autoeficacia docente. Este avance permitirá asegurar su pertinencia y utilidad en sistemas educativos diversos, respetando las particularidades culturales y contextuales de cada país.

REFERENCIAS

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Bueno-Álvarez, J.-A., Martín-Martín, M., Navarro-Asencio, E., & Asensio-Muñoz, I. (2023). Evidence for the validity of the Teachers' Sense of Self-Efficacy Scale in a Spanish sample. *Anales de Psicología*, 39(2), 252–264. <https://doi.org/10.6018/analesps.522321>
- Çapa, Y., Çakıroğlu, J., & Sarıkaya, H. (2005). The development and validation of a Turkish version of the Teachers' Sense of Efficacy Scale. *Education and Science*, 30(137), 74–81. <https://doi.org/10.15390/ES.2005.668>
- Cocca, M., & Cocca, A. (2022). Testing a four-factor model for the Teachers' Sense of Efficacy Scale: An updated perspective on teachers' perceived classroom efficacy. *Psicología Educativa*, 28(1), 39-46. <https://doi.org/10.5093/psed2021a3>
- Covarrubias-Apablaza, C., & Mendoza-Lira, M. (2016). Adaptación y validación del cuestionario Sentimiento de Autoeficacia en una muestra de profesores chilenos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(1), 120–134. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy15-2.avcs>
- De la Torre Cruz, M. J., & Casanova Arias, P. F. (2006). Expectativas de eficacia de profesores en ejercicio y aspirantes a docentes: Adaptación española de la Teachers' Sense of Efficacy Scale (TSES). *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 79–87. Asociación Nacional de Psicología Evolutiva y Educativa de la Infancia, Adolescencia y Mayores. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832311007>
- Gezer, T., Watson, A., Bjorklund-Young, A., & Passarella, A. (2023). Validity evidence for the Teacher Self-efficacy (TSE) Scale in a U.S. K-12 sample. In *Proceedings of the International Conference on Education in Mathematics, Science and Technology (ICEMST 2023)*, pp. 212-225. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED655682.pdf>
- 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>
- Gilar-Corbi, R., Perez-Soto, N., Izquierdo, A., Castejón, J.-L. & Pozo-Rico, T. (2024). Emotional factors and self-efficacy in the psychological well-being of trainee teachers. *Frontiers in Psychology*, 15: 1434250. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1434250>

- Guo, Y., Piasta, S. B., Justice, L. M., & Kaderavek, J. N. (2010). Relations among preschool teachers' self-efficacy, classroom quality, and children's language and literacy gains. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1094–1103. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.005>
- Heneman, H. G. III, Kimball, S., & Milanowski, A. T. (2006). *The Teacher Sense of Efficacy Scale: Validation evidence and behavioral prediction*. (WCER Working Paper No. 2006-7). Wisconsin Center for Education Research, University of Wisconsin–Madison.
- Hettinger, K., Lazarides, R., & Schiefele, U. (2024). Longitudinal relations between teacher self-efficacy and student motivation through matching characteristics of perceived teaching practice. *European Journal of Psychology of Education*, 39, 1299–1325. <https://doi.org/10.1007/s10212-023-00744-y>
- Ho, V. T., Tran, V. D., & Nguyen, V. D. (2023). Examining the factor structure of the teachers' sense of efficacy scale in the Vietnamese educational context. *International Journal of Education and Practice*, 11(1), 47–58.
- Khairani, A. Z., & Makara, K. A. (2020). Examining the factor structure of the teachers' sense of efficacy scale with Malaysian samples of in-service and pre-service teachers. *Pertanika Journal of Social Science & Humanities*, 28(1), 309–323. [http://www.pertanika.upm.edu.my/Pertanika%20PAPERS/JSSH%20Vol.%2028%20\(1\)%20Mar.%202020/20%20JSSH-3035-2018.pdf](http://www.pertanika.upm.edu.my/Pertanika%20PAPERS/JSSH%20Vol.%2028%20(1)%20Mar.%202020/20%20JSSH-3035-2018.pdf)
- Klassen, R. M., Bong, M., Usher, E. L., Chong, W. H., Huan, V. S., Wong, I. Y. F., & Georgiou, T. (2009). Exploring the validity of a teachers' self-efficacy scale in five countries. *Contemporary Educational Psychology*, 34(1), 67–76. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2008.08.001>
- Klassen, R. M., & Tze, V. M. C. (2014). Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 12, 59–76. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.06.001>
- Künsting, J., Neuber, V. & Lipowsky, F. (2016). Teacher self-efficacy as a long-term predictor of instructional quality in the classroom. *European Journal of Psychology of Education* 31, 299–322 (2016). <https://doi.org/10.1007/s10212-015-0272-7>
- Maulana, H., Rangkuti, A. A., Sumintono, B., & Utami, L. D. (2020). Testing of the Indonesian Version of the Instrument “Teachers' Sense of Efficacy Scale” Using Rasch Modelling. *ANIMA Indonesian Psychological Journal*, 35(2), 95–107. <https://doi.org/10.24123/aipj.v35i2.2905>
- Mokkink, L. B., de Vet, H. C. W., Prinsen, C. A. C., Patrick, D. L., Alonso, J., Bouter, L. M., & Terwee, C. B. (2018). COSMIN Risk of Bias checklist for systematic reviews of patient-reported outcome measures. *Quality of Life Research*, 27(5), 1171–1179. <https://doi.org/10.1007/s11136-017-1765-4>
- Navarro, M. L. A., Mas, M. B., & Jiménez, A. M. L. (2013). Working conditions, burnout and stress symptoms in university professors: Validating a structural model of the mediating effect of perceived personal competence. *The Spanish Journal of Psychology*, 13(1), 284–296. <https://doi.org/10.1017/S1138741600003863>

- Nie, Y., Lau, S., & Liao, A. K. (2012). The Teacher Efficacy Scale: A reliability and validity study in Singapore. *Asia Pacific Journal of Education*, 21(2), 414–421. <https://hdl.handle.net/10497/14287>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372, n71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Pintus, A., Bertolini, C., Scipione, L., Antonietti, M. (2021). Validity and reliability of the Italian version of the Teachers' Sense of Efficacy Scale. *International Journal of Educational Management*, 35(6), 1166–1175. <https://doi.org/10.1108/IJEM-08-2019-0279>
- Pfitzner-Eden, F. (2016). Why do I feel more confident? Bandura's sources predict preservice teachers' latent changes in teacher self-efficacy. *Frontiers in Psychology*, 7, 1486. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01486>
- Quansah, F., Agormedah, E. K., Ankomah, F., Srem-Sai, M., Nugba, R. M., Hagan Jr, J. E., & Schack, T. (2024). Revalidation of Teachers' Sense of Efficacy Scale using Ghanaian in-service teachers: Multidimensional item response theory with factor analyses. *Psychology in the Schools*, 61(5), 1789-1807. <https://doi.org/10.1002/pits.23137>
- Rahayu, E. D., & Wangid, M. N. (2021). Psychometric properties of the Indonesian version of the Teachers' Sense of Efficacy Scale (TSES-24): Confirmatory factor analysis with primary teachers. *Jurnal Penelitian dan Evaluasi Pendidikan*, 25(2), 154–166. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2021.01.47>
- Ruan, J., Nie, Y., Hong, J., Monobe, G., Zheng, G., Kambara, H., & You, S. (2015). Cross-cultural validation of Teachers' Sense of Efficacy Scale in three Asian countries: Test of measurement invariance. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 33(8), 769-779. <https://doi.org/10.1177/0734282915574021>
- Salas-Rodríguez, F., Lara, S., & Martínez, M. (2021). Spanish version of the Teachers' Sense of Efficacy Scale: An adaptation and validation study. *Frontiers in Psychology*, 12, 714145. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.714145>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611–625. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.611>
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (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)
- Tsigilis, N., Koustelios, A., & Grammatikopoulos, V. (2010). Psychometric properties of the Teachers' Sense of Efficacy Scale within the Greek educational context. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 28(2), 153–162. <https://doi.org/10.1177/0734282909342532>
- Tsui, K.-T., & Kennedy, K. J. (2009). Evaluating the Chinese version of the Teacher Sense of Efficacy Scale (C-TSE): Translation adequacy and factor structure. *The*

Asia-Pacific Education Research, 18(2), 245-260.
<https://doi.org/10.3860/taper.v18i2.1326>

Valls, M., Bonvin, P., & Benoit, V. (2020). Psychometric properties of the French versión of the Teachers' Sense of Efficacy Scale (TSES-12f). *European Review of Applied Psychology*, 70(3), Article 100551. <https://doi.org/10.1016/j.erap.2020.100551>

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>

Contribución de los autores

Ambos autores contribuyeron por igual al desarrollo de este artículo.

Disponibilidad de datos

Todos los conjuntos de datos relevantes para los resultados de este estudio están disponibles en su totalidad en el artículo.

Cómo citar este artículo (APA)

González-Ros, L., & Pozo-Rico, T. (2025). AUTOEFICACIA DOCENTE Y TSES: REVISIÓN SISTEMÁTICA INTERNACIONAL. *Veredas Do Direito*, 22(5), e223639. <https://doi.org/10.18623/rvd.v22.n5.3639>