



Universidad de Cuenca

Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación

Carrera de Educación Básica

Percepciones docentes sobre la autoeficacia para implementar prácticas inclusivas en escuelas de educación básica de Gualaceo

Trabajo de titulación previo a la
obtención del título de Licenciada
en Ciencias de la Educación
Básica

Autores:

Leonela Alejandra Illescas Salazar

María Doménica Jiménez Criollo

Director:

Isabel Cristina Cedillo Quizhpe

ORCID:  0000-0001-6948-6203

Cuenca, Ecuador

2024-08-30

Resumen

La autoeficacia docente en prácticas inclusivas se refiere a la creencia de los maestros en su capacidad para implementar estrategias y métodos que garanticen la participación y el aprendizaje de todos. Esta percepción de autoeficacia es crucial para la creación de un entorno educativo equitativo y adaptado a la diversidad de los estudiantes. El objetivo del presente trabajo de investigación fue determinar la percepción de autoeficacia docente para implementar prácticas inclusivas en educación básica. El enfoque es cuantitativo con alcance descriptivo y un diseño no experimental. La población del estudio estuvo compuesta por 36 docentes de educación básica de instituciones públicas del cantón Gualaceo. Para la recolección de datos se empleó una ficha sociodemográfica y se utilizó la escala de eficacia docente para la práctica inclusiva (TEIP). Esta escala mide la autoeficacia docente percibida para enseñar en aulas inclusivas y consta de tres dimensiones: instrucciones inclusivas, eficacia en colaboración y manejo del comportamiento. Los resultados mostraron que los docentes se perciben altamente eficaces en la implementación de prácticas inclusivas, especialmente en las dimensiones de eficacia del comportamiento e instrucciones inclusivas. También, se observaron diferencias en la percepción de autoeficacia entre docentes de básica elemental y media, siendo los de básica media quienes presentan mayor autoeficacia en colaboración y manejo del comportamiento. Asimismo, se observó que los docentes con estudios de tercer nivel muestran mayor autoeficacia comparados con aquellos que poseen un cuarto nivel. Finalmente, el nivel educativo en el que enseñan los docentes influye en las dimensiones en las que se perciben como más o menos eficaces, aunque en términos generales muestran una alta autoeficacia.

Palabras clave del autor: autoeficacia docente, educación inclusiva, diversidad educativa



El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Cuenca ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por la propiedad intelectual y los derechos de autor.

Repositorio Institucional: <https://dspace.ucuenca.edu.ec/>

Abstract

Teacher self-efficacy in inclusive practices refers to teachers' belief in their ability to implement strategies and methods that ensure the participation and learning of all students. This perception of self-efficacy is crucial for creating an equitable educational environment that accommodates the diversity of students. This research aimed to determine teachers' perceptions of their self-efficacy in implementing inclusive practices in basic education. The study employed a quantitative approach with a descriptive scope and a non-experimental design. The study population consisted of 36 basic education teachers from public institutions in the canton of Gualaceo. Data collection involved using a sociodemographic sheet and the Teacher Efficacy for Inclusive Practices (TEIP) scale. This scale measures perceived teacher self-efficacy for teaching in inclusive classrooms and consists of three dimensions: inclusive instructions, collaboration efficacy, and behavior management. The results indicated that teachers perceive themselves as highly effective in implementing inclusive practices, particularly in behavior management and inclusive instruction. Differences were observed in self-efficacy perceptions between elementary and middle basic education teachers, with middle basic education teachers showing higher efficacy in collaboration and behavior management. Additionally, teachers with a bachelor's degree demonstrated higher self-efficacy compared to those with a master's degree. Finally, the educational level at which teachers instruct influences the dimensions in which they perceive themselves as more or less effective, although generally, they exhibit high self-efficacy.

Author Keywords: teacher self-efficacy, inclusive education, educational diversity



The content of this work corresponds to the right of expression of the authors and does not compromise the institutional thinking of the University of Cuenca, nor does it release its responsibility before third parties. The authors assume responsibility for the intellectual property and copyrights.

Institutional Repository: <https://dspace.ucuenca.edu.ec/>

Índice de contenido

Introducción	7
1. Antecedentes	8
2. Marco teórico	12
Perspectivas teóricas sobre la autoeficacia	12
Teoría del aprendizaje social	13
Teoría social cognitiva	13
Formación de la autoeficacia	16
Autoeficacia docente	18
Medición de la autoeficacia.....	19
Educación inclusiva.....	20
Prácticas inclusivas.....	20
Barreras para implementar prácticas inclusivas.....	21
3. Metodología.....	22
4. Resultados.....	25
5. Discusión	31
6. Conclusión.....	37
Referencias.....	39
Anexos	47

Índice de tablas

Tabla 1 Características de los participantes.....	22
Tabla 2 Tipo de discapacidad o necesidades educativas especiales de los estudiantes con quienes los docentes han trabajado.....	23
Tabla 3 Características específicas de las instrucciones inclusivas	27
Tabla 4 Características específicas de la eficacia en colaboración.....	28
Tabla 5 Características específicas del manejo del comportamiento.....	28
Tabla 6 Percepción de autoeficacia según el nivel de enseñanza	29
Tabla 7 Percepción de autoeficacia según el máximo nivel de estudios alcanzados por los docentes.....	30

Índice de figuras

Figura 1 Autoeficacia total para implementar prácticas inclusivas en escuelas de educación básica de Gualaceo	25
Figura 2 Dimensiones de la autoeficacia para implementar prácticas inclusivas en escuelas de educación básica de Gualaceo	26

Introducción

Desde 2006, Ecuador ha impulsado políticas de inclusión educativa para garantizar un acceso equitativo a la educación, respetando la diversidad y las necesidades de todos los estudiantes, conforme lo establecen en la Constitución específicamente en los artículos 26 y 27 (Ministerio de Educación, 2011; Ministerio de Educación, 2016). La inclusión educativa en Ecuador se basa en la idea de justicia social, con la meta de disminuir la exclusión y discriminación que ocurren en las instituciones, motivando a una educación que responda a la diversidad de los estudiantes. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos por promover la inclusión, la exclusión todavía persiste de manera oculta en la falta de adaptaciones y ajustes curriculares que los docentes deben realizar para satisfacer las necesidades de los estudiantes, quienes tienden a evadir esa responsabilidad otorgando notas mínimas (López-Jiménez et al., 2021).

El problema de la presente investigación consiste en que el papel que cumple el docente, es fundamental para lograr una educación inclusiva. Los docentes que poseen mayor autoeficacia demuestran una mejor disposición para implementar metodologías nuevas e innovadoras y adaptar su enseñanza a las necesidades de todos los estudiantes. Sin embargo, aquellos docentes que presentan menor autoeficacia pueden, sin intención, excluir a estudiantes, afectando negativamente su autoestima, motivación y rendimiento académico (Del Río et al., 2018; Moreno-Arboleda y Ramos-Polo, 2021).

Es por ello que planteamos las siguientes preguntas de investigación: ¿Cuál es la percepción de autoeficacia de los docentes de educación básica para la implementación de prácticas inclusivas? ¿Qué diferencias existen en la percepción de autoeficacia de los docentes para implementar las prácticas inclusivas según factores demográficos? ¿Cuál es la percepción de autoeficacia de los docentes para implementar prácticas inclusivas en función de las dimensiones: instrucciones inclusivas, eficacia en colaboración y en el manejo del comportamiento? Además, el objetivo general del estudio fue determinar la percepción de autoeficacia docente para implementar prácticas inclusivas en educación básica, asimismo, se planteó como objetivos específicos: establecer la percepción de autoeficacia para la implementación de prácticas inclusivas en función de las dimensiones: instrucciones inclusivas, eficacia en colaboración y en el manejo del comportamiento e identificar las diferencias en la percepción de autoeficacia docente de educación básica para implementar prácticas inclusivas según los factores sociodemográficos.

El informe de investigación se compone de seis apartados. El primero abarca los antecedentes donde se presentan estudios relacionados con la temática. Le sigue un apartado de marco teórico en el cual se describen dos teorías: la teoría del aprendizaje social

de Rotter (1966) y la teoría social cognitiva propuesta por Bandura (1986). En un tercer apartado del estudio se detalla la metodología utilizada, destacando su naturaleza cuantitativa con un alcance descriptivo, se define la población y el cuestionario utilizado denominado escala de eficacia docente para la práctica inclusiva (TEIP). Luego se encuentran la presentación y el análisis de los resultados obtenidos. Tras esto, se encuentra la discusión y finalmente las conclusiones.

Los resultados señalan que los docentes de educación básica a nivel general se perciben altamente eficaces en la implementación de prácticas inclusivas. Por otro lado, se observa una tendencia elevada en la percepción de la autoeficacia en el profesorado, particularmente en lo que concierne a la gestión del comportamiento y la provisión de instrucciones inclusivas. Los resultados del estudio podrían usarse para crear cursos de formación docente que respondan mejor a las necesidades reales del aula y apoyen a los docentes en su desarrollo profesional. Por otro lado, se concluyó que los docentes que enseñan en básica media en las escuelas participantes del cantón Gualaceo tienen mayor autoeficacia en colaboración y en el manejo del comportamiento que aquellos que enseñan en básica elemental. Por ende, el nivel en el que los docentes imparten marca diferencias en las dimensiones en las cuales el profesorado se perciben como más o menos eficaz, aunque en general todos los docentes se ven así mismos muy eficaces.

1. Antecedentes

En el siguiente apartado se presentan algunos estudios sobre la autoeficacia para la implementación de prácticas inclusivas en educación básica publicados durante los últimos cinco años.

Para la búsqueda de información se utilizó como estrategia metodológica el uso de palabras claves como: autoeficacia docente, prácticas inclusivas, percepciones docentes. Además, para la búsqueda de información se accedió a: Google Académico, Redalyc, Scielo, etc.

El análisis del material se dividió en dos etapas. En primera instancia, se llevó a cabo un análisis descriptivo de la información recolectada, en segunda instancia se efectuó un análisis de los principales resultados encontrados.

El análisis descriptivo de las investigaciones se enfoca en el lugar de publicación, la temática y la metodología. En cuanto a la ubicación geográfica de los estudios seleccionados, la mayor parte de investigaciones seleccionadas provienen de España (n=7), seguido de México (n=4), Chile (n=3), Brasil y Ecuador (n=2) y de Colombia, República Dominicana, Angola, Australia (n=1).

Con base a la información recopilada, se evidencia que la temática con mayor relevancia es la de prácticas inclusivas y autoeficacia docente ($n=11$), seguida de la percepción docente y atención a la diversidad ($n=6$) y menor cantidad de investigaciones sobre formación docente y prácticas inclusivas ($n=5$). La mayoría de los estudios presentan una metodología con enfoque cuantitativo ($n=17$), seguido del enfoque cualitativo ($n=4$) y enfoque mixto ($n=1$).

Respecto a la recogida de información, en los estudios cuantitativos aplicaron encuestas y cuestionarios, los que fueron sometidos a pruebas pilotos y están respaldados por el coeficiente alfa de Cronbach. En los estudios cualitativos utilizaron grupos focales, entrevistas semiestructuradas, observación participante y estudio bibliográfico. Referente a los estudios con enfoque mixto, estos emplearon entrevistas semiestructuradas, grupos focales y encuestas. Asimismo, las encuestas pasaron por procesos de pilotaje.

Los resultados de los estudios consultados, se clasificaron de acuerdo a las siguientes categorías: prácticas inclusivas y autoeficacia docente, percepción docente y atención a la diversidad y formación docente y prácticas inclusivas.

Prácticas inclusivas y autoeficacia docente

Las investigaciones que abordan las prácticas inclusivas y la autoeficacia del docente para implementarlas parte de reconocer el rol preponderante del docente para lograr que ningún estudiante sea excluido por un currículo o prácticas de aula inadecuadas, en esta afirmación coinciden las investigaciones de Castañeda-Brizuela y Márquez-Cabellos (2021), Márquez-Cabellos et al. (2021), San Martín et al. (2021) y García-Cedillo et al. (2023). Los cuatro artículos citados previamente analizan la autoeficacia docente empleando el cuestionario TEIP. Específicamente, los resultados de García-Cedillo et al. (2023) resaltan que los docentes participantes se sienten altamente eficaces en la enseñanza inclusiva y, de otro lado, percibe menor confianza para abordar situaciones de conducta disruptiva del alumnado; por su parte, los resultados de San Martín et al. (2021) evidencian resultados similares en los docentes chilenos, quienes en general se perciben relativamente con un alto nivel de autoeficacia. Llama la atención que en los dos estudios el manejo de la conducta del alumnado sea la dimensión en la cual los docentes se perciben como menos eficaces.

A comparación de los dos estudios anteriores, los resultados de Márquez-Cabello et al. (2021) destacan que los docentes se autoperciben capaces de prevenir y controlar conductas agresivas, siendo la dimensión del manejo de la conducta a la que le corresponde el promedio más alto. Los resultados de Castañeda-Brizuela y Márquez-Cabellos (2021) destacan los promedios altos en la autoeficacia docente en otras dimensiones, es decir, en este estudio la autoeficacia del cuerpo docente se evidencia especialmente en lo que respecta a promover

acciones de cooperación y colaboración en el entorno educativo y emprender acciones para que las familias se sientan cómodas.

La autoeficacia como una variable susceptible de ser medida ha sido analizada en los docentes en formación. Los futuros docentes han sido población recurrente en varios estudios al momento de analizar la autoeficacia para las prácticas inclusivas. Solo para reseñar algunos resultados, se han revisado los estudios de Gallardo-Contreras et al. (2023) y Murillo-Parra et al. (2020). Los resultados de Gallardo-Contreras et al. (2023) determinaron que los futuros docentes se sienten algo capaces —autoeficacia en un nivel bajo— para la enseñanza de todos los estudiantes y, por el contrario, se sienten capaces de realizar manejo emocional incluso con estudiantes conflictivos en el aula. En cuanto a los resultados de Murillo-Parra et al. (2020) mencionan que los docentes en formación se sienten capaces de fomentar la colaboración, impartir habilidades y promover el desarrollo integral de los estudiantes, en este estudio la autoeficacia se relaciona positiva y significativamente con las estrategias inclusivas. Por ende, a medida que los docentes avanzan en su formación y preparación en educación inclusiva, experimentarán un aumento en su autoeficacia, lo cual se reflejará en el desarrollo de prácticas más inclusivas.

En el ámbito de la educación inclusiva, la autoeficacia de los docentes desempeña un papel fundamental en su capacidad para satisfacer las necesidades de los estudiantes con discapacidades o necesidades educativas especiales (NEE). En este contexto, el estudio realizado por Semcovici-Nozi y Regina-Vitaliano (2022) destacan que, los docentes tienen alta autoeficacia en: desarrollar un ambiente emocional y afectivo, colaborar con otros profesionales y organizar el espacio del aula para estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE). No obstante, su estudio también revela que estos mismos docentes experimentan una autoeficacia insuficiente en lo que respecta a la evaluación del aprendizaje de los estudiantes con NEE. De manera similar, en el estudio de Collado-Sanchis et al. (2020) resaltan diferencias significativas entre docentes de primaria y secundaria en términos de autoeficacia percibida, subrayando que la mayoría de los docentes de primaria se sienten competentes para atender a estudiantes con necesidades educativas especiales.

En relación con la autoeficacia docente y las prácticas educativas inclusivas, considerando diversas variables sociodemográficas se encontró algunos resultados interesantes (formación académica, tiempo en la profesión docente, experiencia con estudiante de educación especial). Por ejemplo, el estudio realizado por Furtado-Nina et al. (2022) muestra que los docentes con altos puntajes de autoeficacia tienen formación académica en pedagogía. Además, señalan que aquellos docentes que han acumulado entre 5-9, 15-19, y más de 25 años de experiencia laboral en el campo educativo exhiben niveles elevados de autoeficacia.

Sin embargo, los docentes con menos de 5 años de experiencia en educación especial muestran puntajes bajos de autoeficacia.

Asimismo, los resultados del estudio de González-Mayorga y Rodríguez-Esteban (2023) menciona que respecto a las variables demográficas (sexo y experiencia laboral) y las variables de control relativas al centro-aula, se puede observar que mientras el género no es un factor determinante, la experiencia sí lo es. Pues, aquellos docentes con más de 16 años de experiencia docente tienen un 20% más de probabilidades de reportar niveles más altos de autoeficacia en el manejo del aula que los docentes con 16 años o menos de experiencia profesional. Los hallazgos de Woodcock et al. (2023) con respecto a las variables sociodemográficas, como la edad de los docentes y los años de experiencia, indican que a medida que los docentes acumulan más años de experiencia, experimentan niveles más altos de autoeficacia. En relación con la edad de los maestros, los resultados sugieren que a medida que envejecen, su creencia en la educación inclusiva tiende a disminuir.

Percepción docente y atención a la diversidad

Los estudios que abordan las percepciones de los docentes sobre la atención a la diversidad parten de la premisa de que los educadores deben ser conscientes de que los estudiantes son diversos en términos de sus antecedentes culturales, habilidades, necesidades, estilos de aprendizaje, intereses y experiencias. Esta toma de conciencia representa el primer paso para abordar la diversidad en el aula, por tal motivo De los Santos-Gelvasio (2022) destaca que los docentes han llegado a reconocer que no deben tratar a todos los estudiantes de la misma manera. Esta percepción se basa en la comprensión de que cada niño es único, con requisitos individuales de atención y control. Algunos requieren más tiempo y atención, mientras que otros pueden necesitar menos.

Los docentes pueden percibir la diversidad como una oportunidad para enriquecer la experiencia educativa de todos los estudiantes o como un desafío porque una actitud positiva hacia la diversidad es esencial para una atención efectiva, como coinciden en sus estudios Cornejo-Valderrama et al. (2017); Vallejo et al. (2019); García-Sánchez et al. (2021); Moreno-Arboleda y Ramos-Polo (2021); Mayo (2022), quienes analizan las actitudes de los docentes para atender la diversidad en el aula. Por tal motivo, Moreno-Arboleda y Ramos-Polo (2021) destacan la importancia de una actitud positiva de los docentes para mantener un ambiente de respeto y confianza. Asimismo, enfatizan que es fundamental que los docentes planteen actividades y estrategias que fomenten la interacción entre los estudiantes.

Por su parte, Cornejo-Valderrama et al. (2017) en sus resultados explican que los docentes chilenos ven a la diversidad como un elemento enriquecedor en el ámbito educativo. Esta

percepción ha impulsado la adopción de enfoques más flexibles en el currículo y la adaptación de las exigencias curriculares para satisfacer las necesidades individuales de los estudiantes. De la misma forma, Vallejo et al. (2019); García-Sánchez et al. (2021); Mayo (2022) demuestran que los docentes consideran que fortalecer sus prácticas les permitiría adoptar una actitud positiva frente a la diversidad. Así, estarían preparados para trabajar con estudiantes de diferentes orígenes culturales, lingüísticos, socioeconómicos y con aquellos que tienen necesidades educativas especiales.

Formación docente y prácticas inclusivas

Diversos estudios han dirigido su atención hacia las prácticas inclusivas y la formación docente como elementos esenciales para alcanzar una educación que abrace la diversidad. Uno de ellos es el de Orozco y Moriña (2019) indican que, el docente es una pieza muy importante dentro de buenas prácticas inclusivas, pues es quien cumple el papel de guía y trata de conocer lo que pasa detrás de cada uno de los alumnos, sus diferentes maneras de pensar, actuar y ser. Los resultados de Sáenz de Jubera-Ocón y Chocarro de Luis (2019); Jiménez-Carrillo (2020); Ndembele y Hernández (2020) resaltan que los profesores saben que es fundamental su preparación sobre la atención a la diversidad porque pueden responder a desafíos que se presentan en las aulas, para así alcanzar una correcta planificación y adaptación curricular según las necesidades de los estudiantes. Mientras que, los hallazgos de Barre-Bustamante (2022) indican que los maestros dentro de sus prácticas educativas presentan problemas al momento de incluir en sus planificaciones factores de inclusión. También, existen deficiencias en el liderazgo directivo porque no se adapta a las necesidades de un aprendizaje incluyente.

2. Marco teórico

Perspectivas teóricas sobre la autoeficacia

La autoeficacia entendida como el sentimiento de ser capaz de alcanzar una meta ha sido un factor ampliamente estudiado en el ámbito educativo, tanto en docentes como en estudiantes. En este apartado, se presentan las perspectivas teóricas en torno a la autoeficacia, el concepto de autoeficacia docente, para más adelante vincularlo con las prácticas inclusivas.

La primera perspectiva teórica proviene de Julian Rotter que consiste en que las personas aprenden en entornos sociales mediante la observación y la imitación del comportamiento (Rotter, 1966) mientras que la segunda tiene sus raíces con Albert Bandura, que se refiere a las creencias que tiene un individuo sobre sus capacidades y habilidades para lograr alcanzar un objetivo determinado (Bandura, 2001). En cuanto a la autoeficacia, es la creencia que

tienen los docentes sobre sus propias capacidades para ejecutar su trabajo en la institución, así intentando alcanzar un objetivo en específico (Bandura, 1977).

Teoría del aprendizaje social

A partir de la teoría del aprendizaje social de Julian Rotter, se originó la primera perspectiva de investigación enfocada en la eficacia. Esta teoría se centra en la influencia de las expectativas y el valor de los refuerzos en el comportamiento humano. El autor resalta que las personas toman decisiones basadas en sus creencias sobre la relación entre sus acciones y las consecuencias esperadas. La teoría del aprendizaje social no aborda directamente el concepto de autoeficacia, pero sus principios desempeñan un papel fundamental en la formación de la teoría social cognitiva porque introduce conceptos como el locus de control y las expectativas, resaltando la influencia de las percepciones de cada persona sobre el control y la predicción de resultados. Estos elementos son esenciales para comprender cómo las cogniciones y experiencias previas impactan el comportamiento, aspecto relevante en la teoría social cognitiva (Rotter, 1966).

La teoría de Rotter (1966) se centra en el concepto de locus de control que evalúa la medida en que las consecuencias de las acciones se atribuyen a factores personales o externos. A partir de ello, establece dos categorías principales: el locus de control interno y locus de control externo. En la primera, las personas creen que sus éxitos y fracasos están principalmente relacionados con sus propios esfuerzos, acciones y decisiones en la vida cotidiana. En la segunda, que corresponde al locus de control externo, las personas atribuyen que sus éxitos y fracasos tienen que ver con factores externos como la suerte y el destino.

Teoría social cognitiva

La segunda perspectiva teórica es la teoría social cognitiva de Albert Bandura, quien desarrolló una teoría del aprendizaje que, al principio, se centraba en cómo los refuerzos y la observación influyen en el aprendizaje. Sin embargo, con el tiempo, Bandura empezó a darle más importancia a los procesos mentales internos y a la interacción entre las personas. Inicialmente, esta teoría se llamaba teoría del aprendizaje social, pero con el pasar de los años cambió su nombre a teoría social cognitiva. Con esta teoría Bandura buscaba ir más allá del modelo conductista, ofreciendo una nueva perspectiva para ciertos tipos de aprendizaje (Pascual-Lacal, 2009).

Bandura propone un efecto bidireccional en la interacción entre los seres humanos y su entorno. Las presiones evolutivas han modificado la forma en que las personas deben comportarse, brindándoles la capacidad de crear cambios complejos en el entorno. Este entorno alterado, a su vez, creó nuevas presiones selectivas para el desarrollo de sistemas

biológicos especializados en la conciencia funcional, el pensamiento, la comunicación simbólica y el lenguaje. La teoría social cognitiva crea una idea de las personas como individuos que se esfuerzan por desarrollar su personalidad. Además, destaca la cuestión central de que los individuos tienen creencias personales que les posibilita realizar cierto grado de control sobre sus sentimientos, acciones y pensamientos. Bandura creía que la percepción que las personas tienen de sí mismas es la clave del control humano (Bandura, 2001).

Esta teoría se centra en que la mayoría de las personas aprenden comportamientos observando a los demás: ven cómo actúan otras personas y forman una idea de cómo hacer lo mismo. Por lo tanto, el comportamiento de los profesores influye en cómo se comportan los estudiantes. Los estudiantes observan con mucha atención lo que hacen los docentes, por lo que es importante que los docentes muestren comportamientos que desean ver en sus estudiantes (Bandura, 1977). De igual manera, el entorno en el que crece una persona puede afectar sus comportamientos futuros, y también la mentalidad de un padre influye en el ambiente en el que cría a sus hijos (Bandura, 2002).

La teoría social cognitiva sostiene que el aprendizaje a través del modelado ocurre mediante funciones informativas y que los observadores adquieren representaciones simbólicas de las actividades modeladas. Según esta teoría, los fenómenos de modelado se rigen por cuatro subprocesos interrelacionados. El primero son los procesos atencionales, es un aspecto crucial del aprendizaje observacional, la atención. Una persona no puede aprender observando si no presta atención a las características esenciales del comportamiento del modelo. El simple hecho de exponer a las personas a modelos no garantiza que prestarán atención, seleccionarán las características más relevantes del modelo (Bandura, 1997).

En segundo lugar, están los procesos de retención, una vez que las actividades modeladas se han transformado en imágenes y símbolos verbales fácilmente utilizables, estos guían la reproducción de respuestas. Para que el aprendizaje observacional sea efectivo, una persona debe poder retener lo que ha observado. La retención implica la codificación simbólica de los eventos modelados, lo cual permite su almacenamiento y recuperación a largo plazo. Los sistemas representacionales implicados en el aprendizaje observacional son dos: el sistema de imágenes y el sistema verbal. Durante la exposición, los modelos pueden producir, a través de un proceso de condicionamiento sensorial, secuencias de comportamientos modelados que son duraderas y recuperables.

Los procesos de reproducción motora son el tercer componente del modelado y se refieren a cómo las representaciones simbólicas guían la reproducción de acciones observadas. Para

lograr la reproducción conductual, un aprendiz debe ensamblar un conjunto dado de respuestas según los patrones modelados. La cantidad de aprendizaje observacional que una persona puede demostrar depende de si ha adquirido las habilidades componentes. Si posee los elementos constituyentes, puede integrar fácilmente los patrones para producir nuevos comportamientos; si no, la reproducción conductual será defectuosa. Las habilidades componentes deben desarrollarse mediante modelado y práctica.

Por último, son los procesos de refuerzo y motivación, ya que juegan un papel crucial en la traducción del aprendizaje observacional en comportamiento. Las personas pueden adquirir, retener y poseer las capacidades para la ejecución hábil de comportamientos modelados, pero es posible que no los activen si no hay incentivos positivos. Cuando se proporcionan incentivos positivos, el aprendizaje observacional, previamente no expresado, se traduce rápidamente en acción. Los refuerzos no sólo regulan la expresión del comportamiento coincidente, sino que también afectan el nivel de aprendizaje observacional al controlar a qué prestan atención las personas y cómo codifican y ensayan lo que han visto.

Por otra parte, lograr ciertas metas es un objetivo común para las personas y actúa como una motivación interna que impulsa a emprender acciones específicas para alcanzarlas. Sin embargo, no es suficiente solo con saber lo que se quiere lograr ni con conocer la mejor manera de hacerlo. No basta con ser capaz de hacerlo; también es necesario creer en la capacidad personal para utilizar las habilidades en diferentes situaciones. La percepción de la propia eficacia es esencial para llevar a cabo con éxito las acciones que conducirán al logro de los objetivos. Esta percepción de autoeficacia influye mucho en la elección de tareas y actividades, en el esfuerzo y la perseverancia cuando se enfrentan desafíos, y en las emociones experimentadas en situaciones difíciles (Bandura, 1997).

Por ende, la autoeficacia se sustenta en la teoría cognitiva social cuyo máximo exponente es Albert Bandura. Esta teoría sitúa el funcionamiento humano en un modelo mutuamente determinista, en el que el entorno, la persona y el comportamiento forman una trinidad dinámica que se influye mutuamente. Bandura menciona que las personas poseen iniciativa, autoorganización, autorregulación y autorreflexión y la autoeficacia influye en las metas y comportamientos, que a su vez están influenciados por los comportamientos y circunstancias ambientales (Chacón-Corzo, 2006).

La diferencia entre estas dos perspectivas radica en que, mientras la teoría de Rotter hace énfasis en el locus de control y las expectativas como determinantes claves del comportamiento. La teoría de Bandura va más allá al subrayar la importancia de la observación y el modelado social en el proceso de aprendizaje. Al incorporar el concepto de

autoeficacia, Bandura enfatiza la creencia en la propia capacidad como un factor crucial que afecta no solo la adopción de comportamientos, sino también la motivación y la perseverancia. Esta ampliación conceptual hace que la teoría de Bandura sea más completa al proporcionar una visión más holística y dinámica de cómo las personas adquieren y exhiben comportamientos en su entorno social (Bandura, 1977).

El presente trabajo toma en cuenta la teoría social cognitiva y la definición de autoeficacia propuesta por Bandura. Es así que esta se define como una opinión o una creencia individual de las propias capacidades en una situación determinada. Pues, las creencias de autoeficacia tienen un efecto poderoso en las personas porque influyen en sus pensamientos, sentimientos y conductas. También, un aspecto que se considera fundamental de la autoeficacia es su valor predictivo del comportamiento humano. Bandura creía que el comportamiento de las personas se predice de manera más conveniente por las creencias de los individuos sobre sus habilidades que por lo que realmente pueden hacer, ya que estas creencias ayudan a describir lo que la sociedad hace con sus habilidades, destrezas y conocimientos (Bandura, 1997).

A partir de esta definición, Covarrubias-Apablaza y Mendoza-Lira (2013) fundamentan que la autoeficacia es dinámica y puede ser influenciada por diversas experiencias, incluyendo el éxito o el fracaso en la consecución de tareas o metas. Es cíclica porque las personas son tanto productos como productores de su entorno. Además, la autoeficacia es un proceso multidimensional, ya que implica varios aspectos cognitivos, motivacionales, afectivos y selectivos. También es específico de un desempeño, lo que significa que un individuo puede tener una alta autoeficacia en una tarea específica, pero no en otras. Por último, la autoeficacia puede ser influenciada por diversos factores externos e internos, lo que la hace permeable a cambios que pueden afectarla positiva o negativamente.

Formación de la autoeficacia

La formación de la autoeficacia comienza en los primeros años de vida. En esta etapa, los niños aún no pueden realizar evaluaciones precisas sobre sí mismos, por lo que dependen de las opiniones de otros para desarrollar su autoconfianza. Durante este periodo la participación de padres y maestros es crucial al proporcionar tareas desafiantes e interesantes, así como al supervisar las actividades de los niños, respaldando sus esfuerzos. Este apoyo contribuye a fomentar una sólida sensación de eficacia (Pajares, 1996). Por ello, es fundamental promover herramientas que permitan la adquisición de habilidades en la infancia y promuevan la formación de creencias positivas sobre la capacidad del individuo para realizar diversas actividades durante esta fase del ciclo vital (Medeiros et al., 2003).

Por otro lado, la adolescencia es un período de diversos cambios físicos, psicológicos y sociales, pero en el contexto educativo se pone más énfasis en la problemática y la importancia del desarrollo de habilidades y valores que se promueven en esta etapa (Schoen-Ferreira et al., 2010; Cerqueira-Santos et al., 2014). En este sentido, promover habilidades positivas y saludables durante la adolescencia puede promover el desarrollo y el buen funcionamiento en la edad adulta temprana, especialmente si se considera que la autoeficacia positiva se asocia con buenas habilidades académicas y reducción de problemas emocionales, de conducta y un desarrollo saludable (Oliva et al., 2010; Franco y Rodríguez, 2018).

En primer lugar, la manera más efectiva de desarrollar una sólida percepción de autoeficacia es a través de la gestión exitosa de experiencias. Mientras que los logros fortalecen la convicción en la eficacia personal, los fracasos generan lo contrario, especialmente si ocurren antes de que la autoeficacia esté firmemente establecida. Un sentido resiliente de autoeficacia no se construye mediante éxitos simples, ya que la persona que solo experimenta estos se acostumbra a resultados rápidos y se desalienta fácilmente frente al fracaso. En cambio, la autoeficacia resiliente se desarrolla al superar obstáculos a través de esfuerzos persistentes. Por esta razón, cuando las personas están convencidas de que poseen las capacidades necesarias para triunfar, perseveran frente a las adversidades y se recuperan rápidamente de los contratiempos (Bandura, 1995).

En segundo lugar, están las experiencias proporcionadas por modelos sociales. Cuando las personas observan a individuos similares a ellos alcanzando el éxito mediante esfuerzos persistentes, su creencia en la posibilidad de lograr el éxito en actividades similares se ve reforzada. Del mismo modo, si los observadores presencian que personas parecidas a ellos, a pesar de esforzarse arduamente, experimentan fracasos, su evaluación de la eficacia personal y su motivación se ven afectadas negativamente (Bandura, 1995). La observación de modelos es particularmente crucial cuando se trata de desarrollar la autoeficacia en tareas con las que los sujetos no están familiarizados (Pajares, 1996). Los modelos desempeñan roles fundamentales para las personas; por un lado, proporcionan estándares sociales mediante los cuales los individuos evalúan sus propias capacidades, y por otro, las personas buscan modelos que posean competencias deseadas. Estos modelos, a través de su pensamiento y comportamiento, transmiten conocimiento y enseñan a los observadores habilidades y estrategias para enfrentar satisfactoriamente las demandas del entorno (Bandura, 1995).

Autoeficacia docente

Las creencias de autoeficacia desempeñan un papel fundamental en el pensamiento docente, ya que se relacionan con las evaluaciones de la capacidad que tienen los maestros para fomentar el aprendizaje de los alumnos, incluso de aquellos considerados como difíciles de enseñar. En consecuencia, la autoeficacia percibida influye en el entorno de aprendizaje creado por el docente, así como en sus acciones, esfuerzos y persistencia para lograr el aprendizaje de los estudiantes (Chacón-Corzo, 2006).

Para Sharma et al. (2012) la autoeficacia hace referencia a la disposición de los docentes para conocer a los estudiantes, la habilidad del docente para elegir los objetivos de enseñanza, la adaptación del currículo y el uso de estrategias según las necesidades individuales de los estudiantes. En cambio, Bandura (1977) define la autoeficacia docente como un conjunto de creencias personales que los profesores tienen sobre su propia capacidad para realizar su trabajo en la escuela, intentando alcanzar logros y objetivos que consideran deseables y que están limitadas por las características del contexto.

La autoeficacia docente tiene implicaciones importantes en el desempeño y el trabajo docente. Como indica Pajares (2005), la autoeficacia personal desempeña un papel crucial en la percepción de logro y el rendimiento de un individuo, ya que su nivel, que varía en diferentes momentos de la vida, actúa como un factor dinámico que afecta significativamente tanto las expectativas como los resultados alcanzados en las metas propuestas. Por ende, Bandura menciona que la autoeficacia docente ejerce una influencia significativa en diversos aspectos del desempeño y comportamiento del profesor, lo que a su vez tiene repercusiones en el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes en el entorno educativo. Bandura destaca que la autoeficacia docente influye en cómo los profesores planifican y ejecutan sus tareas educativas. Los maestros con alta autoeficacia tienden a abordar sus responsabilidades con confianza y a establecer metas ambiciosas para ellos y sus estudiantes.

Para Bandura, la eficacia de los docentes es un tipo de autoeficacia, que implica una evaluación de las propias capacidades para alcanzar un nivel adecuado de rendimiento en una tarea y entorno específico. Sin embargo, para lograr un desempeño óptimo, los docentes deben operar en dos niveles de pensamiento: por un lado, deben sentirse capaces y, por otro, deben juzgarse capaces. La combinación de estos dos niveles refleja el conocimiento, el despliegue y la gestión de las competencias, habilidades o capacidades que poseen, de manera que el sentimiento de autoeficacia actúa como un mecanismo cognitivo mediador entre sus conocimientos y sus actos pedagógicos (Bandura, 1999).

Además, la autoeficacia docente afecta la manera en que los profesores afrontan los desafíos en el aula. Aquellos con una fuerte creencia en su capacidad para influir positivamente en el aprendizaje de los estudiantes son más propensos a enfrentar y superar obstáculos con determinación. Asimismo, Bandura sostiene que la autoeficacia docente está relacionada con el establecimiento de metas y aspiraciones. Los docentes que confían en sus habilidades son más propensos a establecer metas desafiantes ya esforzarse por alcanzarlas, lo que contribuye a un mayor rendimiento en el aula. Bandura sugiere que la autoeficacia docente no solo afecta al profesor, sino que también tiene consecuencias directas en el rendimiento y el aprendizaje de los estudiantes. Los maestros con alta autoeficacia son más propensos a utilizar estrategias pedagógicas efectivas que benefician a sus alumnos (Bandura, 1997).

Medición de la autoeficacia

La autoeficacia como variable sujeta a medición ha sido valorada con distintos instrumentos específicamente diseñados para medir la confianza que los individuos tienen en sus habilidades y capacidades. Uno de los instrumentos más conocidos para medir autoeficacia generalizada es la escala denominada autoeficacia generalizada desarrollada por Schwarzer y Jerusalem en 1979. En el ámbito educativo se han desarrollado varios instrumentos con la intención de evaluar la eficacia docente, entre ellas están la EAD creada por Tschannen-Moran y Woolfolk-Hoy (2001) y la escala TEIP de Sharma (2012).

El presente estudio ha tomado la escala de Sharma (2012) que evalúa la autoeficacia docente, para la práctica inclusiva. Esta escala mide la autoeficacia a través de tres factores; el primero, se denomina como instrucción inclusiva y se relaciona con las estrategias que utilizan los docentes para fomentar la inclusión. Además, hace referencia a estrategias para promover la inclusión de todos los estudiantes. En el caso de la eficacia en cooperación, este factor está relacionado con una percepción individual de la eficacia de los profesores al trabajar con los padres y otros especialistas. Para la efectividad del manejo del comportamiento, este factor está relacionado con las autopercepciones de la efectividad de la enseñanza para abordar el comportamiento disruptivo. Los tres factores derivados de la escala tienen implicaciones prácticas para los formadores de docentes y se les da aún mayor importancia en la preparación de los docentes para aulas inclusivas. Los docentes suelen preguntar qué habilidades se necesitan para implementar prácticas inclusivas y cómo evaluar si los docentes han adquirido suficientes habilidades. Para enseñar con éxito en un aula inclusiva, los profesores deben tener las habilidades para crear un aula que satisfaga todas las necesidades.

Es por ello que Echeita et al. (2008), aseveran que un docente capacitado, comprometido en educación inclusiva, sería una mejor herramienta para detectar y superar obstáculos en las

prácticas escolares que dificultan la inclusión de los estudiantes. Por esta razón, la formación inicial de los docentes debería centrarse en fomentar actitudes positivas hacia la inclusión y proporcionar a los profesores estrategias suficientes para que se sientan competentes y autoeficaces en el desarrollo de la vida en el aula (Sharma et al., 2021).

Educación inclusiva

A lo largo de la historia educativa, se ha experimentado una evolución desde la exclusión de ciertos grupos sociales, fundamentada en características como género, color de piel, grupo étnico/cultural, discapacidad, identidad sexual u orientación afectivo sexual, hacia enfoques más inclusivos. Esta evolución ha transitado por etapas como la segregación y la integración, hasta llegar a la actual aspiración de una “escuela extraordinaria” capaz de acoger y responder a la diversidad del alumnado. Surge la necesidad de reconsiderar la respuesta a la diversidad, especialmente para los colectivos más vulnerables, en el contexto del proyecto de sociedad deseado. Así, se origina la pregunta acerca de si es más apropiado segregar a individuos según sus similitudes o diferencias, o bien, construir entornos educativos que reconozcan y se adapten a la diversidad. Se subraya que un sistema educativo de calidad no puede ser excluyente y que la educación inclusiva se ha convertido en una meta internacional para mejorar la equidad educativa. Además, la inclusión figura como un objetivo vital en los Objetivos para el Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas, reforzando la importancia de avanzar hacia prácticas educativas más inclusivas para construir una sociedad equitativa y democrática (Sandoval-Mena et al., 2019).

Prácticas inclusivas

Las prácticas inclusivas y la autoeficacia están conectadas de manera significativa en el ámbito educativo porque la autoeficacia es esencial para que los docentes se esfuercen, sean persistentes y tomen decisiones por sí mismos. Si no tienen confianza en sí mismos, pueden tener expectativas negativas, lo que dificulta el éxito al implementar métodos educativos inclusivos (Lamorey y Wilcox, 2005).

Las prácticas inclusivas son aquellas que siguen un fin pedagógico transformador de la misma institución, con la perspectiva de originar mejoras en las estrategias y dispositivos para ser guías de los procesos académicos reales de los estudiantes, con el propósito de que todos ellos logren el derecho a la educación, alfabetización y alcanzar los aprendizajes del currículum. Al igual, considerando que la institución es quien carga con toda la responsabilidad del largo camino del alumnado y de la calidad educativa de su aprendizaje (Terigi, 2010). Las prácticas inclusivas aspiran a actuar en un contexto educativo, es decir, en el ambiente del aula, en las relaciones entre niños y adultos, pues reconocen la influencia de todos los actores educativos aparte de las mediaciones otorgadas por el alumno de

manera individual o directa; considerando los diferentes contextos del desarrollo global de los estudiantes y las relaciones de los mismos; concibiendo las manifestaciones del aprendizaje que está en un continuo cambio y que es el resultado de las diversas oportunidades de desarrollo que se presentan (Larose et al., 2004; Borri-Anadón et al., 2018; Sanahuja et al., 2020).

Para garantizar un mejor ambiente inclusivo, es necesario cambiar las prácticas docentes, reconociendo la realidad y la necesidad de que todos los estudiantes orienten sus acciones como individuos en lugar de sus características y así buscar mejores condiciones y oportunidades basadas en las necesidades reales del individuo (Muntaner, 2014). En la actualidad se gestiona diariamente el concepto de práctica inclusiva con el objetivo de brindar una atención de calidad y lograr logros demostrables en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. García et al. (2011) sostienen que las prácticas inclusivas permiten mejorar en sí mismas y permiten crear estrategias, métodos y técnicas adecuadas que en determinados momentos pasan a formar parte de la vida diaria.

Barreras para implementar prácticas inclusivas

La falta de autoeficacia docente puede generar diversas barreras en la implementación de prácticas inclusivas. Pues, los docentes con baja autoeficacia tienden a experimentar falta de motivación y a dedicar poco esfuerzo a sus responsabilidades, ya que piensan que no poseen las habilidades necesarias para enfrentar los desafíos que se pueden presentar, por ende, afecta negativamente la calidad de la enseñanza y el compromiso con los estudiantes (Murillo-Parra et al., 2020).

Otro aspecto es la escasa limitación de metas educativas, como menciona Tschannen-Moran y Woolfolk-Hoy (2001) la falta de confianza de los docentes puede traducirse en la evitación de objetivos ambiciosos, contribuyendo a un bajo rendimiento académico. Asimismo, Bandura (1994) indica que la autoeficacia docente plasma la creencia del docente en su capacidad para realizar con gran éxito su trabajo de enseñar. Cuando el profesor no se siente seguro con sus habilidades, eso afecta el proceso educativo porque, puede evitar el uso de métodos nuevos y creativos, lo cual resulta en una enseñanza aburrida y poco estimulante. Además, la falta de autoeficacia en los docentes puede conducir a una mayor propensión a la frustración y a una disminución en la adaptabilidad a las necesidades individuales de los estudiantes, obstaculizando así la creación de un entorno educativo inclusivo (Pajares, 1996).

En lo que respecta a los desafíos para implementar prácticas inclusivas en el aula, se puede decir que tanto los maestros como los alumnos consideran que la falta de capacitación docente es una de las principales barreras para la integración de los alumnos. Aunque ha

habido avances en la inclusión educativa, en muchas instituciones aún existen limitaciones para educar al alumnado y proveer material de aprendizaje que se adapten a sus necesidades (Morales y Paredes, 2016).

3. Metodología

El estudio se realizó con enfoque cuantitativo, puesto que este enfoque permitió cuantificar y medir variables del estudio de manera objetiva (Hernández-Sampieri et al., 2014), en este caso referido a la autoeficacia de los docentes para la implementación de prácticas inclusivas.

El diseño del estudio fue no experimental porque este tipo de estudio no controla ni manipula variables, sino que observa o interpreta el fenómeno para llegar a una conclusión. Además, corresponde a un diseño de corte transversal en razón de que se recolectaron los datos y se analizó el fenómeno de estudio en un único periodo de tiempo (Hernández-Sampieri et al., 2014).

El estudio se desarrolló con alcance descriptivo porque describió el fenómeno educativo referido a la autoeficacia de los docentes para la implementación de prácticas inclusivas, sin buscar explicaciones e interpretaciones causales, sino que se obtuvo una comprensión detallada y precisa de los aspectos observables del fenómeno (Hernández-Sampieri et al., 2014).

Población

Para el estudio se consideró 36 docentes del nivel de educación básica de instituciones públicas urbanas del cantón Gualaceo. Tomando en cuenta que se trabajó con todos los docentes de las unidades educativas, no se obtuvo muestra.

Tabla 1

Características del profesorado participante

Indicadores		n	%
Género	Femenino	32	88,9
	Masculino	4	11,1
Nivel de enseñanza	Básica elemental	16	44,4
	Básica media	19	52,8
	No responde	1	2,8
Máximo nivel de estudios alcanzados	Tercer nivel	22	61,1

	Cuarto nivel	14	38,9
Ha recibido formación sobre educación inclusiva	Sí	28	77,8
	No	8	22,2
Ha trabajado con estudiantes con discapacidad o NEE	Sí	28	77,8
	No	8	22,2

Fuente: elaboración propia a partir de los datos recolectados.

Respecto a la edad, el personal docente tiene una edad mínima de 29 y una máxima de 59. La media de la edad es de 41.86 y una DT de 7.68. En cuanto a los años de experiencia docente, tres docentes no respondieron, y se evidenció una media de 15.87, con un mínimo de 3 años y un máximo de 38 años de experiencia, con una DT de 8.99. En relación con el número de alumnos que tiene el profesorado por aula, presenta un mínimo de 20 y un máximo de 41. La media es de 33.77 alumnos por aula con una DT de 4.79. Además, un docente no respondió cuántos números de alumnos tenía. Al ser consultados si han trabajado con estudiantes que presentan discapacidad indican principalmente tres: discapacidad física, intelectual y auditiva; además indican haber trabajado con otras necesidades educativas, siendo las dificultades de aprendizaje la necesidad más recurrente con la cual han laborado los docentes.

Tabla 2

Tipo de discapacidad o necesidades educativas especiales de los estudiantes con quienes los docentes han trabajado

		n	%
Tipo de discapacidad	Discapacidad física	9	25,0
	Discapacidad intelectual	15	41,7
	Discapacidad Auditiva	1	2,8
	Trastorno Generalizado del desarrollo	1	2,8
	Dificultad de aprendizaje	5	13,9
Trastornos, condiciones y enfermedades	Trastorno de Lenguaje	2	5,6
	Trastornos de conducta	2	5,6
	Enfermedades mentales	2	5,6

Fuente: elaboración propia a partir de los datos recolectados.

Para la selección de los participantes se consideró los siguientes criterios de inclusión: docentes de educación básica que laboran en instituciones educativas urbanas públicas del cantón Gualaceo, pertenecientes a los grados de segundo hasta séptimo de básica. Además, todos aquellos docentes que firmaron el consentimiento informado fueron partícipes de la encuesta.

Instrumento

El instrumento que se utilizó para recolectar datos se denomina escala de eficacia docente para la práctica inclusiva (TEIP). La escala mide la autoeficacia docente percibida para enseñar en aulas inclusivas, realizada por Sharma et al. (2012) y presenta un alfa de Cronbach (α) de 0.89. La escala está compuesta por tres dimensiones: instrucciones inclusivas, eficacia en colaboración y manejo del comportamiento. El instrumento contó con un total de 18 ítems, que fueron mezclados al azar con el fin de generar una intercalación de los tres factores. La puntuación del instrumento oscila entre 18 y 108, indicando que las puntuaciones más altas denotan que los participantes poseen un mayor nivel de autoeficacia percibida para la enseñanza en aulas inclusivas.

Los ítems fueron calificados acorde a la escala de Likert del 1 al 6, siendo 1= totalmente en desacuerdo, 2= en desacuerdo, 3= algo en desacuerdo, 4= algo de acuerdo, 5= de acuerdo, 6= totalmente de acuerdo. Para el presente estudio, la escala debió ser traducida del inglés al español y pasó por el juicio de una experta en temas de Educación Inclusiva quien verificó la adecuación de los ítems al contexto local; la escala arrojó un α de 0.96 lo cual significa que es un instrumento confiable. Adicionalmente, se diseñó una ficha sociodemográfica con preguntas orientadas a recabar información de los docentes participantes (8 preguntas). Completar el cuestionario tomó alrededor de 15 minutos.

Procesamiento y análisis de datos

Para el proceso de levantamiento de información, primeramente, gestionamos los permisos correspondientes con la zona 6 del distrito Gualaceo. Una vez que conseguimos el permiso para ingresar y realizar las encuestas en las instituciones acudimos a las escuelas para coordinar fechas con las autoridades para realizar el levantamiento de información, y entregar el consentimiento informado a los docentes. Cuando ingresamos a la primera institución para ejecutar las encuestas, el director de la institución nos guio a cada una de las aulas para retirar los consentimientos y entregar las encuestas. En la segunda institución nos comunicamos con la directora para reunirnos con todos los docentes en una aula, recogimos el respectivo consentimiento y procedimos a explicar en qué consiste para que los docentes puedan realizar las encuestas. Asimismo, en la tercera institución retiramos los

consentimientos y reunimos a todos los docentes para levantar la información. Todo este proceso lo realizamos entre los meses de noviembre y diciembre, el trabajo de campo duró dos semanas.

Después de recoger la información, los datos fueron registrados en una base de datos del paquete estadístico SPSS V25. Además, para procesar y analizar la información se utilizó la estadística descriptiva. Se utilizaron medidas de tendencia central y dispersión para las variables cuantitativas y medidas de frecuencia absoluta y porcentual para las variables cualitativas. Los gráficos fueron editados en el paquete estadístico y las tablas en Excel 2019. Se empleó el coeficiente alfa de Cronbach para determinar la fiabilidad del instrumento.

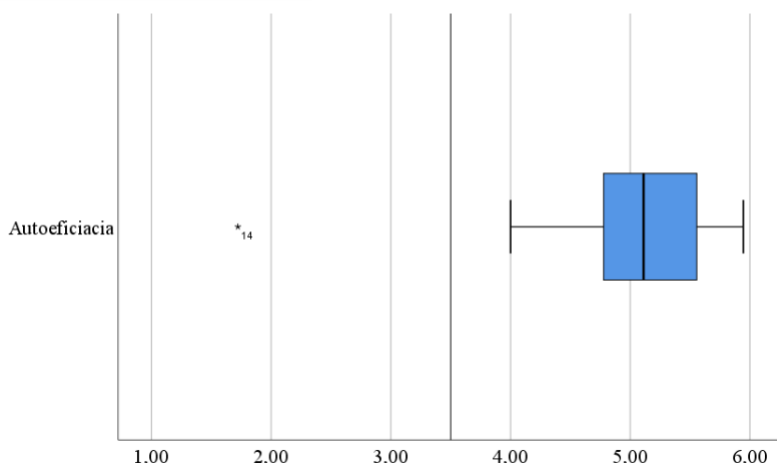
En el estudio se contempló principios éticos fundamentales: confidencialidad, autonomía y minimización de riesgos. Para cumplir con el principio de confidencialidad, en las encuestas no se registró el nombre de los participantes ni el nombre de la institución educativa a la que pertenecen, se mantuvo el anonimato de los datos recopilados. Asimismo, solo las investigadoras tuvieron acceso a los cuestionarios, además se asignó códigos o identificadores a los cuestionarios en el análisis de datos. En relación con la autonomía, antes de participar en el estudio se otorgó a los docentes un consentimiento informado donde pudieron decidir libremente si deseaban participar o no, sin ser forzados de ninguna manera. En cuanto a la minimización de riesgos, se reconoció que algunas preguntas podían ser sensibles y afectar emocionalmente a los participantes. En estos casos, los docentes pudieron abstenerse a responder preguntas que les resultaron incómodas. Además, si un participante estaba incómodo durante la encuesta, tenía el derecho de abandonarla sin ninguna consecuencia negativa. Estos principios éticos fueron respetados y considerados en todas las etapas del estudio, asegurando la protección y el bienestar de los participantes.

4. Resultados

La autoeficacia para implementar prácticas inclusivas en escuelas de educación básica de Gualaceo medida en escala del 1 al 6, reveló puntuaciones entre 1.72 y 5.94 con una media de 5.04, como se puede apreciar en el diagrama de cajas y vigores, existe baja autoeficacia en uno solo de los docentes participantes, prácticamente todos perciben una elevada autoeficacia con percepciones similares ($DE=0.77$).

Figura 1

Autoeficacia total para implementar prácticas inclusivas en escuelas de educación básica de Gualaceo



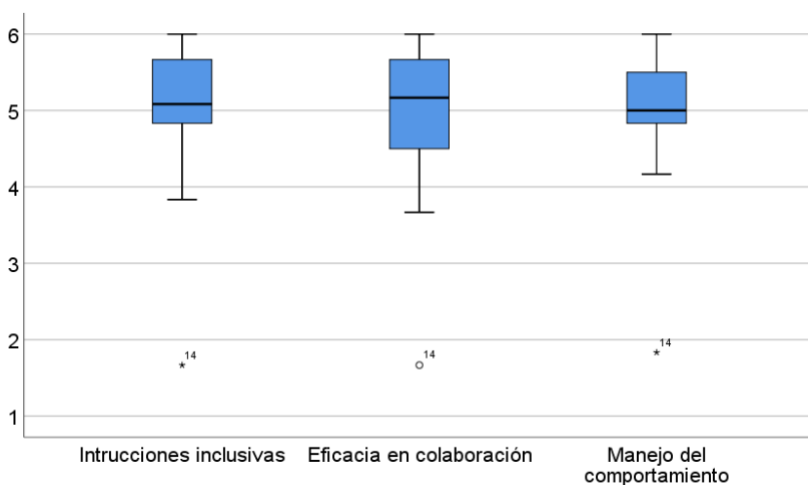
Fuente: elaboración propia a partir de los datos recolectados.

Para cumplir con el objetivo específico de establecer la percepción de autoeficacia para la implementación de prácticas inclusivas en función de las dimensiones: instrucciones inclusivas, eficacia en colaboración y en el manejo del comportamiento, se presenta inicialmente la descripción general de cada dimensión y posteriormente las características específicas según los ítems.

Se evidenció que todas las dimensiones tenían una tendencia positiva hacia una alta autoeficacia, principalmente en las instrucciones inclusivas ($M=5.06$; $DE=0.81$) y el manejo del comportamiento ($M=5.07$; $DE=0.75$), mientras que a pesar de ser elevada se observó una dispersión de datos moderada en la eficacia en colaboración ($M=4.99$; $DE=0.87$). Ver figura 2

Figura 2

Dimensiones de la autoeficacia para implementar prácticas inclusivas en escuelas de educación básica de Gualaceo



Fuente: elaboración propia a partir de los datos recolectados.

La percepción de los docentes medidas en escala del 1 al 6, respecto a su autoeficacia en las instrucciones inclusivas revelaron que en gran medida, los docentes podían proporcionar una explicación alternativa o un ejemplo cuando los estudiantes están confundidos ($M=5.42$; $DE=0.97$) y además confiaban en su capacidad para lograr que los alumnos trabajen juntos en parejas o en pequeños grupos ($M=5.33$; $DE=0.93$), mientras que las características más frágiles fueron: medir con precisión la comprensión de los estudiantes sobre lo que he enseñado ($M=4.72$; $DE=1.00$) y proporcionar desafíos apropiados para estudiantes muy capaces ($M=4.86$; $DE=0.96$). Detalles en la tabla 3

Tabla 3

Características específicas de las instrucciones inclusivas

Instrucciones inclusivas	Media	DE
Puedo medir con precisión la comprensión de los estudiantes sobre lo que he enseñado	4,72	1,00
Puedo proporcionar desafíos apropiados para estudiantes muy capaces	4,86	0,96
Tengo confianza en diseñar tareas de aprendizaje para que se adapten a las necesidades individuales de los estudiantes con discapacidades	4,89	1,01
Confío en mi capacidad para lograr que los alumnos trabajen juntos en parejas o en pequeños grupos	5,33	0,93
Puedo usar una variedad de estrategias de evaluación (p. ej., evaluación de carpetas, pruebas modificadas, evaluación basada en el desempeño, etc.)	5,14	0,93
Puedo proporcionar una explicación alternativa o un ejemplo cuando los estudiantes están confundidos	5,42	0,97

Fuente: elaboración propia a partir de los datos recolectados.

En la dimensión de eficacia en colaboración, la autopercepción de los docentes mostró fortalezas en igual medida en que pueden hacer que los padres se sientan cómodos acudiendo a la escuela y en ser capaces de trabajar en conjunto con otros profesionales y personal (p. ej., ayudantes, otros maestros) para enseñar a estudiantes con discapacidades en el salón de clases ($M=5.11$), sin embargo la característica con menor autoeficacia fue confiar en su capacidad para informar a otras personas que saben poco acerca de las leyes y políticas relacionadas con la inclusión de estudiantes con discapacidades. Detalles en la tabla 4

Tabla 4*Características específicas de la eficacia en colaboración*

Eficacia en colaboración	Media	DE
Puedo hacer que los padres se sientan cómodos viniendo a la escuela	5,11	1,12
Puedo asistir a las familias a ayudar a sus hijos a que les vaya bien en la escuela	5,03	1,03
Confío en mi capacidad para involucrar a los padres en las actividades escolares de sus hijos con discapacidades	5,03	1,06
Puedo colaborar con otros profesionales (p. ej., profesores itinerantes o logopedas) en el diseño de planes educativos para estudiantes con discapacidad	5,03	1,16
Soy capaz de trabajar en conjunto con otros profesionales y personal (p. ej., ayudantes, otros maestros) para enseñar a estudiantes con discapacidades en el salón de clases	5,11	1,09
Confío en mi capacidad para informar a otras personas que saben poco acerca de las leyes y políticas relacionadas con la inclusión de estudiantes con discapacidades	4,64	0,87

Fuente: elaboración propia a partir de los datos recolectados.

En la tabla 5 se pueden observar las características específicas de la dimensión de manejo de comportamiento, se identificó una elevada autoeficacia en que son capaces de lograr que los niños sigan las reglas de la clase ($M=5.19$; $DE=0.79$), seguida por poder dejar sus expectativas claras sobre el comportamiento de los estudiantes ($M=5.11$; $DE=0.82$), mientras que la característica con mejor autoeficacia fue confiar en su capacidad para prevenir conductas disruptivas en el salón de clases ($M=4.94$; $DE=0.79$).

Tabla 5*Características específicas del manejo del comportamiento*

Manejo del comportamiento	Media	DE
Puedo dejar mis expectativas claras sobre el comportamiento de los estudiantes	5,11	0,82
Soy capaz de calmar a un estudiante que es disruptivo o ruidoso	5,00	0,83
Confío en mi capacidad para prevenir conductas disruptivas en el salón de clases	4,94	0,79
Puedo controlar comportamiento disruptivo en el salón de clases	5,08	0,81

Soy capaz de lograr que los niños sigan las reglas de la clase	5,19	0,79
Tengo confianza cuando trato con estudiantes que son físicamente agresivos	5,08	1,05

Fuente: elaboración propia a partir de los datos recolectados.

Para el cumplimiento del segundo objetivo específico: identificar las diferencias en la percepción de autoeficacia docente de educación básica para implementar prácticas inclusivas según los factores sociodemográficos. Se identificaron las características que permiten realizar descripciones adecuadas con tamaños de grupos similares para evitar sesgos en los resultados, las características seleccionadas fueron: Nivel de enseñanza (básica elemental y básica media), máximo nivel de estudios alcanzados (tercer y cuarto nivel) y el tipo de discapacidad de los estudiantes con quienes los docentes han trabajado (física e intelectual).

En general se evidenció autoeficacia general similar entre los niveles de enseñanza, aunque se registró mayor dispersión de datos en los docentes de básica media. En los docentes de básica elemental, la dimensión con mayor autoeficacia resultó las instrucciones inclusivas ($M=5.08$; $DE=0.56$), mientras que en los docentes de básica media fue la eficacia en colaboración ($M=5.11$; $DE=1.03$). Ver tabla 6

Tabla 6

Percepción de autoeficacia según el nivel de enseñanza

Dimensiones	Básica elemental		Básica media	
	Media	DE	Media	DE
Instrucciones inclusivas	5,08	0,56	5,08	1,00
Eficacia en colaboración	4,88	0,67	5,11	1,03
Manejo del comportamiento	5,02	0,52	5,10	0,94
Autoeficacia total	4.99	0.49	5.10	0.60

Fuente: elaboración propia a partir de los datos recolectados.

Con relación al máximo nivel de estudios alcanzados de los docentes, se identificó que aquellos docentes con tercer nivel, presentaron una autoeficacia general ligeramente mayor con baja dispersión ($M=5.10$; $DE = 0.60$). Así también, en este grupo de participantes su mayor percepción se reflejó en las instrucciones inclusivas ($M=5.14$; $DE=0.66$), mientras que en los docentes con cuarto nivel consideraban que eran más auto eficaces en el manejo del comportamiento ($M=4.98$; $DE=1.00$). Detalles en la tabla 7

Tabla 7

Percepción de autoeficacia según el máximo nivel de estudios alcanzados por los docentes

Dimensiones	Tercer nivel		Cuarto nivel	
	Media	DE	Media	DE
Instrucciones inclusivas	5,14	0,66	4,94	1,03
Eficacia en colaboración	5,03	0,77	4,93	1,05
Manejo del comportamiento	5,13	0,57	4,98	1,00
Autoeficacia total	5.10	0.60	4.95	1.00

Fuente: elaboración propia a partir de los datos recolectados.

Finalmente, se identificó mayor autoeficacia en aquellos docentes que no han trabajado nunca con estudiantes con discapacidad física y en quienes sí han trabajado con estudiantes con discapacidad intelectual. En estos grupos se identificó baja dispersión de datos.

Aquellos docentes que han trabajado con estudiantes con discapacidad física revelaron mayor autoeficacia en el manejo del comportamiento con una alta dispersión de datos ($M=4.89$; $DE=1.27$), mientras que quienes han trabajado con estudiantes con discapacidad intelectual auto percibieron mayor autoeficacia en las instrucciones inclusivas ($M=5.16$; $DE=1.08$). Detalles en la tabla 8.

Tabla 8

Percepción de autoeficacia según el tipo de discapacidad de los estudiantes con los que han trabajado.

Autoeficacia	Discapacidad física				Discapacidad intelectual			
	NO		SI		NO		SI	
	Media	DE	Media	DE	Media	DE	Media	DE
Instrucciones inclusivas	5,14	0,60	4,83	1,28	4,99	0,58	5,16	1,08
Eficacia en colaboración	5,06	0,67	4,80	1,36	4,90	0,66	5,12	1,12
Manejo del comportamiento	5,13	0,50	4,89	1,27	5,06	0,46	5,09	1,06
Total de Autoeficacia	5,11	0,53	4,84	1,28	4,98	0,51	5,12	1,05

Fuente: elaboración propia a partir de los datos recolectados.

5. Discusión

Tomando en cuenta los objetivos del estudio en este apartado se discuten los hallazgos de la investigación frente a resultados de estudios previos similares. Al respecto, la autoeficacia en la colaboración es la dimensión que valora la capacidad del docente para trabajar e involucrar a padres y otros profesionales para la atención a la diversidad. Los resultados del presente estudio evidencian que esta dimensión presenta una ligera diferencia en comparación con las otras dimensiones que se puntuaban altas, lo cual difiere con los resultados de Murillo-Parra et al. (2020) quienes indican que en la dimensión efectividad colaborativa, los docentes reconocían su capacidad para hacer que los padres se sintieran cómodos visitando la escuela. Asimismo, los hallazgos de Castañeda-Brizuela y Márquez-Cabellos (2021) explican que los profesores se sienten capaces de trabajar conjuntamente con los padres de familia y otros profesionales. Además, de mantener una buena comunicación sobre las normas y leyes vinculadas a la escuela.

Asimismo, los resultados se diferencian con los de Correia-López (2014) quien refleja en sus hallazgos que los profesores que expresaban sentimientos de autoeficacia más positivos utilizaban estrategias para trabajar mano a mano con sus alumnos en interacciones con otros sujetos, ya fueran compañeros, familiares o personas ajenas al aula. Los resultados podrían obedecer a que el proceso de enseñanza aprendizaje no solo recae en los docentes, sino que involucra la participación de toda la comunidad educativa. Es decir, se necesita una buena relación con los padres para informar sobre cualquier situación que ocurra en el aula. Por otro lado, para que el profesorado implique activamente a los padres se debería tener un amplio conocimiento sobre las familias de cada uno de los alumnos para lograr una mayor colaboración.

En cuanto a la dimensión denominada instrucciones inclusivas que evalúa la autoeficacia del docente para proporcionar y diseñar actividades que estén acorde a las necesidades de los estudiantes, los participantes del presente estudio se identifican con un nivel de autoeficacia elevado. Este resultado es similar a lo reportado por Murillo-Parra et al. (2020) quienes mencionan que los docentes se sienten capaces de proporcionar explicaciones alternativas o ejemplos cuando los estudiantes están confundidos. Además, afirmaban que les gustaba que los estudiantes trabajen en grupos cooperativos.

De la misma manera, Castañeda-Brizuela y Márquez-Cabellos (2021) indican que los docentes se perciben muy capaces de entender lo que sus alumnos aprenden, de desafiarlos académicamente, de promover el trabajo cooperativo, de encontrar mejores alternativas para mejorar la explicación de contenidos y utilizar estrategias de evaluación. Estas instrucciones inclusivas podrían tener una mayor autoeficacia si se requiere de apoyo de expertos, más

recursos en las aulas y más tecnologías de la información y la comunicación. También necesitan desarrollar un alto sentido de autoeficacia, trabajar con diferentes grupos, adaptar el contenido de aprendizaje, facilitar la aplicación del conocimiento a la realidad de los estudiantes, tener en cuenta su enfoque holístico en la planificación, evaluar formalmente y garantizar un alto nivel de cooperación con los estudiantes, personal de apoyo y familia (Reboucas-Andrade et al., 2023).

Los resultados del presente estudio podrían explicarse por los avances que los docentes evidencian en cada uno de sus estudiantes. Estos avances se reflejan en la mejora de sus calificaciones, en una mayor comprensión de los temas de clase y en una mejor interacción con sus compañeros. Pues, los docentes al encontrar alguna dificultad entre sus estudiantes, tratan de buscar actividades que respondan a los diferentes ritmos de aprendizaje y necesidades educativas de sus alumnos. Siendo así, las comunidades escolares deben estar bien preparadas para abordar las cuestiones de diversidad escolar, centrándose en aspectos importantes como el desarrollo, la implementación y la aplicación de estrategias innovadoras para promover entornos educativos inclusivos. Como menciona Barbosa y Bezerra (2021), al hablar de educación inclusiva, enfatizan que las dificultades que una persona pueda enfrentar en su desarrollo de aprendizaje no deben ser un obstáculo para su progreso en la escuela, y en este sentido, toda comunidad educativa tiene la responsabilidad de crear espacios que cumplan con las necesidades de cada alumno y se ofrezcan distintas maneras de aprendizaje. Así, la importancia del verdadero significado de la educación inclusiva, que incluye una planificación, estrategias y currículos adecuados que apoyen las prácticas inclusivas.

Acerca de la dimensión eficacia del manejo de la conducta, en los resultados del presente estudio se evidenció que es la dimensión en la cual más alta puntúan los docentes, lo cual concuerda con los resultados de Castañeda-Brizuela y Márquez-Cabellos (2021) en el cual los docentes se perciben a sí mismos como altamente capaces de informar sobre el comportamiento de los estudiantes, prevenir y controlar el comportamiento disruptivo o agresivo y garantizar el cumplimiento. Mientras que lo reportado por García-Cedillo et al. (2023) se aleja de los resultados del presente estudio, pues indican una puntuación relativamente baja es el manejo conductual y, por ello, recalcan la importancia de establecer normas y mediar en el comportamiento de los estudiantes, es decir, regular sus conductas. Al igual que Murillo-Parra et al. (2020) quienes muestran que los docentes presentan cierta desconfianza en sus relaciones con estudiantes que tenían problemas de agresión.

La diferencia en los resultados podría deberse a que es posible que los docentes necesiten más recursos para aprender habilidades sociales e implementar estrategias para evitar y

abordar comportamientos disruptivos. Esto se podría reforzar con lo que menciona Bandura (1997) que indica que las creencias de autoeficacia tienen un efecto poderoso en las personas porque influyen en sus pensamientos, sentimientos y conductas. También, un aspecto que se considera fundamental de la autoeficacia es su valor predictivo del comportamiento humano. Bandura creía que el comportamiento de las personas se predice de manera más conveniente por las creencias de los individuos sobre sus habilidades que por lo que realmente pueden hacer, puesto que estas creencias ayudan a describir lo que la sociedad hace con sus habilidades, destrezas y conocimientos. Sin embargo, dentro del aula se puede malinterpretar algunas acciones de los estudiantes, ya que estamos acostumbrados a que los niños sean sumisos y acaten todo lo que el profesor o autoridad ordene. Además, esto puede deberse a que los docentes lleven prácticas pedagógicas tradicionales en el aula.

En relación con el análisis total del puntaje de autoeficacia, se evidencia que en general los docentes presentan una tendencia elevada en la percepción de autoeficacia para la implementación de prácticas inclusivas en el aula, al igual que en el estudio de García-Cedillo et al. (2023) en el cual se reportan puntuaciones altas en prácticas inclusivas. Además, García-Cedillo et al. (2015) indican altos niveles de autoeficacia en prácticas inclusivas entre los docentes de escuelas en general; Márquez-Cabellos et al. (2021) muestran que, en promedio, en las escuelas que matriculan a estudiantes con habilidades y calificaciones excepcionales, las puntuaciones de los docentes demuestran la misma tendencia, aunque ligeramente más altas que en este estudio. En la misma línea, Castañeda-Brizuela y Márquez-Cabellos (2021) quienes implementaron una Guía para Evaluar las Prácticas Inclusivas en el Aula en su estudio, sus subescalas muestran un mayor puntaje de autoeficacia en cuanto a las buenas prácticas inclusivas. Estos hallazgos son consistentes con los de García-Guevara et al. (2018), quienes informaron que las buenas prácticas inclusivas benefician la participación de todos, especialmente de aquellos que están aislados, marginados o desfavorecidos.

Estos hallazgos podrían deberse a que los docentes pueden percibirse autoeficaces y que implementan buenas prácticas inclusivas, pero la realidad en las aulas, es otra, ya que aún se evidencian problemas como la discriminación. Se debe considerar que el tener buenas prácticas inclusivas permite mantener un excelente clima en el aula, es decir, tener una buena relación entre alumnos e incluso con aquellos estudiantes que pueden sentirse excluidos. Como menciona Lizasoain y Angulo (2014) que un factor crucial de las prácticas inclusivas que realiza el docente, es el buen clima escolar, así también como la experiencia y la capacitación en resolución de problemas de los centros educativos. Al igual, García-Cedillo (2023) explica que se requiere de más oportunidades de capacitación y actualización para

implementar específicamente estrategias que promuevan el aprendizaje para todos los estudiantes y aumenten su autoeficacia en la implementación de prácticas inclusivas. Sin embargo, Reboucas-Andrade et al. (2023) aluden que la promoción de prácticas inclusivas requiere de esfuerzos conjuntos y acciones conjuntas, por ser un proceso de transformación de la cultura educativa dominante. Para ello, es necesario la autorregulación de las prácticas pedagógicas fuera del aula y las estrategias pedagógicas, la interrupción y la repetición del aprendizaje mientras se educa.

En lo que se refiere al nivel de enseñanza en el que los docentes laboran, los docentes de básica media presentan mayor autoeficacia en colaboración y en el manejo del comportamiento al comparar con las medias de la básica elemental, que tienen puntajes menores en las dos dimensiones. Aunque en las investigaciones previas no comparan entre subniveles educativos, algunos de ellos resaltan que, en general, el profesorado de la escuela primaria se percibe mucho más autoeficaz en la atención a la diversidad que el profesorado de niveles educativos más altos. Por ejemplo, en los resultados del estudio de Flores-Jasso et al. (2017) destacan la importancia del trabajo colaborativo tanto dentro como fuera de la institución educativa, así como la relación con los padres de familia. Asimismo, Castañeda-Brizuela y Márquez-Cabellos (2021) mencionan que los docentes de primaria también presentan altos puntajes de autoeficacia en colaboración.

Gómez y Resurrección-Cuña (2017) señalan que controlar conductas disruptivas en el aula es crucial para mantener un ambiente de aprendizaje propicio, donde la relación alumno-docente juega un papel fundamental al establecer el orden y la disciplina necesaria para el proceso de enseñanza aprendizaje. En relación, a la dimensión sobre el manejo del comportamiento, de igual manera el estudio realizado por Tschannen-Moran y Woolfolk (2001), indica que los docentes de educación primaria presentan una mejor autoeficacia en el control del comportamiento en el aula, en comparación con los docentes de otros niveles educativos.

El Ministerio de educación, cultura, ciencia y tecnología (2019), menciona que el manejo de instrucciones inclusivas es crucial para garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus habilidades, antecedentes o características individuales, puedan participar plenamente en el proceso educativo. Esto fomenta un ambiente equitativo, promueve la diversidad y maximiza el potencial de aprendizaje de cada estudiante. Con relación a la dimensión de instrucciones inclusivas, los docentes de básica media y básica elemental presentan altos puntajes de autoeficacia. Asimismo, en el estudio de García-Cedillo et al. (2023) establecen que tanto los docentes de primaria como los de secundaria muestran altos puntajes de autoeficacia en instrucciones inclusivas.

Los resultados podrían deberse a que los docentes de básica media pueden sentirse más autoeficaces trabajando juntos y controlando el comportamiento de los estudiantes, porque tienen más experiencia y han recibido una mayor capacitación en estrategias de colaboración y disciplina (Fernández-Arata, 2008). De igual manera, los docentes de básica media como los docentes de básica elemental pueden presentar altos puntajes de autoeficacia en la dimensión de instrucciones inclusivas porque es posible que cuenten con una sólida formación en inclusión, lo que les brinda las habilidades necesarias para adaptar sus enseñanzas a las necesidades individuales de todos los estudiantes (Martín-González et al., 2017).

Bandura (1997a) señala que las experiencias y la formación pueden tener un impacto muy significativo en la autoeficacia de los docentes, en el presente estudio en cuanto al nivel de estudios alcanzados por los docentes, se evidencia que aquellos que han alcanzado un cuarto nivel de estudio muestran puntajes ligeramente más bajos de autoeficacia en las tres dimensiones: instrucciones inclusivas, eficacia en colaboración y manejo del comportamiento, en comparación con los docentes que presentan un tercer nivel de estudios. Asimismo, en el estudio de Furtado-Nina et al. (2022) indican que los docentes con maestría mostraron baja autoeficacia para implementar prácticas inclusivas. Esto podría ser debido a que alcanzar un nivel educativo más alto no garantiza una mayor autoeficacia docente. Sin embargo, los resultados de Ozokcu (2018) contradicen este hallazgo, ya que explica que los docentes con títulos de posgrado muestran una mayor autoeficacia en las tres dimensiones mencionadas. Ahora bien, es necesario precisar que los docentes con título de cuarto nivel del presente estudio son menos respecto a la cantidad de docentes con título de tercer nivel.

Los resultados del presente estudio podrían obedecer a que el nivel de estudios de los docentes no siempre se relaciona con la educación inclusiva o atención a la diversidad, es decir, los estudios de posgrado pueden abarcar otros ámbitos en los cuales los temas referidos a atención a la diversidad se abordan como un tema transversal. La especialización no siempre garantiza una mejor capacidad de enseñanza, por ello es importante tener en cuenta la necesidad de considerar no solo la formación académica, sino también la experiencia práctica (Furtado-Nina et al., 2022).

Implicaciones

Tener un mayor nivel de autoeficacia docente tiene un impacto significativo en su desempeño y en el entorno educativo. Bandura (1997) sostiene que una mayor autoeficacia proporciona a los docentes la confianza necesaria para enfrentar eficazmente los desafíos del aula y las responsabilidades educativas. Además, menciona que los docentes con una autoeficacia

elevada están más dispuestos a asumir desafíos y a perseverar frente a cualquier problema, los docentes perciben las dificultades como obstáculos temporales y se sienten capaces de superarlos mediante esfuerzos y estrategias adecuadas. Por lo tanto, la autoeficacia promueve una actitud positiva en la labor docente, lo que contribuye a un mejor desempeño profesional y al éxito educativo de los estudiantes.

Cuando los docentes poseen una mayor autoeficacia en colaboración, están mejor preparados para trabajar en equipo y colaborar de manera efectiva en la implementación de prácticas inclusivas en el aula. Esta autoconfianza les permite compartir recursos, ideas y estrategias, lo que fortalece el trabajo en equipo y fomenta un ambiente escolar más inclusivo (Woodcock et al., 2023). Por otra parte, los docentes que tienen alta autoeficacia en el manejo del comportamiento, son más capaces de gestionar eficazmente la diversidad de comportamientos en el aula, lo que contribuye a crear un entorno de aprendizaje más inclusivo para todos los estudiantes. Asimismo, les permite a los docentes implementar estrategias efectivas como el establecimiento de normas claras y la aplicación de técnicas de resolución de conflictos (González-Rojas y Triana-Fierro, 2018). Cuando los docentes tienen una elevada autoeficacia en instrucciones inclusivas, están más dispuestos para adaptar sus métodos de enseñanza para así satisfacer las necesidades individuales de sus estudiantes independientemente de sus diferencias y habilidades. Los docentes son capaces de utilizar una variedad de estrategias pedagógicas y recursos para garantizar la participación activa de todos los estudiantes (Calvo, 2013).

Con ese antecedente, los resultados benefician a los estudiantes, pues a partir de los resultados se podría diseñar programas de formación docente más efectivos y personalizados que permitan compaginar la autoeficacia docente con lo que realmente ocurre en el aula en cuanto a procesos de inclusión. Estos programas pueden abordar específicamente las necesidades y desafíos individuales de los docentes, brindándoles las herramientas y estrategias necesarias para mejorar su desempeño en la implementación de prácticas inclusivas. Asimismo, comprender las diferencias en la autoeficacia puede destacar la importancia del apoyo continuo y el desarrollo profesional para los docentes. Ofrecer oportunidades de aprendizaje y crecimiento profesional que se centren en áreas específicas de mejora puede ayudar a los docentes a fortalecer sus habilidades y a sentirse más seguros en su práctica diaria.

Limitaciones

Una de las limitantes de este trabajo concierne a la cantidad de participantes y al número limitado de resultados obtenidos, por lo tanto, los resultados no se pueden generalizar. Por

otro lado, conviene advertir que en el presente estudio puede existir un sesgo de deseabilidad social, es decir, existe la posibilidad que los participantes requieran dar una imagen mucho más favorable sobre su labor al momento de gestionar entornos más inclusivos. Sin embargo, en la práctica puede existir disparidades entre lo que se hace realmente y lo que se dice.

Las limitaciones podrían verse superadas en estudios posteriores en los cuales se aborde la autoeficacia para la implementación de prácticas inclusivas con una muestra representativa y se incluya otras variables de estudio que proporcionen un análisis más detallado de este fenómeno.

6. Conclusión

Las conclusiones de esta investigación se alinean con los objetivos y las preguntas de investigación planteadas. Se encontró que el profesorado participante se reconoció altamente autoeficaz en la implementación de prácticas inclusivas.

Los hallazgos de este estudio respaldan la idea de que los docentes con una mayor autoeficacia están mejor preparados para enfrentar los desafíos del aula y asumir responsabilidades educativas de manera efectiva. Este mayor nivel de autoeficacia no solo les permite abordar las dificultades como obstáculos temporales, sino que también los impulsa a buscar estrategias y esfuerzos para superarlos, lo que contribuye a una actitud más positiva hacia su labor educativa y, por ende, a un mejor desempeño profesional.

Se evidenció que existe una tendencia elevada de autoeficacia docente en la dimensión instrucciones inclusivas, lo que sugiere que los docentes de educación básica se sienten muy autoeficaces para implementar y diseñar estrategias que promueven la inclusión en el aula. Además, presentan alta autoeficacia en la dimensión del manejo del comportamiento, lo que indica que los docentes participantes se sienten competentes para gestionar la diversidad de comportamientos en el aula, se consideran buenos gestores de prácticas inclusivas lo que favorece un entorno de aprendizaje más inclusivo.

Se identificó una diferencia mínima en el nivel de enseñanza entre los docentes de educación básica elemental y básica media, los profesores de educación básica media exhiben una autoeficacia superior en colaboración y manejo del comportamiento en comparación con los docentes de básica elemental. Con lo cual podemos concluir que el nivel educativo en el cual enseñan marca diferencias en las dimensiones en las cuales el profesorado se perciben como más o menos eficaz a pesar de que en términos generales tiene una tendencia elevada de autoeficacia.

Adicionalmente, se observaron variaciones notables en el nivel de estudio de los docentes, siendo aquellos docentes con un tercer nivel de estudios quienes muestran una mayor autoeficacia especialmente en instrucciones inclusivas y manejo del comportamiento, en comparación con los que han alcanzado un cuarto nivel. Se puede concluir que el nivel de estudios puede ser un factor importante para caracterizar la autoeficacia docente. En cualquier caso, para establecer si el nivel de estudios es un factor que determina o no la autoeficacia es preciso ampliar el estudio para identificar si las diferencias son significativas o no.

Sin embargo, es relevante señalar que la autoeficacia percibida de los docentes no necesariamente se traduce directamente en prácticas inclusivas efectivas en el aula. Aunque los docentes participantes se perciban autoeficaces, la realidad en las aulas puede ser diferente debido a diversos factores. Por lo tanto, es crucial continuar investigando y desarrollando estrategias efectivas para mejorar la implementación de prácticas inclusivas en educación básica.

Referencias

- 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. (1994). Self-Efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.). *Encyclopedia of human behavior*. 4, 71-81.
- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge university press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511527692>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Henry Holt and company.
- Bandura, A. (1999). Ejercicio de la eficacia personal y colectiva en sociedades cambiantes. En A. Bandura (ed.), *Autoeficacia: cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual* (pp. 49-73). Desclée de brouwer. <https://www.conducteam.com/recursos-libros/auto-eficacia-como-afrontamos-los-cambios-de-la-sociedad-actual/>
- Bandura, A. (2001). Guía para la Construcción de Escalas de Autoeficacia. <https://es.scribd.com/doc/185524638/GUIA-PARA-LA-CONSTRUCCION-DE-ESCALAS-DE-AUTOEFICACIA-pdf>
- Bandura, A. (2002). Social cognitive theory in cultural context. *Applied psychology: an international review*, 51(2), 269–290. <https://doi.org/10.1111/1464-0597.00092>
- Barbosa, A. y Bezerra, M. (2021). Educação inclusiva: Reflexões sobre a escola e a formação docente. *Ensino em perspectivas*, 2(2), 1-11. <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/5871>
- Barre-Bustamante, J. (2022). Estrategias de liderazgo inclusivo para fortalecer la práctica inclusiva del docente de la ciudad de Guayaquil-Ecuador. *Cátedra*, 5(2), 98-112. <https://doi.org/10.29166/catedra.v5i2.3549>
- Borri-Anadón, C., Duplessis-Masson, J. y Boisvert, M. (2018). Portrait de pratiques d'intervention précoce auprès d'apprenants issus de l'immigration. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, (1), 40-48. <https://ojs.szh.ch/revue/article/view/39>
- Calvo, G. (2013). La formación de docentes para la inclusión educativa. *Páginas de educación*, 6(1), 19-35. <http://www.scielo.edu.uy/pdf/pe/v6n1/v6n1a02.pdf>
- Castañeda-Brizuela, C. C. y Márquez-Cabellos, N. G. (2021). Análisis de prácticas inclusivas en la atención de alumnado con discapacidad. *Revista de educación y desarrollo*, 58,

55-65.

https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/58/58_Castaneda.pdf

Cerqueira-Santos, E., Melo-Neto, O. C. y Koller, S. H. (2014). Adolescentes e adolescências. En L. F. Habigzang, E. Diniz, y S. H. Koller (Orgs.), *trabalhando com adolescentes: Teoria e intervenção psicológica* (pp. 17–27). Artmed.

Chacón-Corzo, C. T. (2006). Las creencias de autoeficacia: un aporte para la formación del docente de inglés. *Acción pedagógica*, 15(1), 44-54. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2968869>

Collado-Sanchis, A., Tárraga-Mínguez, R., Lacruz-Pérez, I. y Sanz-Cervera, P. (2020). Análisis de actitudes y autoeficacia percibida del profesorado ante la educación inclusiva. *Educación*, 56(2), 509-523. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1117>

Cornejo-Valderrama, C. G., Olivera-Rivera, E. S., Lepe-Martínez, N. F. y Vidal-Espinoza, R. (2017). Percepción de los agentes educativos respecto de la atención a la diversidad en establecimientos educativos. *Educare*, 21(3), 1-24. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.21-3.17>

Correia-Lopes, J. (2015). *Educación inclusiva: indicadores de sentimientos, actitudes, preocupaciones y auto-eficacia de los profesores*. [tesis doctoral, Universidad de Extremadura]. <http://hdl.handle.net/11162/133434>.

Covarrubias-Apablaza, C., y Mendoza-Lira, M. (2013). La teoría de autoeficacia y el desempeño docente: el caso de Chile. *Estudios hemisféricos y polares*, 4(2), 107-123. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4457452>

De los Santos-Gelvasio, A. (2022). Inclusión y atención a la diversidad en el aula rural multigrado: un estudio de caso. *Caribeña de la investigación educativa*, 6(2), 15-34. <https://doi.org/10.32541/recie.2022.v6i2.pp15-34>

Del Río-de la Paz, B. R., Rodríguez-Hernández, M., Rodríguez-Niebla, K. L. y Aguila-García, O. (2018). La autoeficacia docente: un reto en el accionar del profesor universitario de las ciencias médicas. *Edumecentro*, 10(2), 171-187. https://revedumecentro.sld.cu/index.php/edumc/article/view/1136/pdf_321

Echeita, G., y Duk-Homad, C. (2008). Inclusión educativa. *Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 6(2), 1-8. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661079/REICE_6_2_1.pdf?se

- Fernández-Arata, J. M. (2008). Desempeño docente y su relación con orientación a la meta, estrategias de aprendizaje y autoeficacia: un estudio con maestros de primaria de Lima, Perú. *Periódicos de psicología*, 7(2), 385-401. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/up/v7n2/v7n2a07.pdf>
- Flores-Jasso, A. A., Méndez-Pineda, J. M. y Vega-Martínez, B. S. (2017). Prácticas inclusivas como estrategia de cambio: construyendo una escuela para todos. *Educando para educar*, (33), 19-28. <https://beceneslp.edu.mx/ojs2/index.php/epe/article/view/9>
- Franco, G. R., y Rodríguez, M. C. (2018). Autoeficácia e desenvolvimento positivo dos jovens: Uma revisão narrativa da literatura. *Temas em psicologia*, 26(4), 2267-2282. <https://doi.org/10.9788/TP2018.4-20Pt>
- Furtado-Nina, K. C., Leal Soares-Ramos, E. M. y Ravagnani, L. R. (2022). Autoeficácia docente na educação inclusiva e características do contexto de ensino. *Ciências psicológicas*, 16(1), 1-15. <https://doi.org/10.22235/cp.v16i1.2436>
- Gallardo-Contreras, N. E., Nocetti de la Barra, A. V. y Muñoz-Soto, M. C. (2023). Autoeficacia en las prácticas pedagógicas de docentes en formación durante la pandemia. *Educación y ciudad*, (44), 1-20. <https://doi.org/10.36737/01230425.n44.2023.2778>
- García-Cedillo, I., Romero-Contreras, S., Rubio, S., Flores, V. J. y Martínez, A. (2015). Comparación de prácticas inclusivas de docentes de servicios de educación especial y regular en México. *Actualidades investigativas en educación*, 15(3), 1-17. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44741347011.pdf>
- García-Cedillo, I., Romero-Contreras, S., Vázquez-Martínez, B. N. y Blanco-Reyna, E. (2023). Evaluación de las prácticas inclusivas de docentes mexicanos de primaria y secundaria. *Revista de ciencias sociales y humanidades*, (20), 160-177. <https://doi.org/10.37135/chk.002.20.09>
- García-Guevara, W., Belesaca, O. y Jara-Saldaña, G. (2018). Prácticas inclusivas de los docentes. *Killkana sociales*, 2 (2), 25-30. <https://doi.org/10.26871/killkanasocial.v2i2.303>
- García-Sánchez, S. y Garrote-Salazar, M. (2021). Atención a la diversidad en las aulas madrileñas. Opiniones de los docentes. *Reidocrea*, 10(1), 1-19. <https://doi.org/10.30827/Digibug.66304>
- García, I., Romero, S. y Escalante, L. (2011). Diseño y validación de la guía de evaluación de las prácticas inclusivas en el aula (GEPIA). *XI Congreso nacional de investigación*

educativa.

7-11.

http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_14/1390.pdf

Gómez-M. C. y Resurrección-Cuña. (2017). Estrategias de intervención en conductas disruptivas. *Educação por escrito*, 8(2), 278-293. <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2017.2.27976>

González-Mayorga, H. y Rodríguez-Esteban, A. (2023). Autoeficacia en la gestión del aula en el profesorado de primaria y secundaria: variables predictoras y perfiles docentes. *Aula abierta*, 52(1), 71–80. <https://doi.org/10.17811/rifie.52.1.2023.71-80>

González-Rojas, Y. y Triana-Fierro, D. A. (2018). Actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. *Educación y educadores*, 21(2), 200-218. <https://doi.org/10.5294/edu.2018.21.2.2>

Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., y Baptista-Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a. ed.). McGraw-Hill. <https://www.uncuyo.edu.ar/ices/upload/metodologia-de-la-investigacion.pdf>

Jiménez-Carrillo, J. y Mesa-Villavicencio, P. (2020). La cultura inclusiva para la atención a la diversidad. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 8(5). <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2476>

Lamorey, S. y Wilcox, M. (2005). Early Interventionist self-efficacy scale: a measure and its applications. *Early childhood research quarterly*, 20(1), 69–85. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0885200605000049>

Larose, F., Terrise, B., Lenoir, Y. y Bédard, J. (2004). Approche écosystémique et fondements de l'intervention éducative précoce en milieux socio-économiques faibles. Les conditions de la résilience scolaire. *Brock education journal*, 13(2), 56-80. [HTTPS://DOI.ORG/10.26522/BROCKED.V13I2.51](https://doi.org/10.26522/BROCKED.V13I2.51)

Lizasoain, L. y Angulo, A. (2014). Buenas prácticas de escuelas eficaces del país Vasco. Metodología y primeros resultados. *Participación educativa*, 3(4), 17-27. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/104388>

López-Jiménez, J. E., Maurera-Caballero, S. Y., Serrano-Cueva, V. M. y Yguana-Castillo, Y. M. (2021). La inclusión educativa en la escuela ecuatoriana, una reflexión desde lo normativo hasta la experiencia escolar. *Revista cognosis*, 6, 65-80. <https://doi.org/10.33936/cognosis.v6i0.3398>

- Márquez-Cabellos, N. G., Andrade-Sánchez, A. I. y García-Cedillo (2021). Autoevaluación de prácticas inclusivas docentes en atención a la población con aptitudes sobresalientes. *Actualidades investigativas en educación*, 21(2), 1-24. <https://doi.org/10.15517/aie.v21i2.46759>
- Martín-González, D. M., González-Medina, M., Navarro-Pérez, Y. y Lantigua-Estupiñan, L. (2017). Teorías que promueven la inclusión educativa. *Atenas*, 4(40), 90-97. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=478055150007>
- Mayo, M. E. (2022). Formación docente para la atención a la diversidad en el grado en maestro/a en educación infantil y primaria. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 15(2), 166-182. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/828>
- Medeiros, P. C., Loureiro, S. R., Martins-Linhares, M. B. y Maturano, E. M. (2003). O senso de auto-eficácia e o comportamento orientado para a aprendizagem em crianças com queixas de dificuldades de aprendizagem. *Estudios de psicología*, 8(1), 93-105. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2003000100011>
- Ministerio de educación, cultura, ciencia y tecnología. (2019). *Educación inclusiva: fundamentos y prácticas para la inclusión*. Recuperado el 5 de abril de 2024 de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL006578.pdf>
- Ministerio de Educación. (2011). *Módulo 1: educación inclusiva y especial*. Recuperado el 15 de abril de 2023 de https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/07/Modulo_Trabajo_El.pdf
- Ministerio de Educación. (2016). *Proyecto modelo de educación inclusiva*. Recuperado el 15 de abril de 2023 de <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2023/01/Proyecto-Educacion-Inclusiva.pdf>
- Morales, D. y Paredes, S. (2016). Prácticas inclusivas e inteligencia emocional en estudiantes del 9o grado de instituciones educativas de gestión oficial, en la zona capital y central. *Academo*, 3(2). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5757750>
- Moreno-Arboleda, Y. y Ramos-Polo, R. (2021). Aulas inclusivas y atención a la diversidad un estudio de caso I.ED la Paz Apartadó Antioquia. *Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 14(2), 196-205. <https://hdl.handle.net/11162/221594>

- Muntaner, J. (2014). Prácticas inclusivas en el aula ordinaria. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 7, 63-779. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/163/157>
- Murillo-Parra, L. D., Ramos-Estrada, D. Y., García-Cedillo, I. y Sotelo-Castillo, 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>
- Ndembele, S. y Hernández de la Torre, E. (2020). La formación del profesorado ante los desafíos de la diversidad en Angola. Dos estudios de caso. *Perfiles educativos*, 42(170), 114-134. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.170.59339>
- Oliva, A., Ríos, M., Antolin, L. Parra, A., Hernando, A. y Pertegal, M. A. (2010). Más allá del déficit: construyendo un modelo de desarrollo positivo adolescente. *Infancia y Aprendizaje*, 33(2), 223-234. <https://doi.org/10.1174/021037010791114562>
- Orozco, I. y Moríña, A. (2019). Prácticas docentes para una pedagogía inclusiva en educación primaria: escuchando las voces del profesorado. *Aula abierta*, 48(3), 331-338. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.3.2019.331-338>
- Ozokcu, O. (2018). Investigación de la autoeficacia de los profesores de preescolar en las prácticas de inclusión en Turquía. *Estudios de educación internacional*, 11(9), 79-89. <https://doi.org/10.5539/ies.v11n9p79>
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of educational research*, 66(4), 543-578. <https://doi.org/10.2307/1170653>
- Pajares, F. (2005). Self-efficacy during childhood and adolescence. En F. Pajares y T. Urdan (eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 339-367). Information age publishing. <https://www.redalyc.org/pdf/167/16753837011.pdf>
- Pascual-Lacal, P. L. (2009). Teorías de Bandura aplicadas al aprendizaje. *Innovación y experiencias educativas*, (22), 1-8. https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_23/PEDRO%20LUIS_%20PASCUAL%20LACAL_2.pdf
- Reboucas-Andrade, R., Zanatta, C. y Goncalves- Cordeiro, S.R. (2023). Las creencias de autoeficacia y la autorregulación del aprendizaje en el contexto de la educación inclusiva. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 17(1), 41-57. <http://dx.doi.org/10.4067/s0718-73782023000100041>

- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological monographs*, 80 (1), 1-28. <https://www.neshaminy.org/site/handlers/filedownload.ashx?moduleinstanceid=34376&dataid=51132&FileName=Article%207-Are%20You%20the%20Master%20of%20Your%20Fate.pdf>
- Sáenz de Jubera-Ocón, M. M. y Chocarro de Luis, E. (2019). La atención a la diversidad desde la perspectiva del profesorado. *Revista mexicana de investigación educativa*, 24(82), 789-809. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7268793>
- San Martín, C., Ramirez, C., Calvo, R., Muñoz-Martínez, Y. y Sharma, U. (2021). Chilean teachers' attitudes towards inclusive education, intention, and self-efficacy to implement inclusive practices. *Sustainability*, 4, 1-17. <https://doi.org/10.3390/su13042300>
- Sanahuja, A., Moliner, O. y Moliner, L. (2020). Inclusive and democratic practices in primary school classrooms: a multiple case study in Spain. *Educational research*, 62(1), 111-127. <https://doi.org/10.1080/00131881.2020.1716631>
- Sandoval-Mena, M., Simón-Rueda, C. y Echeita-Sarrionandia, G. (2019). *Educación inclusiva y atención a la diversidad desde la orientación educativa*. Síntesis. https://www.researchgate.net/publication/337029829_Educacion_inclusiva_y_atencion_a_la_diversidad_desde_la_orientacion_educativa
- Schoen-Ferreira, T., Aznar-Farias, M. y Silveiras, E. (2010). Adolescência através dos séculos. *Psicologia: teoria e pesquisa*, 26(2), 227-234. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722010000200004>
- Semcovici-Nozi, G. y Regina-Vitaliano, C. (2022). Crenças de autoeficácia em professores referentes aos saberes docentes para a educação inclusiva. *Revista portuguesa de educação*, 35(2), 356-377. <https://doi.org/10.21814/rpe.20839>
- Sharma, U., Loreman, T. y Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of research in special educational needs*, 12(1), 12-21. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x>
- Sharma, U., Sokal, L., Wang, M. y Loreman, T. (2021). Measuring the use of inclusive practices among pre-service educators: a multi-national study. *Teaching and teacher education*, 107. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103506>
- Terigi, F. (2010). (23 de febrero de 2010). Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares [conferencia]. En Redligare (coord), *Jornadas de*

apertura de ciclo lectivo 2010. Buenos Aires.

https://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/mg__flavia_terigi__las_cronologias_de_aprendizaje__un_concepto_para_pensar_las_trayectorias_escolares_.pdf

Tschannen-Moran, M. y Woolfolk-Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and teacher education*, 17, 783-805.
https://mxtsch.people.wm.edu/Scholarship/TATE_TSECapturingAnElusiveConstruct.pdf

Vallejo, M., Torres-Soto, A., Curiel-Marín, E. y Campillo-Drieguez, O. (2019). Percepción y prácticas docentes para una educación inclusiva. *Psicologia em pesquisa*, 13(3), 26-47.
<https://periodicos.ufjf.br/index.php/psicologiaempesquisa>

Woodcock, S., Hitches, E. y Manning, A. (2023). Investigating Teachers' Beliefs in Inclusive Education and Their Levels of Teacher Self-Efficacy: Are Teachers Constrained in Their Capacity to Implement Inclusive Teaching Practices? *ScienceDirect*, 5, 1-12.
<https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2023.100289>

Anexos

Anexo A

Ficha sociodemográfica

Este cuestionario tiene como objetivo determinar la percepción de autoeficacia docente para implementar prácticas inclusivas en educación básica. La información que se proporcione será tratada de manera confidencial y se utilizará exclusivamente para fines académicos.

Datos generales

Fecha de aplicación: _____ Edad: _____ Sexo: _____ Años de experiencia: _____

Nivel en el que enseña: _____ Número de alumnos en el aula: _____

Máximo nivel de estudios alcanzados

☐ Tercer nivel ☐ Cuarto nivel

Ha recibido formación sobre educación inclusiva

☐ Si ☐ No

Ha trabajado con estudiantes con discapacidad o necesidades educativas especiales

☐ Si ☐ No

Si contestó (si), especifique el tipo de discapacidad o necesidades educativa especiales con las que ha trabajado: _____

Escala de eficacia docente para la práctica inclusiva (TEIP)

Encierre en un círculo el número que mejor represente su opinión sobre cada una de las afirmaciones.

Por favor, intente responder a cada pregunta.

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Algo en desacuerdo	Algo de acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo

1. Puedo medir con precisión la comprensión de los estudiantes sobre lo que he enseñado.	1	2	3	4	5	6
2. Puedo proporcionar desafíos apropiados para estudiantes muy capaces.	1	2	3	4	5	6
3. Tengo confianza en diseñar tareas de aprendizaje para que se adapten a las necesidades individuales de los estudiantes con discapacidades.	1	2	3	4	5	6
4. Confío en mi capacidad para lograr que los alumnos trabajen juntos en parejas o en pequeños grupos.	1	2	3	4	5	6
5. Puedo usar una variedad de estrategias de evaluación (p. ej., evaluación de carpetas, pruebas modificadas, evaluación basada en el desempeño, etc.)	1	2	3	4	5	6
6. Puedo proporcionar una explicación alternativa o un ejemplo cuando los estudiantes están confundidos.	1	2	3	4	5	6
7. Puedo hacer que los padres se sientan cómodos viniendo a la escuela.	1	2	3	4	5	6
8. Puedo asistir a las familias a ayudar a sus hijos a que les vaya bien en la escuela.	1	2	3	4	5	6
9. Confío en mi capacidad para involucrar a los padres en las actividades escolares de sus hijos con discapacidades.	1	2	3	4	5	6
10. Puedo colaborar con otros profesionales (p. ej., profesores itinerantes o logopedas) en el diseño de planes educativos para estudiantes con discapacidad.	1	2	3	4	5	6

11. Soy capaz de trabajar en conjunto con otros profesionales y personal (p. ej., ayudantes, otros maestros) para enseñar a estudiantes con discapacidades en el salón de clases.	1	2	3	4	5	6
12. Confío en mi capacidad para informar a otras personas que saben poco acerca de las leyes y políticas relacionadas con la inclusión de estudiantes con discapacidades	1	2	3	4	5	6
13. Puedo dejar mis expectativas claras sobre el comportamiento de los estudiantes.	1	2	3	4	5	6
14. Soy capaz de calmar a un estudiante que es disruptivo o ruidoso.	1	2	3	4	5	6
15. Confío en mi capacidad para prevenir conductas disruptivas en el salón de clases antes de que estas ocurran.	1	2	3	4	5	6
16. Puedo controlar comportamiento disruptivo en el salón de clases.	1	2	3	4	5	6
17. Soy capaz de lograr que los niños sigan las reglas de la clase.	1	2	3	4	5	6
18. Tengo confianza cuando trato con estudiantes que son físicamente agresivos.	1	2	3	4	5	6

¡Gracias por su colaboración!

Anexo B

Consentimiento informado

Yo _____ de _____ años de edad y con cédula de identidad _____.

Declaro que he sido informado e invitado a participar en una investigación denominada “Percepciones de los docentes sobre la autoeficacia para la implementación de prácticas inclusivas en educación básica de Gualaceo”, éste es un tema de investigación que se desarrolla como parte del trabajo de Integración Curricular previo a obtener el grado en la licenciatura de Educación Básica.

Entiendo que este estudio busca analizar la autoeficacia de los docentes para la implementación de prácticas inclusivas en educación básica de Gualaceo y sé que mi participación se llevará a cabo en el cantón Gualaceo, y consistirá en responder una encuesta, que demorará alrededor de 20 minutos.

Me han explicado que la información registrada será confidencial, y que los nombres de los participantes serán asociados a un número de serie o seudónimo, esto significa que las respuestas no podrán ser conocidas por otras personas ni tampoco ser identificadas en la fase de publicación de resultados.

Comprendo que mi participación es totalmente voluntaria, que puedo retirarme del estudio cuando quiera sin tener que dar explicaciones y sin que esto repercuta en mis actividades laborales o personales. He sido también informada de que mis datos personales serán protegidos y resguardados, la información proporcionada tendrá fines netamente académicos y será manejada exclusivamente por los estudiantes responsables del estudio.

Tomando ello en consideración, OTORGO mi CONSENTIMIENTO para cubrir los objetivos especificados en el proyecto.

Si tiene alguna pregunta durante cualquier etapa del estudio puede comunicarse con: Leonela Illescas (leonela.illescas9@ucuenca.edu.ec - 0978658478) y Doménica Jiménez (domenica.jimenez@ucuenca.edu.ec - 0998738132), responsables del estudio.

Nombre del participante: _____

Firma del participante: _____