

Universidad de Lima
Facultad de Psicología
Carrera de Psicología



RELACIÓN ENTRE AUTOEFICACIA Y ACTITUD DOCENTE HACIA LA INCLUSIÓN

Trabajo de Suficiencia Profesional para optar el Título Profesional de Licenciado en
Psicología

MIA CICCIA MERINO

Código 20173221

MARIA FERNANDA VEREAU RUAS

Código 20174029

Asesor

Diego Rafael Garcia Rabines

Lima – Perú
Marzo de 2024

(Hoja en blanco)

**SELF-EFFICACY AND TEACHING ATTITUDE
TOWARDS INCLUSION**

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN:	7
ABSTRACT:	7
INTRODUCCIÓN	7
MATERIAL Y MÉTODO	9
CRITERIOS DE INCLUSIÓN Y EXCLUSIÓN	9
RESULTADOS	10
DISCUSIÓN	18
CONCLUSIONES	20
REFERENCIAS	20

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.	4
Tabla 2.	7

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Búsqueda de artículos.....	4
--------------------------------------	---

Relación entre autoeficacia y actitud docente hacia la inclusión

Maria Fernanda Vereau Ruas, Mía Ciccía Merino
20174029@aloe.ulima.edu.pe¹, 20173221@aloe.ulima.edu.pe²
Universidad de Lima

Resumen: La autoeficacia es una variable influyente en la actitud docente hacia la inclusión. El objetivo de este trabajo es revisar la evidencia empírica de los trabajos relacionados con autoeficacia y las actitudes inclusivas en los docentes hacia los alumnos con discapacidad. Se realizó una búsqueda sistemática siguiendo las indicaciones de las guías PRISMA (McKenzie JE et al., 2020). Las bases de datos consultadas fueron Scielo, Scopus, Web of Science y Google Académico. Se seleccionaron para el análisis los trabajos que evaluaban la autoeficacia y la actitud docente hacia la inclusión ($n=10$). La metodología utilizada en los estudios seleccionados fue análisis correlacional entre las variables mencionadas, evaluados con diferentes instrumentos. En general, los resultados indicaron que sí se evidencia una relación significativa entre autoeficacia y actitud docente hacia la inclusión. Investigaciones futuras deben mejorar las políticas y prácticas de inclusión en las escuelas para proporcionar un entorno más accesible e inclusivo. Así como el desarrollo de programas en formación docente con la implementación de habilidades como la autoeficacia.

Palabras clave: Autoeficacia, actitud docente, inclusión educativa, discapacidad

Abstract: Self-efficacy is an influential variable in teachers' attitudes towards inclusion. The aim of this paper is to review the empirical evidence of studies related to self-efficacy and inclusive attitudes in teachers towards students with disabilities. A systematic search was carried out following the indications of the PRISMA guidelines (McKenzie JE et al., 2020). The databases consulted were Scielo, Scopus, Web of Science and Google Scholar. Studies that assessed self-efficacy and teachers' attitudes towards inclusion were selected for analysis ($n=10$). The methodology used in the selected studies was a correlational analysis between the aforementioned variables, evaluated with different instruments. In general, the results indicated that there is a significant relationship between self-efficacy and teacher attitude towards inclusion. Future research should improve inclusion policies and practices in schools to provide a more accessible and inclusive environment. As well as the development of teacher training programs with the implementation of skills such as self-efficacy.

Keywords: Self - efficacy, teaching attitude, educational inclusion, disability

Introducción

La discapacidad se define como cualquier impedimento o restricción de la capacidad para llevar a cabo actividades consideradas normales por la sociedad (Organización Mundial de la Salud, 2023). Lamentablemente, a lo largo de la historia, las personas con discapacidad han sido objeto de exclusión. Desde las antiguas culturas primitivas, donde los niños "deformes" o discapacitados eran abandonados y dejados morir, hasta sociedades como las de Grecia, Esparta y Egipto, donde el destino de las personas con discapacidad era la muerte. En esos contextos, el infanticidio era considerado normal para los niños o niñas con discapacidad, mientras que los adultos eran apartados de la sociedad al ser percibidos como incapaces de cumplir con los estándares sociales establecidos. Fue con la llegada del cristianismo que se inició la asistencia hacia los minusválidos, los marginados y los desprotegidos, buscando la integración fraternal de todos los seres humanos en una sola comunidad (Ferraro, citado en Universitat de les Illes Balears, s.f.). Sin embargo, el cambio significativo para esta comunidad ocurrió recién en el año 2000, cuando el enfoque hacia la persona con discapacidad comenzó a cambiar. De ser percibida como dependiente, inactiva e improductiva, pasó a ser vista como una persona con habilidades, competencias y recursos, siempre y cuando se les brinde el apoyo necesario (Castillo García & Vélez Álvarez, 2017). En el Perú, este cambio se consolidó a partir del 2012 con la creación de la ley general de la persona con discapacidad N° 29973, que busca brindar protección legal en salud, educación, trabajo

y accesibilidad para las personas con discapacidad (El Peruano, 2012).

En el contexto del Censo Escolar 2018, se evidencia que el sistema educativo peruano cuenta con 90,490 estudiantes con discapacidad, de los cuales únicamente el 40.4% logra completar la primaria, y tan solo el 8.4% ha sido registrado en el Registro Nacional de Personas con Discapacidad (Torres Acuña, 2019). Además, en términos económicos y políticos, se revela que solo el 0.62% del presupuesto nacional se destina a la educación de alumnos con necesidades especiales (Portal Congreso de la República, 2021). En respuesta a esta situación, en 2021 se aprobó la solicitud de la congresista Marleny Portero para modificar la palabra "autorizar" por "obligar" a los gobiernos subnacionales a destinar el 1% de su presupuesto para atender las necesidades de las personas con discapacidad, asignando el 0.5% a proyectos de inversión para mejorar la infraestructura y accesibilidad, y el otro 0.5% a programas de apoyo y gastos corrientes (Portal Congreso de la República, 2021). Añadiendo, desde una perspectiva socio-legal, en 2019 la Defensoría del Pueblo supervisó 779 instituciones educativas en todo el país, descubriendo que solo el 11.96% de la población con discapacidad en edad escolar accedía al sistema educativo (Defensoría del Pueblo Perú, 2020), lo cual pone de manifiesto el incumplimiento del artículo 35 de la Ley 29973, que establece el derecho de las personas con discapacidad a recibir una educación de calidad, inclusiva y adaptada a sus necesidades y potencialidades, garantizando la igualdad de oportunidades y prohibiendo la exclusión por motivos de discapacidad tanto en instituciones educativas públicas como privadas (Conadis, 2021).

En línea con esta perspectiva, investigaciones recientes como la de Gamboa et al. (2019) y Hernández y Marchesi (2021) resaltan la centralidad de los profesores en el desarrollo de una educación inclusiva. La importancia de este papel radica en que las actitudes de los docentes ejercen un impacto directo en las actitudes de los estudiantes. Por consiguiente, resulta fundamental explorar las posturas, actitudes y opiniones que los educadores mantienen respecto a la diversidad de sus alumnos (Hernández & Marchesi, 2021).

A pesar del reconocimiento de la importancia de esta cuestión por parte de la comunidad educativa, se observa que aún no se ha producido un cambio total en el comportamiento de los agentes educativos. Persiste una falta de intencionalidad, cooperación y formación completa, según señalan Minguéz y Martínez-Izaguirre (2020). Este estancamiento puede atribuirse a varios factores que inciden directamente en las actitudes de los docentes hacia los alumnos con discapacidad, obstaculizando la plena implementación de una educación inclusiva. Algunos de estos factores incluyen: la conceptualización de educación inclusiva. En un estudio realizado por Gonzalez-Gil et al. (2019), se distinguieron dos enfoques: uno que defiende que la educación inclusiva beneficia exclusivamente a los alumnos con discapacidad mediante estrategias educativas diseñadas específicamente para ellos, y otro que sostiene que no hay distinción entre los alumnos, ya que cualquier estudiante puede enfrentar dificultades en su camino educativo y en su vida cotidiana.

Otro factor importante que emerge es la falta de preparación y habilidades en los docentes. Según De Espinoza et al. (2019) y Chiqui & Ureta (2019), la carencia de formación adecuada y capacitación para enseñar a estudiantes con discapacidad constituye un desafío directo para fomentar una educación inclusiva. Dentro de estas habilidades requeridas, se subraya la importancia de la autoeficacia, ya que se ha observado que influye en la modificación de actitudes de los docentes hacia la inclusión de alumnos con discapacidad. En estudios realizados por Uriarte et al. (2019) y Özokcu (2018), han revelado una asociación significativa entre las actitudes positivas hacia la educación inclusiva y la autoeficacia percibida por los docentes. Esto sugiere que los maestros con actitudes favorables hacia la inclusión también tienden a sentirse más seguros en su capacidad para abordar las necesidades de todos los estudiantes en el aula, incluidos aquellos con discapacidades. Sin embargo, es importante destacar que, siendo un tema de interés reciente en la comunidad de psicología,

existen escasas investigaciones que aborden la relación entre ambas variables en la población de docentes que trabajan específicamente con alumnos con discapacidad.

A partir de estas observaciones, se considera la autoeficacia como una posible capacidad que podría contribuir a abordar la problemática de la falta de educación inclusiva para los alumnos con discapacidad. Según Murillo Parra et al. (2020), si los docentes no cooperan en la implementación de una educación inclusiva, esto puede tener efectos negativos a nivel individual, como sentimientos de incompetencia, rechazo y desinterés por parte de las personas con discapacidad hacia sí mismas, lo que dificulta su acceso, permanencia y participación activa en el sistema educativo. A nivel macro, podría manifestarse una percepción de negligencia por parte de los docentes, así como una falta de reciprocidad social o emocional, discriminación social e incumplimiento de las leyes y políticas establecidas para los diferentes sistemas educativos (Oliver, como se citó en Cobeñas, 2020).

Considerando lo mencionado, en el presente trabajo se explorará el rol de la autoeficacia en las actitudes de los docentes hacia la inclusión educativa. En primer lugar, la “autoeficacia” es la sensación de sentirse capaz de ejecutar una conducta, consiste no en saber y observar que algo se puede hacer, sino en convencerse de que uno es capaz de ejecutar esa conducta (Bandura, como se citó en Martínez & Soria, 2006). Más adelante Bandura dentro de su teoría social cognitiva, la propone como las creencias proposicionales, es decir, las creencias que tienen las personas de sus propias capacidades para movilizar la motivación, los recursos cognitivos y el curso de acción necesarios para ejercer control sobre los acontecimientos de sus vidas (Wood & Bandura, como se citó en Martínez & Soria, 2006).

Como segunda variable, “la actitud docente hacia la inclusión” es definida como un conjunto de percepciones, convicciones, emociones y respuestas hacia la inclusión. Estas pueden ser favorables o desfavorables en el proceso de integración de los estudiantes con discapacidad (Solís, 2021). Asimismo, Granada Azcárraga et al. (2013) mencionan que la actitud docente hacia la inclusión puede estar condicionada por diversos factores, como la experiencia de los docentes, las características de los estudiantes, el tiempo y recursos de apoyo, y la formación docente junto a su capacitación. En este sentido, esta actitud puede facilitar el logro o ser una barrera para el aprendizaje y la participación del alumnado.

En cuanto a los modelos teóricos que explican cada variable, para la variable autoeficacia se propone utilizar la teoría cognitiva social de Albert Bandura, la cual se basa en que un individuo posee autoeficacia cuando se ve como proactivo y autorregulador de su propia conducta. Además, esta teoría explica el comportamiento de un individuo a través de un modelo de reciprocidad triádica en el que la conducta, los factores personales y el entorno se relacionan y actúan entre sí (Martínez & Soria, 2006). En este sentido, Bandura recomienda que una persona crea, modifica y destruye el entorno y los cambios que realiza tienen efecto en su conducta (Martínez & Soria, 2006).

Por otro lado, en relación con la variable actitud docente hacia la inclusión, se sugiere utilizar el modelo tridimensional (Rosenberg, 1960 en Ubillos et al. 2004) para la variable actitud, el cual sostiene que toda actitud de un individuo está compuesta por tres componentes: afectivo, cognoscitivo y conductual, al relacionarse crean una actitud en una persona. El componente afectivo es el sentimiento positivo o negativo que uno tiene acerca de un objeto o evento. Este componente hace posible que un individuo experimente distintos sentimientos y experiencias de agrado y desagrado, de esta manera se presenta una emoción (como se citó en Herrera, 2012). El componente cognoscitivo sostiene que para que se dé una actitud debe haber

una representación cognitiva del objeto o evento, esta representación se basa en las percepciones que uno tenga hacia un estímulo y la información de este. Este componente depende del valor que uno le brinde al objeto o evento, según Bolívar “los valores sirven para orientar y preferir en un determinado contexto social o científico” (como se citó en Herrera, 2012). Por último, el componente conductual se refiere a la forma de reaccionar ante un estímulo de una particular manera, es el único componente activo de la actitud, puesto que incluye el deseo de una conducta (Herrera, 2012). Este componente es producto de los dos anteriores, debido a que el sentimiento producido en un individuo por un estímulo y el conocimiento que el individuo tenga acerca de él, desarrollará una forma particular de actuar (Díaz, 2002, como se citó en Herrera, 2012).

A partir de la información proporcionada, surge la pregunta de investigación, la cual es: ¿Existe relación entre autoeficacia y actitudes inclusivas hacia los alumnos con discapacidad en docentes de instituciones educativas? Entonces, el propósito de la investigación es determinar si hay una relación entre la autoeficacia y las actitudes inclusivas en los maestros hacia los alumnos con discapacidad mediante la revisión de investigaciones anteriores realizadas en este ámbito.

Material y método

Criterios de inclusión y exclusión

Fueron seleccionados los estudios que cumplieron con los siguientes criterios de selección: a) estudios cuantitativos, b) estudios que evalúan la autoeficacia y la actitud docente hacia la inclusión, c) estudios que especifiquen el número de participantes, d) estudios que especifiquen el cuestionario aplicado, e) escritos en castellano o inglés, f) estudios nacionales e internacionales, g) abarcando como máximo 11 años de las bases de datos utilizadas ya que es una temática que se ha investigado desde los 2000, h) estudios con acceso libre, i) estudios encontrados en las bases de datos Scielo, Scopus, Web of Science y Google Académico, j) alumnos con

discapacidad de los distintos niveles académicos (inicial, primaria, secundaria, universitarios)

Por otro lado, como criterios de exclusión, además del incumplimiento de los criterios de inclusión señalados, no se tuvo en cuenta estudios cualitativos ya que no evalúa datos numéricos, publicados en formato de comunicación a congreso debido a que presenten resúmenes de artículos científicos, revisiones sistemáticas o metaanálisis ya que recopila información de diferentes artículos, estudios sin datos concluyentes, libros, tesis o revistas de divulgación, resumen, y manuales.

Estrategia de búsqueda

La búsqueda se realizó en enero y febrero de 2024 en las bases de datos electrónicas (Scielo, Scopus, Web Science y Google Académico), y se usaron las siguientes palabras clave: self-efficacy, inclusive attitudes, education, teachers attitudes, disability, teachers self-efficacy, disability students, inclusive education, inclusive teaching, educational teaching, autoeficacia, actitudes inclusivas, educación, actitudes de los docentes, discapacidad, autoeficacia en docentes, estudiantes con

discapacidad, educación inclusiva, enseñanza inclusiva, y enseñanza educativa; las cuales fueron obtenidas del tesoro APA.

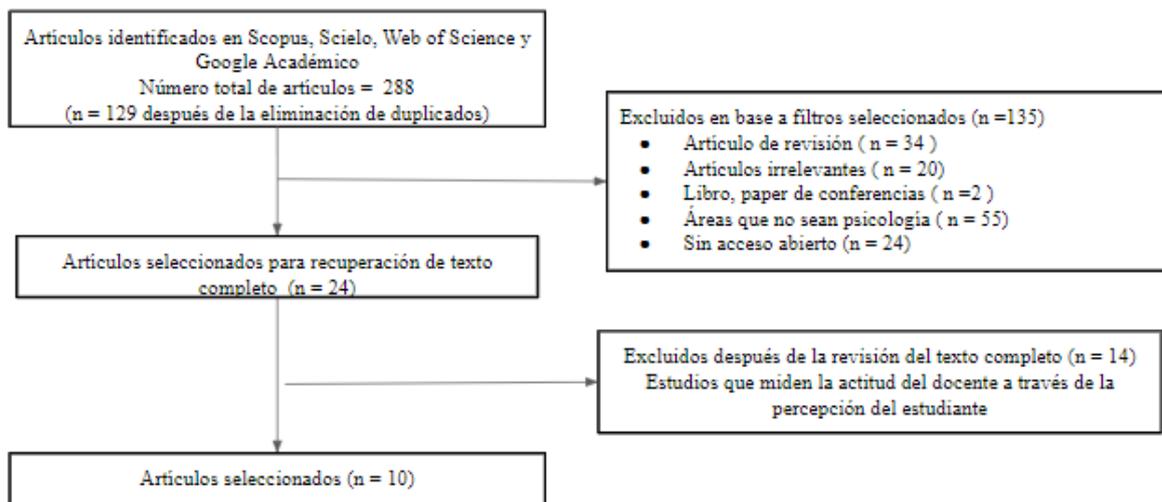
Dichas palabras fueron combinadas de la siguiente manera: (self-efficacy) AND (education OR “Inclusive Education” OR “Inclusive teaching” OR “Educational teaching”) / (self-efficacy) AND (“teachers attitudes”) / (“teachers self-efficacy”) AND (“disability”) / (“teachers self-efficacy”) AND (“disability

students'')/(autoeficacia) AND (educación OR "Educación inclusiva" OR "Enseñanza inclusiva" OR "Enseñanza educativa") / (autoeficacia) AND ("actitudes de los docentes") / ("autoeficacia de los docentes") AND ("discapacidad") / ("autoeficacia de los profesores") AND ("estudiantes con discapacidad"). Se buscaron artículos publicados entre 2012 y 2023. El proceso de búsqueda que siguió las indicaciones de la guía PRISMA (McKenzie JE et.al., 2020) dio como resultado un total de 288 artículos, obteniendo 10 artículos con los criterios de inclusión (ver Anexo 1). En la figura 1 se muestra el diagrama de flujo en el que aparece de forma sintetizada el proceso de selección

de los trabajos analizados, en el cual se puede observar la eliminación de artículos por duplicados, para luego proceder a descartar con los filtros seleccionados los restantes; uno de estos filtros es que sean de revistas psicológicas. En este caso las revistas seleccionadas fueron: Revista Learning Disabilities: A Contemporary Journal; Journal Educational Psychology, PLOS ONE, Frontiers in Psychology, European Journal of Special Needs Education, Autism, Exceptionality Education International, Development and Educational Psychology.

Figura 1.

Búsqueda de artículos científicos



Resultados

El análisis de los diez artículos seleccionados se ha organizado en dos tablas sintetizadas para facilitar su comprensión. En la Tabla 1 se presentan los datos principales de cada artículo, resaltando el modelo teórico utilizado, los participantes involucrados y el diseño del estudio. Por otro lado, la Tabla 2 detalla los instrumentos empleados en cada investigación, junto con su confiabilidad y validez, así como los hallazgos principales de cada estudio.

A continuación, se presentará las Tablas 1 y 2 con los artículos seleccionados:

Tabla 1*Análisis de los estudios seleccionados*

Autor y Año	Título	País de Origen	Modelo teórico	Participantes	Diseño del estudio
Urton,K., Wilbert,J., Hennemann,T. (2014).	Attitudes towards Inclusion and Self- Efficacy of Principals and Teachers	Alemania	Autoeficacia (Bandura, 1977) Actitud docente hacia la inclusión (Ajzen & Fishbein, 2005)	314 docentes de primaria y 48 directores	Estudio transversal correlacional
Uriarte, J. D., Pegalajar, M., León, J. M., & Galindo, H. (2019)	Las relaciones entre las actitudes hacia la educación inclusiva, la autoeficacia y la resiliencia docentes	República Dominicana	Autoeficacia: (Soodak, Podell & Lehman, 1998; Weisel & Dror, 2006, en MacCarthy, 2010). Actitud docente hacia la inclusión (Agran, 2002)	300 docentes	Estudio transversal correlacional
Alnahdi,G.H., & Schwab, S. (2021).	Special Education Major or Attitudes to Predict Teachers Self- efficacy for Teaching in Inclusive Education	Arabia Saudita	Autoeficacia (Bandura, 1977) Actitud docente hacia la inclusión (Ajzen & Fishbein, 2005)	185 docentes de primaria	Estudio transversal correlacional
Desombre,C., Lamotte, M., & Jury,M. (2021).	French teachers´general attitude toward inclusion: the indirect effect of teacher efficacy	Francia	Autoeficacia (Bandura, 1977) Actitud docente hacia la inclusión (Ruijs & Peetsma, 2009)	554 docentes	Estudio transversal correlacional
Miesera, S., Sokal, L., & Kimmelman, N. (2021)	A cross- National Study of the Effects of Education on Pre-Service Teachers’ Attitudes, Intentions, Concerns, and Self-Efficacy Regarding Inclusive Education	Alemania y Canadá	Autoeficacia: (Bandura, 1977). Actitudes docente hacia la inclusión: modelo de las actitudes explícitas e implícitas de (Greenwald & Banaji, 1995)	132 docentes en formación (74 en Alemania y 58 en Canadá)	Estudio transversal correlacional

(Continuación)

Werner, S., Gumpel, T.P., Koller, J., Wiesenthal, V., & Weintraub, N. (2021)	Can self-efficacy mediate between knowledge of policy, school support and teacher attitudes towards inclusive education?	China	Autoeficacia (Bandura, 1977) Actitud docente hacia la inclusión (Mahat, 2008)	352 docentes	Estudio transversal correlacional
Binammar, S., Alqahtani, A., & Hamad Alnadhi, G. (2023)	Factors influencing special education teacher's self-efficacy to provide transitional services for students with disabilities	Arabia Saudita	Autoeficacia (Bandura, 1977) Actitud docente hacia la inclusión (Attitudes, 2019)	231 docentes de educación especial	Estudio transversal correlacional
Gómez - Marí, I., Pastor - Cerezuola, G. & Tárraga - Mínguez, R. (2023)	Análisis del impacto de un curso de formación sobre educación inclusiva en las actitudes y la autoeficacia de futuros docentes	España	Autoeficacia (MacCarthy, 2010) Actitud hacia la inclusión (Agran, 2002).	118 estudiantes del grado de Maestro/a en Educación Primaria que cursan la asignatura obligatoria Necesidades Educativas Especiales	Estudio longitudinal correlacional
Mudhara, G., Pakarinen, E., Sigrun, E.(2023).	Patterns of teachers' self-efficacy and attitudes toward inclusive education associated with teacher emotional support, collective teacher efficacy, and collegial collaboration	Noruega	Autoeficacia (Bandura, 1977) Actitud docente hacia la inclusión (Eagly & Chaiken, 1993)	100 docentes de escuela secundaria	Estudio transversal correlacional

(Continúa)

(Continuación)

Wittwer, J., Hans, S., Voss, T. (2023)	Inclusion of autistic students in schools: Knowledge, self-efficacy, and attitude of teachers in Germany	Alemania	<u>Autoeficacia</u> (Tschannen- Moran et al., 1998). <u>Actitud docente</u> <u>hacia la inclusión</u> (Kielblock & Woodcock, 2023)	887 docentes	Estudio transversal correlacional
--	---	----------	---	--------------	---

Nota. Alnahdi & Schwab. (2021). Binammar et al. (2023). Desombre et al. (2021). Gómez – Marí et al. (2023). Miesera et al. (2021). Mudhara et al. (2023). Uriarte et al. (2019). Urton et al. (2014). Werner et al. (2021). Wittwer et al. (2023).

Tabla 2

Continuación del análisis de los estudios seleccionados

Autor y Año	Título	Instrumentos (Confiabilidad y validez)	Hallazgos principales
Urton, K., Wilbert, J., Hennemann, T. (2014).	Attitudes towards Inclusion and Self- Efficacy of Principals and Teachers	Cuestionario de Actitudes hacia la inclusión (EZI): ($\alpha =$.76 y .84). No presenta evidencias de validez. Escala de Autoeficacia para la inclusión escolar (WL): ($\alpha =$.86 y .92). No presenta evidencias de validez.	Se encontró que la autoeficacia de los maestros está relacionada positivamente con sus actitudes hacia la inclusión ($t(215)=7.69, B=0.4,$ $p<0.01$).
Uriarte, J. D., Pegalajar, M., León, J. M., & Galindo, H. (2019)	Las relaciones entre las actitudes hacia la educación inclusiva, la autoeficacia y la resiliencia docentes	Cuestionario de Valoración del Entorno Escolar: ($\alpha = .886$) No se presentaron evidencias de validez. La Escala de Actitudes del Docente hacia la Inclusión: (STATIC): ($\alpha = .73$) No se presentaron evidencias de validez. Escala de Percepción de Eficacia del Profesor (TSES): ($\alpha = .948$) No se presentaron evidencias de validez.	Se encontró que la autoeficacia se relaciona positivamente con las actitudes de los docentes hacia la educación inclusiva ($r=.390, sig.=$ $.000<.001$)

(Continúa)

(Continuación)

Alnahdi,G.H., & Schwab, S. (2021).	Special Education Major or Attitudes to Predict Teachers Self-efficacy for Teaching in Inclusive Education	Teachers Efficacy for Inclusive Practices (TEIP): validez de constructo a través de un análisis factorial confirmatorio, índice de bondad de ajuste (GFI) fue > 0,9 y el índice de ajuste comparativo (CFI) fue > 0,9, lo que indica un buen ajuste. $\alpha = .96$ Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education Revised Scale (SACIE-R): ($\alpha = .72$). No presenta evidencias de validez.	La actitud de los docentes hacia la inclusión está positivamente relacionada con su autoeficacia para trabajar en aulas inclusivas ($R^2 = 0,28, p = 0,002$) ($R^2 = 0,17, p < 0,05$)
Desombre,C., Lamotte, M., & Jury,M. (2021)	French teachers' general attitude toward inclusion: the indirect effect of teacher efficacy	Teacher efficacy: No se presentaron evidencias de validez y confiabilidad Attitude toward inclusion: No se presentaron evidencias de validez y confiabilidad	La autoeficacia docente tiene un efecto indirecto significativo en la actitud general de los maestros hacia la inclusión ($B=.43, SE=.04, t(552) = 11.06, p < 0.001, R^2 = .18$)
Miesera, S., Sokal, L., & Kimmelman, N. (2021)	A cross-National Study of the Effects of Education on Pre-Service Teachers' Attitudes, Intentions, Concerns, and Self-Efficacy Regarding Inclusive Education	The Attitudes to Inclusion Scale (AIS) No se presentaron evidencias de confiabilidad y validez. The Intention to Teach in Inclusive Classroom Scale ITICS) No se presentaron evidencias de confiabilidad y validez. The Concerns about Inclusive Education Scale (CIES) No se presentaron evidencias de confiabilidad validez. The Teacher Efficacy Inclusive Practices scale (TEIP) No se presentaron evidencias de confiabilidad y validez.	Se encontró una correlación significativamente positiva entre las variables actitudes y autoeficacia, ($p=.40$)
Werner S, Gumpel TP, Koller J, Wiesenthal V, Weintraub N (2021)	Can self-efficacy mediate between knowledge of policy, school support and teacher attitudes towards inclusive education?	Multidimensional Attitudes Towards Inclusive Education Scale [MATIES]: ($\alpha = .76$ y $.89$). No se presentaron evidencias de validez. Teacher's Attitudes Towards Scale [TATIS]: ($\alpha = .70$ y $.76$). No se presentaron evidencias de validez. Teacher's sense of Efficacy Scale [TSES]: ($\alpha = .91$). No se presentaron evidencias de validez.	La autoeficacia se identificó como un posible mediador en las actitudes de los maestros hacia la educación inclusiva y sus conocimientos en políticas inclusivas ($p < 0.001$)

(Continuación)

Binammar, S., Alqahtani, A., & Hamad Alnadh, G. (2023)	Factors influencing special education teacher's self-efficacy to provide transitional services for students with disabilities	Questionario integrado y adaptado (<i>Escala de autoeficacia, escala de actitudes, escala de recursos, subescala de preparación</i>): $\alpha = .75$ y $.98$, y de validez convergente al tener valores superiores a $0,5$ en la varianza promedio extraída (AVE) en todas las escalas.	Se encontró una correlación positiva entre la autoeficacia y una actitud positiva hacia la inclusión ($p < 0.01$, $CFI = .77$)
Gómez - Marí, I., Pastor - Cerezuela, G. & Tárraga - Mínguez, R. (2023)	Análisis del impacto de un curso de formación sobre educación inclusiva en las actitudes y la autoeficacia de futuros docentes	Questionnaire to Measure Attitudes Towards Inclusive Education de De Boer: ($\alpha = .91$). No se presentaron evidencias de validez. Teacher Efficacy for Inclusive Practice Scale (TEIP): Con un coeficiente alpha de Cronbach para el total de la escala de 0.92 . No se presentaron evidencias de validez.	Se halló una correlación estadísticamente significativa (baja) en el pretest ($r = .329$, $p < .001$); y una correlación de rango moderado y también estadísticamente significativa en el post test ($r = .527$, $p < .001$).
Mudhara, G., Pakarinen, E., Sigrun, E. (2023).	Patterns of teachers' self-efficacy and attitudes toward inclusive education associated with teacher emotional support, collective teacher efficacy, and collegial collaboration	Teacher Self-Efficacy Scale ((NTSES): $\omega = 0,86$ y $0,92$. No se presentaron evidencias de validez. Attitudes toward Inclusive Education Scale (MATIES): La $\omega = 0.69$ y 0.90 . No se presentaron evidencias de validez. El apoyo emocional de los docentes se midió utilizando una escala que captó las propias percepciones de los docentes sobre su apoyo emocional: ($\omega = 0.72$) No se presentaron evidencias de validez. The Collective Teacher Efficacy Scale-Short Version: $\omega = 0.73$. Además, se utilizó una escala que aborda cómo los docentes individuales veían el valor de la colaboración con otros docentes: Coeficiente de omega $\omega = 0.69$. No se presentaron evidencias de validez	Se evidenció una relación entre las variables autoeficacia y actitudes, esta relación arrojó 4 tipo de perfiles en los docentes ($p = 0.001$).

(Continúa)

(Continuación)

Wittwer, J., Hans, S., Voss, T. (2023)	Inclusion of autistic students in schools: Knowledge, self-efficacy, and attitude of teachers in Germany	Se utilizaron ítems de dos escalas para poder mediar el conocimiento acerca del autismo: La primera fue Autism Stigma and Knowledge Questionnaire (ASK-Q) y la segunda Autism Awareness Survey (AAS) , ambas con una confiabilidad $\alpha = 0.77$. No se presentaron evidencias de validez. Se utilizaron ítems de dos escalas para poder medir la autoeficacia de los docentes en relación al autismo. La primera fue The Self-Efficacy for Autism Scale (TSEAS) y la segunda fue Autism Self-Efficacy Scale for Teachers (ASSET) , ambas con una $\alpha = 0.94$. No se presentaron evidencias de validez. Autism Attitude Scale for Teachers (AAST): $\alpha = 0.87$. No se presentaron evidencias de validez.	Se comprobó una correlación entre las variables autoeficacia y actitudes docentes hacia la inclusión ($r = 0.59$, $p < 0.001$).
--	--	--	--

Nota. Alnahdi & Schwab. (2021). Binammar et al. (2023). Desombre et al. (2021). Gómez – Marí et al. (2023). Miesera et al. (2021). Mudhara et al. (2023). Uriarte et al. (2019). Urton et al. (2014). Werner et al. (2021). Wittwer et al. (2023).

Al revisar detalladamente cada uno de los artículos seleccionados, se pueden identificar varios aspectos significativos. Estos artículos fueron publicados en un período comprendido entre los años 2012 y 2023. En términos del enfoque teórico utilizado para abordar el constructo de autoeficacia, se observa una predominancia del modelo de autoeficacia de Bandura en la literatura. En contraste, para el constructo de la actitud docente hacia la inclusión, el enfoque teórico más comúnmente empleado es el modelo multidimensional de tres componentes: cognitivo, conductual y afectivo en las actitudes de los docentes hacia la inclusión (Urton et al., 2014; Alnahdi & Schwab, 2021; Desombre et al., 2021; Werner et al., 2021; Binammar et al., 2023; & Mudhara et al., 2023). En cuanto al idioma de publicación, la mayoría de los trabajos están en inglés, a excepción de los de Uriarte et al. (2023) & Gómez - Marí et al. (2023), que fueron publicados en español. Por otra parte, la mayoría de estudios son de tipo transversal, a excepción del de Gómez - Marí et al. (2023), que es longitudinal. Además, la mayor

parte de los estudios no presentan evidencias de validez para las pruebas utilizadas para medir las variables de autoeficacia y actitud docente hacia la inclusión, a excepción de Alnahdi & Schwab (2021); & Binammar et al. (2023). Respecto a la evaluación de la actitud docente hacia la inclusión, se observa variabilidad en los instrumentos usados en los artículos, aunque el más recurrente fue el **Multidimensional Attitudes Towards Inclusive Education Scale [MATIES]** (Werner et al., 2021; & Mudhara et al., 2023). Asimismo, en la evaluación de la autoeficacia, el instrumento más utilizado fue el **Teachers Efficacy for Inclusive Practices [TEIP]** (Alnahdi & Schwab, 2021; Miesera et al., 2021; & Gómez - Marí et al., 2023). A continuación, se pasará a indicar los datos fundamentales de cada uno de los diez estudios seleccionado:

El estudio realizado por Urton et al. (2014) en Alemania investigó las actitudes hacia la inclusión educativa y la autoeficacia de directores y maestros. Encontraron una relación significativa entre las actitudes positivas hacia la inclusión y la

autoeficacia en la implementación de prácticas inclusivas. Hubo diferencias significativas entre el profesorado en actitudes y creencias sobre la eficacia, confirmando una conexión entre las actitudes individuales de los profesores y las del director. La experiencia individual del docente resultó ser un factor determinante en las actitudes hacia la educación de recuperación. Esto destaca la importancia de fomentar actitudes positivas hacia la inclusión para aumentar la confianza en la implementación de prácticas inclusivas, así como la necesidad de proporcionar apoyo y recursos adicionales para fortalecer la autoeficacia del personal educativo.

En un estudio realizado por Uriarte et al. (2019) con el objetivo de dar a conocer la relación entre la actitud hacia la educación inclusiva, autoeficacia y resiliencia docente y otras variables socio profesionales como: la edad, el sexo, experiencia, número de alumnado con necesidades educativas especiales, si tiene en su hogar algún niño o niña con necesidades educativas especiales, entre otras. Se halló que los docentes que tienen actitudes significativamente positivas hacia la inclusión educativa son aquellos que se sienten más competentes al momento de atender a los estudiantes que padezcan alguna condición. Además, estas actitudes se encuentran más presentes en profesores más jóvenes al igual que en aquellos que han tenido experiencia en trabajar con estudiantes con NEE.

El estudio realizado en Arabia Saudita investigó la relación entre la especialización en educación especial, las actitudes hacia la educación inclusiva y la autoeficacia de los profesores en entornos inclusivos. Encontraron que las actitudes son el único predictor significativo de la autoeficacia de los docentes para enseñar en estos entornos, destacando así la influencia predominante de las actitudes hacia la inclusión sobre la especialización en educación especial en la determinación de la autoeficacia. Por otro lado, el estudio señala que el tener un pariente con discapacidad puede influir en las actitudes hacia la inclusión, destacando la necesidad de implementar programas de sensibilización y apoyo tanto para los docentes como para sus familias (Alnahdi & Schwab, 2021).

Desombre et al. (2021) exploraron la conexión entre la actitud general de los docentes franceses hacia la inclusión educativa y su autoeficacia, así como el efecto indirecto de la autoeficacia en dicha actitud. Descubrieron un efecto indirecto significativo de la autoeficacia en la actitud general de los docentes franceses hacia la inclusión educativa, lo que sugiere que la percepción de los profesores sobre su capacidad para manejar la diversidad en el aula afecta su actitud hacia la inclusión. Además, encontraron que la posición del docente es el único predictor significativo tanto para la actitud como para la autoeficacia, revelando que

los docentes generales tienden a expresar actitudes menos favorables hacia la inclusión y menos confianza en sus habilidades en comparación con los docentes en educación especial.

Complementando, las revisiones de Miesera et al. (2021) en su estudio quiso hallar la diferencia de programas de formación docente orientados a la inclusión entre Canadá y Alemania, países que han implementado políticas de inclusión con el objetivo de mejorar la educación en sus aulas mediante cuatro variables: actitudes, intenciones, preocupaciones y autoeficiencia. Los resultados obtenidos arrojaron que las variables evaluadas sí tienen una correlación directamente proporcional. Además, los profesores canadienses poseen mayores intenciones de usar prácticas de enseñanza inclusivas que los alemanes. Esto puede explicarse tal vez porque ambos participantes tuvieron prácticas en instituciones inclusivas, en el caso de los docentes canadienses les solicitaron un tiempo determinado durante un año, en cambio los alemanes tuvieron que permanecer toda la práctica. De esta manera, es posible que los participantes canadienses hayan tenido experiencias positivas y los participantes alemanes negativas. En Israel, Werner et al. (2021) llevaron a cabo un estudio que investigó cómo la percepción de autoeficacia afecta las actitudes de los maestros hacia la inclusión, y cómo esta percepción puede ser influenciada por el conocimiento de políticas y el apoyo institucional. Encontraron que la autoeficacia desempeña un papel mediador, lo que indica que los maestros que se sienten más competentes y seguros con sus habilidades para implementar prácticas inclusivas tienden a tener actitudes positivas hacia la inclusión, independientemente de su conocimiento de políticas y del apoyo recibido por parte de la escuela. Los hallazgos mostraron que las actitudes hacia la inclusión fueron principalmente influenciadas por el apoyo escolar percibido y la autoeficacia del maestro en la implementación de prácticas inclusivas. Y que la autoeficacia de los maestros fue influenciada por su formación, conocimiento de políticas de inclusión y el apoyo escolar percibido.

Binammar et al. (2023) se enfocaron en identificar los factores que afectan la autoeficacia de los profesores de educación especial para brindar servicios de transición a estudiantes con discapacidad. Los resultados principales revelaron que los docentes con formación en educación especial en Arabia Saudita muestran niveles satisfactorios de autoeficacia para proporcionar estos servicios; identificándose como factor más influyente asociado positivamente con la autoeficacia, la actitud docente hacia la inclusión. En consecuencia, se enfatiza la importancia de desarrollar la autoeficacia a través de la formación especializada y cursos. Además, se subraya que una mayor autoeficacia puede mejorar la prestación de

servicios educativos y, por ende, el rendimiento académico de los estudiantes. En el estudio de Gómez - Marí et al. (2023), se investigó si la formación previa y el contacto previo con personas con discapacidad tienen algún efecto en las actitudes y la autoeficacia antes de iniciar un curso, así como también se examinaron y analizaron las actitudes y la autoeficacia, junto con la relación entre ellas antes y después de cursar la asignatura. Los resultados revelaron una correlación estadísticamente significativa entre las variables de actitudes y autoeficacia, aunque de un grado bajo en el pretest (antes de tomar el curso) y una correlación de grado moderado y también estadísticamente significativa en el post test (después de tomar el curso). Además, se constató que la formación previa y el contacto con personas con discapacidad no influyen en las actitudes y la autoeficacia docente antes de iniciar el curso. Sin embargo, se observaron diferencias estadísticamente significativas entre las respuestas de los maestros al inicio y al final de la asignatura, especialmente en la variable de autoeficacia, mientras que la variable de actitud no mostró cambios significativos.

De la misma manera, en un estudio realizado por Mudhar et al. (2023), se quiso explorar la relación entre las actitudes docentes hacia la inclusión y la autoeficacia de los maestros, la investigación encontró una relación significativa y directamente proporcional entre ambas variables. De esta relación se obtuvieron cuatro perfiles, los cuales llegan a explicar mejor los tipos y grados de relación entre la autoeficacia y la actitud docente

hacia la inclusión. Estos perfiles son: El perfil 1, denominado "Baja Autoeficacia con Actitudes Medias", docentes que se percibían menos eficaces en comparación con el grupo de referencia, pero mantenían actitudes de nivel medio. Por otro lado, el perfil 2, llamado "Alto en Todos", maestros que se consideraban los más eficaces y mantenían las actitudes más positivas en comparación con otros perfiles. El perfil 3, "Autoeficacia Media con Actitudes Bajas", profesores que poseen un nivel medio de autoeficacia, pero presentaban las actitudes más negativas. Finalmente, el perfil 4, "Autoeficacia Alta con Actitudes Medias", docentes que mostraron niveles altos de autoeficacia y actitudes de nivel medio.

Por último, Witter et al., (2023) considera que, para el logro de una educación inclusiva, el maestro debe tener conocimiento acerca de la condición que presenta el estudiante, sentirse competente para enseñar y mantener una actitud positiva hacia la inclusión. Es por ello que en su estudio busca explorar el conocimiento, la autoeficacia y la actitud en relación al autismo en profesores en Alemania. En donde se halló una relación significativa proporcional entre las variables a estudiar. De los resultados se evidenció que los docentes tenían cierto conocimiento acerca del autismo, no poseían creencias de autoeficacia altas, sin embargo, su actitud hacia la inclusión fue muy positiva. Asimismo, pudo demostrar que las maestras tenían más conocimientos sobre el autismo y se sentían más aptas al momento de dar la clase, que los profesores.

Discusión

En vista de la información recopilada, se recalca la importancia de reconocer que hay un escaso interés hacia las personas con discapacidad, esto se debería a que aún no se ha producido un cambio total en el comportamiento de los agentes educativos; es decir, los docentes (Minguez & Martínez - Izaguirre, 2020). De modo que, está generando que las personas con discapacidad no tengan acceso a una educación inclusiva debido al incumplimiento tanto de leyes como políticas que buscan garantizar su derecho a una educación de calidad; así como tener efectos negativos a nivel individual ya sean sentimientos de incompetencia, rechazo, entre otros; y a nivel macro, discriminación social, falta de reciprocidad social o emocional, etc. (Oliver, citado en Cobefias, 2020). No obstante, a partir de la revisión de la literatura, se encontró que este estancamiento se puede deber a distintos factores que inciden directamente en las actitudes de

los docentes hacia los alumnos con discapacidad. Uno de estos factores que destacó fue la "autoeficacia", definida como la sensación de sentirse capaz de ejecutar una conducta, consiste en saber y observar que algo se puede hacer, sino en convencerse de que uno es capaz de ejecutar (Bandura, como se citó en Martínez & Soria, 2006), la cual influye en el cambio de actitud de los docentes, sugiriendo que los docentes con actitudes más positivas hacia la inclusión tienden a sentirse más seguros en su capacidad para abordar las necesidades de sus alumnos con discapacidad (Uriarte et al., 2019).

En este sentido, la siguiente revisión tuvo como objetivo explorar si existe una relación entre la autoeficacia y las actitudes de los docentes hacia la inclusión educativa de alumnos con discapacidad. En este aspecto el número de investigaciones es escaso, aún más si se incluye como criterio de

inclusión que sean de revistas psicológicas. Por ende, se encontró como vacíos que no hay estudios en Sudamérica que evalúen las variables seleccionadas, y que hay limitados estudios comparativos entre países de ambas variables, pero sobre todo de estudios longitudinales; y esto se debería a que como se indicó anteriormente, es una problemática que recién está llamando la atención a nivel mundial.

A partir de lo revisado se concluye que sí existe una relación entre las variables autoeficacia y actitudes docentes hacia la inclusión de alumnos con algún tipo de discapacidad, debido a que los estudios presentados evidencian una correlación significativa. Sin embargo, su nivel de correlación depende mucho del país y la cultura que este tenga en relación al tema presentado. Por ejemplo, en Alemania, a pesar de pertenecer a las Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad desde el 2009, los docentes se sienten en obligación de garantizar esta educación inclusiva mas no están motivados en poder hacerla. Esto se evidencia, al tener la segunda tasa más baja de inclusión en comparación con otros estados europeos (Urton et al., 2014). Además, se demostró que esta relación significativa se ve muchas veces influenciada por distintos factores como: género, edad, experiencia con personas con discapacidad, contacto con algún familiar con discapacidad, formación en educación especial y los que no, conocimiento de políticas inclusivas, soporte de la escuela hacia la inclusión, posición de cargo, cursos de entrenamiento con personas con discapacidad, grado académico, motivación, entre otros.

En relación al género, Witter et al., (2023) halló que las maestras se sentían más aptas al momento de dar una clase a los alumnos con discapacidad a comparación de los maestros, de modo que producen más actitudes positivas hacia esta población. En cuanto a la edad, Uriarte et al., (2021) evidencio que los docentes más jóvenes presentan actitudes más positivas hacia la inclusión de personas con discapacidad. Por otro lado, el nivel de experiencia con personas con discapacidad también manifiesto un efecto directo positivo en las variables; es decir, a mayor experiencia con esta población, mayor autoeficacia (Binammar et al., 2023) y más actitudes positivas hacia la inclusión (Uriarte et al., 2021). En cuanto al contacto con un familiar con discapacidad, se evidenció que esto genera mayores actitudes positivas y niveles de autoeficacia (Alnahdi & Schwab, 2021). En relación a la formación que los docentes, ya sea especializada en educación especial o general, Desombre et al. (2021) y Uriarte (2019) encontraron que los docentes de educación especializada tenían tanto actitudes como niveles de autoeficacia más elevados

a diferencia de los docentes con educación general. Caso contrario se vio en el estudio de Gómez - Mari et al., (2023), el cual encontró que el llevar una asignatura con personas con algún tipo de discapacidad no tuvo ningún efecto en las actitudes de los docentes hacia la inclusión, así como su autoeficacia. En cuanto a la posición de cargo, es decir; director o docente, se encontró como predictor significativo en las actitudes de los docentes y en sus niveles de autoeficacia (Desombre et al., 2021; & Urton et al., 2014). En lo que respecta a conocimiento de políticas inclusivas y soporte de la escuela, se halló que los docentes con conocimientos de políticas inclusivas y que tienen un apoyo de escuela, reportaron altos niveles de autoeficacia hacia la inclusión al igual que actitudes más positivas hacia la inclusión (Werner et al., 2021). Finalmente, en relación a cursos de entrenamiento, Werner et al., (2021) refiere que los docentes que tenían cursos de entrenamiento manifiestan mayores actitudes positivas y altos niveles de autoeficacia hacia la inclusión. Esta información fue respaldada por Witter et al., (2023), que recomiendan que los docentes requieren de cursos de entrenamiento para poder aumentar sus conocimientos, de manera que pueden incrementar su autoeficacia.

Como limitaciones encontradas en el conocimiento científico acumulado en relación a la autoeficacia y la actitud docente hacia la inclusión se halló que el tamaño de la muestra puede que no sea representativa al total de docentes que existen en cada país. Además, se requieren tomar los resultados con cautela, ya que pueden ser susceptibles al sesgo de deseabilidad social; por ende, no se pueden generalizar. Y tener en cuenta la posibilidad de que algunos cuestionarios al momento de ser traducidos al idioma del país seleccionado, no conserven la esencia de la versión original.

En cuanto a futuras líneas de investigación en autoeficacia y actitud docente hacia la inclusión de personas con discapacidad, estas podrían centrarse en varios aspectos interrelacionados. En primer lugar, es importante examinar los factores que influyen en las actitudes de los docentes de educación especial y su percepción de autoeficacia en relación con los servicios de transición proporcionados a los estudiantes. Además, se sugiere enfocarse en la implementación práctica de estrategias inclusivas por parte de los docentes en diferentes entornos educativos, recopilando datos de una amplia muestra de escuelas. Paralelamente, se debe investigar cómo la inclusión afecta el rendimiento académico y social de los estudiantes con discapacidad, utilizando sus propios informes sobre sus experiencias en el aula y en la escuela. Asimismo, es crucial realizar estudios longitudinales que comparen la efectividad de

programas de formación docente en la mejora de la autoeficacia y actitudes hacia la inclusión, evaluando también la influencia de los factores mencionados anteriormente. Para finalizar, se recomienda ampliar las muestras y emplear instrumentos de evaluación que aborden adecuadamente las actitudes, considerando el sesgo de discapacidad social. De igual manera, se sugiere analizar las actitudes y la autoeficacia docente tanto en términos generales como en relación con diagnósticos específicos de discapacidad, ya que podría guiar la mejora de los programas de formación docente.

Para mejorar la aplicabilidad de los hallazgos en educación inclusiva, es esencial aumentar tanto el conocimiento teórico como práctico recibido por los futuros docentes ya que parece ser una manera relevante de mejorar su capacidad para enseñar en entornos inclusivos. Estas

Conclusiones

En base a lo revisado y expuesto anteriormente, se ha evidenciado una relación entre las variables autoeficacia y actitud docente hacia la inclusión. Esta comprensión puede informar la formulación de políticas y programas de formación docente que fomenten actitudes positivas y una mayor autoeficacia en la enseñanza educativa.

Se destaca la relevancia de abordar la escasa atención prestada a las personas con discapacidad, lo cual se atribuye a la persistencia de actitudes desfavorables por parte de los agentes educativos, especialmente de los docentes. Esta situación obstaculiza el acceso a una educación inclusiva y conlleva efectos negativos tanto a nivel individual como marco.

El estancamiento en el cambio de actitudes puede atribuirse a varios factores, entre ellos la autoeficacia, que influye en la disposición de los docentes hacia la inclusión, aunque su nivel puede

adaptaciones curriculares representan pasos significativos hacia una educación mucho más inclusiva, aunque se requieren evidencias adicionales para evaluar sus efectos tangibles. Por otro lado, los programas de formación docente no deben diferenciar entre la capacitación de docentes de educación especial y de educación general. De manera que, esto enfatiza a que todos los docentes deben estar preparados para enseñar en aulas heterogéneas y tener conocimientos sobre prácticas inclusivas, independientemente de su área de trabajo. Para concluir, es importante proporcionar tanto a los docentes como al personal educativo las herramientas necesarias para enfrentar situaciones nuevas y difíciles. Esto implica mejorar la eficacia y las experiencias positivas en la educación inclusiva a través del asesoramiento y capacitación en áreas como integración social, educación compensatoria y gestión del aula.

variar según el contexto cultural y legislativo de cada país.

Diversos factores como género, edad, experiencia, formación, conocimiento de políticas inclusivas y apoyo institucional pueden influir en esta relación.

Para mejorar la comprensión de esta relación y su aplicabilidad en la educación inclusiva, se sugiere centrar futuras investigaciones en varios aspectos; como la influencia de factores en ambas variables, la implementación práctica de estrategias inclusivas, entre otros.

Para mejorar la aplicabilidad de estos hallazgos en la práctica educativa, es fundamental aumentar el conocimiento teórico como práctico recibido por los futuros docentes, sin distinguir su formación. Así como proporcionarles herramientas para enfrentar situaciones nuevas y difíciles.

Referencias

- Alnahdi, G. H., & Schwab, S. (2021). Special Education Major or Attitudes to Predict Teachers' Self-Efficacy for Teaching in Inclusive Education. *Front. Psychol.*, *12*(1), 1-8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.680909>
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy. The exercise of control*. Editorial Freeman.
- Binammar, S., Alqahtani, A., & Alnahdi, G. H. (2023) Factors influencing special education teachers' self-efficacy to provide transitional services for students with disabilities. *Front. Psychology*, *14*(1), 1-10. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC10470120/pdf/fpsyg-14-1140566.pdf>
- Bolívar, A. (1992). *La Evaluación de valores y actitudes*. Editorial Anaya.
- Castillo García, J. R., & Vélez Álvarez, C. (2017). Salud pública y discapacidad: Una mirada alternativa. *ANFORA*, *9*(16), 75-85. <https://doi.org/10.30854/anf.v9.n16.2000.283>
- Chiqui, Y. M. H., & Ureta, R. S. M. (2019). Los desafíos de la formación docente inclusiva: Perspectivas desde el

- contexto latinoamericano. *Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, 5(2), 98-110. <https://doi.org/10.17561/riai.v5.n2.9>
- Cobeñas, P. (2020). Exclusión Educativa de Personas con Discapacidad: Un Problema Pedagógico. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2020, 18(1), 65-81. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.1.004>
- CONADIS. (2021). *Ley N° 29973- Ley General de la Persona con Discapacidad*. <https://www.gob.pe/instituion/conadis/informes-publicaciones/223512-ley-general-de-la-persona-con-discapadad-y-su-reglamento>
- De Espinosa, I., Martínez, Y. M., & Seijo, J. C. T. (2019). Implicaciones de la formación del profesorado en aprendizaje cooperativo para la educación inclusiva. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(4), 128-151. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i4.9468>
- Defensoría del Pueblo de Perú. (2020). *MINEDU debe garantizar acceso a la educación a estudiantes con discapacidad y con otras necesidades educativas*. <https://www.defensoria.gob.pe/minedu-debe-garantizar-acceso-a-educacion-a-estudiantes-con-discapacidad-y-con-otras-necesidades-educativas/>
- De Klerk, M., & De Klerk, W. (2018). Exploring Educators' Experiences Regarding Empathy within Inclusive Classrooms. *International Journal of Special Education*, 33(3), 657-674. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1196704.pdf>
- Desombre, C., Lamotte, M., & Jury, M. (2019). French teachers' general attitude toward inclusion: the indirect effect of teacher efficacy. *Educational Psychology*, 39(1), 38-50. https://hal.science/hal-01859627/file/DeLaJu_2018_postprint.pdf
- Eagly, A. H., & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Harcourt Brace Jovanovich College Publishers. <https://psycnet.apa.org/record/1992-98849-000>
- El Peruano. (2012). *Ley General de la Persona con Discapacidad. Normas Legales*. <https://leyes.congreso.gob.pe/Documentos/Leyes/29973.pdf>
- Gamboa, M., Jiménez, J., & Vázquez, S. (2019). Actitudes docentes respecto a la inclusión de niños con necesidades educativas especiales. *Repositorio de CONISEN*. <http://www.conisen.mx/memorias2019/memorias/7/P013.pdf>
- Gómez-Marí, I., Pastor-Cerezuela, G., & Tárraga-Mínguez, R. (2023). Análisis del impacto de un curso formación sobre educación inclusiva en las actitudes y la autoeficacia de futuros docentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(3), 165-176. <https://revistas.um.es/reifop/article/view/558021/347011>
- Gonzalez-Gil, F., Martín - Pastor, E., & Poy Castro, R. (2019). Educación inclusiva: barreras y facilitadores para su desarrollo. Un estudio desde la percepción del profesorado. *Revista Profesorado*, 23(1), 244-263. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/articulo/view/71921#:~:text=Como%20principales%20barreras%20se%20resaltan,facilitadores%20que%20impulsan%20la%20inclusi%C3%B3n>
- Granada Azcárraga, M., Pomés Correa, M. P., & Sanhueva Henríquez, S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. *Papeles de trabajo-Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural*, (25), 0-0. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=s1852-45082013000100003&script=sci_arttext
- Hernández, L., & Marchesi, A. (2021). Actitudes de los maestros ante la inclusión educativa en Colombia, Guatemala y España. *Ciencia y Educación*, 5(1), 7-24. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7839930>
- Herrera, M. T. (2012). *Actitudes hacia la inclusión educativa en docentes de primaria de los liceos navales del Callao*. [Tipo de tesis para optar el grado académico de Maestro en Educación, Universidad San Ignacio de Loyola]. Repositorio de la Universidad San Ignacio de Loyola. <https://repositorio.usil.edu.pe/server/api/core/bitstreams/411231cc-4593-4060-ac9c-3c0403b36905/content>
- Martínez, I., & Soria, M. (2006). Autoeficacia en el trabajo: el poder de creer que tú puedes. *Revista de Trabajo y Seguridad Social. CEF*, 175-202. <https://revistas.cef.udima.es/index.php/rtss/article/view/5863/5311>
- Miesera, S., Sokal, L., & Kimmelman, N. (2021). A cross-national study of the effects of education on pre-service teachers' attitudes, intentions, concerns, and self-efficacy regarding inclusive education. *Exceptionality Education International*, 31(1), 77-96. <https://ojs.lib.uwo.ca/index.php/eei/article/view/13454>
- McKenzie J. E., Page M. J., Bossuyt P. M., Boutron I., Hoffmann, T.C., & Mulrow C. D. (2020) Prisma 2020 expanded checklist. *PRISMA STATEMENT*. <http://www.prisma-statement.org/>
- Mínguez, L. B., & Martínez - Izaguirre, M. (2021). Relevancia de la formación docente para la inclusión educativa del alumnado con altas capacidades intelectuales. *Atenas Revista Científico pedagógica*, 1(49), 1-19. <http://atenas.umcc.cu/idx.php/atenas/article/ew/42/62>
- Mudhar, G., Ertesvåg, S. K., & Pakarinen, E. (2023). Patterns of teachers' self-efficacy and attitudes toward inclusive education associated with teacher emotional support, collective teacher efficacy, and collegial collaboration. *European Journal of Special Needs Education*, 1-17. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/08856257.2023.2233297>
- Murillo Parra, L. D., Ramos Estrada, D. Y., García Cedillo, I., & 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://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v20n1/1409-4703-aie-20-01-168.pdf>
- Universitat de les Illes Balears. (s.f.). *Edad Moderna - Mirada histórica de la discapacidad*
https://fci.uib.es/Servicios/libros/articulos/di_nasso/Edad-Moderna.cid220296
- Organización Mundial de la Salud. (2023). *Discapacidad*.
<https://www.who.int/es/news-room/factsheets/detail/disability-and-health>
- Ozokcu, O. (2018). The Relationship Between Teacher Attitude and Self-Efficacy for Inclusive Practices in Turkey. *Journal of Education and Training Studies*, 6(3), 6-12.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1171000.pdf>
- Portal Congreso de la República. (2021). *Aprueban obligatoriedad para uso del 1 % del presupuesto de gobiernos subnacionales para atención a personas con discapacidad*.
<https://comunicaciones.congreso.gob.pe/damos-cuenta/comision-de-presupuesto-y-mef-aceptaron-pedido-de-congresista-portero/>
- Solís, K. (2021). Perfil del docente para la implementación de la Educación Inclusiva. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(2), 1408-1421.
<https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/336>
- Torres Acuña, C. (2019). La discapacidad en el Perú.
<https://intercambio.pe/la-discapacidad-en-el-peru/?print=print>
- Ubillos, S., Mayordomo, S., & Pérez, D. (2004). *Psicología Social, cultura y educación*. Editorial Pearson Prentice Hall.
https://www.academia.edu/16458021/Psicolog%C3%ADa_social_y_cultura
- Uriarte, J. D., Pegalajar, M., León, J. M., & Galindo, H. (2019). Las relaciones entre las actitudes hacia la educación inclusiva, la autoeficacia y la resiliencia docentes. *International Journal of Development and Educational Psychology*, 1(3), 75-86.
<https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n1.v2.1452>
- Urton, K., Wilbert, J., & Hennemann, T. (2014). Attitudes Towards Inclusion and Self-Efficacy of Principals and Teachers. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 12(2), 151-168.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1047459.pdf>
- Werner, S., Gumpel T. P., Koller, J., Wiesenthal, V., & Weintraub, N. (2022). Can self-efficacy mediate between knowledge of policy, school support and teacher attitudes towards inclusive education? *PLOS ONE*, 16(9), 1-17.
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0262625>
- Wittwer, J., Hans, S., & Voss, T. (2023). Inclusion of autistic students in schools: Knowledge, self-efficacy, and attitude of teachers in Germany. *Autism*, 0(0).
<https://doi.org/10.1177/13623613231220210>

Entrega Final

INFORME DE ORIGINALIDAD

9%

INDICE DE SIMILITUD

9%

FUENTES DE INTERNET

6%

PUBLICACIONES

3%

TRABAJOS DEL
ESTUDIANTE

FUENTES PRIMARIAS

1	revistas.um.es Fuente de Internet	2%
2	riberdis.cedid.es Fuente de Internet	1%
3	www.tecnologia-ciencia-educacion.com Fuente de Internet	1%
4	zagan.unizar.es Fuente de Internet	1%
5	Submitted to Universidad TecMilenio Trabajo del estudiante	1%
6	repositorio.ucv.edu.pe Fuente de Internet	1%
7	www.infad.eu Fuente de Internet	1%
8	repositorio.ucss.edu.pe Fuente de Internet	1%
9	Juan De Dios Uriarte, Maitane Pegalajar, Jesús M ^a De León, Héctor Galindo. "Las relaciones	1%

entre las actitudes hacia la educación inclusiva, la autoeficacia y la resiliencia docentes", International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología., 2019

Publicación

10

repositorio.ulima.edu.pe

Fuente de Internet

1 %

Excluir citas Activo

Excluir bibliografía Activo

Exclude assignment template Activo

Excluir coincidencias < 1%