

Relaciones entre actitud, autoeficacia y prácticas docentes inclusivas. El rol mediador del apoyo social docente

Daniela Cebreros-Valenzuela ^{*1}; Juan Pablo Durand-Villalobos²; Angel Alberto Valdés-Cuervo³

¹Instituto Tecnológico de Sonora, Cd. Obregón, Sonora <https://orcid.org/0000-0002-2750-6621> danielacebreros@hotmail.com,

²Universidad de Sonora, Hermosillo, México <https://orcid.org/0000-0002-4180-0923> pablo.durand@unison.mx ³Instituto Tecnológico de Sonora, Cd. Obregón, Sonora , <https://orcid.org/0000-0001-6559-4151> angel.valdes@itson.edu.mx

Citar como: Cebreros-Valenzuela, D., Durand-Villalobos, J., Valdés-Cuervo, A. (2024). Relaciones entre actitud, autoeficacia y prácticas docentes inclusivas. El rol mediador del apoyo social docente. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 18(2), e1897. <https://doi.org/10.19083/ridu.2024.1897>

Enviado: 30/10/2023. **Revisado:** 02/03/2024. **Publicado:** 30/07/2024

Resumen

Introducción: Los docentes desempeñan un papel esencial en una educación inclusiva, la cual propone un modelo educativo en el que todos los estudiantes tengan la misma oportunidad de aprender, participar y sentirse bienvenidos en las universidades. **Objetivo:** Examinar las relaciones directas e indirectas entre la actitud docente hacia la inclusión, la percepción de autoeficacia docente para la inclusión, el apoyo social y las prácticas docentes inclusivas dirigidas a los estudiantes universitarios con discapacidad. **Método:** Participaron en el estudio 401 docentes adscritos a cinco universidades públicas del estado de Sonora, México (51.4% del sexo femenino) con edades que oscilaron entre los 24 y 69 años (M edad = 46.76, DE = 11.51 años) y que contestaron varias escalas de autorreporte. Se calculó un modelo estructural con variables latentes, con la actitud y la autoeficacia como variables de entrada, el apoyo social como variable mediadora y las prácticas docentes inclusivas como variable de resultado. **Resultados:** indican que las variables consideradas en el modelo explican una parte significativa de la varianza en las prácticas docentes inclusivas ($R^2 = .36$). La actitud docente no se relacionan directamente con las prácticas docentes inclusivas, pero sí indirectamente por su asociación con el apoyo social. Por su parte, la autoeficacia se relaciona directa e indirectamente con las prácticas docentes inclusivas. **Discusión:** Se muestra que las características de los docentes se asocian con la frecuencia con que realizan prácticas inclusivas para estudiantes con discapacidad. Se discuten las consecuencias prácticas y las limitaciones del estudio.

Palabras clave: Docentes; educación superior; educación inclusiva; actitudes; autoeficacia.

Relationships between attitude, self-efficacy and inclusive teaching practices. The mediating role of social teacher support

Abstract

Introduction: Teachers play an essential role in inclusive education, which proposes an educational model where all students can learn, participate, and feel welcome in universities. **Objective:** Examine the direct and indirect relationships between teaching attitudes towards inclusion, perception of teaching self-efficacy for inclusion, social support, and

***Correspondencia:**

Daniela Cebreros-Valenzuela
danielacebreros@hotmail.com

inclusive teaching practices towards university students with disabilities. **Method:** In this study participated 401 teachers assigned to five public universities in Sonora, Mexico (51.4% female) aged between 24 and 69 years (M age = 46.76, SD = 11.51 years) who answered several self-report scales. A structural model was calculated with latent variables, with attitude and self-efficacy as input variables, social support as a mediating variable, and inclusive teaching practices as an outcome variable. **Results:** indicate that the variables considered in the model explain a significant part of the variance in inclusive teaching practices ($R^2 = .36$). Teaching attitudes are not directly related to inclusive teaching practices but are indirectly related to their association with social support. For its part, self-efficacy is directly and indirectly related to inclusive teaching practices. **Discussion:** It is shown that the characteristics of teachers are associated with the frequency with which they carry out inclusive practices for students with disabilities. The practical consequences and limitations of the study are discussed.

Keywords: Teachers; higher education; inclusive education; attitudes; self-efficacy.

Introducción

Las personas con discapacidad conforman un grupo minoritario con importante representación en las matrículas de las universidades a nivel mundial (Kauffman et al., 2023; Postsecondary National Policy Institute [PNPI], 2022). En México, los estudiantes con discapacidad constituyen el 1.1% de la matrícula universitaria (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES], 2023). Esta situación ha provocado el incremento de estudios en diversos países enfocados en analizar cómo las universidades realizan esfuerzos para incluir a los estudiantes con discapacidad (Moriña, 2017; Hill et al., 2020; Valle & Connor, 2020).

La heterogeneidad de las necesidades educativas de los estudiantes con discapacidad plantea un desafío a las universidades. Estas instituciones deben proveer una educación inclusiva, lo que implica que los estudiantes con discapacidad puedan participar en las actividades universitarias y ser tratados como integrantes valiosos de la comunidad escolar (Martins et al., 2018; Moriña, 2017). Los docentes desempeñan un rol esencial para lograr de forma exitosa la inclusión de este grupo de estudiantes. Para lograr este propósito los docentes deben comprender el significado de la inclusión educativa y poseer competencias para la implementación de estrategias de enseñanza inclusiva (Escribano & Martínez, 2013; Myronova et al., 2021).

Si bien son diversos los factores que dificultan a los docentes realizar prácticas inclusivas

(Álatzoglou et al., 2017; Hartsoe & Barclay, 2017; Hernández et al., 2011; McGuire, 2014) en la literatura se reporta que recursos psicológicos, tales como la autoeficacia percibida para realizar prácticas inclusivas (Abellán et al., 2019; Dias, 2017; García et al., 2018; Murillo et al., 2020) y la actitud hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad pueden relacionarse con la frecuencia con que los docentes realizan prácticas inclusivas (Avramidis et al., 2019; Jury et al., 2021; Saloviita, 2020). Sin embargo, son escasos los estudios empíricos en América Latina, particularmente en México, que relacionen ambas variables con las prácticas inclusivas de estudiantes con discapacidad por parte de docentes universitarios.

Actitud de los docentes hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad

Las actitudes implican una disposición psicológica que se expresa en una evaluación acerca de una persona, situación o acción como positiva o negativa (Albarracín et al., 2014). En la literatura se confirma el papel de las actitudes de los docentes hacia la inclusión en sus prácticas. Por ejemplo, diversos estudios muestran que los estudiantes perciben que la actitud docente negativa hacia la inclusión se relaciona con limitadas prácticas inclusivas y con un debilitamiento de los esfuerzos de las universidades en este sentido (Butakor et al., 2020; Moriña, 2017). Sin embargo, cuando la actitud de los docentes hacia la inclusión es positiva se realizan con mayor frecuencia actividades inclusivas (Avramidis et al., 2019; Monsen et al., 2014; Werner et al., 2021).

Percepción docente de autoeficacia para la inclusión de estudiantes con discapacidad

De acuerdo con [Bandura \(1997\)](#) la autoeficacia se refiere a la percepción del individuo acerca de su capacidad para realizar las acciones necesarias para alcanzar el éxito en una situación específica. La eficacia en la enseñanza inclusiva se comprende como el juicio del docente acerca de su competencia para implementar las prácticas docentes requeridas en un contexto educativo inclusivo ([Gibbs, 2007](#)). [Woodcock et al. \(2022\)](#) reportan que los docentes que se perciben altamente eficaces para desarrollar prácticas inclusivas se enfocan en promover el éxito, la accesibilidad y la confianza de los estudiantes en sí mismos, mientras que aquellos con baja autoeficacia se centran en visualizar las diferencias entre los estudiantes. En este mismo sentido, [Buzzai et al. \(2023\)](#) muestran que la percepción de autoeficacia para la inclusión se relaciona directamente con un estilo de enseñanza motivador en salones multiculturales. Finalmente, [Özocku \(2017\)](#) reporta una correlación positiva entre la percepción de docente de autoeficacia para la inclusión y las acciones inclusivas.

El rol mediador del apoyo social docente

El apoyo social involucra los recursos sociales que los individuos perciben como disponibles o que le son brindados por diferentes actores o grupos sociales en contextos formales o no formales para afrontar eventos cotidianos o situaciones estresantes ([Gottfried & Bergen, 2010](#); [Mathew, 2020](#)). Los docentes son una fuente importante de apoyo emocional, instrumental, informativo y valorativo para los estudiantes ([Tardy, 1985](#); [Tovar, 2015](#)). Se ha encontrado que el apoyo docente tiene un impacto positivo en la participación, el sentido de pertenencia, el compromiso con el aprendizaje y la inclusión educativa de los estudiantes con discapacidad en las universidades ([Crouch et al., 2014](#); [Dickinson et al., 2023](#); [Jameel, 2018](#); [Babic & Dowling, 2015](#)).

La Teoría Social Cognitiva (TSC, [Bandura, 1997](#)) sugiere que la actitud y la autoeficacia son recursos psicológicos que se relacionan con la selección de conductas específicas y el esfuerzo que se dedica a las mismas. Diversos estudios empíricos confirman lo expuesto por la TSC al mostrar existe

relación positiva entre la actitud y la autoeficacia docente con sus prácticas de enseñanza y el manejo del salón de clases ([Beacham & Rouse, 2012](#); [Özocku, 2017](#); [Woodcock et al., 2022](#)). En particular, en la literatura se reporta los docentes con actitud positiva hacia los estudiantes y percepción de autoeficacia para la enseñanza proveen mayor apoyo a los estudiantes ([Fong et al., 2019](#); [Poulou et al., 2019](#)). Sin embargo, no se identifican estudios que explore cómo el apoyo social que brindan los docentes a los estudiantes media la relación entre la actitud de los docentes hacia los estudiantes con discapacidad y su percepción de eficacia para la inclusión con la realización de prácticas inclusivas en educación superior.

El presente estudio

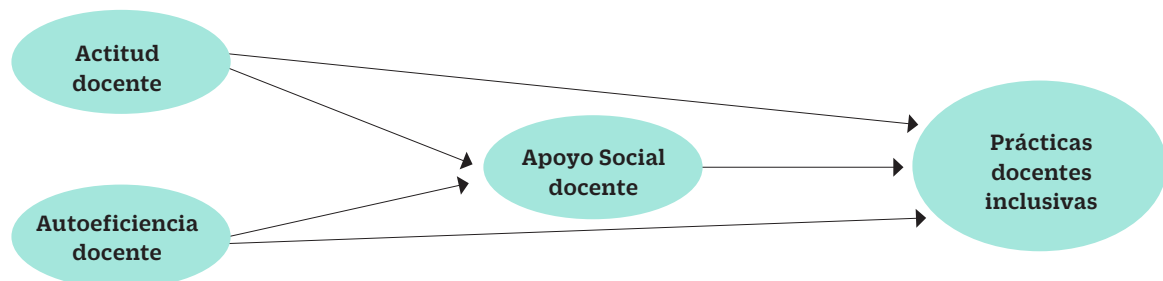
El presente estudio se propone examinar las relaciones directas e indirectas entre la actitud hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad, la autoeficacia para el desarrollo de prácticas inclusivas, el apoyo social y las prácticas inclusivas de docentes universitarios de estudiantes con discapacidad (ver Figura 1). Para guiar el estudio se establecieron las hipótesis siguientes acerca de las relaciones directas entre las variables: (a) la actitud hacia los estudiantes con discapacidad se relaciona de manera positiva con el apoyo social y el uso de prácticas inclusivas de los docentes; (b) la autoeficacia docente se asocia con el apoyo social y el uso de prácticas inclusivas de los docentes, (c) el apoyo social docente se vincula de manera positiva con la adopción de prácticas inclusivas en el aula; y en lo relativo a las relaciones indirectas se espera que (d) el apoyo social sea un mediador parcial positivo de la relaciones entre actitud y la autoeficacia docente para la inclusión con sus prácticas inclusivas.

Método

Diseño

Se realizó un estudio cuantitativo con diseño transversal de alcance relacional ([Cohen et al., 2018](#); [Creswell & Creswell, 2018](#)). Este diseño fue seleccionado debido a que la mayoría de los estu-

Figura 1
Modelo hipotético de las relaciones entre las variables del estudio



dios identificados en la revisión de la literatura se enfocan en describir las prácticas docentes inclusivas sin profundizar en las relaciones entre las variables asociadas a las mismas.

Participantes

Participaron en el estudio 401 docentes adscritos a cinco universidades públicas del estado de Sonora, México (51.4% del sexo femenino). Sus edades oscilaron entre los 24 y 69 años (M edad = 46.76, DE = 11.51 años). El 10.5% contaban con licenciatura, 2.5% con especialidad, 46.4% con maestría y el 40.6% con estudios de doctorado. El 65.8% refirió no haber tenido capacitación en el tema de inclusión educativa.

Instrumentos

Actitud de los docentes hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad

Se adaptó la Escala Multidimensional de Actitud Hacia la Educación Inclusiva (MATIES; [Mahat, 2008](#)), para administrarse a docentes de educación superior en vez de a docentes de educación básica. La escala se conforma por seis ítems (ej., Me siento cómodo/a cuando tengo que adaptar el programa de la materia [actividades, material de clase, forma de evaluación] para satisfacer las necesidades educativas, α = .86, ω = .86) en formato Likert (1 = *totalmente en desacuerdo* hasta 5 = *totalmente de acuerdo*). El Análisis factorial confirmatorio (AFC) evidenció que es un buen modelo de medición unidimensional de los datos ($SBX2$ = 9.04, gl = 7, p = .249; TLI = .98; CFI = .99, $RMSEA$ = .02, IC 90% [.001, .071]).

Autoeficacia de los docentes para la inclusión de estudiantes con discapacidad

Se utilizó la escala Percepción de Eficacia Docente para la Inclusión de Estudiantes con Discapacidad (PDED; [Cebreros-Valenzuela et al., 2023](#)) que presenta evidencias de validez en docentes mexicanos. La escala se conforma por siete ítems en formato de respuesta tipo Likert (1 = *nada capaz* hasta 5 = *muy capaz*) que cuestionan a los docentes acerca de su capacidad para brindar una enseñanza inclusiva a los estudiantes con discapacidad (ej., Desarrollar procesos colaborativos con otros profesores con el fin de apoyar la inclusión de estudiantes con discapacidad, α = .92, ω = .93). Los resultados del AFC sugieren un buen ajuste del modelo de medición a los datos ($SBX2$ = 13.91, gl = 11, p = .238; $SRMR$ = .04; TLI = .99; CFI = .99; $RMSEA$ = .032, IC 90% [.001, .079]).

Apoyo social docente para la inclusión de estudiantes con discapacidad

Se adaptó la subescala dirigida a los docentes de la Escala de Apoyo Social (SSSS; [Malecki & Elliott, 1999](#)), para medir el apoyo social que brindan los docentes a los estudiantes con discapacidad para favorecer su inclusión educativa. La escala se integra por siete ítems (ej., Platico con ellos sobre sus metas e intereses, α = .87, ω = .87) en formato tipo Likert con cinco opciones de respuesta (1 = *nunca* hasta 5 = *siempre*). El AFC mostró el ajuste del modelo de medición a los datos ($SBX2$ = 22.22, gl = 12, p = .035; $SRMR$ = .06; TLI = .98; CFI = .99; $RMSEA$ = .041, IC 90% [.012, .073]).

Prácticas docentes inclusivas para estudiantes con discapacidad

Se realizó una adaptación del Índice de Inclusión (Booth & Ainscow, 2015) para medir las acciones de docentes universitarios para incluir a estudiantes con discapacidad en sus aulas. El instrumento se conforma por cinco ítems (ej., Evidenciar en el salón de clase que la diversidad es un recurso valioso para enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje, $\alpha = .86$, $\omega = .94$), con un formato de respuesta tipo Likert (1 = *nunca* hasta 5 = *siempre*). El AFC sugirió que el modelo de medición se ajusta de forma aceptable a los datos (SBX2 = 7.51, $gl = 4$, $p = .111$; SRMR = .03; TLI = .99; CFI = .99; RMSEA = .04, IC 90% [.01, .03]).

Procedimiento

Se obtuvo la autorización de las autoridades universitarias para acceder a los docentes. Se informó a los profesores el objetivo del estudio y se les invitó a participar de forma voluntaria en el mismo. Los instrumentos se administraron de manera virtual, en la plataforma Survey Monkey. Antes de acceder a contestar la encuesta se les pidió a los profesores que aceptaran un consentimiento informado de su participación en el estudio.

Análisis de datos

En el estudio no se encontraron datos perdidos. Se examinaron las medias, desviaciones estándar, asimetría, curtosis y correlaciones de Spearman entre las variables involucradas en el estudio. Para determinar si las correlaciones entre las variables poseen implicaciones prácticas y explicativas se evaluó el tamaño del efecto con base en la sugerencia propuesta por Funder y Ozer (2019), quienes sugieren que un valor de $r > .10$ indica un tamaño de efecto pequeño, $r > .20$ mediano y $r > .30$ grande.

Se calculó un modelo estructural con variables latentes con apoyo del JASP 18.1. Se utilizó el método de estimación de máxima verosimilitud (MLR) robusto para verificar que los parámetros estimados no sean afectados por problemas de normalidad multivariada (Byrne, 2016; Hancock & Liu, 2012). Con base en la literatura se utilizaron como índices de ajuste: Satorra-Bentler Chi cuadrada ajustada (SBX2 con $p > .001$); índice de Tucker-Lewis (TLI $\geq .95$), índice de ajuste comparativo

(CFI $\geq .95$), residuo cuadrático medio estandarizado (SRMR $\leq .08$) y el error cuadrático medio de aproximación (RMSEA $\leq .08$) (Brown, 2015; Byrne, 2016).

Resultados

Análisis preliminares

En la Tabla 1 se reportaron las medias, desviaciones estándar y las correlaciones entre las variables del estudio. La media de las respuestas en la escala de actitudes se centró en la opción 'de acuerdo', lo que implica que los docentes poseen una actitud positiva hacia la inclusión educativa de los estudiantes con discapacidad. Por su parte, los valores de la media centrados en la opción 'casi siempre' en la escala de apoyo social y prácticas indican una importante presencia de ambas acciones por parte de los docentes. Finalmente, en la escala de autoeficacia la media de las respuestas se ubicó en la opción 'más o menos capaz', lo cual indica que los docentes no poseen una alta percepción de eficacia en lo relativo a la inclusión de estudiantes con discapacidad.

En lo relativo a las correlaciones, los resultados mostraron correlaciones positivas significativas entre todas las variables. El tamaño del efecto fue de mediano a grande, lo que sugiere que estas correlaciones tienen implicaciones prácticas y teóricas relevantes.

Modelo estructural

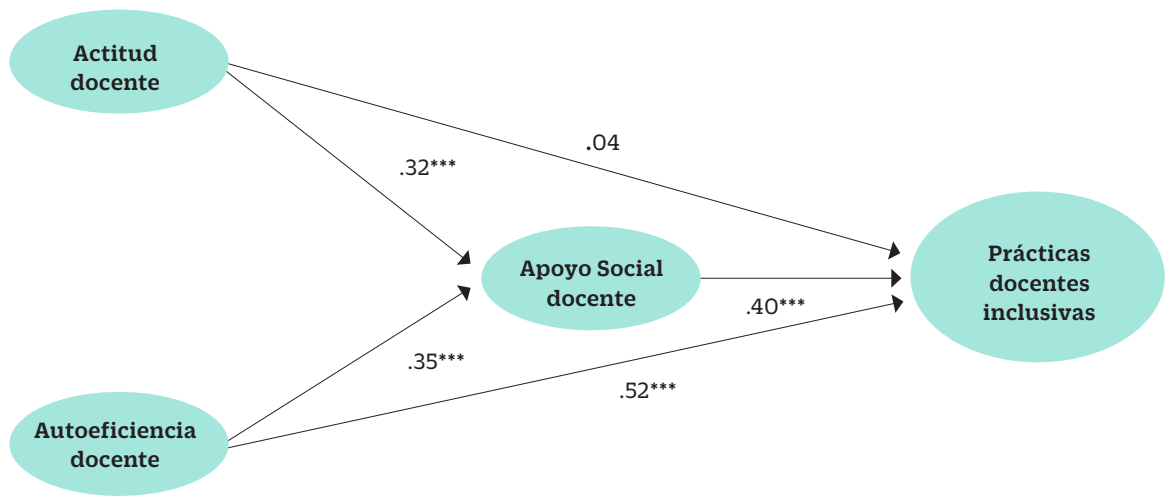
Con base en los análisis previos se decidió incluir todas las variables en el cálculo del modelo estructural. Los resultados muestran que el modelo propuesto se ajusta de forma aceptable a los datos (SBX2 = 275.73, $gl = 260$, $p = .24$; TLI = .96; CFI = .96; SRMR = .05; RMSEA = .044 [IC 90% [.039, .052]), explicando el 36% de la varianza de las prácticas docentes inclusivas (ver Figura 2). Con respecto a las relaciones directas, se encontró que la autoeficacia docente se relacionó positivamente con el apoyo social docente y con las prácticas docentes inclusivas. La actitud docente se relacionó positivamente con el apoyo social docente, sin embargo, su relación no fue significativa con las prácticas docentes inclusivas.

Tabla 1.
Medias, desviaciones estándar y correlaciones entre las variables

	M	DE	1	2	3	4
1. Actitud docente	4.10	0.75	-			
2. Apoyo social docente	4.43	0.57	.40***	-		
3. Autoeficacia docente	3.92	0.86	.34***	.44**	-	
4. Prácticas docentes inclusivas	4.19	0.72	.37***	.60**	.64**	-

p < .01. *p < .001.

Figura 2
Resultados del modelo estructural de relaciones entre las variables



Nota. Se reportaron los coeficientes estandarizados
*** p < .001.

Tabla 2.
Relaciones indirectas entre la actitud y la eficacia docente con el apoyo social y las prácticas docentes inclusivas

Relación indirecta	β	IC 95%	p
Actitud → Apoyo social → Prácticas docentes inclusivas	.13	[.06, .22]	.002
Autoeficacia → Apoyo social → Prácticas docentes inclusivas	.14	[.06, .25]	.005

Nota. Se reportaron los coeficientes estandarizados.

Con relación a las relaciones indirectas, se encontró que el apoyo social que los docentes brindan a los estudiantes media totalmente la relación entre la actitud del docente hacia los estudiantes con discapacidad con el uso de prácticas inclusi-

vas por parte del mismo. Por otra parte, el apoyo social resultó ser un mediador parcial de la relación entre la autoeficacia docente para la inclusión de estudiantes con discapacidad con la frecuencia con que utiliza prácticas inclusivas (ver Tabla 2).

Discusión

En la presente investigación se indaga en variables relacionadas con las prácticas inclusivas docentes hacia estudiantes universitarios con discapacidad. Los resultados confirman parcialmente las hipótesis propuestas en el estudio acerca de relaciones positivas entre todas las variables. En este sentido, destaca que las características personales de los docentes se relacionan con sus prácticas inclusivas. La discusión de los hallazgos del estudio se presenta atendiendo a las hipótesis que guían el estudio.

Relaciones directas de la actitud docente con el apoyo social y las prácticas inclusivas

Contrario a lo esperado, no se encuentra una relación directa significativa entre las actitudes de los docentes hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad y el uso que hacen de prácticas inclusivas. Estos resultados discrepan de estudios anteriores que sugerían que las actitudes eran un factor importante en la adopción de prácticas inclusivas ([Avramidis et al., 2019](#); [Monsen et al., 2014](#); [Werner et al., 2021](#)). Aunque futuros estudios son necesarios para indagar la contradicción entre los hallazgos del presente estudio con la investigación previa, es posible considerar que características particulares de las universidades estudiadas (ej., escasa capacitación de los docentes) y barreras externas pueden explicar este hallazgo.

Relaciones directas de la actitud docente con el apoyo social y las prácticas inclusivas

De acuerdo con lo esperado, y consistente con lo reportado en la literatura, los resultados muestran que la percepción de autoeficacia por parte de los docentes para la inclusión se relaciona positivamente con el apoyo social y las prácticas inclusivas de estudiantes con discapacidad ([Buzzai et al., 2023](#); [Woodcock et al., 2022](#)). En línea con la teoría social cognitiva ([Bandura, 1997](#)) los hallazgos del estudio muestran que la autoeficacia es una variable que incide de forma importante en la conducta, por ende, es necesario mejorar la formación y brindar apoyo a los docentes para que se sienten más capaces de enseñar en entornos inclusivos.

Relaciones directas del apoyo social con las prácticas docentes inclusivas

Los resultados del estudio respaldaron la hipótesis relativa a relaciones positivas entre el apoyo social brindado por el docente y el uso por parte del mismo de prácticas inclusivas de estudiantes con discapacidad. Aunque no existen estudios específicos en la literatura revisada para contrastar estos hallazgos, investigaciones previas respaldan la importancia del apoyo social en el proceso de inclusión ([Crouch et al., 2014](#); [Jameel, 2018](#); [Babic & Dowling, 2015](#)). Las relaciones encontradas sugieren que cuando los profesores brindan apoyo social se promueve la adopción de prácticas inclusivas. En un aula caracterizada por la colaboración y la aceptación positiva se crea un ambiente de apoyo en el cual los estudiantes se sienten respetados, valorados, confiados y seguros, por ende, incluidos.

El rol mediador del apoyo social docente

Los resultados del estudio respaldan la hipótesis de que la actitud y la autoeficacia para la inclusión se relacionan indirectamente de forma positiva con las prácticas inclusivas hacia estudiantes con discapacidad por su relación con el apoyo social docente ([Beacham & Rouse, 2012](#); [Özokcu, 2017](#); [Woodcock et al., 2022](#)). Se encuentra que el apoyo docente es un mediador parcial de la relación entre la autoeficacia y las prácticas docentes inclusivas. Esto implica que la percepción de autoeficacia de los docentes para la inclusión influye positivamente en la frecuencia de prácticas inclusivas de los docentes de forma directa e indirecta mediante la asociación con el apoyo social brindado por los docentes a los estudiantes. Por otra parte, el apoyo social docente resulta un mediador completo de la asociación entre actitud hacia la inclusión de los docentes y la práctica inclusiva, lo cual sugiere que las actitudes solamente tienen una asociación con las prácticas inclusivas por favorecer el apoyo social que brindan los docentes a los estudiantes.

Limitaciones

Si bien la investigación contribuye a la comprensión de variables asociadas con las prácticas docentes inclusivas de estudiantes universitarios con discapacidad se deben considerar las siguientes limitaciones del estudio. En primer lugar, se

utiliza un diseño transversal, lo que implica que no se pueden establecer con claridad las relaciones entre las variables de los estudiantes. Se sugiere que estudios próximos empleen diseños experimentales o longitudinales para profundizar en estas relaciones. En segundo lugar, aunque la muestra es adecuada para los análisis realizados se circunscribe a instituciones superiores públicas de un estado del país, lo que limita la generalización de los resultados. Es necesario que se considere realizar nuevos estudios con muestras de docentes de diversas instituciones (ej., tecnológicas, interculturales y privadas), así como de diversas regiones del país. Finalmente, se usan instrumentos de autorreporte por parte del docente por lo que en otros estudios es recomendable utilizar distintas fuentes de información (ej., estudiantes, padres de familia) y procedimiento de medición (ej., observación y entrevistas).

Conclusiones

El estudio muestra que las actitudes docentes hacia la inclusión y la autoeficacia de los docentes para la inclusión favorecen las prácticas docentes inclusivas de estudiantes universitarios con discapacidad. En este sentido, sugiere que en las acciones de formación docente para la inclusión se deben incluir aspectos que fomenten actitudes positivas hacia la inclusión y habilidades que mejoren su percepción de eficacia para este tipo de práctica. Así mismo, se debe crear conciencia en los docentes para que brinden apoyo social a los estudiantes con discapacidad ya que este apoyo se vincula con prácticas inclusivas. No obstante, nuevos estudios son necesarios para examinar otras variables relativas a docentes relacionadas con las prácticas inclusivas, tales como fortalezas humanas (ej., autocontrol, compasión y gratitud).

Referencias

- Abellán, J., Sáez, G. N., Reina, V. R., Ferriz, M. R., & Navarro, P. R. (2019). Percepción de autoeficacia hacia la inclusión en futuros maestros de educación física. *Revista de Psicología del Deporte*, 28(1), 143–156. <https://ddd.uab.cat/record/202434>
- Álatzoglou, A., Athanailidis, I., Laios, A., & Derri, V. (2017). The managerial capacity of physical education teachers principals: The case of Greece. *Journal of Human Sport and Exercise*, 12(3), 742–752. <https://doi.org/10.14198/jhse.2017.123.18>
- Albarracín, D., Johnson, B. T., Zanna, M. P., & Kumbale, T. (2014). Attitudes: Introduction and scopes. In D. Albarracín, B. T. Johnson, & M. P. Zanna (Eds.), *The handbook of attitudes* (pp. 21–79). Lawrence Erlbaum Associates.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2023). *Anuarios estadísticos de educación superior*. <http://www.anui.es/mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- Avramidis, E., Toulia, A., Tsihouridis, C., & Strogilos, V. (2019). Teachers' attitudes towards inclusion and their self-efficacy for inclusive practices as predictor of willingness to implement peer tutoring. *Journal of Research in Special Education Needs*, 19(51), 49–59. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12477>
- Babic, M. M., & Dowling, M. (2015). Social support, the presence of barriers and ideas for the future from students with disabilities in the higher education system in Croatia. *Disability & Society*, 30(4), 614–629. <https://doi.org/10.1080/09687599.2015.1037949>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. Freeman.
- Beacham, N., & Rouse, M. (2012). Student teachers' attitudes and beliefs about inclusion and inclusive practice. *Journal of Research in Special Education Needs*, 12(1), 3–11. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2010.01194.x>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Organización de Estados Iberoamericanos.
- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research* (2nd ed.). The Guilford Press.
- Butakor, P. K., Ampadu, E., & Suleiman, S. J. (2020). Analysis of Ghanaian teachers' attitudes toward inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 24(11), 1237–1252. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1512661>
- Buzzai, C., Passanisi, A., Aznar, M. A., & Pace, U. (2023). The antecedents of teaching styles in multicultural class-

- room: teachers' self-efficacy for inclusive practices and attitudes towards multicultural education. *European Journal of Special Needs Education*, 38(3), 378–393. <https://doi.org/10.1080/08856257.2022.2107679>
- Byrne, B. (2016). *Structural equation modeling with AMOS. Basic concepts, applications, and programming* (4th ed.). Routledge.
- Cebreros-Valenzuela, D., Durand-Villalobos, J. P., & Valdés-Cuervo, A. A. (2023). Diseño y validación de una escala para medir la percepción docente sobre autoeficacia para la inclusión de estudiantes con discapacidad (PDED) en educación superior. *Psicumex*, 13, 1–29. <https://doi.org/10.36793/psicumex.v13i1.536>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge.
- Creswell, J. W., Creswell, J. D. (2018). *Research design. Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). SAGE.
- Crouch, R., Keys, C. B., & McMahon, S. D. (2014). Student-teacher relationships matter for school inclusion: School belonging, disability, and school transitions. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 42(1), 20–30. <https://doi.org/10.1080/10852352.2014.855054>
- Dias, P. C. (2017). A autoeficácia dos professores para a implementação de práticas inclusivas: contributos para uma reflexão sobre a inclusão educativa. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 25, 7–25. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362017000100001>
- Dickinson, H., Smith, C., Yates, S., & Tani, M. (2023). The importance of social support in education: survey findings from students with disability and their families during COVID- 19. *Disability & Society*, 38(8), 1304–1326. <https://doi.org/10.1080/09687599.2021.1994371>
- Escribano, A., & Martínez, A. (2013). *Inclusión educativa y profesorado inclusivo. Aprender juntos para aprender a vivir juntos*. Narcea.
- Fong, C. J., Dillard, J. B., & Hatcher, M. (2019). Teaching self-efficacy of graduate student instructors: Exploring faculty motivation, perceptions of autonomy support, and undergraduate student engagement. *International Journal of Educational Research*, 98, 91–105. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2029.08.018>
- Funder, D. C., & Ozer, D. J. (2019). Evaluating effect size in psychological research: Sense and nonsense. *Advances in Methods and Practices in Psychological Science*, 2(2), 156–168. <https://doi.org/10.1177/2515245919847202>
- García-González, C., Herrera-Seda, C., & Vanegas-Ortega, C. (2018). Competencias docentes para una pedagogía inclusiva. Consideraciones a partir de la experiencia con formadores de profesores chilenos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(2), 149–167. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000200149>
- Gibbs, S. (2007). Teacher's perceptions of efficacy: Beliefs that may support inclusion or segregation. *Educational and Child Psychology*, 24(3), 47–53. <https://doi.org/10.5384/1/bpsecp.2007.24.3.47>
- Gottlieb, B. H., & Bergen, A. E. (2010). Social support concepts and measures. *Journal of Psychosomatic Research*, 69(5), 511–520. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychores.2009.10.001>
- Hancock, G. R., & Liu, M. (2012). Bootstrapping standard errors and data model fit statistic. In H. Hoyle (Ed.), *Handbook of structural equation modeling* (pp. 296–306). The Guildford Press.
- Hartsoe, J. K., & Barclay, S. R. (2017). Universal design and disability: Assessing faculty beliefs, knowledge and confidence in universal design for instruction. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 30, 223–236. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1164001.pdf>
- Hernández, F. J., Casamort, J., Bofill, A., Niort, J., & Blázquez, D. (2011). Hacia la inclusión educativa: revisión. *Revista Educación Física y Deportes*, 103, 24–30. <https://revista-apunts.com/wp-content/uploads/2020/11/024-030.pdf>
- Hill, E., Shaewitz, D., & Queener, J. (2020). *Higher education's next great challenge: Ensuring full inclusion for students with disabilities*. Institute for Educational Leadership.
- Jameel, S. S. (2018). Teacher's perception on social support for students with disabilities in higher education. *Indian Journal of Health and Wellbeing*, 9(3), 419–423. <https://www.proquest.com/openview/a9ce9b2df48be5ab3ebc394cbf7bf0d1/1?pqorigste=gscho-lar%20&cbl=2032134>
- Jury, M., Perrin, A.-L., Rohmer, O., & Desombre, C. (2021). Attitudes toward inclusive education: An exploration of the interaction between teachers' status and students' type of disability within the French context. *Frontiers in Education*, 6, Article e146. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.655356>
- Kauffman, J. M., Anastasiou, D., Felder, M., Lopes, J., Hallenbeck, B. A., Hornby, G., & Ahbeck, B. (2023). Trends and issues involving disabilities in higher education. *Trends in Higher Education*, 2(1), 1–15. <https://>

- doi.org/10.3390/higheredu2010001
- Mahat, M. (2008). The development of a psychometrically-sound instrument to measure Teacher's Multidimensional Attitudes Toward Inclusive Education. *International Journal of Special Education*, 23(1), 82–92. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ814377.pdf>
- Malecki, C. K., & Elliott, S. N. (1999). Adolescents' ratings of perceived social support and its importance: Validation of the Student Social Support Scale. *Psychology in the Schools*, 36(6), 473–483. [https://doi.org/doi/10.1002/\(SICI\)1520-6807\(199911\)36:6%3C473::AID-PITS3%3E3.O.CO;2-O](https://doi.org/doi/10.1002/(SICI)1520-6807(199911)36:6%3C473::AID-PITS3%3E3.O.CO;2-O)
- Martins, M. H., Borges, M. L., & Goncalves, T. (2018). Attitudes towards inclusion in higher education in a Portuguese university. *International Journal of Inclusive Education*, 22(5), 527–542. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1377299>
- Mathew, S. (2020). Coping and perceived social support of adolescents with specific learning disabilities in South India. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 18(2), 167–175. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1281059.pdf>
- McGuire, J. M. (2014). Universally accessible instruction: Oxy-moron or opportunity? *Journal of Post-secondary Education and Disability*, 27(4), 387–398. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1060009.pdf>
- Monsen, J. J., Ewing, D. L., & Kwoka, M. (2014). Teachers' attitudes towards inclusion, perceived adequacy of support and classroom learning environment. *Learning Environments Research*, 17, 113–126. <https://doi.org/10.1007/s10984-013-9144-8>
- Moriña, A. (2017). Inclusive education in higher education: challenges and opportunities. *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 3–17. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1254964>
- Murillo, L. D., Ramos, D. Y., García, I., & Sotelo, M. A. (2020). Estrategias educativas inclusivas y su relación con la autoeficacia de docentes en formación. *Actualidades Investigativas en Educación*, 20(1), 168–195. <https://doi.org/10.15517/aie.v20i1.40060>
- Myronova, S., Dokuchyna, T., Rudzhevych, I., Smotrova, O., & Platash, L. (2021). Current problems of teachers' readiness of higher educational institutions for implementing inclusive education. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 13(3), 151–165. <https://doi.org/10.18662/rrem/13.3/445>
- Özokcu, O. (2017). Investigating the relationship between teachers' self-efficacy beliefs and efficacy for inclusion. *European Journal of Special Education Research*, 2(6), 234–251. <https://doi.org/10.5281/zenodo.1133784>
- Postsecondary National Policy Institute (2022). *Student with disabilities in higher education*. https://pnpi.org/wp-content/uploads/2022/10/StudentswithDisabilities_October2022.pdf
- Poulou, M. S., Reddy, L. A., & Dudek, C. M. (2019). Relation of teacher self-efficacy and classroom practices: A preliminary investigation. *School Psychology International*, 40(1), 25–48. <https://doi.org/10.1177/0143034318798045>
- Saloviita, T. (2020). Attitudes of teachers towards inclusive education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(2), 270–282. <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1541819>
- Tardy, C. H. (1985). Social support measurement. *American Journal of Community Psychology*, 13(2), 187–202.
- Tovar, E. (2015). The role of faculty, counselors, and support programs on Latino/a community college students' success and intent to persist. *Community College Review*, 43(1), 46–71. <https://doi.org/10.1177/0091552114553788>
- Valle, J. W., & Connor, D. J. (2020). *Rethinking disability: A disability studies approach to inclusive practices* (2nd ed.). Routledge.
- Werner, S., Gumpel, T. P., Koller, J., & Wiesensthal, V. (2021). Can self-efficacy mediate between knowledge of policy, school support and teacher attitudes towards inclusive education? *PLoS ONE*, 17(1), Article e0262625. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0257657>
- Woodcock, S., Sharma, U., Subban, P., & Hitches, E. (2022). Teacher self-efficacy and inclusive education practices: Rethinking teachers' engagement with inclusive practices. *Teaching and Teacher Education*, 117, Article e103802. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103802>