

**AUTOEFICACIA Y ACTITUD DE LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN  
SUPERIOR HACÍA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA**



**RAFAEL MAURICIO QUINTERO CUELLO**

**UNIVERSIDAD DE LA COSTA, CUC**

**DEPARTAMENTO DE POSGRADO**

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN,**

**BARRANQUILLA 2021.**

**AUTOEFICACIA Y ACTITUD DE LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN  
SUPERIOR HACÍA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA**



RAFAEL MAURICIO QUINTERO CUELLO

ASESORA: DRA. ALICIA INCIARTE GONZÁLEZ

UNIVERSIDAD DE LA COSTA, CUC

DEPARTAMENTO DE POSGRADO

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN,

BARRANQUILLA 2021.

### **Agradecimientos**

Mis agradecimientos para la Universidad de la Costa como institución formadora

A cada uno de los profesores que hicieron parte de este proceso educativo

A mi tutora por su guía y sus ayudas constantes.

### **Dedicatoria**

Este logro es dedicado a toda mi familia de quien he recibido apoyo incondicional en cada proyecto, en especial a mis padres que desde siempre me impulsaron a tratar de ser mejor, y trabajar por mis metas

A mi esposa Katerine y a Mauro, mi fuerza, mi motor, mi amor.

### Resumen

El presente estudio tuvo como objetivo analizar la relación entre la autoeficacia percibida y la actitud hacia la educación inclusiva en profesores de enseñanza superior. Se realizó bajo un paradigma positivista, un enfoque cuantitativo de alcance correlacional y se configura como un estudio ex post facto de medición trasversal; los instrumentos utilizados para la recolección de los datos fueron la Escala de Autoeficacia sobre las Prácticas Docentes Inclusivas (EAPDI) y la escala sobre Cuestiones sobre Universidad y Discapacidad (CUNIDIS). La muestra fue conformada por 69 profesores de la Universidad de la Costa. En los resultados obtenidos se encontró que el nivel de autoeficacia de los profesores es elevado y una actitud favorable hacia la educación inclusiva. Además, el estudio encontró correlaciones bilaterales entre la sensibilización y relaciones con los estudiantes y otras variables, tales como: autoeficacia para generar instancias colaborativas ( $.277$ ); y creación de currículos que faciliten la participación ( $.364$ ).

*Palabras claves:* Autoeficacia, actitud, educación inclusiva, profesores

### **Abstract**

This study is aimed at analyzing the relationship between perceived self-efficacy and the attitude towards inclusive education held by teachers in higher learning. The study uses a positivist paradigm, a quantitative approach of correlational scope, and is configured as an ex post facto study of cross-sectional measurement. The research instruments used for data collection included the Self-Efficacy Scale on Inclusive Teaching Practices in spanish (EAPDI) and the scale University and Disability Issues in spanish (CUNIDIS). The sample consisted of 69 professors from the Universidad de la Costa. As to the results, the study found a high level of self- efficacy and positives attitude towards inclusive education. In addition, , the study found bilateral correlations between awareness and relationships with students and other variables, such as: self-efficacy to generate collaborative instances (.277); and creation of curriculums that generated participation. ( ,364).

*Keywords:* Self-efficacy, attitude, inclusive education, teachers

**Tabla de contenido**

Lista de Tablas	10
Lista de figuras	<b>¡Error! Marcador no definido.</b>
Introducción	12
Capítulo I	14
Planteamiento del problema	14
Interrogante general	19
Interrogantes específicos	20
Objetivos	20
Objetivo General	20
Objetivos específicos	20
Justificación	21
Delimitación	24
Capítulo II	26
Marco referencial	26
Estado del arte	26
Autoeficacia	27
Actitud	33
Bases teóricas	40
Teoría cognitiva social - Autoeficacia	41

AUTOEFICACIA Y ACTITUD DE LOS DOCENTES HACIA LA INCLUSIÓN	8
Autoeficacia Docente	46
Teoría del comportamiento planificado - actitud	48
Educación inclusiva	53
Educación superior e inclusión	57
Marco legal	60
Hipótesis	66
Capítulo III	67
Diseño metodológico	67
Población	68
Muestra	69
Instrumentos	69
Capitulo IV	72
Análisis e interpretación de la información	72
Actitud hacia la educación inclusiva	72
Niveles de autoeficacia ante la educación inclusiva	76
Correlaciones entre autoeficacia y actitud	78
Discusión	81
Capítulo V	86
Conclusiones y recomendaciones	86
Recomendaciones	88

AUTOEFICACIA Y ACTITUD DE LOS DOCENTES HACIA LA INCLUSIÓN	9
Referencias	90
Anexos	99
Formulario de evaluación de actitud y autoeficacia hacia la educación inclusiva1	99
Solicitud de autorización para el uso de instrumentos	105

**Lista de Tablas y Figuras**

## Tablas

Tabla 1 Matriculados en educación superior con discapacidad en el 2020.....	16
Tabla 2 Operacionalización de las variables .....	65
Tabla 3 Datos descriptivos de las subescalas .....	72
Tabla 4 Puntuaciones de la subescala de Actitud para adaptar el currículo .....	73
Tabla 5 Puntuaciones medias subescala Sensibilización y relación con los estudiantes.....	74
Tabla 6 Puntuaciones subescala de autoeficacia para realizar modificaciones al currículo.	76
Tabla 7 Puntuaciones subescala autoeficacia para colaborar con otros .....	77
Tabla 8 Correlaciones entre dimensiones .....	79

Figuras

Figura 1 Teoría del Comportamiento Planificado ..... 52

Figura 2 Características de la educación inclusiva..... 57

## Introducción

Actualmente, en el sistema educativo colombiano, un gran número de estudiantes presenta algún tipo de discapacidad o condición de vulnerabilidad; por lo que el Ministerio de Educación Nacional (MEN) ha implementado nuevas estrategias y legislaciones que apuntan a otorgar una educación de calidad bajo el principio de educación inclusiva y el enfoque diferencial.

En los últimos años la discapacidad ha dejado de ser conceptualizada y abordada exclusivamente desde el plano biológico, para abordarse desde un modelo biopsicosocial que reconoce que en el bienestar de los individuos intervienen factores no solo biológicos, sino también psicológicos y sociales (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2017).

Esta transformación en la forma de entender el fenómeno ha provocado un gran interés en los gobiernos y la academia, por lo que las políticas de inclusión se encuentran en un momento de auge a nivel mundial, sin embargo, aún se registran barreras educativas para la inclusión que se exponen en el capítulo 1 de este estudio, y que se evidencian en el bajo número de estudiantes en situación de discapacidad que alcanzan el nivel de educación superior en Colombia en comparación con aquellos que no presentan ninguna discapacidad.

Desde el modelo biopsicosocial, la inclusión de todos los individuos en condición de vulnerabilidad cobra mayor importancia, y el sistema educativo juega un papel destacado en la difusión y materialización de este principio, así, la presente investigación se centra en el que se considera uno de los elementos principales: el docente, quien tiene como característica inherente a su labor el contacto directo con la población de estudiantes con barreras para el aprendizaje y la participación, o estudiantes con Necesidades Educativas

Especiales (NEE), término que en este estudio será poco usado salvo los casos en que por su extensión en la literatura y la legislación actual así o amerite.

En el capítulo 2, se realiza una revisión bibliográfica de la autoeficacia y actitud docente, en el se describe cada variable y la aparente relación a otros factores como el contacto previo, la experiencia y nivel educativo en el que se imparten clases.

Por otra parte, en el capítulo 3, se expone el diseño metodológico de la investigación, donde se describe el enfoque, la población, muestra e instrumentos que permitirán abordar la temática y la consecución de los objetivos planteados.

La inclusión es un fenómeno que por novedoso ha encontrado la barrera del desconocimiento en muchos actores de la sociedad, incluyendo parte del profesorado, quienes según algunos hallazgos previos aún se perciben con poca experiencia o la necesidad de formación (Angenscheidt y Navarrete, 2017) para afrontar el reto y falta de competencias para realizar un trabajo de enseñanza exitoso con la población vulnerable. Es por eso que en el capítulo 4 y 5 se analizan y discuten los resultados obtenidos en contraste con otras investigaciones y las teorías de base de la autoeficacia percibida y la actitud de los docentes hacia la educación inclusiva, tratando de identificar estos elementos en el perfil del docente y su potencial influencia en el desempeño de su rol.

## Capítulo I

### Planteamiento del problema

En el presente capítulo se presenta el planteamiento del problema desde las cifras oficiales tomadas de diferentes medios oficiales, así como algunos aportes realizados por investigaciones previas. Se presentan los objetivos que guiarán la investigación, y la justificación en términos de pertinencia, aportes científico, académico y social; así como la delimitación espacial, temporal y teórica.

La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2011) , afirma que los primeros esfuerzos de los países por brindar educación a las personas con discapacidad consistieron en la creación de instituciones educativas especiales separadas destinadas a satisfacer necesidades específicas, como las escuelas para personas ciegas, sin embargo, la cobertura de este tipo de instituciones solo alcanzaba una pequeña proporción y generalmente estaban ubicadas en los centros urbanos, lo cual se convertía en una barrera para el acceso de muchas personas, siendo medidas acciones insuficientes para dar respuesta a las necesidades educativas de este grupo de la población.

Este problema se hace más visible con las proyecciones de la OMS (2011) que indican que el 15% de la población mundial presenta algún diagnóstico de discapacidad; en Colombia según datos publicados por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE, 2019), en el año 2018 se registraban 3.134.036 en situación de discapacidad en Colombia, sin embargo, el sistema de Registro de Localización y Caracterización de Personas con Discapacidad (RLCPD) para noviembre de 2018 tenía

registrado 1.448.889 personas con discapacidad (Ministerio de Salud y Protección Social, 2019).

En el reporte mencionado, el RLCPD (2019), también informa que el 17,2% personas en situación de discapacidad eran menores de veinticuatro años, de las cuales el 43% se encontraba desescolarizado, y señala que el 65% de esta población refiere que la razón por la que no estudian es por su discapacidad, lo cual muestra que este grupo poblacional tiene dificultades para percibir un entorno educativo favorable con su condición de diversidad.

Así mismo, el MEN (2017) basado en los datos del Sistema Integrado de Matrículas (SIMAT) encontró que el número de estudiantes con discapacidad en Colombia era un dato muy bajo comparado con la estimación del número total de personas menores de 15 años que a nivel mundial, presentan alguna discapacidad. Dato que podría estar relacionado con dificultades encontradas por las personas con discapacidad para el ingreso al sistema educativo formal en los diferentes niveles educativos.

Ya para el año 2020, el Observatorio Nacional de Discapacidad ([OND], 2020), reportó que solo el 58% de las personas con discapacidad en edad escolar asisten a establecimientos educativos, Mientras que, respecto a la educación superior, esta institución reportó que solo el 4,36% de este grupo poblacional ha alcanzado este nivel, lo cual reafirma las dificultades para el ingreso, permanencia y graduación de este nivel educativo.

En la tabla 1 que se presenta a continuación, se puede identificar la cantidad de estudiantes a nivel nacional matriculados en educación superior según el tipo de

discapacidad durante el año 2020. Esta cifra está basada en procesos de auto declaración y auto reconocimiento de los estudiantes recopilada por el Ministerio de educación nacional.

Tabla 1

*Matriculados en educación superior con discapacidad en el 2020*

<b>Tipo de Discapacidad</b>	<b>Hombres</b>	<b>Mujeres</b>	<b>Matriculados 2020</b>
Discapacidad física o motora	1.482	1.188	2.670
Discapacidad Intelectual	165	208	373
Discapacidad Múltiple	868	755	1.623
Discapacidad Psicosocial	143	111	254
Discapacidad Sensorial - Baja Visión	1.512	1.811	3.323
Discapacidad Sensorial - Ceguera	240	243	483
Discapacidad Sensorial - Hipoacusia	342	281	623
Discapacidad Sensorial - Sordera Profunda	228	217	445
Discapacidad Sensorial - Sordoceguera	17	17	34
Discapacidad Sistémica	22	18	40
<b>Total</b>	<b>5.019</b>	<b>4.849</b>	<b>9.868</b>

*Fuente:* Carta Ministerio de Educación Nacional. (2021) *Nota:* La tabla muestra el número de estudiantes en educación superior que declaran tener algún tipo de discapacidad

Estos datos, indican que en Colombia existe un porcentaje significativo de personas en situación de discapacidad, muchos actualmente usuarios del sistema educativo, así como

otros que encuentran barreras para el ingreso o permanencia en el. Así mismo, la diferencia de los datos presentados entre las diferentes instituciones, permiten afirmar que aún debe consolidarse un sistema integrado de información sobre discapacidad que permita tener bases de análisis mucho más precisas, que permitan conocer el fenómeno en toda su dimensión y realizar intervenciones más pertinentes respecto a este.

En el caso de la ciudad de Barranquilla, el 7% de las personas en situación de discapacidad accede a niveles educativos técnicos, tecnológicos, universitarios o posgrados (OND, 2020), ubicándose por encima de la media nacional en este indicador, pero siendo aún una cifra baja.

En cuanto a la Universidad de la Costa, los reportes de bienestar estudiantil muestran que para el periodo académico 2021-1 se tiene una población de 77 estudiantes en situación de discapacidad.

Por su parte, Muñoz (2011), encontró que las personas con discapacidad cursan un promedio de 4,49 años escolares, mientras que las personas sin discapacidad realizan 6,48 años escolares, además agrega que de acuerdo con estas estadísticas: “se hace evidente que el acceso al derecho a la educación por parte de este grupo de población es limitado”(p.3), incluso en los primeros niveles de educación.

El MEN (2017), afirma la existencia de dos tipos de barreras para la inclusión, estas son las barreras relacionadas con el desconocimiento de las necesidades y los requerimientos de los estudiantes, es decir, dificultades que encuentran los docentes para enseñar a todos los estudiantes según su diversidad, ya sea, por falta de formación

educativa o por dificultades para llevar a la práctica estrategias de enseñanza idóneas, y las barreras actitudinales o relacionadas con creencias erróneas acerca de la discapacidad.

Según lo anterior, una de las principales barreras para la inclusión es la preparación de los docentes para dar respuestas pedagógicas idóneas a las demandas de los estudiantes en situación de discapacidad, pudiendo el profesor convertirse en una barrera en sí mismo para el proceso de inclusión del estudiante, especialmente si se tiene en cuenta que se ha encontrado que los profesores que manifiestan no estar suficientemente capacitados, también manifiestan no tener tiempo suficiente para atender la diversidad en el aula (Angenscheidt y Navarrete, 2017), lo cual sugiere que la percepción de falta de conocimiento, podría estar relacionada con aspectos actitudinales.

Así mismo, es posible que la falta de formación en temas de formación manejo de diversidad esté relacionado con la percepción de autoeficacia, sobre esto López, Martín y Echeita (2013), afirman que la autoeficacia es un elemento que podría estar asociado con la actitud de los docentes frente al proceso de inclusión; convirtiéndose en una barrera o en un factor sumativo del éxito académico de la población de estudiantes con barreras para el aprendizaje y la participación. Esto parece particularmente pertinente dada la evidencia generalizada de que los docentes respaldan el principio de inclusión, pero dudan de su capacidad para promulgarlo con éxito (MacBeath et al., 2006 citado por Robinson, 2017).

Con igual importancia, en algunos estudios realizados ha sido hallada evidencia que indica que la actitud de los docentes hacia educación inclusiva es negativa (Sevilla, Martín y Jenaro, 2018) y que esta se relaciona con algunas variables sociodemográficas de los docentes como el sexo, área de formación y nivel educativa en el que se desempeñan, lo

cual supone un reto aun mayor para las instituciones y los estudiantes con barreras para el aprendizaje y la participación si se tiene en cuenta que los docentes son los administradores de las aulas y uno de los principales actores en la gestión del clima escolar y la minimización de barreras para el aprendizaje.

Las preocupaciones por esta situación encuentran mayor fundamento con los hallazgos de Angenscheidt y Navarrete (2017), quienes hallaron que el 70% de la muestra de los docentes objetos de su estudio, consideran que no están suficientemente capacitados para atender a alumnos con barreras para el aprendizaje y la participación, coincidiendo en este aspecto y con la percepción de falta de tiempo para responder a las demandas de la diversidad, con los hallazgos de Sevilla, Martín y Jenaro (2018), lo cual podría afectar negativamente las actitudes de los docentes en relación a la implementación de prácticas pedagógicas inclusivas.

Los anteriores datos y hallazgos presentados en relación con la discapacidad, la autoeficacia y la actitud de los profesores, genera un interrogante general que el presente estudio pretende resolver y que a continuación se presenta:

### **Interrogante general**

¿Cuál es la relación entre la autoeficacia y la actitud de los profesores de educación superior hacía la educación inclusiva?

**Interrogantes específicos**

- ✓ ¿Cuál es el nivel de autoeficacia o valoración que los profesores hacen sobre sus habilidades para desarrollar prácticas educativas inclusivas?
- ✓ ¿Cuál es su actitud actual para tomar acciones inclusivas en favor de la diversidad en el aula de clases?
- ✓ ¿Existe una relación entre dichos niveles de autoeficacia y la actitud que presentan?

**Objetivos****Objetivo General**

Analizar la autoeficacia y su relación con la actitud de los profesores de la Universidad de la Costa frente a la educación inclusiva.

**Objetivos específicos**

- Identificar la percepción de autoeficacia de los profesores de la Universidad de la Costa.
- Caracterizar la actitud de los profesores de la Universidad de la Costa frente a la educación inclusiva.
- Establecer la relación entre la autoeficacia y la actitud de los profesores hacia la educación inclusiva.

### **Justificación**

La educación inclusiva es un tema que se encuentra actualmente en la agenda de muchos gobiernos a nivel mundial, la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad promulgada por las Naciones Unidas en el año 2006 dio un gran empuje de energía a la lucha por la inclusión plena de las personas en situación de discapacidad, debido a que los países miembros como Colombia adoptaron la convención dentro de sus políticas nacionales, colocando la inclusión educativa como uno de los aspectos centrales para avanzar hacia la dignidad y la reivindicación de los derechos de este grupo minoritario de la sociedad.

La presente investigación, precisamente responde al interés y la necesidad de brindar las garantías en los aspectos más relevantes a las personas en situación de discapacidad en los entornos educativos, y cumplir de esta forma con las políticas internacionales incorporadas a nuestra legislación nacional en favor de la inclusión educativa.

Si bien desde hace algunos años se viene avanzando en plasmar una ruta legislativa clara de atención a la diversidad, aun se requiere fortalecer rutas pedagógicas y explicativas que amplíen la comprensión del fenómeno de la discapacidad a mayor profundidad, de modo que todos los actores inmersos en la educación adquieran un mayor grado de sensibilidad hacia la importancia de legitimar los derechos de las personas con discapacidad (Santamaría, 2017).

El presente estudio brindará mayores herramientas de conocimiento sobre la discapacidad en los entornos educativos, las barreras para el aprendizaje y la participación,

la percepción de los profesores sobre estos fenómenos y como algunas variables personales como la autoeficacia o la actitud hacia los principios de la educación inclusiva pueden ser determinantes para el éxito de la gestión educativa en el aula y generar posibles resultados (positivos o negativos) en función de ellos.

Las actitudes desfavorables hacia la inclusión de personas en situación de discapacidad en aulas regulares que aún se hace presente en los resultados de algunas investigaciones, interfiere con el principio de equidad y educación de calidad para todos promulgado por el MEN; lo cual puede desestimular el ingreso de este grupo minoritario al nivel de educación superior y disminuir las posibilidades de que este alcance mayores niveles de desarrollo personal y socioeconómico, ya que las ofertas laborales de mayores remuneraciones tienden a ser dirigidas a personas calificadas profesionalmente en un área, por lo cual es importante avanzar en conocimiento y acciones prácticas que minimicen estas barreras.

Investigaciones previas también dan cuenta de que en algunos casos la actitud se encuentra asociada a otras variables, por lo que teniendo en cuenta los hallazgos que muestran que muchos profesores no se sienten con la formación necesaria para respuesta a la diversidad en el aula, es importante identificar si esto les genera una predisposición negativa hacia la educación inclusiva.

Además, el abordaje de la autoeficacia que se realiza en el presente estudio brindará avances en el campo científico para la profundización de esta variable, de la cual existen escasos estudios previos realizados entre la población de profesores universitarios, por lo que esta investigación seguiría ampliando una línea de trabajo poco explorada que ayudará

a través del análisis de resultados a tomar decisiones más acertadas para favorecer la educación inclusiva en nuestra región.

Identificar la dinámica de la autoeficacia y la actitud en el tejido educativo será valioso, debido a que esto permitirá tomar algunas acciones o realizar modificaciones que se consideren pertinentes para favorecer la inclusión educativa. Como ejemplo de esto se pueden mencionar entre otras cosas y previos análisis de viabilidad y pertinencia: la posible modificación a planes académicos y curriculares de los profesores en formación, de tal forma que se fortalezcan aspectos relacionados con la diversidad desde su formación inicial o la planificación de planes de capacitación dirigidos a fortalecer habilidades específicas.

Además de las aplicaciones prácticas mencionadas anteriormente, este estudio favorecerá el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, ya que un profesorado con una actitud más abierta y positiva hacia los principios de la inclusión, facilita en gran medida el proceso educativo al generar un mejor clima de aula, lo cual impulsa la participación activa de todos los estudiantes.

Según se menciona en líneas anteriores, este trabajo de investigación se hace pertinente dada la necesidad de brindar garantías de equidad a todas las personas, incluidas aquellas en situación de discapacidad, para que alcancen un desarrollo integral en la sociedad que les permita participar activamente de los asuntos sociales bajo condiciones dignas y bajo el reconocimiento de sus derechos.

Por tal el impacto de la investigación se proyecta hacia diferentes ámbitos: el educativo, al tener en cuenta que aportará conocimiento para mejoras de los ambientes de enseñanza; el social, al promover mejores condiciones de acceso y permanencia al sistema

que potencialicen la funcionalidad social; y el ámbito personal, promoviendo la comprensión que permita adaptar entornos en los que se fortalezcan valores que permitan al individuo un desarrollo integral de la personalidad que le permita gozar de experiencias emocionales positivas.

### **Delimitación**

Esta investigación se realizó en la ciudad de Barranquilla – Atlántico, con una muestra de profesores de educación superior, compuesta por profesores de las diferentes facultades de la Universidad de la Costa. La Universidad de la Costa, es una institución de educación superior de carácter privado acreditada en alta calidad por el Consejo Nacional de Acreditación (CNA), cuenta con una población activa con más de 11.000 estudiantes mayoritariamente perteneciente a los estratos socioeconómicos medio y bajo, así como una planta docente con más de 600 profesores.

La Universidad de la Costa no cuenta con un programa institucional de inclusión, sin embargo, ejecuta estrategias desde el área de bienestar estudiantil para promover la minimización de barreras para la inclusión de grupos priorizados o minoritarios, como son: minorías raciales, población LGBTIQ+, víctimas del conflicto armado, población de zonas de difícil acceso y personas en situación de discapacidad, con los que se realizan acciones afirmativas de visualización, adaptación y promoción para la minimización de dichas barreras. Según datos de bienestar estudiantil, la institución cuenta con una población de 77 estudiantes en situación de discapacidad para el semestre académico 2021-1.

Las variables de estudio de esta investigación son la autoeficacia percibida y la actitud hacia la educación inclusiva en relación a la discapacidad, y su desarrollo comprendió el periodo de tiempo entre el mes de abril y el mes de noviembre del año 2021.

## **Capítulo II**

### **Marco referencial**

El presente capítulo contiene una revisión bibliográfica que se divide en dos elementos: el estado del arte y el marco teórico, en el primero de estos se pretende dar cuenta de los resultados y aportes de investigaciones previas al presente estudio, mientras que en las teorías de base se encontrarán los constructos que guían el estudio y que brindaran herramientas lógicas para el análisis de los resultados. Así mismo, se expone el marco legal alrededor de la educación inclusiva en Colombia y una operacionalización de variables que permitirá identificar los elementos más importantes de cada una.

#### **Estado del arte**

En el presente estado del arte se busca indagar en las investigaciones relacionadas con las variables: autoeficacia y actitud frente a la educación inclusiva, y cómo la producción científica previa en relación a estas, aporta a este nuevo estudio en curso. En líneas posteriores se realizará una exposición de cómo ha sido estudiada la autoeficacia y su influencia en el desarrollo de diversos procesos educativos; así mismo, se revisará la producción científica en referencia a la variable actitud de los profesores ante la inclusión, y cómo está se relaciona con la autoeficacia u otros elementos que pueden ser condicionantes de la misma.

## **Autoeficacia**

El estudio de la autoeficacia ha animado en los últimos años a muchos investigadores a considerar esta variable como un elemento clave en algunos procesos educativos, especialmente aquellos procesos que demandan habilidades específicas del profesorado, como la implementación de prácticas educativas inclusivas. El estudio de la autoeficacia en el plano educativo y de la inclusión, como veremos a continuación, se ha extendido principalmente a lo largo de los niveles infantil, primaria y secundaria.

Entre los estudios realizados, podemos encontrar la investigación “Análisis de actitudes y autoeficacia percibida del profesorado ante la educación inclusiva” ha encontrado que algunos grupos de profesores se consideran capaces de dar manejo a los estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE), sin embargo, se concluye que a mayor nivel educativo en el que los profesores imparten las clases, mayores son las dificultades que encuentran para hacer efectivos los principios de la inclusión (Collado-Sanchis et al, 2020).

Lo anterior, coincide parcialmente con los hallazgos de la investigación “Determinantes e impacto de los sentimientos de autoeficacia en los profesores” realizada por Covarrubias y Mendoza (2016), en la que se encontró que los docentes de enseñanza infantil, tienen mayores niveles de autoeficacia percibida, que sus colegas de primaria y secundaria en relación al factor específico “Eficacia en la atención a la singularidad de los estudiantes”, sin embargo al evaluar la autoeficacia en su conjunto general, no se encuentran diferencias significativas entre la autopercepción de autoeficacia y el nivel educativo en el que imparten clases. Esto pone en evidencia la necesidad de seguir abriendo

nuevas líneas de investigación que amplíen el conocimiento respecto a la dinámica de la autoeficacia, así mismo, la pertinencia de ampliar las investigaciones a los grados superiores de educación.

Así mismo, se han realizado otros estudios que apoyan la idea que la autoeficacia ante la práctica educativa inclusiva es un tema del que aún se pueden esperar numerosos nuevos hallazgos, esto debido a que en la investigación “Actitudes y autoeficacia de los profesores de educación física hacia la inclusión de niños con discapacidad: una revisión narrativa de la literatura internacional” se encontraron diferencias significativas entre culturas en aspectos específicos de la autoeficacia (Hutzler, Meier, Reuker & Zitomer, 2019), como la gestión del comportamiento.

En este estudio, también se señala que las características de la escuela, los atributos personales de los profesores y de los estudiantes con algún tipo de discapacidad, confluyen en la configuración de las actitudes y los niveles de autoeficacia de los maestros, produciendo expresiones conductuales que impactan sobre la inclusión en la educación, constituyéndose en un ciclo de retroalimentación entre sí.

Lo anterior, concuerda y refuerza las hipótesis que considera pertinente la formación docente en temas relacionados con manejo de la diversidad para aumentar su autoeficacia en dicho aspecto, tal como se plantea en el proyecto “Incluye - T : un programa de desarrollo profesional para aumentar la autoeficacia de los educadores físicos hacia la inclusión” que expone una correlación positiva entre la autoeficacia para ejercer prácticas inclusivas y la actitud ante la inclusión, concluyendo que los profesores que asisten a

talleres o cursos para fortalecimiento de estudiantes con discapacidad muestran mejor actitud ante la misma (Reina, Healy, Roldan, Himmelmayr & Klavina, 2019).

Lo anterior coincide con los hallazgos del trabajo investigativo titulado “Deporte inclusivo en la escuela: Diseño y análisis de un programa de intervención para promover la inclusión del alumnado con discapacidad en educación física”, en el que se obtuvieron resultados que indican que los cursos de formación son un herramienta poderosa para mejorar la autoeficacia de los profesores (Ocete, 2016), además, en este estudio no se encontraron diferencias significativas entre la niveles de autoeficacia según la edad ni el género de los docentes.

Respecto a esta línea, en la que se consideran los procesos de formación como condicionantes de la autoeficacia, encontramos la investigación “Estrategias educativas inclusivas y su relación con la autoeficacia de docentes en formación”. En este estudio, se concluyó que “cuanto mayor sea la capacitación y preparación del profesorado en educación inclusiva mayor será la autoeficacia percibida y reflejada en el desarrollo de prácticas incluyentes” (Murillo, Ramos, García y Sotelo, 2019), lo cual coincide con otros autores (Ocete, 2016; Reina et al, 2019).

Desde la mirada de los estudiantes, los hallazgos también coinciden en la importancia de la formación de los profesores para el manejo de la discapacidad. En la investigación “Educación inclusiva en la enseñanza superior: soñando al profesorado ideal” los estudiantes señalan la que los profesores no solo deben formarse en manejo de cuestiones técnicas como tableros electrónicos u otras tecnologías, sino también en contenidos concretos para el manejo de la diversidad como conocer los diferentes tipos de

discapacidad “ya que dependiendo de cuál fuera ésta, la respuesta que se deba dar puede ser diferente” (Moriña, Cortés y Molina, 2015).

Esto cobra pertinencia a la luz de otras investigaciones en las que se ha encontrado que hasta el 70% de los docentes manifiesta que no está suficientemente capacitado para atender estudiantes con barreras para el aprendizaje y la participación, en este mismo sentido, respecto a su percepción de habilidades para atender la diversidad en su clase, el 46% manifiesta no tenerlas (Angenscheidt y Navarrete, 2017).

Por otra parte, encontramos la investigación titulada “Autoeficacia docente y desempeño docente, ¿una relación entre variables?”, en la que se halló una correlación positiva entre las variables, mostrando que la autoeficacia no sólo se encuentra relacionada con la actitud, sino también con otras variables como el desempeño del docente, apoyando la afirmación realizada en líneas anteriores en las que se mencionaba autoeficacia como elemento clave de diversos aspectos educativos. Esta investigación es valiosa, ya que muestra que los docentes que tienen un nivel alto de confianza en sus conocimientos y habilidades, realizan una práctica educativa más asertiva y orientada a la consecución de logros de sus estudiantes (Hernández y Cenicerros, 2018).

Para evaluar estas posibles relaciones de la autoeficacia con otros elementos claves del desarrollo educativo, es preciso contar con instrumentos válidos y confiables de medición de esta variable, esto a motivado la generación de estas escalas como la resultante de la investigación titulada “Construcción de la Escala de Autoeficacia Docente Colectiva del profesorado universitario” realizada por Gonzales (2018), que tuvo como objetivo, construir una escala de autoeficacia docente colectiva del profesorado universitario,

considerando para esto, siete dimensiones claves de la autoeficacia docente: planificación y diseño del proceso de enseñanza-aprendizaje; implicación activa en el aprendizaje de los estudiantes; interacción y creación de un clima positivo en el aula, departamento y facultad; evaluación del aprendizaje de los estudiantes y de la función docente; investigación y publicación de los conocimientos científicos; capacitación y actualización profesional y pedagógica.

Otro ejemplo de los intentos por diseñar instrumentos para la medición de la autoeficacia docente, lo encontramos en la investigación “Validación de una escala de autoeficacia del profesor universitario de pregrado sobre su capacidad para implementar prácticas docentes que favorezcan la inclusión de estudiantes con discapacidad, en la ciudad de Concepción”. En este estudio realizado por Castro (2017), se logra validar la “Escala de Autoeficacia del Profesor Universitario para implementar Prácticas Docentes que faciliten la inclusión de Estudiantes con Discapacidad” (EAPDI), y mostrar que el instrumento cuenta con buenos niveles de validez y confiabilidad para la medición de la variable.

Además, en este estudio se encontró que existe una diferencia estadísticamente significativa entre los profesores que cuentan con experiencias previas en inclusión o discapacidad, y aquellos que no. La escala EAPDI, producto de este trabajo ha sido elegida como herramienta para el levantamiento de los datos de la presente investigación en curso, por su pertinencia y alineamiento con sus objetivos.

En los resultados del estudio “Revisión de la investigación educativa sobre autoeficacia y la teoría cognitiva en Hispanoamérica”, realizada por Casas y Blanco (2016),

Señalan que la autoeficacia de los profesores es un factor que debe ser promovido debido a que tiene un efecto importante en su práctica docente como su actitud ante diferentes procesos educativos, además es una variable relacionada con distintos resultados de los estudiantes.

En la anterior investigación, los autores mencionan que no se logran identificar estudios de la autoeficacia docente en profesores de educación superior, y que la investigación de autoeficacia en general en Hispanoamérica, tiene un desarrollo incipiente, lo cual demuestra la pertinencia de seguir investigando esta variable en nuestro contexto, esto coincide con las afirmaciones de Ocete (2016), quien también manifiesta que son pocos los estudios en esta área.

Por otra parte, la investigación “La autoeficacia de los docentes para implementar prácticas inclusivas: aportes para una reflexión sobre la inclusión educativa” determina a través de una serie de estudios, que los niveles de autoeficacia en las mujeres son más bajos que la de sus colegas hombres, aunque no se explica esta diferencia entre los sexos.

También se encontró que entre mayor edad reportan los profesores, menos competentes y preparados para promover la inclusión se sienten, indicando una autoeficacia más baja a medida que aumenta la edad (Dias, 2017), lo cual contrasta con los hallazgos de otras investigaciones en las que no se encontraron diferencias significativas en este sentido (Ocete, 2016). Este artículo permite identificar que existen hallazgos mixtos respecto a las variables sociodemográficas relacionadas con los niveles de autoeficacia percibida, por lo cual es importante seguir profundizando en esto, a fin de encontrar mayor claridad al respecto.

## **Actitud**

La actitud de los distintos actores del sistema educativo hacia la educación inclusiva, sin duda un tema que poco a poco ha ido despertando más interés entre la comunidad académica, en los últimos años, el volumen de investigaciones sobre este tema parece mostrar una tendencia al incremento, en el que resaltan dos líneas principales: La actitud de los profesores y la actitud los estudiantes hacia la educación inclusiva. Teniendo la población que compone este estudio, se expondrá una serie de investigaciones sobre la actitud de los profesores hacia la educación inclusiva y sus principales hallazgos como aporte a este trabajo investigativo:

En la investigación “Actitudes de los maestros ante la inclusión de alumnos con discapacidad”, realizada por Bermúdez y Navarrete (2020), por ejemplo, se concluyó que la actitud de los maestros hacia los estudiantes en situación de discapacidad es positiva, coincidiendo con los hallazgos de otras investigaciones que se revisarán más adelante (Angenscheidt y Navarrete, 2017).

Además de esto, los autores encontraron que existe una mayor predisposición positiva en los docentes que mantienen o han tenido interacción en entornos personales o laborales con personas con discapacidad, dándole reconocimiento a los derechos fundamentales no sólo en ambientes educativos, sino también fuera de ellos, como el derecho al voto, casarse y tener hijos. Estos investigadores no identificaron relación entre asistencia a cursos de perfeccionamiento para el manejo de la diversidad, edad o años de trabajo de los profesores con su actitud (Bermúdez y Navarrete, 2020), lo cual no coincide con hallazgos de otras investigaciones que se revisarán más adelante.

Estos hallazgos contrastan con los resultados de la tesis doctoral “Deporte inclusivo en la escuela: Diseño y análisis de un programa de intervención para promover la inclusión del alumnado con discapacidad en educación física” realizada por Ocete (2016), quien encontró que los profesores asistentes a programas de capacitación e intervención para la implementación de prácticas inclusivas en las clases de educación física, tuvo un efecto positivo en la actitud y la autoeficacia de los docentes.

En este estudio, contrario a otras investigaciones (Sevilla et al, 2018) resalta el efecto positivo que tiene la experiencia previa en manejo de la discapacidad sobre la actitud de los maestros, indicando que quienes no habían tenido experiencia mostraban creencias de que la planificación y preparación de las clases con estudiantes en situación de discapacidad, serían más difíciles (Ocete, 2016).

Adicional a esto, la investigación indica que la actitud no parece verse afectada por los años de experiencia sino por el hecho de tenerla, así mismo, concluye que los profesores más jóvenes tienen actitudes más favorables ante la educación inclusiva, sin embargo aclara que esta correlación obedece a los contenidos de sus cursos de formación inicial como profesores y no a la edad en sí misma, lo cual coincide con las conclusiones de otros estudios que revisaremos (Sevilla et al, 2018; Bermúdez y Navarrete, 2020).

Por otra parte, en la investigación “Comprendiendo las actitudes de los docentes hacia la inclusión de niños con discapacidad en escuelas inclusivas utilizando métodos mixtos: el caso de Trinidad”, se encontró que existen actitudes ambivalentes frente a este fenómeno en los maestros (Parey, 2019), quienes consideran que la inclusión depende del tipo de discapacidad que presentan los estudiantes, así como la gravedad de las mismas.

En este estudio se encontró que los profesores favorecen menos a los estudiantes con discapacidades que tienen mayores dificultades académicas y estudiantes sordos, incapaces de escuchar el habla conversacional. Esto pone en evidencia la pertinencia de considerar indagar la actitud ante discapacidades específicas. También se hizo evidente que una de las principales preocupaciones está relacionada con los recursos disponibles, y que los profesores con experiencia previa con personas en situación de discapacidad presentaban mejores actitudes ante las mismas, lo cual coincide con otras investigaciones (Ocete, 2016).

Esta ambivalencia también fue identificada en profesores de educación física, que describen la educación inclusiva en términos favorables y desfavorables, siendo la situación vivida y específica la que marca la actitud de los docentes en muchas ocasiones (Rekaa, Hanisch & Ytterhus, 2018).

Adicional a esto, la actitud de los profesores parece verse favorecida cuando se dan interacciones positivas entre los estudiantes con barreras para el aprendizaje y la participación y sus compañeros de clase. Sin embargo, una de las mayores preocupaciones identificadas en este estudio, está relacionada con los estudiantes sin discapacidad, pues los profesores temen que los estudiantes en condición de discapacidad demanden más tiempo de atención, y esto produzca pérdida del interés en los demás miembros de la clase.

También se pone de manifiesto que hay profesores que consideran la inclusión una carga extra injusta (Combs et al, 2010; Haycock & Smith, 2010; Hersman & Hodge, 2010, citados por Rekaa et al, 2018) lo cual coincide con los resultados expuestos por otros investigadores (Collado-Sanchis et al, 2020; Angenscheidt y Navarrete, 2017; Sevilla et al,

2018) en los que los profesores perciben la inclusión como un aumento de sus funciones; además, recogen las preocupaciones por la disponibilidad de recursos adecuados (Sato et al, 2007, citado por Rekaa et al, 2018), coincidiendo en esto último con otros investigadores (Parey, 2019; Collado-Sanchis et al, 2020).

Siguiendo la línea de los hallazgos anteriores, se encuentra la investigación “Actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales” realizada en Colombia por Gonzáles y Triana (2018), quienes encontraron que los profesores, especialmente los de educación pública tienen múltiples responsabilidades y se ven sometidos a la masificación de la educación, teniendo grupos con un elevado número de estudiantes en el aula que dificulta la atención adecuada a los que poseen alguna necesidad educativa especial.

La investigación “Actitud del docente hacia la educación inclusiva y hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales”, ofrece otro elemento a tener en cuenta para el estudio de la actitud frente a la educación inclusiva; pues según sus resultados, la actitud varía según el objeto de indagación entre educación inclusiva o estudiantes con barreras para el aprendizaje y la participación (Sevilla et al, 2018).

En el estudio mencionado, se identificó que la actitud hacia la educación inclusiva es negativa, pero se identifican niveles positivos de actitud más altos hacia los estudiantes con barreras para el aprendizaje y la participación. Los investigadores de este estudio consideran que esta diferencia podría tener una explicación en que los docentes intentaron ofrecer una respuesta socialmente más aceptable, resulta menos incomodo cuestionar un

proceso (educación inclusiva) que a una persona (estudiantes con barreras para el aprendizaje y la participación).

La anterior conclusión cobra mucha pertinencia para estudios de fenómenos actitudinales hacia educación inclusiva, ya que ponen de manifiesto un posible sesgo en el proceso de recolección de datos provenientes de la población dependiendo del objeto de estudio; para el caso de este trabajo, la actitud que se busca indagar no es en relación a personas con barreras para el aprendizaje y la participación, sino la actitud en relación al proceso y las acciones que demanda la educación inclusiva.

Contrario a lo anterior, investigaciones como “Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva” han encontrado que los profesores opinan que la inclusión tiene más ventajas que inconvenientes y reconocen el beneficio académico y social de que todos los estudiantes se encuentren en aulas regulares (Angenscheidt y Navarrete, 2017). A manera general, los resultados muestran que los profesores tienen una actitud positiva ante los principios de la educación inclusiva, sin embargo, la mayoría manifiesta no estar suficientemente capacitados para atender la diversidad en el aula.

Estos hallazgos coinciden con los de la investigación “Análisis de actitudes y autoeficacia percibida del profesorado ante la educación inclusiva” que encontró que los profesores también consideran beneficiosa la inclusión de estudiantes con barreras para el aprendizaje y la participación a las aulas ordinarias al afirmar que “este hecho permite que se esfuercen más, además de que exista una mayor interacción entre todos los discentes del aula, fomentando la comprensión y la aceptación de los diferentes estudiantes” (Collado-Sanchis et al, 2020).

Este artículo brinda un aporte valioso extra a la investigación, al mostrar que también existen diferencias importantes en cuanto a la actitud según el nivel académico en el que los profesores imparten clase, siendo la actitud menos positiva en el nivel de la secundaria, etapa educativa más alta en la que se realizó el estudio, lo cual coincide con otras investigaciones (Sevilla et al, 2018; Solís et al, 2019).

Por otra parte, la investigación “Evaluación e interpretación de la actitud del profesorado hacia alumnos con discapacidad” realizada por Solís, Pedrosa y Mateos-Fernandez (2019), expone que los profesores participantes con más años de antigüedad en la docencia (15 – 18 años), percibieron menos beneficios relacionados con la inclusión, mayores dificultades para generar un clima adecuado en el aula, y además, tienen la creencia que la discapacidad implica un peor rendimiento educativo, una explicación a esto se encuentra nuevamente relacionada con la formación inicial de los profesores , quienes se habrían formado bajo el modelo de integración y no de inclusión educativa (Solís et al, 2019) lo cual ya ha sido señalado en líneas anteriores por otros autores (Ocete, 2016; Sevilla et al, 2018; Bermúdez y Navarrete, 2020).

Los resultados de este estudio también indican que “el contacto con personas con discapacidad, la formación y el entrenamiento influyen en la mejora de las actitudes”, Por lo que los autores de este estudio recomiendan programas de formación y recursos para mejorar el proceso de educación inclusiva.

Otro ejemplo de la importancia de la formación inicial se encuentra en la investigación “El impacto de la formación en las actitudes, preocupaciones y eficacia de los docentes en formación hacia la inclusión”, la cual encontró que la formación a través de un

curso en manejo de estudiantes en situación de discapacidad, mejora la actitud hacia la inclusión (Sharma & Nuttal, 2016).

Similares resultados también fueron obtenidos en la investigación “Educación física inclusiva y accesible: repensar la capacidad y la discapacidad en la formación inicial del profesorado” en donde posterior a la implementación de un programa de sensibilización y capacitación de los profesores, se obtuvieron actitudes más abiertas y favorables en relación a la inclusión educativa (Barber, 2018) al igual que en otros trabajos (Sharma & Nuttal, 2016; Ocete, 2016).

Así mismo, la investigación “Factores individuales y culturales en las actitudes de los profesores hacia la inclusión: un meta-análisis” señala que los docentes en formación presentan actitudes más favorables ante la educación inclusiva que los docentes que ya ejercen en propiedad (Van Steen & Wilson, 2020), coincidiendo con los hallazgos de otras investigaciones (Ocete, 2016; Sevilla et al, 2018; Solís et al, 2019; Bermúdez y Navarrete, 2020), lo cual se explica en que los planes de formación profesoral actuales poseen más contenido relacionado con los principios de la inclusión educativa.

Esta investigación, también encontró que no existen diferencias significativas en la actitud según el tipo de discapacidad, y que en cambio, los resultados sugieren que “los hombres podrían tener actitudes más negativas hacia la inclusión que las mujeres” (Van Steen & Wilson, 2020), sin embargo, los autores consideran que es poco probable que las características demográficas influyan en la percepción de la inclusión y hacen énfasis en los resultados mixtos que han surgido de los análisis entre el sexo y la actitud hacia la inclusión en otras investigaciones. Estos autores sostienen que, para el estudio de la actitud ante la

discapacidad, es necesario sumar a las características demográficas, las características culturales de la muestra.

Por otra parte, en la investigación “Universidad y discapacidad: Actitudes del profesorado y de estudiantes” se señala que a diferencia de lo que pasa en las etapas educativas no universitarias, los estudios sobre discapacidad en educación superior no son abundantes (Rodríguez y Álvarez, 2015).

Esta investigación encontró que la muestra de profesores considera que no deben realizar algunos ajustes razonables; específicamente, los resultados muestran que los profesores consideran que no deben adaptar los objetivos, los contenidos o los instrumentos y criterios de evaluación, en cambio, se obtuvieron puntajes más favorables respecto a la actitud para realizar ajustes en la metodología del aula.

Adicional a esto, este estudio también tuvo como objetivo la validación de una escala de medición de la actitud hacia la educación inclusiva en el contexto universitario, y aportó la escala Cuestiones Sobre Universidad y Discapacidad (CUNIDIS), la cual es tomada en esta investigación como instrumento para la medición de la variable actitud.

### **Bases teóricas**

Las teorías que se relacionan a continuación brindan herramientas explicativas y de análisis a través de las cuales se elaboró el plan de evaluación de las variables de estudio y la posterior revisión de los resultados. Entre las teorías escogidas se encuentran la teoría cognitiva social (Bandura, 1986), como sustento de la variable autoeficacia y la teoría del

comportamiento planificado (Fishbein & Ajzen, 1975), como sustento de la variable actitud, las cuales se exponen a continuación:

### **Teoría cognitiva social - Autoeficacia**

Bandura analiza el comportamiento humano como el resultado de la interacción de tres factores claves entre sí: la interacción de conductas, factores ambientales y factores personales. Entre los factores personales y cognitivos, se encuentra la autoeficacia percibida, que es definida por Bandura (1986), como “los juicios de cada individuo sobre sus capacidades, en base a los cuales organizará y ejecutará sus actos de modo que le permitan alcanzar el rendimiento deseado”, es decir, este concepto hace referencia a lo que se cree que se puede lograr con los recursos que se tienen, no a los recursos en sí mismos.

Bandura (1986), señala que tanto el conocimiento como las habilidades son necesarios para alcanzar niveles de rendimiento adecuados en una tarea, sin embargo, no son suficientes, y afirma que la autoeficacia es un proceso autorreferente que actúa como intermediario entre el conocimiento y la acción. Las autopercepciones de eficacia afectan la motivación y la conducta de los individuos.

En el desarrollo teórico que realiza este autor, indica que si bien las expectativas de resultados son diferentes a la autoeficacia, los resultados que anticipan los individuos mentalmente dependen en gran medida de los juicios que estos realicen de sus habilidades en diversas situaciones. Debido a esto, es probable que individuos con bajos niveles de autoeficacia frente a una tarea anticipen consecuencias negativas de sus acciones con mayor tendencia, aunque esto no es elemento fijo, pues también, individuos con altos niveles de

autoeficacia pueden anticipar resultados negativos de una acción, sobre todo cuando intervienen otros actores o elementos en el entorno.

En este sentido, afirma que “no es posible separar los resultados esperados de los juicios sobre el propio rendimiento del cual dependen”, lo cual tiene una connotación muy importante en esta investigación, ya que esto permite identificar una cadena de efectos en el que las expectativas de resultados negativos o positivos, productos de una baja o elevada autoeficacia, influyen en la aparición de acciones relacionadas con la tarea.

En adición a lo anterior, sostiene que los individuos tienden a evitar las tareas que consideran que sobrepasan sus capacidades, y desarrollan aquellas que consideran que pueden dominar. Esto impide que el individuo aprenda nuevas tareas, potencie habilidades o adquiera competencias que no están en su repertorio, lo cual se convierte en una barrera para el desarrollo del ser en múltiples dimensiones. Este autor agrega que los juicios sobre la propia eficacia también determinan la cantidad de esfuerzo que empleará el individuo en una tarea, así como su tiempo de persistencia hasta lograr el resultado esperado, afirmando que quienes poseen bajos niveles de autoeficacia abandonan con más prontitud las situaciones desafiantes.

La autoeficacia, también tiene un papel importante sobre las reacciones emocionales del individuo durante la interacción con las situaciones; Esta teoría establece que quienes tienen una evaluación desfavorable de sus capacidades tienden a exagerar la magnitud de sus deficiencias y las dificultades del entorno, generando estrés y distracciones que impiden un mejor aprovechamiento de los recursos individuales. Así mismo, las personas con mayores niveles de autoeficacia general, se imponen mayores retos en función de sus

intereses, experimentan menos estrés y ansiedad ante la no consecución de los resultados y ajustan sus acciones basados en revisiones causales de sus fracasos que favorecen su autoeficacia.

Es importante mencionar, que en muchas situaciones se presenta una valoración errónea de las habilidades requeridas para alcanzar cierto nivel de rendimiento en una tarea, juicios que pueden deberse a varios factores como realizar por primera vez una tarea de la que no se tiene referencia de las capacidades de ejecución necesaria, teniendo que anticipar con base en otras situaciones (Bandura, 1986), además, los objetivos poco definidos o las situaciones en las que el individuo no puede observar su rendimiento, impiden que este tenga claridad para llevar su percepción de eficacia a un esfuerzo de magnitud adecuada.

Según Bandura, los criterios de autoeficacia también pueden llegar a ser ambiguos, sobre todo en situaciones en las que el individuo no puede juzgar sus acciones o la retroalimentación de la idoneidad de las acciones que ha realizado proviene de criterios sociales errados.

Este autor, también afirma que el conocimiento o percepción de la propia eficacia, proviene de cuatro elementos principales: logros de ejecución de experiencias vicarias u observaciones de los demás, persuasión verbal externa, y los estados fisiológicos.

Los logros de ejecución, hacen referencia a las experiencias previas exitosas alcanzadas en relación a una tarea, y son considerados como la mayor fuente de autoeficacia al evidenciar un dominio real de las habilidades; frecuentemente una autoeficacia en base a experiencias exitosas es muy firme, y en los casos en lo que no se alcanza el rendimiento esperado, generalmente el fracaso es atribuido por falta de esfuerzo

o a la implementación de estrategias poco adecuadas, y no a falta de habilidades del propio individuo.

Las experiencias vicarias es en palabras generales la capacidad de incorporar experiencias ajenas como fuente de información y aprendizaje para nuevos procesos cognitivos, por lo que el autor manifiesta que el acto de ver o imaginar a otro individuo con características similares ejecutando correctamente una tarea, puede favorecer la autoeficacia y persuadir al individuo que si otro puede, él, al menos, podría hacerlo un poco mejor, sin embargo, de la misma forma, presenciar fracasos repetidos de similares, puede disminuir la seguridad en las competencias propias.

Bandura (1986), señala que si bien, esta fuente de autoconfianza en las propias habilidades no es tan poderosa como las experiencias previas, puede atenuar experiencias negativas previas en relación a una tarea y estimular mayores esfuerzos.

La persuasión verbal externa es también una fuente a través de la cual el individuo puede convencerse de que tiene las habilidades que requiere para lograr lo que desea. Aunque este origen proporciona efectos menos duraderos en la autoeficacia, estos individuos que son persuadidos verbalmente por los demás, tienen mayores probabilidades de mantener un esfuerzo sostenido para alcanzar una meta o enfrentarse a una dificultad que aquellos no lo fueron. Este mayor esfuerzo les da la oportunidad de desarrollar habilidades durante el desarrollo de las situaciones y por lo tanto, una mayor percepción de autoeficacia y el consecuente éxito conductual producto su perseverancia.

La otra fuente de autoeficacia es la propia respuesta somática que el individuo recibe producto de sus niveles de estrés. Los altos niveles de activación corporal causados

por el miedo a no realizar exitosamente una tarea al momento de afrontarla son detectados por el propio individuo, produciendo un círculo de retroalimentación que aumenta sus pensamientos disfuncionales y “al evocar pensamientos sobre su propia ineptitud, que inducen temor, el individuo puede crearse niveles de distrés elevado que produzcan realmente las disfunciones que teme” (Bandura, 1986). En cambio, cuando este no se siente desbordado por su activación somática, suele ser más optimista respecto al éxito que podrá alcanzar.

Es preciso según lo dicho, aclarar que no siempre un alto nivel frente a una tarea, conlleva a emprender acciones a hacia esta, dado que en ocasiones se registra una falta de incentivos que motiven al individuo, además, considera que hay aspectos del entorno que pueden limitar el desarrollo de conductas adecuadas para la consecución de un rendimiento esperado, y ofrece el ejemplo de artistas y deportistas, quienes necesitan de elementos materiales adecuados para expresar el máximo de sus aptitudes; este ejemplo podría extenderse a otras profesiones como la docencia, en el que acciones institucionales median en la consecución de objetivos educativos.

Bandura, postula que la autoeficacia tiene varias dimensiones como el *nivel*, es decir, la autoeficacia puede ser en relación a tareas sencillas, de moderada complejidad y extenderse a tareas difíciles, así mismo, se encuentra la dimensión de *generalidad*, en el que un individuo puede percibirse eficaz en algunas áreas o en un amplio margen de ellas, y la dimensión de *fuerza*, hace referencia al grado de firmeza de sus autopercepciones, que pueden ir desde creencias débiles fácilmente modificables producto de un resultado desconfirmatorio, hasta convicciones muy fuertes en la que los individuos persisten a pesar de encontrar dificultades. Así, aunque la autoeficacia puede generalizarse, esta suele ser

específica en relación a determinada tarea. En el marco de este estudio, el dominio específico que se aborda es la autoeficacia ante la educación inclusiva.

### *Autoeficacia Docente*

La educación inclusiva, es un proceso amplio en el que se requieren acciones particulares de todos los actores educativos para minimizar barreras para la participación plena de todas las personas en un entorno específico, en el caso del aula, es necesario solo por nombrar alguna, que el docente procure que todos los estudiantes, incluidos aquellos que tengan alguna discapacidad, tengan la oportunidad de aprender de las experiencias de aula, realizando ajustes o diseños metodológicos idóneos para todos. Esto es llamado por Shunk (2012), como *autoeficacia para la instrucción*, para referirse a las “creencias personales sobre las propias capacidades para ayudar a que los estudiantes aprendan”.

Basado en los postulados teóricos de Bandura, afirma que los niveles de autoeficacia percibida por los docentes influyen no solo en la elección de esas acciones que demanda el entorno, sino también en los niveles de esfuerzo y perseverancia con los estudiantes para conseguir las metas, y añade que contrario a los profesores con altos niveles de autoeficacia:

Es probable que los docentes con baja autoeficacia eviten planear actividades que consideran que exceden sus capacidades, que no perseveren en su trabajo con los alumnos que muestran dificultades de aprendizaje, que se esfuercen poco por encontrar materiales y que no repasen el contenido para mejorar la comprensión de los estudiantes. (Shunk, 2012, p. 153).

Además de esto, Shunk (2012), recopila una serie de investigaciones de diversos autores que señalan que los profesores con mayores niveles de autoeficacia muestran mayor compromiso hacia su trabajo y tienen más probabilidades de generar mejor clima en el aula, de apoyar las ideas de los estudiantes y ayudarlos en sus necesidades; lo cual compone una serie de características que son claves para los procesos de educación inclusiva en cualquier institución, adicionalmente agrega, que la autoeficacia docente resultó ser un buen predictivo del rendimiento de los estudiantes.

Es importante, precisar que la autoeficacia, se encuentra estrechamente relacionada con las expectativas de resultado, sin embargo, no son lo mismo, pues la autoeficacia es el potencial para lograr algo de determinada forma y con cierto nivel de rendimiento, y las expectativas de resultado pueden ser otras y ser consideradas que escapan de la influencia del individuo que ejecuta la acción (Shunk, 2012).

Un ejemplo de lo anterior, puede ser que un profesor tenga un nivel elevado de autoeficacia para desarrollar procesos de educación inclusiva, pero considere que no tendrá un buen resultado porque la institución educativa en la que labora no está comprometida con el apoyo a la diversidad y a cumplir sus responsabilidades con la inclusión. Sin embargo, los profesores que tienen mayores niveles de autoeficacia, generalmente obtienen mejor rendimiento y la consecución de sus objetivos pedagógicos en mayor proporción que aquellos con niveles de autoeficacia menores.

Los estudios de Shunk (2012), sugieren que la percepción de autoeficacia también podría verse beneficiada de los procesos de aprendizaje vicario, esto significa, según lo plantea, que observar modelos con rasgos en comunes (como ver otros docentes)

desarrollar una conducta exitosa, aumenta la percepción de autoeficacia para la misma tarea. Igualmente, sostiene que al observar personas con elevados niveles de autoeficacia desarrollar una tarea, aumenta la percepción de autoeficacia, aun cuando la conducta observada no obtuvo el resultado esperado.

La autoeficacia docente, como se ha visto hasta el momento, es clave para aumentar las probabilidades de éxito de muchos procesos educativos, por tal motivo, se han propuesto acciones que conlleven al mejoramiento de la autoeficacia docente; una de las observaciones principales respecto a esto es la importancia de incorporar varias fuentes de mejoramiento de la autoeficacia, entre ellas el desempeño real es clave, ya que si bien hay un aumento de la autoeficacia a través de la persuasión y las experiencias vicarias, el hacerlo tiene un efecto mucho más poderoso (Shunk, 2012).

Según lo anterior, cuando hablamos de autoeficacia docente ante la educación inclusiva, es beneficioso para este indicador, que cuando los profesores se enfrenten a estas situaciones retadoras y demandantes de sus habilidades, estos hayan pasado por un proceso de experiencia vicaria sobre principios básicos de la educación inclusiva, junto con una experiencia de desempeño real exitosa con el apoyo de un modelo guía. La ausencia de estas oportunidades previas reduciría las posibilidades que se alcancen niveles elevados de autoeficacia.

### **Teoría del comportamiento planificado - actitud**

La teoría del comportamiento planificado (TCP) propuesta por Fishbein y Ajzen (1975), permite identificar factores específicos condicionantes de la actitud, y tiene una

función predictiva que pretende anticipar el comportamiento humano. En esta teoría la actitud es definida como “una predisposición aprendida para responder consistentemente de modo favorable o desfavorable hacia un objeto dado”. Esta definición establece tres puntos importantes: es una predisposición, es aprendida y es consistente o sistemática.

La consistencia puede ser abordada así desde tres perspectivas: la consistencia estímulo-respuesta, que hace referencia a que ante un mismo estímulo se emita una misma respuesta, sin embargo, este abordaje no es claro para diferenciar la actitud de los hábitos y otros elementos, por lo tanto, es el abordaje menos común de la actitud.

Un segundo abordaje del principio de consistencia es el modelo respuesta-respuesta, en el que se emiten respuestas distintas hacia un objeto, que son coherentes entre sí en una dimensión evaluativa, como en el siguiente ejemplo ofrecido por los autores: “una persona vota por un gobernador demócrata y por un senador republicano”. Su comportamiento no parece coherente en términos de preferencias de un partido, pero se consideraría consistente si votara por el candidato más liberal para cada cargo. En este caso la dimensión evaluativa o afectiva sería la favorabilidad o desfavorabilidad hacia las políticas liberales (Fishbein & Ajzen, 1975).

Y el tercer tipo de coherencia hace referencia a diferentes tipos de comportamientos en variados momentos, siguiendo el ejemplo presentado anteriormente, una persona podría tener preferencias por un candidato político y estaría dispuesto en algún momento a realizar acciones en favor de este, como participar como voluntario de campaña, pero no estar dispuesto a realizar otras acciones, como asistir a una marcha en su favor, sin embargo su actitud ante el candidato sería la misma, esta interpretación lleva el nombre de consistencia

evaluativa general. Como se puede ver, el término de consistencia puede ser confuso, pero obedece a un patrón de favorabilidad-desfavorabilidad en una escala evaluativa o afectiva.

Por otra parte, de la noción que se refiere a que la actitud es una predisposición, se pueden realizar varias precisiones: como se mostró en líneas anteriores la consistencia puede abordarse desde tres perspectivas, una de ellas la relación estímulo-respuesta, este abordaje en el que se emite siempre el mismo comportamiento a partir de un estímulo, supone ya una predisposición en sí mismo.

En la relación respuesta-respuesta, la predisposición es más general y supone que el individuo realizará una serie de comportamientos, todos favorables o desfavorables en relación a un objeto. Y en la tercera interpretación (consistencia evaluativa), la persona se ve dispuesta a un grado de favorabilidad hacia el objeto que puede ser expresado o no en múltiples y diferentes conductas.

Por último, en cuanto a que la actitud es aprendida, Fishbein y Ajzen (1975), afirman que hay un consenso general en que las experiencias previas influyen en las predisposiciones que se forman en cada individuo, y que las consecuencias de los comportamientos (favorables o desfavorables), el rendimiento alcanzado, así como la presión social y el esfuerzo realizado en dichas ocasiones intervienen en la formación de las disposiciones, por lo tanto se puede afirmar que las actitudes son aprendidas.

Desde la mirada de la TCP, la formación de actitudes se desarrolla a partir de creencias que las personas tienen sobre el objeto de la actitud. Ajzen (1991), afirma que las personas forman creencias al asociar objetos con otros objetos, características o eventos. Así mismo, las actitudes se forman cuando al conocer un objeto, se realizan asociaciones

automáticas con otros objetos ante los que ya se tiene una actitud previa. Según este orden de ideas, adquirir una nueva creencia sobre un objeto, es adquirir automáticamente una actitud hacia el mismo.

Además de lo anterior, cada creencia sobre una acción se vincula a una consecuencia determinada u otros atributos como el costo en el que se incurre al realizar la conducta. De esta forma, las personas aprenden a favorecer la ejecución de conductas que generan consecuencias positivas y crean actitudes a partir de valoraciones de resultados entre los objetos asociados; esto es denominado como el modelo de actitudes de valor esperado, en el que la valoración del resultado anticipado contribuye a la actitud en directa proporción a la fuerza de la creencia.

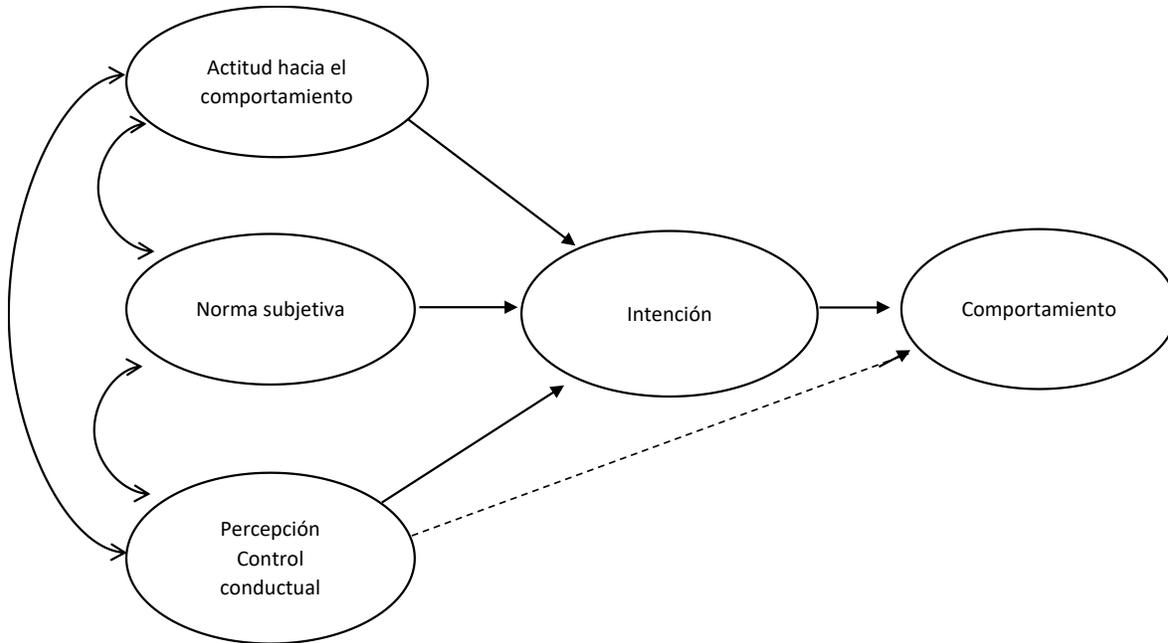
Este modelo teórico contempla que un individuo puede tener numerosas creencias acerca de un objeto determinado, sin embargo, solo puede prestar mayor atención a un número limitado de creencias destacadas, y que la conducta es precisamente una puesta en escena de estas, en la que sobresalen tres tipos que se convierten en la bases de los elementos de la teoría:

- Creencias conductuales: Influyen en las actitudes hacia la conducta
- Creencias normativas: Funcionan como determinantes subyacentes de las normas subjetivas
- Creencias de control: Proporcionan las bases para la percepción del control conductual

En concordancia con lo anterior, es importante mencionar los tres aspectos centrales de la TCP que son claves para la predicción del comportamiento: la actitud hacia la conducta, la norma subjetiva, y la percepción de control conductual. Véase la figura 1.

Figura 1

*Teoría del Comportamiento Planificado*



*Fuente:* Ajzen (1991).

La actitud hacia la conducta se refiere a la valoración que realiza el individuo en términos de favorabilidad o desfavorabilidad del comportamiento que va a realizar. Esta valoración puede estar relacionada con creencias individuales y/o experiencias previas.

Por su parte, la norma subjetiva, hace referencia a las creencias que tiene el individuo sobre las creencias u opiniones de los demás respecto a la conducta en cuestión, y sí esta es positiva o negativa, es decir, la norma subjetiva se refiere a la presión social percibida para la realización o no realización de una acción.

El tercer factor es el control conductual, que se refiere a la percepción que tiene el individuo sobre las capacidades que tiene para realizar la conducta que tiene la intención de

emprender, en el contempla el rendimiento alcanzado en las experiencias previas, las dificultades anticipadas y sus posibilidades para superarlas.

Fishbein y Ajzen (1975), aclaran que el control conductual percibido no es frecuentemente el control real, sin embargo, es la percepción de control lo que se tiene en cuenta como elemento central que hace parte de la teoría. Así mismo, estos autores afirman que junto a la intención conductual, el control percibido es un factor que se puede utilizar para predecir el logro conductual, es decir, alcanzar el resultado esperado de una acción, y que las personas que perciben un mejor control conductual, probablemente alcanzarán un mejor control real, así como los dominios esperados en relación a un objeto. Según Ajzen (1991), en esta teoría, el control conductual percibido, es compatible con el concepto de autoeficacia de Bandura.

La TCP es aplicada en diferentes contextos sociales como la educación, salud, entornos laborales y sociales, además, los tiene en cuenta como un elemento más de la ecuación aplicada para el análisis y la predicción del comportamiento pues considera que las disposiciones generales de la conducta tienden a ser malos predictores del comportamiento en situaciones específicas.

### **Educación inclusiva**

La educación inclusiva es un concepto que desde hace algunos años ha venido ganando terreno en el plano mundial, a pesar de ser relativamente nuevo ha permeado el sistema educativo al punto que se han dado convenciones de carácter internacional que han hecho eco en la agenda política de muchos estados gubernamentales, quienes a través de

políticas públicas, le han dado tratamiento y gestión a este factor.

Un ejemplo de esto, es la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales de la Organización de Naciones Unidas para la Educación (UNESCO, 1994), conocida como la declaración de Salamanca, en la que participaron 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales interesadas en promover una “educación para todos” a través del principio de integración con particular atención en los más vulnerables y necesitados.

En dicha ocasión, se proclamó que las personas con barreras para el aprendizaje y la participación deberían tener acceso a las escuelas ordinarias, y se convirtió este en el antecedente más importante de esta iniciativa integradora a favor de las personas en situación de discapacidad. sin embargo, esta iniciativa o modelo integrador de la discapacidad ha sido reevaluado con el paso de los años para darle otro abordaje a la discapacidad.

La transformación consistió en un cambio de paradigma, el paso de un modelo integrador en el que los estudiantes eran incorporados al aula regular bajo el principio normalizador de la discapacidad, basado en la premisa de que todos somos iguales, evadiendo los cambios propios que demanda la diversidad y la consideración de las particularidades de cada individuo, para darle paso a un modelo inclusivo, que asume que todos somos distintos.

El cambio de paradigma plantea al sistema educativo el reto de realizar un diseño de contenidos, materiales, objetivos y metodologías que asuman esa diversidad (Valdez, 2017), de esta forma, aunque para muchos actores sociales la educación inclusiva es un

modelo de atención para los estudiantes con discapacidad, cada vez es más claro que esta aborda la diversidad de todos los alumnos.

En este orden, también es importante retomar al MEN (2013), que aclara que la educación inclusiva no es lo mismo que la inclusión educativa, ya que mientras la primera se preocupa por identificar las barreras para el aprendizaje y la participación propias del sistema; la inclusión educativa “refleja una visión más cerrada que sugiere la adaptación de los estudiantes al sistema y no al revés”.

Así, la definición de educación inclusiva, ha evolucionado hasta establecer una que busca abarcar aspectos más relevantes de la misma, y que para efectos de este trabajo es:

Todas aquellas habilidades para reconocer, favorecer, impulsar y valorar la diversidad, con especial atención a las situaciones de vulnerabilidad, cuyas acciones comportan el respeto a la diferencia, vivir con otros y garantizar la participación equitativa de todos los miembros de la comunidad (MEN, 2017, p.17).

Así mismo, los cambios en las perspectivas de manejo de la discapacidad ha provocado la revisión constante de otros términos asociados a la inclusión, ejemplo de estos es el muy extendido “Necesidades Educativas Especiales “ o “Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales” que han sido asociados en muchos contextos con la discapacidad.

Booth y Ainscow (2000), proponen reemplazar dichos terminos, para adoptar en su lugar la expresión “barreras para el aprendizaje y la participación”, argumentando que el concepto inicial está centrado en las dificultades de ese colectivo de estudiantes. Otra razón, que alude a la adopción del nuevo término, es la consideración de que estas barreras

surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos; “las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas”. (Booth y Ainscow, 2000).

Respecto a los estudiantes con discapacidad, desde el decreto 1421 de 2017, se define a este como un estudiante con “limitaciones en los aspectos físico, mental, intelectual o sensorial que, al interactuar con diversas barreras (actitudinales, derivadas de falsas creencias, por desconocimiento, institucionales, de infraestructura, entre otras), pueden impedir su aprendizaje y participación plena y efectiva en la sociedad”.

Es importante mencionar en que otros autores coinciden con la definición de estudiante con discapacidad presentada en el anterior decreto, así Santamaría (2017), se une a esta consideración y manifiesta que la discapacidad no depende únicamente de la naturaleza de las personas, sino también de la interacción de estas con diferentes contextos y factores ambientales.

En adición a lo anterior, Ainscow (2003) sostiene que la inclusión es un proceso, no la simple fijación de algunos objetivos que terminan en su consecución, sino que es permanente, interminable y que busca encontrar mejores maneras de brindar atención a la diversidad, promoviendo una visión positiva de las diferencias, centrado en la identificación y eliminación de barreras, promoviendo la participación y el rendimiento de todos los estudiantes.

### *Educación superior e inclusión*

Si bien, los principios de la educación inclusiva así como la legislación correspondiente a esta parece estar dirigido a regular los niveles iniciales de educación, el gobierno nacional ha promovido acciones para que esta tenga un mayor alcance en el nivel de educación superior, un ejemplo de esto, se encuentra en la publicación de la política de educación superior inclusiva, en la que establece algunas características propias de ella, entre las que se encuentran seis principales: participación, diversidad, interculturalidad, equidad, calidad y pertinencia.

Figura 2

#### *Características de la educación inclusiva*



*Fuente:* Lineamientos. Política de educación superior inclusiva. MEN (2013)

La participación, hace énfasis a que todos tengan una voz y sean escuchados, está relacionada con la promoción de una sociedad democrática y con justicia social, además de ser una característica principal de una educación de calidad.

La diversidad hace referencia a la valorización de la diversidad como una característica innata de todos los seres humanos, por lo cual no debe haber una patologización por ella. Sin embargo, este principio no ignora la protección especial que requieren algunos actores debido a sus particularidades.

La interculturalidad, hace énfasis en el proceso dialéctico entre los individuos y del reconocimiento a poder aprender del otro aunque sea distinto, abriendo puentes de diálogo abierto.

El principio de equidad se refiere al reconocimiento de la diversidad de cada estudiante y a la adaptación de los procesos educativos a ellos en el marco de un enfoque diferencial, teniendo en cuenta sus características de orden social, económico, político, cultural, físico, y lingüísticas, para generar condiciones de accesibilidad que permitan a todos utilizar los recursos educativos disponibles independientemente de sus características individuales. Este principio dista del principio de igualdad en el que se asume la homogeneidad de las características y necesidades del grupo, propio de modelos integradores y no inclusivos.

La pertinencia, se refiere a la capacidad de las IES para dar respuesta a las necesidades del entorno, a través de su oferta y sus métodos, incidiendo en el plano social, económico y cultural favoreciendo la comunidad.

La calidad, aunque es difícil de definir, en rasgos generales se refiere a las “condiciones óptimas que generan un mejoramiento continuo de la educación en todos los niveles” (MEN, 2013) además, “se relaciona principalmente con la cualificación docente, el desarrollo de la investigación y la relevancia de la proyección social en las instituciones, en paralelo con los procesos de aseguramiento de la calidad y de acreditación” (p. 32).

Las acciones del gobierno nacional, además se extienden a la promulgación de la ley estatutaria 1618 de 2013, la cual le atribuye un enfoque inclusivo a la educación superior, y ordena al Ministerio de Educación Nacional incorporar “criterios de inclusión educativa de personas con discapacidad y accesibilidad como elementos necesarios dentro de las estrategias, mecanismos e instrumentos de verificación de las condiciones de calidad de la educación superior” los cuales son requisitos para que los programas académicos puedan obtener y renovar su registro calificado.

Esto es sin duda, un factor que ha impulsado a las instituciones de educación superior (IES), a tomar acciones en favor de la inclusión, sin embargo, algunos estudiosos consideran que a pesar del respaldo legislativo, las acciones en el nivel universitario aún son casi nulas (Serrano, Fajardo y Contreras, 2017).

Es posible que lo anterior se encuentre relacionado con el tiempo de maduración de los procesos inclusivos en educación superior, en el que los antecedentes son muchos más recientes, así puede observarse en la investigación titulada “Hacia una educación superior inclusiva en Colombia” en la que se afirma a manera de conclusión que el “El concepto de educación superior inclusiva es reciente en Colombia y por ende, su comprensión e

implementación requiere de un debido proceso de sensibilización hacia la comunidad educativa” (Arizabaleta, 2016).

Este carácter novedoso de la educación inclusiva en las IES, parece brindar un marco explicativo para los datos del Observatorio Nacional de Discapacidad, del Ministerio de Salud y Protección Social (2020), que informa que el 4,36% de las personas en situación de discapacidad en Colombia, han alcanzado el nivel de educación superior, lo cual evidencia sus dificultades para el ingreso, permanencia y graduación de él.

### **Marco legal**

La educación inclusiva en Colombia es un tema que hace parte de la agenda política social del estado desde hace mucho tiempo; fue a partir de la creación de la constitución política de 1991 que la inclusión educativa tomó una mayor visibilidad a nivel nacional, ya que esta promulga derechos fundamentales para todas las personas que hacen parte de poblaciones vulnerables.

Dicho lo anterior, la constitución política de Colombia inicia con la validación de los derechos de las personas con discapacidad con la formulación del artículo 13, que manifiesta que todas las personas nacen libres e iguales ante la ley, y que recibirán la misma protección, los mismos derechos y oportunidades sin ninguna discriminación, además en el mismo artículo establece que “el estado promoverá las condiciones para que la igualdad sea real y efectiva y adoptará medidas en favor de grupos discriminados o marginados” (p. 14). Adicional a esto, en el artículo 47, menciona que “El Estado adelantará una política de previsión, rehabilitación e integración social para los disminuidos

físicos, sensoriales y psíquicos, a quienes se prestará la atención especializada que requieran». (p. 21).

Es importante mencionar que la constitución utiliza el término “disminuidos”, que fue prohibido por el estado para hacer referencia a personas en situación de discapacidad a través de la sentencia C-458 de 2015 de la corte constitucional, así como el uso de otras expresiones frecuentes en la legislación y documentos oficiales como: personas con limitación, limitado, minusválido, invalido, y/o discapacitados, por considerarlas peyorativas o que vulneran la dignidad de las personas, sin embargo, tales disposiciones no se han hecho efectivas en todo el territorio ni en las altas esferas del gobierno nacional, donde se deberían haber actualizado los documentos. (Santamaría, 2017).

A través de ley 115 de 1994 en el artículo 46, 47 y 48, el gobierno nacional establece que apoyará y fomentará la integración al sistema educativo de todas las personas que se encuentren en condición de discapacidad a través de programas, adecuación de atención educativa y la formación de docentes idóneos para apoyar los procesos educativos de esta población, sin embargo, aún existen barreras que no han permitido que la inclusión educativa sea total. (MEN, 2017).

Posteriormente, se expide la ley 361 de 1997 por el cual se establecen mecanismos de integración social de las personas en situación de discapacidad, la cual, en el capítulo II artículo 10 referido a la educación, establece que estas personas “dispondrán de una formación integral dentro del ambiente más apropiado a sus necesidades especiales” y adiciona en el artículo 11, que el estado, en virtud del principio de no discriminación, promoverá la integración de estudiantes en situación de discapacidad a las aulas regulares,

siendo este el primer antecedente de esta disposición en Colombia. Esta ley, también marcó un cambio en la terminología usada para referirse a las personas en situación de discapacidad, reduciendo el uso de palabras como disminuidos, para usar con más frecuencia la expresión limitado y limitación, lo cual fue materia de corrección de la sentencia C-458 de 2015 mencionada anteriormente.

Resulta valioso mencionar que en la revisión realizada de los distintos soportes legislativos hasta este momento, se ha identificado que existe un fomento teórico de la inclusión educativa, sin embargo, no se habían dispuesto con claridad, protocolos ni guías para llevar a la realidad el principio de educación inclusiva y que parte de las disposiciones realizadas como “dentro del ambiente más apropiado a sus necesidades especiales” pueden resultar confusas y subjetivas.

En el año 2003 se emite la resolución 2565, Por la cual se establecen parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a la población con necesidades educativas especiales (NEE). Esta resolución brinda indicaciones técnicas específicas como el porcentaje máximo de estudiantes con barreras para el aprendizaje y la participación por aulas, teniendo en cuenta el tipo de discapacidad, la formación docente, la oferta académica y asignación de otros profesionales de apoyo. Resulta llamativo en esta instancia, que con esta resolución se indica que las entidades territoriales definirán cuales establecimientos educativos atenderán población con NEE, y que para ello tendrá en cuenta las características de la institución y su interés en prestar este servicio.

Posteriormente el estado colombiano emite la ley 1346 de 2009, a través de la cual aprueba la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, adoptada por la

asamblea general de las naciones unidas. Con esta ley el estado incorpora a la legislación nacional las orientaciones promulgadas en dicha convención, como reconocer la dignidad humana inherente, el derecho a la no discriminación, la participación en la sociedad, la aceptación de la discapacidad como parte de la diversidad, igualdad de oportunidades, y la accesibilidad.

En esta ley también se hace referencia al término “ajustes razonables” entendido como las “modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular” de forma que las personas con discapacidad pueden acceder al ejercicio académico en igualdad de condiciones que los demás.

En el 2013 se aprobó la ley 1618 que hace énfasis en la educación inclusiva en Colombia, y establece que las personas con algún tipo de discapacidad cognitiva también tienen derecho a ser parte de las aulas convencionales estableciendo que la educación de calidad es aquella que tiene en cuenta las necesidades educativas especiales (NEE) y en la que estas personas pueden ser parte de ella. Además, esta ley establece a través del artículo 11, numeral 4, que el ministerio de educación nacional “incorporará criterios de inclusión educativa de personas con discapacidad y accesibilidad como elementos necesarios dentro de las estrategias, mecanismos e instrumentos de verificación de las condiciones de calidad de la educación superior”.

Posteriormente, a través del decreto 1421 de 2017, el estado colombiano reglamenta la ruta, el esquema y las condiciones para la atención educativa preescolar, básica y media. Este decreto ofrece mayor claridad procedimental en materia de gestión de recursos

financieros, gestión técnica, documental y responsabilidades concretas de cada uno de los actores relacionados con el proceso educativo, para que se den las condiciones plenas y reales de inclusión.

Tabla 2

*Operacionalización de las variables*

Objetivos	Variable, Definición nominal	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores
<p><b>Objetivo general:</b> Analizar la autoeficacia y su relación con la actitud de los profesores de educación superior hacia la educación inclusiva.</p>	Autoeficacia (Ante la educación inclusiva)	Creencias de las personas sobre sus capacidades para alcanzar determinados niveles de rendimiento y ejecutar acciones idóneas para manejar situaciones futuras. (Bandura, 1997)	<p><b>Autoevaluación de las capacidades:</b> Juicio que hacen los profesores sobre sus propias habilidades para modificar el currículo, promover un buen clima en el aula y trabajar colaborativamente con otros actores.</p>	Autoeficacia curricular para la inclusión	Ajustes en la metodología, evaluaciones, objetivos, materiales, actividades.
				Autoeficacia colaborativa	Participación en actividades, trabajo colaborativo, socialización, reconocimiento de capacidades socialización de estrategias con otros actores
<p><b>Objetivos específicos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar la percepción de autoeficacia de los profesores de la universidad de la Costa.</li> <li>• Caracterizar la actitud de los profesores de la Universidad de la Costa frente a la educación inclusiva.</li> <li>• Establecer la relación entre la autoeficacia y la actitud de los profesores hacia la educación inclusiva.</li> </ul>	Actitud (Ante la educación inclusiva)	Disposición o predisposición aprendida de una persona, para actuar de determinada manera ante un fenómeno, persona o situación. (Allport, 1935)	<p><b>Creencias:</b> Juicios que realizan los profesores sobre aspectos relacionados con la educación inclusiva y estudiantes con barreras para el aprendizaje y la participación, los cuales condicionan las opiniones y la disposición para asumir acciones.</p>	Opiniones sobre ajustes en las asignaturas	Ajustes en la metodología, evaluaciones, objetivos, materiales, actividades.
				Sensibilización y comunidad	Participación en actividades, trabajo colaborativo, socialización, reconocimiento de capacidades
	Educación inclusiva	Educación inclusiva hace referencia al derecho que toda persona tiene a una educación de calidad e implica el hecho de que ser diferente es algo legítimo. (Gonzales y Triana, 2018)	<p><b>Condiciones para la educación en igualdad de condiciones:</b> Minimización de las barreras de acceso y participación en igualdad de condiciones en los procesos educativos para todos los estudiantes, especialmente aquellos que se encuentran en situación de vulnerabilidad.</p>	adaptación y/o modificación del currículo	Ajustes en la metodología, evaluaciones, objetivos, materiales, actividades.
				Clima del aula	Participación en actividades, trabajo colaborativo, socialización, reconocimiento de capacidades
				Infraestructura	Evaluación de procesos, incorporación de aportes, socialización de estrategias con otros actores

Fuente: Elaboración propia.

### **Hipótesis**

H1. La actitud de los profesores hacia la educación inclusiva varía según su percepción de autoeficacia frente a esta, constituyéndose esto como una correlación positiva entre las variables.

### Capítulo III

#### Diseño metodológico

En este capítulo se realiza una exposición de los componentes metodológicos del estudio, agrupando las herramientas y estrategias utilizadas para la consecución de los objetivos.

En concordancia con estos, este estudio se realizó desde un paradigma positivista, bajo un sistema hipotético-deductivo, buscando analizar con exactitud y rigurosidad, desde una perspectiva objetiva las variables de estudio. Por lo tanto, tiene un enfoque cuantitativo, cuya recolección y tratamiento de los datos de la variable autoeficacia frente a la educación inclusiva, posee los elementos característicos de este enfoque : recolección de datos en formas de puntuaciones, análisis de dichos datos en términos de su variación, comparación de grupos y/o relacionamiento de factores de mediante técnicas estadísticas (Hernández, Fernández y Baptista, 2014); este mismo tratamiento se le dio a los datos de la variable actitud hacia la educación inclusiva.

Esta investigación incluyó un análisis documental de la literatura científica relacionada con las variables autoeficacia y actitud en relación a la educación inclusiva existente y se constituye como un estudio no experimental ex post-facto, ya que el fenómeno fue estudiado como se da en su contexto natural, sin ninguna manipulación de las variables o situaciones, y cuando los hechos ya ocurrieron o están dados.

Adicionalmente, se clasifica como una investigación transeccional ya que la recolección de los datos se realizó buscando identificar los atributos de las variables en un momento único.

Atendiendo a la pregunta problema y al objetivo general de investigación, el presente trabajo alcanza un grado correlacional en el que se analiza el vínculo entre la autoeficacia percibida y la actitud frente a la educación inclusiva, lo cual tiene un valor parcialmente explicativo sobre este fenómeno (Hernández et al, 2014).

Las investigaciones correlacionales, buscan identificar el grado de asociación existente entre dos variables o categorías para predecir los valores aproximados que se encontrarán en un grupo, a partir de los valores encontrados en la variable relacionada (Hernández et al, 2014). Estas asociaciones son clasificadas en dos tipos: positivas y negativas.

Las correlaciones positivas indican que cuanto mayor o menor sean los valores obtenidos al medir una variable, así mismo, será el valor hallado al medir la variable relacionada; por su parte, en una correlación negativa los valores obtenidos de la medición de una variable serán contrarios a los valores obtenidos de la variable relacionada, es decir, si un grupo obtiene puntajes bajos en una variable, obtendrá puntajes elevados en la medición de la otra variable.

Para el caso de este estudio, una correlación positiva indicará que a mayores puntuaciones en la variable autoeficacia, mayores serán las puntuaciones de actitud favorable hacia la educación inclusiva.

### **Población**

La población, entendida como “el conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones” (Hernández et al, 2014), en la que se enfoca este estudio,

corresponde a profesores de educación superior de la Universidad de la Costa en la ciudad de Barranquilla.

### **Muestra**

La muestra es un subconjunto de elementos que hacen parte de la población, y que representan a esta (Hernández et al, 2014). En este estudio se tomó una muestra no probabilística conformada por 69 profesores de educación superior de la Universidad de la Costa, con representación no estratificada de cada una de las facultades de dicha institución. (Ciencias sociales y humanas, ingenierías, derecho y ciencias políticas, ciencias económicas y arquitectura y diseño).

El promedio de edad de la muestra fue de 38,5 años, siendo el 45,6% femenina y 54,4% población masculina, con un nivel de formación profesional que va desde especialistas hasta doctores. Así mismo, de la muestra participante, el 71% reporta no haber realizado estudios previos en el área de inclusión o discapacidad y 59,4% no tenía experiencia en procesos de inclusión.

### **Instrumentos**

Para la medición de los niveles de autoeficacia, se utilizó la Escala de Autoeficacia sobre las Prácticas Docentes Inclusivas (EAPDI) de Castro-Leal (2017), una escala tipo Likert, que evalúa dos dimensiones: creencias respecto a la capacidad de modificar el currículo y creencias respecto a la capacidad de colaborar con otros actores del proceso.

La escala EAPDI está compuesta por trece ítems y cinco alternativas de respuesta: muy de acuerdo, de acuerdo, indeciso/a, en desacuerdo, muy en desacuerdo, además la

escala también recopila información sociodemográfica de los participantes. Tiene un coeficiente de alfa ordinal de (0,94) lo cual indica un buen nivel de consistencia interna, además, tuvo un proceso de validación previo que se complementó con una revisión semántica de los ítems para asegurar la comprensión de estos en el contexto del estudio. Para la utilización de este instrumento se solicitó y se obtuvo la autorización del autor.

Por otra parte, para la medición de la actitud, se aplicaron los factores 1 y 4 de la escala CUNIDIS (Cuestiones sobre Universidad y Discapacidad) de Rodríguez y Álvarez (2015), los cuales exploran la actitud para realizar ajustes razonables al currículo y sensibilización y relaciones con los estudiantes en situación de discapacidad respectivamente.

El instrumento aplicado tiene una puntuación del alfa de Cronbach de (0,851) y un proceso previo original de validación de constructos. Para la utilización de este instrumento se realizó la solicitud de autorización a los autores vía correo electrónico, de quienes se obtuvo una respuesta positiva al respecto. Los factores elegidos de la escala se tomaron teniendo en cuenta el objetivo de la presente investigación, excluyendo del instrumento utilizado los factores: acción docente, y accesibilidad.

El instrumento final resultante es una escala tipo Likert conformada por 20 ítems con cinco opciones de respuesta (Totalmente en desacuerdo, poco de acuerdo, de acuerdo, muy de acuerdo y totalmente de acuerdo).

Para la aplicación de los instrumentos, fueron adaptados a un formulario digital de Google Forms que contenía un consentimiento informado, preguntas de caracterización sociodemográfica, los ítems del instrumento EAPDI y CUNIDIS. Este formulario digital se

compartió con la población a través de correo electrónico, con el apoyo de la institución educativa.

Los datos resultantes fueron analizados a través del software estadístico SPSS Statistics, llevándose a cabo un estudio de datos descriptivos y correlaciones entre variables.

## Capítulo IV

### Análisis e interpretación de la información

En este capítulo se exponen los resultados obtenidos de la aplicación de los instrumentos psicométricos para la medición de las variables y su análisis al tiempo que se contrastan con los antecedentes bibliográficos y las teorías de base a medida en que se presenta la información.

#### Actitud hacia la educación inclusiva

Los datos descriptivos sobre Educación Inclusiva se presentan en la Tabla 3.

Tabla 3

*Datos descriptivos de las subescalas*

	<b>Actitud para realizar ajustes al currículo</b>	<b>Sensibilización y relaciones con los estudiantes en situación de discapacidad</b>	<b>Autoeficacia para diseñar elementos curriculares que faciliten la participación en los procesos aprendizaje de todos los estudiantes</b>	<b>Autoeficacia para generar instancias colaborativas con otros actores, con el propósito de favorecer la participación de todos los estudiantes</b>
Media	3,35	3,69	4,17	4,37
Desviación estándar	1,32	0,98	0,9	0,83

*Fuente:* Elaboración propia. Resultados aplicación CUNIDIS y EAPDI *Nota:* La tabla muestra los puntajes generales de autoeficacia y actitud obtenidos

El análisis de los resultados obtenidos muestra que los profesores tienen una actitud general positiva (3,52) hacia la educación inclusiva, lo cual coincide con otras investigaciones (Angenscheidt y Navarrete, 2017). Véase la tabla 3.

Tabla 4

*Puntuaciones de la subescala de Actitud para adaptar el currículo*

<b>Ítem</b>	<b>Media</b>	<b>Desviación Estándar</b>
Adaptar los objetivos de las asignaturas	2,72	1,454
Adaptar los contenidos de las asignaturas	2,60	1,457
Adaptar la metodología empleada en las clases	3,91	1,194
Adaptar las actividades de clases	3,97	1,133
Adaptar los materiales empleados en las actividades	3,88	1,252
Adaptar las evaluaciones	3,49	1,451
Adaptar los criterios de evaluación/calificación	3,01	1,501
Adaptar las prácticas de la carrera	3,43	1,386
Ampliar el tiempo para exámenes y entrega de trabajos	2,78	1,244
Realizar tutorías de manera habitual	3,78	1,220

*Fuente:* Elaboración propia. Resultados aplicación de instrumento CUNIDIS.

Tal como se muestra en la tabla 4, respecto a la actitud para realizar ajustes al currículo, las puntuaciones más altas corresponden a los ítems que hacen referencia a que los profesores consideran que deben “Adaptar las actividades en clase” (3,97) y “Adaptar la metodología empleada en las clases” (3,91). Contrario a esto, las puntuaciones más bajas muestran que los profesores presentan actitudes ambivalentes para “Adaptar los contenidos de las asignaturas” (2,60), “Adaptar los objetivos de las asignaturas” (2,72) y “Ampliar el tiempo para exámenes y entrega de trabajos” con una media de (2,78), lo cual coincide con

los hallazgos de Rodríguez y Álvarez (2015), quienes también obtuvieron bajos puntajes ante estas mismas consideraciones.

Tabla 5

*Puntuaciones medias subescala Sensibilización y relación con los estudiantes*

<b>Ítem</b>	<b>Media</b>	<b>Desviación E</b>
Las iniciativas universitarias para la sensibilización y concienciación sobre discapacidad son adecuadas	3,40	1,174
Todos los estudiantes pueden participar en las actividades culturales, deportivas y de ocio que se organizan	3,47	1,215
Los compañeros respetan la disposición de la clase para facilitar el acceso y movilidad de estos estudiantes	3,62	1,008
La comunicación con el profesorado es fluida	3,93	1,041
La relación de los estudiantes y el profesorado de la facultad/escuela es adecuada	3,96	,937
La relación de los estudiantes y el resto de compañeros de la facultad/escuela es la adecuada	3,93	,919
El profesorado de la universidad está formado para dar respuesta a los estudiantes con discapacidad	3,13	1,303
Un estudiante con discapacidad puede estudiar cualquier carrera	3,90	1,223
Un estudiante con discapacidad puede ser un buen profesional	4,50	,922
La universidad está preparada para formar y atender a estudiantes con discapacidad	3,12	1,287

*Fuente:* Elaboración propia. Resultados aplicación de instrumento CUNIDIS

Respecto a la dimensión “Sensibilización y relaciones con los estudiantes en situación de discapacidad”, las puntuaciones más elevadas fueron obtenidas en las

afirmaciones “Un estudiante con discapacidad puede ser un buen profesional” (4,5), seguido de “La relación de los estudiantes y el profesorado de la facultad/escuela es adecuada”(3,96); “La relación de los estudiantes y el resto de compañeros de la facultad/escuela es la adecuada”(3,93) y “La comunicación con el profesorado es fluida” (3,93).

Respecto a las puntuaciones más bajas de esta dimensión, se encuentra la afirmación “La universidad está preparada para formar y atender a estudiantes con discapacidad” (3,12), seguida del ítem “El profesorado de la universidad está formado para dar respuesta a los estudiantes con discapacidad” (3,13). Aunque estas puntuaciones se encuentren por encima de (3,1), al ser las más bajas, vale la pena mencionar que otras investigaciones han concluido que una de las barreras más importantes detectadas por los profesores, es su necesidad de aumentar su nivel de formación para responder a las necesidades de la diversidad (Collado-Sanchis et al, 2020). Véase la tabla 5.

Respecto a las variables sociodemográficas, se encontró que existe una correlación positiva significativa entre el contacto previo con personas con discapacidad y la actitud para adaptar los objetivos (.280) y los contenidos de las asignaturas (.245), así como una correlación muy significativa con la actitud para adaptar las evaluaciones (.320) y los criterios de calificación (.387). Otro hallazgo importante es la correlación existente entre tener estudios en el manejo de la discapacidad y la actitud para realizar ajustes en la metodología (.239) y las evaluaciones (.253).

**Niveles de autoeficacia ante la educación inclusiva**

Se encontró un nivel elevado de autoeficacia general entre los profesores (4,27). En la tabla 6 y 7 se pueden observar los resultados descriptivos de las dimensiones que componen esta variable.

Tabla 6

*Puntuaciones subescala de autoeficacia para realizar modificaciones al currículo*

<b>Ítem</b>	<b>Media</b>	<b>Desviación E</b>
Soy capaz de diseñar objetivos de clase que faciliten el aprendizaje de cualquier estudiante, sin importar si tiene algún tipo de discapacidad.	4,22	,912
Tengo confianza en que puedo diseñar contenidos de clase comprensibles por cualquier estudiante, sin importar si tiene algún tipo de discapacidad.	4,25	,887
Puedo diseñar material para mis actividades que sea utilizable por cualquier estudiante, sin importar si tienen algún tipo de discapacidad.	4,18	,945
Soy capaz de usar metodologías que faciliten la participación de cualquier estudiante en las actividades de mi clase, sin importar si tienen algún tipo de discapacidad.	4,26	,840
Puedo diseñar instrumentos de evaluación que permitan a cualquier estudiante demostrar sus aprendizajes, sin importar si tienen algún tipo de discapacidad.	4,04	,953
Soy capaz de diseñar actividades ejecutables por cualquier estudiante, sin importar si tienen algún tipo de discapacidad.	4,09	,893

*Fuente:* Elaboración propia. Resultados aplicación del instrumento EAPDI

En cuanto a la dimensión “Autoeficacia para diseñar elementos curriculares que faciliten la participación en los procesos” se obtuvo una puntuación de 4,17 y mayor homogeneización en las respuestas, alcanzando todos los ítems una media superior a 4,0 siendo la afirmación “Soy capaz de usar metodologías que faciliten la participación de cualquier estudiante en las actividades de mi clase, sin importar si tienen algún tipo de discapacidad” la de mayor puntuación (4,26); y “Soy capaz de diseñar actividades ejecutables por cualquier estudiante, sin importar si tienen algún tipo de discapacidad” la de menor puntuación (4,09). Estos resultados pueden observarse en detalle en la tabla 6.

Tabla 7

*Puntuaciones subescala autoeficacia para colaborar con otros*

<b>Ítem</b>	<b>Media</b>	<b>Desviación Estándar</b>
Si me lo propongo, podría impedir que en mis clases los estudiantes aíslen a sus compañeros con discapacidad.	4,21	1,114
Confío en mi capacidad para establecer normas de convivencia que faciliten la participación de estudiantes con cualquier tipo de discapacidad en mis clases.	4,51	,680
Si es necesario, puedo pedir a otros docentes que me enseñen a hacer una clase que facilite la participación de estudiantes con cualquier tipo de discapacidad en ellas.	4,41	,815
Si es preciso, soy capaz de pedir a mis estudiantes con discapacidad que indiquen aquellos aspectos de mi clase que deben mejorar para favorecer su participación en ellas.	4,54	,721

De ser necesario, puedo generar instancias de debate con otros docentes respecto a la participación de estudiantes con discapacidad en el aula.	4,28	,878
Soy capaz de compartir con otros docentes mis aprendizajes respecto a cómo facilitar la participación de estudiantes con discapacidad en clases.	4,40	,756
Si es el caso, soy capaz de enseñar a otros docentes a usar las estrategias que me han servido para facilitar la participación de estudiantes con discapacidad en mis clases.	4,29	,882

*Fuente:* Elaboración propia. Resultados de aplicación EAPDI

Así mismo, en relación con la dimensión “Autoeficacia para generar instancias colaborativas con otros actores”, todos los ítems alcanzaron puntuaciones superiores a 4,2 siendo la afirmación “Si es preciso, soy capaz de pedir a mis estudiantes con discapacidad que indiquen aquellos aspectos de mi clase que deben mejorar para favorecer su participación en ellas” la de mayor puntuación (4,54). Véase la tabla 6.

### **Correlaciones entre autoeficacia y actitud**

Respondiendo al objetivo tres de este estudio, se realizó un análisis de correlaciones entre las dimensiones y variables de estudio a través del coeficiente de correlación de Pearson.

Los resultados obtenidos, muestran que existe una correlación positiva muy significativa en el nivel 0,351 bilateral entre la dimensiones que hacen parte de la variable

actitud: “Actitud para realizar ajustes al currículo” y “Sensibilización y relaciones con los estudiantes en situación de discapacidad”;

Por su parte, la dimensión “Sensibilización y relaciones con los estudiantes en situación de discapacidad” muestra puntaje significativo de correlación positiva en el nivel 0,277 con las dimensiones “Autoeficacia para diseñar elementos curriculares que faciliten la participación en los procesos de aprendizaje” y una correlación muy significativa en el nivel 0,364 con la “Autoeficacia para generar instancias colaborativas con otros actores”.

Así mismo, los resultados muestran que existe una correlación positiva muy significativa de 0,783 entre la dimensión “Autoeficacia para diseñar elementos curriculares que faciliten la participación en los procesos aprendizaje” y “Autoeficacia para generar instancias colaborativas con otros actores”. En la tabla 1, se pueden observar los puntajes de correlación entre cada una de las dimensiones.

Tabla 8

*Correlaciones entre dimensiones*

	<b>Actitud para realizar ajustes al currículo</b>	<b>Sensibilización y relaciones con los estudiantes en situación de discapacidad</b>	<b>Autoeficacia para diseñar elementos curriculares que faciliten la participación</b>	<b>Autoeficacia para generar instancias colaborativas con otros</b>
Actitud para realizar ajustes al currículo	1	,351**	-,007	,201

Sensibilización y relaciones con los estudiantes en situación de discapacidad	,351**	1	,277*	,364**
Autoeficacia para diseñar elementos curriculares que faciliten la participación	-,007	,277*	1	,783**
Autoeficacia para generar instancias colaborativas con otros	,201	,364**	,783**	1

*Fuente:* Elaboración propia. Análisis de resultados CUNIDIS y EAPDI *Nota:* \*\*. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

\*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Los resultados muestran que no existe una relación directamente proporcional entre la dimensión “Autoeficacia para diseñar elementos curriculares que faciliten la participación en los procesos de aprendizaje de todos los estudiantes” y la “actitud para realizar ajustes al currículo”; Así mismo, la dimensión “Autoeficacia para generar instancias colaborativas con otros actores” no arroja puntajes significativos de correlación respecto a la Actitud para realizar ajustes al currículo.

No se encontraron correlaciones entre la experiencia previa en manejo de discapacidad con la actitud o autoeficacia, lo coincide con hallazgos de otras investigaciones (Sevilla et al, 2018) difiere de otros autores (Dias,2017; Castro, 2017) Tampoco se hallaron correlaciones entre la edad y el sexo de los profesores con la actitud o autoeficacia, concordando con otros estudios (Ocete, 2016). En adición, se encontraron correlaciones entre la formación en temas de manejo de discapacidad y la actitud para

realizar ajustes razonables en la metodología y en las evaluaciones, lo cual coincide con hallazgos de otros autores (Ocete, 2016; Días, 2017; Murillo et al, 2019).

### **Discusión**

La actitud es una variable preponderante en la mayoría de procesos educativos, así como en la implementación de prácticas inclusivas en el aula, ya que como afirma Fishbein y Ajzen (1975), los seres humanos tienden a favorecer la ejecución de comportamientos hacia los que se tiene una actitud favorable. Por tal motivo, es importante identificar elementos que puedan tener incidencia sobre la formación de dichas actitudes.

Las creencias, por ejemplo, se postulan desde la teoría del comportamiento planificado (TCP) como un factor principal en la formación de dichas actitudes, por lo que se busca identificar si las creencias sobre las propias habilidades o la autoeficacia percibida, influye sobre la actitud para implementar practicas educativas inclusivas.

Sobre los hallazgos en relación a esta variable, es importante mencionar que aunque los resultados muestran que hay una actitud general positiva, es evidente que existen algunas ambivalencias para realizar ajustes al currículo, que se pueden convertir en barreras de gran impacto en el proceso educativo de los estudiantes que hacen parte de grupos minoritarios.

Estas barreras se reflejan en las puntuaciones intermedias obtenidas en los ítems que hacen referencia a adaptar contenidos, objetivos y tiempo para exámenes y entregas de trabajo, los cuales se encuentran por debajo de la media general hallada de la dimensión, lo que supone una desviación del principio inclusivo de equidad que se refiere a un proceso educativo desde un enfoque diferencial, así como la flexibilización curricular, que

recomienda el ajuste de objetivos y metas de aprendizaje (Moriña y Bascón, 2004; Tudela, Gil y Etxabe, 2004; Borsani, 2011 citados por MEN, 2017)

Basado en la TCP, de lo anterior se pueden anticipar bajas probabilidades de que se produzcan acciones específicas de la educación inclusiva como la adaptación de los tiempos de entregas compromisos, la modificación de los objetivos y los contenidos para favorecer a los estudiantes en situación de discapacidad, ya que la actitud hacia la conducta, que es un elemento fundamental para la predicción del comportamiento en la teoría, no es favorable.

Respecto a los niveles positivos de autoeficacia general, resulta llamativo que a pesar de haberse obtenido puntuaciones elevadas en relación a esta variable, no se encontraron puntuaciones igual de elevadas en los ítems que hacen referencia a que la universidad está preparada para formar y atender a estudiantes con discapacidad y a que el profesorado de la universidad está formado para dar respuesta a los estudiantes con discapacidad, los cuales se encuentran por debajo de la media estadística de la dimensión “Sensibilización y relación con los estudiantes en situación de discapacidad”.

Lo anterior parece indicar que los profesores confían en sus habilidades para atender la discapacidad, pero no tienen la misma seguridad en este aspecto sobre el rendimiento de sus colegas. Esta diferencia podría estar relacionada con la naturaleza subjetiva de esta variable, con las expectativas de resultados y/o deseabilidad social al momento de responder los instrumentos, resultando incómodo admitir dudas acerca de algunas de sus competencias; o bien podría haber dificultades para elaborar juicios coherentes acerca de

las habilidades necesarias para ejecutar prácticas educativas inclusivas, versus el repertorio de habilidades y conocimientos con los que se cuenta.

Respecto a esto Bandura (1986) menciona que es posible que se realicen valoraciones erróneas acerca de las capacidades de ejecución, sobre todo cuando no se tiene claridad sobre los conocimientos y habilidades requeridas por una tarea y se tienen que anticipar en base a otras situaciones. Frente a esto es importante mencionar que el 59,4% de la muestra de este estudio reportó que no tenía experiencia en procesos de inclusión.

Además de esto Bandura (1986), también menciona que es posible que se realicen valoraciones erróneas cuando no se tiene retroalimentación idónea de las acciones que se realizan o estas provienen de criterios sociales erradas, así como cuando hay objetivos poco claros o el individuo no puede observar su propio rendimiento.

Los postulados mencionados en líneas anteriores sobre la autoeficacia toman mucha importancia cuando se tiene en cuenta que el 71% de los participantes manifiestan no haber realizado ningún tipo de estudio en el área de la inclusión o la discapacidad, pues bajo las condiciones mencionadas de poca experiencia previa y escasa formación en el tema, es difícil considerar que los participantes cuentan con un marco de referencia idóneo sobre las habilidades y competencias necesarias para el manejo de la discapacidad en el aula.

Esto además, confirma elementos de la teoría cognitiva social de Bandura (1986), en la cual se establece que la percepción de autoeficacia es un proceso cognitivo subjetivo de creencias sobre las propias habilidades distinto a las habilidades reales que se tienen para desempeñarse ante una determinada situación, aunque hay circunstancias en que ambas pueden corresponderse.

Por otra parte, la falta de evidencias de la existencia de correlaciones entre la autoeficacia y la actitud, no implica que la primera no sea clave en el éxito de los procesos de inclusión, sino que por el contrario, puede ser una variable que se suma independiente a la actitud favorable como factor un de gran importancia para aumentar las probabilidades de que los profesores ejecuten acciones a favor de la diversidad en el aula.

Lo anterior encuentra soporte en los planteamientos de Ajzen (1991), quien considera que el control conductual, principio considerado en la TCP como un elemento clave en la predicción del comportamiento, es equiparable a la autoeficacia de Bandura, y adiciona que “La teoría de la conducta planificada sitúa el constructo de la creencia en la autoeficacia o el control conductual percibido dentro de un marco más general de las relaciones entre creencias, actitudes, intenciones y conducta”.

Como se vio en los resultados obtenidos, el hecho de que el contacto con personas en situación de discapacidad, se encuentre correlacionado con algunas actitudes favorables hacia la diversidad, podría ser una muestra de la importancia de la sensibilización de los profesores de las instituciones hacia la discapacidad, lo cual podría ser producto de los espacios de interacción en los que han tenido la oportunidad de converger, además aprovechando estos espacios para reforzar un sentido de capacidad para dar las respuestas correctas ante ciertas situaciones (Dias, 2017).

Desde la TCP, los hallazgos de este estudio se convierten en elementos que indican que, si se coordinan acciones institucionales hay altas probabilidades de que se lleven a cabo determinadas acciones específicas en favor de la discapacidad en las diferentes aulas de clase bajo el liderazgo de los profesores.

La anterior afirmación se basa en que se evidenció que la población cuenta con dos de los tres factores claves que establece la teoría para la predicción del comportamiento: las actitudes positivas hacia algunas acciones específicas en favor de la discapacidad en el aula constituyen el factor “actitud hacia la conducta”, y los altos niveles de autoeficacia encontrados son equiparables al factor “percepción del control conductual”. El factor clave faltante de la ecuación es la norma subjetiva, que hace referencia a la percepción del individuo sobre las opiniones de los demás sobre la acción en cuestión que se va a realizar y que no fue materia de indagación en este estudio.

## Capítulo V

### Conclusiones y recomendaciones

El análisis realizado en este estudio permite concluir que el nivel de autoeficacia percibida frente a la educación inclusiva de los profesores de educación superior que hicieron parte de la muestra es elevado, así se evidencia en los puntajes favorables que se obtuvieron tanto en la dimensión de Autoeficacia para diseñar elementos curriculares que faciliten la participación en los procesos, como en la dimensión Autoeficacia para generar instancias colaborativas con otros actores, con el propósito de favorecer la participación de todos los estudiantes.

Sin embargo, es importante que se realicen jornadas de capacitación que permitan a los profesores evaluar la veracidad que hay en la percepción que tienen de sus habilidades y las habilidades reales para trabajar por la discapacidad o elaborar juicios. Esto resulta muy pertinente si se tiene en cuenta que como manifiesta Bandura (1986) una evaluación realista de las propias capacidades permite tener expectativas de resultados más coherentes a los resultados que se obtendrán, lo cual es importante cuando se realizan acciones encaminadas a mejorar los procesos de educación inclusiva en cualquier institución.

Respecto a la actitud hacia la educación inclusiva de los profesores que hicieron parte del estudio, se puede concluir que esta es favorable. Especialmente en la dimensión sensibilización y relaciones con los estudiantes en situación de discapacidad, lo que indica que los profesores confían que puede haber buenas relaciones entre los estudiantes en situación de discapacidad y sus pares de clases y profesores.

A pesar de que se encontraron niveles generales positivos de actitud, también se hallaron algunas ambivalencias en la disposición para realizar algunos ajustes razonables específicos como la adaptación de los contenidos, objetivos de las asignaturas y los tiempos para entregas de exámenes o trabajos, lo que demuestra que es necesario realizar acciones que apunten a fortalecer los principios de flexibilidad curricular como parte de la educación inclusiva.

Por otra parte, es importante agregar que aunque el nivel de autoeficacia identificado fue elevado y la actitud general fue positiva, la percepción que tienen los profesores de la capacidad institucional para atender eficientemente la discapacidad demuestra que es necesario que se realicen campañas con el objetivo de visibilizar las rutas, acciones y herramientas de atención institucional a la población diversa entre los docentes.

Respecto al tercer objetivo, se cumple parcialmente la hipótesis planteada de una existencia de correlación entre la autoeficacia y la actitud frente a la educación inclusiva, esto debido a que se encontraron correlaciones significativas bilaterales entre la dimensión sensibilización y relación con los estudiantes en situación de discapacidad y las dimensiones autoeficacia para realizar modificaciones al currículo y autoeficacia para colaborar con otros actores del proceso.

Los resultados permiten concluir que quienes tienen un mayor grado de sensibilización y relación con los estudiantes en situación de discapacidad, tienen mejores actitudes para realizar ajustes razonables al currículo y mayor grado de autoeficacia general.

Por otro lado, no se encontraron evidencias de que la dimensión específica de autoeficacia para realizar ajustes razonables al currículo tenga una correlación con la actitud para realizar tales ajustes, y los resultados sugieren que hay una mayor influencia del grado de sensibilización en la disposición para hacerlo, lo cual no resta importancia a la percepción que tienen los profesores de sus habilidades para llevar a cabo tales tareas, ya que esta puede ser un factor independiente importante para la toma de acciones a favor de la diversidad tal como se plantea en los postulados de la teoría del comportamiento planificado de Fishbein y Ajzen (1975), en el que tal juicio de estas capacidades se convierte en parte del elemento de percepción de control conductual, clave para la predicción de conductas.

### **Recomendaciones**

En concordancia con los resultados obtenidos y las conclusiones presentadas en este estudio, a continuación, se ofrecen una serie de recomendaciones útiles para futuras investigaciones relacionadas con las variables de estudio, así como para actores educativos interesados en desarrollar acciones educativas incluyentes:

1. Ampliar la investigación de la autoeficacia y la actitud hacia la educación inclusiva a través de enfoques mixtos que permitan descubrir las interpretaciones, análisis y emociones asociados a la educación inclusiva desde los significados de los profesores, de tal forma que se puedan tener en cuenta elementos propios del contexto a los que no se tiene acceso desde los instrumentos cuantitativos aplicados.
2. Ampliar el estudio de la autoeficacia hacia la educación inclusiva a otras perspectivas, tales como identificar las fuentes de la autoeficacia, analizar que tan realista es la autoeficacia percibida versus las habilidades reales para desarrollar

prácticas educativas inclusivas, identificar si las acciones desarrolladas en relación a la educación inclusiva son coherentes con los niveles de autoeficacia percibida.

3. Realizar cursos, talleres o capacitaciones periódicas organizadas desde las instituciones de educación superior, que fortalezcan la comprensión de los principios educativos inclusivos, en especial la importancia del principio de la flexibilidad curricular que contempla realizar ajustes razonables en los objetivos de las asignaturas, así como la modificación de los plazos de entrega de exámenes y trabajos cuando se requiera.
4. Realizar procesos de autoevaluación en temas de inclusión para identificar oportunidades de mejora, de tal forma que se pueda contar con las herramientas y acciones institucionales (emisión de políticas institucionales, manuales de procedimiento, infraestructura inclusiva, recursos tecnológicos y demás), necesarias para capitalizar la autoeficacia y las actitudes positivas en comportamientos concretos favorables hacia la diversidad, de tal forma que la educación inclusiva sea una realidad total, o para mejorar estos aspectos en quienes lo requieran.

Esta investigación es el resultado de un esfuerzo por identificar y visibilizar la importancia de factores personales de los profesores en la consecución de un ecosistema educativo de nivel superior de calidad para todos, en donde se perciba la diversidad como una característica inherente a todo ser humano y espacio de confluencia social, sin que esto represente una barrera para la equidad. Este estudio se convierte en un esfuerzo más por señalar la importancia de desarrollar aulas que sean espacios de reivindicación de derechos, tolerancia y cooperación.

### Referencias

- Ainscow, M. (octubre, 2003). *Desarrollo de Sistemas Educativos Inclusivos*. Trabajo presentado en el congreso Guztientzako Eskola, San Sebastián, España.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179-211 [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)
- Amaya, A. (2021). *Prácticas y estrategias didácticas inclusivas de un grupo de docentes de primaria para educar en la diversidad*. (Tesis de maestría, Universidad Pontificia Bolivariana). Repositorio institucional UPB.  
[https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/9210/314\\_1%20\(1\).pdf?sequence=1](https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/9210/314_1%20(1).pdf?sequence=1)
- Angenscheidt, L., & Navarrete, I., (2017). Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva. *Ciencias psicológicas*, 11(2), 233-243  
<http://dx.doi.org/10.22235/cp.v11i2.1500>
- Arizabaleta, S. (2016). Hacia una educación superior inclusiva en Colombia. *Pedagogía y Saberes*, (45), 65-78.  
<https://www.redalyc.org/journal/6140/614065654007/614065654007.pdf>
- Bandura, A. (1986). *Pensamiento y acción. Fundamentos sociales*. (Trad. M. Zaplana). [Social Foundations of Thought and Action]. Prentice-Hall, Inc.

- Barber, W. (2018). Inclusive and accessible physical education: rethinking ability and disability in pre-service teacher education. *Sport, Education and Society*, 23(6), 520-532 <https://doi.org/10.1080/13573322.2016.1269004>
- Bermúdez, M., & Navarrete, I. (2020). Actitudes de los maestros ante la inclusión de alumnos con discapacidad. *Ciencias Psicológicas*, 14(1), <https://doi.org/10.22235/cp.v14i1.2107>
- Booth, T.; & Ainscow, M. (2000). Índice de inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/17276/indice%20de%20inclusion.pdf?sequence=1>
- Casas, Y. & Blanco, A. (2016). Una revisión de la investigación educativa sobre autoeficacia y teoría cognitivo social en Hispanoamérica. *Bordón*, 68(4), 27-47. <http://dx.doi.org/10.13042/Bordon.2016.44637>
- Castro Leal, J.P. (2017). *Validación de una escala de autoeficacia del profesor universitario de pregrado sobre su capacidad para implementar prácticas docentes que favorezcan la inclusión de estudiantes con discapacidad, en la ciudad de Concepción*. (Tesis de maestría, Universidad de Concepción). Repositorio Bibliotecas UdeC. [http://repositorio.udec.cl/bitstream/handle/11594/2824/Tesis\\_Validacion\\_de\\_una\\_escala\\_de\\_autoeficacia.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.udec.cl/bitstream/handle/11594/2824/Tesis_Validacion_de_una_escala_de_autoeficacia.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Collado-Sanchis, A; Tárraga-Mínguez, R; Lacruz-Pérez, I. & Sanz-Cervera, P. (2020). Análisis de actitudes y autoeficacia percibida del profesorado ante la educación

inclusiva. *Educar*, 56(2), 509-523.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7589747>

Congreso de la República de Colombia. (11 de febrero de 1997). Por la cual se establecen mecanismos de integración social de las personas con limitación y se dictan otras disposiciones. [Ley 361 de 1997]. DO: 42.978.

Congreso de la República de Colombia. (27 de febrero de 2013). Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. [Ley estatutaria 1618 de 2013]. DO: 48.717

Congreso de la República de Colombia. (31 de julio de 2009). Por medio de la cual se aprueba la “Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad”, adoptada por la Asamblea General de la Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006. [Ley 1346 de 2009]. DO: 47.427

Congreso de la República de Colombia. (8 de febrero de 1994). Ley General de Educación. [Ley 115 de 1994]. [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)

Constitución Política de Colombia [C.P.]. (1991). (2.a ed.).

[http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/constitucion\\_politica\\_1991.html](http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/constitucion_politica_1991.html)

Constitución Política de Colombia [C.P.]. (1991). Artículo 13 [Título II]. (2.a ed.).

[http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/constitucion\\_politica\\_1991.html](http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/constitucion_politica_1991.html)

Corte Constitucional. Sala Plena. (22 de julio de 2015). Sentencia C-458 [M.P: Ortiz, G.].

- Covarrubias, C., & Mendoza, M. (2016). Adaptación y validación del cuestionario sentimiento de autoeficacia en una muestra de profesores chilenos. *Universitas Psychologica*, 15(2), 97-108. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy15-2.avcs>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2019). Funcionamiento humano, resultados censo nacional de población y vivienda 2018. <http://snd.gov.co/documentos/funcionamiento-humano-dane-2019.pdf>
- Dias, P. (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(94), 7-25. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362017000100001>
- Fishbein, M. & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention and behavior: an introduction to theory and research*. Addison-Wesley Publishing Company.
- Gonzales, M. (2018). Construcción de la escala de autoeficacia docente colectiva del profesorado universitario. *Espacios*, 39(52), 30-41. <http://www.revistaespacios.com/a18v39n52/a18v39n52p30.pdf>
- González-Rojas, Y. & Triana-Fierro, D. (2018). Actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. *Educación y educadores*, 21(2), 200-218. <https://doi.org/10.5294/edu.2018.21.2.2>
- Hernández, L. & Cenicerros, D. (2018). Autoeficacia docente y desempeño docente, ¿una relación entre variables? *Innovación educativa*, 18(78), 171-192.

[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-26732018000300171](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732018000300171)

Hernández, R.; Fernández, C. & Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. (6.a ed.). McGraw Hill

Hutzler, Y.; Meier, S.; Reuker, S. & Zitomer, M. (2019). Attitudes and self-efficacy of physical education teachers toward inclusion of children with disabilities: a narrative review of international literature. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(3), 249-266, <https://doi.org/10.1080/17408989.2019.1571183>

López, M.; Martín, E.; Montero, N. & Echeita, G. (2013). Concepciones psicopedagógicas sobre los procesos de inclusión educativa: variables que las modulan y perfiles que las agrupan. *Infancia y aprendizaje*, 36:4, 455-472, <https://doi.org/10.1174/021037013808200285>

Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Lineamientos. Política de educación superior inclusiva*. [https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-357277\\_recurso\\_0.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-357277_recurso_0.pdf)

Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva*. [https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-360293\\_foto\\_portada.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-360293_foto_portada.pdf)

Ministerio de Educación Nacional. (24 de octubre de 2003). Resolución 2565/2003. Por la cual se establecen parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a la población con necesidades educativas especiales.

[https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85960\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85960_archivo_pdf.pdf)

Ministerio de Educación Nacional. (29 de agosto de 2017). Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. [Decreto 1421 de 2017].

<http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%201421%20DEL%2029%20DE%20AGOSTO%20DE%202017.pdf>

Ministerio de Educación Nacional. (Comunicación personal, 17 de noviembre de 2021).

<https://drive.google.com/file/d/1oRbt8FZPXzifPU-Lq8KHweHrbNqN0gLI/view>

Ministerio de Salud y Protección Social de Colombia. (2019). *Sala situacional de las Personas con Discapacidad*.

<https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/PS/sala-situacion-discapacidad.pdf>

Ministerio de Salud y Protección Social de Colombia. (2020). *Sistema integrado de información de la protección social (SISPRO)*.

<http://rssvr2.sispro.gov.co/ObservatorioDiscapacidad/>

Moriña, A.; Cortés, M. & Molina, V. (2015). Educación inclusiva en la enseñanza superior: soñando al profesorado ideal. *Revista latinoamericana de Educación Inclusiva*,

9(2), 161-175 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5504532>

Muñoz, A. P. (2011). Inclusión educativa de personas con discapacidad. *Revista*

*Colombiana de Psiquiatría*, 40(4), 670–699. [https://doi.org/10.1016/S0034-7450\(14\)60157-8](https://doi.org/10.1016/S0034-7450(14)60157-8)

- Murillo, L.; Ramos, D.; García, I.; & Sotelo, M. (2019). Estrategias educativas inclusivas y su relación con la autoeficacia de docentes en formación. *Actualidades investigativas en educación*, 20(1), 1-25. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v20i1.40060>
- Ocete, C. (2016). “*Deporte inclusivo en la escuela*”: *Diseño y análisis de un programa de intervención para promover la inclusión del alumnado con discapacidad en educación física*. (Tesis doctoral, Universidad Politécnica de Madrid). Archivo Digital UPM [https://oa.upm.es/39683/1/CARMEN\\_OCETE\\_CALVO.pdf](https://oa.upm.es/39683/1/CARMEN_OCETE_CALVO.pdf)
- Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (1994). Declaración de Salamanca y marco de acción sobre necesidades educativas especiales. <https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/3Internacionales/3DeclaracionSalamanca.pdf>
- Organización mundial de la salud. (2011). *Informe mundial sobre la discapacidad*. [https://www.who.int/disabilities/world\\_report/2011/summary\\_es.pdf](https://www.who.int/disabilities/world_report/2011/summary_es.pdf)
- Parey, B. (2019). Understanding teachers’ attitudes towards the inclusion of children with disabilities in inclusive schools using mixed methods: The case of *Trinidad*. *Teaching and Teacher Education*. 83, 199-211 <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.04.007>
- Reina, R.; Healy, S.; Roldan, A.; Himmelmayr, I. & Klavina, A. (2019). Incluye-T: a professional development program to increase the self-efficacy of physical educators towards inclusion. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(4), 319-331. <https://doi.org/10.1080/17408989.2019.1576863>

Rekaa, H.; Hanisch, H. & Ytterhus, B. (2018). Inclusion in Physical Education: Teacher Attitudes and Student Experiences. A Systematic Review. *International Journal of Disability, Development and Education*, 66(1), 36-55.

<https://doi.org/10.1080/1034912X.2018.1435852>

Robinson, D. (2017). Effective inclusive teacher education for special educational needs and disabilities: Some more thoughts on the way forward. *Teaching and Teacher Education*. 61, 164-178 <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.09.007>

Rodríguez-Martín, A., & Álvarez-Arregui, E. (2015). Universidad y discapacidad. Actitudes del profesorado y de estudiantes. *Perfiles educativos*, 37(147),

<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2015.147.47265>

Santamaría, A. (2017). Políticas públicas sobre discapacidad e inclusión en Colombia: una mirada alternativa a la legislación. (Tesis de maestría, Universidad de Salamanca). Repositorio documental Gredos.

[https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/145297/2017\\_Pol%C3%ADticas%20p%C3%BAblicas%20sobre%20discapacidad%20e%20inclusi%C3%B3n%20en%20Colombia.%20Una%20mirada%20alternativa%20a%20la%20legislaci%C3%B3n.pdf?sequence=1](https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/145297/2017_Pol%C3%ADticas%20p%C3%BAblicas%20sobre%20discapacidad%20e%20inclusi%C3%B3n%20en%20Colombia.%20Una%20mirada%20alternativa%20a%20la%20legislaci%C3%B3n.pdf?sequence=1)

Serrano, M.; Fajardo, L. & Contreras, J. (2017). Inclusión y permanencia de personas con discapacidad en Instituciones de Educación Superior en el Distrito de Barranquilla. *Revista Cedotic*, 2(1), 60-87.

<http://investigaciones.uniatlantico.edu.co/revistas/index.php/CEDOTIC/article/view/1799/3108>

- Sevilla, D., Martín, M., & Jenaro, C. (2018). Actitud del docente hacia la educación inclusiva y hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales. *Innovación educativa*, 18(78), 115-141 [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-26732018000300115&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-26732018000300115&script=sci_arttext)
- Sharma, U. & Nuttal, A. (2016). The impact of training on pre-service teacher attitudes, concerns, and efficacy towards inclusion. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 44:2, 142-155. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2015.1081672>
- Shunk, D. (2012). Teorías del aprendizaje: una perspectiva educativa. (Trad. L. Pineda & M. Ortíz). [Learning Theories: an Educational Perspective]. Pearson.
- Solís, P.; Pedrosa, I. & Mateos-Fernandez, L. (2019). Assessment and interpretation of teachers' attitudes towards students with disabilities /Evaluación e interpretación de la actitud del profesorado hacia alumnos con discapacidad. *Cultura y educación*, 31(29), 1-33. <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1630955>
- Valdez, Daniel (2017) Educación inclusiva. En J. Seda. La Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Avances, perspectivas y desafíos en la sociedad argentina. Buenos Aires: Eudeba.
- Van Steen, T. & Wilson, C. (2020). Individual and cultural factors in teachers' attitudes towards inclusion: A meta-analysis. *Teaching and Teacher Education*, 95(103127). <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103127>

## Anexos

### Instrumentos

# Formulario de evaluación de actitud y autoeficacia hacia la educación inclusiva

En la presente investigación la participación es absolutamente voluntaria, si usted desea puede negarse a participar o retirarse del estudio en cualquier momento, sin tener que dar explicaciones. Por medio de este instrumento se busca identificar la autoeficacia percibida y la actitud hacía la educación inclusiva de la población docente universitaria, los temas abordados serán analizados con interés único de investigación; En esta investigación no solicitamos ninguna información que permita identificar a los participantes, por lo que usted no recibirá beneficio ni consecuencia negativa alguna del estudio. Al participar, usted manifiesta que acepta las condiciones anteriormente relacionadas. \*

Acepto  
No acepto

### Datos sociodemográficos

Edad

Tu respuesta

Sexo

Masculino  
Femenino

Profesión

Tu respuesta

Facultad a la que se encuentra adscrito

Ingeniería  
Ciencias sociales y humanas  
Ciencias económicas  
Derecho y ciencias políticas  
Arquitectura y diseño

Nivel de formación profesional

Especialista  
Magister  
Doctor / Posdoctor

Tipo de vinculación laboral

Profesor tiempo completo  
Profesor medio tiempo  
Profesor catedrático

Años de experiencia en docencia universitaria

Tu respuesta

¿Qué tipo de estudio en el área de la inclusión o discapacidad ha realizado?

No he realizado  
Talleres o seminarios  
Contenido de asignaturas  
Especialización  
Otros:

¿Tiene experiencia trabajando con personas con discapacidad ya sea en proyectos de inclusión/integración educativa, en la universidad u otro tipo de espacio laboral?

Si  
No

¿Qué tipo de contacto tiene con personas en situación de discapacidad?

No tengo  
Familiar  
Social  
Laboral  
Asistencial  
Otras razones

A continuación, encontrará una serie de afirmaciones en la que usted debe indicar que tan de acuerdo/desacuerdo se encuentra con ellas. Tenga en cuenta que no hay respuestas correctas o incorrectas, y que la sinceridad es valiosa para la obtención de resultados confiables. Trate de tomar su ejercicio docente como referencia.

Respecto a los estudiantes con discapacidad, usted considera que los profesores deben:

	<b>Totalmente en desacuerdo</b>	<b>Poco de acuerdo</b>	<b>De acuerdo</b>	<b>Muy de acuerdo</b>	<b>Totalmente de acuerdo</b>
Adaptar los objetivos de las asignaturas					
Adaptar los contenidos de las asignaturas					
Adaptar la metodología empleada en las clases					
Adaptar las actividades de clases					
Adaptar los materiales empleados en las actividades					
Adaptar las evaluaciones					
Adaptar los criterios de evaluación/calificación					
Adaptar las prácticas de la carrera					
Ampliar el tiempo para exámenes y entrega de trabajos					
Realizar tutorías de manera habitual					

Respecto a la sensibilización y relaciones de los estudiantes con discapacidad, usted considera que:

	<b>Totalmente en desacuerdo</b>	<b>Poco de acuerdo</b>	<b>De acuerdo</b>	<b>Muy de acuerdo</b>	<b>Totalmente de acuerdo</b>
Las iniciativas universitarias para la sensibilización y concienciación sobre discapacidad son adecuadas					
Todos los estudiantes pueden participar en las actividades culturales, deportivas y de ocio que se organizan					
Los compañeros respetan la disposición de la clase para facilitar el acceso y movilidad de estos estudiantes					
La comunicación con el profesorado es fluida					
La relación de los estudiantes y el profesorado de la facultad/escuela es adecuada					
La relación de los estudiantes y el resto de compañeros de la facultad/escuela es la adecuada					
El profesorado de la universidad está formado para dar respuesta a los estudiantes con discapacidad					
Un estudiante con discapacidad puede estudiar cualquier carrera					
Un estudiante con discapacidad puede ser un buen profesional					
La universidad está preparada para formar y atender a estudiantes con discapacidad					

Las opciones de respuesta han cambiado, te recomendamos revisarlas antes de iniciar esta sección

	<b>Muy en desacuerdo</b>	<b>En desacuerdo</b>	<b>Indeciso/a</b>	<b>De acuerdo</b>	<b>Muy de acuerdo</b>
Si me lo propongo, podría impedir que en mis clases los estudiantes aislen a sus compañeros con discapacidad.					
Confío en mi capacidad para establecer normas de convivencia que faciliten la participación de estudiantes con cualquier tipo de discapacidad en mis clases.					
Soy capaz de diseñar objetivos de clase que faciliten el aprendizaje de cualquier estudiante, sin importar si tiene algún tipo de discapacidad.					
Si es necesario, puedo pedir a otros docentes que me enseñen a hacer una clase que facilite la participación de estudiantes con cualquier tipo de discapacidad en ellas.					
Tengo confianza en que puedo diseñar contenidos de clase comprensibles por cualquier estudiante, sin importar si tiene algún tipo de discapacidad.					
Si es preciso, soy capaz de pedir a mis estudiantes con discapacidad que indiquen aquellos aspectos de mi clase que deben mejorar para favorecer su participación en ellas.					

<p>Puedo diseñar material para mis actividades que sea utilizable por cualquier estudiante, sin importar si tienen algún tipo de discapacidad.</p>					
<p>Soy capaz de usar metodologías que faciliten la participación de cualquier estudiante en las actividades de mi clase, sin importar si tienen algún tipo de discapacidad.</p>					
<p>De ser necesario, puedo generar instancias de debate con otros docentes respecto a la participación de estudiantes con discapacidad en el aula.</p>					
<p>Soy capaz de compartir con otros docentes mis aprendizajes respecto a cómo facilitar la participación de estudiantes con discapacidad en clases.</p>					
<p>Si es el caso, soy capaz de enseñar a otros docentes a usar las estrategias que me han servido para facilitar la participación de estudiantes con discapacidad en mis clases.</p>					
<p>Puedo diseñar instrumentos de evaluación que permitan a cualquier estudiante demostrar sus aprendizajes, sin importar si tienen algún tipo de discapacidad.</p>					

<p>Soy capaz de diseñar actividades ejecutables por cualquier estudiante, sin importar si tienen algún tipo de discapacidad.</p>					
--	--	--	--	--	--

¡Muchas gracias por participar!

### Solicitud de autorización para el uso de instrumentos

📧
⚠️
🗑️
📧
🕒
📧
📧
⋮

**Maoquin Quintero Cuello** <maoquin1003@gmail.com>  
para Jean ▾

14 dic 2021, 16:51 ☆ ↩️ ⋮

Buen día estimado Jean,

Agradezco mucho su amabilidad al ponerse en contacto conmigo.

Actualmente me encuentro realizando una investigación como trabajo de grado, que tiene como una de las variables de estudio la autoeficacia docente para desarrollar prácticas educativas inclusivas, y básicamente la ayuda que puede brindarme es darme su autorización para utilizar el instrumento EAPDI, que usted diseñó en su tesis de postgrados, cumpliendo yo por supuesto el principio ético de reconocer su autoría, y realizar la respectiva cita y referenciación.

Muchas gracias nuevamente  
\*\*\*  
--  
Psi. Mauricio Quintero Cuello

---

**Ps. Jean Castro**  
para mí ▾

21 dic 2021, 12:39 ☆ ↩️ ⋮

Estimado:

Disculpa la enorme demora en mi respuesta.  
No hay problema. Espero que el instrumento sirva de buena forma para el logro de tus objetivos de investigación.

Atentamente  
Jean Paul



## Solicitud de autorización: uso de instrumento CUNIDIS

Recibidos x



**Maoquin Quintero Cuello** <maoquin1003@gmail.co...> mié, 15 sept 2021, 18:44

para rodriguezmalejandro

Buen día estimado Dr. Rodríguez,

Espero que se encuentre bien, lo saludo desde Barranquilla - Colombia

Mi nombre es Mauricio Quintero, psicólogo de la Universidad de la Costa y por medio de la presente quiero expresarle mi admiración por su trabajo investigativo; en días pasados tuve la oportunidad de conocer a través de uno de sus artículos el instrumento CUNIDIS, en el que trabajó en cooperación con el Dr. Álvarez. Este instrumento me pareció muy pertinente y estructurado de una forma coherente y acertada, por tal motivo me gustaría contar con su autorización para utilizarlo en un investigación en la que trabajo actualmente que busca analizar la relación entre la autoeficacia y la actitud de los profesores de educación superior hacia la educación inclusiva.

Muchas gracias por su atención y apoyo a la causa.

Cordialmente



**ALEJANDRO RAMON RODRIGUEZ MAR...** 15 sept 2021, 19:09

para mí

Estimado Maoquín.

Un gusto saludarle y muchas gracias por sus atentas palabras.

Autorizo en nombre de mi colega el Dr. Álvarez y en el mío propio a emplear la escala CUNIDIS en su investigación.

Le ruego, únicamente, que cite la fuente en las referencias bibliográficas y que cuando haga alguna publicación tenga la amabilidad de remitirme el enlace para, gustosamente, darle lectura.

Un cordial saludo,

Alejandro



Departamento de Ciencias  
de la Educación  
Universidad de Oviedo

*Alejandro Rodríguez Martín*