



UNIVERSIDAD DE SONORA
División de Ciencias Sociales
Doctorado en Innovación Educativa

*LA ACTITUD, LA AUTOEFICACIA Y EL APOYO SOCIAL DOCENTE Y SU
RELACIÓN CON LAS PRÁCTICAS DOCENTES INCLUSIVAS PARA
ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS CON DISCAPACIDAD*

Tesis
Que para obtener el grado de:
Doctora en Innovación Educativa

Presenta
Mtra. Daniela Cebberos Valenzuela

Director:
Dr. Juan Pablo Durand Villalobos

Codirectora:
Dra. Judith Pérez Castro

Hermosillo, Sonora, junio de 2023

Hermosillo, Sonora a 26 de junio del 2023

Dr. Juan Pablo Durand Villalobos

Universidad de Sonora

Coordinador del Doctorado en Innovación Educativa

Presente.

Por este medio se le informa que el trabajo titulado La actitud, la autoeficacia y el apoyo social docente y su relación con las prácticas docentes inclusivas para estudiantes universitarios con discapacidad, presentado por la pasante de doctorado **Daniela Cebreros Valenzuela**, con número de expediente 219230157, cumple con los requisitos teóricos-metodológicos para ser sustentos en el examen de grado, para lo cual se aprueba su publicación.

Atentamente



Dr. Juan Pablo Durand Villalobos
Director de Tesis



Dra. Judith Pérez Castro
Codirectora



Dra. Lilian Salado Rodríguez
Asesor sinodal interno



Dra. Cristina Reynaga Peña
Asesor sinodal externo



Dr. Angel Valdés Cuervo
Asesor sinodal externo

Agradecimientos

Al Consejo Nacional de Humanidades Ciencias y Tecnologías (CONAHCYT), por el apoyo económico brindado durante los seis semestres del doctorado.

A mi director de tesis, el Dr. Juan Pablo Durand Villalobos por su guía, sus conocimientos compartidos y, sobre todo por su paciencia en la espera de que esta tesis se culminara.

A todo mi comité tutorial: Dra. Judith Pérez Castro, Dra. Lilian Salado Rodríguez, Dra. Cristina Reynaga Peña, y Dr. Angel Valdés Cuervo, por el asesoramiento, el tiempo brindado a la revisión y por sus valiosas contribuciones para la mejora de este trabajo.

A los profesores del programa del doctorado, por sus enseñanzas y sugerencias durante esta etapa de formación.

A mis compañeros de generación por su valiosa amistad.

A mi esposo, por motivarme a ser mejor.

A mi familia por su apoyo total.

Y no menos importante, a Dios por permitirme vivir esta experiencia.

¡Gracias infinitas a todos ustedes!

Índice

Introducción general	8
CAPÍTULO I. Planteamiento del problema.....	10
1.1 Evolución de la matrícula de estudiantes con discapacidad en la Educación Superior .	10
1.2 Contextualización sobre la inclusión educativa desde los niveles sistémicos, institucionales y áulicos	11
1.3 Prácticas inclusivas y el rol del docente para la inclusión de estudiantes universitarios con discapacidad	15
1.3.1 Barreras para implementar prácticas docentes inclusivas.....	16
1.4 Estado del arte sobre actitudes, autoeficacia, y apoyo social docente para la inclusión de estudiantes con discapacidad en educación superior	19
1.4.1 Actitudes docentes hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad	19
1.4.2 Autoeficacia docente para la inclusión de estudiantes con discapacidad	20
1.4.3 Apoyo social docente para la inclusión de estudiantes con discapacidad	22
1.5 Objetivo, preguntas e hipótesis de investigación	23
1.6 Justificación del estudio	24
CAPÍTULO II. Escuelas eficaces y variables asociadas con prácticas inclusivas de docentes universitarios.....	26
2.1 Las escuelas eficaces y su relación con las escuelas inclusivas.....	26
2.2 Las prácticas docentes para la inclusión de estudiantes con discapacidad	27
2.3 Las actitudes docentes hacia la inclusión de estudiantes universitarios con discapacidad.	28
2.4 La autoeficacia docente para la inclusión de estudiantes con discapacidad	29
2.5 El apoyo social docente para la inclusión de estudiantes con discapacidad	29
CAPÍTULO III. Marco metodológico	32
3.1 Identificación y justificación del método empleado	32
3.2 Población y muestra	32
3.3 Participantes	33
3.4 Validez de contenido.....	34
3.5 Descripción de los instrumentos	36
3.5.1 Actitudes docentes hacia la inclusión educativa.....	36

3.5.1 Autoeficacia docente para la inclusión.....	36
3.5.2 Apoyo social docente para la inclusión	36
3.5.4 Prácticas docentes inclusivas.....	37
3.6 Técnica de recolección de datos	37
3.7 Procedimiento de recolección y análisis de datos.....	38
3.8 Validez de estructura interna	39
3.8.1 Análisis descriptivos.....	39
3.8.2 Análisis de dimensionalidad de las escalas.....	40
3.8.3 Análisis de fiabilidad de las escalas.....	41
CAPÍTULO IV. Resultados	42
4.1 Análisis descriptivos	42
4.2 Correlaciones	42
4.3 Modelo estructural	43
4.3.1 Relaciones directas	43
4.3.2 Relaciones indirectas	44
CAPÍTULO V. Discusión y conclusiones	45
5.1 Discusión.....	45
5.2 Conclusiones.....	47
5.3 Implicaciones teórico-prácticas	48
5.4 Limitaciones.....	48
5.5 Trabajos futuros y recomendaciones	49
ANEXOS	51
REFERENCIAS.....	57

Índice de tablas

Tabla 1 Evolución de la matrícula de estudiantes con y sin discapacidad a nivel nacional y estatal en educación superior	11
Tabla 2 Información general de los participantes.....	33
Tabla 3 Análisis descriptivos de los ítems para medir actitud docente hacia la inclusión.....	39
Tabla 4 Análisis descriptivos de los ítems para medir apoyo social docente para la inclusión.....	40
Tabla 5 Análisis descriptivos de los ítems para medir autoeficacia docente para la inclusión.....	40
Tabla 6 Análisis descriptivos de los ítems para medir prácticas docentes inclusivas.....	40
Tabla 7 Índices de bondad de ajuste del AFC de cada variable involucrada en el estudio.....	41
Tabla 8 Índices de Alpha de Cronbach y Omega de McDonald de las variables del estudio.....	41
Tabla 9 Análisis descriptivos de las variables del estudio.....	42
Tabla 10 Medias, desviaciones estándar y correlaciones entre las variables del estudio.....	43
Tabla 11 Relaciones indirectas entre la actitud y la eficacia docente con el apoyo social y las prácticas docentes inclusivas.....	44

Índice de figuras

Figura 1 Modelo hipotético de las relaciones entre las variables del estudio.....	25
Figura 2 Modelo estructural.....	44

Introducción general

Uno de los grandes retos que enfrentan las Instituciones de Educación Superior (IES) es operar en un modelo educativo basado en los principios de la inclusión. La inclusión educativa es un concepto cuya elucidación ha transitado por varias etapas, las cuales evolucionaron debido al desarrollo sociohistórico, como ocurrió con los paradigmas y los modelos sobre la concepción de las personas con discapacidad. Echeita (2014) señala que es un constructo que no dispone de una única definición consensuada por la comunidad internacional. En este sentido, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2019) afirma que los sistemas educativos que existen en diversos países se encuentran en diferentes etapas de desarrollo que atraviesan la exclusión, la segregación, la integración y la inclusión.

La etapa de exclusión ocurre cuando la persona con discapacidad queda fuera de la educación o de las oportunidades de aprender, es decir, sufre de discriminación por ser considerada como una persona que debido a su condición no puede tener los mismos derechos que una persona sin discapacidad. Por otro lado, en la etapa de segregación, se inicia por considerar a las personas con discapacidad con derechos a la educación, sin embargo, los agrupa en clases separadas, independientes de la escuela regular, en entornos especiales como los internados, alejando a las personas con discapacidad de sus casas, de su familia y su comunidad.

En cuanto a la etapa de integración, las personas con discapacidad asisten a clases o unidades especiales en las escuelas regulares, siendo un proceso que va desde la enseñanza en escuelas especiales hasta la integración en clases de enseñanza general a tiempo completo (Hegarty et al., 1981). Por último, la inclusión educativa, “se constituye un enfoque educativo basado en la valoración de la diversidad como elemento enriquecedor del proceso de enseñanza y aprendizaje y, en consecuencia, favorecedor del desarrollo humano” (Parra, 2010, p. 77). Estos cambios en la terminología dependen también de la historia del país, de la atención a la diversidad, de los recursos y de los avances tanto políticos como tecnológicos (García et al., 2013). En este sentido, Ainscow y Miles (2008) mencionan que ese problema conceptual también se sitúa en las escuelas, donde cada actor educativo difiere según sus creencias y perspectivas.

En tiempos recientes las universidades registraron mayor diversidad entre los estudiantes, con relación a nacionalidades, edades, preferencias sexuales, culturas, situaciones económicas y capacidades. Esa diversidad gradualmente adquiere mayor protagonismo, de tal manera que

algunos investigadores se enfocan en abordar cómo las universidades responden al alumnado con discapacidad (Moriña et al., 2015).

En este contexto, la presente investigación se propone continuar aportando conocimiento que contribuya al desarrollo de universidades inclusivas. Las personas con discapacidad son el grupo minoritario con mayor población, en los últimos años ha aumentado el número de las mismas que ingresan a las universidades. Sin embargo, existen varias cuestiones relacionadas con la inclusión educativa de los estudiantes con discapacidad, una de las más frecuentes en las investigaciones consultadas concierne a ¿Qué acciones realizan los actores educativos para asegurar la inclusión?, de esta pregunta se desglosan múltiples interrogantes, las cuales pueden ser tan específicas como el investigador las plantee y enfocarse desde perspectivas, paradigmas, modelos y enfoques disciplinares diferentes.

En México, se ha realizado una investigación considerable en el campo de la inclusión, con un enfoque predominante en las percepciones de los estudiantes con discapacidad en la educación superior (Aquino, et al., 2012; Aquino et al., 2016; Escudero & Pérez-Castro, 2023; Pérez-Castro, 2019; Pérez-Castro, 2021). Además, se ha analizado el desarrollo de políticas educativas inclusivas (Cruz-Vadillo, 2016; Cruz-Vadillo, 2018; Palmeros & Gairín, 2016; Pérez-Castro, 2022). De forma más general, la inclusión como concepto ha sido objeto de estudio (Escudero et al., 2021; García et al., 2019; Pérez-Castro, 2016; Pérez-Castro, 2019; Pérez-Castro, 2021; Cruz-Vadillo & Alvarado, 2017). Sin embargo, las prácticas inclusivas de los docentes han sido examinadas con menor frecuencia (Fernández & Pérez-Castro 2020; López et al., 2018).

La tesis se divide en cinco capítulos, el primero aborda el planteamiento del problema donde se muestra la situación del fenómeno, se expone la importancia de estudiar el tema en cuestión, se describen los trabajos previos, los objetivos y la justificación de la investigación. El segundo capítulo se enfoca en el marco teórico, en el mismo se presentan las bases teóricas de las variables que se seleccionaron para explicar las prácticas docentes inclusivas, sus conceptualizaciones según diversos autores y las relaciones con otras variables. El capítulo tres, describe el marco metodológico indicando todo el proceso de la investigación desde el diseño de la investigación hasta el análisis de datos. En el capítulo cuatro, se comparten los resultados del estudio. Por último, el capítulo cinco, se discuten los hallazgos de la investigación con los resultados de otras investigaciones, terminando con las conclusiones, donde se responde a las preguntas de investigación, cerrando con sugerencias y trabajos futuros.

CAPÍTULO I. Planteamiento del problema

El primer capítulo expone la importancia de investigar el rol del docente en las prácticas inclusivas para estudiantes universitarios con discapacidad. Se inicia el capítulo con datos relevantes sobre la evolución de la matrícula de estudiantes universitarios con discapacidad a nivel nacional y estatal. Posteriormente se presenta un análisis contextual sobre la inclusión educativa desde los niveles sistémicos, institucionales y áulicos. También se describe de manera general las prácticas inclusivas y el rol del docente, y sus barreras para implementar prácticas docentes inclusivas. Adicionalmente, se muestran los resultados más relevantes y los vacíos identificados en el estado del arte sobre actitudes, autoeficacia y apoyo social docente. Cada uno de los apartados que conforma este trabajo aportan elementos que en conjunto contribuyen a esclarecer el planteamiento del problema.

1.1 Evolución de la matrícula de estudiantes con discapacidad en la Educación Superior

En los últimos ciclos escolares se evidencia un aumento en la participación de estudiantes con discapacidad en la educación superior. A partir del ciclo escolar 2011-2012, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2023) empezó a considerar a este grupo como una nueva variable de la población escolar, incorporando la matrícula de estudiantes con discapacidad en sus anuarios estadísticos.

En la Tabla 1 se advierte que, aunque a nivel nacional la matrícula de estudiantes con discapacidad ha aumentado linealmente, a nivel estatal ha presentado altibajos, tanto en los que ingresan como en los que se titulan. En el ciclo escolar 2011-2012, la matrícula de estudiantes con discapacidad en el país representaba el 0.11% de la población estudiantil total, mientras que en el ciclo escolar 2021-2022, representó el 1.76%, lo que indica un aumento significativo en la inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior.

En Sonora, ha aumentado la matrícula de estudiantes con discapacidad, pasando del 0.1% de la población de nuevo ingreso en el ciclo escolar 2011-2012 al 0.89% en el ciclo escolar 2021-2022. Por otro lado, en cuanto a los egresados y titulados, la proporción de estudiantes con discapacidad sigue siendo baja en comparación con el total de egresados y titulados, lo que sugiere la necesidad de seguir trabajando en la implementación de políticas y prácticas inclusivas que promuevan el éxito académico de estos estudiantes.

Tabla 1

Evolución de la matrícula de estudiantes con y sin discapacidad a nivel nacional y estatal en educación superior

Nivel	Ciclo escolar	Matrícula total	Matrícula total con discapacidad	Egresados totales	Egresados totales con discapacidad	Titulados totales	Titulados totales con discapacidad
Nacional	2021-2022	2,594,331	45,766	365,010	4,183	254,902	2,114
Estatal		89,331	798	13,922	134	10,078	66
Nacional	2020-2021	2,760,414	40,707	420,483	3,859	280,988	1,844
Estatal		101,436	814	11,350	57	7,669	21
Nacional	2019-2020	2,720,299	41,038	416,290	4,865	339,372	2,712
Estatal		99,661	602	13,368	98	10,458	28
Nacional	2018-2019	2,653,615	30,531	410,027	4,612	326,736	2,520
Estatal		92,683	717	13,417	49	11,399	33
Nacional	2017-2018	2,591,286	28,869	397,751	1,695	306,436	840
Estatal		90,560	1,186	13,261	8	11,507	7
Nacional	2016-2017	2,536,146	20,732	381,859	4,007	297,317	3,596
Estatal		87,800	966	12,787	16	10,012	17
Nacional	2015-2016	2,459,661	23,719	360,525	840	283,392	464
Estatal		85,507	256	12,739	10	10,040	2
Nacional	2014-2015	2,354,645	9,691	341,575	372	270,320	179
Estatal		83,879	145	11,781	9	8,448	1
Nacional	2013-2014	2,257,779	5,763	327,660	281	249,363	153
Estatal		81,745	148	10,192	4	8,234	2
Nacional	2012-2013	2,161,352	6,320	306,695	389	236,631	107
Estatal		80,131	67	10,330	19	9,275	6
Nacional	2011-2012	2,048,316	2,337	287,383	346	225,865	339
Estatal		77,553	114	10,485	45	9,103	38

Nota: los datos presentados son obtenidos de “Anuarios estadísticos de Educación Superior” la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES, 2023] (<http://www.anui.es.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>). De dominio público.

Por lo anterior, es necesario que los docentes universitarios se preparen para enfrentar estos desafíos, a través de la implementación de prácticas inclusivas que permitan la participación de todos los estudiantes en las clases, independientemente de sus diferencias y características particulares. Esto implica una transformación de los salones de clase hacia aulas inclusivas, donde se acepten, comprendan y valoren las diferencias y la diversidad de los estudiantes, y se implementen políticas y prácticas que respondan a la diversidad estudiantil.

1.2 Contextualización sobre la inclusión educativa desde los niveles sistémicos, institucionales y áulicos

A nivel sistémico, la educación básica es la que ha tenido mayor desarrollo tanto en sus políticas educativas como en los servicios que han surgido de los marcos legales. Un ejemplo de lo anterior son los Centros de Atención Múltiple (CAM) y las Unidades de Servicios y Apoyo a la Educación Regular (USAER). En estos centros se cuenta con el apoyo de un equipo

interdisciplinario, en el cual participan profesores que apoyan a estudiantes con problemas de aprendizaje, profesores de lenguaje y comunicación, psicólogos y trabajadores sociales que se encargan principalmente de canalizar y/o buscar otros centros que brinden apoyos específicos que la escuela no pueda proporcionar, por ejemplo, citas médicas con especialistas para elaboración de diagnósticos o rehabilitaciones (Gobierno de México, 2023).

En la educación media y superior se pierde una gran parte del alumnado con discapacidad, principalmente porque en estos niveles no se cuenta con apoyos y servicios gubernamentales que estén integrados a las preparatorias y universidades como ocurre en el nivel de educación básica. Existe solamente el Centro de Atención para Personas con Discapacidad (CAED), el cual se considera un bachillerato no escolarizado que no tiene establecidos los tiempos para culminar los estudios, no hay examen de admisión, se brinda asesoría académica gratuita y especializada y cuentan con equipo y material didáctico adaptado a las necesidades de los estudiantes. En México hay aproximadamente 300 CAED ubicados en diferentes planteles federales (Secretaría de Educación Pública, 2022).

En general, recae en los padres de familia la responsabilidad de encontrar una preparatoria para que los hijos continúen sus estudios y buscar maneras para atender las necesidades educativas que presentan sus hijos. Por supuesto, otro gran reto es buscar posteriormente universidades que cuenten con servicios de apoyo para el ingreso, permanencia y egreso de estudiantes con discapacidad. Hablando en términos de política educativa se aprecian grandes avances, se han generado leyes con el fin de que todo el sistema educativo se maneje bajo la ideología de equidad y que los apoyos educativos sean de calidad para lograr una inclusión educativa sin excepciones (Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL], 2023). Sin embargo, faltan eslabones sustanciales que el gobierno debe proveer entre los distintos niveles educativos, para que se tenga un mejor seguimiento académico de todos los estudiantes. Los estudiantes deben llegar a los siguientes niveles con expedientes de información completa.

Si bien en educación superior, algunas universidades hacen entrevistas o encuestas a estudiantes de primer semestre (Ezcurra, 2005), esto no brinda la suficiente información acerca de la trayectoria escolar de los estudiantes, para ello, resulta necesario la consulta de los expedientes de los estudiantes desde su educación básica, debido a que ahí se agregan informes de los distintos profesionales, donde redactan las estrategias que utilizaron, esto es de interés para identificar cuáles acciones funcionaron y cuáles aspectos requieren mayores adecuaciones. Se reconoce, que,

si bien las universidades poseen un papel fundamental en el ámbito de la inclusión, sus acciones se limitan en muchos casos a lo que sucede en los salones de clase. Sin embargo, las universidades tienen la capacidad e incluso la responsabilidad de establecer centros de atención y apoyo destinados específicamente a los estudiantes con discapacidad (Declaración de Yucatán, 2008).

Estos centros de atención deben actuar como una fuente de guía para estos estudiantes, para lo cual deben contar con asesores o especialistas capacitados que busquen minimizar los obstáculos que dificulten la plena participación de este colectivo en la vida universitaria. Además, deben desempeñar un papel esencial en la articulación de los vínculos entre la universidad, los servicios de apoyo y los diversos actores educativos. Es fundamental que estos centros de apoyo se enfoquen principalmente en garantizar la accesibilidad de los estudiantes con discapacidad en todos los espacios del campus universitario. Además, deben facilitar información precisa sobre los diferentes servicios a los que los estudiantes pueden acceder, como, por ejemplo, los servicios de la biblioteca, las áreas de estudio y los apoyos económicos disponibles (Vadillo & Alvarado, 2017).

En cuanto a la dimensión del aula, esta constituye uno de los contextos que plantea los mayores desafíos para los actores educativos. En ocasiones los docentes deben relacionarse con estudiantes con discapacidad, quienes, movidos por el temor a la discriminación o al rechazo (Cabrero et al., 2020), optan por no comunicar a su profesor y/o compañeros las adaptaciones que requieren. Las intervenciones pueden abarcar desde el acomodo del pupitre, la adaptación de los materiales didácticos, la implementación de un sistema de comunicación especializado (Braille, LSM), la modificación de las metodologías y estrategias de enseñanza y/o las formas de evaluación. Algunas discapacidades, son difíciles de identificar, situación que se agrava cuando el docente carece de experiencia suficiente en el trato con estos casos. En todos los casos es imprescindible que se fomente un ambiente de confianza en el aula que aliente a los estudiantes con discapacidad a expresar abierta y sinceramente sus necesidades.

En este contexto, emerge el papel del profesorado como actor de crucial importancia. Es deber del docente establecer, basándose en los principios de inclusión, un ambiente de aula en el que todos los estudiantes se sientan confiados, aceptados, comprendidos y apoyados (Escudero, 2012). Asimismo, el profesor debe actuar como referente para los demás estudiantes incorporen y apliquen las ideologías inclusivas, facilitando así el logro de un trabajo cooperativo efectivo. El trabajo en equipo es una componente esencial, tanto dentro del aula como fuera de ella. En este

sentido, es imprescindible que los docentes se sientan en confianza para acercarse a sus colegas, intercambiar estrategias y compartir experiencias, tanto positivas como negativas. Este tipo de interacción se presenta como un medio esencial para el aprendizaje y mejora continua en el desafío de brindar una educación de calidad que garantice igualdad de condiciones y oportunidades para todos (Aguilar & González, 2017).

La inclusión educativa representa un arduo empeño que se originó a partir de la necesidad de reconocer los derechos humanos, con el fin de permitir el acceso a la educación para las personas con discapacidad, bajo los principios de equidad y calidad educativa. Por consiguiente, estos tres niveles (sistémico, institucional, áulico) se hallan intrínsecamente vinculados, dado que interactúan de manera concatenada, similar a un efecto dominó. Esta interrelación se inicia con la elaboración de políticas educativas que favorecen la inclusión de personas con discapacidad en los sistemas educativos. Posteriormente, las universidades deben reformar sus políticas institucionales para lograr plena accesibilidad, proponiendo acciones dentro de sus modelos educativos, estableciendo estrategias en sus planes de trabajo, evidenciando con informes el progreso realizado, y construyendo centros de atención para este colectivo que funcionen como intermediarios entre la universidad, los profesores, sus pares, los apoyos, entre otros. Finalmente, en un nivel más específico, se deben crear espacios inclusivos en las aulas para responder adecuadamente a las necesidades de los estudiantes (Escudero, 2012). En algunos casos, los impactos de los niveles no se producen exclusivamente en un sentido descendente, sino que algunas acciones pueden surgir desde la base (nivel áulico) e influir en las políticas.

Para que se produzca esta articulación entre las políticas educativas, las universidades y las aulas, se requiere un esfuerzo colectivo. Para la ampliación o reducción de oportunidades educativas para los estudiantes con discapacidad, resulta fundamental la comunicación y el compromiso en equipo (Aguilar & González, 2017). Es por ello por lo que se debe considerar en esta colaboración la participación activa de la familia y la sociedad, por ejemplo, llegando a acuerdos institucionales con empresas para facilitar las prácticas educativas y/u ofertas laborales, asegurar el libre acceso a conferencias, talleres, eventos culturales, promoviendo a través de medios de comunicación los servicios que las universidades proporcionan para este grupo de estudiantes con discapacidad, entre otras muchas acciones que se pueden emprender para lograr una inclusión plena.

1.3 Prácticas inclusivas y el rol del docente para la inclusión de estudiantes universitarios con discapacidad

La inclusión educativa de estudiantes con discapacidad constituye un tópico de notable trascendencia en la investigación y en la práctica profesional a escala global (Echeita & Ainscow, 2011; Muntaner et al., 2016). En tiempos precedentes, eran los servicios universitarios los encargados de proporcionar apoyo a estos estudiantes; sin embargo, en la actualidad, las universidades han evolucionado para implicar a todos sus integrantes. En este proceso transformador, sobresale el papel del docente en la metamorfosis de las aulas, a través de prácticas inclusivas que propician la edificación de una cultura fundamentada en valores inclusivos, la aplicación de políticas de inclusión y el liderazgo en actividades de enseñanza y aprendizaje que responden a la diversidad del alumnado (Booth & Ainscow, 2015; Durán & Giné, 2011; Pantic & Carr, 2017).

Dada la heterogeneidad de las necesidades educativas de los estudiantes con discapacidad, los docentes pueden encontrarse con desafíos para lograr una inclusión plena. Estos retos se asocian a menudo con el desconocimiento de la discapacidad, la carencia de formación, la ausencia de apoyo didáctico por parte de colegas o superiores, la falta de experiencia previa con estudiantes con discapacidad o la escasez de recursos para realizar adaptaciones (Hartsoe & Barclay, 2017; McGuire, 2014).

En este marco, cobra importancia el concepto de aulas inclusivas, basadas en la premisa de que todos los estudiantes poseen competencias y pueden participar en sus clases. Según Rappoport y Echeita (2018), un aula inclusiva es aquella en la cual “se aceptan, comprenden, valoran y atienden las diferencias y la diversidad de los estudiantes, las cuales pueden incluir aspectos físicos, cognitivos, académicos, sociales y emocionales” (p. 4). En esta línea, Escareño (2017) subraya que los docentes inclusivos “son aquellos que brindan y reciben ayuda de las demás personas, creando verdaderas comunidades de aprendizaje, donde todos aprenden de todos, incluyendo a los profesores, que aprenden de sus alumnos” (p. 269). De este modo, el objetivo primordial del aula inclusiva es garantizar la participación de todos los estudiantes mediante un enfoque pedagógico donde el docente oriente el proceso implementando prácticas inclusivas.

Como se ha postulado con anterioridad, la función desempeñada por los docentes es de importancia primordial en la promoción de la inclusión educativa. Se considera a un docente inclusivo como aquel que respeta las diferencias de sus estudiantes, ofrece una educación justa y

de alta calidad (Rivero, 2017). Para conseguir la inclusión se requiere la implementación de prácticas inclusivas, tales como la colaboración entre el profesorado, la cooperación entre los estudiantes, la flexibilidad en la enseñanza y la adopción de diversas metodologías de enseñanza (Escribano & Martínez, 2013).

No obstante, para ejecutar dichas prácticas, el docente debe estar en posesión de ciertos conocimientos y competencias, además de actitudes que faciliten la creación de ambientes de aprendizaje inclusivos (Álatzoglou et al., 2017; Hernández et al., 2011; Izquierdo & Díaz, 2017). En la literatura especializada, se enfatiza la autoeficacia docente como un factor clave en el proceso de implementación de prácticas inclusivas (Abellán et al., 2019; Dias, 2017; Fernández-Batanero, 2013; García-González et al., 2018; Murillo et al., 2020).

Asimismo, las actitudes positivas y el apoyo social de los docentes hacia los estudiantes con discapacidad son elementos esenciales para alcanzar un éxito sólido en la inclusión educativa (Jameel, 2018; Jury et al., 2021; Saloviita, 2020; Milic & Dowling, 2015). Por ende, resulta fundamental que las instituciones educativas proporcionen a los docentes la formación pertinente y el apoyo apropiado para desarrollar prácticas inclusivas y promover una cultura de inclusión.

1.3.1 Barreras para implementar prácticas docentes inclusivas

En la última década ha aumentado en la matrícula de estudiantes universitarios con discapacidades (Leyser et al., 2011). No obstante, se ha demostrado políticas inclusivas son insuficientes para garantizar una educación de calidad, libre de discriminación y basada en la inclusión. Según Mella et al., (2014), existen factores tangibles e intangibles que afectan la inclusión educativa. Los tangibles incluyen barreras arquitectónicas, comunicativas y pedagógicas; mientras que las barreras actitudinales se consideran intangibles. Estos factores tienen un impacto directo en el ingreso, permanencia y egreso de los estudiantes con discapacidad (Borland & James, 1999).

Los docentes, pueden también convertirse en obstáculos para el proceso de inclusión de los estudiantes con discapacidades (Booth & Ainscow, 2015). La implementación de prácticas inclusivas en las aulas frecuentemente se encuentra llena de desafíos y obstáculos para los docentes (Lacey & Scull, 2015; Pivik et al., 2002; Shah et al., 2016). En este sentido, se destacan tres tipos de barreras para implementar prácticas docentes inclusivas.

La primera se relacionada con las actitudes de los docentes. Moriña (2017) señala que el obstáculo más importante identificado por los estudiantes fueron las actitudes negativas de los

docentes. En algunos casos, los alumnos expresaron que los docentes dudaban de que tuvieran alguna discapacidad, no realizaban adaptaciones y cuestionaban su capacidad para estudiar en la universidad. Además, refieren que algunas normas y políticas inclusivas no se cumplen, como la adaptación de los horarios de clases, los formatos de exámenes, la facilitación de la asistencia a clases a los alumnos con dificultades derivadas de su discapacidad y la metodología. Todo esto se relaciona con la inflexibilidad del docente y la poca empatía hacia la discapacidad (Madriaga et al., 2010; Mullins & Preyde, 2013; Strnadová, et al., 2015). De acuerdo con Butakor et al., (2018), la actitud negativa de los docentes puede debilitar los esfuerzos de las universidades hacia la inclusión educativa. Existen algunos factores que afectan las actitudes de los docentes, como la disponibilidad y la calidad percibida de los recursos, el apoyo y las percepciones sobre su propia competencia para facilitar un entorno de aprendizaje inclusivo en el aula (Forlin et al., 2008; Goodman & Burton, 2010; Monsen et al., 2014).

La segunda barrera se relaciona con la autoeficacia docente para la inclusión, investigaciones como la llevada a cabo por Forlin et al. (2008) señalan que los docentes suelen mostrar inquietudes respecto a su competencia para incorporar a los estudiantes con discapacidad en sus aulas, además de considerarse poco preparados para supervisar a otros estudiantes cuando se atiende a alumnos con discapacidad. La calidad del docente es un factor esencial para el aprendizaje del estudiantado (Blanton et al., 2003), ya que tienen la responsabilidad de crear un entorno adecuado y estimulante para el aprendizaje. Para afrontar las demandas laborales vinculadas con la facilitación del aprendizaje de estudiantes con discapacidad, el docente necesita poseer habilidades profesionales y personales específicas (Bukvić, 2014).

Los docentes requieren dominar estrategias educativas como la instrucción diferenciada, la instrucción multinivel, habilidades colaborativas, y aprendizaje compartido para incluir a estudiantes con discapacidad en sus aulas (Apelgren & Giertz, 2010; Sledge & Pazey, 2013). Otros investigadores revelan que las habilidades más significativas para implementar prácticas inclusivas incluyen la tutoría entre pares, el aprendizaje colaborativo, la adaptación curricular, el dominio del aprendizaje y el uso de herramientas tecnológicas de ayuda en el aula (Mastropieri & Scruggs, 2010; Oliver & Reschly, 2010; Philpott et al., 2010). En los estudios de García (2003), Fernández (2013) y Ayala y O'Higgins (2019), se mencionan seis competencias que todo docente universitario debe poseer para la inclusión de estudiantes con discapacidad: 1) competencias

pedagógicas-didácticas; 2) de aprendizaje cooperativo; 3) de investigación; 4) interactivas; 5) éticas; y 6) competencias sociales.

Mandina (2012) indica que los docentes utilizan estrategias genéricas que resultan insuficientes para satisfacer las necesidades educativas de los estudiantes con discapacidad. Diversos estudios muestran que los docentes poseen competencias limitadas, debido a la falta de capacitación (Mukhopadyay et al., 2009; Philpott et al., 2010; Selvi, 2010). En este sentido, Álvarez-Pérez y López-Aguilar (2015) concluyen que los docentes no se encuentran suficientemente preparados para responder a las necesidades educativas, por lo tanto, no están en condiciones de proporcionar atención a todos los estudiantes. Un docente con un alto nivel de autoeficacia se sentirá seguro y capaz de adaptar su enseñanza para satisfacer las necesidades individuales de los estudiantes, deberán sentirse competentes, es decir, contar con conocimientos, habilidades y actitudes para crear entornos educativos inclusivos.

Finalmente, la tercera barrera para la implementación de prácticas docentes está vinculada con el apoyo social que brinda el docente para incluir a los estudiantes con discapacidad. Able et al., (2014), señalan que son escasas las investigaciones empíricas relacionadas con las necesidades de apoyo social de los estudiantes con discapacidad desde la perspectiva de sus profesores, la cual es esencial para fundamentar el desarrollo e implementación de prácticas inclusivas para brindar apoyo social a estudiantes con discapacidad. A pesar de lo poco estudiado, se subraya que el apoyo puede volverse particularmente difícil o incluso inexistente cuando los docentes poseen filosofías de enseñanza diferentes para estudiantes con discapacidad (Carter, et al., 2009). En el estudio de Able et al., (2014), los profesores consideran tener necesidades relacionadas con la práctica y el desarrollo profesional docente en temas de discapacidad, refieren carecer de conocimientos sobre las características individuales de los estudiantes, dificultad para realizar adaptaciones académicas y sociales dentro del aula. Además, expresaron sentirse en conflicto acerca de cuándo y cómo enfatizar las necesidades sociales de los estudiantes, debido a la falta de comprensión de las características y las necesidades educativas asociadas con los tipos de discapacidad.

Conforme a lo expuesto por Milic y Dowling (2015), los estudiantes con discapacidad valoran el apoyo social brindado por el profesor, principalmente cuando son tratados de manera igualitaria, se respetan sus capacidades y se muestra disposición para adaptar las demandas educativas dentro del aula. Sin embargo, cuando un docente carece de apoyo social, esto impacta en el sentido de seguridad, pertenencia y autoestima del estudiante. Pavri y Monda-Amaya (2001)

mencionan que los docentes desempeñan un papel crítico en el desarrollo de escuelas inclusivas, creando climas escolares y relaciones saludables con los estudiantes. Los docentes modelan comportamientos de aceptación y apoyo, mediante la creación de estrategias y actividades que alientan y fomentan las interacciones sociales; además apoyan a los estudiantes para que adquieran habilidades sociales, facilitando así las interacciones entre pares (Salisbury et al., 1995). Por lo anterior, es relevante que el docente cuente con actitudes positivas, se perciba eficaz para la enseñanza y brinde apoyo social docente a estudiantes con discapacidad para contribuir con la creación de ambientes de aprendizaje positivos, motivadores y enriquecedores para todos.

1.4 Estado del arte sobre actitudes, autoeficacia, y apoyo social docente para la inclusión de estudiantes con discapacidad en educación superior

Es imperativo examinar el estado presente de la investigación a fin de identificar los temas abordados y determinar las áreas que aún requieren investigación. Para llevar a cabo este análisis, se efectuaron búsquedas en bases de datos académicas internacionales, entre las que se incluyen APA PsycNET, Dialnet, EBSCO, ERIC, IRESIE, J-Stage, Latindex, Mendeley, ProQuest, Redalyc, Scielo, ScienceDirect, Scopus, Springer, Taylor and Francis, Web of Science, Google Scholar y ResearchGate. Se identificaron publicaciones especializadas, como la Asian Journal of Inclusive Education, el International Journal of Inclusive Education, el Journal of Diversity in Higher Education y la Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva. Se seleccionaron estudios que cumplieran con los siguientes criterios de inclusión: publicaciones realizadas en la última década, que se enfocan en estudiantes con discapacidad en el nivel de educación superior y en temas específicos de actitudes docentes, autoeficacia docente y apoyo social docente para la inclusión, y que se encuentran en idioma español e inglés.

1.4.1 Actitudes docentes hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad

El término “actitud” se describe, según Bravo (2013), como la inclinación aprendida de un individuo para comportarse de una manera determinada frente a un fenómeno, persona o situación. Los docentes con una actitud favorable hacia la inclusión tienen una mayor posibilidad de implementar prácticas inclusivas (Ajzen & Fishbein, 1975); además se confirma que existe una correlación positiva entre la percepción de eficacia docente y las actitudes hacia la inclusión (Bala, 2021; Hofman & Kilimo, 2014; Malinen et al., 2012; Puliatte et al., 2021; Uriarte et al., 2019; Weisel & Dror, 2006; Yada & Alnahdi, 2021).

Las actitudes del profesor hacia los estudiantes con discapacidad se encuentran entre las variables que influyen en la implementación de prácticas inclusivas (Avramidis & Norwich, 2002). Se reporta que los educadores de mayor edad y con un mayor nivel de formación poseen una actitud más favorable hacia la inclusión, mientras que las docentes femeninas demuestran una tendencia más positiva que sus homólogos masculinos (Daza et al., 2018). Además, identifica una correlación positiva entre la edad y los prejuicios, lo que sugiere que los profesores con mayor experiencia con estudiantes con discapacidad poseen una actitud más consciente y sensible (Granada et al., 2013; Lombardi & Murray, 2011).

Asimismo, la investigación subraya la importancia de la experiencia pedagógica, las características del estudiante con discapacidad, el tiempo y los recursos de apoyo, la formación inicial y la capacitación especializada en discapacidad como factores que impactan en la actitud del docente hacia la inclusión (Helena et al., 2018). No obstante, algunos autores identifican discrepancias entre las actitudes hacia la inclusión y la habilidad de los docentes para realizar prácticas inclusivas (Alarcón et al., 2014; Lüke & Grosche, 2018; Martínez & Bilbao, 2013).

La literatura corrobora que la percepción de autoeficacia docente puede ser predicha a partir de las actitudes del docente hacia la inclusión (Hofman & Kilimo, 2014; Yada et al., 2018). En un estudio reciente, los docentes manifestaron actitudes moderadas y un nivel moderado de autoeficacia docente hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad. Se encontraron diferencias significativas en la dimensión de sentimientos entre los docentes con experiencia previa y aquellos que nunca han enseñado a estudiantes con discapacidad (Emmers et al., 2020). No obstante, son limitados estudios que indaguen en variables que explican las prácticas inclusivas de los docentes con estudiantes con discapacidad.

1.4.2 Autoeficacia docente para la inclusión de estudiantes con discapacidad

Bandura (1997) conceptualiza la autoeficacia como la convicción en la propia habilidad para llevar a cabo las acciones necesarias para alcanzar el éxito en una situación específica. La eficacia en la enseñanza inclusiva se comprende como el juicio sobre la propia capacidad para implementar las prácticas docentes requeridas en un contexto educativo inclusivo (Bandura, 2006; Gibbs, 2007).

La investigación en torno a la autoeficacia docente específicamente en el contexto de la educación inclusiva es relativamente limitada, a pesar de la tendencia emergente hacia la inclusión educativa (Lai et al., 2016). En la revisión de la literatura, se identifican estudios sobre la

percepción de autoeficacia docente para la inclusión en educación básica y para docentes en formación. Los futuros docentes en el campo de la educación física inclusiva se perciben más capacitados para realizar adaptaciones en sus actividades que aquellos sin formación en educación física inclusiva (Abellán et al., 2019). Adicionalmente, el apoyo a los docentes por parte de otros especialistas, como los psicólogos educativos, se asocia positivamente con la percepción de los docentes sobre el ambiente escolar y su eficacia para la inclusión (Hosford & O'Sullivan, 2015).

La preparación para desarrollar prácticas inclusivas desde la formación inicial y continua es esencial para conseguir una inclusión educativa exitosa. Los docentes con 8 o más horas de capacitación en educación especial en los últimos cinco años muestran más sentimientos y actitudes positivas y menos preocupaciones acerca de la educación inclusiva (Montgomery, 2013). De igual forma, Özokcu (2017) informa de una correlación significativa entre las creencias de autoeficacia de los docentes y la eficacia para la inclusión. Esto resalta la importancia de proporcionar a los docentes las herramientas y conocimientos necesarios para desarrollar habilidades que fomenten una inclusión educativa exitosa.

Además de los estudios sobre la percepción de eficacia docente para la inclusión en educación básica y para futuros docentes, se hallan también investigaciones en el ámbito de la educación superior. En particular, el estudio de Emmers et al., (2019), revela que los docentes poseen un nivel moderado de percepción de eficacia hacia la inclusión, pero se sienten menos seguros al diseñar actividades adaptadas a las necesidades individuales de los estudiantes con discapacidad. Es relevante mencionar que los docentes con experiencia enseñando a estudiantes con discapacidad manifiestan actitudes más positivas que aquellos que nunca han tenido tal experiencia. Por consiguiente, resulta imperativo que los docentes reciban formación y talleres, y cuenten con el apoyo de profesionales para aclarar sus dudas, de forma que adquieran confianza y se sientan competentes para hacer adaptaciones adecuadas a las necesidades de los estudiantes con discapacidad.

En lo que respecta a la educación superior, García et al., (2018), sugieren que los docentes universitarios se sienten preparados para formar a los estudiantes desde una perspectiva inclusiva, pero necesitan fortalecer algunas dimensiones, como la innovación en la docencia y el diseño de experiencias de aprendizaje flexible mediadas por tecnología. En conclusión, el desarrollo de competencias docentes inclusivas contribuye al fortalecimiento de la percepción de autoeficacia.

La elaboración de estrategias inclusivas para minimizar o eliminar barreras de aprendizaje y participación para todos representa un desafío en cada nivel educativo.

1.4.3 Apoyo social docente para la inclusión de estudiantes con discapacidad

El apoyo social se alude como el juicio subjetivo de las funciones cumplidas por las personas cercanas, como familiares y amigos (Mathew, 2020). Sarafino (2002) lo define como la percepción del cuidado, respeto y asistencia que una persona recibe de otra o de grupos. Bajo esta premisa, cuando alguien recibe apoyo social se siente amado, atendido y valorado (Cobb, 1979). En términos generales, el apoyo social engloba todas las funciones provistas por otras personas significativas, como familia, amigos, colegas, maestros, vecinos o parientes (Sarason & Sarason, 2009).

El apoyo social que brindan los docentes es esencial para la participación y sentido de pertenencia de los estudiantes con discapacidad en las universidades, ya que constituyen una importante red apoyo para estos estudiantes (Jameel, 2018). No obstante, existen lagunas en la literatura relativas al apoyo social docente hacia estudiantes universitarios con discapacidad. Por ello, se examinaron estudios con distintos enfoques, incluyendo el apoyo social y el apoyo docente hacia la autonomía del estudiante, así como el apoyo social docente desde la perspectiva de los estudiantes en la educación superior y básica. Los resultados indican que el apoyo docente hacia la autonomía del estudiante incide positivamente en el compromiso académico y la satisfacción de los estudiantes universitarios con su departamento académico (Gutiérrez et al., 2018; Moreno-Murcia et al., 2019).

Además, López-Angulo et al. (2020) apuntan que el rendimiento académico auto percibido de los estudiantes universitarios varía en función del apoyo social, el sexo y el área de conocimiento. La familia es la principal fuente de apoyo para ambos sexos, el cual se relaciona con un mejor rendimiento académico auto percibido. Las mujeres que perciben un alto apoyo social de la familia y de personas significativas exhiben un mayor rendimiento académico en comparación con aquellas que perciben un bajo apoyo social (Méndez, 2016).

El apoyo docente es esencial para el desarrollo de la autonomía, la satisfacción con la universidad, las competencias y el rendimiento académico de los estudiantes, especialmente para aquellos con discapacidad (López et al., 2020). La literatura evidencia la relevancia de esta variable en el proceso de inclusión (Crouch et al., 2014; Jameel, 2018; Milic & Dowling, 2015; Murray et al., 2013; Pavri & Monda-Amaya, 2001), aunque aún se desconoce si existe una relación con la

percepción de eficacia docente y las actitudes hacia la inclusión para el desarrollo de prácticas inclusivas.

En la investigación de Couzens et al. (2015), los estudiantes con discapacidad mencionan que el apoyo más eficaz proviene de amigos y familiares. Sin embargo, el estudio de Milic y Dowling (2015) revela que los estudiantes valoran positivamente el apoyo proporcionado por los docentes que los tratan con igualdad, respetan sus habilidades y adaptan las demandas y obligaciones a sus capacidades. Los estudiantes también sugieren mejoras en los servicios de apoyo ofrecidos por los coordinadores de programas educativos, incluyendo una comunicación inicial para determinar sus necesidades educativas, seguimiento académico, evaluación de experiencias pasadas y planes para mejorar las prácticas existentes. Asimismo, subrayan la importancia de la formación continua para los docentes, dado que el temor surge de la ignorancia y conduce a una estigmatización innecesaria.

López et al., (2020), recomiendan investigar la percepción de los estudiantes acerca del apoyo social proporcionado por los docentes. A pesar de los estudios existentes, se identifican brechas en el estudio del apoyo social de los docentes universitarios hacia estudiantes con discapacidad. En las investigaciones analizadas, se percibe una falta de profundización en el rol del docente, puesto que también se consideraron otros actores educativos, como la familia, directivos y compañeros. Sin embargo, se reconoce que el apoyo docente contribuye a una mejor adaptación a la universidad y al logro de objetivos académicos (López et al., 2020). Por ello, para abordar algunos de los vacíos mencionados en cada estado del arte de las variables del estudio, surgió la necesidad del presente estudio, principalmente porque las variables han sido poco exploradas en docentes de educación superior

1.5 Objetivo, preguntas e hipótesis de investigación

El objetivo central de esta investigación es examinar las relaciones entre las actitudes, la autoeficacia y el apoyo social docente con las prácticas inclusivas de estudiantes universitarios con discapacidad. Para tratar este propósito, se formulan dos interrogantes concretas:

¿De qué manera se relacionan directamente las actitudes, la autoeficacia y el apoyo social docente con las prácticas inclusivas dirigidas a estudiantes con discapacidad?

¿Cómo media el apoyo social docente en las relaciones entre las actitudes y la autoeficacia docente con las prácticas inclusivas dirigidas a estudiantes con discapacidad?

A partir de estas interrogantes, se han establecido las siguientes hipótesis de trabajo:

H1: Las actitudes docentes hacia los estudiantes con discapacidad están correlacionadas de manera positiva con la implementación de prácticas inclusivas.

H2: La autoeficacia docente está correlacionada de manera positiva con la implementación de prácticas inclusivas.

H3: El apoyo social docente está correlacionado de manera positiva con la adopción de prácticas inclusivas en el aula.

H4: Las actitudes y la autoeficacia docentes ejercen un impacto positivo en las prácticas inclusivas mediante el fomento del apoyo social por parte de los docentes.

1.6 Justificación del estudio

La inclusión educativa demanda la construcción de una comunidad escolar enriquecedora y un arraigado sentido de pertenencia para todos los estudiantes (Stainback & Stainback, 1994). Dentro de este marco, los educadores juegan un rol esencial en la creación de espacios de enseñanza inclusivos, que incentivan un ambiente escolar que promueve la aceptación y saludables con los alumnos para facilitar su aprendizaje (Duhon-Haynes, 1996; Ryan et al., 1998). El presente trabajo de investigación enfoca su atención en los docentes universitarios, dado que la revisión del estado del arte evidencia una carencia de estudios con relación a este grupo.

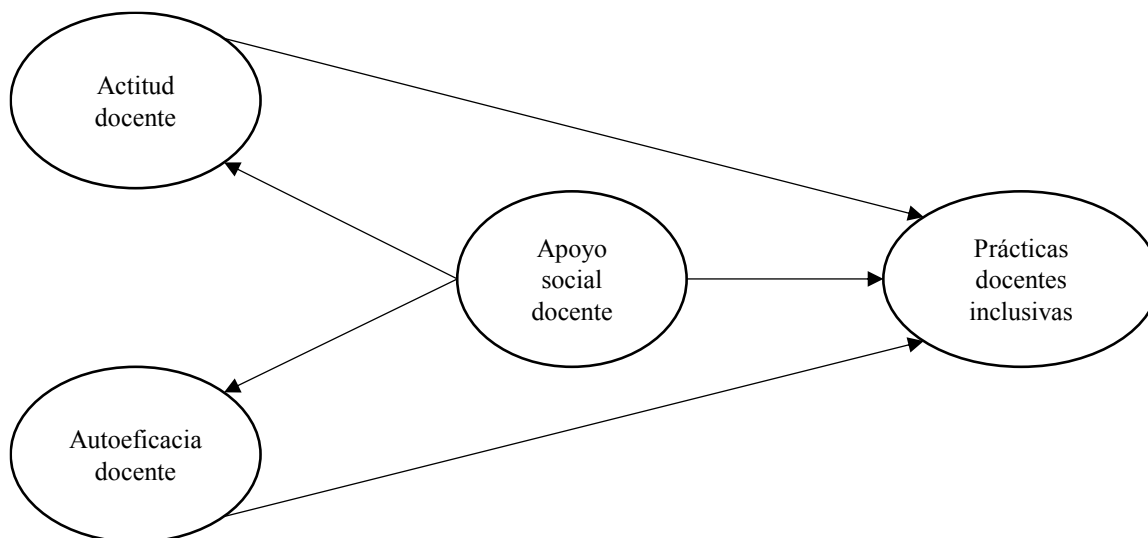
El estudio proporciona aportaciones significativas al ámbito del currículo, la formación y los modelos educativos innovadores. Se focaliza en el nivel micro, los recursos psicológicos y las prácticas de los docentes universitarios. Es pertinente destacar que existen numerosas variables asociadas al docente que pueden incidir en las prácticas inclusivas destinadas a estudiantes universitarios con discapacidad, como pueden ser las actitudes, la autoeficacia, la experiencia, la motivación, la formación, la capacitación, el apoyo social, el apoyo institucional y el apoyo directivo. A pesar de que todas estas variables revisten importancia, después de un meticuloso repaso de la literatura, se han seleccionado tres de ellas: las actitudes hacia los estudiantes, la autoeficacia y el apoyo social.

El propósito de esta investigación es abordar estas variables de vanguardia y contribuir tanto teórica como empíricamente a su estudio. Para esto se examina la pertinencia empírica de un modelo de relaciones entre las actitudes, la autoeficacia y el apoyo social con las prácticas docentes

inclusivas para estudiantes con discapacidad (Figura 1). Para tal fin, se utiliza una metodología cuantitativa de alcance explicativo-relacional.

Figura 1

Modelo hipotético de las relaciones entre las variables del estudio



CAPÍTULO II. Escuelas eficaces y variables asociadas con prácticas inclusivas de docentes universitarios

El presente capítulo se articula en cinco secciones. Inicia con la elucidación del concepto de escuelas eficaces y su conexión con las escuelas inclusivas. Se ha seleccionado la teoría de las escuelas eficaces dado que engloba, de forma integral las variables analizadas en el estudio. Cabe destacar que no se ha identificado una teoría que explique de manera precisa las interrelaciones que se someten a evaluación en la presente investigación. Posteriormente, se detallan de manera pormenorizada cada una de las variables en estudio: prácticas docentes, actitudes docentes, autoeficacia docente y apoyo social docente, todas vinculadas con la inclusión de estudiantes universitarios con discapacidad. Cada sección aborda diversas definiciones, subraya la relevancia teórica con relación a la inclusión de estudiantes con discapacidad y expone la interrelación con otras variables críticas para su estudio.

2.1 Las escuelas eficaces y su relación con las escuelas inclusivas

Las instituciones educativas son consideradas eficaces cuando logran un progreso satisfactorio en la formación y crecimiento de todos sus estudiantes. Sin embargo, no existe una fórmula universal para determinar qué hace que una escuela sea eficaz, ya que cada una es única y compuesta por múltiples factores (Edmonds, 2020). No obstante, el autor propone seis características de las escuelas eficaces: 1) importancia otorgada a la enseñanza y el aprendizaje para respaldar altas expectativas académicas de los estudiantes, 2) brindar apoyo complementario para el aprendizaje, 3) un fuerte y bien definido sentido de propósito entre los docentes y su colaboración mutua, 4) énfasis en la preparación para exámenes mediante un enfoque explícito, 5) disponibilidad de recursos didácticos y 6) acceso regular de los profesores a oportunidades de desarrollo profesional.

Asimismo, diversos autores (Darling-Hammond, 2010; Leithwood, 2005; Marzano et al., 2005; Teddlie & Reynolds, 2000) ofrecen un panorama amplio de seis factores importantes de las escuelas eficaces:

1. Liderazgo efectivo: presencia de un líder comprometido con la calidad de la educación y con una visión clara para la escuela.
2. Docentes altamente capacitados: los docentes deben estar bien preparados para enseñar a sus estudiantes y tener una actitud positiva hacia su trabajo.

3. Expectativas elevadas: expectativas altas para sus estudiantes y disponibilidad de apoyos para que puedan alcanzarlas.
4. Ambiente de aprendizaje seguro y acogedor: lugares seguros y acogedores donde los estudiantes se sienten cómodos para aprender y expresarse.
5. Enfoque en el aprendizaje: centrado en el aprendizaje de los estudiantes y en el desarrollo de habilidades y competencias que les permitan tener éxito en la vida.
6. Colaboración entre la escuela y la comunidad: trabajar en estrecha colaboración con la comunidad y otros actores relevantes en el ámbito educativo.

Las escuelas eficaces tienen como objetivo principal mejorar el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes de manera equitativa. En este sentido, es importante destacar que las características de una escuela eficaz se relacionan estrechamente con las de una escuela inclusiva. Mientras que las escuelas eficaces buscan altos niveles de aprendizaje para todos los estudiantes, independientemente de sus características individuales, las escuelas inclusivas valoran y respetan la diversidad de los estudiantes y se esfuerzan por brindar oportunidades equitativas para el aprendizaje y desarrollo de todos.

Arnaiz (2012) menciona que la educación del siglo XXI debe ser democrática e inclusiva, garantizando los principios de igualdad, equidad y justicia social para todos los estudiantes. Por lo tanto, el desarrollo de escuelas eficaces e inclusivas debe ser promovido por la política educativa para ofrecer una educación de calidad para todos. Además, es necesario que el profesorado reciba apoyo para reflexionar sobre su práctica educativa y colaborar en un ambiente que favorezca la innovación y los procesos de mejora educativa.

En cuanto a la inclusión de estudiantes con discapacidad, una escuela eficaz debe proporcionar un ambiente de aprendizaje que fomente su participación, brindar apoyos y servicios especializados, adaptaciones curriculares, tecnologías adecuadas y capacitación tanto a los docentes como al personal de apoyo y administrativo. De esta manera, se puede lograr una verdadera inclusión y equidad en el sistema educativo.

2.2 Las prácticas docentes para la inclusión de estudiantes con discapacidad

Las prácticas inclusivas son fundamentales en el proceso de inclusión educativa, comprenden todas las acciones que el docente lleva a cabo para garantizar el desarrollo integral de

todos los estudiantes y brindar una educación de calidad (Booth & Ainscow, 2002; Fernández, 2013; Guasp et al., 2016). Para implementar estas prácticas, Alarcón et al., (2019), proponen tres aspectos clave: la eliminación de barreras, la provisión de los apoyos necesarios y la aplicación de los principios del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA). Además, Fernández-Batanero (2012) destaca que el docente debe poseer un conjunto de competencias para desarrollar prácticas inclusivas. Estas competencias incluyen habilidades pedagógico-didácticas, liderazgo, gestión del grupo y del aprendizaje cooperativo, capacidad investigativa, interacción efectiva, ética y habilidades sociales. Todas estas competencias son necesarias para asegurar que todos los estudiantes, sin importar sus características individuales, puedan participar plenamente y desarrollar su potencial en el aula y en la escuela en general

2.3 Las actitudes docentes hacia la inclusión de estudiantes universitarios con discapacidad

En la actualidad, existe un creciente interés en las instituciones educativas por incluir a estudiantes con discapacidad, pero hay factores que afectan este propósito. Uno de estos factores es la actitud de los docentes, la cual puede facilitar u obstaculizar el aprendizaje y la participación de los estudiantes con discapacidad (Folsom-Meek & Rizzo, 2002; Heikinaro-Johansson & Sherrill, 1994; Heikinaro-Johansson & Vogler, 1996; Hodge & Jansma, 1999; Jarvis & French, 1990; Rizzo & Vispoel, 1991).

El papel principal del profesorado es fomentar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes, especialmente aquellos con discapacidad con necesidades educativas especiales. Las actitudes de los docentes son cruciales para el éxito de las prácticas inclusivas (Alnahdi et al., 2019). Las actitudes favorables de los docentes no solo mejoran la comprensión y la atención a las necesidades educativas de los estudiantes con discapacidad, sino que también pueden beneficiar a todos los estudiantes al mejorar la calidad de la educación en general (Martínez & Bilbao, 2011).

Según Ajzen y Fishbein (1975), un docente con actitudes positivas hacia la inclusión tiene una mayor probabilidad de implementar prácticas educativas inclusivas en su salón de clases. Se ha demostrado que las actitudes de los docentes hacia la inclusión son determinantes para el éxito académico de los estudiantes (Batsiou et al., 2008; Dupoux et al., 2006). Por lo tanto, es fundamental considerar las competencias del docente y asegurarse de que se sienta capacitado para manejar y aplicar prácticas inclusivas de manera efectiva.

2.4 La autoeficacia docente para la inclusión de estudiantes con discapacidad

Bandura (1997) sostiene que la autoeficacia, que se refiere a la creencia de una persona en su capacidad para realizar una tarea específica, es uno de los predictores más poderosos del comportamiento humano. La autoeficacia docente se refiere a las creencias de los profesores sobre su capacidad para planificar, desarrollar y enseñar contenidos que promuevan el aprendizaje de los estudiantes (Covarrubias & Mendoza, 2013). Según Bandura, la autoeficacia puede influir en las actitudes, el esfuerzo, la persistencia, los pensamientos y las emociones de un individuo, lo que puede llevar a acciones positivas o negativas en su práctica docente.

La autoeficacia docente tiene un impacto en el rendimiento, la motivación, la percepción de eficacia de los estudiantes y las acciones del docente en el aula (Portocarrero, 2014). Puede influir en la capacidad del docente para implementar prácticas inclusivas y, por lo tanto, en sus actitudes hacia la inclusión (Montgomery, 2013). Es esencial que los docentes se sientan preparados y comprometidos con prácticas inclusivas para lograr el éxito en la educación inclusiva (Correia, 2005).

Para fortalecer la autoeficacia docente, es importante considerar las competencias docentes. Estas competencias son una combinación de conocimientos, habilidades, valores y actitudes que conducen a una acción efectiva (Deakin, 2008). Las mismas deben ser evaluadas y mejoradas de manera continua a través de la interacción con colegas, estudiantes, padres y otros actores relevantes (Ljubetić & Kostović-Vranješ, 2008). El fortalecimiento de la autoeficacia docente es crucial para lograr el éxito en la educación inclusiva (Braunsteiner & Mariano-Lapidus, 2021).

2.5 El apoyo social docente para la inclusión de estudiantes con discapacidad

El apoyo social es un tema de gran interés en diversas disciplinas, lo que resultó en una amplia diversidad conceptual, teórica y metodológica en su estudio (Alemán, 2013; Azpiazu, 2016). En líneas generales, el apoyo social se refiere al conjunto de recursos proporcionados entre individuos (Cohen et al., 1985). Según Azpiazu (2016), Barrón y Sánchez (2001), y Ramos (2015), el apoyo social se traduce en provisiones instrumentales y/o expresivas, percibidas o reales, provenientes de la comunidad, redes sociales y personas de confianza.

En el ámbito educativo, Farmer y Farmer (1996, p. 433) definen el apoyo social como "procesos de intercambio social que contribuyen al desarrollo de patrones de comportamiento, cognición social y valores de los individuos". En este contexto, el apoyo social docente se refiere

a las percepciones que los estudiantes tienen sobre el apoyo general o comportamientos específicos de apoyo proporcionados por los docentes para mejorar el funcionamiento de los estudiantes con discapacidad en el aula (Malecki & Demaray, 2002).

Algunos estudiantes con discapacidad enfrentan dificultades para establecer relaciones sociales con adultos y compañeros de clase (Gresham, 1992; Vaughn et al., 1996; Wenz-Gross & Siperstein, 1997). Estos estudiantes a menudo muestran una percepción social disminuida debido a dificultades para interpretar señales sociales verbales y no verbales, lo que afecta el desarrollo de amistades y relaciones con sus compañeros y aumenta los sentimientos de soledad y aislamiento (Luftig, 1988; Margalit, 1991; Taylor et al., 1987; Williams & Asher, 1992). El apoyo social docente puede desempeñar un papel mediador en el funcionamiento de los estudiantes con discapacidad (Kapp, 2018), ya que a menudo tienen menos habilidades sociales que sus compañeros sin discapacidad y requieren más apoyo para ser incluidos en el aula.

Existen diferentes fuentes de apoyo social, como la familia, vecinos, amigos, compañeros y docentes, que brindan diferentes tipos de apoyo: estima, que fomenta el respeto, admiración y valoración; informativo, que incluye asesoramiento y orientación e instrumental, que implica asistencia para promover la pertinencia y participación en actividades grupales (Berndt, 1989).

El apoyo social se relaciona directamente con el rendimiento académico (González, 2017). La percepción de apoyo puede variar según el sexo, ya que las estudiantes suelen percibir más apoyo que los estudiantes varones (Tayfur & Ulupinar, 2016; Reddy et al., 2003). En otros estudios, no se reportan diferencias del apoyo docente en docentes de ambos sexos (Malecki & Demaray (2003).

Además, los estudiantes expresan que los administradores no saben cómo abordar sus necesidades (Lechtenberger et al., 2012). En este sentido, los docentes son la principal representación de la institución para los estudiantes, ya que interactúan directamente con ellos en el aula y pueden tener un mayor impacto o convertirse en una barrera para su éxito (Becker & Palladino, 2016). Por lo tanto, cuanto más conscientes sean los docentes sobre las necesidades de los estudiantes con discapacidad, mayor es la probabilidad de que estos estudiantes completen sus estudios. Además, un mayor contacto con estudiantes con discapacidad fomenta actitudes positivas en los docentes, creando así un ciclo de retroalimentación positiva (Gibbons et al., 2015).

La creación de un sistema de apoyo social dentro de la institución permite a los estudiantes con discapacidad encontrar estímulos, consuelo, relajación y modelos de comportamiento exitosos

a seguir entre sus compañeros de clase. Sin embargo, establecer relaciones con los docentes también se considera una habilidad esencial para el éxito académico (Getzel & Thoma, 2008), ya que estas relaciones brindan confianza al estudiante para solicitar adaptaciones, buscar ayuda o tutorías.

En resumen, la inclusión educativa es de vital importancia para garantizar que los estudiantes con discapacidad tengan acceso a una educación de calidad y puedan alcanzar su máximo potencial. Los docentes universitarios desempeñan un papel fundamental en el desarrollo de aulas inclusivas y en la promoción de un clima escolar de aceptación y relaciones saludables con los estudiantes. A pesar de los avances en la inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior, todavía enfrentan desafíos significativos, como la falta de apoyo y comprensión por parte de las instituciones y los docentes. Las actitudes, la autoeficacia y el apoyo social de los docentes son variables clave que pueden influir en las prácticas inclusivas y, en última instancia, en el éxito académico de los estudiantes con discapacidad.

Considerando estos hallazgos y la necesidad de comprender mejor la relación entre las variables mencionadas y las prácticas inclusivas, el siguiente capítulo se centra en describir el enfoque de investigación, los instrumentos de recolección de datos y el análisis correspondiente. Mediante una metodología cuantitativa de alcance explicativo-relacional, se examina cómo se relacionan las actitudes, la autoeficacia y el apoyo social docente con las prácticas docentes inclusivas para estudiantes con discapacidad. Este análisis contribuye al conocimiento existente y proporciona información valiosa para mejorar la formación y el apoyo a los docentes universitarios en su labor de promoción de la inclusión educativa.

CAPÍTULO III. Marco metodológico

En este tercer capítulo se justifica la metodología seleccionada para la presente investigación; además se describe la población y muestra, se exponen los resultados de la validez de contenido de los instrumentos que se utilizaron y se describen los mismos, se informa el procedimiento de recolección y análisis de los datos y por último se revelan los resultados de las pruebas que se utilizaron para la validez de la estructura interna de cada escala de medición.

3.1 Identificación y justificación del método empleado

El principal descubrimiento metodológico en la revisión de la literatura fue la falta de estudios que examinen la relación entre ciertas variables asociadas con los docentes y la implementación de prácticas inclusivas para estudiantes universitarios con discapacidad. En consecuencia, se optó por emplear una metodología cuantitativa, ya que, según Garrido et al. (2018, p. 13), "facilita el análisis de un fenómeno y los aspectos relacionados a través de una exploración fundamentada en herramientas matemáticas, hipótesis y teorías formuladas en torno al mismo".

La presente investigación adopta un enfoque no experimental y transeccional, con un alcance explicativo relacional (Gall et al., 2007; McMillan et al., 2005). Este enfoque fue seleccionado debido a que la mayoría de los estudios identificados en la revisión de la literatura se centran en describir las prácticas inclusivas, sin profundizar en las relaciones entre variables.

El objetivo principal de este estudio es "explicar por qué se produce un fenómeno y en qué condiciones se manifiesta, o por qué se relacionan dos o más variables" (Fernández et al., 2014, p. 97). Para lograr esto, se emplearon técnicas estadísticas y análisis de datos que identifican las relaciones entre las variables de los docentes y la adopción de prácticas inclusivas en el ámbito universitario.

3.2 Población y muestra

La población en una investigación se refiere al conjunto de individuos que componen el grupo de interés sobre el cual se desea obtener información (Clark-Carter, 2002). En este estudio, la población se conformó por docentes de cinco Instituciones Públicas de Educación Superior (IES) en el estado de Sonora: Universidad de Sonora (UNISON), Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON), Universidad Estatal del Estado (UES), Instituto Tecnológico Superior de Cajeme

(ITESCA) y Universidad Tecnológica del sur de Sonora (UTS). Dado que no se cuenta con datos precisos acerca del número de docentes que han impartido clases a estudiantes con discapacidad, se empleó una selección de muestra no probabilística e intencional, basada en los siguientes criterios de inclusión: 1) docentes universitarios vinculados a las cinco IES mencionadas previamente y 2) docentes universitarios con experiencia enseñando a estudiantes con discapacidad.

3.3 Participantes

En este estudio participaron un total de 401 docentes universitarios, 51.4% del sexo femenino ($n = 206$) y 48.6% del masculino ($n = 195$). Las edades de los docentes variaron entre 24 y 69 años ($M = 46.76$ años, $DE = 11.51$). La antigüedad en la docencia promedio fue de 14.67 años ($DE = 9.73$ años). En la Tala 2 se presenta información demográfica y general de los docentes participantes.

Tabla 2

Información general de los participantes

Variable	<i>n</i>	%
Institución de adscripción		
UNISON	229	57.1
ITSON	69	17.2
UES	47	11.7
ITESCA	17	4.2
UTS	39	9.7
Área de conocimiento		
Ciencias agronómicas y veterinarias	10	2.5
Ciencias de la salud	76	19.0
Ciencias naturales y exactas	38	9.5
Ciencias sociales y administrativas	104	25.9
Educación y humanidades	97	24.2
Ingeniería y tecnología	76	19.0
Último grado de estudios obtenido		
Licenciatura	42	10.5
Especialidad	10	2.5
Maestría	186	46.4
Doctorado	163	40.6
Capacitación institucional		
No recibieron	263	65.6
Si, hace más de cinco años	24	6.0
Si, hace menos de cinco años	114	28.4

Variable	<i>n</i>	%
Capacitación por su cuenta		
No tomaron	264	65.8
Si, hace más de cinco años	44	11.0
Si, hace menos de cinco años	93	23.2
Tipo de capacitación		
Taller, curso y/o diplomado	160	39.9
Posgrado	4	1.0
Congreso y/o conferencia	76	19.0
Identificación de estudiantes con discapacidad en sus salones de clase		
Observación en el aula	299	74.6
Observación en clase virtual	33	8.2
El/la estudiante con discapacidad comentó	87	21.7
Otro estudiante comentó	29	7.2
Otro docente comentó	39	9.7
La coordinación comentó	58	14.5
Algún familiar comentó	29	7.2
Tipo de discapacidad que tienen sus estudiantes		
Motriz/física	185	46.1
Visual	165	41.1
Auditiva	90	22.4
Intelectual	69	17.2
Psicosocial	111	27.7
Múltiple	32	8.0

3.4 Validez de contenido

En general, la validez se refiere al grado en que un instrumento mide efectivamente el rasgo, característica o variable que se pretende medir (Hernández, et al., 2014). Para determinar la validez de la interpretación de los puntajes de un instrumento se pueden considerar diferentes tipos de evidencias, este apartado se centra en la evidencia relacionada con el contenido. Esta validez evalúa hasta qué punto los ítems de un instrumento son representativos del contenido del aspecto, característica, variable o propiedad que se desea medir (Delgado et al., 2012), es decir, el grado en que los ítems reflejan el constructo que se pretende medir. La validez de contenido se relaciona con la definición del constructo, los ítems que lo representan y la adecuación de los ítems a la población, incluyendo la sensibilidad cultural.

La validación de contenido es crucial, ya que permite verificar la calidad del instrumento, confirmando si mide lo que se propone medir. En la actualidad, con el aumento de nuevos instrumentos, diversos autores (Perpiñá-Galvañ et al., 2011) enfatizan la necesidad de validar el contenido de instrumentos existentes, principalmente para evaluar su pertinencia en el contexto donde se aplicarán.

Sireci (2003) señala que hay al menos dos fuentes principales de evidencias de validez de contenido: la definición del dominio, que se refiere a la definición operativa del contenido y la

representación del dominio, que abarca la representatividad y la relevancia. Un instrumento con validez de contenido inadecuada no sostiene la estructura interna del instrumento (Haynes et al., 1995), ya que los ítems no se relacionan entre sí; además, puede que el instrumento no cubra todas las dimensiones del constructo o incluya dimensiones fuera del dominio del constructo.

Durante el proceso de validez de contenido, se consideran las opiniones fundamentadas de expertos, quienes pueden identificar debilidades y fortalezas del instrumento (Galicia et al., 2017). El procedimiento más común para determinar la validez de contenido es el juicio de expertos, donde al menos tres jueces o expertos (profesionales del área, investigadores, metodólogos) evalúan independientemente la adecuación de los ítems del instrumento en términos de coherencia con los objetivos de investigación, relevancia con la población, correspondencia con indicadores establecidos, claridad en instrucciones e ítems, formato y extensión.

Para validar el contenido de los instrumentos utilizados en este estudio, se siguieron los seis procedimientos propuestos por Haynes et al., (1995):

Se definieron las variables, revisando la literatura para identificar definiciones y teorías adecuadas al nivel educativo. Se adaptó el vocabulario de variables definidas en el contexto de educación básica para contextualizarlo a la educación superior y se elaboraron tablas operacionales para cada variable (Anexos 1, 2, 3 y 4).

Se examinó la representación proporcional de los ítems para distribuirlos de manera que reflejen la importancia de las diversas etapas de los instrumentos.

Se elaboró el instrumento y se evaluaron todos sus elementos, incluyendo instrucciones para los participantes, consentimiento informado, formatos de respuesta y escalas de respuesta.

Se seleccionó cuidadosamente la población y la muestra.

Se contactó a ocho expertos para que evaluaran la relevancia, representatividad, especificidad y claridad de los elementos del instrumento. Con estos datos, se identificaron áreas de mejora.

Se creó una tabla con las observaciones de la evaluación del juicio de expertos para informar los resultados, lo que puede servir de ejemplo a otros investigadores, mostrando el procedimiento de validación de contenido y los ajustes aplicados de manera sistemática (Anexo 5)

3.5 Descripción de los instrumentos

3.5.1 Actitudes docentes hacia la inclusión educativa

Se adaptó la Escala Multidimensional de Actitudes Hacia la Educación Inclusiva (MATIES; Mahat, 2008) para ser administrada a docentes de educación superior. En esta se avalúan aspectos afectivos, cognitivos y conductuales de las actitudes docentes hacia la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad. Se utilizó el procedimiento de retrotraducción para traducir el instrumento del idioma inglés al español. El instrumento se conformó por seis ítems (ejemplo: La inclusión de estudiantes con discapacidad facilita un comportamiento social apropiado entre todos los estudiantes), en formato de respuesta tipo Likert con cinco opciones (1 = *totalmente en desacuerdo*, 2 = *en desacuerdo*, 3 = *ni de acuerdo ni en desacuerdo*, 4 = *de acuerdo*, 5 = *totalmente de acuerdo*). En el Anexo 1 se presenta la descripción de la operacionalización de la variable, sus ítems originales, la traducción al español del ítem original y la adaptación al contexto del docente universitario.

3.5.1 Autoeficacia docente para la inclusión

Basándose en la revisión de la literatura (Fernández-Batanero, 2012; García et al., 2018; Paz-Delgado, 2014), se diseñó un instrumento de autoreporte para medir la Percepción de Eficacia Docente para la Inclusión de Estudiantes universitarios con Discapacidad (PEDIED). Este instrumento indaga sobre la percepción de los docentes acerca de su capacidad para brindar una enseñanza inclusiva a estudiantes con discapacidad. La escala consta de siete ítems (por ejemplo: "Implementar adaptaciones en los programas de la materia para facilitar el aprendizaje de estudiantes con discapacidad"), utilizando un formato de respuesta tipo Likert con cinco opciones (1 = *nada capaz*, 2 = *poco capaz*, 3 = *algo capaz*, 4 = *bastante capaz*, 5 = *muy capaz*). En el anexo 2 se presenta la operacionalización de la variable.

3.5.2 Apoyo social docente para la inclusión

Se adaptó una subescala de la Escala de Apoyo Social (SSSS; Malecki & Elliott, 1999) para evaluar el apoyo brindado a los estudiantes con discapacidad. Esta subescala incluye siete ítems (por ejemplo: "Les retroalimento de forma positiva sobre su desempeño en las clases") que indagan sobre la frecuencia con la que los docentes brindan apoyos a estudiantes con discapacidad para favorecer su inclusión educativa. La traducción de los ítems se llevó a cabo mediante el método de retro traducción. El formato de respuesta es tipo Likert (1 = *nunca*, 2 = *casi nunca*, 3 = *a veces*, 4 = *casi siempre*, 5 = *siempre*). El Anexo 3 muestra la operacionalización de la variable,

los ítems originales en inglés, los ítems traducidos al español y los ítems adaptados al contexto del estudio.

3.5.4 Prácticas docentes inclusivas

Se adaptó el Índice de Inclusión (Booth & Ainscow, 2015) para el contexto universitario. Originalmente, la escala fue diseñada para evaluar la inclusión educativa en educación básica, por lo tanto, se modificaron los ítems para ser contestados por docentes universitarios en relación con las acciones que realizan para incluir a estudiantes con discapacidad en sus aulas. El instrumento consta de cinco ítems (por ejemplo: "Desarrollar estrategias para que los/las estudiantes con discapacidad se sientan incluidos al grupo de clase"). Se empleó una escala de respuesta tipo Likert con cinco opciones (1 = *nunca*, 2 = *casi nunca*, 3 = *a veces*, 4 = *casi siempre*, 5 = *siempre*). El Anexo 4 presenta la tabla operacional de la variable, los ítems originales y los ítems adaptados al contexto universitario.

3.6 Técnica de recolección de datos

La técnica de recolección de datos empleada en este estudio es la encuesta de autoinforme (Lomelin, 2007). Se seleccionó el cuestionario de autoinforme debido a sus ventajas (Cea, 2002), como su menor costo en comparación con otras técnicas y la capacidad de estandarizar los datos, que luego pueden ser procesados en programas informáticos de análisis estadísticos.

Los cuestionarios pueden clasificarse según el tipo de respuesta. En este caso, se utilizaron preguntas cerradas, que proporcionan al participante una serie de respuestas entre las cuales deben escoger (Igatura, 2007). Para la elaboración del cuestionario, se siguieron algunas recomendaciones propuestas por Cea (1996, 2002):

1. El cuestionario no debe contener más de 100 preguntas para evitar que la tasa de respuesta disminuya.
2. La redacción debe ser sencilla para que el instrumento sea accesible a la población para la que fue diseñado.
3. Las preguntas y/o indicadores se agrupan según el área temática a la que pertenecen.

Siguiendo estas pautas, se creó un cuestionario en formato virtual utilizando la plataforma SurveyMonkey (consultable en el siguiente enlace: https://es.surveymonkey.com/r/encuesta_inclusion). El instrumento consta de seis secciones: la

primera presenta el consentimiento informado, la segunda incluye preguntas de información general del docente y las cuatro secciones restantes abordan preguntas en diferentes escalas de medición relacionadas con estudiantes con discapacidad, tales como: 1) Actitudes docentes hacia la inclusión; 2) Apoyo social docente para la inclusión; 3) Autoeficacia docente para la inclusión; y 4) Prácticas docentes inclusivas.

Según Denzin y Lincoln (2012), las escalas permiten identificar la intensidad de un rasgo, es decir, no solo indican si está presente o no, sino que también lo cuantifican. Existen diferentes tipos de escalas, y en este cuestionario se emplearon escalas Likert o tipo Likert, donde todos los ítems tienen el mismo peso dentro del instrumento.

3.7 Procedimiento de recolección y análisis de datos

Se solicitó a la coordinación del Doctorado una carta de invitación dirigida a los directivos, jefes de departamento y responsables de los programas educativos. Posteriormente, se enviaron invitaciones por correo electrónico a estos individuos para que reenviaran la invitación a los profesores de sus respectivas plantillas docentes. En el correo, se explicó el objetivo de la investigación, el público objetivo de la encuesta y se invitó a los profesores a participar de manera voluntaria. Debido a la contingencia sanitaria ocasionada por el Covid-19, la encuesta se administró de manera virtual a través de la plataforma Survey Monkey, y se adjuntó el enlace en los correos electrónicos. Antes de responder la encuesta, se pidió a los profesores que aceptaran un consentimiento informado sobre su participación en el estudio. Finalmente, se creó una base de datos en el programa estadístico SPSS 25 y se incorporaron las respuestas de la encuesta.

Para el análisis de datos, primero se realizaron análisis descriptivos (medias, desviaciones estándar, asimetría y curtosis de los ítems) de todas las variables para reportar la normalidad de los datos. Luego, para examinar la dimensionalidad de las escalas, se llevaron a cabo Análisis Factoriales Confirmatorios (AFC) utilizando el programa AMOS. Se empleó la estimación de máxima verosimilitud (ML) con bootstrap asociados (Bollen-Stine bootstrap y bootstrap con intervalos de confianza corregidos por sesgo con 500 repeticiones, IC del 95%) para verificar que los parámetros estimados no fueran afectados por problemas de normalidad multivariada (Byrne, 2016; Hancock & Liu, 2012).

Con base en la literatura, se utilizaron los siguientes índices de ajuste: X^2 (Chi-cuadrado), Bollen-Stine bootstrap, SRMR (raíz cuadrada del residuo estandarizado), CFI (índice de ajuste

comparativo) y RMSEA IC 90% (error de la raíz cuadrada de la media aproximada con su intervalo de confianza). Se consideraron aceptables los valores de X^2 con p asociada > 0.001 ; Bollen-Stine p asociada > 0.05 , $CFI \geq 0.95$, $SRMR$ y $RMSEA \leq 0.08$ (Brown, 2015; Byrne, 2016).

Posteriormente, se examinó la fiabilidad de las escalas para determinar la validez interna mediante el coeficiente Alfa de Cronbach (α) y el coeficiente Omega de McDonald (ω). Los valores de α y $\omega \geq .70$ se consideraron indicadores de una fiabilidad aceptable de las puntuaciones (Green & Yang, 2015; Hair et al., 2010). Después, se realizaron análisis correlacionales, considerando una correlación aceptable cuando $p \geq .30$ (Cohen, 1998). Por último, se probó en el programa AMOS el modelo de relaciones de las variables implicadas en el estudio mediante un modelo de ecuaciones estructurales, con el fin de determinar la bondad de ajuste del modelo estructural, utilizando el método de estimación de máxima verosimilitud (ML).

3.8 Validez de estructura interna

3.8.1 Análisis descriptivos

Los análisis descriptivos de los ítems para medir la actitud docente hacia la inclusión, el apoyo social docente para la inclusión, la autoeficacia docente para la inclusión y las prácticas docentes inclusivas se presentan en las Tablas 3, 4, 5 y 6 respectivamente. Los valores de asimetría y curtosis sugieren que algunos ítems tienen una distribución ligeramente diferente a la normal, sin embargo, sus valores de asimetría no exceden de 3 y los de curtosis de 7, lo que implica que no afectan de forma importante las estimaciones de los modelos factoriales y el modelo estructural (Finney & DiStefano, 2019).

Tabla 3

Análisis descriptivos de los ítems para medir actitud docente hacia la inclusión

Ítems	<i>M</i>	<i>DE</i>	Asimetría	Curtosis
1. La inclusión de estudiantes con discapacidad facilita un comportamiento social apropiado entre todos los estudiantes.	4.11	0.99	-1.34	1.79
2. Me siento cómodo/a cuando tengo que adaptar el programa de la materia (Ej.: actividades, material de clase, forma de evaluación) para satisfacer las necesidades educativas.	4.01	1.01	-1.07	0.89
3. Adaptar el programa de la materia (Ej.: actividades, el material de clase) para satisfacer las necesidades individuales.	4.09	0.93	-1.25	1.90
4. Incluir a estudiantes con discapacidad severa en el salón de clases con el apoyo necesario (Ej.: apoyo pedagógico por parte de un especialista).	4.05	0.99	-1.18	1.25
5. Modificar el ambiente físico del salón de clases.	4.12	0.95	-1.30	1.78
6. Adaptar las formas de evaluación.	4.20	1.00	-1.59	2.41

Tabla 4*Análisis descriptivos de los ítems para medir apoyo social docente para la inclusión*

Ítems	<i>M</i>	<i>DE</i>	Asimetría	Curtosis
1. Les muestro cómo realizar ciertas actividades en clase.	4.33	0.84	-1.35	1.89
2. Les doy buenos consejos académicos.	4.53	0.67	-1.36	1.81
3. Les ayudo a resolver problemas.	4.53	0.67	-1.49	2.44
4. Platico con ellos sobre sus metas e intereses.	4.14	0.91	-0.87	0.18
5. Les elogio cuando se esfuerzan o hacen las actividades de forma correcta.	4.43	0.80	-1.50	2.20
6. Les retroalimento de forma positiva sobre su desempeño en las clases.	4.55	0.66	-1.65	3.74
7. Los escucho cuando se molestan o tienen problemas.	4.50	0.73	-1.52	2.27

Tabla 5*Análisis descriptivos de los ítems para medir autoeficacia docente para la inclusión*

Ítems	<i>M</i>	<i>DE</i>	Asimetría	Curtosis
1. Valorar la importancia de la inclusión de estudiantes con discapacidad.	4.34	.77	-1.04	0.75
2. Utilizar estrategias de apoyo académico para estudiantes con discapacidad.	3.89	1.04	-0.57	-0.58
3. Implementar adaptaciones en los programas de la materia para facilitar el aprendizaje de estudiantes con discapacidad.	3.81	1.06	-0.57	-0.50
4. Implementar estrategias organizativas (Ej.: dinámicas, trabajo en equipo) para incluir a estudiantes con discapacidad.	4.00	.99	-0.94	0.47
5. Desarrollar procesos colaborativos con otros profesores con el fin de apoyar la inclusión de estudiantes con discapacidad.	3.55	1.24	-0.50	-0.73
6. Implementar estrategias y recursos de evaluación específicos para evaluar el aprendizaje de estudiantes con discapacidad.	3.72	1.18	-0.71	-0.31
7. Reflexionar críticamente sobre mis actitudes, valores y acciones hacia estudiantes con discapacidad.	4.16	.92	-0.96	0.41

Tabla 6*Análisis descriptivos de los ítems para medir prácticas docentes inclusivas*

Ítems	<i>M</i>	<i>DE</i>	Asimetría	Curtosis
1. Desarrollar estrategias para que los/las estudiantes con discapacidad se sientan incluidos al grupo de clase.	4.03	0.93	-0.83	0.39
2. Mostrar expectativas educativas altas a los/las estudiantes con discapacidad.	4.13	0.92	-1.12	1.11
3. Procurar que las clases sean accesibles para los/las estudiantes con discapacidad.	4.27	0.88	-1.33	1.71
4. Promover la comprensión de las diferencias de los/las estudiantes con discapacidad.	4.28	0.92	-1.37	1.66
5. Evidenciar en el salón de clase que la diversidad es un recurso valioso para enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje.	4.25	0.95	-1.22	0.92

3.8.2 Análisis de dimensionalidad de las escalas

Se llevaron a cabo Análisis Factoriales Confirmatorios (AFC) para evaluar la dimensionalidad de las escalas. En la Tabla 7 los índices de ajuste obtenidos muestran que los modelos unidimensionales de las escalas son adecuados. Todas las cargas factoriales resultaron

significativas, indicando que todas las variables incluidas en el AFC tienen una relación significativa con los factores identificados, en este caso cada variable es unifactorial, lo que sugiere que las variables están midiendo lo que se pretende medir y que el análisis factorial es válido.

Tabla 7

Índices de bondad de ajuste del AFC de cada variable involucrada en el estudio

Variable	X^2	gl	p	CFI	TLI	RMSEA
Actitud docente	9.04	7	.02	.99	.98	.02
Autoeficacia docente	13.90	11	.28	.99	.99	.03
Apoyo social docente	22.22	12	.03	.99	.98	.04
Prácticas docentes inclusivas	7.51	4	< .001	.99	.98	.04

3.8.3 *Análisis de fiabilidad de las escalas*

Los análisis de fiabilidad se refieren a la medida en que una escala produce resultados consistentes, para esta prueba se utilizaron los índices Alfa de Cronbach y Omega de McDonald, confirmando que los puntajes de cada escala son fiables, como se puede observar en la Tabla 8.

Tabla 8

Índices de Alpha de Cronbach y Omega de McDonald de las variables del estudio

Variable	α	ω
Actitud docente	.86	.86
Autoeficacia docente	.92	.93
Apoyo social docente	.87	.87
Prácticas docentes inclusivas	.86	.94

En resumen, los análisis descriptivos, de dimensionalidad y de fiabilidad sugieren que las escalas utilizadas en el estudio son adecuadas para medir la actitud docente hacia la inclusión, el apoyo social docente para la inclusión, la autoeficacia docente para la inclusión y las prácticas docentes inclusivas, todos estos análisis son importantes que se realicen porque cuando una escala no es confiable puede producir resultados inconsistentes y poco precisos, lo que puede afectar la validez de los resultados y la interpretación de los mismos.

CAPÍTULO IV. Resultados

La presente investigación tuvo como objetivo examinar las relaciones entre la actitud, la autoeficacia y el apoyo social docente con las prácticas docentes para incluir a estudiantes universitarios con discapacidad. Para lograr cumplir con dicho objetivo se realizaron análisis descriptivos, correlacionales y se puso a prueba un modelo estructural de relaciones directas e indirectas, los resultados se muestran a continuación:

4.1 Análisis descriptivos

La Tabla 9 presenta los análisis descriptivos de las variables del estudio, que incluyen actitud docente hacia la inclusión, autoeficacia docente para la inclusión, apoyo social docente para la inclusión y prácticas docentes inclusivas. Los valores de las medias de estas variables sugieren que los docentes perciben que brindan un alto nivel de apoyo y mantienen actitudes positivas hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad.

No obstante, en cuanto a la autoeficacia, el puntaje medio indica que los docentes se perciben moderadamente eficaces en relación con la inclusión. Por último, cabe destacar que los docentes informan realizar prácticas inclusivas con cierta frecuencia.

Tabla 9

Análisis descriptivos de las variables del estudio

Variabes	<i>M</i>	<i>DE</i>	Asimetría	Curtosis
Actitud docente	4.10	0.75	-1.33	3.26
Autoeficacia docente	3.92	0.86	-0.60	-0.21
Apoyo Social docente	4.43	0.57	-1.37	3.20
Prácticas docentes Inclusivas	4.19	0.72	-0.97	0.89

4.2 Correlaciones

Los resultados del análisis de correlación entre las variables del estudio se presentan en la Tabla 10. En primer lugar, se observa una correlación positiva y fuerte entre prácticas inclusivas y la autoeficacia docente, lo que sugiere que a medida que la autoeficacia de los docentes aumenta, también lo hacen sus prácticas inclusivas.

En segundo lugar, se identifica una correlación positiva moderada entre prácticas inclusivas y el apoyo social docente, indicando que un mayor apoyo social docente se asocia con prácticas inclusivas más frecuentes.

Por último, se encuentra una correlación positiva moderada entre prácticas inclusivas y actitudes docentes, aunque con un puntaje de correlación menor en comparación con las otras dos

relaciones mencionadas anteriormente. Esto implica que las actitudes favorables de los docentes hacia la inclusión también están relacionadas con la implementación de prácticas inclusivas en el aula.

Tabla 10

Medias, desviaciones estándar y correlaciones entre las variables del estudio

Variables	<i>M</i>	<i>DE</i>	Actitud docente	Autoeficacia docente	Apoyo social docente	Prácticas docentes inclusivas
Actitud docente	4.10	0.75	-			
Autoeficacia docente	3.92	0.86	.34**	-		
Apoyo social docente	4.43	0.57	.40**	.44**	-	
Prácticas docentes inclusivas	4.19	0.73	.37**	.64**	.57**	-

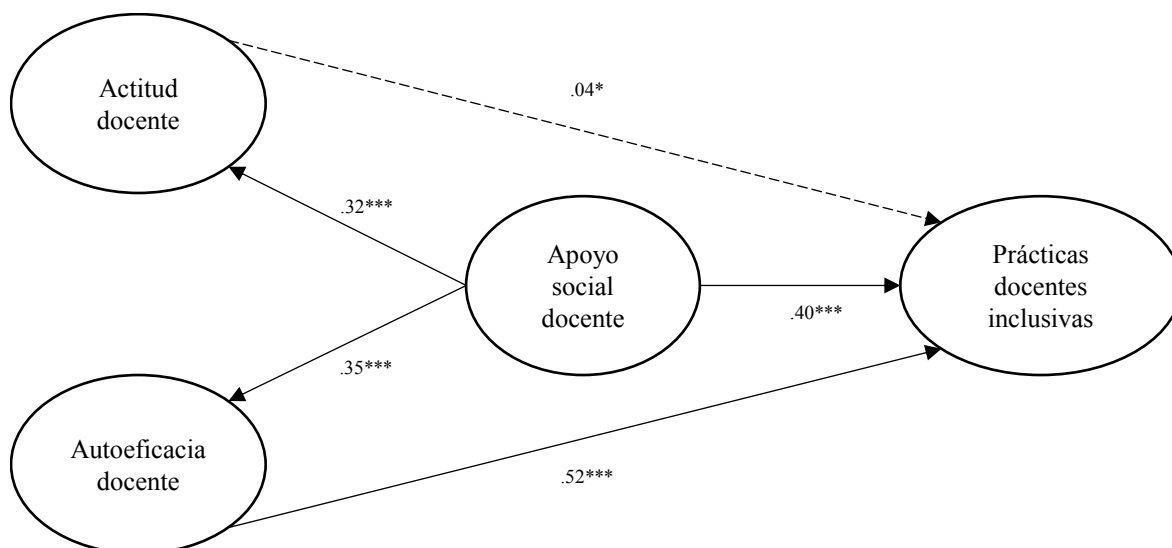
Nota. ** $p < .01$.

4.3 Modelo estructural

Después de los análisis descriptivos, de dimensionalidad, de fiabilidad y de correlación, se incluyeron todas las variables del estudio para realizar el análisis de ecuaciones estructurales. Los resultados indicaron que el modelo estructural se ajustó adecuadamente a los datos ($X^2 = 475.73$, $gl = 260$, $p < .001$, SRMR = .05, TLI = .96, CFI = .96, RMSEA = .046, 90% [.039, .052]), lo que indica que el modelo es apropiado para explicar las relaciones entre las variables del estudio.

4.3.1 Relaciones directas

En la Figura 2, se observa el modelo estructural con los coeficientes estandarizados. Del análisis de los coeficientes beta (β) de las relaciones directas, se infiere que la autoeficacia docente se relaciona positivamente con el apoyo social docente y con las prácticas docentes inclusivas. La actitud docente se relacionó positivamente con el apoyo social docente, sin embargo, no presentó relación directa con las prácticas docentes inclusivas. El modelo explicó el .66% de la varianza de las prácticas docentes inclusivas.

Figura 2*Modelo estructural*

Nota. Se reportaron los coeficientes estandarizados * $p < .35$ (no significativo), *** $p < .001$.

4.3.2 Relaciones indirectas

La Tabla 11 presenta las relaciones indirectas entre la actitud y la autoeficacia docente con el apoyo social y las prácticas docentes inclusivas. Los resultados indican que la actitud docente tiene una relación indirectamente positiva con las prácticas docentes inclusivas a través de su relación con el apoyo social docente, con un coeficiente β de .13 y un IC del 95% [.06, .22], siendo estadísticamente significativo ($p = .002$). De manera similar, la autoeficacia docente también presenta una relación indirectamente positiva con las prácticas docentes inclusivas a través de su relación con el apoyo social docente, con un coeficiente β de .14, CI 95% [.06, .25], siendo estadísticamente significativo ($p = .005$).

Tabla 11

Relaciones indirectas entre la actitud y la autoeficacia docente con el apoyo social y las prácticas docentes inclusivas

Relaciones indirectas	β	IC 95%	p
Actitud \rightarrow Apoyo social \rightarrow Prácticas inclusivas	.13	[.06 - .22]	.002
Autoeficacia \rightarrow Apoyo social \rightarrow Prácticas inclusivas	.14	[.06 - .25]	.005

CAPÍTULO V. Discusión y conclusiones

En el presente estudio, se analizaron las relaciones entre las actitudes, la autoeficacia y el apoyo social docente en relación con las prácticas docentes inclusivas para estudiantes universitarios con discapacidad. Los resultados confirman parcialmente las hipótesis propuestas en el estudio acerca de relaciones positivas entre todas las variables. A continuación, se presentará una discusión de los hallazgos, seguida de una conclusión, las implicaciones teórico-prácticas, limitaciones, trabajos futuros y recomendaciones.

5.1 Discusión

La discusión de los hallazgos se presenta en relación con las hipótesis planteadas:

Hipótesis 1: Las actitudes docentes hacia los estudiantes con discapacidad se asocian positivamente con la implementación de prácticas inclusivas. Contrario a lo esperado no se encontró una relación directa significativa entre las actitudes docentes y la implementación de prácticas inclusivas por los docentes. Estos resultados contradicen estudios anteriores como el de Avramidis y Norwich (2002), quienes señalaron que las actitudes son una variable significativa en la implementación de prácticas inclusivas. No obstante, investigaciones más recientes, como las de Lüke y Grosche (2018), Martínez y Bilbao (2013) y Alarcón et al. (2014), también reportan que las actitudes docentes no influyen directamente en las prácticas inclusivas.

Estos hallazgos indican que es necesario reflexionar que factores explican la ausencia de relación entre las actitudes docentes y sus prácticas inclusivas en el contexto universitario. Es posible que otros factores, como barreras estructurales, normas sociales, falta de recursos o capacitación, entre otros afecten la relación entre ambas variables. Por lo tanto, es importante considerar estos aspectos en futuras investigaciones para obtener una visión más completa y precisa de variables que pueden mediar o moderar las relaciones entre las actitudes docentes y sus prácticas inclusivas en el ámbito universitario.

Hipótesis 2: La autoeficacia docente se asocia positivamente con la implementación de prácticas inclusivas. Los resultados del estudio revelaron relaciones significativas y positivas, lo que respalda la aceptación de la hipótesis planteada. Los hallazgos concuerdan con el estudio de Murillo et al., (2020) donde también se muestran una fuerte relación positiva entre la autoeficacia y las prácticas inclusivas. Esto implica que a medida que los docentes adquieren más capacitación

y preparación en educación inclusiva, su nivel de autoeficacia aumenta, lo que se refleja en la implementación exitosa de prácticas inclusivas.

Cabe destacar que la autoeficacia docente fue identificada como la principal variable relacionada con las prácticas inclusivas. Esta evidencia respalda la importancia de mejorar la formación inicial y continua de los docentes para que se sientan capacitados para enseñar en entornos inclusivos. Estudios previos también han destacado la necesidad de adquirir habilidades especializadas para enseñar a estudiantes con discapacidad (Ashman & Elkins, 2012; Foreman, 2011; Forlin, 2010; Forlin & Chambers, 2011; Loreman et al., 2013; Savolainen et al., 2012).

Hipótesis 3: El apoyo social docente se relaciona positivamente con la adopción de prácticas inclusivas en el aula. Los resultados respaldaron la aceptación de esta hipótesis al mostrar una relación significativa y positiva entre el apoyo social docente y la adopción de prácticas inclusivas. Aunque la literatura revisada carece de estudios específicos para contrastar estos hallazgos, investigaciones previas realizadas por Crouch et al. (2014), Jameel (2018), Milic y Dowling (2015), Murray et al. (2013) y Pavri y Monda-Amaya (2001) respaldan la importancia del apoyo social en el proceso de inclusión. Además, López et al. (2020) señalan que el apoyo social favorece la adaptación y el logro académico de los estudiantes.

Esta relación positiva entre las variables sugiere que cuando los docentes brindan apoyo social, se fomenta la adopción de prácticas inclusivas. En un aula caracterizada por la colaboración y la aceptación positiva, se crea un ambiente de apoyo en el cual los estudiantes se sienten respetados, valorados, confiados y seguros. El apoyo social proporcionado por los docentes contribuye a establecer relaciones de confianza y promueve una atmósfera propicia para el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes, incluidos aquellos con discapacidad. Este hallazgo destaca la importancia de cultivar un entorno inclusivo en el que tanto los docentes como los estudiantes se sientan apoyados y motivados a colaborar en el proceso educativo.

Hipótesis 4: Las actitudes y la autoeficacia docente ejercen un impacto positivo en las prácticas inclusivas al promover el apoyo social por parte de los docentes. Los resultados de la Tabla 11 revelaron relaciones indirectas significativas, lo que respalda la aceptación de esta hipótesis. Específicamente, se observa que las actitudes docentes tienen una relación significativa con las prácticas inclusivas a través del apoyo social docente como variable mediadora. Estos hallazgos sugieren que existe una asociación positiva entre las actitudes de los docentes y su capacidad para implementar prácticas inclusivas, y que esta relación se ve totalmente mediada por

el apoyo social que brindan a los estudiantes con discapacidad. Estudios como los de Batsiou et al., (2008), Ghanizadeh et al., (2006) y Pegalajar y Colmenero (2017), presentan resultados donde se muestra la existencia de relaciones positivas entre la autoeficacia y las actitudes docentes con las prácticas inclusivas, considerando estas dos variables como elementos importantes para que los docentes sean inclusivos en sus salones de clase, sin embargo, se carece de evidencia para contrastar los resultados del apoyo social docente como variable mediadora.

5.2 Conclusiones

Las conclusiones se muestran respondiendo a las dos preguntas que guiaron el estudio:

¿Cómo se relacionan directamente las actitudes, la autoeficacia y el apoyo social docente con las prácticas inclusivas para estudiantes con discapacidad? Los resultados revelaron una asociación directa y positiva entre la autoeficacia y el apoyo social docente con las prácticas inclusivas, mientras que las actitudes no mostraron una relación significativa. Estos hallazgos indican que la creencia en la propia capacidad del docente y el respaldo social que brindan a sus estudiantes son factores determinantes en la implementación de prácticas inclusivas. Es importante considerar que estos resultados se basan en una muestra específica de docentes de educación superior en cinco universidades públicas del estado de Sonora. Por lo tanto, es necesario replicar la investigación en diferentes contextos y tener en cuenta múltiples variables para comprender en profundidad cómo influyen las actitudes, la autoeficacia y el apoyo social en las prácticas docentes y en la creación de un entorno inclusivo en las aulas. Además, es importante realizar análisis cualitativos para obtener una comprensión más detallada del tema, ya que las limitaciones del instrumento utilizado pueden haber restringido las respuestas de los docentes. Cabe destacar que algunos docentes manifestaron interés en el tema y respondieron al correo de invitación, ofreciéndose para futuros estudios. Se ha creado un documento que incluye un listado de nombres y correos electrónicos para posibles colaboraciones en el futuro.

¿Cómo media el apoyo social docente la relación entre las actitudes y la autoeficacia docente con las prácticas inclusivas de estudiantes con discapacidad? La relación indirecta positiva indica que una actitud positiva por parte del docente puede contribuir a la implementación de prácticas docentes inclusivas, pero esta relación se ve influenciada por el apoyo social. En otras palabras, el apoyo social actúa como un "puente" que ayuda al docente a convertir su actitud positiva en acciones concretas y efectivas para crear un ambiente inclusivo en el aula. Por lo tanto,

el apoyo social puede considerarse como un factor clave para ayudar a los docentes a desarrollar actitudes positivas y sentirse eficaces al implementar prácticas docentes inclusivas.

En general, el estudio confirma que las actitudes, la autoeficacia y el apoyo social docente son elementos esenciales para el diseño de programas de formación inicial y continua de docentes. Arnaiz (2012) sugiere que es fundamental que los profesores reciban apoyo para reflexionar sobre su práctica educativa y colaborar en un ambiente que fomente la innovación y la mejora educativa para estudiantes con discapacidad. Para asegurar que los docentes estén preparados adecuadamente para enfrentar los desafíos de la enseñanza en el mundo actual, es importante considerar estas tres variables analizadas en esta investigación.

Además de establecer las relaciones entre las variables, este estudio también valida las cuatro escalas utilizadas, obteniendo altos puntajes de consistencia interna en los análisis de validez y confiabilidad. Se proporciona evidencia empírica de la idoneidad de utilizar medidas unidimensionales para los constructos. Desde una perspectiva práctica, este estudio ofrece instrumentos psicométricamente sólidos para medir las variables en docentes de educación superior, contribuyendo a reducir una de las limitaciones identificadas en la literatura, que es la escasez de escalas para las variables analizadas en profesores universitarios.

5.3 Implicaciones teórico-prácticas

Esta investigación ha realizado una contribución significativa al comprobar un modelo de ecuaciones estructurales que demuestra que el apoyo social docente actúa como variable mediadora entre las actitudes y la autoeficacia en relación con las prácticas docentes inclusivas. Este hallazgo proporciona una valiosa aportación tanto teórica como práctica al campo de la inclusión educativa en el ámbito de la educación superior. Además, con este estudio se reafirma el valor de las perspectivas de la teoría de escuelas inclusivas, escuelas eficaces, el rol del docente, teoría cognitivo social de Bandura y teoría del apoyo social, para entender las prácticas docentes.

5.4 Limitaciones

Este estudio presenta algunas limitaciones. En primer lugar, no se pudo confirmar si los docentes tenían experiencia previa trabajando con estudiantes con discapacidad, debido a que el cuestionario se distribuyó principalmente a través de coordinadores y la pandemia impidió el acceso presencial a las Instituciones de Educación Superior. En segundo lugar, los datos se

recopilaron en un único momento, lo que implica que el diseño transversal no permite establecer relaciones causales claras entre las actitudes, el apoyo social, la autoeficacia y las prácticas docentes inclusivas. Además, la muestra se compone únicamente de docentes de IES públicas, y sería necesario incluir docentes de instituciones tecnológicas, interculturales y privadas, así como de diversas regiones del país, dado que las percepciones pueden variar según el contexto social.

5.5 Trabajos futuros y recomendaciones

Para futuras investigaciones, se recomienda seguir explorando el tema de la inclusión de estudiantes con discapacidad, considerando las perspectivas de otros actores, como el personal administrativo, el personal de apoyo, los coordinadores de programas educativos, los directivos, los rectores y los padres de familia. Esto permitiría identificar el tipo de prácticas que se están implementando, analizar otras variables relacionadas con la inclusión y contrastar con diferentes teorías y enfoques, tanto sociales como educativos.

A partir de un análisis documental de las acciones inclusivas de las universidades participantes en este estudio, se pueden extraer las siguientes conclusiones:

- La UNISON ha centrado sus acciones en dos áreas principales: la calidad y pertinencia de la enseñanza, y la vinculación con la sociedad. A través de un programa estratégico de apoyo, atención y acompañamiento a los estudiantes, así como capacitaciones internas y externas, la UNISON busca mejorar las trayectorias académicas y fortalecer su cuerpo docente. Sin embargo, aún se observa una falta de adaptaciones en los modelos educativos y una necesidad de ajustes curriculares. Un aspecto positivo es su participación en redes como la Red de Instituciones de Educación Superior Mexicanas por la Discapacidad y la No Discriminación.
- El ITSON se considera una universidad inclusiva en construcción, ya que ha incluido a los estudiantes con discapacidad en su Plan de Desarrollo Institucional. Aunque el grado de cumplimiento de los objetivos establecidos puede variar, el ITSON ha implementado cinco estrategias para impulsar la inclusión, que abarcan desde el proceso de admisión hasta la sensibilización de la comunidad universitaria, y se centran en un modelo educativo innovador y de calidad.
- Las universidades UES, ITESCA y UTS requieren un mayor número de estrategias para incluir a los estudiantes con discapacidad. Aunque están trabajando en favor de este grupo,

sus documentos oficiales no proporcionan información clara sobre las acciones que están llevando a cabo. Estas instituciones se centran en becas, aunque la UES se destaca por la integración de traductores de LSM para estudiantes con discapacidad auditiva, y la UTS por los convenios con los CAM para facilitar el acceso de estudiantes con discapacidad que deseen continuar sus estudios superiores.

La mayoría de las instituciones comparten un enfoque basado en objetivos estratégicos y ejes. Aunque no todas las estrategias abordan la inclusión de estudiantes con discapacidad, las universidades podrían considerar a este grupo en cada eje, lo que permitiría lograr una inclusión completa en cada IES.

En resumen, se puede concluir que las escuelas eficaces están interrelacionadas con las actitudes, la autoeficacia, el apoyo social y las prácticas docentes. Las actitudes docentes positivas, como el respeto a la diversidad, la empatía y la disposición a colaborar, son fundamentales para el logro de una escuela eficaz. Asimismo, cuando los docentes perciben que brindan apoyo social a sus estudiantes, establecen lazos de confianza que propician un ambiente acogedor, con valores y una filosofía inclusiva. Esto conduce a una cultura escolar positiva y afectiva, que impacta directamente en el establecimiento de escuelas eficaces.

Por último, se recomienda innovar en las capacitaciones de los profesores para mejorar sus competencias y, al mismo tiempo, fomentar actitudes positivas hacia los estudiantes con discapacidad. En este sentido, Lancaster y Bain (2010) sugieren que los programas de formación docente que incluyen contenido sobre políticas y prácticas, junto con oportunidades para interactuar con personas con discapacidad, son un enfoque eficaz para promover actitudes y creencias positivas sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad.

ANEXOS

Anexo 1

Operacionalización de la variable de actitudes docentes hacia la inclusión

Definición	Ítems
Tendencia a actuar de una manera determinada que se expresa en la evaluación a favor o en contra hacia los estudiantes con discapacidad y está condicionada por la incidencia de los elementos cognitivos, afectivos conductuales (Sabaté & Capdevila, 2017).	1. I believe that inclusion facilitates socially appropriate behavior amongst all students. *
	1. Creo que la inclusión facilita un comportamiento social apropiado entre todos los estudiantes. **
	1. Creo que la inclusión de estudiantes con discapacidad facilita un comportamiento social apropiado entre todos los estudiantes. ***
	2. I get frustrated when I have to adapt the curriculum to meet the individual needs of all students. *
	2. Me frustró cuando tengo que adaptar el curriculum para satisfacer las necesidades individuales de todos los estudiantes. **
	2. Me siento cómodo cuando tengo que adaptar el plan de estudios (Ej.: actividades, material de clase, forma de evaluación) para satisfacer las necesidades educativas de los/las estudiantes con discapacidad. (se transformó a ítem positivo) ***
	3. I am willing to adapt the curriculum to meet the individual needs of all students regardless of their ability. *
	3. Estoy dispuesto a adaptar mi curriculum para satisfacer las necesidades individuales de todos los estudiantes independientemente de cuales sean sus habilidades. **
	3. Adapto el plan de estudios (Eje.: actividades, el material de clase, forma de evaluación) para satisfacer las necesidades individuales de los/las estudiantes con discapacidad. (se eliminó: independientemente de cuales sean sus habilidades) ***
	4. I am willing to physically include students with a severe disability in the regular classroom with the necessary support. *
	4. Estoy dispuesto a incluir físicamente a estudiantes con discapacidad severa en un aula regular con el apoyo necesario. **
	4. Incluyo físicamente a los/las estudiantes con discapacidad en el salón de clases. ***
	5. I am willing to modify the physical environment to include students with a disability in the regular classroom. *
	5. Estoy dispuesto a modificar el ambiente físico para incluir a estudiantes con discapacidad en un aula regular. **
	5. Modifico el ambiente físico del salón de clases para incluir a los estudiantes con discapacidad. ***
	6. I am willing to adapt the assessment of individual students in order for inclusive education to take place. *
6. Estoy dispuesto a adaptar la evaluación de estudiantes individuales con el fin de que la educación inclusive suceda. **	
6. Adapto las formas de evaluación para los estudiantes con discapacidad. ***	

Nota: * Ítem original, **Ítem traducido, ***Ítem adaptado. La escala original fue tomada de Mahat (2008).

Anexo 2

Operacionalización de la variable de apoyo social docente para la inclusión

Definición	Ítems
Apoyos de los docentes a los estudiantes con discapacidad para mejorar su funcionamiento en el salón de clases (Malecki & Demaray, 2002).	1. Shows me how to do things. *
	1. Me muestra cómo hacer las cosas. **
	1. Muestro a los/las estudiantes con discapacidad cómo realizar ciertas actividades en clase. ***
	2. Gives good advice. *
	2. Da buenos consejos. **
	2. Doy buenos consejos a los/las estudiantes con discapacidad. ***
	3. Helps me solve problems by giving me information. *
	3. Me ayuda a resolver problemas dándome información. **
	3. Ayudo a los/las estudiantes con discapacidad a resolver problemas dándoles información. ***
	4. Spends time talking with me about my goals and interests. *
	4. Platica conmigo sobre mis metas e intereses. **
	4. Platico con los/las estudiantes con discapacidad sobre sus metas e intereses. ***
	5. Praises me when I've tried hard or done well. *
	5. Me premia cuando me he esforzado o he hecho las cosas bien. **
	5. Premio/elogio a los/las estudiantes con discapacidad cuando se esfuerzan o hacen las actividades de forma correcta. ***
	6. Let's me know how I'm doing in class. *
	6. Me da retroalimentación sobre mi desempeño en clase. (Literal: Me dice como voy en mis clases). **
	6. Retroalimento a los/las estudiantes con discapacidad sobre su desempeño en las clases. ***
7. Praises me when I've tried hard or done well. *	
7. Me premia cuando me he esforzado o he hecho las cosas bien. **	
7. Premio/elogio a los/las estudiantes con discapacidad cuando se esfuerzan o hacen las actividades de forma correcta. ***	

Nota: * Ítem original, **Ítem traducido, ***Ítem adaptado. La escala original fue tomada de Malecki y Elliott (1999).

Anexo 3

Operacionalización de la variable de autoeficacia docente para la inclusión

Definición	Ítems
Creencias de los individuos acerca de su capacidad para realizar actividades que les permitan obtener los resultados que esperan (Bandura, 1997).	1. Capacidad para valorar la diversidad del alumnado. *
	1. Valorar la importancia de la inclusión de estudiantes con discapacidad. **
	2. Capacidad para diseñar y aplicar estrategias en contextos diversos. *
	2. Utilizar estrategias de apoyo académico para estudiantes con discapacidad. **
	3. Capacidad para diseñar e implementar adaptaciones curriculares. *
	3. Implementar adaptaciones en los planes de clase para facilitar el aprendizaje de estudiantes con discapacidad. **
	4. Capacidad para implementar estrategias organizativas diversas. *
4. Implementar estrategias organizativas (dinámicas, trabajo en equipo) para incluir a estudiantes con discapacidad. **	
5. Capacidad para desarrollar procesos colaborativos con otros profesores. *	
5. Desarrollar procesos colaborativos con otros profesores con el fin de apoyar la inclusión de estudiantes con discapacidad. **	
6. Capacidad para implementar estrategias y recursos de evaluación auténtica. *	
6. Implementar estrategias y recursos de evaluación específicos para evaluar el aprendizaje de estudiantes con discapacidad. **	
7. Capacidad para reflexionar críticamente sobre las actitudes, valores y acciones hacia los/las estudiantes con discapacidad. *	
7. Reflexionar críticamente sobre mis actitudes, valores y acciones relacionadas con los estudiantes con discapacidad. **	

Nota: * Ítem original, ** Ítem adaptado. La escala original fue tomada de Paz-Delgado (2014).

Anexo 4

Operacionalización de la variable de prácticas docentes inclusivas

Definición	Ítems
Conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de los estudiantes con discapacidad (Booth, Ainscow, Black-Hawkins, Vaughan, & Shaw, 2000).	1. Todo el mundo se siente acogido. *
	1. Desarrollar estrategias para que los/las estudiantes con discapacidad se sientan acogidos en el salón de clases. **
	2. Se tienen altas expectativas respecto de todo el alumnado. *
	2. Mostrar expectativas educativas altas a los/las estudiantes con discapacidad. **
	3. Las clases se hacen accesibles a todos los estudiantes. *
	3. Procurar que las clases sean accesibles para los/las estudiantes con discapacidad. **
	4. Las clases contribuyen a una mayor comprensión de la diferencia. *
	4. Promover la comprensión de las diferencias de los/las estudiantes con discapacidad. **
	5. La diversidad del alumnado se utiliza como un recurso para la enseñanza y el aprendizaje. *
	5. Evidenciar en el salón de clase que la diversidad es un recurso valioso para enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje. **

Nota: * Ítem original, ** Ítem adaptado. La escala original fue tomada del Índice original de Booth et al., (2000).

Anexo 5

Concentrado de comentarios de los expertos

Datos generales	
Pregunta 10. ¿Qué tipo de capacitación ha tenido para incluir educativamente a estudiantes con discapacidad?	<p>Experto 1: ¿Qué período estás considerando: desde que empezó a trabajar en la institución, en los últimos 10 años, ¿en los últimos 5 años? Es importante poner la temporalidad cuando se trata de indagar sobre la formación docente.</p> <p>Experto 2: Sugerencia de redacción: Que tipo de capacitación ha recibido...</p> <p>Experto 3: Ahí sería bueno que vieras si la capacitación es de parte de la institución o si son por cuenta propia.</p>
Pregunta 11. ¿Qué tipo de discapacidad han presentado sus estudiantes?	<p>Experto 1: Sugiero: discapacidad psicosocial en vez de discapacidad conductual.</p> <p>Otra cosa, ¿no te interesa saber si han tenido estudiantes con discapacidad múltiple?</p> <p>Experto 2: Has considerado la posibilidad (y más ahora), que no nos demos cuenta... En uno de mis grupos tengo a uno, lo sé por qué le di clases en otro semestre (cuando era presencial). No recibí ninguna notificación institucional.</p>
Actitudes docentes hacia la discapacidad	
En general	Experto 2: Al leer estas partes, me pregunto sobre la visibilización del estudiantado con discapacidad, en estos momentos. Me parece adecuado el esfuerzo de introducir el lenguaje con perspectiva de género. Habría que generalizar su uso en los instrumentos...si es el caso.
En las instrucciones	Experto 3: Sugerencia de redacción: Según su opinión, que tan de acuerdo está con los enunciados siguientes:
Ítem 1. Una universidad inclusiva permite la progresión de todos los estudiantes independientemente de sus capacidades.	Experto 2: Sugerencia de redacción: El avance en vez de progresión.
Dimensión afectiva	Experto 1: Creo que para que puedas triangular las respuestas y también puedas ver la confiabilidad de estas, algunas de estas proposiciones deberían estar en positivo, de lo contrario, hay riesgo de sesgo. Especialmente, si los profesores ven que sus respuestas pueden ser consideradas “políticamente incorrectas”.
Dimensión conductual	<p>Experto 1: En este grupo de preguntas ocurre justamente lo contrario. Las proposiciones son “autoevidentes”, es decir, difícilmente los profesores las van a contestar negativamente, porque podrían sentirse expuestos. Entonces, aquí nuevamente hay posibilidad de sesgo.</p> <p>Experto 6: Alude a la intención no a la acción, no corresponde con el nombre de la dimensión. La intención no es conducta, si lo que se quiere medir son acciones, es necesario elegir o construir reactivos que así lo indiquen y no la intención de hacerlo.</p> <p>Experto 7: Hay que definirla como conductas y medirla como tal.</p>
Apoyo social docente para estudiantes con discapacidad	
En general	Experto 6: La escala original no se refiere a la discapacidad. Esto hay que especificarlo.
Ítem 1. Mostrar a los estudiantes con discapacidad cómo hacer alguna actividad en clase.	Experto 2: Para seguir la misma lógica del uso del lenguaje inclusivo ¿se podría modificar con estudiantado?
Ítem 4. Ser justo con los estudiantes con discapacidad.	Experto 1: Eso es demasiado abstracto. La justicia como tal es un principio y, por definición, un principio su alcance es difuso, de manera sólo se aplica a través de normas y reglas de actuación (concretas). No estoy segura de que las respuestas que te briden se logren acercar a lo que ocurre en los salones de clase respecto al trato justo de los estudiantes con discapacidad

Experto 6: ¿Con relación a qué? ¿A qué te refieres con ser justo? Le falta precisión al reactivo.	
Competencias docentes para la enseñanza a estudiantes con discapacidad	
Instrucciones: Qué tanto considera que dispone de las siguientes competencias para la enseñanza de estudiantes con discapacidad.	Experto 2: En qué grado considera su habilitación en las siguientes competencias...
Inclusión educativa para estudiantes con discapacidad	
Ítem 13. Considerar la diversidad de los estudiantes con discapacidad como un recurso valioso para enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje.	Experto 1: Esto podría darte una respuesta sesgada, dado que se trata de una proposición autoevidente.
Comentarios generales	
Experto 1 (JPC)	Hay proposiciones que están elaboradas de manera algo abstractas y que convendría preguntarte por el tipo de respuestas que obtendrás, dada la interpretación que hagan tus sujetos de estudio.
Experto 2 (LDG)	Recorta y define de manera clara y coherente la relación entre las preguntas, los objetivos, las hipótesis y los instrumentos. Expresa una toma de postura con respecto a las definiciones y su operacionalización con relación a la discapacidad y la inclusión educativa. Entiendo que se trata de un conjunto de instrumentos que has adecuado para los propósitos del trabajo. La redacción del objetivo. Si bien se entiende, me parece que habría que mejorar algunos detalles de la redacción, por ejemplo: Determinar la influencia de las actitudes <i>del profesorado</i> hacia la discapacidad, el apoyo social y las competencias docentes; en con la inclusión educativa de estudiantes universitarios con discapacidad.
Experto 3 (EGB)	Mejorar redacción de ítems para facilitar la respuesta de los docentes.
Experto 4 (LSR2)	No en todas las instituciones hay una organización por departamentos, entonces convendría poner otras opciones o indicar que si no existe se deje en blanco. Valora si te interesa saber en todas las carreras donde se imparten clases o quizá donde tenga más carga el profesor... generalmente, usualmente, puede haber algunos que den en muchas diferentes carreras y que esto cambie cada ciclo, pero solo es una idea.
Experto 5 (AVN)	Realizar Análisis Factorial Exploratorio, Análisis de Rasch y Análisis Factorial Confirmatorio para validar la consistencia interna y de constructo. Mejorar la redacción de las hipótesis.
Experto 6 (MAM)	Especificar ampliamente el proceso de traducción-retraducción así como la estimación de confiabilidad y validez del instrumento. Uno puede modificar la escala original, únicamente tiene que mencionarlo. Esto no es ningún problema de ética si se reporta.
Experto 7 (AVC)	Explicar a detalle el proceso de modificación de las escalas, se tiene que especificar cómo se realizó la traducción, habitualmente se utiliza un proceso conocido como back-translation en inglés. Hay que describir que la validez de expertos es para evaluar la pertinencia cultural y contextual de las escalas. No existen problemas éticos al utilizar escalas anteriormente creadas, sin embargo, es necesario citar a los autores.
Experto 8 (CNB)	Leí cada ítem para verificar la claridad por aquello de la traducción, hice pocas precisiones para las cotejé con el original. En general, el lenguaje es claro y creo bien adaptado para el español. Revisé los datos sociodemográficos y me parecen pertinentes, creo está considerando las variables que en la literatura son relevantes para este tema. Aun cuando son diversos instrumentos, no me parece que haya quedado extenso. Observé que en una escala utilizó lenguaje incluyente en una palabra (dispuesto (a)), mas no en el resto, sugiero unifíque. Algo que considero importante, es que, en la última escala, la de inclusión, omitió incluir la dimensión de la política, inicialmente pensé que el instrumento no las media, pero consulté el artículo y me di cuenta de que las omitió; mi sugerencia es que las incluya y mida por completo esta variable.

Nota. Las letras que se encuentran dentro de los paréntesis dan referencia a las letras iniciales de los nombres de los expertos.

REFERENCIAS

- Abellán, J., Sáez, G. N., Reina, V. R., Ferriz, M. R., & Navarro, P. R. (2019). Percepción de autoeficacia hacia la inclusión en futuros maestros de educación física. *Revista de Psicología del Deporte*, 28(1), 143-156. <https://ddd.uab.cat/record/202434>
- Able, H., Sreckovic, M. A., Schultz, T. R., Garwood, J. D., & Sherman, J. (2015). Views from the trenches: Teacher and student supports needed for full inclusion of students with ASD. *Teacher Education and Special Education*, 38(1), 44-57. <https://doi.org/10.1177/0888406414558096>
- Aguilar Rojas, E. G., & González Roque, J. (2017). El trabajo cooperativo como estrategia didáctica para la inclusión en el aula. *Revista Electrónica de Investigación e Innovación Educativa*, 2(1), 38-43. <https://core.ac.uk/download/pdf/85144057.pdf>
- Ainscow, M. & Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora? *Perspectivas*, 38(1), 17-44. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/17329>
- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. Routledge Taylor & Francis Group.
- Ajzen, I. (2014). The theory of planned behaviour is alive and well, and not ready to retire: a commentary on Sniehotta, Pesseau, and Araújo-Soares. *Health Psychology Review*, 9(2), 131-137. <https://doi.org/10.1080/17437199.2014.883474>
- Ajzen, I., & Fishbein, M. (1975). *Belief, attitude, intention, and behavior: An introduction to theory and research*. Addison-Wesley.
- Alarcón, M. E. B., Aguilera, C. V., Vega, J. P., Cotaita, V. G., & Rivera, G. S. (2019). Políticas públicas y desigualdad en educación superior/Public policies and inequality in higher education. *Revista Electrónica sobre Educación Media y Superior*, 6(11). <https://www.cemys.org.mx/index.php/CEMYS/article/download/290/316/1127>
- Alarcón, M. E. B., Salinas, M. L. R., de Lourdes Guzmán, M., & Serrano, L. G. (2014). Actitudes hacia las personas con discapacidad en académicos de la Universidad Veracruzana. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 1(2). <https://www.pag.org.mx/index.php/PAG/article/view/172>
- Álatzoglou, A., Athanailidis, I., Laios, A., & Derri, V. (2017). The managerial capacity of physical education teachers principals: The case of Greece. *Journal of Human Sport and Exercise*, 12(3), 742-752. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=301053359018>

- Alemán, I. L. (2013). *Desarrollo y validación del cuestionario de apoyo social V.I.D.A. (vínculos interpersonales de apoyo)*. [Disertación doctoral]. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. <https://accedacris.ulpgc.es/handle/10553/11548>
- Alnahdi, G. H., Saloviita, T., & Elhadi, A. (2019). Inclusive education in Saudi Arabia and Finland: pre-service teachers' attitudes. *Support for Learning*, 34(1), 71-85. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12239>
- Álvarez-Pérez, P. R., & López-Aguilar, D. (2015). Atención del profesorado universitario a estudiantes con necesidades educativas específicas. *Educación y educadores*, 18(2), 193-208. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83441028001>
- Apelgren K., Giertz B. (2010). Pedagogical competence-A key to pedagogical development and quality in higher education. In Asa R., Karin A., Thomas O. (Eds.), *A Swedish perspective on pedagogical competence* (pp. 25-38). Division for Development of Teaching and Learning. https://mp.uu.se/documents/432512/1163536/NSHU+Eng_inlaga%5B1%5D.pdf/353a7746-fd1a-678a-f0f9-8cffe89036ad
- Aquino, Z. S. P., García, M. V., & Izquierdo, J. (2012). La inclusión educativa de ciegos y baja visión en el nivel superior: Un estudio de caso. *Sinéctica*, (39), 01-21. <https://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n39/n39a7.pdf>
- Aquino, Z. S. P., Izquierdo, S. J., García, M. V., & Valdés, C. Á. A. (2016). Percepción de estudiantes con discapacidad visual sobre sus competencias digitales en una universidad pública del sureste de México. *Apertura*, 8(1), 0-0. <https://www.scielo.org.mx/pdf/apertura/v8n1/2007-1094-apertura-8-01-00001.pdf>
- Arnaiz, S. P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 25-44. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/149121>
- Ashman A., & Elkins, J. (2012). *Education for inclusion and diversity* (4th ed.). Pearson.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES, 2023]. *Anuarios estadísticos de Educación Superior*. <http://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>

- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17, 129-47. <http://dx.doi.org/10.1080/08856250210129056>
- Ayala, S. & O'Higgins, T. (2019). Perfil docente y la educación superior inclusiva en Paraguay. *Revista científica en ciencias sociales*, 1(1), 75-84. http://upacifico.edu.py:8040/index.php/PublicacionesUP_Sociales/article/view/21
- Azpiazu, L. (2016). *El ajuste escolar: Un modelo explicativo en función de variables contextuales y personales*. [Disertación doctoral]. Universidad del País Vasco. <https://addi.ehu.es/handle/10810/20732>
- Bala, I. (2021). Attitude of teachers towards inclusive education in relation to their perceived self-efficacy to teach in inclusive classroom. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 12(10), 7223-7228. <https://doi.org/10.17762/turcomat.v12i10.5611>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. Freeman.
- Barrón, A., & Sánchez, E. (2001). Estructura social, apoyo social y salud mental. *Psicothema*, 13(1), 17-23. <https://www.psicothema.com/pdf/408.pdf>
- Batsiou, S., Bebetos, E., Panteli, P. & Antoniou, P. (2008). Attitudes and intention of Greek and Cypriot primary education teachers towards teaching pupils with special educational needs in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education* 12, 201-219. <https://doi.org/10.1080/13603110600855739>
- Becker, S., & Palladino, J. (2016). Assessing faculty perspectives about teaching and working with students with disabilities. *Journal of Post-secondary Education & Disability*, 29(1), 65-82. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1107476.pdf>
- Berndt, T. J. (1989). Obtaining support from friends during childhood and adolescence. In D. Belle (Ed.), *Children's social networks and social supports* (pp. 308-331). Wiley InterScience Publication.
- Blanton, L., Sindelar, P. T., Correa, V., Hardman, M., McDonnell, J., & Kuhel, K. (2003). *Conceptions of beginning teacher quality: Models for conducting research*. COPSSE, Center on Personnel Studies in Special Education. https://www.researchgate.net/publication/242183724_Conceptions_of_Beginning_Teach

[er Quality Models for Conducting Research Prepared for the Center on Personnel Studies in Special Education](#)

- Booth, T., & Ainscow, M. (2000). *Index for inclusion. Developing leaning and participation in schools*. CSIE.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. FUHEM.
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M., & Shaw, L. (2000). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. UNESCO/OREALC.
- Borland, J., & James, S. (1999). The learning experience of students with disabilities in higher education. A case study of a UK university. *Disability & Society*, 14(1), 85-101. <https://doi.org/10.1080/09687599926398>
- Braunsteiner, M. L., & Mariano-Lapidus, S. (2021). Using the Index for Inclusion to measure attitudes and perceptions of inclusion in teacher and school building leader candidates in the USA and Austria. *International Journal of Inclusive Education*, 25(13), 1443-1462. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1396503>
- Bravo, L. (2013). *Percepciones y opiniones hacia la educación inclusiva del profesorado y de los equipos directivos de los centros educativos de la dirección regional de Cartago en Costa Rica*. [Disertación doctoral]. Universidad de Alicante. https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/31675/1/tesis_lauraines_bravo.pdf
- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research* (2nd ed.). The Guilford Press.
- Bukvić, Z. (2014). Teachers competency for inclusive education. *The European Journal of Social & Behavioural Sciences*. <https://doi.org/10.15405/ejsbs.141>
- Butakor, P. K., Ampadu, E., & Suleiman, S. J. (2020). Analysis of Ghanaian teachers' attitudes toward inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 24(11), 1237-1252. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1512661>
- Byrne, B. (2016). *Structural equation modeling with AMOS. Basic concepts, applications, and programming* (3rd ed.). Routledge.
- Cabrero, E. M., García, A. H., & Villoria, E. D. (2020). ¿Soy lo que ves? Microagresiones capacitistas y visibilidad de la discapacidad. *revista española de discapacidad*, 8(2), 7-31. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.08.02.01>

- Carter N., Prater A., Jackson A., Marchant M. (2009). Educators' perceptions of collaborative planning processes for students with disabilities. *Preventing School Failure*, 54, 60-70. <https://doi.org/10.3200/PSFL.54.1.60-70>
- Cea, M. A. (1996). *Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social*. Síntesis.
- Cea, M. A. (2002). *Fundamentos y aplicaciones en metodología cuantitativa*. Síntesis.
- Clark-Carter, D. (2002). *Investigación cuantitativa en psicología: del diseño experimental al reporte de investigación*. Universidad Iberoamericana.
- Cobb, S. (1979). Social Support and Health through the Life Course. In M. V. Riley (Ed.) *Aging from Birth to Death: Interdisciplinary Perspectives*, (pp. 99-106). Westview Press.
- Cohen, S., Mermelstein, R., Kamarck, T., & Hoberman, H. M. (1985). Measuring the functional components of social support. In I. G. Sarason & B. R. Sarason (Eds.), *Social support: Theory, research and applications* (pp. 73-94). Springer.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (CEPAL, 2023). *Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos*. <https://comunidades.cepal.org/ilpes/es/taxonomy/term/4>
- Correia, L. M. (2005). *Inclusão e necessidades educativas especiais: um guia para educadores e professores*. Porto Editora.
- Couzens, D., Poed, S., Kataoka, M., Brandon, A., Hartley, J., & Keen, D. (2015). Support for students with hidden disabilities in universities: A case study. *International Journal of Disability, Development and Education*, 62(1), 24-41. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2014.984592>
- Covarrubias, A. C., & Mendoza, L. M. (2013). La teoría de la autoeficacia y el desempeño docente: el caso de Chile. *Estudios Hemisféricos y Polares*, 4(2), 107-123. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4457452>
- Crouch, R., Keys, C. B., & McMahon, S. D. (2014). Student-teacher relationships matter for school inclusion: School belonging, disability, and school transitions. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 42(1), 20-30. <https://doi.org/10.1080/10852352.2014.855054>

- Cruz-Vadillo, R. & Alvarado, M. Á. C. (2017). Las instituciones de educación superior y los estudiantes con discapacidad en México. *Revista de la educación superior*, 46(181), 37-53. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.11.002>
- Cruz-Vadillo, R. (2016). Discapacidad y educación superior: ¿Una cuestión de derechos o buenas voluntades?. *CPU-e. Revista de investigación educativa*, (23), 0-0. <https://www.scielo.org.mx/pdf/cpue/n23/1870-5308-cpue-23-00002.pdf>
- Cruz-Vadillo, R. (2018). Inclusión, discapacidad y profesores: Algunas reflexiones para repensar las prácticas (político-educativas). *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 12(2), 41-57. <http://doi.org/10.4067/S0718-73782018000200041>
- Dalmau, M. M., Guasch, M. D., Sala, B. I., Llinares, F. M., Dotras, R. P., Álvarez, S. M. H., & Giné, G. C. (2015). *Diseño universal para la instrucción: indicadores para su implementación en el ámbito universitario*. Universitat Ramon Llull y Universitat Politècnica de Catalunya.
- Darling-Hammond, L. (2010). *The flat world and education: How America's commitment to equity will determine our future*. Teachers College Press.
- Daza, C. M. C., Torres, A. D. G., & Polanco, J. G. C. (2018). Actitudes hacia la discapacidad en educación superior. *Inclusión & Desarrollo*, 5(2), 159-174. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.inclusion.5.2.2018.159-174>
- de la Torre, C. M. J., & Arias, P. F. C. (2007). Comparative analysis of expectancies of efficacy in in-service and prospective teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 641–652. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.02.005>
- Deakin Crick, R. (2008). Pedagogy for citizenship. In F. Oser & W. Veugelers (Eds.), *Getting involved: Global citizenship development and sources of moral values* (31-55). Sense Publishers.
- Declaración de Yucatán. (2008). *Declaración de Yucatán sobre los derechos de las personas con discapacidad en las universidades*. https://www.uacj.mx/ddu/documentos/DECLARACION_YUCATAN.pdf
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2012). *El campo de la investigación cualitativa*. Gedisa.
- Dias, P. C. (2017). A autoeficácia dos professores para a implementação de práticas inclusivas: contributos para uma reflexão sobre a inclusão educativa. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 25, 7-25. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362017000100001>

- Díaz, V. E. (2020). Reflexiones epistemológicas para una sociología de la discapacidad. *Intersticios. Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 14(2/1), 67-81. <https://intersticios.es/article/view/4557/3177>
- Duhon-Haynes, G. M. (1996). *Student empowerment: Definition, implications, and strategies for implementation*. Grambling.
- Durán, D., & Giné, C. (2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2), 153-170. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num2/art8.pdf>
- Echeita, G. (2014). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Narcea.
- Echeita, G., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho.: Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, (12), 26-46. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/18038>
- Edmonds, R. (2020). *Characteristics of effective schools*. In *The school achievement of minority children* (pp. 19-32). Routledge.
- Emmers, E., Baeyens, D., & Petry, K. (2020). Attitudes and self-efficacy of teachers towards inclusion in higher education. *European Journal of Special Needs Education*, 35(2), 139-153. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1628337>
- Escareño, J. R. C. (2017). Docente inclusivo, aula inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 9(2), 264-275. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/64>
- Escribano, A., & Martínez, A. (2013). Inclusión educativa y profesorado inclusivo. Aprender juntos para aprender a vivir juntos. *Estudios sobre educación*, 24, 249-250. <https://doi.org/10.15581/004.24.2034>
- Escudero, E. F., & Pérez-Castro, J. (2023). Autodeterminación y éxito académico de personas con discapacidad visual. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 14. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v14i0.1643
- Escudero, E. F., Palmeros, G., & Pérez-Castro, J. (2021). Barreras y facilitadores institucionales en la formación académica de egresados con discapacidad visual. *Polyphōnía. Revista de Educación Inclusiva/Polyphōnía. Journal of Inclusive Education*, 5(1), 44-64. <http://www.revista.celei.cl/index.php/PREI/article/view/326>

- Escudero, M. J. (2012). La educación inclusiva, una cuestión de derecho. *Educatio siglo XXI*, 30(2), 109-128. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/153711/140751>
- Ezcurra, A. (2005). Diagnóstico preliminar de las dificultades de los alumnos de primer ingreso a la educación superior. *Perfiles educativos*, 27(107), 118-133. <https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v27n107/n107a06.pdf>
- Farmer, T. W., & Farmer, E. M. Z. (1996). Social relationships of students with exceptionalities in mainstream classrooms: Social networks and homophily. *Exceptional Children*, 62, 431-450. <https://doi.org/10.1177/001440299606200504>
- Fernández, J. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(2), 82-99. <https://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v15n2/v15n2a6.pdf>
- Fernández, J. (2013). Liderazgo directivo e inclusión educativa. Estudio de casos. *Perfiles educativos*, 35(142), 27-41. <http://www.redalyc.org/pdf/132/13228832003.pdf>
- Fernández, P. I., & Pérez-Castro, J. (2020). Dilemas del profesorado en la inclusión educativa de estudiantes universitarios con discapacidad. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, (11), 1007. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v11i0.1007
- Fernández-Batanero, J. M. (2012). Capacidades y competencias docentes para la inclusión del alumnado en la educación superior. *Revista de la Educación Superior*, 41(162), 9-24. <https://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v41n162/v41n162a1.pdf>
- Folsom-Meek, S. L., & Rizzo, T. L. (2002). Validating the Physical Educators' Attitude toward Teaching Individuals with Disabilities III (PEATID III) survey for future professionals. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 19, 141-154. <https://doi.org/10.1123/apaq.19.2.141>
- Foreman, P. (2011). *Inclusion in action* (3rd ed.). Cengage Learning.
- Forlin, C. (2010). Re-framing Teacher Education for Inclusion. In Forlin, C. (Ed.), *Teacher education for inclusion: Changing paradigms and innovative approaches*. Routledge.
- Forlin, C., & Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(1), 17-32. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2010.540850>
- Galán-Mañas. (2015). Orientación a los estudiantes con discapacidad en la universidad española. *Revista Española de Orientación Psicopedagógica*, 26, 83-99. <http://hdl.handle.net/11162/113863>

- Gall, M. D., Gall, J. P., & Borg, W. R. (2007). *Educational research. An introduction* (7th ed.). Pearson.
- García, C., Romero, C.S., Aguilar, O.C., Lomeli, H.K. & Rodríguez, U. D. (2013). Terminología internacional sobre educación inclusiva. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13(1), 1-29. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v13n1/a07v13n1.pdf>
- García, E. (2003). *La formación de profesionales para la Educación Inclusiva*. Uruguay. <https://docplayer.es/22780995-La-formacion-de-profesionales-para-la-educacion-inclusiva.html>
- García, G. C., Herrera-Seda, C., & Vanegas, O. C. (2018). Competencias docentes para una pedagogía inclusiva. Consideraciones a partir de la experiencia con formadores de profesores chilenos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(2), 149-167. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000200149>
- García, S. M. A., Palmeros, G., Calcáneo, I. A. C., & Cornelio, M. R. R. (2019). Reflexiones en torno a la inclusión social de egresados universitarios con discapacidad: Caso UJAT. En A. Barrera-Corominas (Ed), *Universidad y colectivos vulnerables: hacia una cultura de la equidad* (pp. 217-220). PENCLIPS.
- Garrido, M. C. D., Domínguez, M. D. C. M., & Sánchez, M. I. M. (2018). *Metodología de investigación para la educación y la diversidad*. UNED-Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Getzel, E. E., & Thoma, C. A. (2008). Experiences of college students with disabilities and the importance of self-determination in higher education settings. *Career Development for Exceptional Individuals*, 31(2), 77-84. <https://doi.org/10.1177/0885728808317658>
- Ghanizadeh, A., Bahredar M. J., Moeini S. R. (2006). Knowledge and attitudes towards attention deficit hyperactivity disorder among elementary school teachers. *Patient Education & Counseling*, 63, 84-88. <http://dx.doi.org/10.1016/j.pec.2005.09.002>
- Gibbons, M. M., Cihak, D. D., Mynatt, B. B., & Wilhoit, B. B. (2015). Faculty and student attitudes toward post-secondary education for students with intellectual disabilities and autism. *Journal of Post-secondary Education & Disability*, 28(2), 149-162. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1074661.pdf>

- Gibbs, S. (2007). Teachers' perceptions of efficacy: Beliefs that may support inclusion or segregation. *Educational and Child Psychology*, 24(3), 47. <https://doi.org/10.53841/bpsecp.2007.24.3.47>
- Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology* 76(4), 569–582. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.76.4.569>
- Gobierno de México. (2023). *Educación Especial*. https://www.aefcm.gob.mx/que_hacemos/especial.html#:~:text=La%20USAER%20se%20ubica%20en,asesor%C3%ADa%20a%20padres%20de%20familia.
- González, E. G. (2017). Factores que inciden en el rendimiento académico de los estudiantes de la Universidad Politécnica del Valle de Toluca. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 47(1), 91-108. <https://doi.org/10.48102/rlee.2017.47.1.159>
- Gotshall, C., & Stefanou, C. (2011). The effects of on-going consultation for accommodating Students with disabilities on teacher self-efficacy and learned helplessness. *Education* 132(2), 321–331. https://www.researchgate.net/publication/257823660_The_effects_of_on-going_consultation_for_accommodating_students_with_disabilities_on_teacher_self-efficacy_and_learned_helplessness
- Green, S. B., & Yang, Y. (2015). Evaluation of dimensionality in the assessment of internal consistency reliability: Coefficient Alpha and Omega coefficients. *Educational Measurement: Issues and Practices*, 34(4), 14–20. <https://doi.org/10.1111/emip.12100>
- Gresham, F. (1992). Social skills and learning disabilities: Causal, concomitant, or correlational? *School Psychology Review*, 21, 348-360. <https://doi.org/10.1080/02796015.1992.12085620>
- Guasp, J. J. M., Ramón, M. R. R., & De la Iglesia Mayol, B. (2016). Buenas prácticas en educación inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 34(1), 31-50. <http://doi.org/10.6018/j/252521>
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis* (7th ed.). Pearson.
- Hancock, G. R., & Liu, M. (2012). Bootstrapping standard errors and data model fit statistic. In H. Hoyle (Ed.), *Handbook of structural equation modeling* (pp. 296–306). The Guildford Press.

- Hartsoe, J., & Barclay, S. R. (2017). Universal design and disability: Assessing faculty beliefs, knowledge and confidence in universal design for instruction. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 30, 223–236. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1164001.pdf>
- Hegarty, S., Pocklington, K., & Lucas, D. (1981). *Educating Pupils with Special Needs in the Ordinary School*. NFER-Nelson.
- Heikinaro-Johansson, P., & Sherrill, C. (1994). Integrating children with social needs in physical education: A school district assessment model from Finland. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 11, 44-56. <https://doi.org/10.1123/apaq.11.1.44>
- Heikinaro-Johansson, P., & Vogler, E.W. (1996). Physical education including individuals with disabilities in school settings. *Sport Science Review*, 5, 12- 25. <https://www.cabdirect.org/cabdirect/abstract/19961803259>
- Helena, M. M., Borges, M. L., & Gonçalves, T. (2018). Attitudes towards inclusion in higher education in a Portuguese university. *International Journal of Inclusive Education*, 22(5), 527-542. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1377299>
- Hernández R., Fernández C. & Batista M. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.
- Hernández, F., Casamort, J., Bofill, A., Niort, J., & Blázquez, D. (2011). Hacia la inclusión educativa: Revisión. *Revista Educación Física y Deportes*, 103, 24-30. <https://revista-apunts.com/wp-content/uploads/2020/11/024-030.pdf>
- Hodge, S. R. & Jansma, P. (1999). Effects of contact time and location of practicum experiences on attitudes of physical education majors. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 16, 48-63. <https://doi.org/10.1123/apaq.16.1.48>
- Hofman, R. H., & Kilimo, J. S. (2014). Teachers' attitudes and self-efficacy towards inclusion of pupils with disabilities in Tanzanian schools. *Journal of Education and Training* 1(2), 177–198. <http://doi.org/10.5296/jet.v1i2.5760>
- Hosford, S., & O'Sullivan, S. (2016). A climate for self-efficacy: the relationship between school climate and teacher efficacy for inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 20(6), 604-621. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1102339>
- Igatura, J. J. (2007). *Métodos cuantitativos de investigación en comunicación*. Bosch S.A.
- Izquierdo, R., & Díaz, M. (2017). Jóven con síndrome de Down y natación recreativa: posibilidades hacia la inclusion. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 17 (65), 43-62. <http://doi.org/10.15366/rimcafd2017.65.003>

- Jameel, S. S. (2018). Teacher's perception on social support for students with disabilities in higher education. *Indian Journal of Health and Wellbeing*, 9(3), 419-423. <https://www.proquest.com/openview/a9ce9b2df48be5ab3ebc394cbf7bf0d1/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2032134>
- Jarvis, K.C. & French, R. (1990). Attitudes of physical educators toward the integration of handicapped students. *Perceptual and Motor Skills*, 70, 899-902. <http://doi.org/10.2466/pms.1990.70.3.899>
- Jury, M., Perrin, A. L., Rohmer, O., & Desombre, C. (2021). Attitudes toward inclusive education: An exploration of the interaction between teachers' status and students' type of disability within the French context. *Frontiers in Education*, 6, 146. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.655356>
- Kapp, S. K. (2018). Social support, well-being, and quality of life among individuals on the autism spectrum. *Pediatrics*, 141. <https://doi.org/10.1542/peds.2016-4300N>
- Lacey, P., & Scull, J. (2015). Inclusive education for learners with severe, profound and multiple learning difficulties in England. In C. Forlin (Ed.), *Including learners with low-incidence disabilities*. (pp. 241-268). Emerald Group.
- Lai, F. T., Li, E. P., Ji, M., Wong, W. W., & Lo, S. K. (2016). What are the inclusive teaching tasks that require the highest self-efficacy?. *Teaching and Teacher Education*, 59, 338-346. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.07.006>
- Lancaster, J., & Bain, A. (2010). The design of pre-service inclusive education courses and their effects on self-efficacy: A comparative study. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 38(2), 117-128. <https://doi.org/10.1080/13598661003678950>
- Lechtenberger, D., Brak, L. B., Sokolosky, S., & McCrary, D. (2012). Using wraparound to support students with developmental disabilities in higher education. *College Student Journal*, 46(4), 856-866. <https://www.ingentaconnect.com/content/prin/csj/2012/00000046/00000004/art00015>
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2005). A review of transformational school leadership research 1996-2005. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 177-199. <https://doi.org/10.1080/15700760500244769>
- Leyser, Y., Greenberger, L., Sharoni, V., & Vogel, G. (2011). Students with disabilities in teacher education: changes in faculty attitudes toward accommodations over ten years.

- International Journal of Special Education*, 26 (1), 162-174.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ921202.pdf>
- Litwin, E. (2010). La escuela y la diversidad. Prácticas y perspectivas. En Par (Ed.), *Escuelas inclusivas. Un camino para construir entre todo* (pp. 159-169). Fundación Par.
- Ljubetić, M. & Kostović-Vranješ, V. (2008). Pedagogical (in) competence of teachers. *Educational science*, 10(1), 209-230.
https://www.researchgate.net/publication/299195884_Pedagogical_incompetence_of_teachers
- Lomelin, M. (2007). *Cómo hacer investigación cuantitativa en educación física*. Inde publicaciones.
- López, A. Y., Pérez, V. M. V., Cobo, R. R., & Díaz, M. A. E. (2020). Apoyo social, sexo y área del conocimiento en el rendimiento académico autopercebido de estudiantes universitarios chilenos. *Formación Universitaria*, 13(3), 11-18. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000300011>
- López, N., Zúñiga, S., Martínez, V., & De la Cruz, V. V. (2018). Necesidades de formación para la atención de alumnos con discapacidad visual en profesores universitarios en México. *Educación y ciencia*, 7(49), 12.
http://educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/view/447/pdf_66
- Loreman, T., Sharma, U., & Forlin, C. (2013). Do pre-service teachers feel ready to teach in inclusive classrooms? A four country study of teaching self-efficacy. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 38(1), 27-44. <https://doi.org/10.14221/ajte.2013v38n1.10>
- Luftig, R. L. (1988). Assessment of the perceived school loneliness and isolation of mentally retarded and non-retarded students. *American Journal on Mental Retardation*, 92, 472-475.
<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/3358870/>
- Lüke, T., & Grosche, M. (2018). What do I think about inclusive education? It depends on who is asking. Experimental evidence for a social desirability bias in attitudes towards inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 22(1), 38-53.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1348548>
- Madriaga, M., K. Hanson, C. Heaton, H. Kay, S. Newitt, & A. Walker. (2010). Confronting Similar Challenges? Disabled and Non-Disabled Students' Learning and Assessment Experiences. *Studies in Higher Education* 35(6), 647-658. <https://doi.org/10.1080/03075070903222633>

- Mahat, M. (2008). The Development of a Psychometrically-Sound Instrument to Measure Teachers' Multidimensional Attitudes toward Inclusive Education. *International Journal of Special Education*, 23(1), 82-92. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ814377.pdf>
- Malecki, C. K., & Demaray, M. K. (2002). Measuring perceived social support: Development of the child and adolescent social support scale (CASSS). *Psychology in the Schools*, 39(1), 1-18. https://singteach.nie.edu.sg/wp-content/uploads/2021/12/Malecki-n-Demaray-2002_CASSS.pdf
- Malecki, C. K., & Elliott, S. N. (1999). Adolescents' ratings of perceived social support and its importance: Validation of the Student Social Support Scale. *Psychology in the Schools*, 36(6), 473-483. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1520-6807\(199911\)36:6<473::AID-PITS3>3.0.CO;2-0](https://doi.org/10.1002/(SICI)1520-6807(199911)36:6<473::AID-PITS3>3.0.CO;2-0)
- Malecki, C., & Demaray, M. (2003). What type of support do they need? Investigating student adjustment as related to emotional, informational, appraisal, and instrumental support. *School Psychology Quarterly*, 18(3), 231-252. <https://doi.org/10.1521/scpq.18.3.231.22576>
- Malinen, O. P., Väisänen, P., & Savolainen, H. (2012). Teacher education in Finland: a review of a national effort for preparing teachers for the future. *Curriculum Journal*, 23(4), 567–584. <https://doi.org/10.1080/09585176.2012.731011>
- Mandina S. (2012). Bachelor of education in service teacher trainees' perceptions and attitudes on inclusive education in Zimbabwe. *Asian Social Science*, 8, 227-232. <https://doi.org/10.5539/ass.v8n13p227>
- Margalit, M. (1991). Understanding loneliness in students with learning disabilities. *Behavior Change*, 8, 167-173. <https://doi.org/10.1017/S0813483900006641>
- Martínez, M. M., & Bilbao, L. M. (2011). Los docentes de la universidad de Burgos y su actitud hacia las personas con discapacidad. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 42(4), 50-78. <https://sid-inico.usal.es/wp-content/uploads/2018/11/Los-docentes-de-la-Universidad-de-Burgos-y-su-actitud-hacia-las-personas-con-discapacidad.pdf>
- Marzano, R. J., Waters, T., & McNulty, B. A. (2005). *School leadership that works: From research to results*. ASCD. https://www.researchgate.net/publication/234619574_School_Leadership_that_Works_From_Research_to_Results

- Mastropieri M. A., Scruggs T. E. (2010). *The inclusive classroom: Strategies for effective instruction* (4th ed.). Prentice Hall.
- Mathew, S. (2020). Coping and Perceived Social Support of Adolescents with Specific Learning Disabilities in South India. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 18(2), 167-175. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1281059.pdf>
- McGuire, J. M. (2014). Universally accessible instruction: Oxymoron or opportunity? *Journal of Post-secondary Education and Disability*, 27, 387–398. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1060009.pdf>
- McMillan, J. H., Schumacher, S., & Baides, J. S. (2005). *Investigación educativa: una introducción conceptual*. Pearson.
- Mella, S., Díaz, N., Muñoz, S., Orrego, M., & Rivera, C. (2014). Percepción de facilitadores, barreras y necesidades de apoyo de estudiantes con discapacidad en la Universidad de Chile. *Revista Latinoamericana de educación inclusiva*, 8(1), 63-80. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol8-num1/art4.pdf>
- Méndez, J. (2016). Autoconcepto académico y rendimiento académico en estudiantes de la Universidad de La Frontera. Análisis comparativo por facultad. *Revista de Investigación en Educación*, 16(1), 169-188. <https://revistas.ufro.cl/ojs/index.php/educacion/article/view/1119>
- Milic Babic, M., & Dowling, M. (2015). Social support, the presence of barriers and ideas for the future from students with disabilities in the higher education system in Croatia. *Disability & Society*, 30(4), 614-629. <https://doi.org/10.1080/09687599.2015.1037949>
- Montgomery, A. (2013). *Teachers' self-efficacy, sentiments, attitudes, and concerns about inclusion of students with developmental disabilities* [Doctoral dissertation], University of British Columbia. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1047835>
- Moriña Díez, A., Cortés Vega, M. D., & Molina Romo, V. M. (2015). Educación inclusiva en la enseñanza superior: soñando al profesorado ideal. *Revista latinoamericana de Educación Inclusiva*, 9(2), 161-175. <http://hdl.handle.net/11441/66929>
- Moriña, A. (2017). Inclusive education in higher education: challenges and opportunities. *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 3-17. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1254964>

- Moriña, D., A., Cortés, V. M. D., & Molina, R. V. M. (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>
- Mukhopadyay S., Molosiwa S. M., Moswela E. (2009). Teacher trainee's level of preparedness for inclusive education in Botswana schools: Need for change. *International Journal of Scientific Research in Education*, 2, 51-58. <https://silo.tips/download/abstract-9>
- Mullins, L., & M. Preyde (2013). The Lived Experience of Students with an Invisible Disability at a Canadian University. *Disability and Society* 28(2), 147–160. <https://doi.org/10.1080/09687599.2012.752127>
- Muntaner, J. J., Rosselló, M. R., & de la Iglesia, B. (2016). Buenas prácticas en educación inclusiva. *Educatio Siglo XXI* 34 (1), 31–50. <https://doi.org/10.6018/j/252521>
- Murillo, P. L. D., Ramos, E. D. Y., García, C. I., & Sotelo, C. M. A. (2020). Estrategias educativas inclusivas y su relación con la autoeficacia de docentes en formación. *Actualidades Investigativas en Educación*, 20(1), 168-195. <https://doi.org/10.15517/aie.v20i1.40060>
- Murray, C., Lombardi, A., Bender, F., & Gerdes, H. (2013). Social support: Main and moderating effects on the relation between financial stress and adjustment among college students with disabilities. *Social Psychology of Education*, 16(2), 277-295. <https://doi.org/10.1007/s11218-012-9204-4>
- Oliver R. M., Reschly D. J. (2010). Special education teacher preparation in classroom management: Implications for students with emotional and behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, 35, 188-199. <https://doi.org/10.1177/019874291003500301>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2019). *Educación inclusiva para personas con discapacidades: ¿estamos logrando avances?*. UNESCO. https://www.eenet.org.uk/resources/docs/UNESCO_A4_Report_DIGITAL_spa.pdf
- Özokcu, O. (2017). Investigating the relationship between teachers' self-efficacy beliefs and efficacy for inclusion. *European Journal of Special Education Research*, 2(6), 234-52. <https://doi.org/10.5281/zenodo.1133784>

- Palmeros, G., & Gairín, S. J. (2016). La atención a las personas con discapacidad en las universidades mexicanas y españolas, desde la revisión de las políticas educativas. *Educación*, 25(49), 83-102. <http://doi.org/10.18800/educacion.201602.005>
- Pantic, N. & Carr, D. (2017). Educating teachers as agents of social justice: A virtue ethical perspective. En L. Florian & N. Pantic (Eds.), *Teacher education for the changing demographics of schooling. Issues for research and practice* (pp. 55-66). Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-3-319-54389-5_5
- Parra, C. (2010). Educación inclusiva: Un modelo de educación para todos. *Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior (ISEES)*, (8), 73-84. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3777544>
- Pavri, S., & Monda-Amaya, L. (2001). Social support in inclusive schools: Student and teacher perspectives. *Exceptional Children*, 67(3), 391-411. <https://doi.org/10.1177/001440290106700307>
- Paz-Delgado, C. L. (2014). Competencias docentes para la atención a la diversidad: investigación-acción en la universidad pedagógica nacional Francisco Morazán de Honduras. [Disertación doctoral]. Universidad de Alicante. https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/40509/1/tesis_paz_delgado.pdf
- Pegalajar, M.C. y Comenero, M.J. (2017). Actitudes y formación docente hacia la inclusión en Educación Secundaria Obligatoria. *REDIE: Revista Electrónica de Investigación Educativa* 19(1), 84-97. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.1.765>
- Pérez-Castro, J. (2016). La inclusión de las personas con discapacidad en la educación superior en México. *Sinéctica*, (46). <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99843455011>
- Pérez-Castro, J. (2019). Entre barreras y facilitadores: las experiencias de los estudiantes universitarios con discapacidad. *Sinéctica*, (53), 0-0. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2019\)0053-003](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2019)0053-003)
- Pérez-Castro, J. (2019). La inclusión de los estudiantes con discapacidad en dos universidades públicas mexicanas. *Innovación educativa (México, DF)*, 19(79), 145-170. <https://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v19n79/1665-2673-ie-19-79-145.pdf>
- Pérez-Castro, J. (2021). Condiciones para la docencia inclusiva: análisis desde las barreras y los facilitadores. *Revista iberoamericana de educación superior*, 12(33), 138-157. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2021.33.862>

- Pérez-Castro, J. (2021). La pandemia como factor de exclusión de los estudiantes con discapacidad en la educación superior. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 33(2), 470-495. <https://doi.org/10.54674/ess.v33i2.420>
- Pérez-Castro, J. (2022). *El derecho a la educación de las personas con discapacidad*. México: UNAM-IISUE. <https://doi.org/10.22201/iisue.9786073063388e.2022>
- Philpott D. F., Furey E., Penney S. C. (2010). Promoting leadership in the ongoing professional development of teachers: Responding to globalization and inclusion. *Exceptionality Education International*, 20(2), 38-54. <https://doi.org/10.5206/eei.v20i2.7662>
- Pivik, J., McComas, J., & Laflamme, M. (2002). Barriers and facilitators to inclusive education. *Exceptional children*, 69(1), 97-107. <https://doi.org/10.1177/001440290206900107>
- Puliatte, A., Martin, M., & Bostedor, E. (2021). Examining preservice teacher attitudes and efficacy about inclusive education. *SRATE Journal*, 30(1), 1-10. <http://hdl.handle.net/20.500.12648/1826>
- Ramos, E. (2015). *Resiliencia y ajuste psicosocial en la adolescencia*. [Disertación doctoral]. Universidad del País Vasco. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=137537>
- Rappoport, R. S., & Echeita, G. (2018). El docente, los profesionales de apoyo y las prácticas de enseñanza: aspectos clave en la configuración de aulas inclusivas. *Perspectiva Educacional*, 57(3), 3-27. <http://doi.org/10.4151/07189729-vol.57-iss.3-art.740>
- Reddy, R., Rhodes, J. E., & Mulhall, P. (2003). The influence of teacher support on student adjustment in the middle school years: A latent growth curve study. *Development and Psychopathology*, 15(1), 119-138. <http://doi.org/10.1017/s0954579403000075>
- Ring, E., & Travers, J. (2005). Barriers to inclusion: A case study of a pupil with severe learning difficulties in Ireland. *European Journal of Special Needs Education*, 20(1), 41-56.
- Rivero, J. (2017). Las buenas prácticas en educación inclusiva y el rol del docente. *Educación en Contexto*, 3, 110-120. <https://doi.org/10.1080/0885625042000319070>
- Rizzo, T. L. & Vispoel, W. P. (1991). Physical educators attributes and attitudes toward teaching students with handicaps. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 8(1), 4-11. <https://doi.org/10.1123/apaq.8.1.4>
- Roll-Peterson, L. (2008). Teacher's perceived efficacy and the inclusion of a pupil with dyslexia or mild mental retardation: Findings from Sweden. *Education & Training in*

- Developmental Disabilities* 43(2), 174-85.
https://www.researchgate.net/publication/289250374_Teacher's_perceived_efficiency_and_the_inclusion_of_a_pupil_with_dyslexia_or_mild_mental_retardation_Findings_from_Sweden
- Salisbury C., Gallucci C., Palombaro M., Peck C. (1995). Strategies that promote social relations among elementary students with and without severe disabilities in inclusive schools. *Exceptional Children*, 62, 125-137.
<https://doi.org/10.1177/001440299506200203>
- Saloviita, T. (2020). Attitudes of teachers towards inclusive education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(2), 270-282.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1541819>
- Sarafino, E. P., & Smith, T. W. (2014). *Health psychology: Biopsychosocial interactions*. John Wiley & Sons.
- Sarason, I. G., & Sarason, B. R. (2009). Social support: Mapping the construct. *Journal of Social and Personal Relationships*, 26(1), 113-120. <https://doi.org/10.1177/0265407509105526>
- Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M., & Malinen, O. P. (2012). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: Implications for pre-service and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education*, 27(1), 51-68.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2011.613603>
- Secretaría de Educación Pública. (SEP, 2022). *Centros de Atención para Personas con Discapacidad (CAED)*. Dirección General del Bachillerato
<http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11816/8/images/caed.pdf>
- Selvi K. (2010). Teachers' competencies. *Cultural International Journal of Philosophy of Culture and Axiology*, 7(1), 167-175. <https://doi.org/10.5840/cultura20107133>
- Shah, R., Das, A., Desai, I., & Tiwari, A. (2016). Teachers' concerns about inclusive education in Ahmedabad, India. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(1), 34-45.
<https://doi.org/10.1111/1471-3802.12054>
- Sharma, U., T. Loreman, & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs* 12(1), 12-21.
<https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x>

- Sledge A., Pazez B. L. (2013). Measuring teacher effectiveness through meaningful evaluation: Can reform models apply to general education and special education teachers? *Teacher Education and Special Education*, 36, 231-246. <https://doi.org/10.1177/0888406413489839>
- Sola, T. (1997). La formación inicial y su incidencia en la educación especial. En A. Sánchez Palomino & J. Torres González (Eds.), *Educación especial I. Una perspectiva curricular, organizativa y profesional* (389-406). Pirámide.
- Stainback, S., & Stainback, W. (1994). *Curriculum considerations in inclusive classrooms: Facilitating learning for all students*. Paul H. Brookes Publishing.
- Strnadová, I., V. Hájková, & L. Květoňová. (2015). Voices of University Students with Disabilities: Inclusive Education on the Tertiary Level – A Reality or a Distant Dream? *International Journal of Inclusive Education* 19(10), 1080-1095. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1037868>
- Tayfur, C., & Ulupinar, S. (2016). The effect of perceived social support on the academic achievement of health college students. *Journal of Psychiatry Nurse*, 7(1), 1-6. <https://doi.org/10.5505/phd.2016.52523>
- Teddle, C., & Reynolds, D. (2000). *The international handbook of school effectiveness research*. Falmer Press.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education* 17(7), 783–805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Uriarte, J. D. D., Pegalajar, M., León, J. M. D., & Galindo, H. (2019). Las relaciones entre las actitudes hacia la educación inclusiva, la autoeficacia y la resiliencia docentes. *International Journal of Developmental and Educational Psychology (INFAD) Revista de Psicología*, 1, 75-86. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n1.v2.1452>
- Vaughn, S., Elbaum, B. E., & Schumm, J. S. (1996). The effects of inclusion on the social functioning of students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 29(6), 598-608. <https://doi.org/10.1177/002221949602900604>
- Weisel, A., & Dror, O. (2006). School climate, sense of efficacy and Israeli teachers' attitudes toward inclusion of students with special needs. *Education, Citizenship and Social Justice*, 1(2), 157–174. <http://dx.doi.org/10.1177/1746197906064677>

- Wenz-Gross, M., & Siperstein, G. N. (1997). Importance of social support in the adjustment of children with learning problems. *Exceptional Children*, 63, 183-193. <https://doi.org/10.1177/001440299706300203>
- Williams, G. A., & Asher, S. R. (1992). Assessment of loneliness in children with mild mental retardation. *American Journal on Mental Retardation*, 96, 373-385. <https://psycnet.apa.org/record/1992-21619-001>
- Yada, A., & Alnahdi, G. H. (2021). A comparative study on Saudi and Japanese in-service teachers' attitudes towards inclusive education and self-efficacy in inclusive practices. *Educational Studies*, 1 1-19. <https://doi.org/10.1080/03055698.2021.1969646>
- Yada, A., Tolvanen, A., & Savolainen, H. (2018). Teachers' attitudes and self-efficacy on implementing inclusive education in Japan and Finland: A comparative study using multi-group structural equation modelling. *Teaching and Teacher Education*, 75, 343-355. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.07.011>