

Artículo de Investigación

Relación entre actitud inclusiva y autoeficacia docente en educación primaria: un estudio en la Unidad Educativa Ebenezer, Cochabamba - gestión 2025

Relationship Between Inclusive Attitudes and Teacher Self-Efficacy in Primary Education: A Study at Ebenezer Educational Unit, Cochabamba – 2025 Academic Year

Relação entre a Atitude Inclusiva e a Autoeficácia Docente na Educação Primária: Um Estudo na Unidade Educacional Ebenezer, Cochabamba – Ano Letivo de 2025



Meliza Roca Vallejos¹  

¹ Universidad Adventista de Bolivia, Cochabamba, Bolivia

Recibido: 2026-05-22 / **Aceptado:** 2026-07-03 / **Publicado:** 2026-07-15

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo examinar la relación entre la actitud inclusiva del profesorado y la autoeficacia docente en educación primaria. Se empleó un diseño cuantitativo, no experimental, transversal y correlacional, con una muestra de 34 docentes de educación primaria de la Unidad Educativa Privada Técnico Humanístico Ebenezer, Cochabamba. La información se recolectó mediante la escala MATIES, que evalúa las dimensiones afectiva, cognitiva y conductual/organizativa de la actitud inclusiva, y la escala TSES, que mide manejo del aula, estrategias de instrucción y compromiso estudiantil. Ambos instrumentos presentaron adecuada validez de contenido y alta consistencia interna. Los resultados descriptivos evidenciaron niveles altos de actitud inclusiva y autoeficacia docente en la mayoría de los participantes. El análisis correlacional mediante Rho de Spearman mostró una relación positiva moderada y estadísticamente significativa entre la actitud inclusiva total y la autoeficacia docente ($\rho = .437$; $p = .010$). Asimismo, la dimensión conductual/organizativa presentó la correlación más alta con la autoeficacia docente ($\rho = .500$; $p = .003$). Se concluye que los docentes con actitudes más favorables hacia la inclusión tienden a percibirse más eficaces en su desempeño profesional, destacándose la importancia de fortalecer prácticas inclusivas concretas y procesos de acompañamiento pedagógico.

Palabras clave: actitud inclusiva, autoeficacia docente, inclusión educativa

ABSTRACT

This study aimed to examine the relationship between teachers' inclusive attitudes and teacher self-efficacy in primary education. A quantitative, non-experimental, cross-sectional, and correlational design was employed with a sample of 34 primary school teachers from the Ebenezer Private Technical Humanistic Educational Unit in Cochabamba. Data were collected using the MATIES scale, which assesses affective, cognitive, and behavioral/organizational dimensions of inclusive attitudes, and the Teachers' Sense of Efficacy Scale (TSES), which measures classroom management, instructional strategies, and student engagement. Both instruments demonstrated adequate content validity and high internal consistency. Descriptive results showed high levels of inclusive attitudes and teacher self-efficacy among most participants. Spearman's Rho correlation analysis revealed a moderate positive and statistically significant relationship between overall inclusive attitudes and teacher self-efficacy ($\rho = .437$; $p = .010$). Additionally, the behavioral/organizational dimension showed the strongest association with teacher self-efficacy ($\rho = .500$; $p = .003$). It is concluded that teachers with more favorable attitudes toward inclusion tend to perceive themselves as more effective in their professional performance, highlighting the importance of strengthening practical inclusive strategies and pedagogical support processes.

Keywords: inclusive attitude, teacher self-efficacy, educational inclusion

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo examinar a relação entre a atitude inclusiva dos professores e a autoeficácia docente na educação primária. Foi utilizado um delineamento quantitativo, não experimental, transversal e correlacional, com uma amostra de 34 professores da educação primária da Unidade Educacional Privada Técnico-Humanística Ebenezer, em Cochabamba. Os dados foram coletados por meio da escala MATIES, que avalia as dimensões afetiva, cognitiva e comportamental/organizacional da atitude inclusiva, e da escala TSES, que mede a gestão da sala de aula, as estratégias de ensino e o engajamento dos estudantes. Ambos os instrumentos apresentaram adequada validade de conteúdo e alta consistência interna. Os resultados descritivos evidenciaram elevados níveis de atitude inclusiva e de autoeficácia docente na maioria dos participantes. A análise correlacional por meio do coeficiente rho de Spearman revelou uma relação positiva, moderada e estatisticamente significativa entre a atitude inclusiva total e a autoeficácia docente ($\rho = .437$; $p = .010$). Da mesma forma, a dimensão comportamental/organizacional apresentou a correlação mais elevada com a autoeficácia docente ($\rho = .500$; $p = .003$). Conclui-se que os professores com atitudes mais favoráveis à inclusão tendem a perceber-se como mais eficazes em seu desempenho profissional, destacando-se a importância de fortalecer práticas inclusivas concretas e processos de acompanhamento pedagógico.

Palavras-chave: atitude inclusiva, autoeficácia docente, inclusão educacional

Forma sugerida de citar (APA):

Roca Vallejos, M. (2026). Relación entre actitud inclusiva y autoeficacia docente en educación primaria: un estudio en la Unidad Educativa Ebenezer, Cochabamba - gestión 2025. *SAGA: Revista Científica Multidisciplinar*, 3(3), 95-108. <https://doi.org/10.63415/saga.v3i2.404>



Esta obra está bajo una licencia internacional
Creative Commons de Atribución No Comercial 4.0

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, a nivel internacional se ha impulsado un cambio profundo en la manera de entender la educación, pasando de modelos segregadores a la Educación Inclusiva (EI), entendida como el derecho de todos los niños, niñas y adolescentes a aprender juntos en la escuela común, independientemente de sus diferencias o discapacidades. Organismos como la UNESCO y la Agenda 2030, a través del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4), enfatizan que los sistemas educativos deben garantizar una educación equitativa, inclusiva y de calidad, lo que implica identificar y reducir las barreras que dificultan el acceso, la participación y el aprendizaje del alumnado (Booth & Ainscow, 2002; UNESCO, 2020). En este proceso, el rol del docente es central, porque es en la práctica cotidiana del aula donde se concreta o no el principio de inclusión.

Dentro de este marco, la actitud inclusiva del profesorado se ha reconocido como una variable clave. Según Avramidis y Norwich (2002) y Mahat (2008), la actitud inclusiva del profesorado puede entenderse como una

disposición psicológica que integra componentes emocionales, creencias intelectuales y conductas observables, los cuales configuran la forma en que el docente se posiciona frente al proceso de inclusión educativa. Se refiere al “quiero / estoy dispuesto”, es decir, a las emociones, creencias y disposiciones que facilitan o dificultan el trabajo con estudiantes con NEE.

El componente cognitivo alude a las creencias y expectativas sobre la capacidad de aprendizaje de estos estudiantes y sobre la utilidad de la inclusión; el componente afectivo remite a las emociones que despierta su presencia (aceptación, empatía, temor, ansiedad, cansancio anticipado, entre otras); y el componente conductual/organizativo se relaciona con la intención de realizar ajustes pedagógicos concretos, como adaptar materiales, flexibilizar la evaluación o implementar apoyos adicionales. Es importante diferenciar la actitud, como disposición interna a actuar, de la práctica, las acciones efectivamente realizadas en el aula; Los estudios de Avramidis y Norwich (2002) y Mahat (2008) evidencian que cuando los docentes presentan actitudes positivas hacia la

inclusión, tienden a implementar estrategias pedagógicas más adaptativas y muestran mayor disposición para mantener a los estudiantes con NEE dentro del aula regular. De manera complementaria, otro factor clave es la autoeficacia docente, desde la teoría social cognitiva, (Bandura, 1997) define la autoeficacia como la creencia de una persona en su capacidad para organizar y ejecutar las acciones necesarias para lograr determinados resultados. Trasladado al ámbito educativo, la autoeficacia docente se refiere al juicio que el propio docente hace sobre su capacidad para planificar, enseñar, manejar el aula, motivar al estudiantado y sostener procesos de aprendizaje incluso en contextos complejos o demandantes (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). En el contexto de la educación inclusiva, esta creencia se vincula con la percepción de poder gestionar conductas desafiantes, adaptar actividades, colaborar con equipos de apoyo y mantener altas expectativas de aprendizaje para los estudiantes con necesidades educativas especiales; así, un docente que se percibe competente es más probable que persista ante las dificultades y que ensaye estrategias diferenciadas en lugar de desistir (Zee & Koomen, 2016; Klassen & Tze, 2014).

Aunque ambas variables se relacionan en la práctica educativa, no son equivalentes: la actitud inclusiva expresa el “quiero / estoy dispuesto”, mientras que la autoeficacia refleja el “puedo / soy capaz”. La literatura empírica confirma esta diferencia, señalando que la actitud predice la intención de incluir, mientras la autoeficacia predice la calidad de la práctica inclusiva (Savolainen et al., 2012; Malinen et al., 2012; Sharma & Jacobs, 2016).

En este sentido, la actitud inclusiva se asocia con la disposición afectiva y cognitiva hacia la diversidad, mientras que la autoeficacia docente se relaciona con la percepción de competencia para sostener prácticas inclusivas efectivas. Ambas dimensiones, aunque distintas, se complementan en la comprensión del comportamiento docente y su impacto en la inclusión educativa.

Esta distinción fundamenta la pertinencia de analizar su relación en el contexto boliviano, donde estudios recientes sugieren que la formación inclusiva y el acompañamiento pedagógico pueden fortalecer simultáneamente ambas dimensiones (Quispe, 2022; Banda Ortiz, 2025).

A nivel internacional, numerosos estudios han analizado la relación entre la actitud inclusiva y la autoeficacia docente en distintos contextos educativos.

La investigación de Savolainen, Engelbrecht, Nel y Malinen (2012) en Finlandia y Sudáfrica empleó un diseño cuantitativo, transversal y correlacional, aplicando cuestionarios sobre autoeficacia docente y actitudes hacia la inclusión en una muestra de más de 800 docentes de educación básica. Los resultados mostraron que los profesores con mayor autoeficacia reportaban actitudes más favorables hacia la inclusión y menor resistencia emocional frente a estudiantes con NEE.

Malinen, Savolainen y Xu (2012), en China, realizaron un estudio correlacional con docentes de primaria utilizando cuestionarios sobre autoeficacia percibida y actitud inclusiva. Encontraron que la autoeficacia percibida para planificar apoyos diferenciados se asociaba positivamente con la disposición a realizar ajustes curriculares y asumir responsabilidad directa sobre el aprendizaje de estudiantes con NEE.

Sharma y Jacobs (2016) estudiaron docentes en ejercicio y en formación inicial en Australia mediante un enfoque cuantitativo, aplicando encuestas sobre autoeficacia y actitud hacia la inclusión. Sus hallazgos indicaron que la creencia de competencia personal se asociaba con actitudes positivas hacia la inclusión y predecía la intención de aplicar estrategias inclusivas en aula.

En el contexto boliviano, Quispe (2022) empleó un estudio descriptivo-correlacional con docentes de educación primaria en unidades fiscales de El Alto, aplicando encuestas tipo Likert sobre actitud inclusiva y

autoeficacia docente. Los resultados mostraron que actitudes positivas hacia la inclusión se acompañaban de mayor disposición a realizar adaptaciones curriculares y mantener a los estudiantes con NEE en el aula común.

Choque (2023) aplicó un diseño cuantitativo descriptivo-correlacional en Bolivia con docentes de educación regular, utilizando encuestas tipo Likert sobre actitud hacia la inclusión. Los hallazgos indicaron que las actitudes favorables aumentaban la disposición a realizar ajustes curriculares y colaborar con familias, aunque se identificaron déficits de capacitación específica y confusión en las definiciones operativas de inclusión.

Banda Ortiz (2025) analizó la autoeficacia docente en Bolivia mediante un enfoque descriptivo, destacando que la autoeficacia funciona como un puente entre la formación teórica en inclusión y la práctica real en aula, siendo crucial para implementar ajustes pedagógicos y sostener el aprendizaje de estudiantes con NEE.

Montoya (2024) examinó la práctica docente con estudiantes con NEE en centros regulares bolivianos mediante técnicas mixtas (encuestas y entrevistas). Sus resultados evidenciaron que la implementación de apoyos planificados, co-docencia y materiales adaptados mejoraba la inclusión en aula, aunque su ejecución era irregular por limitaciones de recursos y seguimiento pedagógico.

No obstante, pese a esta evidencia internacional y nacional, existe un vacío de investigación en el contexto específico de las escuelas primarias privadas de Cochabamba. Si bien la relación entre actitud inclusiva y autoeficacia docente ha sido estudiada en otros países, se observa una escasez de estudios que evalúen esta correlación en instituciones privadas de la región y que analicen su impacto en la implementación cotidiana de la política educativa boliviana orientada a la inclusión. Conocer cómo se articulan estas variables en un centro educativo concreto puede ofrecer insumos relevantes para la formación continua, el acompañamiento pedagógico y el diseño de estrategias de apoyo.

En este marco, y a partir de las investigaciones previas, se formuló la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuál es la relación entre la actitud inclusiva y la autoeficacia docente hacia estudiantes con necesidades educativas especiales en educación primaria de la Unidad Educativa Privada Técnico Humanístico Ebenezer, durante la gestión 2025- 2? Para responderla, se planteó como objetivo general: determinar la relación entre la actitud inclusiva y la autoeficacia docente hacia estudiantes con necesidades educativas especiales en educación primaria de la Unidad Educativa Privada Técnico Humanístico Ebenezer (Cochabamba, gestión 2025-2). Por esa razón se plantearon cuatro objetivos específicos: En primer lugar, se busca evaluar la relación entre la dimensión afectiva de la actitud inclusiva y la autoeficacia docente hacia estudiantes con necesidades educativas especiales en educación primaria (ver Tabla 1). En segundo lugar, examinar la relación entre la dimensión cognitiva de la actitud inclusiva y la autoeficacia docente hacia estudiantes con necesidades educativas especiales (ver Tabla 2). En tercer lugar, determinar la relación entre la dimensión conductual/organizativa de la actitud inclusiva y la autoeficacia docente hacia estudiantes con necesidades educativas especiales en educación primaria (ver Tabla 3). Finalmente identificar cuál de las dimensiones de la actitud inclusiva (afectiva, cognitiva o conductual/organizativa) presenta la mayor asociación con la autoeficacia docente en el nivel de educación primaria. de la Unidad Educativa Privada Técnico Humanístico Ebenezer, gestión 2025-2. (ver Tabla 4).

En coherencia con la evidencia revisada, se planteó la siguiente hipótesis general: existirá una correlación positiva y significativa entre la actitud inclusiva y la autoeficacia docente; es decir, puntajes más altos de actitud inclusiva se asociarán con mayores niveles de autoeficacia docente. Este enfoque asume que no se trata únicamente de “querer incluir”, ni únicamente de “saber enseñar”, sino de la articulación entre ambas dimensiones en la práctica real del aula.

METODOLOGÍA

La presente investigación se inscribe en el paradigma positivista, entendido como una orientación que busca observar y medir los fenómenos educativos de manera objetiva y verificable mediante procedimientos estandarizados (Hernández Sampieri, Fernández & Baptista, 2014). Se trabajó con enfoque cuantitativo, de tipo correlacional y diseño no experimental, transversal, ya que se pretendió determinar la relación entre dos variables, actitud inclusiva y autoeficacia docente frente a estudiantes con necesidades educativas especiales de orden intelectual, sin manipularlas y midiendo sus puntajes en un solo momento temporal durante la gestión 2025. Esta clasificación se fundamenta en el criterio metodológico y estadístico empleado, pues se utilizaron coeficientes de correlación Rho de Spearman para cuantificar la relación entre las dimensiones del MATIES y de la TSES, procedimiento estándar en estudios correlacionales con variables medidas mediante escalas ordinales tipo Likert y distribuciones no normales.

La unidad de análisis estuvo conformada por los docentes de educación primaria de la Unidad Educativa Privada Técnico Humanístico Ebenezer de Cochabamba. La población total estuvo integrada por 39 docentes en ejercicio durante la gestión 2025. Debido al tamaño accesible del plantel y a la intención de incluir a la totalidad de la población, se aplicó un muestreo censal, el cual consiste en considerar a todos los elementos del universo de estudio cuando este es reducido y manejable (Hernández Sampieri, Fernández & Baptista, 2014).

En consecuencia, se invitó a participar al total de los docentes de educación primaria. La muestra final quedó conformada por 34 profesores, correspondientes a aquellos que aceptaron participar de manera voluntaria y completaron el cuestionario dentro del periodo establecido para la recolección de datos; los cinco docentes restantes no fueron incluidos en la muestra final debido a la no aplicación del instrumento por falta de tiempo. Se consideraron como criterios de inclusión: ser

docente de educación primaria de la U.E. Ebenezer, estar en ejercicio durante la gestión 2025, haber tenido al menos alguna experiencia de trabajo con estudiantes con necesidades educativas especiales y aceptar participar de manera voluntaria otorgando su consentimiento informado. Se excluyeron participantes que no completaron el instrumento dentro del periodo de recolección y aquellos que no reportaron experiencia previa con estudiantes con necesidades educativas especiales. La institución, a través del gabinete psicopedagógico y la unidad de psicología, informó que se encuentra en un proceso de inclusión progresiva de estudiantes con necesidades educativas especiales; la presencia de estos estudiantes en los cursos se verificó mediante los registros institucionales.

Para la recolección de datos se utilizaron dos cuestionarios tipo Likert. La actitud inclusiva docente fue evaluada mediante la Multidimensional Attitudes toward Inclusive Education Scale (MATIES), desarrollada por Mahat (2008) en Australia, la cual evalúa la actitud hacia la inclusión en tres dimensiones: afectiva, cognitiva y conductual/organizativa. En el presente estudio se empleó una versión adaptada al contexto boliviano, a partir de traducciones al español previamente utilizadas en investigaciones latinoamericanas (por ejemplo, estudios realizados en Perú y Chile), las cuales conservan la estructura original de 24 ítems distribuidos equitativamente en las tres dimensiones. La adaptación consistió en ajustes lingüísticos y semánticos menores para asegurar la claridad y pertinencia cultural de los ítems, sin modificar su contenido teórico. La escala utiliza un formato de respuesta Likert de 5 puntos, que va de 1 (“nada de acuerdo”) a 5 (“muy de acuerdo”), (Ver anexo 6).

La autoeficacia docente se midió mediante la Teachers' Sense of Efficacy Scale (TSES), elaborada por Tschannen-Moran y Woolfolk Hoy (2001), en su versión larga de 24 ítems, la cual evalúa la creencia del docente sobre su capacidad para desempeñarse eficazmente en tres dimensiones: manejo del aula, estrategias de instrucción y compromiso estudiantil. Existen versiones en español validadas y utilizadas en diversos contextos

latinoamericanos, las cuales mantienen la estructura factorial del instrumento original. Para el presente estudio, la escala de respuesta original de 9 puntos fue adaptada a un formato Likert de 5 puntos, con el objetivo de facilitar la comprensión de los participantes y homogeneizar el formato de respuesta con el instrumento de actitud inclusiva, sin alterar el contenido esencial de los ítems (ver anexo 6).

La validez de contenido de ambos instrumentos, en su adaptación al contexto de la Unidad Educativa Privada Técnico Humanístico Ebenezer, fue evaluada por tres jueces expertos (una psicóloga y dos psicopedagogas) (ver anexo 7), quienes valoraron cada ítem en términos de claridad, coherencia y relevancia. A partir de sus observaciones se realizaron ajustes menores de redacción y se confirmó la pertinencia de los ítems. La V de Aiken, calculada con una escala de 1 a 5, evidenció niveles elevados de validez de contenido (MATIES = 1,00; TSES = 0,96; ver anexo 7). Asimismo, la confiabilidad interna se estimó mediante el coeficiente alfa de Cronbach sobre la muestra de 34 docentes, obteniéndose valores de $\alpha = 0,96$ para la escala de actitud inclusiva y $\alpha = 0,98$ para la escala de autoeficacia docente (Anexo 7.1.2) lo que indica una consistencia interna excelente y respalda el uso de ambos instrumentos en el presente estudio.

La técnica de recolección fue la encuesta autoadministrada, opción seleccionada debido a los tiempos limitados del plantel docente y a la eficiencia del uso de formularios digitales en estudios correlacionales con escalas psicométricas (Hernández Sampieri et al., 2014). La aplicación se realizó principalmente mediante un formulario de Google Forms distribuido por la psicopedagoga de la institución a través de los canales internos, como el WhatsApp grupal de los docentes. Se contempló la posibilidad de aplicar una versión impresa; sin embargo, no fue necesaria. El tiempo estimado de respuesta fue de 10 a 12 minutos.

No obstante, la autoaplicación presenta limitaciones: (a) riesgo de sesgo de deseabilidad social, especialmente en variables

sensibles como actitud inclusiva y autoeficacia docente; (b) ausencia de supervisión directa del investigador durante la respuesta del cuestionario; y (c) variación en las condiciones de aplicación según el entorno individual del participante. Para reducir estos efectos, se garantizó anonimato, ausencia de identificación personal y se utilizaron instrumentos con alta consistencia interna ($\alpha \geq .90$) y elevada validez de contenido (V de Aiken $\geq .96$), lo que contribuye a disminuir parcialmente la subjetividad inherente al autoinforme.

Finalmente, los datos recopilados fueron codificados y analizados con el software IBM SPSS Statistics versión 26. Se realizaron análisis descriptivos (frecuencias, porcentajes, medias y desviaciones estándar) y análisis correlacionales mediante el coeficiente Spearman, considerando un nivel de significancia de $p < .05$ para la interpretación estadística.

RESULTADOS

En este apartado se presentan los resultados obtenidos a partir de los objetivos planteados, analizando los datos recolectados y procesados mediante el software IBM SPSS Statistics, versión 26. El análisis se desarrolló en dos etapas: en primer lugar, se realizaron análisis descriptivos con el fin de caracterizar los niveles de actitud inclusiva y autoeficacia docente en la muestra estudiada. En segundo lugar, se efectuaron análisis inferenciales de tipo correlacional, orientados a dar respuesta a los objetivos específicos y a contrastar el objetivo general del estudio, que consistió en determinar la relación entre la actitud inclusiva y la autoeficacia docente hacia estudiantes con necesidades educativas especiales en educación primaria de la Unidad Educativa Privada Técnico Humanístico Ebenezer (Cochabamba, gestión 2025-2).

Con base en este objetivo general, se definieron cuatro objetivos específicos: evaluar la relación entre la dimensión afectiva de la actitud inclusiva y la autoeficacia docente, examinar la relación entre la dimensión cognitiva de la actitud inclusiva y la autoeficacia docente, determinar la relación

entre la dimensión conductual/organizativa de la actitud inclusiva y la autoeficacia docente, y finalmente identificar cuál de las dimensiones de la actitud inclusiva (afectiva, cognitiva o conductual/organizativa) presenta la mayor

asociación con la autoeficacia docente en el nivel de educación primaria de la Unidad Educativa Privada Técnico Humanístico Ebenezer, durante la gestión 2025-2 (ver Tabla 4).

Tabla 1
Relación entre la dimensión afectiva de la actitud inclusiva y la autoeficacia docente

Rho de Spearman		A. Afectiva	Autoeficacia Docente
A. Afectiva	Coeficiente de correlación	1.000	.336
	Sig. (bilateral)		.052
	N	34	34
Autoeficacia Docente	Coeficiente de correlación	.336	1.000
	Sig. (bilateral)	.052	
	N	34	34

Nota. Elaboración propia, análisis realizado mediante el SPSS.

La Tabla 1 presenta los resultados de la correlación entre la dimensión afectiva de la actitud inclusiva y la autoeficacia docente, analizados mediante el coeficiente Rho de Spearman. Los hallazgos muestran una correlación positiva de magnitud baja a moderada ($p = .336$), lo que indica que los docentes que manifiestan actitudes afectivamente más favorables hacia la inclusión, tales como agrado, comodidad y disposición emocional para integrar a estudiantes con necesidades educativas especiales, tienden a percibirse como más eficaces en su desempeño profesional (Avramidis & Norwich, 2002; Mahat, 2008).

No obstante, el nivel de significancia obtenido ($p = .052$) se encuentra ligeramente por encima del criterio estadístico convencional ($p < .05$), por lo que la relación observada no alcanza significancia estadística en la muestra analizada ($N = 34$). Esto implica que, aunque se observa una tendencia positiva, no es posible afirmar de manera concluyente la existencia de una asociación significativa entre la dimensión afectiva de la actitud inclusiva y la autoeficacia docente en esta población.

Desde un enfoque teórico, estos resultados se alinean con la Teoría Social Cognitiva de Bandura (1997), que sostiene que los estados emocionales pueden influir en las creencias de autoeficacia, aunque no necesariamente generan cambios conductuales consistentes sin el apoyo de experiencias prácticas o recursos pedagógicos adecuados. Por lo tanto, la dimensión afectiva podría considerarse un factor inicial que favorece la percepción de autoeficacia, pero no constituye un determinante exclusivo (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001).

En síntesis, los resultados de la Tabla 1 permiten responder al Objetivo Específico 1, evaluar la relación entre la dimensión afectiva de la actitud inclusiva y la autoeficacia docente hacia estudiantes con necesidades educativas especiales en educación primaria, indicando una relación positiva no concluyente entre la dimensión afectiva de la actitud inclusiva y la autoeficacia docente, lo que sugiere la necesidad de estudios posteriores con muestras más amplias y mayor poder estadístico para confirmar esta tendencia.

Tabla 2*Relación entre la dimensión cognitiva de la actitud inclusiva y la autoeficacia docente*

Rho de Spearman		A. Afectiva	Autoeficacia Docente
A. Cognitiva	Coeficiente de correlación	1.000	.400
	Sig. (bilateral)		.019
	N	34	34
Autoeficacia Docente	Coeficiente de correlación	.400	1.000
	Sig. (bilateral)	.019	
	N	34	34

Nota. Elaboración propia, análisis realizado mediante el SPSS.

La Tabla 2 muestra la correlación entre la dimensión cognitiva de la actitud inclusiva y la autoeficacia docente mediante el coeficiente Rho de Spearman. Los resultados indican una correlación positiva de magnitud moderada ($\rho = .400$; $p = .019$), lo que sugiere que los docentes que poseen creencias más sólidas sobre la capacidad de aprendizaje de los estudiantes con necesidades educativas especiales y sobre la utilidad de la inclusión tienden a percibirse como más competentes en su desempeño profesional (Savolainen et al., 2012; Malinen et al., 2012).

Este hallazgo evidencia que la comprensión y aceptación cognitiva de la inclusión se asocia significativamente con la percepción de autoeficacia, lo que coincide con estudios previos en contextos internacionales y

bolivianos. Por ejemplo, Sharma y Jacobs (2016) reportaron que los docentes con mayor autoeficacia percibida presentaban actitudes más favorables hacia la inclusión y mayor disposición para aplicar estrategias inclusivas. De manera similar, Quispe (2022) encontró en Bolivia que las actitudes cognitivas positivas se vinculaban con mayor disposición a realizar adaptaciones curriculares.

En consecuencia, la Tabla 2 responde al Objetivo Específico 2, examinar la relación entre la dimensión cognitiva de la actitud inclusiva y la autoeficacia docente hacia estudiantes con necesidades educativas especiales, mostrando que la dimensión cognitiva de la actitud inclusiva se relaciona de manera significativa con la autoeficacia docente en educación primaria.

Tabla 3*Relación entre la dimensión conductual/organizativa de la actitud inclusiva y la autoeficacia docente*

Rho de Spearman		A. Afectiva	Autoeficacia Docente
A. Conductual Organizativa	Coeficiente de correlación	1.000	.500
	Sig. (bilateral)		.003
	N	34	34
Autoeficacia Docente	Coeficiente de correlación	.500	1.000
	Sig. (bilateral)	.003	
	N	34	34

Nota. Elaboración propia, análisis realizado mediante el SPSS.

La Tabla 3 analiza la relación entre la dimensión conductual/organizativa de la actitud inclusiva y la autoeficacia docente. Los resultados muestran una correlación positiva moderada a fuerte ($\rho = .500$; $p = .003$), indicando que los docentes que implementan prácticas inclusivas realizan ajustes pedagógicos y gestionan adecuadamente la diversidad tienden a percibirse como más competentes en su labor docente (Avramidis & Norwich, 2002; Mahat, 2008).

Este resultado coincide con estudios nacionales, como los de Banda Ortiz (2025) y Montoya (2024), que destacan que la autoeficacia funciona como un puente entre la formación teórica y la práctica inclusiva en el aula. Los docentes que ejecutan estrategias

concretas, como adaptaciones curriculares o co-docencia, perciben mayor competencia profesional y capacidad para sostener el aprendizaje de estudiantes con NEE.

Por lo tanto, la Tabla 3 permite responder al Objetivo Específico 3, determinar la relación entre la dimensión conductual/organizativa de la actitud inclusiva y la autoeficacia docente hacia estudiantes con necesidades educativas especiales en educación primaria, mostrando que la dimensión conductual/organizativa de la actitud inclusiva se asocia significativamente con la autoeficacia docente, subrayando el rol central de la acción práctica y la planificación pedagógica en la percepción de competencia profesional.

Tabla 4
Correlaciones entre las dimensiones de la actitud inclusiva y la autoeficacia docente (ρ de Spearman)

Dimensión de la actitud inclusiva	Autoeficacia docente (ρ)	p
Afectiva	.336	.052
Cognitiva	.400	.019
Conductual/organizativa	.500	.003
Actitud inclusiva total	.437	.010

Nota. N = 34; ρ = coeficiente de Spearman (bilateral); $\alpha = .05$.

La Tabla 4 integra los resultados de las tres dimensiones de la actitud inclusiva (afectiva, cognitiva y conductual/organizativa) y su relación con la autoeficacia docente. Se observa que la dimensión conductual/organizativa presenta la correlación más alta con la autoeficacia docente ($\rho = .500$; $p = .003$), seguida la dimensión cognitiva ($\rho = .400$; $p = .019$) y la afectiva ($\rho = .336$; $p = .052$). La actitud inclusiva total también muestra una correlación positiva significativa ($\rho = .437$; $p = .010$).

Estos resultados indican que, si bien todas las dimensiones influyen positivamente, son los comportamientos y estrategias organizativas los que ejercen mayor impacto sobre la autoeficacia docente. Esto es coherente con la evidencia internacional y nacional: Savolainen et al. (2012) y Malinen et

al. (2012) señalan que la autoeficacia percibida predice la disposición a implementar prácticas inclusivas; en Bolivia, Banda Ortiz (2025) y Montoya (2024) confirman que la implementación práctica de apoyos y adaptaciones pedagógicas fortalece la percepción de competencia docente.

En conclusión, la Tabla 4 responde al objetivo específico 4, identificando la dimensión conductual/organizativa como la más asociada con la autoeficacia docente en educación primaria en la Unidad Educativa Privada Técnico Humanístico Ebenezer, gestión 2025-2. Esto sugiere que, para potenciar la autoeficacia de los docentes, las estrategias de acompañamiento y formación deben enfocarse en la planificación y ejecución efectiva de prácticas inclusivas, además de promover actitudes cognitivas y afectivas favorables.

Tabla 5*Correlación entre la actitud inclusiva y la autoeficacia docente*

Rho de Spearman		A. Afectiva	Autoeficacia Docente
Actitud inclusiva Total (media, 1-5)	Correlación de Spearman	1.000	.437
	Sig. (bilateral)		.010
	N	34	34
Autoeficacia Docente Total (media, 15)	Correlación de Spearman	.437	1.000
	Sig. (bilateral)	.010	
	N	34	34

Nota. Elaboración propia, análisis realizado mediante el SPSS, ρ de Spearman (bilateral); $N = 34$; $\alpha = .05$.

En la Tabla 5 se observa una correlación positiva de magnitud moderada y estadísticamente significativa entre la actitud inclusiva total y la autoeficacia docente ($r(p) = 0.437$; $p = 0.010 < 0.05$; $N = 34$). En términos comunes, esto indica que docentes con actitudes más favorables hacia la inclusión, integrando componentes afectivos, creencias y prácticas, tienden a percibirse más eficaces para gestionar el aula, planificar estrategias de enseñanza y promover el compromiso estudiantil. El tamaño del efecto sugiere una asociación relevante en términos educativos, coherente con la literatura que vincula

actitudes inclusivas con la disposición a implementar prácticas pedagógicas efectivas (Avramidis & Norwich, 2002; Mahat, 2008) y con el marco de la autoeficacia docente, que se relaciona con persistencia, manejo del aula y uso de estrategias instruccionales (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). En conjunto, el hallazgo respalda la hipótesis de que una actitud inclusiva global más favorable se asocia con mayor autoeficacia profesional, subrayando la importancia de la formación en inclusión y de apoyos institucionales para sostener y potenciar dicha relación (UNESCO, 2020).

Tabla 6*Distribución de los niveles de actitud inclusiva y autoeficacia docente*

Nivel de Actitud Inclusiva Docente					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Bajo	1	2.9	2.9	2.9
	Medio	11	32.4	32.4	35.3
	Alto	22	64.7	64.7	100.0
	Total	34	100.0	100	
Nivel de Autoeficacia Docente					
Válido	Bajo	1	2.9	2.9	2.9
	Medio	8	23.5	23.5	26.5
	Alto	25	73.5	73.5	100.0
	Total	34	100.0	100.0	

Nota. Elaboración propia, análisis realizado mediante el SPSS.

Los resultados descriptivos muestran que la mayoría de los docentes presentan niveles altos tanto de actitud inclusiva como de autoeficacia. En el caso de la actitud inclusiva, el 64.7% de los docentes obtuvo un nivel alto, mientras que solo un 2.9% se ubicó en el nivel bajo. De manera similar, en cuanto a la autoeficacia docente, el 73.5% de los participantes alcanzó un nivel alto, con apenas un 2.9% en el nivel bajo.

Estos resultados respaldan la hipótesis general del estudio, indicando una tendencia positiva entre la actitud inclusiva y la autoeficacia docente: los docentes que presentan una mayor disposición hacia la inclusión tienden a reportar niveles superiores de autoeficacia en su práctica educativa. La concentración de puntajes en niveles altos sugiere que, dentro de la muestra estudiada, la actitud inclusiva podría estar asociada con una mayor confianza y capacidad percibida para manejar situaciones educativas en estudiantes con necesidades educativas especiales.

DISCUSIÓN

Los resultados de este estudio confirman la hipótesis planteada: existe una correlación positiva y significativa entre la actitud inclusiva y la autoeficacia docente. Es decir, los docentes con puntajes más altos en actitud inclusiva tienden a reportar mayores niveles de autoeficacia. La correlación positiva moderada entre la actitud inclusiva total y la autoeficacia docente ($\rho = .437$; $p = .010$) se alinea con hallazgos de investigaciones internacionales y regionales. Por ejemplo, Savolainen et al. (2012) evidenciaron que los docentes con mayor autoeficacia presentan actitudes más favorables hacia la inclusión, un patrón también observado por Malinen et al. (2012) y Sharma y Jacobs (2016), quienes señalan que la percepción de competencia personal disminuye la resistencia emocional ante la diversidad y aumenta la disposición a implementar ajustes pedagógicos. Estudios bolivianos (Quispe, 2022; Choque, 2023; Banda Ortiz, 2025) coinciden en que la seguridad profesional del docente es un factor central para sostener prácticas inclusivas,

respaldando la relación identificada en este estudio.

Desde la perspectiva de la Teoría Social Cognitiva de Bandura (1997), la autoeficacia funciona como predictor de la acción docente. Los docentes que perciben su capacidad para manejar la diversidad y enfrentar situaciones complejas experimentan menos temor al fracaso, mayor persistencia frente a desafíos y mayor apertura al uso de estrategias pedagógicas flexibles. Estas creencias de eficacia personal se traducen en actitudes cognitivas, afectivas y conductuales más favorables hacia la inclusión, generando un ciclo recíproco en el que sentirse competente impulsa la acción inclusiva, y la práctica inclusiva refuerza la autoeficacia, Savolainen et al. (2020) y Schwab (2019).

El hallazgo más destacado de este estudio fue la correlación más alta entre la dimensión conductual/organizativa de la actitud inclusiva y la autoeficacia docente ($\rho = .500$; $p = .003$). Este resultado coincide con Avramidis y Norwich (2002) y Mahat (2008), quienes señalan que la dimensión conductual refleja la “traducción operativa” de la actitud en acciones concretas del aula, como adaptaciones curriculares, uso de apoyos, diferenciación y coordinación con especialistas. Según Bandura, estas prácticas fortalecen la autoeficacia mediante experiencias de dominio, convirtiendo a esta dimensión en el vínculo más sólido entre creer y actuar: los docentes que implementan estrategias inclusivas de manera sistemática tienden a sentirse más competentes, y quienes se perciben competentes son más propensos a sostener dichas prácticas.

En términos prácticos, la magnitud moderada de las correlaciones obtenidas sugiere que la relación identificada entre actitud inclusiva y autoeficacia docente es significativa y relevante para la práctica educativa cotidiana. En particular, la dimensión conductual/organizativa de la actitud inclusiva mostró la correlación más alta con la autoeficacia docente ($\rho = .500$; $p = .003$), indicando que los docentes que reportan mayor disposición para implementar ajustes

pedagógicos concretos, como adaptar materiales, flexibilizar la evaluación o coordinar con especialistas, también perciben mayor competencia profesional. Este hallazgo coincide con Zee y Koomen (2016), quienes destacan que la autoeficacia influye directamente en el manejo del aula, la toma de decisiones pedagógicas y la persistencia frente a dificultades, consolidando la relevancia de las creencias de eficacia para la práctica inclusiva.

Es importante considerar que ambas variables fueron evaluadas mediante instrumentos de autoinforme estandarizados: la actitud inclusiva se midió con el MATIES (Mahat, 2008, adaptación de Avramidis & Norwich, 2002) y la autoeficacia docente con la Teachers' Sense of Efficacy Scale (TSES) de Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy (2001). Este tipo de medición puede incrementar la influencia de la deseabilidad social y la subjetividad, ya que depende de la percepción del propio docente sobre su desempeño y disposición. Aunque los autoinformes son adecuados en estudios correlacionales con escalas psicométricas validadas, presentan limitaciones como la falta de supervisión directa y la posible variabilidad en las condiciones de aplicación.

Por ello, el estudio incluyó medidas de anonimato y confidencialidad para reducir sesgos y garantizar la libertad de respuesta. Sin embargo, se recomienda que investigaciones futuras complementen estos instrumentos con observación de aula, entrevistas semiestructuradas o triangulación metodológica, fortaleciendo la validez de los datos y reduciendo la influencia de factores subjetivos.

En síntesis, los resultados no solo replican hallazgos previos, sino que aportan evidencia específica sobre la relevancia diferencial de las dimensiones de la actitud inclusiva, destacando el rol del componente conductual/organizativo. Esto subraya la importancia de promover oportunidades reales de práctica, retroalimentación y acompañamiento pedagógico, ya que son estas experiencias las que fortalecen tanto la

disposición inclusiva como la percepción de competencia profesional en el ejercicio docente.

En el apartado de Discusión de un artículo de investigación científica, se deben interpretar y analizar los resultados obtenidos, explicando cómo estos se relacionan con la hipótesis o las preguntas de investigación iniciales. Aquí se destacan las implicancias teóricas y prácticas de los hallazgos, comparándolos con estudios previos para identificar similitudes, diferencias o posibles contradicciones. Además, se deben considerar las explicaciones alternativas para los resultados observados, lo que ayuda a ofrecer un análisis más completo y equilibrado del tema investigado.

Asimismo, en esta sección se deben reconocer las limitaciones del estudio, como los posibles sesgos, restricciones metodológicas o factores externos que pudieron haber influido en los resultados. También es esencial proponer posibles direcciones para investigaciones futuras, sugiriendo áreas que aún requieren más exploración o que podrían beneficiarse de una aproximación diferente. La Discusión debe ofrecer una reflexión crítica sobre el trabajo realizado, reconociendo tanto sus logros como sus limitaciones y su contribución al conocimiento en el campo de estudio.

CONCLUSIONES

El presente estudio tuvo como propósito determinar la magnitud y la dirección de la relación entre la actitud inclusiva y la autoeficacia docente en maestros de educación primaria de la Unidad Educativa Privada Técnico Humanístico Ebenezer, durante la gestión 2025. Los resultados confirman la hipótesis planteada: existe una correlación positiva, moderada y estadísticamente significativa entre la actitud inclusiva total y la autoeficacia docente. Esto indica que, en este contexto escolar, a mayor disposición inclusiva del profesorado, mayores son sus creencias de eficacia profesional, lo que respalda la importancia de la articulación entre actitud y competencia percibida para la práctica inclusiva.

En términos descriptivos, la mayoría de los docentes se ubicó en niveles entre moderados y altos tanto de actitud inclusiva como de autoeficacia (ver tabla 1, 2 y 3) configurando un perfil globalmente positivo en relación con la atención a estudiantes con necesidades educativas especiales de orden intelectual. Este hallazgo sugiere que el plantel cuenta con una base favorable para la implementación de prácticas inclusivas; sin embargo, el grupo de docentes que se sitúa en niveles medios en ambas variables representa un foco relevante para el fortalecimiento formativo y el acompañamiento pedagógico.

El análisis por dimensiones mostró que la actitud inclusiva no se relaciona de manera homogénea con la autoeficacia docente. La dimensión conductual/organizativa presentó la asociación más fuerte, seguida de la dimensión cognitiva, mientras que la dimensión afectiva evidenció solo una tendencia positiva no significativa. Esto indica que, en esta muestra, las acciones efectivas en el aula y en la organización de apoyos (ajustes, recursos, coordinación) tienen un peso mayor en la percepción de competencia profesional que las emociones o las creencias por sí solas. En consecuencia, la práctica inclusiva cotidiana actúa como un espacio privilegiado donde se retroalimentan la actitud y la autoeficacia docente.

Desde una perspectiva aplicada, estos resultados subrayan la importancia de consolidar condiciones institucionales que favorezcan experiencias positivas de inclusión, tales como: formación continua específica en educación inclusiva, espacios de reflexión pedagógica, apoyo del gabinete psicopedagógico y de la unidad de psicología, disponibilidad de recursos didácticos adaptados y trabajo colaborativo entre docentes. Al fortalecer tanto las oportunidades de práctica inclusiva como la comprensión conceptual de la inclusión, es posible potenciar simultáneamente la actitud inclusiva y la autoeficacia docente, favoreciendo la permanencia y el aprendizaje de estudiantes con necesidades educativas especiales en el aula común.

Finalmente, los hallazgos de este estudio aportan evidencia contextualizada sobre la relación entre actitud inclusiva y autoeficacia docente en educación primaria boliviana; y ofrecen insumos prácticos para la planificación de programas de formación y acompañamiento docente, orientados a fortalecer la inclusión educativa de manera efectiva y sostenible.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aiken, L. R. (1980). Content validity and reliability of single items or questionnaires. *Educational and Psychological Measurement*, 40(4), 955-959. <https://doi.org/10.1177/001316448004000419>
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- Naciones Unidas. (2015). Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. ONU. <https://sdgs.un.org/2030agenda>
- Banda Ortiz, J. (2025). Autoeficacia docente como puente entre formación en inclusión y práctica en aula en el sistema educativo boliviano [Tesis de licenciatura no publicada]. Universidad Mayor de San Andrés.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. W. H. Freeman.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). Index for inclusion: Developing learning and participation in schools (2nd ed.). Centre for Studies on Inclusive Education.
- Choque, M. (2023). Actitud del profesorado e inclusión educativa en Bolivia. *Revista de Investigación Educativa*, 8(2), 55-70. Universidad Mayor de San Simón.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics* (4th ed.). SAGE.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5.ª ed.). McGraw-Hill.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill.
- IBM Corp. (2019). *IBM SPSS Statistics for Windows* (Version 26.0) [Computer software]. IBM Corp.
- Klassen, R. M., & Tze, V. M. C. (2014). Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 26(1), 59-88. <https://doi.org/10.1007/s10648-013-9246-0>
- Mahat, M. (2008). The development of a psychometrically-sound instrument to measure teachers' multidimensional attitudes toward inclusive education. *International Journal of Special Education*, 23(3), 82-92.

- Malinen, O.-P., Savolainen, H., & Xu, J. (2012). Beijing in-service teachers' self-efficacy and attitudes towards inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 526-534. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.12.004>
- Montoya, L. (2024). *Práctica docente con estudiantes con NEE en centros regulares: Apoyos, co-docencia y materiales adaptados* [Tesis de licenciatura no publicada]. Universidad Católica Boliviana San Pablo.
- Quispe, A. (2022). Actitudes hacia la inclusión en docentes de primaria de unidades fiscales de El Alto. *Revista Boliviana de Psicología Educativa*, 10(2), 33-48. Universidad Pública de El Alto.
- Razali, N. M., & Wah, Y. B. (2011). Power comparisons of Shapiro-Wilk, Kolmogorov-Smirnov, Lilliefors, and Anderson-Darling tests. *Journal of Statistical Modeling and Analytics*, 2(1), 21-33.
- 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>
- Shapiro, S. S., & Wilk, M. B. (1965). An analysis of variance test for normality (complete samples). *Biometrika*, 52(3-4), 591-611.
- Sharma, U., & Jacobs, L. (2016). Predicting in-service teachers' intentions to teach in inclusive classrooms: A path-analytic approach. *International Journal of Inclusive Education*, 20(8), 1-17. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1079322>
- Spearman, C. (1904). The proof and measurement of association between two things. *The American Journal of Psychology*, 15(1), 72-101.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (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)
- UNESCO. (2020). *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education: All means all*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>
- Zee, M., & Koomen, H. M. Y. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research*, 86(4), 981-1015. <https://doi.org/10.3102/0034654315626801>

DECLARACIÓN DE CONFLICTO DE INTERESES

La autora declara no tener conflictos de intereses.



DERECHOS DE AUTOR

Roca Vallejos, M. (2026)



Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo la licencia Creative Commons de Atribución No Comercial 4.0, que permite su uso sin restricciones, su distribución y reproducción por cualquier medio, siempre que no se haga con fines comerciales y el trabajo original sea fielmente citado.



El texto final, datos, expresiones, opiniones y apreciaciones contenidas en esta publicación es de exclusiva responsabilidad de los autores y no necesariamente reflejan el pensamiento de la revista.