



Doi: <https://doi.org/10.70577/asce.v5i3.1034>

Recibido:2026-07-07

Aceptado:2026-07-24

Publicado:2026-08-07

Actitudes hacia la discapacidad como predictor de la autoeficacia docente en educación superior ecuatoriana

Attitudes toward disability as a predictor of teacher self-efficacy in Ecuadorian higher education

Autores

Luis Enrique Villavicencio Acosta¹

Psicología Clínica

<https://orcid.org/0009-0008-6851-424X>

lvillavic1@utmachala.edu.ec

Universidad Técnica de Machala

Machala – Ecuador

Mayte Emily Niebla García²

Psicología Clínica

<https://orcid.org/0009-0004-3953-4461>

mniebla3@utmachala.edu.ec

Universidad Técnica de Machala

Machala – Ecuador

Rosa Marianela Salamea-Nieto³

Psicología Clínica

<https://orcid.org/0000-0002-8348-1852>

rsalamea@utmachala.edu.ec

Universidad Técnica de Machala

Machala – Ecuador

Wilson Javier Rojas Preciado⁴

Estadística Multivariante Aplicada

<https://orcid.org/0000-0003-1614-698X>

wrojas@utmachala.edu.ec

Universidad Técnica de Machala

Machala – Ecuador

Cómo citar

Villavicencio Acosta, L. E., Niebla García, M. E., Salamea Nieto, R. M., & Rojas Preciado, W. J. (2026). Actitudes hacia la discapacidad como predictor de la autoeficacia docente en educación superior ecuatoriana. *ASCE MAGAZINE*, 5(3), 1722–1747. <https://doi.org/10.70577/asce.v5i3.1034>

Resumen

El objetivo fue examinar la relación entre las actitudes hacia la discapacidad y la autoeficacia docente para la inclusión en una muestra de 120 profesores de tres universidades de la región Costa del Ecuador. Se empleó un diseño cuantitativo, no experimental, transversal y correlacional-predictivo. Los participantes respondieron la Escala de Actitudes hacia las Personas con Discapacidad y la Teacher Efficacy for Inclusive Practice. Los datos se analizaron mediante correlaciones de Spearman, regresión lineal con intervalos de confianza bootstrap BCa y pruebas no paramétricas de comparación entre grupos. Los resultados mostraron una relación positiva y estadísticamente significativa entre las actitudes hacia la discapacidad y la autoeficacia docente ($\rho = .589$, $p < .001$). Asimismo, las actitudes explicaron el 41.9 % de la varianza de la autoeficacia docente ($R^2 = .419$). No se encontraron diferencias significativas según el sexo, la edad o la experiencia docente. Sin embargo, la formación en educación inclusiva se asoció con mayores niveles de autoeficacia, mientras que los docentes con contrato ocasional presentaron puntuaciones superiores en ambas variables. Los hallazgos sugirieron que la inclusión universitaria debía abordarse no solo desde las políticas institucionales y la disponibilidad de recursos, sino también desde las actitudes, creencias y percepciones de competencia del profesorado.

Palabras clave: Actitud; Autoeficacia; Personas con discapacidad; Enseñanza superior



Abstract

The objective was to examine the relationship between attitudes toward disability and teacher self-efficacy for inclusion in a sample of 120 faculty members from three universities in the coastal region of Ecuador. A quantitative, non-experimental, cross-sectional, correlational-predictive design was employed. Participants completed the Spanish version of the *Attitudes toward Persons with Disabilities Scale* (EAPD-25) and the Teacher Efficacy for Inclusive Practice scale. Data were analyzed using Spearman correlations, linear regression with BCa bootstrap confidence intervals, and non-parametric group comparison tests. The results showed a positive and statistically significant relationship between attitudes toward disability and teacher self-efficacy ($\rho = .589$, $p < .001$). Attitudes also explained 41.9% of the variance in teacher self-efficacy ($R^2 = .419$). No significant differences were found according to sex, age, or teaching experience. However, training in inclusive education was associated with higher levels of self-efficacy, while faculty members with temporary contracts reported higher scores on both variables. The findings suggested that inclusive higher education should be addressed not only through institutional policies and the availability of resources, but also through faculty attitudes, beliefs, and perceptions of competence.

Keywords: Attitude; Self-efficacy; Persons with disabilities; Higher education.

Introducción

La inclusión constituye un eje fundamental de los sistemas educativos contemporáneos. La Declaración de Salamanca consolidó el principio de que los sistemas educativos deben garantizar la igualdad de oportunidades y responder a la diversidad de necesidades del estudiantado (UNESCO, 1994). Aunque este marco surgió principalmente en relación con la educación escolar, sus principios se extendieron progresivamente hacia la educación superior, donde la inclusión no se limita al acceso de las personas con discapacidad, sino que comprende también su participación, permanencia, aprendizaje y finalización de los estudios. En consecuencia, las universidades deben generar condiciones institucionales y pedagógicas que permitan el desarrollo pleno de todos los estudiantes.

En Ecuador, el reconocimiento de la educación inclusiva se ha consolidado progresivamente mediante la Constitución de la República, la Ley Orgánica de Educación Superior y la normativa emitida por el Consejo de Educación Superior. Este marco reconoce la educación como un derecho fundamental y establece la responsabilidad del Estado y de las instituciones educativas de garantizar la igualdad de oportunidades, la accesibilidad y la no discriminación de las personas con discapacidad. En el ámbito universitario, estas disposiciones comprometen a las instituciones de educación superior a implementar políticas, ajustes y apoyos que favorezcan el acceso, la participación, la permanencia y la culminación de los estudios (Sierra y García, 2020).

No obstante, Paz Maldonado (2020) sostiene que la inclusión escasea en Latinoamérica, pues pese a los marcos legales existentes no se han logrado transformaciones profundas en la educación superior. En esta línea, Clavijo y Bautista (2020), a través de un análisis de aportaciones internacionales y la legislación ecuatoriana, concluyen que persisten deficiencias debido a la escasez de iniciativas en el nivel institucional, formativo e investigador que garanticen no solo el acceso, sino también la posibilidad de finalizar la educación.

En este sentido, Solís et al. (2025) realizaron una revisión sistemática en contextos europeos, la predominancia correspondía a estudios cuantitativos organizados en seis áreas clave, donde destacan las actitudes hacia la discapacidad y la formación docente, ambas dimensiones abordadas en el presente estudio. Los resultados evidenciaron que una mejor preparación del profesorado y actitudes más favorables se asocian con entornos percibidos por los estudiantes como más



inclusivos. De manera similar, en revisiones de alcance global como la de Gull et al. (2025), se destaca que las principales barreras percibidas por los estudiantes se relacionan con la insuficiente preparación docente para implementar estrategias pedagógicas inclusivas.

En la educación superior, la existencia de marcos normativos y políticas institucionales no garantiza por sí sola la implementación efectiva de prácticas inclusivas. La evidencia indica que su aplicación también depende de la preparación del profesorado, sus actitudes hacia la discapacidad y la percepción de competencia para responder pedagógicamente a la diversidad (Clavijo y Bautista, 2020). En consecuencia, las actitudes y la autoeficacia docente constituyen variables relevantes para analizar la relación entre las disposiciones institucionales y la práctica inclusiva desarrollada en el aula universitaria.

Revisiones recientes sobre educación superior inclusiva muestran que el campo ha tendido a organizarse alrededor de las condiciones de acceso y apoyo institucional, mientras que las actitudes, concepciones de discapacidad y creencias de eficacia del profesorado aparecen con frecuencia como dimensiones asociadas, pero no siempre como ejes explicativos de la práctica inclusiva (Carballo et al., 2026).

Esta limitación resulta relevante porque la implementación de la inclusión en educación superior no depende únicamente de la existencia de políticas o recursos, sino también de la forma en que los docentes interpretan la discapacidad, valoran la inclusión y se perciben capaces de responder pedagógicamente a la diversidad. En este sentido, el presente estudio contribuye a desplazar el análisis desde una lectura predominantemente normativa o institucional hacia una comprensión psicosocial de la inclusión universitaria, situada en el contexto ecuatoriano.

En el ámbito de la educación inclusiva, las actitudes docentes se entienden como disposiciones o valoraciones frente a la inclusión de estudiantes con discapacidad. Estas comprenden las creencias relacionadas con su enseñanza, componente cognitivo, las emociones asociadas a dicha práctica y las tendencias de actuación que pueden favorecer o limitar la inclusión (Jury et al., 2021). En el ámbito universitario, el objeto de la actitud en esta investigación corresponde a la inclusión de estudiantes con discapacidad y a la disposición del profesorado para responder a las barreras que pueden limitar su participación. Los docentes constituyen actores clave en este proceso, debido a

que sus actitudes y creencias influyen en la disposición para implementar prácticas y ajustes pedagógicos inclusivos (Dignath et al., 2022).

Las actitudes pueden verse influenciadas por distintos elementos, como la educación recibida o el género (Alrusaiyes, 2024). En consistencia con esto, García y Castelao (2023), en su estudio sobre las variables sociodemográficas señalan que ciertos perfiles pueden desarrollar prácticas inclusivas, a diferencia de otros en función de la edad y a la experiencia, los docentes con mayor experiencia fueron quienes obtienen mejores resultados.

La acumulación de experiencia y formación adicional en el profesorado potencia la capacidad autopercebida para manejar el aula inclusiva, lo que Bandura definió como autoeficacia, que en este contexto refleja el grado de confianza que poseen los docentes en su capacidad para promover el aprendizaje y enseñar de forma eficaz a los alumnos (Bandura, 1997; Woodcock et al., 2022). Savolainen et al. (2020) concluyeron que existe una correlación positiva entre ambas variables, lo que confirma que los docentes que se percibe más eficaces tiende a tener actitudes inclusivas que mejoran la adaptación de los alumnos.

Para comprender la conducta docente inclusiva, la presente investigación se apoya en la Teoría del Comportamiento Planificado, formulada por Ajzen (1991) y aplicada recientemente al análisis de la intención del profesorado de implementar prácticas inclusivas (Almalky & Alrabiah, 2024). Este modelo plantea que la intención conductual se configura a partir de la actitud hacia la conducta, la norma subjetiva y el control conductual percibido.

Dado que estos componentes pueden analizarse de manera parcial según los objetivos de investigación (Almalky y Alrabiah, 2024), el presente estudio se centra en dos de sus dimensiones, la actitud hacia las personas con discapacidad y el control conductual percibido, este último conceptualmente equivalente a la autoeficacia docente propuesta por Bandura, en tanto ambos reflejan la creencia del individuo en su capacidad para ejecutar una conducta específica con éxito.

La actitud hacia la conducta corresponde a la evaluación que el docente realiza sobre los beneficios o dificultades de enseñar a estudiantes con discapacidad. Reina et al. (2021) comprobaron que programas de sensibilización basados en el contacto y la reflexión sobre la discapacidad producen



actitudes más favorables hacia comportamientos inclusivos, lo que refuerza el papel de la actitud como antecedente de la práctica docente.

El control conductual percibido, segundo componente del modelo, se relaciona directamente con la autoeficacia propuesta por Bandura. Se refiere a la creencia en las capacidades personales para controlar las dificultades que puedan existir al momento de realizar determinada conducta. Como se mencionó en la investigación de Woodcock et al. (2022), mientras mayor sea el control conductual percibido más favorable será la aplicación de prácticas inclusivas.

A pesar del desarrollo de políticas y estudios sobre inclusión educativa, todavía existe evidencia limitada en el contexto universitario ecuatoriano acerca de la relación entre las actitudes hacia la discapacidad y la autoeficacia del profesorado para implementar prácticas inclusivas. Esta limitación dificulta comprender en qué medida las disposiciones del docente hacia la discapacidad se relacionan con su percepción de competencia para responder pedagógicamente a la diversidad.

Por ello, el objetivo general del presente estudio fue analizar la relación entre las actitudes hacia la discapacidad y la autoeficacia docente para la inclusión, así como determinar el poder predictivo estadístico de las actitudes sobre la autoeficacia en profesores de tres universidades de la región Costa del Ecuador. De manera complementaria, se examinaron las diferencias en ambas variables según el sexo, la edad, los años de experiencia, el tipo de contrato, la universidad de pertenencia y la formación recibida en educación inclusiva. Se planteó como hipótesis principal que las actitudes más favorables hacia la discapacidad se asociarían con mayores niveles de autoeficacia docente y constituirían un predictor estadísticamente significativo de esta. Asimismo, se planteó que los docentes con formación en educación inclusiva presentarían niveles superiores de autoeficacia.

Material y métodos

Se realizó un estudio de enfoque cuantitativo, con diseño no experimental, de corte transversal y alcance correlacional-predictivo. La información se recopiló en un único momento durante el periodo lectivo 2025–2026, sin manipulación de las variables. El estudio examinó la relación entre las actitudes hacia la discapacidad y la autoeficacia docente para la inclusión, así como el poder predictivo estadístico de las actitudes sobre la autoeficacia.

Participantes

El estudio se desarrolló en tres instituciones de educación superior de la región Costa del Ecuador. Por el acuerdo de confidencialidad establecido con las instituciones participantes, sus nombres se mantuvieron anonimizados y fueron codificados como Universidad 1, Universidad 2 y Universidad 3 (véase Tabla 1). De acuerdo con su régimen de financiamiento, estas instituciones corresponden al área pública. La incorporación de universidades con estas características permitió examinar las variables del estudio en contextos institucionales sujetos a políticas y condiciones diferenciadas para la implementación de la educación inclusiva.

La población de referencia estuvo constituida por docentes universitarios en ejercicio. Se utilizó un muestreo no probabilístico por conveniencia y se obtuvo una muestra de 120 profesores pertenecientes a distintas facultades de las tres instituciones, quienes respondieron voluntariamente un cuestionario en línea. Los criterios de inclusión fueron encontrarse en ejercicio docente activo durante el periodo lectivo 2025–2026, pertenecer a una de las instituciones participantes y aceptar el consentimiento informado.

La suficiencia del tamaño muestral se examinó mediante un análisis de sensibilidad estadística realizado con el módulo PAMLj de Jamovi. Para una prueba bilateral, un nivel de significancia de $\alpha = .05$, una potencia estadística de .80 y una muestra de 120 participantes, fue posible detectar una correlación mínima de $\rho = .252$. Por tanto, el tamaño de la muestra permitió identificar asociaciones de magnitud pequeña a moderada o superiores entre las variables principales.

Tabla 1*Características sociodemográficas de la muestra (N = 120)*

Variable	Categoría	n	%
Sexo	Femenino	59	49.2
	Masculino	61	50.8
Edad	30-39 años	22	18.3
	40-49 años	29	24.2
	>50 años	69	57.5
Tipo de Contrato	Titular	65	54.2
	Ocasional	55	45.8
Años de experiencia docente	Menos de 10 años	32	26.7
	10-15 años	39	32.5
	Más de 15 años	49	40.8
Formación en inclusión	Si	89	74.2
	No	31	25.8
Universidad	Universidad 1	48	40.0
	Universidad 2	34	28.3
	Universidad 3	38	31.7

Instrumentos

Para medir las actitudes hacia la discapacidad se utilizó la Escala de Actitudes hacia las Personas con Discapacidad (EAPD-25), versión adaptada por Sainz-Palafox et al. (2022) a partir del instrumento original de Verdugo et al. (1994). La versión modificada consta de 25 ítems distribuidos en dimensiones actitudinales. Valoración de Limitaciones, Implicación Personal y Calificación Genérica, que conforman las escalas discriminatorias; y Asunción de Roles y Capacidades, que constituye la escala igualitaria. Las respuestas se registran en una escala tipo Likert de seis puntos. Los ítems que expresan afirmaciones igualitarias sobre la discapacidad se puntúan de forma inversa. La versión modificada demostró propiedades psicométricas adecuadas, con un coeficiente omega de McDonald de $\omega = .88$ para la escala total, con valores por subescala que oscilan entre .63 y .84 (Palafox et al., 2022).



La autoeficacia docente se evaluó mediante la escala Teacher Efficacy for Inclusive Practice (TEIP), desarrollada originalmente por Sharma et al. (2012) y adaptada al castellano por Cardona Moltó et al. (2017). La escala presenta 18 ítems organizados en tres dimensiones. Eficacia para Implementar Prácticas Inclusivas (EIP; 6 ítems), Eficacia en Colaboración (ECI; 6 ítems) y Eficacia en el Manejo de la Conducta en Clase (EMCC; 6 ítems). Las respuestas se registran en una escala tipo Likert de seis puntos. La adaptación al castellano demostró propiedades psicométricas adecuadas, con una estructura trifactorial confirmada y un coeficiente alfa de Cronbach de $\alpha = .93$ para la escala total (Cardona-Moltó et al., 2017). De manera adicional, se empleó un cuestionario sociodemográfico de elaboración propia, compuesto por preguntas de respuesta cerrada sobre la edad, sexo, años de experiencia docente, tipo de contrato, universidad de pertenencia y formación recibida en educación inclusiva.

Procedimiento

La recolección de datos se realizó entre el 15 de febrero de 2026 y el 1 de marzo de 2026. Se utilizó un cuestionario en línea elaborado mediante formularios digitales y distribuido a través del correo institucional del profesorado. La invitación se difundió mediante canales institucionales y con el apoyo de coordinadores de carrera, quienes facilitaron el enlace de participación. Se enviaron 180 invitaciones a docentes de las instituciones participantes y se obtuvieron 120 cuestionarios completos, lo que representó una tasa de respuesta del 66,7 %. Para los análisis se consideraron únicamente los cuestionarios que cumplieron los criterios de inclusión y presentaron respuestas completas en las variables principales.

El protocolo contó con el aval institucional de la universidad de adscripción de los investigadores, tras la revisión de los procedimientos relacionados con el consentimiento informado, la confidencialidad, la privacidad y el manejo seguro de los datos. La participación fue voluntaria, anónima y de riesgo mínimo. Antes de responder el cuestionario, los docentes aceptaron un consentimiento informado digital en el que se explicaron el objetivo del estudio, los procedimientos, los posibles riesgos y beneficios, así como el uso académico y científico de la información. Todo el procedimiento se desarrolló conforme a los principios éticos establecidos en la Declaración de Helsinki.



Análisis de datos

Se evaluó el cumplimiento del supuesto de normalidad mediante las pruebas de Kolmogorov-Smirnov y Shapiro-Wilk. Dado que los resultados indicaron desviaciones significativas de la normalidad en ambas variables principales ($p < .05$). Debido a las desviaciones de la normalidad, se emplearon procedimientos no paramétricos para los análisis correlacionales y las comparaciones entre grupos. Para evaluar la capacidad predictiva estadística se ajustó un modelo de regresión lineal con intervalos de confianza *bootstrap* BCa y errores estándar robustos.

Se ajustó un modelo de regresión lineal con intervalos de confianza *bootstrap* BCa (5000 remuestreos) con la finalidad de establecer el poder predictivo de las actitudes sobre la autoeficacia. Este enfoque se adoptó ante la falta de normalidad en los residuos. La inspección visual de los gráficos de residuos permitió identificar heterocedasticidad, ante lo cual se emplearon errores estándar robustos con corrección HC aplicados automáticamente por el software. La distancia de Cook máxima fue de .245 y no superó el criterio general de 1; no obstante, se inspeccionaron los casos con los valores más elevados para comprobar que no alteraran sustancialmente las estimaciones del modelo.

El tamaño del efecto se estimó mediante el coeficiente r para la U de Mann-Whitney y eta cuadrado (η^2) para Kruskal-Wallis. Adicionalmente, se realizaron análisis de contingencia mediante chi-cuadrado (χ^2) para explorar la asociación entre el tipo de contrato y variables sociodemográficas relevantes. Todos los análisis se realizaron con un nivel de significancia de $\alpha = .05$ y fueron procesados con el software Jamovi versión 2.6.44.

Resultados

Se calcularon estadísticos descriptivos y coeficientes de fiabilidad para las escalas de actitudes hacia la discapacidad (EAPD-25) y autoeficacia docente (TEIP). Ambas escalas mostraron una excelente consistencia interna, con coeficientes alfa de Cronbach de $\alpha = .937$ y $\alpha = .979$, respectivamente (véase Tabla 2).

Tabla 2
Consistencia interna de las escalas utilizadas

Escala	α de Cronbach
EAPD-25 (Actitudes hacia las personas con discapacidad)	.937
TEIP (Autoeficacia docente)	.979

En relación con la escala EAPD-25, la puntuación media global fue elevada ($M = 5.18$, $DE = .81$), situándose por encima del punto medio de la escala. Con respecto a las subescalas, todas las dimensiones presentaron medias superiores, la asunción de roles ($M = 5.27$, $DE = .99$), la implicación personal ($M = 5.14$, $DE = 1.08$) y la valoración de limitaciones ($M = 5.07$, $DE = 1.21$). La dimensión de calificación genérica presentó la media más baja ($M = 4.80$, $DE = 1.09$), aunque igualmente elevada (véase Tabla 3).

En cuanto a la escala TEIP, la media global también se situó en un nivel alto ($M = 5.11$, $DE = 1.12$). En las subescalas, la eficacia en la gestión del aula diversa (EMCC) presentó la media más elevada ($M = 5.20$, $DE = 1.17$), seguida de la eficacia para la práctica inclusiva (EIPi) ($M = 5.10$, $DE = 1.20$) y la eficacia en la colaboración institucional (ECI) ($M = 5.01$, $DE = 1.15$) (véase Tabla 3).

Tabla 3

Estadísticos descriptivos de las escalas y sus dimensiones

Escala	Dimensión	M	DE	Mediana
EAPD-25	Puntuación total	5.18	0.81	5.44
	Valoración de limitaciones	5.07	1.21	5.33
	Implicación personal	5.14	1.08	5.33
	Calificación genérica	4.80	1.09	5.00
	Asunción de roles	5.27	0.99	5.67
TEIP	Puntuación total	5.11	1.12	5.39
	Práctica inclusiva (EIP)	5.10	1.20	5.67
	Colaboración institucional (ECI)	5.01	1.15	5.33
	Gestión del aula diversa (EMCC)	5.20	1.17	5.50

Para examinar la relación entre las actitudes hacia la discapacidad y la autoeficacia docente, se realizó una correlación de Spearman. Los resultados evidenciaron una relación positiva, moderada-alta y estadísticamente significativa entre ambas variables ($\rho = .589$, $p < .001$), lo que indica que niveles más favorables de actitud se asocian con mayores niveles de autoeficacia docente (véase Tabla 4).

Tabla 4
Correlaciones de Spearman entre las variables principales del estudio (N = 120)

Variable	1	2
1. Actitudes hacia la discapacidad (EAPD-25)	—	.589***
2. Autoeficacia docente (TEIP)	.589***	—

Nota. ρ = coeficiente de Spearman. *** $p < .001$.

De forma complementaria, se realizó un análisis de correlación de Spearman entre las subescalas, encontrándose asociaciones positivas con significancia estadística ($p < .05$). Las subescalas de eficacia exhibieron correlaciones de magnitud alta entre sí, lo que resalta la relación entre la eficacia para la práctica inclusiva y la colaboración ($\rho = .862, p < .001$), así como con el manejo en el aula diversa ($\rho = .779, p < .001$), esto refleja una marcada coherencia interna en el constructor de autoeficacia.

Las dimensiones actitudinales de la EAPD-25 registraron correlaciones moderadas con las subescalas de eficacia, destacándose la valoración de limitaciones con la eficacia para la práctica inclusiva ($\rho = .418, p < .001$), y la calificación genérica y gestión del aula diversa ($\rho = .533, p < .001$), esto refleja un vínculo sostenido entre las creencias inclusivas y la percepción de competencia docente.

Posterior a lo mencionado, se ejecutó un análisis de regresión lineal para establecer el poder predictivo de las actitudes sobre la autoeficacia docente. Dado que los residuos mostraron desviaciones de la normalidad, se estimó un modelo de regresión lineal con intervalos de confianza bootstrap BCa (5000 remuestreos) y errores estándar robustos, con el fin de obtener estimaciones más confiables.

Los resultados del modelo fueron estadísticamente significativos, $F(1, 118) = 85.20, p < .001$, lo que explica el 41.9% de la varianza de la autoeficacia docente ($R^2 = .419, R^2 \text{ ajustado} = .414$). La relación entre las actitudes hacia la discapacidad y la autoeficacia docente resultó una asociación positiva y estadísticamente significativa ($B = 0.894, \beta = .648, p < .001$), cuyo intervalo de confianza

bootstrap al 95% estuvo comprendido entre [0.609, 1.120] (véase Tabla 5). Cabe señalar que la correlación de Spearman se basa en rangos y la regresión lineal en valores originales, por tanto, ambos coeficientes no admiten comparación directa, aunque se complementan para describir la relación y la capacidad predictiva entre las variables.

Tabla 5
Regresión lineal prediciendo autoeficacia docente

Predictor	B	SE (robust)	β	IC 95% (BCa)	t	p
Intercepto	5.105	0.079	—	[4.949, 5.254]	64.39	< .001
Actitudes hacia la discapacidad (EAPD)	0.894	0.135	0.648	[0.609, 1.120]	6.62	< .001

Para la comparación entre grupos en función de variables sociodemográficas se emplearon dos pruebas según el número de categorías de cada variable: la prueba U de Mann-Whitney para variables dicotómicas y la prueba de Kruskal-Wallis para variables con tres o más categorías. En términos generales, no se observaron diferencias estadísticamente significativas en función del sexo, la universidad, los años de experiencia docente ni la edad de los participantes en las puntuaciones de actitudes hacia la discapacidad ni en la autoeficacia docente.

La formación en inclusión no produjo diferencias significativas en las actitudes hacia la discapacidad ($U = 1301$, $p = .638$, $r = .057$). En contraste, la autoeficacia docente arrojó diferencias estadísticamente significativas ($U = 932$, $p = .007$, $r = .324$), observándose puntuaciones superiores en el grupo de docentes que reportó haber recibido formación específica. El tamaño del efecto obtenido fue de magnitud moderada (véase Tabla 6).

En cuanto al tipo de contrato, se observaron diferencias estadísticamente significativas tanto en las actitudes hacia la discapacidad ($U = 1139$, $p < .001$, $r = .363$) como en la autoeficacia docente ($U = 1247$, $p = .004$, $r = .303$). En ambos casos, los docentes con contrato ocasional presentaron puntuaciones más elevadas en comparación con aquellos con contrato titular (véase Tabla 6). Los tamaños del efecto fueron moderados en ambos casos.

Tabla 6
Diferencias en actitudes y autoeficacia docente según variables sociodemográficas

Variable	Dependiente	Estadístico (U)	p	r
Formación en inclusión	Actitudes (EAPD)	1301	.638	.057
Formación en inclusión	Autoeficacia (TEIP)	932	.007	.324
Tipo de contrato	Actitudes (EAPD)	1139	< .001	.363
Tipo de contrato	Autoeficacia (TEIP)	1247	.004	.303

Con el propósito de explorar posibles factores asociados, se realizaron análisis de contingencia que revelaron asociaciones estadísticamente significativas entre el tipo de contrato y dos variables relevantes, la formación académica ($\chi^2 = 10.5$, $gl = 1$, $p = .001$) y la edad de los participantes ($\chi^2 = 8.32$, $gl = 2$, $p = .016$). En cuanto a la formación académica (véase Tabla 7), los docentes ocasionales se concentraron mayoritariamente en el nivel de maestría (81.8%), mientras que los titulares mostraron una proporción mayor de doctorado (45% frente a 18.2%).

Respecto a la edad, los docentes ocasionales presentaron una distribución más joven, donde el grupo etario de 30 a 39 años representa la mayor proporción de esta categoría, cerca de tres de cada diez docentes (29.1%), frente al 9.2% de los titulares en ese mismo rango (véase Tabla 7). Los docentes titulares, por su parte, se concentraron predominantemente en el grupo de más de 50 años (61.5%).

Tabla 7

Asociación entre el tipo de contrato y variables sociodemográficas

Variable	Categoría	Titular	Ocasional	Total
Formación académica	Maestría	35	45	80
	Doctorado	30	10	40
Edad	30–39 años	6	16	22
	40–49 años	19	10	29
	> 50 años	40	29	69
Total		65	55	120

Discusión

El primer hallazgo del presente estudio revela una correlación estadísticamente significativa entre las actitudes hacia la discapacidad y la autoeficacia docente. Este resultado también fue observado por Yada et al. (2021), cuyo metaanálisis confirmó que los docentes con mayor percepción de competencia para enseñar en contextos inclusivos tienden a sostener actitudes más favorables. La replicación de esta relación en una muestra de docentes universitarios en Ecuador amplía esta idea a un contexto geográfico e institucional escasamente representado en la literatura.

Otros estudios que utilizaron exactamente la misma escala TEIP obtuvieron resultados similares en docentes en formación inicial en China (Yang et al., 2025). La muestra del profesorado del presente estudio presenta características diferentes al trabajar con docentes en formación frente a docentes en ejercicio, pero la relación entre las variables de autoeficacia y actitudes se repite, lo que sugiere que el vínculo se mantiene frente a contextos culturales e institucionales diferentes.

Conviene mencionar que esta relación no es universalmente uniforme. Burak et al. (2025), aplicaron un modelo de regresión jerárquica en un estudio en Turquía, reportaron inconsistencias frecuentes entre los estudios de ambas variables. Esto se atribuyó a factores contextuales propios

de los entornos educativos. Esta observación refuerza el valor de la presente aportación empírica, al documentar la relación existente en el contexto de la educación superior ecuatoriana.

La robustez del modelo de regresión aporta evidencia adicional de que el efecto predictivo de las actitudes sobre la autoeficacia se mantiene estable independientemente de supuestos paramétricos convencionales. Este resultado es interpretable como la interacción entre la disposición hacia la conducta y la percepción de capacidad para implementarla.

Sin embargo, esta relación no debe entenderse como una dirección causal cerrada. Aunque el modelo analítico examinó el efecto predictivo de las actitudes sobre la autoeficacia, estudios longitudinales han señalado que ambos constructos pueden mantener una relación interdependiente, por lo que la dirección del vínculo no debe asumirse de forma unívoca (Savolainen et al., 2020). En este sentido, las actitudes favorables podrían facilitar la disposición a ensayar prácticas inclusivas, mientras que una mayor autoeficacia podría reducir la percepción de dificultad asociada a la inclusión. Por tanto, el vínculo encontrado debe interpretarse como una relación dinámica entre disposición valorativa y percepción de capacidad, más que como una secuencia causal definitiva.

Los niveles observados en ambas escalas resultaron notablemente elevados; si bien podrían interpretarse como evidencia de actitudes y autoeficacia favorables en el profesorado universitario participante, la distribución de los datos del estudio sugiere la presencia de asimetría en las puntuaciones, lo que podría indicar un posible efecto techo, documentado en investigaciones sobre actitudes inclusivas (Guillemot et al., 2022).

Para interpretar la concentración de las puntuaciones en valores elevados, debe considerarse la posible influencia del sesgo de deseabilidad social asociado con las medidas de autoinforme. Dignath et al. (2022) advierten que la evaluación explícita de las creencias docentes puede producir respuestas socialmente deseables que no reflejen necesariamente las creencias reales ni las prácticas desarrolladas en el aula. Asimismo, los niveles elevados de autoeficacia docente podrían explicarse parcialmente por este sesgo y por algunos factores culturales que afectan la expresión pública de inseguridades profesionales (Long et al., 2025). En conjunto, esto sugiere que los instrumentos de autoinforme pueden capturar la imagen que el participante desea proyectar antes que su conducta pedagógica efectiva.

En lo que respecta a las variables sociodemográficas, los hallazgos del presente estudio coinciden con los reportados por Guillemot et al. (2022), cuyo metaanálisis que abarcó estudios publicados entre 2000 y 2020 concluyó que los resultados sobre la influencia del género en las actitudes hacia la inclusión son marcadamente inconsistentes entre países y contextos, lo que indica que la dirección e intensidad de estas diferencias depende en gran medida del entorno cultural e institucional específico bajo estudio.

La estabilidad de ambos constructos frente a las variables sociodemográficas podría interpretarse desde el entorno profesional que comparten los participantes dentro de cada institución. Es decir, independientemente de estas variables, los docentes de las instituciones participantes comparten una cultura organizacional que homogeneiza sus actitudes y autoeficacia por encima de sus características individuales, hipótesis que requeriría diseños cualitativos o mixtos para ser examinada.

Con respecto a la formación en educación inclusiva, los resultados indican que la formación puede afectar de manera diferencial ambas variables. En revisiones sistemáticas como la de Dignath et al. (2022) se documentan efectos equivalentes entre las dimensiones consideradas. En un metaanálisis que analizó datos de más de 155,000 participantes, la magnitud del efecto formativo varía considerablemente según el tipo, duración e intensidad de la intervención (Donath et al., 2023). Esta variabilidad sugiere que no toda formación produce efectos equivalentes, y que la calidad y pertinencia del contenido formativo determinan su impacto sobre la percepción de competencia docente.

Los análisis comparativos revelaron diferencias estadísticamente significativas en función del tipo de contrato docente, tanto en las actitudes como en la autoeficacia docente con puntuaciones superiores en los docentes con contrato ocasional. Dado el escaso desarrollo de esta variable en la literatura sobre inclusión en educación superior, este resultado introduce un elemento relevante para la comprensión de las disposiciones docentes en este contexto.

La evidencia disponible en el presente estudio no respalda que estas diferencias se expliquen por el nivel de formación académica, ya que los docentes con contrato titular concentraron una mayor

proporción de formación doctoral. En consecuencia, se podría considerar que ciertos factores no explorados en el presente estudio podrían influir en esta relación.

Las creencias docentes hacia la inclusión tienden a consolidarse durante los procesos formativos y a mantenerse relativamente estables en el tiempo, lo que puede dar lugar a disposiciones diferenciadas en función de los marcos educativos en los que se formaron (Dignath et al., 2022). Desde esta perspectiva, es plausible que los docentes con contrato ocasional hayan sido formados en contextos donde los enfoques de educación inclusiva ya estaban más integrados en los discursos y prácticas educativas.

Desde la teoría de la autodeterminación, las características del contexto laboral pueden favorecer o limitar la satisfacción de las necesidades psicológicas de competencia, autonomía y relación, con posibles efectos sobre la motivación y el desempeño profesional (Gagné et al., 2022). Desde esta perspectiva, las puntuaciones superiores obtenidas por los docentes con contrato ocasional podrían estar relacionadas con diferencias en las condiciones laborales, las exigencias de desempeño o la percepción de competencia. Sin embargo, debido a que estos factores motivacionales no fueron evaluados directamente en el presente estudio, esta explicación debe considerarse una hipótesis interpretativa que requiere comprobación en futuras investigaciones.

El diseño transversal y exploratorio del estudio impone limitaciones que deben tenerse en cuenta al interpretar los resultados. En primera instancia, no es viable inferir relaciones causales entre el tipo de contrato y las variables principales, ni descartar la probable influencia de factores no controlados en el contexto analizado. El efecto consistente identificado en ambas variables dependientes, avalado por los análisis de contingencia, confiere suficiente interés empírico a este hallazgo para posicionarlo como una línea de investigación prometedora en el campo de la inclusión universitaria latinoamericana.

Respecto a las limitaciones del estudio, el muestreo no probabilístico, sustentado en la participación voluntaria del profesorado mediante un cuestionario en línea, puede generar sesgos de autoselección, puesto que los docentes con mayor interés o compromiso frente a la inclusión pudieron haber tenido mayor disposición a participar. En este sentido, los resultados no deben extenderse al conjunto del profesorado universitario ecuatoriano, sino entenderse como evidencia empírica situada en tres instituciones de educación superior pertenecientes a la región Costa.



El uso exclusivo de instrumentos de autoinforme introduce el riesgo de sesgo de deseabilidad social, como se analizó anteriormente. La complementación con métodos de observación directa de prácticas de aula, entrevistas en profundidad o grupos focales permitiría triangular la información obtenida y reducir la distancia potencial entre las variables mencionadas.

Conclusiones

Los resultados muestran una relación positiva y estadísticamente significativa entre las actitudes hacia la discapacidad y la autoeficacia docente para la inclusión. Asimismo, las actitudes explican una proporción relevante de la variabilidad de la autoeficacia, lo que respalda su importancia para comprender cómo el profesorado universitario percibe su capacidad para responder a la diversidad. Debido al carácter transversal y no experimental del estudio, esta relación debe interpretarse en términos asociativos y predictivos estadísticos, sin establecer conclusiones causales.

La formación en educación inclusiva se asocia con mayores niveles de autoeficacia docente, aunque no presenta diferencias significativas en las actitudes hacia la discapacidad. Este resultado sugiere que la capacitación puede fortalecer la percepción de competencia profesional, pero que la modificación de las actitudes podría requerir estrategias formativas específicas, como el contacto significativo con personas con discapacidad, la reflexión sobre creencias y estereotipos y el análisis de experiencias pedagógicas inclusivas.

No se observan diferencias significativas en las variables principales según el sexo, la edad, la experiencia docente o la universidad de pertenencia. En cambio, los docentes con contrato ocasional presentan puntuaciones superiores en actitudes y autoeficacia. Este hallazgo debe interpretarse con cautela, debido a que las condiciones laborales, la motivación profesional y otros factores asociados al tipo de contrato no fueron evaluados directamente.

En términos aplicados, los resultados respaldan el diseño de programas de formación docente que integren dos componentes complementarios: el desarrollo de competencias para implementar prácticas inclusivas y el trabajo reflexivo sobre las actitudes hacia la discapacidad. También resulta pertinente que las instituciones evalúen periódicamente las necesidades formativas del profesorado



y acompañen la capacitación con recursos, asesoramiento pedagógico y mecanismos de seguimiento.

Futuras investigaciones deben ampliar la muestra a instituciones de otras regiones del Ecuador, incorporar diseños longitudinales y examinar variables institucionales y laborales que permitan comprender las diferencias asociadas con el tipo de contrato. También se recomienda combinar los cuestionarios de autoinforme con entrevistas, observaciones de aula y medidas de prácticas inclusivas, con el propósito de reducir el posible efecto de la deseabilidad social y contrastar las percepciones docentes con su actuación pedagógica.

Referencias Bibliográficas

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179–211. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)
- Almalky, H. A., & Alrabiah, A. H. (2024). Predictors of teachers' intention to implement inclusive education. *Children and Youth Services Review*, 158, 107457. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2024.107457>
- Alrusaiyes, R. F. (2024). Faculty attitudes toward students with disabilities in the Kingdom of Saudi Arabia: A mixed-methods study. *SAGE Open*, 14(1), 1–15. <https://doi.org/10.1177/21582440231225583>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Burak, Y., Ahmetoğlu, E., & Gümüş, S. S. (2026). Teachers' attitudes towards inclusion and views on self-efficacy and classroom practices regarding inclusive education. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 26(1). <https://doi.org/10.1111/1471-3802.70047>
- Carballo, R., Vlachou, A., & Tsermidou, L. (2026). Faculty members' attitudes and conceptions of disability and inclusive education in higher education: a systematic review. *European*



23. <https://doi.org/10.1080/08856257.2026.2647236>

Cardona Moltó, M. C., Chiner, E., Gómez-Puerta, M., Merma-Molina, G., & Villegas Castrillo, E. (2017). Adaptación y validación de la versión española de la escala Teacher Efficacy for Inclusive Practice (TEIP) para maestros. En A. Rodríguez-Martín (Coord.), *Prácticas innovadoras inclusivas: Retos y oportunidades* (pp. 267–274). Universidad de Oviedo.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6459185>

Clavijo Castillo, R. G., & Bautista-Cerro, M. J. (2020). La educación inclusiva: Análisis y reflexiones en la educación superior ecuatoriana. *Alteridad*, 15(1), 113–124. <https://doi.org/10.17163/alt.v15n1.2020.09>

Dignath, C., Rimm-Kaufman, S., van Ewijk, R., & Kunter, M. (2022). Teachers' beliefs about inclusive education and insights on what contributes to those beliefs: A meta-analytical study. *Educational Psychology Review*, 34(4), 2609–2660. <https://doi.org/10.1007/s10648-022-09695-0>

Donath, J. L., Lüke, T., Graf, E., Tran, U. S., & Götz, T. (2023). Does professional development effectively support the implementation of inclusive education? A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 35(1), Article 30. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09752-2>

Gagné, M., Parker, S. K., Griffin, M. A., Dunlop, P. D., Knight, C., Klonek, F. E., & Parent-Rocheleau, X. (2022). Understanding and shaping the future of work with self-determination theory. *Nature Reviews Psychology*, 1(7), 378–392. <https://doi.org/10.1038/s44159-022-00056-w>



- Solís-García, P., & Real-Castelao, S. (2023). Actitudes hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad en profesorado de secundaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 27(2), 267–286.
<https://doi.org/10.30827/profesorado.v27i2.21321>
- Guillemot, F., Lacroix, F., & Nocus, I. (2022). Teachers’ attitude towards inclusive education from 2000 to 2020: An extended meta-analysis. *International Journal of Educational Research Open*, 3, 100175. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2022.100175>
- Gull, M., Kaur, N., & Basha, S. E. (2025). A systematic review of challenges faced by students with disabilities in higher education. *Annals of Neurosciences*, 33(2), 247–258.
<https://doi.org/10.1177/09727531251344705>
- 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, 655356.
<https://doi.org/10.3389/feduc.2021.655356>
- Long, Y., Sharma, U., & Subban, P. (2025). Teachers’ attitudes and self-efficacy toward inclusive education in mainland China: A meta-analysis. *Cogent Education*, 12(1), Article 2526872.
<https://doi.org/10.1080/2331186X.2025.2526872>
- Paz Maldonado, E. (2020). Revisión sistemática: Inclusión educativa de estudiantes universitarios en situación de discapacidad en América Latina. *Estudios Pedagógicos*, 46(1), 413–429.
<https://doi.org/10.4067/S0718-07052020000100413>
- Reina, R., Haeghele, J. A., Pérez-Torralba, A., Carbonell-Hernández, L., & Roldan, A. (2021). The influence of a teacher-designed and -implemented disability awareness programme on the attitudes of students toward inclusion. *European Physical Education Review*, 27(4), 837–853. <https://doi.org/10.1177/1356336X21999400>



- Sainz-Palafox, M. A., Vera-Noriega, J. Á., & Tánori-Quintana, J. (2022). Características métricas de la Escala de Actitudes hacia las Personas con Discapacidad (EAPD). *Revista Evaluar*, 22(2), 14–29. <https://doi.org/10.35670/1667-4545.v22.n2.38683>
- Savolainen, H., Malinen, O.-P., & Schwab, S. (2020). Teacher efficacy predicts teachers' attitudes towards inclusion: A longitudinal cross-lagged analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 26(9), 958–972. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1752826>
- Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices: An international validation. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 12–21. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x>
- Sierra Socorro, J. J., & García Reyes, O. (2020). La educación inclusiva: Su componente normativo desde los organismos internacionales y las políticas públicas nacionales. *Mendive. Revista de Educación*, 18(1), 129–149. <https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/1642>
- Solís-García, P., Barreiro-Collazo, A., Rodríguez-Correa, M., Delgado-Rico, E., & Real-Castelao, S. (2025). Inclusion of students with disabilities in the European Higher Education Area (EHEA): A systematic review. *Cogent Education*, 12(1), Article 2430880. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2430880>
- UNESCO. (1994). Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa
- Verdugo, M. A., Arias, B., & Jenaro, C. (1994). *Actitudes hacia las personas con minusvalía*. Instituto Nacional de Servicios Sociales.



- Woodcock, S., Sharma, U., Subban, P., & Hitches, E. (2022). Teacher self-efficacy and inclusive education practices: Rethinking teachers' engagement with inclusive practices. *Teaching and Teacher Education*, 117, Article 103802. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103802>
- Yada, A., Leskinen, M., Savolainen, H., & Schwab, S. (2021). Meta-analysis of the relationship between teachers' self-efficacy and attitudes toward inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 109, 103521. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103521>
- Yang, Y., Liu, H., Chi, C., & Bak, M. Y. S. (2025). Chinese pre-service general education teachers' attitudes and self-efficacy toward inclusive education. *Frontiers in Psychology*, 16, 1490144. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1490144>

Conflicto de intereses:

Los autores declaran que no existe conflicto de interés posible.

Financiamiento:

No existió asistencia financiera de partes externas al presente artículo.

Agradecimiento:

No aplica.

Nota:

El artículo no es producto de una publicación anterior.