

LAS RELACIONES ENTRE LAS ACTITUDES HACIA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA, LA AUTOEFICACIA Y LA RESILIENCIA DOCENTES

Juan de Dios Uriarte

Universidad del País Vasco
juandedios.uriarte@ehu.eus

Maitane Pegalajar

Universidad del País Vasco

Jesús M^o De León

Universidad del País Vasco

Héctor Galindo

Universidad del País Vasco

Fecha de Recepción: 19 Enero 2019

Fecha de Admisión: 30 Abril 2019

RESUMEN

En el presente estudio se ha tratado de conocer las relaciones entre las actitudes hacia la educación inclusiva, la autoeficacia y la resiliencia docente y otras variables socioprofesionales en una muestra de 300 docentes (maestros 82,3% y maestras 17,7%) de entre 23 y 63 años en activo de la República Dominicana, con alumnado con nee asociadas o no a discapacidades en un entorno sociocultural bajo y de vulnerabilidad social. El profesorado rellenó la Escala de Actitudes del Profesor hacia las Aulas Inclusivas- STATIC-, la Escala de Autoeficacia Docente y la Escala de Resiliencia Docente. Los resultados coinciden con otras investigaciones que muestran la existencia de una relación positiva entre la formación, el conocimiento de los maestros y maestras de la atención a la diversidad, y su disposición a seguir formándose, con su actitud hacia la educación inclusiva, así como con la autopercepción de competencias específicas, de autoeficacia y de resiliencia docentes. Se destaca que la resiliencia docente es una variable personal importante en el ámbito de la educación inclusiva así como la necesidad de implicación por parte del sistema educativo para que el profesorado tenga más formación específica y un alto nivel de autoeficacia y resiliencia docentes.

Palabras clave: autoeficacia docente; resiliencia docente; inclusión; necesidades educativas especiales; actitudes

ABSTRACT

Relationships between attitudes towards inclusive education, self-efficacy and teaching resilience. This study pretends to recognize the relationships between attitudes towards inclusive

education, self-efficacy and teacher's resilience and other socio-professional variables, taking into account a sample of 300 teachers (82.3% men and 17.7% women). These teachers are active and aged between 23 and 63, they work in the Dominican Republic with students with Special Educational Needs -SEN-, associated or not with disabilities, who are in a low sociocultural environment and socially vulnerable. Teachers filled the Scale of Teacher Attitudes Towards Inclusive Classrooms- STATIC-,

the Teacher Self-efficacy Scale and the Teacher Resilience Scale. The results coincide with other studies that show the existence of a positive relationship between the training that teachers already have, the knowledge related to attention to diversity and their willingness to continue training themselves, with their attitude towards inclusive education, as well as towards self-perception of specific competences, self-efficacy and teachers' resilience. This work stresses the importance of teacher resilience in the area of inclusive education. Engagement of the educational system together with the acquisition of technical skills, such as positive attitude and commitment to inclusive education, is required so that the future teachers can be highly self-effective and resilient.

Keywords: teacher self-efficacy; teacher resilience; inclusión; special educational needs; attitudes

INTRODUCCIÓN

La literatura científica viene mostrando que las actitudes del profesorado desempeñan un papel importante para el éxito de un modelo de inclusión educativa y que son diferentes según variables como la edad, el sexo, la formación recibida, los años de experiencia, la etapa educativa en la que ejerce, el tipo de centro escolar, las experiencias tenidas con menores con discapacidad en contextos de educación no formal, la capacitación práctica adquirida para enseñar en aulas de diversidad y otras (Agran et al., 2002; Avramidis et al., 2000; Bhatnagar y Das, 2014; De Boer, Jan y Minnaert, 2011; Loreman, Forlin, & Sharma, 2007; Mirosevic y Lozan, 2014; Pernell et al., 1985; Van Reusen et al., 2000; Sánchez et al., 2008; Stauble, 2009; Vaz et al., 2015). Las actitudes hacia los alumnos con necesidades educativas especiales -NEE- varían según la etapa educativa en la que estos se encuentren, de las dificultades para el aprendizaje y del tipo de discapacidad (García-Fernández, Inglés, Vicent, González y Mañas, 2013).

Entre otras, la autoeficacia es una característica personal que influye en las actitudes de los maestros y maestras hacia la inclusión educativa (Soodak, Podell & Lehman, 1998; Weisel & Dror, 2006, en MacCarthy, 2010), aunque es posible que las actitudes positivas se encuentren también en maestros/as que no se sienten suficientemente competentes para enseñar a alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo NEAE-(EADSNE, 2010). Los maestros y maestras que dudan de sus capacidades y competencias profesionales generan ambientes negativos en el aula (Fernández- Miranda, 2014), y asumirían la educación inclusiva como una carga no deseada, dando lugar a episodios de malestar docente, burnout, conflictividad o absentismo laboral (Acton & Glasgow, 2015; Betoret & Artiga, 2010; Brown, 2012; **Besser-Scholz, 2007**; Castro et al, 2009; Gibbs & Miller, 2014; Bermejo y Prieto, 2005). Por el contrario, el sentido de eficacia individual y colectiva es una variable moderadora del estrés laboral (Merino y Lucas, 2016) que contribuye al bienestar y a la estabilidad laboral, siendo un factor protector de la resiliencia del profesorado (Woodcock, 2012; Johnson, Berg, & Donaldson, 2005; *Gu & Day, 2007*).

Considerada la resiliencia como atributo personal, como proceso, como resultado, como habilidad o como competencia, hay consenso general en que ser resiliente implica adaptación positiva a pesar de situaciones adversas pasadas y/o diarias (Gaxiola, 2013; Uriarte, 2014; Day y Gu, 2015; Piña, 2015). Algunos califican la enseñanza como una profesión de riesgos psicosociales (Cefai, &

Cavioni, 2014; Hong, 2012; Johnson, Berg & Donaldson, 2005). La resiliencia y la autoeficacia muestran un carácter protector frente a las dificultades y riesgos, mantienen la motivación laboral, contribuyendo al bienestar personal y docente a pesar de las dificultades y cambios en el entorno (Beltman, Mansfield y Price, 2001; Gibbs y Miller, 2014; Greenfield, 2015; Perry et al. 2015). La investigación transcultural ha mostrado que las creencias de autoeficacia y la resiliencia se incluyen en los atributos críticos no cognitivos que tienen más relación con los profesores efectivos (Klassen et al. 2018).

La literatura muestra diversos componentes personales de la resiliencia docente: la motivación intrínseca con la profesión a pesar de las dificultades (Sinclair, 2008; Watt & Richardson, 2008; Gibbs & Miller, 2014; Greenfield, 2015); un fuerte sentido de propósito (Gu and Day, 2013); las creencias y en particular la esperanza por su efecto motivacional (Greenfield, 2015; Lavigne, 2010); la autoeficacia (Chan, 2008; Tschannen-Moran y Woolfolk Hoy, 2007; Tsouloupas, Carson, Matthews, Grawitch y Barber, 2010; Woolfolk Hoy y Burke Spero, 2005) y el optimismo disposicional (Doney, 2013). Otros atributos personales son el altruismo, el sentido del humor, la estabilidad emocional, la paciencia, el entusiasmo (Beltman, Mansfield, and Price, 2011).

Lozada, Martínez y Acle (2012) señalan dos vertientes de la resiliencia docente: por un lado, la que tiene relación con el logro de los objetivos escolares, en particular con alumnado vulnerable y escuelas ubicadas en contextos desfavorecidos; por otro lado, la que promueve la resiliencia de los alumnos y las alumnas, la capacidad de resolver problemas y gestionar sus emociones, siendo el maestro y la maestra tutores de resiliencia para el o la menor. Del mismo modo subscriben que los y las docentes resilientes destacan por comportamientos significativos como estar altamente comprometidos con el éxito de los alumnos y alumnas, asumir las responsabilidades de su aprendizaje, la orientación al logro, la alta autoestima y confianza en sí mismos, y la percepción de apoyo por parte de las familias y del resto del equipo docente. La resiliencia docente sería un tipo de resiliencia específica del ámbito educativo, una competencia amplia que se desarrolla día a día en las interacciones personales que se dan en el contexto escolar (Day, Edwards, Griffiths & Gu, 2011), y que incluye características psicológicas positivas como amabilidad, estabilidad emocional, optimismo, tolerancia a la frustración y otras (Uriarte 2006, 2014; De León, 2018).

Los objetivos del estudio son investigar cómo factores sociodemográficos y socio-profesionales y las competencias de autoeficacia y resiliencia docentes explicarían las diferencias en las actitudes del profesorado hacia la inclusión de los y las estudiantes con necesidades educativas especiales en las aulas ordinarias.

MÉTODO

La muestra consta de 300 maestros (82,3%) y maestras (17,7%) seleccionados por conveniencia con edades entre 23 y 63 años ($M=38,36$; $DT = 8,31$) y con una media de experiencia profesional de 9,20 años ($DT= 6,55$). El 57,3% tenía alumnos y alumnas con nee en su actual aula. El 11,3% de la muestra convive con un/a niño/a con nee asociadas o a discapacidad en el hogar.

El *Cuestionario Sociodemográfico y Socioprofesional* es un cuestionario con 23 preguntas sobre la edad, el sexo, estado civil, ubicación del centro de trabajo, nivel académico, años de experiencia, nivel educativo en el que trabaja, número de alumnado con necesidades educativas especiales, si tiene en su hogar algún niño o niña con necesidades educativas especiales, experiencia docente en educación especial, formación específica sobre necesidades educativas especiales recibida en la universidad o por otros medios.

Se crearon dos cuestionarios específicos para ampliar datos sobre las variables de autoeficacia individual y colectiva: el *Cuestionario de Autopercepción de Competencia*, ($\alpha =.743$) y el

Cuestionario de Valoración del Entorno Escolar ($\alpha = .886$). *La Escala de Actitudes del Docente hacia la Inclusión*, traducción española de la Scale of Teachers' Attitudes Toward Inclusive Classrooms –STATIC de K. Cochran (1998), evalúa las actitudes de los maestros y maestras hacia los estudiantes con discapacidad con un enfoque inclusivo. Las puntuaciones altas indican una actitud más positiva hacia la inclusión educativa, mientras que las bajas mostrarían actitudes menos positivas o negativas (Cochran, 1998). En nuestro caso la fiabilidad de *La Escala de Actitudes del Docente hacia la Inclusión* es satisfactoria ($\alpha = .73$) y el análisis factorial exploratorio mostró una solución de 5 factores que supone el 51,76% de la varianza total explicada, no coincidente con estudios anteriores. La puntuación media de la muestra en *La Escala de Actitudes del Docente hacia la Inclusión* es $M = 85,58$ ($SD = 13,725$). *Escala de Autoeficacia Docente* (Rodríguez et al., 2009) - *Escala de Percepción de Eficacia del Profesor* (Bermejo y Prieto, 2005), son denominaciones de la adaptación al español de *Teachers Sense of Efficacy Scale –TSES* (Tschannen-Moran y Woolfolk-Hoy, 2001). La fiabilidad obtenida es alta ($\alpha = .948$), semejante a la hallada en estudios anteriores. La puntuación media de los ítems es de 4.11 y la media de la muestra en la escala total es 98.64 ($DT = 9.762$). *La Escala de Resiliencia Docente* se construyó para esta investigación ante la inexistencia de pruebas semejantes en lengua española que evaluaran esta competencia en maestros y maestros de alumnos con NEE y finalmente se determinó que la nueva Escala de Resiliencia Docente tendría 33 reactivos, 8 de los cuales formulados en sentido negativo ($n^{\circ} 2, 6, 8, 10, 11, 13, 31, 32$). La fiabilidad de la Escala de Resiliencia Docente obtenida es aceptable ($\alpha = .733$).

Se realizaron análisis descriptivos (medias, desviaciones típicas, frecuencias) de todas las variables, se comprobó si las variables continuas presentaban distribución normal, correlaciones, análisis de las diferencias de las variables en los subgrupos muestrales y análisis de regresión múltiple.

RESULTADOS

Así, el 12,7% de la muestra no ha participado en ninguna formación específica sobre educación inclusiva o atención a la diversidad en el aula, y el resto en diversas acciones formativas de durante y después de sus estudios universitarios, pero la mayoría se considera con formación escasa, insuficiente o nula.

El 60% de las respuestas de Autopercepción de Competencias Profesionales para la enseñanza a alumnos con discapacidad, con dificultades de aprendizaje y con necesidades específicas no han sido positivas y gran parte del profesorado no se considera suficientemente competente en este ámbito. Las diferencias de la autopercepción en competencias profesional está relacionada en parte por la mayor o menor formación recibida durante sus estudios universitarios y posteriormente, por un lado, ($r = .318$; $< .05$) y con la apreciación subjetiva que tienen del nivel alcanzado con la formación ($F(3, 299) = 17.883$, $sig. = .000 < .05$).

La puntuación media en la escala de Actitudes de los Maestros y Maestras hacia las Aulas Inclusivas es alta $M = 85.58$, ($DT = 13.725$). y al mismo tiempo alrededor del 50% cree que los niños con necesidades especiales deben estar escolarizados en aulas y/o en centros diferenciados de los regulares.

Las actitudes hacia la educación inclusiva sí están más presentes en los maestros y maestras más jóvenes y con menos años de experiencia profesional. También son más altas en quienes han tenido experiencia con alumnos con nee que en quienes solo han enseñado en aulas regulares a alumnos no identificados con nee. En cambio las actitudes hacia la educación inclusiva sí son más positivas y estadísticamente significativas entre quienes se perciben más competentes para atender a alumnos y alumnas con necesidades especiales ($r = .390$, $sig. = .000 < .001$), por un lado, y entre los que valoran más positivamente los apoyos entre sus compañeros y un entorno escolar más favora-

ble hacia la educación individualizada e inclusiva, por el otro ($r=-.320$; $\text{sig}=.000<.001$). Las actitudes hacia la educación inclusiva tienen relación evidente con la cantidad de la formación específica recibida ($r=.253$ $p<.000$), con la valoración subjetiva que tienen de ella, *suficiente*, *escasa*, *nula*, ($F(3,299)=5.774$, $\text{sig}=.001<.05$), y es significativamente mayor entre los que sí la han recibido formalmente respecto de quienes no la han recibido ($F_{2,299}=6.627$, $\text{sig}=.002<.05$) y entre los que declaran su intención de seguir formándose en este campo ($F(2,299)=7.728$, $\text{sig}=.001<.05$).

En el modelo de regresión lineal múltiple por etapas, donde las actitudes hacia la inclusión educativa son la variable dependiente y como variables independientes se incluyen la edad, los años de trabajo, la formación en educación especial, la autopercepción de competencias para la atención a alumnos y alumnas con nee, la valoración del entorno, autoeficacia docente y resiliencia docente, los resultados indican que el modelo de cuatro variables independientes es significativo, si bien el ajuste es bajo ($R^2=0.260$). La ecuación resultante sería: actitudes= $47,432+0,841$ percepción de competencias + $0,331$ resiliencia – valoración del entorno – años de experiencia. Las actitudes hacia la educación inclusiva estarían positivamente relacionadas con la resiliencia docente y con la autopercepción de las competencias para la atención educativa a alumnos y alumnas con nee, por un lado, y negativamente con la percepción del entorno y los años de experiencia.

La muestra se declara con un nivel de autoeficacia docente bastante alto tanto en la escala en su conjunto ($M=98.64$, $DT=9.762$) como en cada una de las subescalas: autoeficacia para las prácticas de enseñanza ($M=33.29$, $DT=3.522$); autoeficacia la gestión del aula ($M=32.67$, $DT=3.516$); autoeficacia para implicar a los alumnos y alumnas en el aprendizaje ($M=32.68$, $DT=3.296$). No parecen diferencias significativas de autoeficacia docente en función de la edad, el sexo, los años de experiencia profesional, la experiencia con alumnos con nee, la formación de posgrado, la titularidad del centro ni por su ubicación. Por el contrario, hay correlación estadísticamente significativa entre la autoeficacia docente y la formación específica en el ámbito de la educación de alumnos con nee ($r=.138$, $p<.05$) con la medida de la autopercepción de las competencias para atender educativamente a alumnos y alumnas con NEE ($r=.317$ $p<.001$), con la percepción “inclusiva” del entorno profesional ($r=-.145$, $\text{sig}=.012 <.05$) y con las actitudes hacia la educación inclusiva ($r=.230$, $p<.001$), las correlaciones son de magnitud pequeña. La influencia conjunta de varias variables independientes sobre la autoeficacia docente tomada como variable dependiente se ha estimado mediante el análisis de regresión lineal múltiple por etapas. Las variables independientes que se probaron fueron 7: edad, años de trabajo, formación en educación especial, la autopercepción de competencias para la atención a alumnos y alumnas con nee, la valoración del entorno, las actitudes hacia la inclusión educativa y la resiliencia docente. En este caso el modelo con dos variables independientes sería significativo, entrando en el modelo, la autopercepción de competencias para la atención a alumnos y alumnas con nee y la resiliencia docente: autoeficacia= $53,005 + 0,345$ resiliencia + $0,556$ autopercepción competencias, si bien el ajuste es bajo ($R^2=0,198$).

Los participantes evaluaron su resiliencia docente en un grado relativamente alto. La media de los ítems es $M=3,274$ y la puntuación media total de la muestra es de 111,22 puntos ($DT=8.875$) sobre un total posible de 132 puntos. Al relacionar la resiliencia docente con las características personales de los participantes se ha registrado que la media es significativamente mayor en las maestras ($M= 112.06$, $DT= 8,707$) que en los maestros ($M=107,34$, $DT= 8.696$) ($Z= - 3.659$, $p<.001$) al tiempo que otras variables personales consideradas no influirían en la variabilidad de las puntuaciones. En cambio, hay variables profesionales que parecen incidir en la resiliencia docente como la tendencia a que los años de experiencia docente tienen alguna relación con la resiliencia: los maestros y maestras más noveles y los que llevan más años ejerciendo tendrían una resiliencia docente significativamente menor que los que llevan entre 6 y 15 años de servicio. También, los maestros y

LAS RELACIONES ENTRE LAS ACTITUDES HACIA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA, LA AUTOEFICACIA Y LA RESILIENCIA DOCENTES

maestras que trabajan en zonas rurales tienen una puntuación media significativamente más alta que quienes trabajan en zonas urbanas ($\chi^2_{,5} = 7$, la ubicación o 393, sig. = ,025<.05). Los que trabajan en las etapas educativas iniciales o medias y, por lo tanto, con alumnos de menor edad, se declaran con puntuaciones medias de resiliencia docente significativamente más altas que los que trabajan en etapas superiores ($\chi^2_{,2} = 28,679$, Sig. = ,000<.05). También se observa que quienes no tienen alumnos identificados como con nee puntúan significativamente más alto por término medio que los que sí tienen alumnos con esas características ($\chi^2_{,4} = 12,216$; Sig.=,016<.05) hasta el punto de que los maestros y maestras con más alumnos y alumnas con NEE en su aula son los que menos puntúan en resiliencia.

Se aprecia una correlación estadística positiva y significativa entre la resiliencia docente y la formación específica recibida ($r = ,169$ sig.=,003<.01), lo cual indicaría que en alguna medida la formación en la atención educativa a los alumnos y alumnas con nee contribuye a desarrollar la competencia profesional de la resiliencia en los y las docentes. En sentido contrario a lo pronosticado, no se ha probado que la resiliencia docente y la percepción de competencias personales para atender a alumnos y alumnas con nee estén correlacionadas, y ambas variables se muestran como independientes. En cambio, la relación de la resiliencia docente con la valoración "inclusiva" del entorno profesional del docente no es muy alta pero sí estadísticamente significativa ($r = -158$, sig.= ,006<.05), apoyando la idea de que la resiliencia docente para la educación inclusiva se ve reforzada con un entorno profesional también orientado hacia la inclusión educativa.

La resiliencia docente correlaciona moderada y significativamente con las actitudes hacia la inclusión educativa de estudiantes con necesidades especiales en las aulas regulares/ordinarias ($r = ,273$; sig.=,000<.05). Los grupos con puntuaciones medias bajas en resiliencia docente difieren significativamente de los grupos que tienen puntuaciones altas respecto de las actitudes hacia la inclusión educativa ($\chi^2_{,3} = 21,005$, Sig. = ,000<.05). Al mismo tiempo, la resiliencia docente correlaciona con la medida de la autoeficacia con mayor intensidad que con las actitudes hacia la inclusión ($r = ,338$; sig.=,000<.05). La percepción de autoeficacia y la resiliencia docente estarían así significativamente relacionadas entre los maestros y maestras y las maestras.

De la misma manera que respecto de las actitudes hacia la educación inclusiva y la autoeficacia docente, se ha tomado la resiliencia docente como variable dependiente respecto otras 7 variables. El modelo de regresión lineal múltiple con dos variables independientes sería significativo, aunque el ajuste es bajo ($R^2 = 0,155$). La ecuación quedaría: $\text{resiliencia} = 73,707 + 0,265 \text{ autoeficacia} + 0,133 \text{ actitudes}$. Del conjunto de las variables, las más claramente relacionadas con la resiliencia docente son la autoeficacia percibida y las actitudes hacia la inclusión educativa.

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

No existía evidencia de que las actitudes de los maestros y maestras de la República Dominicana estuvieran suficientemente instauradas en su repertorio competencial cuando las actitudes y la percepción de autoeficacia pueden resultar decisivas como factores facilitadores para los procesos de inclusión educativa satisfactorios pendientes de implementar en el país. La resiliencia docente se añade a estos como competencia personal necesaria cuando se enseña en contextos desfavorecidos y con numerosas situaciones educativas una competencia, competencia que se pone a prueba diariamente para mantenerse con altos niveles de motivación y para gestionar eficazmente las inevitables dificultades e incertidumbres inherentes a la práctica docente con alumnos con y sin nee.

Los resultados principales son semejantes a los hallados por Batsiou et al. (2008), Ghanizadeh, Bahredar y Moeini (2006) y Pegalajar y Colmenero (2017), que muestran la existencia de una relación positiva entre la formación, el conocimiento de los maestros y maestras de la atención a la

diversidad, y su disposición a seguir formándose, con su actitud hacia la educación inclusiva, así como con la autopercepción de competencias específicas, de autoeficacia y de resiliencia docentes. Al mismo tiempo, las variables más complejas del estudio, las actitudes hacia la educación inclusiva, la autoeficacia docente y la resiliencia docente, están consistentemente y significativamente relacionadas entre sí, mientras que la relación con otras variables personales y profesionales como la edad, el sexo, la experiencia profesional o la etapa en la que trabaja, no ha sido igual de estable.

Algunos de los resultados relativos a la autoeficacia docente no confirman plenamente las hipótesis formuladas ya que no se han encontrado relaciones significativas con otras variables personales y profesionales. En este sentido son coincidentes con otros resultados contradictorios hallados entre experiencias profesionales y sentido de autoeficacia (Covarrubias y Mendoza, 2015). Por otro lado, la correlación significativa de la autoeficacia docente con la percepción más o menos inclusiva de su entorno profesional corrobora la dimensión social de la autoeficacia profesional del docente y los factores contextuales de la autoeficacia docente (Bueno, Bermúdez y Martín, 2009). La resiliencia docente y la autopercepción de competencias para la educación de alumnos con necesidades son las variables más determinantes de la autoeficacia de los maestros y maestras.

Se ha confirmado que la resiliencia docente es una variable personal importante en el ámbito de la educación inclusiva y la validez de su medida mediante cuestionario. En el mismo sentido que Showalter-Barnes (2008), las experiencias con alumnos y alumnas con necesidades y las experiencias personales y convivencias con familiares afectados de alguna discapacidad o problemas de aprendizaje no son antecedentes de una mayor resiliencia docente. Una vez más la variable que mejor se relaciona y de forma estadísticamente significativa con la resiliencia docente es la participación en actividades formativas específicas. El compromiso con la profesión es un aspecto de la resiliencia docente que al mismo tiempo fortalece el sentido de la autoeficacia (Chesnut y Burley, 2015). También se reafirma la idea de que la resiliencia docente tendría una dimensión social o más amplia que la dimensión individual del maestro y su clase cuando se ve reforzada por un entorno profesional favorable a la educación inclusiva (Henderson y Milstein, 2003). Cuando los maestros perciben apoyo en su entorno también se sienten más resilientes (Belknap y Taymans, 2015).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acle, G. (2012). Resiliencia y factores asociados con la integración escolar de menores con discapacidad o con aptitudes sobresalientes. En G. Acle (coord.), *Resiliencia en educación especial. Una experiencia en la escuela regular* (pp. 23-56). Barcelona: Gedisa.
- Acton, R., & Glasgow, P. (2015). Teacher wellbeing in neoliberal contexts: A review of the literature. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(8), 6.
- Agran, M., Alper, S. y Wehmeyer, M. (2002): "Access to the general curriculum for students with significant disabilities: What it means to teachers". *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 37 (2), 123– 133.
- Avramidis, E., Bayliss, P. y Burden, R. (2000): A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational psychology*, 20, 191–211.
- Batsiou, S., Bebetos, E., Panteli, P. y Antoniou, P. (2008). Attitudes and intention of Greek and Cypriot primary education teachers towards teaching pupils with special educational needs in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education* 12, 201-219. doi.org/10.1080/13603110600855739
- Belknap, B., & Taymans, J. (2015). Risk and Resilience in Beginning Special Education Teachers. *Journal of Special Education Apprenticeship*, 4(1), n1.

- Beltman, S., Mansfield, C. y Price, A. (2011) Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience. *Educational Research Review*, 6 (3), 185-207.
- Bermejo, L. y Prieto, M. (2005). Malestar docente y creencias de autoeficacia del profesor. *Revista Española de Pedagogía*. Año XLIII, 232, 493-510
- Besser-Scholz, B. (2007). *Burnout-Gefahr im Lehrerberuf?*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Betoret, F. D., & Artiga, A. G. (2010). Barriers perceived by teachers at work, coping strategies, self-efficacy and burnout. *The Spanish Journal of Psychology*, 13(2), 637-654.
- Bhatnagar, N. y Das, A. (2014): Attitudes of secondary school teachers towards inclusive education in New Delhi, India. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 14 (4), 255-263.
- Bueno, J.A., Bermúdez, T., Martín, M^a.E. (2009) El profesor y el sentimiento de autoeficacia en el ámbito de las competencias del autoconocimiento personal. *INFAD Revista de Psicología International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2, 681-690
- Cefai, C., & Cavioni, V. (2014). From neurasthenia to eudaimonia: Teachers' well-being and resilience. In *Social and emotional education in primary school* (pp. 133- 148). Springer, New York, NY.
- Chan, D. (2008). Emotional intelligence, self-efficacy, and coping among Chinese prospective and in-service teachers in Hong Kong. *Educational Psychology*, 28(4), 397- 408.
- Chesnut, S. R., y Burley, H. (2015). Self-efficacy as a predictor of commitment to the teaching profession: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 15, 1-16. doi:10.1016/j.edu-rev.2015.02.001
- Cochran, H. K. (1998). Differences in teachers' attitudes towards inclusive education as measured by the Scale of Teachers' Attitudes Toward Inclusive Classroom. *Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-western Educational Research Association*, Chicago, IL. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED426548.pdf>
- Covarrubias C.G. y Mendoza, M. (2015). *Sentimiento de autoeficacia en una muestra de profesores y profesoras chilenos desde las perspectivas de género y experiencia*. *Estudios pedagógicos*. vol. 41(1), 63-78, 2015
- Covarrubias, C. G. (2014). *El sentimiento de autoeficacia en una muestra de profesores y profesoras chilenos*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid, España.
- Day, C., & Gu, Q. (2015). *Educadores resilientes, escuelas resilientes: construir y sostener la calidad educativa en tiempos difíciles* (Vol. 16). Narcea Ediciones.
- Day, C., Edwards, A., Griffiths, A., & Gu, Q. (2011). Beyond survival: Teachers and resilience. In *Key messages from ESRC-funded Seminar series* Google Scholar.
- De Boer, A., Pijl, S.P. and Minnaert, A. (2011): Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15 (3): 331–353.
- De León, J. M. (2018) *La influencia de las actitudes de los profesores en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos con necesidades educativas especiales en República Dominicana*. Universidad del País Vasco (UPV/EHU). Bilbao.
- Drinot, M. (2012) *La autoeficacia docente en la práctica pedagógica*. Tesis de licenciatura. Universidad católica de Perú. Recuperado de file:///C:/Users/Media/Downloads/DRINOT_CONROY_MICHELLE_AUTOEFICACI_A.pdf
- Fernández- Miranda, T. (2014). *Factores relacionados con la actitud hacia el trabajo de los profesores y profesoras universitarios: implicaciones en su rol como docente*. Programa doctoral. Universidad Metropolitana.
- García-Fernández, J. M., Inglés, C. J., Vicent Juan, M., González Macià, C., & Mañas Viejo, C.

- (2013). Actitudes hacia la discapacidad en el ámbito educativo a través del SSCI (2000-2011). Análisis Temático y Bibliométrico. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(29).
- Gaxiola, J. C. (2013). Aportaciones conceptuales al estudio de la resiliencia. *JC Gaxiola y J. Palomar (Coords.), Estudios de resiliencia en América Latina*, 2, 1-17.
- Ghanizadeh, A., Bahredar M. J., Moeini S. R. (2006). Knowledge and attitudes towards attention deficit hyperactivity disorder among elementary school teachers. *Patient Education & Counseling*, 63: 84-88
- Gibbs, S., & Miller, A. (2014). Teachers' resilience and well-being: A role for educational psychology. *Teachers and Teaching*, 20(5), 609-621.
- Gibson, S., y Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4): 569-582.
- Greenfield, S. (2015). *Mind change: How digital technologies are leaving their mark on our brains*. Random House Incorporated.
- Gu, Q., & Day, C. (2007). Teachers resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher education*, 23(8), 1302-1316.
- Gu, Q., & Day, C. (2013). Challenges to teacher resilience: Conditions count. *British Educational Research Journal*, 39(1), 22-44.
- Guerra, J. (2013). *Los Niveles de Resiliencia en los y las docentes de Inicial, Primaria y Secundaria de la Región Callao*-Tesis para optar el grado académico de Magister en Educación. Lima. Universidad San Ignacio de Loyola.
- Henderson, N. y Milstein, M.M. (2003). *Resiliencia en la escuela*. México: Paidós
- Hong, J. (2012). Why do some beginning teachers leave the school, and others stay? Understanding teacher resilience through psychological lenses. *Teaching and Teacher Education*, 18: 417-440.
- Hoy, W. K., & Woolfolk, A. E. (1993). Teachers' sense of efficacy and the organizational health of schools. *The elementary school journal*, 93(4), 355-372.
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of educational Psychology*, 102(3), 741.
- Klassen, R. M., Durksen, T. L., Al Hashmi, W., Kim, L. E., Longden, K., Metsäpelto, R. L., Poikkeus, A. M. & Györi, J. G. (2018). National context and teacher characteristics: Exploring the critical non-cognitive attributes of novice teachers in four countries. *Teaching and Teacher Education*, 72, 64-74.
- Klassen, R.M., Bong, M., Usher, E.L., Chong, W.H., Huan, V.S., Wong, I.Y.F. y Georgiou, T. (2009). Exploring the validity of a teachers' self-efficacy scale in five countries. *Contemporary Educational Psychology*, 34: 67-76
- Lozada, R., Martínez, L., y Acle, G. (2013) Escala de Comportamientos Resilientes para Profesores y profesoras. En G. Acle Tomasinini (Coord.). *Resiliencia en educación especial. Una experiencia en la escuela regular* (pp 137-162). Gedisa Editorial.
- Luthans, F. (2012). Psychological capital: Implications for HRD, retrospective analysis, and future directions. *Human resource development quarterly*, 23(1), 1-8.
- Lynch, J. O., Wolman, C., & Harris-Looby, J. (2012). Special education in the Caribbean. *Advances in Research and*
- MacCarthy, N. (2010). *Attitudes towards inclusion of general education teachers who have and have not taught in an inclusive classroom* Dissertations and Doctoral Studies. Walden University ScholarWorks
- Martínez, B. M. L., & Lozada, G. R. (2012). Desarrollo y apropiación de conductas resilientes en

- niños con problemas de lenguaje oral y escrito. En. G. Acle Tomasini (Coord.). *Resiliencia en educación especial. Una experiencia en la escuela regular*, 166-204.
- Merino, E. y Lucas, S. (2016) La autoeficacia y la autorregulación como variables moderadoras del estrés laboral en docentes de educación primaria. *Universitas Psychologica*, 15: 205-218.
- Mirošević, J. y Lozan, A. (2014): Attitudes of educators and teachers regarding the implementation of inclusion in regular preschools and primary schools. *Hrvatska Revija Za Rehabilitacijska Istrazivanja*, 50 (2): 17-29.
- Nishimura, T.S., y Busse, R. (2015). A factor analytic validation study of teachers' attitudes towards inclusive classrooms (STATIC). *International Journal of Special Education* 30(3): 1-8.
- Oh, S. (2010) *The sources that influence student teachers' sense of efficacy*. Graduate Theses and Dissertations. Paper 11781. Iowa State University
- Patterson, J. H., Collins, L., y Abbott, G. (2004). A study of teacher resilience in urban schools. *Journal of Instructional Psychology*, 31(1): 3-11.
- Pegalajar, M.C. y Comenero, M.J. (2017). Actitudes y formación docente hacia la inclusión en Educación Secundaria Obligatoria. REDIE: *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 19 (1): 84-97
- Perandones, T., González, Herrera, L., y Lledó, A. (2013). Felicidad subjetiva y autoeficacia docente en profesorado de República Dominicana y España. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education* 3, (3): 277-288.
- Rodríguez, S., Nuñez, J. C., Valle, A., Blas, R., y Rosario, P. (2009) Autoeficacia Docente, Motivación del Profesor y Estrategias de Enseñanza. *Escritos de Psicología*. 3(1) 1-7.
- Rodríguez, S., Regueiro, B., Blas, R., Valle, A., Piñeiro, I., y Cerezo, R. (2014). Teacher self-efficacy and its relationship with students' affective and motivational variables in higher education. *European Journal of Education and Psychology* Vol. 7, Nº 2 (pp. 107-120 doi. 10.1989/ejep.v7i2.183
- Sánchez, A., Díaz, C., Sanhueza, S. y Friz, M. (2008): "Percepciones y actitudes de los y las estudiantes de pedagogía hacia la inclusión educativa". *Estudios pedagógicos* (Valdivia), 34 (2): 169-178.
- Sharma, U., Forlin, C., & Loreman, T. (2008). Impact of training on pre service teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities. *Disability & Society*, 23(7), 773-785.
- Showalter-Barnes, K. (2008). *The attitudes of regular education teachers regarding inclusion for students with autism*. Doctoral Study for the Degree Doctor of Education. Walden University. Recuperado de <http://scholarworks.waldenu.edu/dilley>
- Sinclair, C. (2008). Initial and changing student teacher motivation and commitment to teaching. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 36(2): 79-104.
- Smith, C.T. (2008). *An Analysis of Special Education Teachers' Overall Sense of Efficacy Beliefs and Attitudes toward Co-Taught Classrooms*. Dissertation for Degree Doctor of Philosophy. University of North Carolina. 189 pp
- Soodak, L., Podell, D., y Lehman, L. (1998). Teacher, student, and school attributes as predictors of teachers' responses to inclusion. *Journal of Special Education*, 31: 480- 497.
- Stauble, K. (2009): *Teacher attitudes toward inclusion and the impact of teacher and school variables* (tesis doctoral). Universidad de Louisville, EEUU.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self- efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23: 944-956.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. y Hoy, W.K. (1998): Teacher efficacy: its meaning and mea-

- sure. *Review of Educational Research*, 68(2): 02-248.
- Tschannen-Moran, M., y Woolfolk-Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17: 783-805. DOI: 10.1016/S0742-051X(01)00036-1
- Tsouloupas, C. N., Carson, R. L., Matthews, R., Grawitch, M. J., y Barber, L. K. (2010). Exploring the association between teachers' perceived student misbehaviour and emotional exhaustion: The importance of teacher efficacy beliefs and emotion regulation. *Educational Psychology*, 30(2), 173-189.
- Uriarte, J.D. (2006). Construir la resiliencia en la escuela. *Revista de Psicodidáctica*. Vol. 11(1): 7-24
- Uriarte, J.D. (2014). Resiliencia y envejecimiento. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*. Vol. 4(2): 67-77.
- Van Reusen, A. K. et al. (2000): "High school teacher attitudes toward inclusion". *The High School Journal*, 84 (2): 7-20
- Vaz, S., Wilson, N., Falkmer, M., Sim, A., Scott, M., Cordier, R., y Falkmer, T. (2015). Factors Associated with Primary School Teachers' Attitudes Towards the Inclusion of Students with Disabilities. *PLOS ONE*, 10(8), e0137002. <http://doi.org/10.1371/journal.pone.0137002>
- Watt, H., y Richardson, P. (2008). Motivations, perceptions, and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers. *Learning and Instruction*, 18(5): 408-428.
- Weisel, A., y Dror, O. (2006). School climate, sense of efficacy and Israeli teachers' attitudes toward inclusion of students with special needs. *Education, Citizenship, and Social Justice*, 1: 157.
- Woodcock, S. (2012). Does Study of an Inclusive Education Subject Influence Pre- Service teachers' Concerns and Self- Efficacy about Inclusion? *Australian Journal of Teacher Education* vol 37 (6) Recuperado de <http://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1779&context=ajte>
- Woolfolk-Hoy, A., y Spero, R. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21: 343-356. DOI:10.1016/j.tate.2005.01.007
- Yeo, J., Teng, Y & Hadijah, J. (2016) *Dimensionality and factor structure for the scale of teachers' attitude toward inclusion*. *Man in India*, 96 (1). pp. 357-366. ISSN 0025-1569

