

VARIABLES DEMOGRÁFICAS Y OCUPACIONALES SOBRE LA AUTOEFICACIA DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN ESPECIAL EN GRECIA

*Demographic and Occupational Variables on the Self-Efficacy of Special Education
Teachers in Greece*

Begoña E. Samp Pedro-Requena

bsamp Pedro@uco.es
<https://orcid.org/0000-0002-5617-0135>
Universidad de Córdoba (España)

Panagiota Chliara

pxliara@yahoo.gr
<https://orcid.org/0009-0009-9493-2768>
Universidad de Córdoba (España)

Recibido: 17/10/2024
Revisado: 15/11/2024
Evaluado: 17/12/2024
Aceptado: 18/12/2024

52

Resumen

La autoeficacia docente es un aspecto relevante para el éxito de las experiencias pedagógicas en la educación especial, donde los estudiantes con necesidades educativas especiales pueden beneficiarse por el perfeccionamiento cognitivo y la reflexión interna de los docentes. Este estudio cuantitativo busca examinar los niveles autoinformados de autoeficacia de 600 docentes de educación especial en Grecia y la medida en que la misma difiere significativamente según las variables demográficas y ocupacionales. Se empleó como instrumento la Escala de Autoeficacia Docente (TSES), en su

versión corta. Los resultados obtenidos reportaron que los docentes indican un alto sentido de autoeficacia, y las características demográficas y laborales provocan diferencias significativas, como se refleja en las puntuaciones de las tres subescalas: gestión del aula, implicación de los estudiantes en el proceso educativo y estrategias de enseñanza. Los hallazgos fueron congruentes con la mayoría de los estudios, lo que indica que los docentes de educación especial pueden tener características personales diferentes en comparación con los docentes de educación inclusiva.

Abstract

Teacher self-efficacy is an important aspect of successful pedagogical practices in special education where students with special educational needs can benefit from teachers' improved cognitions and internal reflection. This quantitative study examined the levels of self-reported self-efficacy of 600 special education teachers in Greece and the extent to which self-efficacy differs significantly according to demographic and occupational variables. Through the use of the short version Teacher Sense of Efficacy Scale (TSES), teachers reported a high sense of self-efficacy, and the demographic and work characteristics of the sample significantly differentiated self-efficacy as it is reflected on the score of the three subscales of classroom management, involving students in the educational process and teaching strategies. Findings were congruent with most studies, indicating that special education teachers may have different personal characteristics compared to teachers of inclusive education.

Palabras Clave: autoeficacia, docentes de educación especial, educación inclusiva, capacitación docente

Keywords: self-efficacy, special education teachers, inclusive education, teacher training

Introducción

El docente y el entorno escolar asumen un papel educativo propio en el desarrollo personal, académico y ocupacional de los jóvenes, asimismo se encuentran entre los agentes de socialización más importantes para los infantes; sin obviar a la familia como el agente socializador primario (Robson, 2019). En el caso concreto de la educación especial, los docentes, entre sus funciones, diseñan, implementan y supervisan la aplicación de intervenciones educativas, programas e iniciativas en beneficio de los estudiantes con necesidades educativas especiales, participando los propios estudiantes, además de los padres y madres de los mismos, los otros especialistas y profesores de los centros educativos y, la propia administración escolar, colaborando con el currículo pedagógico para estos discentes (Chiner et al., 2022). Este enfoque colaborativo entre los diversos agentes del proceso de enseñanza y aprendizaje, es crucial para asegurar el éxito de la educación inclusiva y para satisfacer las diversas necesidades de los estudiantes con discapacidades (Pappas et al., 2018).

De esta forma, la educación inclusiva es una filosofía, un paradigma y un enfoque educativo que busca ofrecer igualdad de oportunidades a todos los estudiantes, independientemente de sus habilidades o discapacidades, en la cual se reconoce que cada alumno y alumna tiene derecho a acceder a la educación de una manera que satisfaga sus necesidades e intereses únicos y promueva su plena participación y éxito (Loreman et al., 2014). Para alcanzar la educación inclusiva, es necesario abordar varios factores clave, entre ellos se destacan, en primer lugar, un cambio en la mentalidad y las creencias sobre la discapacidad y la diversidad. En este sentido, los docentes, directores y líderes educativos necesitan ser capacitados en los principios y prácticas de la educación inclusiva para crear un entorno de aprendizaje inclusivo donde todos los estudiantes puedan prosperar, enfatizando en la asunción que los docentes deben demostrar actitudes inclusivas en sus prácticas (Chambers & Forlin, 2021). Otro factor es que la educación inclusiva requiere de la creación de entornos de aprendizaje que sean adaptables, flexibles y de apoyo, los cuales deben diseñarse para satisfacer las diversas necesidades de todo el alumnado y fomentar su desarrollo social, emocional, físico y cognitivo. Esto puede lograrse a través de la implementación de un currículo amplio y relevante que

pueda ajustarse para acomodar diferentes estilos de aprendizaje y habilidades (Loreman et al., 2014; Sullivan-Sego et al., 2016).

La revisión de la literatura apunta a que las escuelas inclusivas exitosas priorizan la participación y el compromiso de los estudiantes, docentes, padres y miembros de la comunidad en el proceso educativo (Chambers & Forlin, 2021; Forlin & Chambers, 2023; Materechera, 2020). Esto implica crear oportunidades para la colaboración y la toma de decisiones compartida por los agentes educativos, además de involucrar activamente a los padres, tutores y cuidadores en la educación de sus hijos. Más aún, la educación inclusiva requiere la identificación y reducción de las barreras para el aprendizaje y la participación, lo cual puede circunscribir el apoyo y las adaptaciones apropiadas para los estudiantes con discapacidades, así como abordar las actitudes y prejuicios sociales que puedan obstaculizar la inclusión de ciertos grupos de estudiantes (Chiner & Cardona, 2013).

Simultáneamente, la educación inclusiva implica la reestructuración de las culturas escolares, las políticas y las prácticas para abrazar y celebrar la diversidad (Chambers & Forlin, 2021). Esto encierra promover una cultura de aceptación, respeto e inclusión, así como implementar políticas que apoyen los derechos y necesidades de los distintos estudiantes. Finalmente, la educación inclusiva no puede realizarse sin una capacitación adecuada y un apoyo continuo para los docentes y el personal escolar (Miyachi, 2020). Los profesionales educativos necesitan oportunidades para su desarrollo profesional continuo, en la búsqueda de mejorar su conocimiento y habilidades en las prácticas inclusivas, enfatizando la importancia de aumentar las competencias de los profesores y líderes educativos mediante una formación constante y efectiva en educación inclusiva. Esta capacitación debe estar respaldada por políticas adecuadas e incluir aportes prácticos y relevantes para el contexto (Mampane, 2017), de esta forma se garantizará que los docentes estén provistos con el conocimiento y las estrategias necesarias para proporcionar un acceso educativo de calidad para todos los estudiantes. En conclusión, como se puede observar, la educación inclusiva es un enfoque holístico y multifacético que requiere la colaboración y el compromiso de todos los actores involucrados en el proceso educativo.

A tenor de lo expuesto, se puede apreciar que la educación inclusiva es un concepto complejo y multidimensional que requiere una consideración cuidadosa de varios factores para su implementación exitosa (Loreman et al., 2014). A nivel de las características y experiencias de los docentes, se deben considerar las variables demográficas y ocupacionales de los docentes de educación especial, como se destaca en estudios realizados en Grecia (Agaliotis & Kalyva, 2011; Athanasiadis & Delli, 2010; Papageorgiou, 2019; Pappas et al., 2018), donde, la autoeficacia de los docentes de educación especial se correlacionó positivamente con variables demográficas como la edad y los años de experiencia docente; mientras que las variables ocupacionales, como la carga de trabajo y el apoyo de los colegas, tuvieron un impacto negativo en la autoeficacia, siendo decisivo que las instituciones educativas consideren estos aspectos y proporcionen mecanismos de apoyo para mejorar la autoeficacia de los docentes de educación especial.

El cumplimiento exitoso de las tareas educativas y las metas otorga a los docentes un sentido de autoeficacia, es decir, la creencia de que son capaces de llevar a cabo con éxito las labores y fines que se proponen en su rol académico (Akdemir, 2018; Antoniou et al., 2017). En este sentido, los profesores con un alto sentido de autoeficacia sienten que son competentes y pueden alcanzar sus metas en la escuela, creen en sus capacidades, y a menudo reciben el apoyo social adecuado de otros profesionales de la rama; asimismo, mantienen la capacidad de ser flexibles y adaptativos cuando enfrentan cambios o adversidades en su enseñanza y en la educación en general (Versland, 2018). Además, los docentes con alta autoeficacia son más propensos a esforzarse para que sus estudiantes aprendan y alcancen un mayor éxito académico (Mehdinezhad & Mansouri, 2016), con características personales de extroversión y decisión, utilizando métodos de enseñanza confiables, válidos, flexibles y creativos cuando están bajo presión o enfrentan desafíos (Üstüner, 2017).

La autoeficacia docente ha sido estudiada en diferentes contextos educativos (Epstein & Willhite, 2015), más concretamente, en función de las estrategias de enseñanza, la gestión del aula y su relación con la autoeficacia de los docentes de educación especial. Por ejemplo Woodcock et al. (2022), examinaron la relación entre la autoeficacia docente y las prácticas educativas considerando

la gestión del aula, mediante una metodología cualitativa entrevistaron a 41 docentes de la etapa de primaria en Australia, los resultados reflejaron que los docentes con alta autoeficacia se centraban en prácticas educativas orientadas al éxito académico de los alumnos, alta accesibilidad y aumento de la confianza de los estudiantes, por el contrario, los docentes con baja autoeficacia empleaban prácticas educativas que enfatizaban la gestión del comportamiento en clase y las diferencias entre los alumnos. En consonancia, se infiere que para los docentes con baja autoeficacia, la gestión del aula es lo principal; mientras que los que poseen alta autoeficacia, la confianza y el éxito de los estudiantes es más primordial. Al mismo tiempo, esta investigación, obtuvo entre sus resultados que los profesores necesitan ser apoyados para aplicar efectivamente prácticas educativas y aumentar su autoeficacia; aunque, los docentes con alta y baja autoeficacia no diferían en el conocimiento sobre prácticas educativas inclusivas.

Wray et al. (2022), realizaron un meta-análisis analizando 71 estudios basados en aulas de educación inclusiva, donde se abordaba la autoeficacia docente autoinformada en función de las características demográficas y otros aspectos de estos, concluyendo que las creencias de autoeficacia docente difieren significativamente según la edad, la experiencia docente, el nivel educativo, la formación reciente del docente, donde una mayor formación conduce a una mayor autoeficacia, o las estrategias de enseñanza utilizadas. Atendiendo a esta investigación, podríamos decir que el contexto de enseñanza, incluidas las estrategias educativas, el conocimiento de políticas de educación inclusiva, la confianza docente y la experiencia previa con personas con necesidades educativas especiales, diferencian los niveles de autoeficacia docente autopercebidos.

Otra investigación relacionada, ejecutada por Chao et al. (2017), examinó si la autoeficacia de los docentes en función a la aplicación de estrategias educativas, tanto en términos de enseñanza como de aprendizaje, podría mejorarse a través de una intervención de autoeficacia docente de una semana, y si la autoeficacia autoinformada difería significativamente según las características demográficas y ocupacionales, los resultados y conclusiones evidenciaron que la intervención aumentó la autoeficacia docente, asimismo que la confianza docente y el tipo de escuela, pero no el género, la formación

previa o la experiencia docente, aumentaron la autoeficacia docente en la educación inclusiva.

Considerando estos antecedentes, el alcance del presente estudio radica en que evalúa los niveles de autoeficacia de los docentes de educación especial y si estos difieren debido a sus características demográficas y ocupacionales, de esta forma se contribuye a una mejor comprensión de la autoeficacia docente en el contexto de la educación especial. El objetivo, por tanto, planteado, es examinar los niveles de autoeficacia alcanzados por los docentes de educación especial en Grecia, bajo su apreciación, y si la autoeficacia, atendiendo a sus factores, puede diferir y predecirse en función de las características demográficas y ocupacionales (como género, edad, nivel de formación y colaboración con otros docentes). Se formularon dos preguntas de investigación:

- Pregunta de investigación 1: ¿Qué percepción tienen los docentes de educación especial en Grecia sobre su autoeficacia?
- Pregunta de investigación 2: ¿Puede diferir y predecirse los factores que explican la autoeficacia docente autopercibida de los docentes de educación especial en Grecia en función de algunas características sociodemográficas y ocupacionales?

Método

La presente investigación es de tipología cuantitativa basada en un diseño ex post facto, dado que no hay asignación aleatoria de grupos ni manipulación de variables experimentales (Rampasso et al., 2022).

La muestra estuvo compuesta por 600 docentes de educación especial de las etapas educativas de primaria y secundaria que ejercen en centros escolares griegos. El estudio utilizó una técnica de muestreo no probabilístico por conveniencia, basada en la disponibilidad de candidatos adecuados para participar en la investigación (Creswell, 2014). Las mujeres representaron el 55% (N = 328) de la muestra, mientras que el 45% eran hombres (N = 272). La mayoría de los docentes habían obtenido un título de máster (92%, N = 550).

La Tabla 1 presenta las estadísticas descriptivas de las variables demográficas y ocupacionales de los docentes del estudio.

Tabla 1
Descriptivos de las características demográficas y ocupacionales de los docentes de educación especial

Características	Grupo	N	%
Género	Hombres	272	45.3
	Mujeres	328	54.7
	Total	600	100.0
Edad	22-30	170	28.3
	31-40	159	26.5
	41-50	140	23.3
	51-60	103	17.2
	61+	28	4.7
	Total	600	100.0
Nivel académico máximo actual	Bachillerato	13	2.2
	Máster	550	91.7
	Doctorado	37	6.2
	Total	600	100.0
Años de experiencia docente	1-10	238	39.7
	11-20	153	25.5
	21-30	118	19.7
	31+	91	15.2
	Total	600	100.0
Formación en los últimos 5 años	Si	506	84.3
	No	94	15.7
	Total	600	100.0

Nota. Elaboración propia

El instrumento empleado para medir la autoeficacia docente fue la versión corta de la Escala de Autoeficacia Docente (TSES) de Tschannen-Moran & Hoy (2001), el cual contiene 12 ítems que utilizan una escala Likert de nueve puntos y extraen una puntuación total, así como tres dimensiones de autoeficacia: estrategias de enseñanza, gestión del aula y participación de los estudiantes (4 ítems cada una). Para los fines del presente estudio y con el objetivo de proporcionar uniformidad en las respuestas entre las variables principales del estudio, se decidió adoptar una escala Likert de cinco puntos para este instrumento (1 = "Nada" a 5 = "Mucho"). La confiabilidad de Cronbach reportada por Tschannen-Moran & Hoy (2001) fue alta para todas las dimensiones de la autoeficacia docente (estrategias de enseñanza $\alpha = .91$, gestión del aula $\alpha = .90$ y participación de los estudiantes $\alpha = .87$). Es

necesario señalar, que esta escala ha sido traducida y validada en griego por Tsigilis et al. (2010), donde se respalda la idoneidad de la TSES para evaluar la autoeficacia docente en el contexto educativo griego.

La presente investigación confirma los altos y aceptables niveles de confiabilidad de Cronbach para el cuestionario de autoeficacia y sus respectivas subescalas (Tabla 2). La confiabilidad para la escala total de autoeficacia docente fue $\alpha = .83$, mientras que la confiabilidad de las subescalas varió de $\alpha = .84$ (Implicación de los estudiantes en el proceso educativo) a $\alpha = .98$ (Estrategias de enseñanza).

Tabla 2

Confiabilidad de Cronbach para la autoeficacia docente y sus subescalas

	Cronbach	Nº ítems
Autoeficacia docente (total)	.832	12
Estrategias de enseñanza	.983	4
Gestión del aula	.970	4
Implicación de los estudiantes en el proceso educativo	.838	4

Nota. Elaboración propia

Para evaluar la validez, se realizaron análisis de componentes principales sin rotación de factores para determinar la estructura factorial de la autoeficacia docente, se seleccionó este modelo de análisis factorial sin rotación debido a que generaban una menor pérdida de datos. Para los ítems de autoeficacia, los datos fueron adecuados para su uso en el análisis (adecuación de la muestra de Kaiser-Meyer-Olkin KMO = .83, esfericidad de Bartlett $\chi^2(666) = 10985$, $p < .01$). El modelo extrajo tres factores que explicaron el 87.9% de la varianza observada en el modelo ($R^2=.879$). Todas las cargas de los ítems en sus respectivos factores fueron altas, replicando la estructura factorial original calculada y reportada por Tschannen-Moran & Hoy (2001).

Con respecto a los aspectos éticos y de protección de datos, se informó a los participantes potenciales que la respuesta al cuestionario era voluntaria y anónima, dado que podían retirarse del estudio en cualquier momento sin tener que proporcionar una justificación, y que no se recogía ninguna información personal sensible que pudiera revelar su identidad. El cuestionario se distribuyó mediante el formato electrónico de Google Forms.

Los datos fueron introducidos y codificados en el programa SPSS versión 26.0. Se realizaron análisis estadísticos descriptivos e inferenciales. Se informaron las puntuaciones medias y las desviaciones estándar para la dimensión y las subescalas de autoeficacia. Las pruebas de normalidad de Kolmogorov-Smirnov indicaron que ninguna de las dimensiones del estudio seguía una distribución normal ($p < .05$ según la corrección de significación de Lilliefors). El tamaño de la muestra fue lo suficientemente grande como para justificar el uso de pruebas inferenciales paramétricas (Chin & Lee, 2008).

Resultados

Las puntuaciones medias para la dimensión y las subescalas de la autoeficacia docente se presentan en la Tabla 3. En promedio, los docentes de educación especial indicaron una autoeficacia general muy alta ($M = 4.59$, $SD = .304$). También obtuvieron puntuaciones muy altas en las tres subescalas de autoeficacia, específicamente en Estrategias de enseñanza ($M = 4.62$, $SD = .480$), Gestión del aula ($M = 4.66$, $SD = .489$) e Implicación de los estudiantes en el proceso educativo ($M = 4.48$, $SD = .438$).

Tabla 3

Estadísticas descriptivas de la autoeficacia docente y sus subescalas

	M	SD
Autoeficacia docente (total)	4.59	.304
Estrategias de enseñanza	4.62	.480
Gestión del aula	4.66	.489
Implicación de los estudiantes en el proceso educativo	4.48	.438

Nota. Elaboración propia

Para evaluar si la autoeficacia docente difiere significativamente y predice los factores de esta escala en función de las variables demográficas y ocupacionales, se aplicó un análisis de regresión lineal para cada una de las subescalas.

Tabla 4
 Resultados de la regresión lineal para las estrategias de enseñanza

	B	SE	t	p	95% C.I.	
					Inferior	Superior
Constante	3.185	0.118	27.102	<0.001	2.954	3.416
Género	0.697	0.028	24.893	<0.001	0.642	0.752
Edad	0.042	0.024	1.738	0.083	-0.006	0.091
Años de experiencia docente	-0.007	0.026	-0.284	0.776	-0.059	0.044
Nivel académico máximo actual	0.181	0.046	3.942	<0.001	0.091	0.271
Formación en los últimos 5 años	-0.083	0.043	-1.958	0.051	-0.167	0

Nota. Valor de $R^2 = 0.601$

Las estrategias de enseñanza se explican con estas variables en un 60% ($R^2=0.601$). En la tabla 4, se observa que se encontró que el género ($p < 0.001$) y el nivel académico máximo actual ($p < 0.001$) tuvieron un efecto significativo en la subescala de estrategias de enseñanza. Específicamente, las mujeres obtuvieron una puntuación significativamente mayor en esta subescala en comparación con los educadores varones (4.9 ± 0.2 frente a 4.2 ± 0.4), mientras que se reveló un aumento en la puntuación de estrategias de enseñanza a medida que aumentaba el nivel educativo (Figura 1).

Figura 1
 Efecto del nivel académico en las estrategias de enseñanza

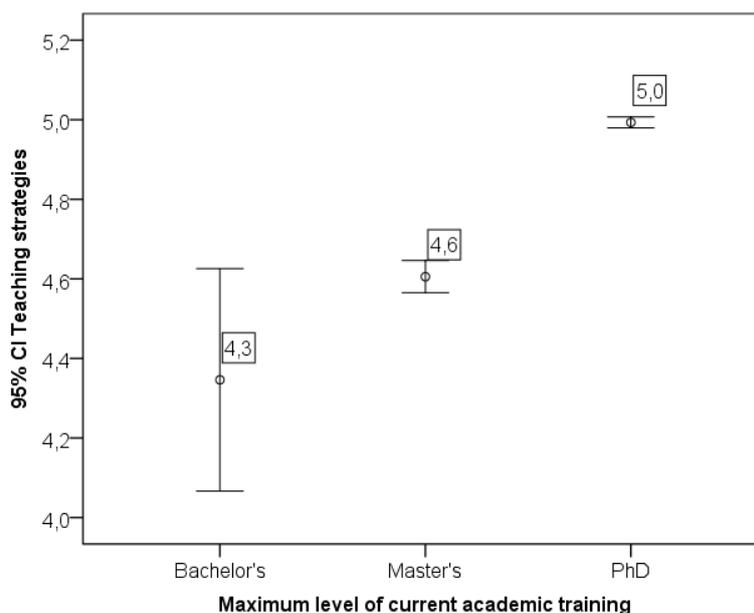


Tabla 5
 Resultados de la regresión lineal para la Gestión del aula

	B	SE	t	p	95% C.I.	
					Inferior	Superior
Constante	4.808	0.13	37.126	<0.001	4.554	5.063
Género	-0.637	0.031	-20.64	<0.001	-0.698	-0.577
Edad	0.039	0.027	1.438	0.151	-0.014	0.092
Años de experiencia docente	0.16	0.029	5.511	<0.001	0.103	0.217
Nivel académico máximo actual	0.361	0.051	7.141	<0.001	0.262	0.461
Formación en los últimos 5 años	-0.285	0.047	-6.078	<0.001	-0.378	-0.193

Nota. Valor de $R^2 = 0.534$

Mientras que la gestión del aula se predice al 53% con las variables estudiadas ($R^2=0.534$). Específicamente, los hombres obtuvieron una puntuación significativamente mayor en esta subescala que las mujeres educadoras (4.9 ± 0.2 frente a 4.4 ± 0.5), mientras que se reveló un aumento en la puntuación de Gestión del aula con la experiencia docente (Figura 2). Además, los docentes con un doctorado obtuvieron puntuaciones significativamente más altas que los otros dos grupos, mientras que aquellos que no recibieron formación en los últimos 5 años también obtuvieron una puntuación significativamente mayor (4.9 ± 0.3 frente a 4.6 ± 0.5) (Tabla 5).

Figura 2
 Efecto de la experiencia docente en la gestión de aula

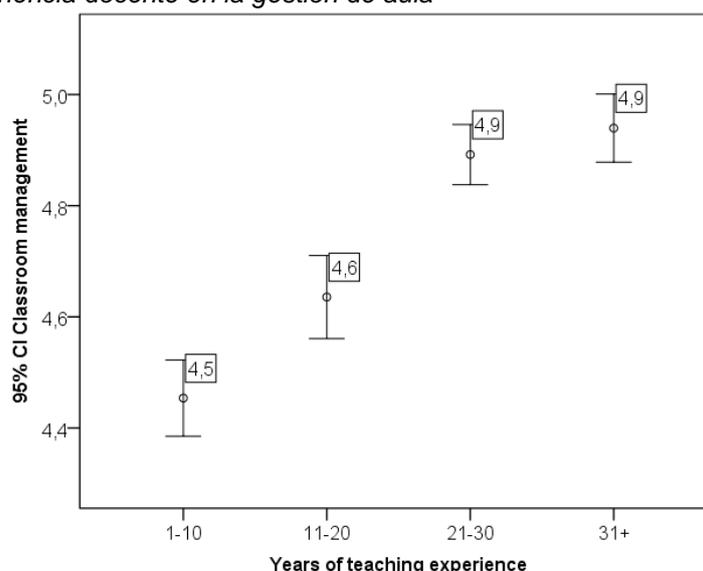
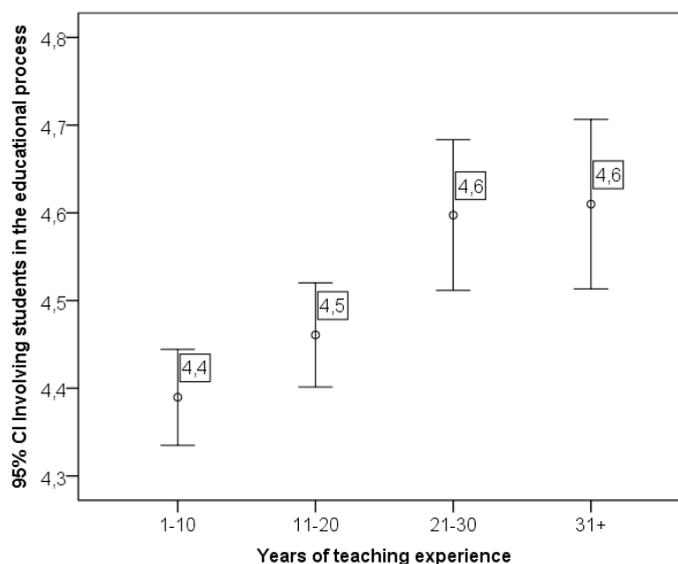


Tabla 6
 Resultados de la regresión lineal para la subescala de Implicación de los estudiantes en el proceso educativo

	B	SE	t	p	95% C.I.	
					Inferior	Superior
Constante	3.477	0.132	26.402	<0.001	3.218	3.735
Género	0.17	0.031	5.419	<0.001	0.108	0.232
Edad	0.036	0.027	1.32	0.187	-0.018	0.09
Años de experiencia docente	0.091	0.03	3.07	0.002	0.033	0.149
Nivel académico máximo actual	0.481	0.051	9.348	<0.001	0.38	0.582
Formación en los últimos 5 años	-0.447	0.048	-9.358	<0.001	-0.541	-0.353

Nota. Valor de $R^2 = 0.400$

Figura 3
 Efecto de la experiencia docente en la subescala de implicación de los estudiantes en el proceso educativo



Finalmente, la subescala de implicación de los estudiantes en el proceso educativo se explica con las variables abordadas en un 40% ($R^2=0.400$). En cuanto a la subescala de Implicación de los estudiantes en el proceso educativo, las mujeres obtuvieron una puntuación significativamente mayor en esta subescala que los hombres (4.6 ± 0.4 frente a 4.3 ± 0.4), mientras que se reveló un aumento en la puntuación de la subescala a medida que aumentaba la experiencia docente (Figura 3). Además, los docentes con doctorado obtuvieron puntuaciones significativamente más altas que los otros dos grupos,

y aquellos que habían recibido formación en los últimos 5 años también obtuvieron una puntuación mayor (4.5 ± 0.4 frente a 4.1 ± 0.4) (Tabla 6).

Por lo tanto, los niveles de autoeficacia docente y sus subescalas difirieron significativamente y varían la predicción según el género, la experiencia docente, la posesión de un doctorado y la participación en un programa de formación reciente. Estos hallazgos sugieren que las características demográficas juegan un papel importante en la determinación de la autoeficacia docente. Implementar la escala TSES en las evaluaciones en el aula puede ayudar a identificar áreas donde se necesita apoyo específico y desarrollo profesional para mejorar la autoeficacia docente (Chesnut & Burley, 2015). En conclusión, la escala TSES es una herramienta valiosa para medir la autoeficacia docente y puede proporcionar información relevante sobre la efectividad de las prácticas de enseñanza en educación especial.

Discusión y conclusiones

Este estudio evaluó las opiniones de 600 docentes de educación especial en Grecia en relación con su autoeficacia. Las conclusiones del estudio arrojan, en primer lugar, que los docentes de educación especial, en promedio, informaron una autoeficacia general muy alta, así como una autoeficacia muy alta en estrategias de enseñanza y en gestión del aula, mientras que la autoeficacia para la implicación de los estudiantes en el proceso educativo fue alta (Pregunta de investigación 1). Este hallazgo indica que los profesores de educación especial del estudio creían en sus habilidades y se sentían competentes y capaces de alcanzar sus metas en la escuela; es probable que tengan cualidades o características de paciencia y decisión para que puedan adaptarse a los desafíos y a los contextos de enseñanza en constante cambio (Üstüner, 2017; Versland, 2018). Además, los docentes con alta autoeficacia suelen ser profesionales que se esfuerzan con el objetivo de ayudar a sus alumnos a tener éxito académico (Mehdinezhad & Mansouri, 2016).

Por otro lado, la autoeficacia autoinformada o autopercibida difirió significativamente según las características demográficas y ocupacionales de los docentes. El género, la formación durante los últimos 5 años y el nivel

académico máximo actual varían en la explicación y predicción de las tres subescalas de estrategias de enseñanza, gestión del aula e implicación de los estudiantes en el proceso educativo.

Específicamente, las docentes mujeres informaron una mayor autoeficacia total y una mayor autoeficacia en estrategias de enseñanza e implicación de los estudiantes en el proceso educativo, por lo que explican mejor estas subescalas; por el contrario, los docentes varones obtuvieron una puntuación mayor en gestión del aula. Los docentes que habían recibido formación en los últimos 5 años obtuvieron puntuaciones significativamente más altas en autoeficacia en estrategias de enseñanza e implicación de los estudiantes en el proceso educativo. Por otro lado, los docentes que no recibieron formación en los últimos 5 años informaron una mayor autoeficacia en gestión del aula. Además, a medida que aumentaba el nivel educativo actual de los docentes, también aumentaba su autoeficacia en las tres subescalas. De manera similar, el aumento en los años de experiencia docente condujo a un incremento en la autoeficacia total y en la autoeficacia en gestión del aula e implicación de los estudiantes en el proceso educativo, pero no en estrategias de enseñanza (Pregunta de investigación 2).

Estos hallazgos anteriores están en consonancia con la investigación de Shaukat et al. (2019), quienes examinaron los niveles de autoeficacia de 118 docentes de educación especial, de instituciones escolares referidas al sector público, y encontraron que las mujeres mostraban una autoeficacia autopercibida más alta para enseñar a estudiantes con necesidades diversas, en comparación con los hombres; asimismo, esta investigación concluía que las características demográficas y ocupacionales (edad, género, cualificación, experiencia docente) difieren en la autoeficacia. Los hallazgos también son respaldados por las investigaciones de Mintz et al. (2020), Woodcock et al. (2022) y Wray et al. (2022), aunque no por el estudio de Chao et al. (2017).

En este sentido, el estudio cualitativo de Woodcock et al. (2022) con 41 docentes de la etapa de primaria, refleja que los docentes con alta autoeficacia se centraban en la confianza y el éxito académico de sus alumnos, mientras que los docentes con baja autoeficacia prestaban más atención a la gestión del comportamiento. En la muestra de los participantes griegos, los docentes

efectivamente mostraron una alta autoeficacia general y alta autoeficacia en sus estrategias de enseñanza, en la gestión del aula y en la implicación de los estudiantes en el proceso educativo. Por lo tanto, centrarse en las estrategias de enseñanza y, en menor medida, en la implicación de los estudiantes en el proceso educativo fue común en ambos estudios. Además, la investigación de Wray et al. (2022), también encontró que el tipo de estrategias de enseñanza diferenciaba significativamente de la autoeficacia docente, lo que recalca esta conclusión de la investigación.

El hallazgo de que la autoeficacia autoinformada de los docentes de educación especial difiere según las variables demográficas y laborales es congruente con otros resultados de Wray et al. (2022), quienes concluyeron que la edad, los años de experiencia docente, el nivel educativo y la formación reciente diferenciaban la autoeficacia docente, donde una mayor formación conducía a una mayor autoeficacia. Mintz et al. (2020) también indicaron que los docentes con un año de experiencia, al menos, poseían una autoeficacia significativamente mayor en relación con la educación inclusiva que los docentes recién graduados sin experiencia docente.

La investigación de Chao et al. (2017) con 347 docentes de la etapa educativa de primaria y secundaria en educación inclusiva encontró que la autoeficacia docente no difería significativamente por género, formación previa o años de experiencia docente, consideramos que esta discrepancia puede deberse a las posibles características personales diferentes de los profesores de educación especial en comparación con los docentes de educación inclusiva, atendiendo a este hecho, se justifica realizar más investigaciones sobre cómo los niveles de autoeficacia informados por los docentes difieren en función de sus variables demográficas y ocupacionales, especialmente en la educación especial en comparación con la educación inclusiva.

El presente estudio añade al conocimiento existente sobre la autoeficacia de los docentes de educación especial en Grecia y si la misma se explica o predice según las características demográficas y ocupacionales de los profesores. La investigación en este ámbito puede aumentar el conocimiento sobre los niveles de autoeficacia de los docentes en educación especial, así

como promover una mejor comprensión de los factores que están relacionados con la autoeficacia docente.

Este estudio tuvo algunas limitaciones. Los participantes fueron reclutados mediante el uso de un muestreo por conveniencia, donde, aunque el tamaño de la muestra fue grande, no se puede afirmar que sea representativo de la población general. Además, las características demográficas y ocupacionales de los docentes de educación especial pueden diferir de las de los docentes en educación inclusiva, como se menciona en los hallazgos de Chao et al. (2017), y no se examinaron las posibles diferencias entre estos dos grupos de docentes.

Los estudios futuros podrían comparar y contrastar la autoeficacia docente y los factores que la diferencian en diferentes contextos y niveles académicos, para obtener una mejor comprensión de los niveles de autoeficacia de los docentes en la educación especial e inclusiva, así como en los niveles de educación preescolar, escolar y superior.

Referencias Bibliográficas

- Agaliotis, I., & Kalyva, E. (2011). A survey of Greek general and special education teachers' perceptions regarding the role of the special needs coordinator: Implications for educational policy on inclusion and teacher education. *Teaching and teacher education*, 27(3), 543-551. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.10.008>
- Akdemir, O. (2018). An investigation of the relationship between prospective teachers' self-efficacy beliefs and their attitudes towards teaching profession. *Journal of Education and e-Learning Research*, 5(3), 157-164. <https://doi.org/0.20448/journal.509.2018.53.157.164>
- Antoniou, A., Geralexis, I. & Charitaki, G. (2017). Special educators' teaching self-efficacy determination: A quantitative approach. *Psychology*, 8, 1642-1656. <https://doi.org/10.4236/psych.2017.811108>
- Athanasiadis, I., & Delli, C K S. (2010). Training and motivations of special education teachers in Greece. *Review of European studies*, 2(1). <https://doi.org/10.5539/res.v2n1p96>

- Chambers, D., & Forlin, C. (2021). An historical review from exclusion to inclusion in Western Australia across the past five decades: What have we learnt? *Education Sciences*, 11(3), 1-15, <https://doi.org/10.3390/educsci11030119>
- Chao, C. N. C., Sze, W., Chow, E., Forlin, C., & Hod, F. C. (2017). Improving teachers' self-efficacy in applying teaching and learning strategies and classroom management to students with special education needs in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 66, 360-369. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.004>
- Chesnut, S. R., & Burley, H. (2015). Self-efficacy as a predictor of commitment to the teaching profession: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 15, 1-16. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.02.001>
- Chin, R., & Lee, B. Y. (2008). Analysis of data. In R. Chin & B. Y. Lee (eds.), *Principles and practice of clinical trial medicine* (pp. 325-359). Academic Press.
- Chiner, E., & Cardona, M. C. (2013). Inclusive education in Spain: How do skills, resources, and supports affect regular education teachers perceptions of inclusion? *International Journal of Inclusive Education*, 17(5), 526–541. <https://doi.org/10.1080/13603116.2012.689864>
- Chiner, E., Gómez-Puerta, M., & Cardona-Moltó, M. C. (2022). Digital inclusion in Spanish mainstream and special schools: Teachers' perceptions of Internet use by students with intellectual disabilities. *British Journal of Learning Disabilities*, 51(2), 195–204. <https://doi.org/10.1111/bld.12503>
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (4th ed.)*. Sage.
- Epstein, A., & Willhite, G. L. (2015). Teacher efficacy in an early childhood professional development school. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 7(2), 189-198. <https://www.iejee.com/index.php/IEJEE/article/view/74>
- Forlin, C., & Chambers, D. (2023). Is a Whole School Approach to Inclusion Really Meeting the Needs of All Learners? Home-Schooling Parents' Perceptions. *Education Sciences*, 13(6), 1-12, <https://doi.org/10.3390/educsci13060571>
- Loreman, T., Forlin, C., & Sharma, U. (2014). Measuring indicators of inclusive education: A systematic review of the literature. *International*

- Perspectives on Inclusive Education*, 3, 165–187.
<https://doi.org/10.1108/S1479-363620140000003024>
- Mampane, S. T. (2017). Managing the Teaching of Diverse Learners in Inclusive Classes in a South African Context. *International Journal of Educational Sciences*, 18(1–3), 181–190.
<https://doi.org/10.1080/09751122.2017.1317169>
- Materechera, E. K. (2020). Inclusive education: why it poses a dilemma to some teachers. *International Journal of Inclusive Education*, 24(7), 771–786.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1492640>
- Mehdinezhad, V. & Mansouri, M. (2016). School principals' leadership behaviors and its relation with teachers' sense of self-efficacy. *International Journal of Instruction*, 9(2), 51-60.
<http://dx.doi.org/10.12973/iji.2016.924a>
- Mintz, J., Hick, P., Solomon, Y., Matziari, A., Ó'Murchú, F., Hall, K., Cahill, K., Curtin, C., Anders, J., & Margariti, D. (2020). The reality of reality shock for inclusion: How does teacher attitude, perceived knowledge and self-efficacy in relation to effective inclusion in the classroom change from the pre-service to novice teacher year? *Teaching and Teacher Education*, 91, 103042. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103042>
- Miyauchi, H. (2020). A systematic review on inclusive education of students with visual impairment. *Education Sciences*, 10(11), 1–15.
<https://doi.org/10.3390/educsci10110346>
- Papageorgiou, M. (2019). Critical Approaches to Inclusive Education. *Universal Review, SSRN Electronic Journal*, 8(2), 423-434.
<https://doi.org/10.2139/ssrn.3339212>
- Pappas, M A., Papoutsis, C., & Drigas, A. (2018). Policies, Practices, and Attitudes toward Inclusive Education: The Case of Greece. *Social sciences*, 7(6), 1-15. <https://doi.org/10.3390/socsci7060090>
- Rampasso, I. S., Bertazzoli, R., Dibbern, T., Serafim, M. P., Leal Filho, W., Rojas-Córdova, C., & Anholon, R. (2022). Evaluating research partnerships through ISO 56003 guidelines, RRI concepts, and ex post facto cases. *Sustainability*, 14, 4186. <https://doi.org/10.3390/su14074186>
- Robson, K. L. (2019). *Sociology of education in Canada*. Pearson Education.
- Shaukat, S., Vishnumolakala, V. R., & Al Bustami, G. (2019). The impact of teachers' characteristics on their self-efficacy and job satisfaction: A perspective from teachers engaging students with disabilities. *Journal of*

- Research in Special Educational Needs*, 19(1), 68-76.
<https://10.1111/1471-3802.12425>
- Sullivan-Seago, C., Ro, Y. E., & Park, J. (2016). Including All Learners with Diverse Abilities. *Childhood education*, 92(2), 134-139.
<https://doi.org/10.1080/00094056.2016.1150749>
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805.
[https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Tsigilis, N., Koustelios, A., & Grammatikopoulos, V. (2010). Psychometric Properties of the Teachers' Sense of Efficacy Scale Within the Greek Educational Context. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 28(2), 153-162. <https://doi.org/10.1177/0734282909342532>
- Üstüner, M. (2017). Personality and attitude towards teaching profession: Mediating role of self-efficacy. *Journal of Education and Training Studies*, 5(9), 70-82. <https://doi.org/10.11114/jets.v5i9.2536>
- Versland, T. (2018). Principal efficacy: Implications for rural 'grow your own' leadership programs. *The Rural Educator*, 35(1).
<https://doi.org/10.35608/ruraled.v35i1.361>
- Woodcock, S., Sharmab, U., Subban, P., & Hitches, E. (2022). Teacher self-efficacy and inclusive education practices: Rethinking teachers' engagement with inclusive practices. *Teaching and Teacher Education*, 117, 103802. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103802>
- Wray, E., Sharma, U., & Subban, P. (2022). Factors influencing teacher self-efficacy for inclusive education: A systematic literature review. *Teaching and Teacher Education*, 117, 103800.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103800>