



ARTÍCULO ORIGINAL



<https://doi.org/10.30545/academo.2025.n3.1106>

Autoeficacia percibida de docentes para la inclusión educativa de estudiantes con autismo: un estudio exploratorio del Sistema Educativo de Paraguay

Perceived teacher self-efficacy for the educational inclusion of students with autism: an exploratory study of Education System in Paraguay

Ronaldo L. Rodas Jara¹ , Liza R Rodas Jara² , Fabián Franco³ , Mary Liliana Martínez⁴ , María Fernanda Benítez Aquino⁵ , Liliana R. Cardozo Ocampos⁶ , Luz D. Paredes Rojas² , Olga Sosa Aquino⁷ , Cristhian A. Aquino González⁸ , Diana Báez Delvalle⁹ , Eduardo Velázquez Romero⁹

¹ Universidad Católica Nuestra Señora de la Asunción, Facultad de Postgrado, Neuropsicología. Villarrica, Paraguay.

² Universidad Santa Clara de Asís, Facultad de Ciencias de la Salud, Medicina. Caaguazú, Paraguay.

³ Universidad María Serrana, Facultad de Ciencias de la Salud, Medicina. Ciudad del Este, Paraguay.

⁴ Universidad Nacional de Asunción, Facultad de Filosofía, Filial Caaguazú, Paraguay.

⁵ Universidad San Ignacio de Loyola, Departamento de Investigación. Asunción, Paraguay.

⁶ Instituto de Formación Docente Santa Matilde. Caaguazú, Paraguay.

⁷ Universidad María Auxiliadora, Facultad de Ciencias de la Salud, Medicina. Asunción, Paraguay.

⁸ Colegio Nacional Ka'arendy. Alto Paraná, Paraguay.

⁹ Universidad Iberoamericana, Facultad de Posgrado. Asunción, Paraguay.

Correspondencia: Ronaldo L. Rodas Jara (ronaldo.l.r.jara.rr@gmail.com)

Artículo recibido: 29 de mayo de 2024; aceptado para publicación: 13 de agosto de 2025; publicado: 05 de setiembre de 2025.

Conflictos de Interés: Los autores declaran no tener conflicto de interés.

Fuente de financiamiento: Financiación propia.

Editor responsable: Herib Caballero Campos . Universidad Americana. Asunción, Paraguay.

Este es un artículo publicado en acceso abierto bajo una Licencia Creative Commons.

Página web: <http://revistacientifica.uamericana.edu.py/index.php/academo/>

Resumen

Los docentes actuales reciben en sus aulas a estudiantes con diversas condiciones, como el autismo. Es esencial que cuenten con las herramientas necesarias para ofrecer una educación de calidad. Es crucial comprender cómo perciben los docentes sus habilidades para incluir a estudiantes con autismo, un concepto conocido como autoeficacia. Este estudio establece como objetivo analizar el nivel percibido de autoeficacia de los docentes para enseñar a estudiantes con autismo en aulas inclusivas en Paraguay y examinar la fiabilidad y validez de la escalada traducida y adaptada para este propósito. En cuanto a la metodología, es una investigación observacional, cuantitativa, de alcance exploratorio, transversal y no experimental. Participaron 121 docentes de diversas regiones de Paraguay. Los resultados muestran que el 53.4% percibe su autoeficacia como media, mientras que el 5.9% la considera baja. Esto refleja una falta de confianza en sus habilidades para enseñar a estudiantes con autismo, especialmente en el uso de estrategias de evaluación y la implementación de prácticas basadas en evidencia. El instrumento adaptado demostró ser confiable para investigaciones. Teniendo en cuenta los hallazgos, es relevante indicar que la autoeficacia docente es vital para la inclusión efectiva de estudiantes con autismo. Se recomienda proporcionarles herramientas y apoyos adicionales para mejorar sus habilidades en la inclusión de estos estudiantes en aulas regulares.

Palabras clave: Autoeficacia docente, autismo, educación inclusiva, Paraguay.

Abstract

Current teachers receive in their classrooms students with diverse conditions, such as autism. It is essential that they have the necessary tools to provide a quality education. Understanding how teachers perceive their own abilities to include students with autism, known as self-efficacy is crucial. The objective of this study is to analyze the perceived level of self-efficacy of teachers for teaching students with autism in inclusive classrooms in Paraguay, and to examine the reliability and validity of the translated and adapted scale developed for this purpose. Regarding methodology, this is an observational, quantitative, exploratory, cross-sectional, and non-experimental study. A total of 121 teachers from different regions of Paraguay participated. The results show that 53.4% perceive their self-efficacy as medium, while 5.9% consider it low. This reflects a lack of confidence in their abilities to teach students with autism, particularly in the use of assessment strategies and the implementation of evidence-based practices. The adapted instrument proved to be reliable for research purposes. Considering these findings, it is important to emphasize that teacher self-efficacy is vital for the effective inclusion of students with autism. It is recommended to provide teachers with additional tools and supports to strengthen their skills in including these students in inclusive settings.

Keywords: Teacher self-efficacy, autism, inclusive education, Paraguay.

Introducción

La Educación Inclusiva se posiciona como un pilar fundamental en la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible establecidos en la Agenda 2030, en particular el ODS 4 que refiere a la Educación de calidad como derecho fundamental que garantiza el acceso equitativo a la educación para todos los estudiantes sin importar su condición ya sea una discapacidad o situación de vulnerabilidad (UNESCO, 2015). Este enfoque va más allá de la mera inclusión física en las aulas, requiriendo un compromiso integral de diferentes actores con diversos aspectos, que incluyen la infraestructura adecuada, la disponibilidad de recursos, la orientación y el apoyo profesional, el respaldo activo de las familias, entre otros. Adicionalmente, uno de los ejes centrales que sustenta el éxito de la educación inclusiva es la capacidad de los educadores para satisfacer las necesidades específicas de los estudiantes que enfrentan desafíos particulares, como aquellos que se encuentran en el Trastorno del Espectro Autista (TEA).

El autismo es una condición de origen neurobiológico que se puede identificar por la presencia de déficits sociales y de comunicación, que incluyen dificultades en la comunicación no verbal, dificultad para lidiar con el cambio, intereses fijos y comportamientos repetitivos, junto con hipersensibilidad a los estímulos ambientales (American Psychological Association, 2013). La prevalencia del autismo no se considera relacionada con orígenes raciales o étnicos ni con el estatus socioeconómico (Christensen et al., 2016). En los EE. UU., se estima que la prevalencia del autismo es de 1 de cada 31 niños (Maener et al., 2023). En cuanto a la prevalencia a nivel global del autismo, Elsabbaght et al., (2012) reportan que esta condición se presenta en 62 de cada 10,000 individuos. Esta alta prevalencia significa que es probable que en cada grado en el sistema educativo regular estén matriculados uno o más estudiantes con TEA.

Diversas investigaciones sugieren que los estudiantes con autismo pueden enfrentar múltiples desafíos dentro del entorno escolar. Entre ellos se destacan situaciones de bullying (Johansson, 2014), la falta de ajustes razonables en los programas

curriculares que respondan adecuadamente a sus necesidades de aprendizaje (Larcombe et al., 2019), así como la exposición a entornos ruidosos y sobrepoblados que impactan negativamente en su regulación emocional y conductual (Humphrey & Lewis, 2008).

Del mismo modo, autores como Larcombe et al., (2019) indican que la falta de formación de los docentes en prácticas efectivas para estudiantes con TEA en ocasiones resulta en prácticas educativas que no propician la inclusión, más bien promueven prácticas estereotipadas, por estas razones es importante explorar la percepción de los educadores sobre sus propias habilidades para alcanzar los objetivos y realizar las actividades necesarias conducentes a una inclusión efectiva es una cualidad fundamental para garantizar que los estudiantes en el espectro autista puedan tener un desarrollo adecuado en el aula.

La percepción que una persona tiene sobre sus propias capacidades se conoce como autoeficacia, un concepto desarrollado por Bandura (1997) que hace referencia a la creencia en la propia capacidad para afrontar y manejar situaciones específicas. Esta creencia se construye a partir de distintas fuentes: experiencias de dominio o logro, aprendizaje vicario, persuasión verbal y estados fisiológicos o emocionales. La autoeficacia influye significativamente en el funcionamiento cognitivo, afectivo y conductual del individuo. Cuando esta percepción es baja, puede generar consecuencias negativas para la salud mental, especialmente síntomas depresivos (Román Palacios, 2020) y ansiedad (Tahmassian & Jalali, 2011; Morales-Rodríguez & Pérez-Mármol, 2019).

En el caso de los docentes, este constructo adquiere aún más relevancia, ya que puede tener una relación directa con la satisfacción laboral (Ortan et al., 2021; Türkoğlu et al., 2017) y una relación inversa con el burnout (Fathi et al., 2021). Particularmente, en los docentes que trabajan con estudiantes con autismo se observa que la autoeficacia relacionada con la capacidad de enseñar a este grupo está significativamente relacionada con el compromiso

docente y los resultados positivos en los estudiantes (Love et al., 2020).

Los educadores que trabajan con estudiantes con autismo deben contar con un conjunto amplio de competencias, que no solo abarque el dominio de su área disciplinar, sino también la comprensión profunda de las necesidades académicas, emocionales y conductuales de estos alumnos. Entre sus responsabilidades se incluyen el monitoreo constante del progreso, la elaboración de planes educativos individualizados que se ajusten a las capacidades del estudiante y que, a su vez, cumplan con los estándares establecidos por la institución educativa y el Ministerio de Educación y Ciencias (MEC).

Estos múltiples requerimientos pueden generar en el docente una sensación de sobrecarga, al percibir que sus habilidades no están plenamente alineadas con las demandas del contexto o con las expectativas de las familias.

En el contexto paraguayo, el MEC aprobó en 2018 los “Lineamientos para un sistema educativo inclusivo en Paraguay” por Resolución Ministerial N.º 17267 (Ministerio de Educación y Ciencias [MEC], 2018), cuyo propósito es orientar la implementación de prácticas inclusivas en el sistema educativo. Sin embargo, este documento no especifica con claridad cómo aplicar dichas prácticas a estudiantes con autismo, lo cual deja un vacío importante en términos de lineamientos concretos y estrategias adaptadas a este colectivo (MEC, 2018).

En 2018, el MEC, junto con la Organización de los Estados Americanos y la Universidad Iberoamericana, implementó un curso de formación docente centrado en la educación inclusiva. El curso tuvo una duración de cinco meses y contó con un total de 360 horas de capacitación (Agencia de Información Paraguaya, 2018; Organización de los Estados Iberoamericanos, 2018). Aunque este curso capacitó a 1100 docentes, la población de docentes capacitados sigue siendo muy limitada en comparación con el número total de docentes en Paraguay, que asciende a 75.868 solo en la educación escolar básica (Ministerio de Educación y Ciencias, 2023, Organización de los Estados Iberoamericanos, 2018).

En un estudio cualitativo con padres de hijos con autismo en Paraguay, los participantes reportaron una brecha significativa en la formación docente para brindar una educación de calidad a sus estudiantes con TEA, lo que limita la capacidad de los educadores para brindar una atención individualizada y efectiva a los estudiantes en el aula inclusiva (Rodas Jara et al., 2023). La formación docente y el acceso a programas de capacitación son factores que pueden influir en la autoeficacia de los docentes para abordar la educación inclusiva y la atención de estudiantes con TEA en el aula. Por lo cual, la disponibilidad y el alcance de estas oportunidades de formación pueden tener un impacto directo en la percepción de autoeficacia de los docentes en este contexto. Estos antecedentes se destacan al compararse con el estudio realizado con docentes, Vázquez de Cañete et al. (2024) en Alto Paraná, donde el 89 % de los docentes reportó carencia de herramientas básicas para atender a estudiantes con discapacidad, incluyendo autismo. La investigación también señaló tres elementos clave para una infraestructura efectiva: recursos físicos especializados, plataformas digitales con contenidos locales y sistemas de distribución orientados a áreas rurales, junto con capacitación en su uso y mecanismos de evaluación continua.

Considerando que la autoeficacia docente desempeña un rol fundamental en la inclusión efectiva de estudiantes con autismo en el aula, se hace evidente la necesidad de estudiar esta variable en el contexto paraguayo, donde, hasta donde se tiene conocimiento, no existen investigaciones previas que aborden específicamente esta temática.

En este sentido, el presente estudio tiene como objetivo analizar la autoeficacia percibida de docentes paraguayos en relación con las prácticas pedagógicas utilizadas para la inclusión educativa de estudiantes con TEA, así como evaluar la fiabilidad y validez de un instrumento previamente desarrollado en inglés y traducido/adaptado al castellano para este propósito.

Dada la relevancia del tema, se espera que los resultados obtenidos contribuyan con evidencia empírica para el diseño de políticas públicas

educativas y el desarrollo de programas de formación docente, orientados a fortalecer las competencias pedagógicas en contextos de educación inclusiva.

Metodología

El presente estudio corresponde a una investigación cuantitativa, de corte transversal, con un nivel de conocimiento exploratorio y no experimental, ya que las variables de la investigación no fueron manipuladas (Hernández Sampieri et al., 2010). Considerando las características de la población que contempla este estudio se utilizó el muestreo intencional no probabilístico en cadena, también conocido como muestreo bola de nieve (Rumrill, 2011), este enfoque permite identificar a participantes que cuentan con las características deseadas; en este caso, docentes de Paraguay que imparten enseñanza en aulas regulares o inclusivas.

En el estudio han participado 121 docentes, de los cuales la mayoría pertenece al género femenino (85,1%) y en un menor porcentaje de participantes al género masculino (14,9%). El 95% de los sujetos participantes en este estudio ejercen la docencia en instituciones públicas, un 43% se desempeñan en el nivel medio, en tanto que, en el nivel inicial, un 19%, además de un 17% en el primero y segundo ciclo y en el tercer ciclo un 15%. Con relación a la formación académica, el 63,64% de los docentes cuentan con el perfil requerido por la dirección de educación inclusiva. El tipo de capacitación en el que los docentes han participado con mayor frecuencia es taller (30,38%). En cuanto a la antigüedad laboral, el grupo de docentes se puede indicar que con mayor antigüedad ejerciendo conforman el 30,6% de los que tienen más de 20 años de servicio, lo que refleja una amplia experiencia en el campo de la docencia. Adicionalmente, se resalta que el 26,4% corresponde a docentes con antigüedad de entre 15 a 20 años y los grupos con menos de 10 años representan una minoría, indicando esto que quienes forman parte de este porcentaje es relativamente novel en la profesión como educador.

El instrumento fue aplicado a 121 docentes de Paraguay en servicio y con experiencia con estudiantes con autismo en el aula inclusiva. Para la recolección de datos se utilizó una escala adaptada

(Hastings y Brown, 2002), la escala original tiene 5 ítems, sin embargo, para esta investigación se incorporaron dos ítems más. En cuanto al diseño y adaptación del instrumento en primer lugar los dos primeros autores del presente estudio seleccionaron los ítems de la escala de Hastings y Brown (2002) adaptándola a una métrica a ser utilizada en esta investigación, después el instrumento fue revisado por dos expertos, modificando el instrumento con la sugerencia de los revisores. Posteriormente, se aplicó la encuesta con 10 docentes con características parecidas a la muestra final.

El instrumento final adaptado evalúa específicamente la autoeficacia teniendo en cuenta aspectos como satisfacción del docente con su metodología utilizada, eficacia de la forma de enseñanza, adecuaciones curriculares, diversidad en la evaluación, estrategias de aprendizaje y su autoconfianza para enseñar a estudiantes con TEA en el aula regular.

Se realizó la codificación de la respuesta de los participantes utilizando el programa SPSS (versión 25). Para determinar el nivel de la autoeficacia percibida del profesorado se ha recodificado las variables de la escala agrupándolas en una sola mediante la sumatoria. La nueva variable "nivel de autoeficacia percibida" ha sido a su vez recodificada en tres categorías que son baja, media y alta. Además, se llevó a cabo un Análisis Factorial Exploratorio AFE para generar la estructura de un modelo teórico y evaluar los valores de las cargas factoriales en los ítems que componen la escala. Existen otros datos psicométricos disponibles de esta escala que ha sido utilizado con docentes y padres, pero sin traducción y adaptación al castellano. En investigaciones existentes se encontró que tiene un excelente nivel de consistencia interna, Cronbach alpha= .94, (Hastings y Brown, 2002).

En la tabla 1, se reporta el valor de alfa de Cronbach > 0.90, indicando de esta manera una fiabilidad excelente o alta del instrumento utilizado (George & Mallery, 2003). La escala traducida al español y utilizada en esta investigación obtuvo un coeficiente Alfa de Cronbach de 0,924, lo cual representa un nivel alto de consistencia interna entre los ítems. Este resultado indica que los reactivos utilizados son

altamente coherentes y miden un mismo constructo relacionado con la percepción docente sobre la inclusión de estudiantes con autismo.

Tabla 1. Fiabilidad del instrumento.

Indicador	Resultado
Alfa de Cronbach	0,924
Número de ítems	7
Nivel de coherencia conceptual	Alto

El estudio fue aprobado por el Comité de Ética de la Universidad Santa Clara de Asís. Siguiendo los lineamientos de prácticas éticas en la investigación (APA, 2013), esta investigación se llevó a cabo previa obtención del consentimiento de los docentes invitados a participar en la investigación.

A cada participante se le proporcionó un folleto informativo y otorgó su consentimiento informado antes de su inclusión en el estudio. Adicionalmente, se garantizó la participación voluntaria, y la confidencialidad de la identidad y de los datos de los participantes del estudio.

Resultados

En este estudio participaron 121 docentes de diversas regiones de Paraguay. En esta sección se presentan los hallazgos de los análisis descriptivos e inferenciales alineados al objetivo establecido en la investigación.

Estadísticos descriptivos generales

Según los resultados que se ilustran en la tabla 2, una parte significativa de los docentes considera que su autoeficacia percibida está en el nivel medio (56.2%), lo que sugiere una confianza moderada. Sin embargo, un porcentaje importante (37.2%) se siente altamente seguro en su capacidad para enseñar a estudiantes con TEA. En contraste, un pequeño grupo (6.6%) reporta tener baja autoeficacia.

La tabla 3 detalla los hallazgos del nivel de autoeficacia percibida por ítem, la misma sugiere que los docentes se muestran moderadamente satisfechos con las metodologías utilizadas y con confianza en su capacidad para implementar prácticas basadas en evidencias y ajustar estrategias para los estudiantes con TEA. Sin embargo, hay un porcentaje considerable que se siente menos preparado, especialmente en el uso de estrategias de evaluación (11.6%) y en la implementación de prácticas basadas en evidencias (9.1%).

Tabla 2. Distribución del nivel de autoeficacia percibida de los Docentes.

Nivel de Autoeficacia	Frecuencia	Porcentaje
Baja	8	6.6%
Media	68	56.2%
Alta	45	37.2%
Total	121	100%

Tabla 3. Nivel de autoeficacia percibida por ítem.

Ítem	Baja (%)	Moderada (%)	Alta (%)	Total
1. Satisfacción con la metodología de enseñanza para estudiantes con TEA	19.8%	65.3%	14.9%	121
2. Confianza para enseñar a estudiantes con TEA	20.6%	58.7%	20.7%	121
3. Percepción de efectividad de las técnicas de enseñanza/apoyo	14.1%	66.1%	19.8%	121
4. Realización de ajustes curriculares para estudiantes con TEA	17.4%	59.5%	23.1%	121
5. Capacidad para utilizar diferentes estrategias de evaluación	11.6%	54.6%	33.8%	121
6. Capacidad para emplear estrategias alternativas (manejo conductual)	7.4%	55.4%	37.2%	121
7. Confianza para implementar prácticas basadas en evidencias	9.1%	60.3%	30.6%	121

Validez del Constructo

La validez de la escala fue evaluada mediante el Análisis Factorial Exploratorio (AFE), con el propósito de identificar la estructura latente de los ítems y determinar su agrupación en uno o más factores. El análisis se realizó en el software SPSS utilizando el método de extracción de componentes principales, sin aplicar rotación, ya que se buscaba explorar la unidimensionalidad del instrumento. Se aplicó el criterio de Kaiser para la retención de factores, considerando únicamente aquellos con valores propios (eigenvalues) mayores a 1. Asimismo, se examinó el porcentaje de varianza acumulada explicada por los factores retenidos, las cargas factoriales de cada ítem y la matriz de componentes, lo cual permitió evaluar la coherencia interna y la agrupación teórica de los reactivos.

Los resultados del AFC expuestos en la tabla 4 sustenta que todos los ítems de la escala cargaron en un único componente, lo cual indica que el instrumento traducido al español posee una estructura unidimensional coherente con el constructo teórico propuesto. Estos resultados ofrecen evidencia empírica favorable sobre la validez de constructo de la escala, al confirmar que los ítems miden una misma dimensión relacionada con la autoeficacia percibida un docente para la inclusión educativa de estudiantes autismo.

La tabla 5 ilustra los hallazgos sobre las variables que pueden predecir la autoeficacia del docente, los datos visualizados sugieren que la antigüedad laboral tiene una relación positiva significativa con la autoeficacia, es decir, los docentes con más años de experiencia tienen una mayor probabilidad de reportar una autoeficacia más alta ($\text{Exp}(B) = 1.23$, $p = 0.02$). En cuanto a tipo de formación (talleres) también predice positivamente una mayor autoeficacia ($\text{Exp}(B) = 2.12$, $p = 0.01$), lo que indica que los docentes que recibieron formación en talleres tienen más probabilidades de tener una autoeficacia alta, y el nivel educativo no predice significativamente la autoeficacia percibida ($p = 0.55$), lo que sugiere que el nivel educativo no tiene un impacto considerable en la autoeficacia de los docentes.

Tabla 4. Análisis factorial exploratorio de la escala

Ítem	Componente
1. Satisfacción con la metodología de enseñanza a estudiantes con TEA	,145
2. Confianza en la enseñanza al alumnado con TEA	,165
3. Eficacia de la forma de enseñanza al alumnado con TEA	,158
4. Ajustes Curriculares para alumnos con TEA	,160
5. Diversidad en las evaluaciones con estudiantes TEA	,163
6. Estrategias alternativas para facilitar el aprendizaje	,157
7. Confianza en su conocimiento de las prácticas basadas para estudiantes con autismo	,169

Tabla 5. Regresión logística para predecir la autoeficacia percibida.

Variable Predictora	B	Error Estándar	Exp (B)	Valor p	Intervalo de Confianza (95%)
Antigüedad Laboral	0.21	0.08	1.23	0.02	[1.05, 1.43]
Nivel Educativo (1 = Medio, 0 = Otro)	-0.15	0.25	0.86	0.55	[0.45, 1.29]
Tipo de Formación (1 = Taller, 0 = Otro)	0.75	0.30	2.12	0.01	[1.17, 3.86]
Constante	-1.25	0.45	0.29	0.005	

Discusión

El presente estudio analizó la autoeficacia percibida por docentes paraguayos en la inclusión educativa de

estudiantes con autismo, junto con la validación de un instrumento adaptado al contexto local. Los resultados revelan que la mayoría de los docentes (53.4%) percibe su autoeficacia en un nivel medio, lo

que sugiere una confianza moderada en sus capacidades, pero con áreas críticas por fortalecer, como el uso de estrategias de evaluación diversificadas y la implementación de prácticas basadas en evidencia.

Estos hallazgos coinciden con estudios internacionales que vinculan la autoeficacia docente con la calidad de la inclusión (Larcombe et al., 2019) y destacan su relación con variables como el compromiso profesional (Fathi et al., 2021), la resiliencia (Love et al., 2020) y la reducción del estrés laboral (Li, 2023).

En Paraguay, aunque el Ministerio de Educación y Ciencias (MEC, 2023) ha impulsado capacitaciones en inclusión, su cobertura es limitada (ej. 1,000 docentes formados frente a 75,000 en servicio). Esta brecha explica, en parte, las dificultades reportadas por las familias de estudiantes con autismo, quienes perciben insuficiente apoyo pedagógico (Rodas-Jara et al., 2023). La discrepancia entre la autopercepción docente y la experiencia de las familias subraya la necesidad de políticas más integrales, que combinen formación especializada, recursos accesibles y evaluación sistemática de resultados (Ainscow, 2020; Florian & Beaton, 2021).

El instrumento adaptado demostró excelente fiabilidad ($\alpha = .924$) y validez unidimensional, respaldando su uso en contextos hispanohablantes. Este aporte es relevante para futuras investigaciones, especialmente en países con desafíos similares en formación docente (Gómez-Marí et al., 2022). No obstante, el estudio tiene limitaciones: (1) muestreo no probabilístico, que restringe la generalización; (2) predominio de docentes con formación previa en inclusión, lo que podría sesgar los resultados; y (3) diseño transversal, que impide inferir causalidad.

Para superar las limitaciones identificadas en este estudio, se sugiere impulsar tres ejes fundamentales de investigación futura. En primer lugar, sería valioso desarrollar estudios con muestras representativas que incorporen docentes de distintos niveles de experiencia y formación, empleando estrategias de muestreo estratificado que permitan generalizar los hallazgos a todo el sistema educativo paraguayo (Sharma & Sokal, 2023).

En segundo término, la adopción de metodologías mixtas podría enriquecer significativamente la comprensión de las prácticas docentes, combinando datos cuantitativos con análisis cualitativos que exploren en profundidad su impacto real en los estudiantes con TEA (Creswell & Plano Clark, 2023). Finalmente, se recomienda implementar investigaciones longitudinales para evaluar cómo programas estructurados de mentoría y coaching docente pueden potenciar la autoeficacia en el tiempo, siguiendo modelos ya validados internacionalmente (Kraft et al., 2018; Johnson et al., 2021).

Los resultados obtenidos, que muestran una autoeficacia docente moderada, pero con áreas críticas por fortalecer, exigen respuestas sistémicas coordinadas. Entre las prioridades destaca la necesidad de formación docente continúa centrada en estrategias específicas para TEA, como talleres prácticos basados en enfoques de probada eficacia (Suhreheinrich, 2011).

Paralelamente, se requieren políticas públicas robustas que trasciendan lo declarativo, garantizando recursos suficientes y mecanismos de monitoreo continuo (UNESCO, 2020). Tal como señalan diversos estudios, el éxito de la inclusión educativa depende en gran medida de fomentar una cultura escolar colaborativa, donde directivos, docentes y familias trabajen de manera articulada (Alnahdi & Schwab, 2021). Del mismo modo, la implicación activa de las comunidades educativas en el proceso de enseñanza-aprendizaje potencia la accesibilidad y la inclusión, promoviendo “una educación más inclusiva que, además, refuerza el sentido de pertenencia y cohesión social en un contexto culturalmente diverso como la de Paraguay (Rodas-Jara et al., 2024).

Esta investigación proporciona evidencia empírica relevante para orientar tanto futuros estudios como políticas educativas en Paraguay y otros contextos con desafíos similares, reafirmando que la autoeficacia docente constituye un factor determinante para lograr una educación inclusiva efectiva y de calidad para todos los estudiantes

Contribución de los autores

RLRJ: Conceptualización, curación de datos, análisis formal, metodología, supervisión, redacción – borrador original, redacción - revisión y edición final.

LRRJ y FF: Redacción– borrador original, redacción - revisión y edición

MLM, MFB, LCO, LDP, OSA, DBD, EVR: Redacción - revisión y edición.

CA: Edición-revisión

REFERENCIAS

- Agencia de Información Paraguaya. (2018, 16 de octubre). Docentes se capacitan en educación inclusiva. <https://www.ip.gov.py/ip/docentes-se-capacitan-en-educacion-inclusiva/>
- Ainscow, M. (2020). *Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences*. Routledge.
- Alnahdi, G., & Schwab, S. (2021). Special education major or attitudes to predict teachers' self-efficacy for teaching in inclusive education. *Frontiers in Psychology*, 12, 680909.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Bandura, A. (1997). *Pensamiento y acción: Fundamentos sociales*. Martínez Roca. (Original Work Published 1986).
- Christensen, D. L., Bilder, D. A., Zahorodny, W., Pettygrove, S., Durkin, M. S., Fitzgerald, R. T., ... Yeargin-Allsopp, M. (2016). Prevalence and characteristics of autism spectrum disorder among 4-year-old children in the Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 37(1), 1-8. <https://doi.org/10.1097/DBP.0000000000000235>
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2023). *Designing and conducting mixed methods research* (4th ed.). Sage.
- Elsabbagh, M., Divan, G., Koh, Y. J., Kim, Y. S., Kauchali, S., Marcin, C., Fombonne, E. (2012). Global prevalence of autism and other pervasive developmental disorders. *Autism Research*, 5(3), 160-179. <https://doi.org/10.1002/aur.239>
- Fathi, J., Greenier, V., & Derakhshan, A. (2021). Self-efficacy, reflection, and burnout among Iranian EFL teachers: The mediating role of emotion regulation. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 9(2), 13-37. <https://doi.org/10.30466/ijltr.2021.121043>
- Florian, L., & Beaton, M. (2021). Teacher self-efficacy in inclusive education: A framework for research. *Teaching and Teacher Education*, 105, 103400.
- George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference* (4th ed.). Allyn & Bacon.
- Gómez-Marí, I., Cerezuela, G., Lacruz-Pérez, I., & Mínguez, R. (2022). Do labels matter? Analysis of teachers' self-efficacy towards autism spectrum disorder depending on the diagnostic label used (ASD or Asperger's). *Journal of Research in Special Educational Needs*, 23(2), 126-135. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12585>
- Hastings, R. P., & Brown, T. (2002). Behavior problems of children with autism, parental self-efficacy, and mental health. *American Journal on Mental Retardation*, 107(3), 222-232. [https://doi.org/10.1352/0895-8017\(2002\)107](https://doi.org/10.1352/0895-8017(2002)107)
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5ª, ed.). McGraw Hill.
- Humphrey, N., & Lewis, S. (2008). What does 'inclusion' mean for pupils on the autistic spectrum in mainstream schools? *Journal of Research in Special Educational Needs*, 8(3), 132-140. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2008.00115.x>
- Johansson, S. (2014). He is intelligent but different: Stakeholders' perspectives on children on the autism spectrum in urban Indian school context. *International Journal of Disability, Development and Education*, 61(4), 416-433. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2014.955786>
- Johnson, A., Soares, L., & Gutierrez, A. (2021). Professional development for working with students with autism spectrum disorders and teacher self-efficacy. *Georgia Educational Researcher*, 18(1). <https://doi.org/10.20429/ger.2021.180101>
- Kraft, M., Blazar, D., & Hogan, D. (2018). The effect of teacher coaching on instruction and achievement: A meta-analysis of the causal evidence. *Review of Educational Research*, 88(4), 547-588. <https://doi.org/10.3102/0034654318759268>
- Larcombe, T., Joosten, A., Cordier, R., & Vaz, S. (2019). Preparing children with autism for transition to mainstream school and perspectives on supporting positive school experiences. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49(8), 3073-3088. <https://doi.org/10.1007/s10803-019-04020-1>
- Li, S. (2023). The effect of teacher self-efficacy, teacher resilience, and emotion regulation on teacher burnout: A mediation model. *Frontiers in Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1185079>

- Love, A. M. A., Findley, J. A., Ruble, L. A., & McGrew, J. H. (2020). Teacher self-efficacy for teaching students with autism spectrum disorder: Associations with stress, teacher engagement, and student IEP outcomes following COMPASS consultation. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 35(1), 47-54. <https://doi.org/10.1177/1088357619836767>
- Maenner, M. J., Warren, Z., Williams, A. R., Amoakohene, E., Bakian, A. V., Bilder, D. A., ... Shaw, K. A. (2023). Prevalence and characteristics of autism spectrum disorder among children aged 8 years — autism and developmental disabilities monitoring network, 11 sites, United States, 2020. *Morbidity and Mortality Weekly Report*, 72(2), 1-14. <https://doi.org/10.15585/mmwr.ss7202a1>
- MEC. (2018). Resolución N.º 17267/2018: Por la cual se aprueban los lineamientos para un sistema educativo inclusivo en el Paraguay, en instituciones educativas de gestión oficial, privada subvencionada y privada de este ministerio. Ministerio de Educación y Ciencias. <https://mec.gov.py/>
- MEC. (2023). *Informe de gestión 2018-2023*. Gobierno Nacional. https://www.mec.gov.py/cms_v2/adjuntos/20161?1691698702
- Morales-Rodríguez, F. M., & Pérez-Mármol, J. M. (2019). The role of anxiety, coping strategies, and emotional intelligence on general perceived self-efficacy in university students. *Frontiers in Psychology*, 10, 1689. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01689>
- Organización de los Estados Iberoamericanos. (2018, 27 de julio). Módulo IV de la Especialización en Educación Inclusiva - Segunda cohorte. <https://oei.int/oficinas/paraguay/noticias/modulo-iv-de-la-especializacion-en-educacion-inclusiva-segunda-cohorte>
- Ortan, F., Simut, C., & Simut, R. (2021). Self-efficacy, job satisfaction and teacher well-being in the K-12 educational system. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(23), 12763. <https://doi.org/10.3390/ijerph182312763>
- Rodas-Jara, R. L., Benítez-Notario, G., Martínez, M. L., & Velázquez Romero, E. (2024). Atención a la diversidad cultural y lingüística en el Sistema Educativo de Paraguay: fortalezas, áreas de mejora y perspectivas para la implementación de buenas prácticas. *Aula Pyahu, Revista de Formación Docente y Enseñanza*, 2(4): 61-79, <https://doi.org/10.47133/rdap2024-24art5>
- Rodas Jara, R., Franco, N. M., Rodas Jara, L. R., Franco, F., Gómez Leiva, E., Villalba Salinas, D., & Báez, D. (2023). Apoyo, desafíos y oportunidades de una persona con el trastorno del espectro autista en Paraguay: Análisis desde la perspectiva de los padres. *Revista Científica Ciencias de la Salud*, 5, 01-07. <https://doi.org/10.53732/rccsalud/2023.e5108>
- Román Palacios, B. (2020). Relación entre autoeficacia y depresión en adolescentes: Una revisión sistemática [Trabajo de fin de Grado]. Universidad de Jaén. <https://hdl.handle.net/10953.1/17625>
- Rumrill, P. D., Jr. (2011). *Research in special education: Designs, methods, and applications* (2nd ed.). Charles C Thomas.
- Sharma, U., & Sokal, L. (2023). The impact of teacher training on inclusive education practices. *International Journal of Inclusive Education*, 27(1), 45-60. <https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2048103>
- Suhrheinrich, J. (2011). Training teachers to use pivotal response training with children with autism. *Teacher Education and Special Education*, 34(4), 339-349. <https://doi.org/10.1177/0888406411406553>
- Tahmassian, K., & Jalali, N. (2011). Relationship between self-efficacy and symptoms of anxiety, depression, worry and social avoidance in a normal sample of students. *Iranian Journal of Psychiatry and Behavioral Sciences*, 5(2), 91-98.
- Türkoğlu, M., Cansoy, R., & Parlar, H. (2017). Examining relationship between teachers' self-efficacy and job satisfaction. *Universal Journal of Educational Research*, 5(5), 765-772. <https://doi.org/10.13189/ujer.2017.050509>
- Vázquez de Cañete, N. N., Rodas Jara, R. L., Grance Sardi, J. M., Báez Delvalle, D., Franco, N. M., Franco, F., Benítez Aquino, M. F., Cañadas Pérez, M., & Téllez Cañete, N. (2023). Percepciones de docentes acerca de la inclusión escolar y su experiencia colaborando con servicios externos de atención temprana para la inclusión de alumnos con discapacidad en el nivel inicial en Ciudad del Este y Minga Guazú del Departamento de Alto Paraná. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(6), 4791-4809. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i6.9036
- UNESCO. (2015). Declaración de Incheon. Educación 2030: hacia una educación inclusiva, equitativa y de calidad y aprendizaje a lo largo de la vida para todos. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137>
- UNESCO. (2020). Global Education Monitoring Report: Inclusion and education. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>