

Factores de incidencia en la percepción del docente de Educación Secundaria griego hacia la educación inclusiva

Factors that influence the perceptions of Greek secondary school teachers about inclusive education

Fatores que influenciam a percepção do professor do ensino secundário grego na educação inclusiva

影响希腊中学教师对全纳教育看法的因素

عوامل الحدوث في تصور معلمي التعليم الثانوي اليوناني نحو التعليم الدامج

Reche-Urbano, Eloísa ⁽¹⁾ ; Boli, Erini ⁽²⁾ , Sampedro-Requena, Begoña, E. ⁽¹⁾ ,
Quintero-Ordoñez, Belén ⁽¹⁾ 

⁽¹⁾ Universidad de Córdoba, España

⁽²⁾ 2ª Escuela Secundaria de Kalymnos, Grecia

Resumen

La educación inclusiva sigue siendo uno de los retos a afrontar por el profesorado que imparte su docencia en las aulas ordinarias, siendo la atención a la diversidad uno de los factores condicionantes del proceso de aprendizaje y del desarrollo de las habilidades sociales en la escuela. En este ámbito, los aspectos actitudinales del docente hacia la inclusión y la eficacia que faciliten la igualdad de oportunidades al alumnado son aún motivo de estudio. En esta línea se ha llevado a cabo la presente investigación, cuya finalidad fue analizar el nivel de eficacia docente del profesorado de Educación Secundaria de Grecia para atender a la diversidad del alumnado en el aula ordinaria y determinar los factores que afectan a las sensaciones, las actitudes y las inquietudes de dichos docentes para cumplir con esta labor. Este estudio responde a un diseño no experimental, descriptivo y correlacional, en el que se ha utilizado un cuestionario para la recogida de información. Han participado 339 docentes de 39 escuelas de la Prefectura de Kavala (Grecia). Los resultados revelan que estos se sienten capacitados para responder a las especificidades del alumnado, siendo los factores que median en las sensaciones e inquietudes la eficacia en las estrategias de instrucción y la diferenciación en los resultados de aprendizaje. Además, se ha comprobado que la eficacia de la participación del estudiante afecta directamente a la actitud hacia la inclusión, así como a la inquietud del docente.

Palabras clave: educación inclusiva; educación secundaria; actitudes hacia la inclusión; profesorado

Abstract

Inclusive education still presents a challenge for teachers in ordinary classrooms, and addressing diversity is one factor that conditions the learning process and the development of social skills in school. In this regard, teachers' attitudes towards inclusion and teaching efficacy, which facilitate equal opportunities for students, require further study. The research presented here has been carried out to analyse teaching efficacy among secondary school teachers in Greece in terms of addressing student diversity in the ordinary classroom, and to determine the factors that affect the feelings, attitudes and concerns of these teachers to accomplish this task. This study applies a non-experimental, descriptive, correlational design, using a questionnaire-survey to compile information. A total of 339 teachers from 39 schools in the Greek prefecture of Kavala participated in the research. Findings show that teachers feel able to respond to the specificities of their students and that the key factors that mediate feelings and concerns are efficacy in teaching strategies and differentiation in learning outcomes. In addition, the efficacy of student participation is shown to directly affect teachers' attitudes and concerns about inclusion.

Keywords: educational inclusion; secondary school; attitudes towards inclusion; teaching

Received/Recibido	Dec 02, 2022	Approved /Aprobado	Feb 17, 2024	Published/Publicado	Jun 20, 2024
-------------------	--------------	--------------------	--------------	---------------------	--------------

Resumo

A educação inclusiva continua a ser um dos desafios que os professores enfrentam nas salas de aula regulares, sendo a atenção à diversidade um dos fatores condicionantes do processo de aprendizagem e do desenvolvimento de competências sociais na escola. Neste domínio, os aspetos atitudinais do professor em relação à inclusão e à eficácia do ensino na promoção da igualdade de oportunidades para os alunos estão ainda a ser estudados. O objetivo desta investigação foi analisar o nível de eficácia pedagógica dos professores do ensino secundário na Grécia, ao lidarem com a diversidade dos alunos na sala de aula normal, e determinar os fatores que afetam as sensações, as atitudes e as preocupações destes professores no desempenho desta tarefa. Este estudo responde a um design não-experimental, descritivo e correlacional, em que foi utilizado um questionário para recolher informação. Participaram 339 professores de 39 escolas da prefeitura de Kavala (Grécia). Os resultados revelam que se sentem capacitados para responder às especificidades dos alunos, sendo os fatores mediadores das sensações e preocupações: a eficácia nas estratégias de ensino e a diferenciação nos resultados da aprendizagem. Além disso, verificou-se que a eficácia da participação dos alunos afeta diretamente as atitudes em relação à inclusão, bem como a preocupação do professor.

Palavras-chave: Educação inclusiva; ensino secundário; atitudes face à inclusão; professores

摘要

全纳教育仍然是普通教室教师需要面临的挑战之一，而对多样性学生的关注是学习过程和学校社会技能发展的决定性因素。在这一领域，教师对全纳教育的态度和有助于为学生提供平等机会的教学效能仍然是研究的重点。基于此，本研究旨在分析希腊中学教师在普通教室中应对学生多样性的教学效能水平，并确定影响这些教师履行此任务的感受、态度和关注的因素。

本研究采用非实验性、描述性和相关性设计，并使用问卷收集信息。共有339名教师参与，来自希腊卡拉瓦州的39所学校。结果显示，这些教师感到有能力应对学生的特殊需求，影响其感受和关注的因素包括教学策略的有效性和学习结果的差异化。此外，学生参与的有效性直接影响教师对全纳教育的态度以及教师的关注程度。

关键词: 全纳教育；中学教育；对包容的态度；老师

ملخص

لا يزال التعليم الجامع يمثل أحد التحديات التي يواجهها المعلمون الذين يقومون بالتدريس في الفصول الدراسية العادية، مع كون الاهتمام بالتنوع أحد عوامل تكيف عملية التعلم وتنمية المهارات الاجتماعية في المدرسة. في هذا المجال، لا تزال الجوانب المتعلقة بمواقف المعلم تجاه الدمج وفعالية التدريس التي تسهل تكافؤ الفرص للطلاب موضوعاً للدراسة. وعلى هذا المنوال، تم إجراء البحث الحالي، والذي كان الغرض منه تحليل مستوى فعالية التدريس لدى معلمي التعليم الثانوي في اليونان لمعالجة تنوع الطلاب في الفصول الدراسية العادية، وتحديد العوامل التي تؤثر على الأحاسيس واتجاهات واهتمامات هؤلاء المعلمين للقيام بهذه المهمة. تستجيب هذه الدراسة للتصميم غير التجريبي والوصفي والارتباطي، حيث تم استخدام استبيان لجمع المعلومات. شارك في الدورة 339 معلماً من 39 مدرسة في محافظة كافالا (اليونان). كشفت النتائج أنهم يشعرون بالقدرة على الاستجابة لخصوصيات الطلاب، مع العوامل التي تتوسط الأحاسيس والمخاوف وهي فعالية الاستراتيجيات التعليمية والتمايز في نتائج التعلم. علاوة على ذلك، فقد ثبت أن فعالية مشاركة الطلاب تؤثر بشكل مباشر على الموقف تجاه دمج الطلاب، وكذلك على اهتمام المعلم.

الكلمات الدالة: التعليم الدامج؛ التعليم الثانوي؛ المواقف تجاه الإدماج؛ المعلمون

Introducción

La atención a la diversidad es uno de los factores más relevantes que afectan al proceso de aprendizaje del alumnado, pero también a la dificultad de socializar en la escuela. Por esta razón, hoy en día es imperativo que el alumnado reciba el apoyo adecuado para que se le brinde una igualdad de oportunidades en educación.

La inclusión es un derecho que nace en el marco de la atención a la diversidad, la cual debe asegurar el desarrollo personal y social del alumnado, independientemente de la necesidad educativa especial que este demande (Echeita y Ainscow, 2011; Peña et al., 2018; Arnaiz, 2019) y, para ello, la actitud hacia la inclusión y la formación del profesorado para dar respuesta a las especificidades del alumnado se entienden como piedras angulares para su logro. Algunas de las claves que establece la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2011) para atender dicha diversidad, inciden en la importancia de la actitud positiva del docente hacia los nuevos retos que plantea la atención a la pluralidad, así como la eficacia docente para poder reflexionar sobre las barreras que impiden el desarrollo de su alumnado, modulando diversos enfoques metodológicos y de evaluación que les permita la flexibilización en pos de la participación y el éxito en el proceso formativo.

El docente eficaz, es definido por Walker (2008) como aquel que posee las cualidades personales específicas que le posibilitan alcanzar el éxito, logrando durante el proceso de aprendizaje un impacto significativo en el alumnado.

En este sentido, las características más relevantes que debe poner en funcionamiento un docente eficaz en su aula, atendiendo al estudio realizado en el contexto español por Reoyo et al. (2017), hacen referencia a aspectos como: incentivar la relación interpersonal, gestionar y desarrollar las clases, además de conocimientos en el dominio del contenido. Con respecto a las relaciones

interpersonales, se corresponde con las cualidades personales e intrapersonales de las que dispone el docente (Reoyo et al., 2017). El aspecto de gestión y desarrollo de las clases se relaciona con las estrategias necesarias para generar debate y discusión en el grupo aula y en la distribución en grupos pequeños, produciendo un efecto positivo en el avance del alumnado (Killen, 2006), incluyendo el disponer de las herramientas necesarias para abordar el control del alumnado con respecto a solventar problemas de disciplina, como por ejemplo establecer normas de funcionamiento y utilizar la mediación para resolver los conflictos (Reoyo et al., 2017). En cuanto al conocimiento en el dominio del contenido, se centra en las habilidades para transmitir dichos conocimientos, de forma clara, fluida y que sea accesible para todo el alumnado, respetando el orden y la conexión que debe existir entre los contenidos (Shulte et al., 2011).

En el afán de aspirar a una educación de calidad gracias al desarrollo de las estrategias del docente eficaz, Ainscow (2020) establece que, los pilares esenciales que deben afrontarse son la inclusión y la equidad, junto a la necesidad de abordar todas las formas de exclusión y marginación, eliminando las disparidades y desigualdades en el acceso, la participación y el aprendizaje, tanto de los procesos como de los resultados del alumnado.

Si la escuela inclusiva asienta su base en el principio de equidad (Azorín, 2018), esto implica que el docente debe atender a las características personales y sociales de cada uno de sus estudiantes con una actitud abierta hacia la diversidad y a través de prácticas educativas que le permita superar aquellos obstáculos que impidan al alumnado el aprendizaje (Tschannen-Moran y Woolfolk, 2001; Forlin et al., 2011; Arnaiz, 2019; Sandoval et al., 2020). Desde esta perspectiva, la actitud y los sentimientos que tengan hacia la inclusión determina la inquietud y la sensibilidad para diseñar acciones formativas que respondan a esta premisa. A su vez, el comportamiento que tengan en el aula, el esfuerzo invertido en el diseño de experiencias innovadoras y el apoyo que preste al estudiante

facilitará un buen ambiente de aprendizaje (González-Gil et al., 2019; Rodríguez-Fuentes y Caurcel, 2020).

Por este motivo, la formación inicial y continua del profesorado, en su fase de estudiante o en ejercicio, requiere de cambios en las prácticas pedagógicas actuales buscando nuevas herramientas donde todos (docentes y alumnado) puedan participar y aprender de forma colaborativa, fomentando así la calidad de las relaciones educativas (Amaral y Moriel, 2021), para responder a la exigencia de la escuela inclusiva. Así Bzuneck (2017), argumenta que los beneficios de esta formación docente focalizada en las prácticas inclusivas están incardinados con las creencias de autoeficacia de dichos docentes. Entendiendo dicha autoeficacia docente, como la reflexión del docente sobre las capacidades y destrezas para promover el aprendizaje y la responsabilidad con su alumnado, incluso si presenta alguna necesidad (Tschannen-Moran & Woolfolk, 2001). A mayor nivel de autoeficacia, mayor esfuerzo se invierte para realizar la tarea encomendada para conseguir alcanzar el éxito (Bandura, 1997; Navarro, 2007).

Ante esta perspectiva, Navarro-Montaña et al., (2021) analizaron las creencias y las necesidades de formación que estos tienen en educación inclusiva, con la finalidad de considerar algunos indicadores de calidad que pudieran orientar las acciones formativas sobre el tema, poniendo de manifiesto la importancia de realizar este tipo de investigaciones. Estos autores confirman que para que haya una verdadera inclusión este término debe entenderse desde la atención a la diversidad de todos los estudiantes, no exclusivamente asociado a la discapacidad, siendo algunas de las claves para ello el compromiso del docente en el diseño de estrategias educativas innovadoras y basadas en las evidencias reales de su alumnado, la asociación entre la teoría y la práctica educativa, así como metodologías de investigación enfocadas al desarrollo de las capacidades.

A su vez, Arnaiz-Sánchez et al. (2021) abordaron la formación de los docentes, junto a otros profesionales, para atender las necesidades educativas especiales (NEE) del alumnado en aulas abiertas. Los resultados evidenciaron la falta de formación y capacidad, sobre todo del profesorado no especialista, para responder a este tipo de estudiantes, siendo uno de los elementos fundamentales para la construcción de escuelas inclusivas. A su vez, se refuerza la idea de que este debe seguir trabajando en actitudes favorables hacia la inclusión y formarse en el uso de herramientas que permitan desarrollar y materializar dicha atención.

Por otro lado, Friesen y Cuning (2020) llevaron a cabo una investigación con estudiantes de las carreras de educación cuyo objetivo fue identificar los factores que influyen en la formación de creencias sobre la inclusión enfocadas en la autoeficacia. Los resultados evidenciaron que tenían una elevada confianza en sí mismos y en la labor a desempeñar para atender a la diversidad al conocer recursos y prácticas inclusivas que implementar en el aula, así como el centrar las estrategias de aprendizaje en el crecimiento del personal de sus estudiantes.

Shanen et al. (2021) analizaron la eficacia de la educación diferenciada dentro del aula ordinaria, entendida esta como el enfoque educativo en el que se adaptan el plan de estudios, los procesos de enseñanza, los recursos, las actividades de aprendizaje y la evaluación, a la diversidad del alumnado y a las individualidades de los estudiantes para maximizar el aprendizaje en el aula. Entre sus conclusiones manifestaron la importancia de la actitud del docente hacia la diversidad y puesta en marcha de nuevas estrategias educativas para lograr una inclusión exitosa de todo el alumnado.

Estos estudios indican que la escuela es el lugar privilegiado para revalorizar las diferencias y construir así una sociedad más incluyente y cohesionada, donde desde la idea de diferencia, el alumnado puede madurar en la escuela como persona individual y, a su vez,

la escuela contribuirá a la construcción de la diferencia como rasgo positivo y distintivo de las personas (Fernández-Blázquez y Echeita, 2021).

Desde esta perspectiva, para que la enseñanza que se desarrolla en una escuela inclusiva pueda ser considerada eficaz, no solo pasa por que el docente tenga conocimientos teóricos sobre la naturaleza de las dificultades de aprendizaje y el desarrollo de habilidades para adaptar los objetivos docentes y los materiales didácticos en función de las necesidades especiales del alumnado, sino que debe tener una actitud receptiva para poder trabajar con todos, siendo la razón que dirige la presente investigación. Sobre la base de estos preceptos, los objetivos pretendidos en este trabajo han sido, por una parte, analizar la eficacia docente del profesorado griego de la etapa de Educación Secundaria para atender a la diversidad del alumnado en el aula ordinaria, en concreto al alumnado NEE, y, por otra,

determinar los factores que afectan a las sensaciones, las actitudes y las inquietudes de dichos docentes para cumplir con esta labor.

Método

Esta investigación responde a un diseño de investigación no experimental, con el fin de comprender la realidad en la que se desarrolla el fenómeno a investigar (Arnal et al., 1992). Particularmente, se apuesta por un estudio de encuesta que responda al problema planteado desde una perspectiva descriptiva y correlacional, permitiendo la rigurosidad en la recogida de datos (Galindo, 1998).

Instrumento de recogida de información

Como instrumento de recogida de información se utilizó un cuestionario configurado a partir de varias subescalas adaptadas de distintos instrumentos (véase tabla 1), con un total de 105 elementos distribuidos en cuatro dimensiones que recogen las variables objeto de estudio.

Tabla 1. Dimensiones e instrumentos adaptados

Dimensiones	Instrumentos
Sensaciones, Actitudes e Inquietudes sobre la educación inclusiva	The Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education Scale Revised (SACIE-R)
Niveles de efectividad docente en entornos de aprendizaje	Teachers' Sense of Efficacy Scale (TSES)
Estrategias del proceso de enseñanza-aprendizaje para crear un ambiente de inclusión en el aula	Strategies for teaching students with special educational needs tool

Una primera dimensión reúne las características sociodemográficas y laborales del profesorado, formado por un total de 10 ítems (sexo, edad, área en la que se encuentra el centro de trabajo, puesto que desempeña, años de experiencia como docente, titulación más alta obtenida, capacitación en educación especial, número de estudiantes en el aula ordinaria, número de estudiantes en el aula con necesidades educativas especiales (NEE) que estén reconocidos y casuísticas del alumnado con NEE que hay en el aula ordinaria).

La segunda hace referencia a la evaluación de Sensaciones, Actitudes e Inquietudes sobre la educación inclusiva, centrando la atención en el alumnado con NEE. Las preguntas se

basaron en el instrumento creado por Forlin, Earle, Loreman & Sharma (2011), denominado “The Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education Scale Revised (SACIE-R)”. Se compone de 15 ítems en formato escalar con cinco opciones de respuesta (1= totalmente en desacuerdo a 5= totalmente de acuerdo) y distribuidos en 3 subdimensiones. El bloque *Sensaciones* (5 ítems) mide la disposición de los docentes hacia la inclusión y sus sentimientos hacia las personas con necesidades educativas, el bloque *Actitudes* (5 ítems) aglutina la aceptación de los estudiantes con diferentes necesidades de aprendizaje en el aula ordinaria y, por último, el bloque *Inquietudes* (5 ítems) aborda las

preocupaciones sobre la implementación de prácticas inclusivas (véase anexo 1).

La tercera dimensión alude a los elementos relacionados con los niveles de efectividad docente en entornos de aprendizaje. Las preguntas se basaron en el instrumento “Teachers' Sense of Efficacy Scale (TSES)” (Tschannen-Moran & Woolfolk, 2001; Apéndice A), formado por 15 ítems escalares de cinco opciones de respuesta (1= nada a 5= mucho) distribuidos en tres subescalas relacionadas con tres áreas de la enseñanza educativa: Participación del estudiante (4 ítems), Estrategias de instrucción (5 ítems) y Gestión del aula (6 ítems) (véase anexo 1).

Por último, la cuarta dimensión estuvo formada por preguntas relacionadas con estrategias relativas al proceso de enseñanza-aprendizaje para crear un ambiente de inclusión en el aula. Se basó en el instrumento “Strategies for teaching students with special educational needs tool” (Siam & Al-Natour,

2016; Appendix A) compuesto por 65 ítems distribuidos en seis escalas con opciones de respuesta del 1 al 5 (1= totalmente en desacuerdo a 5= totalmente de acuerdo): Diferenciación en el contenido (15 ítems), Diferenciación en el proceso (11 ítems), Diferenciación en los recursos didácticos (5 ítems), Diferenciación en los resultados de aprendizaje (5 ítems), Diferenciación en la evaluación (11 ítems) y Diferenciación en la gestión del aula (18 ítems) (véase anexo 1).

El instrumento fue traducido al griego con la finalidad de facilitar la comprensión de los ítems y para comprobar la fiabilidad de las escalas del cuestionario se utilizó la medida estadística Alpha de Cronbach, estableciendo como valor de la medida por encima 0.7 como criterio de una fiabilidad elevada (Nunnally, 1978). Los resultados mostraron un alto nivel de confiabilidad en todas ellas, con un coeficiente alfa con valores superiores a 0.784 (Tabla 2).

Tabla 2. Análisis de fiabilidad

Dimensiones y subdimensiones	Alpha de Cronbach
Sensaciones	0.804
Actitudes	0.807
Inquietudes	0.818
Eficacia de participación del estudiante	0.919
Eficacia en las Estrategias de instrucción	0.938
Eficacia en la Gestión del Aula	0.874
Diferenciación en contenido	0.874
Diferenciación en el proceso	0.882
Diferenciación en los recursos didácticos	0.924
Diferenciación en los resultados	0.957
Diferenciación en la evaluación	0.784
Diferenciación en la gestión del aula	0.836

Tras realizar un análisis de discriminación del conjunto de ítems escalares se detectó que 10 de los 95 no presentaban diferencias entre los grupos que tienen una opinión alta de los que otorgan un nivel bajo, pero debido a la relevancia de los mismos para el estudio, se decidió mantenerlos, teniendo en cuenta los datos obtenidos en el análisis de fiabilidad.

Descripción de la muestra

En este estudio se contó con la participación de los 339 docentes de la totalidad de las 39 escuelas de Educación Secundaria griegas, de la Prefectura de Kavala (Grecia). Del conjunto de la muestra, el 53.4% fueron mujeres y el 46.6% hombres, con una media de edad de 48.3 años (DT=8.4) cuyas edades oscilaban de

los 25 a 64 años, así como una media de 18.9 años (DT=8.7) de experiencia en la docencia.

La mayoría de los docentes poseían títulos de licenciatura (59.7%), mientras que un porcentaje significativo de ellos contaba con un título de posgrado (28.4%). En menor medida eran titulares de Grado en Escuelas Técnicas (2.2%), titulares de Segundo Grado (7.6%) y poseedores de Doctorado (2.2%). A su vez, el 31% había recibido formación en educación especial, declarando el 69% no estar formados para ello.

En cuanto al área de trabajo, la mayoría imparte docencia en centros de Educación

Secundaria de ciudades de menos de 100.000 habitantes (47.7%) o en pueblos (37.3%). La menor participación fue registrada por los docentes que trabajan en pequeños municipios (14.2%) o en grandes ciudades (0.8%).

Por otro lado, el promedio de estudiantes que el profesorado tenía como grupo aula era de 22.6 (DT=9.2), con una media de 3.7 estudiantes con NEE (DT=4.1). El 92.6% de la muestra tenía alumnado con dificultades de aprendizaje, el 58.7% con problemas de conducta y el 15.3% con disfunción mental, siendo otras casuísticas menos representativas (Tabla 3).

Tabla 3. Distribución de la muestra en función de la casuística del alumnado NEE

Casuísticas	Si		No		Total	
	f	%	f	%	f	%
Dificultades de aprendizaje	314	92.6	25	7.4	339	100
Problemas de conducta	199	58.7	140	41.3	339	100
Disfunción mental	52	15.3	287	84.7	339	100
Discapacidades	10	2.9	329	97.1	339	100
Ninguna casuística	5	1.5	334	98.5	339	100
Sordera y/o ceguera auditiva	1	0.3	338	99.7	339	100
Todas las casuísticas	1	0.3	338	99.7	339	100

Procedimiento y análisis de los datos

Conformado el instrumento, este fue traducido al griego para facilitar la comprensión de las preguntas al profesorado. El instrumento fue implementado en el año 2020 de manera autoadministrada, atendiendo a los principios éticos de la declaración de Helsinki (Manzini, 2000), en soporte papel, en los 39 colegios de la Prefectura de Kavala (Grecia). Recabados los datos se volcaron en una matriz del programa estadístico SPSS, versión 27 para Mac (Licencia comercial de la Universidad de Córdoba).

Depurada la matriz de datos y para dar respuesta al primero de los objetivos del estudio, se realizó un análisis de estadísticos básicos de los elementos de cada dimensión y subdimensiones (medias, desviación típica, asimetría y curtosis).

A continuación, para atender al segundo de los objetivos, y teniendo en cuenta el número elevado de variables que conforman las dimensiones y subdimensiones de análisis, se procedió al sumatorio de los ítems que componen cada una de ellas, calculando las nuevas variables de conjunto. Estas fueron: Sensaciones, Actitudes, Inquietudes, Eficacia de participación del estudiante, Eficacia en las estrategias de instrucción, Eficacia en la gestión del aula, Diferenciación en contenido, Diferenciación en el proceso, Diferenciación en los recursos docentes, Diferenciación en los resultados, Diferenciación en la evaluación y Diferenciación en la gestión del aula.

Sobre ellas se aplicaron pruebas correlacionales bivariadas que ayudaran a determinar los factores que afectan a las sensaciones, las actitudes y las inquietudes de los docentes para atender a la diversidad del alumnado en el aula ordinaria y de regresión

múltiple con la finalidad de poder establecer la relación de entre las distintas variables y su grado de interdependencia. Se contrastó el supuesto de independencia de los errores a través de la prueba de Durbin-Watson y se calculó el factor de inflación de la varianza (FIV) atendiendo al valor máximo admisible establecido por Marquardt (1970).

Resultados

Los resultados que se describen a continuación atienden a los objetivos formulados en el estudio. Con respecto al primero de los objetivos: analizar la eficacia docente del profesorado griego de la etapa de Secundaria para atender a la diversidad del alumnado en el aula ordinaria, la primera aproximación indica que, de manera general, el profesorado se siente capacitado para responder a las especificidades del alumnado a tenor de los valores medios obtenidos.

El análisis de los niveles de efectividad docente en entornos de aprendizaje (véase anexo 2) reveló que estos consideran tener la mayoría de las destrezas, siendo los ítems con valores más altos los que aluden a las estrategias utilizadas en el proceso de instrucción del alumnado. Por el contrario, llama la atención que el elemento con el valor más bajo es el relacionado con el apoyo que el docente brinda a las familias de estudiantes con NEE (M=2.62).

Al analizar las subdimensiones que forman el apartado de las estrategias relativas al proceso de enseñanza-aprendizaje para crear un ambiente de inclusión en el aula, el primer conjunto de ítems, Diferenciación de los contenidos (véase anexo 3), indica que el docente dedica sus esfuerzos, sobre todo, en la tutela del alumnado para que desarrolle sus habilidades en la resolución de problemas (M=4.24), así como en la preparación o planteamiento de las sesiones de aula (M=4.22) y los aspectos claves de los temas (M=4.14), relegando a un último plano lo relacionado con el establecimiento del nivel de aprendizaje que todo estudiante debería alcanzar (M=2.58). Del grupo de elementos Diferenciación en el proceso de enseñanza, los

valores más altos los reflejan aspectos relativos a la interacción y participación del alumnado, buscando incorporarlos en el tema que les ocupa (M=4.24), la utilización de actividades que son compatibles y adecuadas a las habilidades que tienen los estudiantes (M=4.06), así como el ajuste del intervalo de tiempo que estos pueden necesitar para realizar determinadas tareas (M=4.04). Sin embargo, la formación de grupos pequeños para explicar las ideas y habilidades necesarias no lo consideran prioritario (M=2.74). Con respecto a la Diferenciación en los recursos, los docentes reconocen aprovechar diferentes tipos de recursos de aprendizaje para atraer a los alumnos, entre ellos videos, computadoras, sitios web, libros, revistas, fotografías y/o imágenes, etc. (M=4.07 y M=4.04), siendo los sistemas audiovisuales que permiten leer textos en voz alta los menos utilizados (M=3.46).

A su vez, los cinco elementos que conforman las acciones relativas a la Diferenciación en los resultados se sitúan por encima de los 4 puntos, siendo los resultados bastante homogéneos. Centran la importancia en la posibilidad que otorga el docente para que el alumnado presente sus producciones mediante performance a diferencia de que estas se entreguen de manera escrita (M=4.17). En cuanto a la Diferenciación en la evaluación son la lectura de las preguntas a los estudiantes con necesidades educativas especiales (M=4.19), así como la adaptación del tiempo para que puedan responderlas lo que el grupo de docentes destaca (M=4.16). Sin embargo, reconocen no atender de igual manera a la impresión de trabajos con una fuente grande que se adapten a las necesidades de los estudiantes (M=2.85) o el incluir imágenes que faciliten la comprensión de las cuestiones que plantean (M=3.20).

Por último, de la Gestión del aula sobresale el hecho de que la mayoría de las acciones son bastantes apreciadas por el grupo docente, destacando la especificación de las reglas e instrucciones para un correcto desarrollo de las sesiones de aula (M=4.32), así como la observación del desempeño de los estudiantes

y su tutela (M=4.22), posicionándose en último lugar, la distribución de los estudiantes en grupos homogéneos en términos de capacidades (M=2.24).

El segundo de los objetivos fue determinar los factores que afectan a las sensaciones, las

actitudes y las inquietudes de los docentes para atender a la diversidad del alumnado en el aula ordinaria. Para ello, como se ha comentado con anterioridad, se extrajeron las variables conjunto de los elementos de cada una de las dimensiones y subdimensiones del estudio (Tabla 4).

Tabla 4. Media, desviación típica, valor máximo, valor mínimo, asimetría y curtosis de los sumatorios de las dimensiones y subdimensiones

Elementos	Media	D.T.	Mín.	Máx.	Asimetría		Curtosis	
					Valor	E. Tip.	Valor	E. Tip.
Sensaciones	2.23	0.549	1	4	0.277	0.133	0.832	0.266
Actitudes	2.52	0.703	1	5	0.902	0.133	0.131	0.266
Inquietudes	3.43	0.816	1	5	-0.474	0.133	-0.800	0.265
Eficacia de participación del estudiante	2.89	0.691	2	5	0.436	0.133	-0.857	0.265
Eficacia en las estrategias de instrucción	3.12	0.954	2	5	0.653	0.133	-0.902	0.265
Eficacia en la gestión del aula	3.20	0.664	2	5	0.448	0.133	-1.029	0.265
Diferenciación en contenido	3.72	0.372	2	5	0.529	0.133	0.875	0.265
Diferenciación en el proceso	3.53	0.432	3	5	0.604	0.134	-0.059	0.266
Diferenciación en los recursos docentes	3.72	0.665	1	5	-0.168	0.133	1.037	0.265
Diferenciación en los resultados de aprendizaje	4.12	0.571	3	5	-0.012	0.133	-0.239	0.265
Diferenciación en la evaluación	3.58	0.367	2	5	0.148	0.134	0.685	0.266
Diferenciación en la gestión del aula	3.77	0.321	3	5	0.332	0.133	0.169	0.266

Para conocer la relación entre ellas, se calculó el índice de correlación de Pearson de las variables sensaciones, actitudes e inquietudes, con todas las demás (véase tabla 5). Los resultados revelaron que existe una relación directa con todos los elementos

($p < .05$), siendo la intensidad de carácter medio en cuanto a las sensaciones, media-baja para las actitudes y alta con las inquietudes, lo que implica una estructura relacional y de interdependencia entre todas ellas.

Tabla 5. Correlaciones bivariadas entre las variables conjunto

		Sensaciones	Actitudes	Inquietudes
Eficacia de participación del estudiante	r	-.420**	.417**	-.721**
	p	.000	.000	.000
Eficacia en las estrategias de instrucción	r	-.505**	.336**	-.744**
	p	.000	.000	.000
Eficacia en la gestión del aula	r	-.488**	.329**	-.719**
	p	.000	.000	.000
Diferenciación en el contenido	r	-.374**	.322**	-.598**
	p	.000	.000	.000
Diferenciación en el proceso	r	-.347**	.305**	-.646**
	p	.000	.000	.000
Diferenciación en los recursos docentes	r	-.400**	.208**	-.472**
	p	.000	.000	.000
Diferenciación en los resultados de aprendizaje	r	-.414**	.232**	-.486**
	p	.000	.000	.000
Diferenciación en la evaluación	r	-.383**	.239**	-.515**
	p	.000	.000	.000
Diferenciación en la gestión del aula	r	-.393**	.139*	-.524**
	p	.000	.011	.000

Nota. *. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Con respecto a las sensaciones del profesorado se aprecia una relación negativa con las variables correspondientes a los niveles de efectividad docente en entornos de aprendizaje (eficacia de participación del estudiante, eficacia en las estrategias de instrucción y eficacia en la gestión del aula) y las estrategias relativas al proceso de enseñanza-aprendizaje para crear un ambiente de inclusión en el aula (diferenciación en contenido, diferenciación en el proceso, diferenciación en los recursos docentes, diferenciación en los resultados, diferenciación en la evaluación, diferenciación en la gestión del aula), lo que indica que a mayor percepción de los elementos las sensaciones hacia la educación inclusiva tienden a disminuir.

Por el contrario, hay que señalar la relación positiva que existe entre las variables con las actitudes lo que indica que, al aumentar los niveles de efectividad docente en entornos de aprendizaje y las estrategias relativas al proceso de enseñanza-aprendizaje para crear un ambiente de inclusión en el aula, las actitudes también se incrementan.

De igual modo que en la primera dimensión, las inquietudes del docente también tienen una

relación negativa con el resto de las variables del estudio, siendo su intensidad en este caso elevada. Esto revela que al aumentar los niveles de efectividad docente en entornos de aprendizaje y las estrategias relativas al proceso de enseñanza-aprendizaje para crear un ambiente de inclusión en el aula, las inquietudes disminuyen.

Para finalizar, en base a la relación de interdependencia descrita, se aplicó un estudio de regresión lineal de carácter múltiple con la finalidad de establecer, de manera independiente, una medida eficaz que determinase el comportamiento de las sensaciones, las actitudes y las inquietudes en base a las variables Eficacia de participación del estudiante (X_1), Eficacia en las estrategias de instrucción (X_2), Eficacia en la gestión del aula (X_3), Diferenciación en contenido (X_4), Diferenciación en el proceso (X_5), Diferenciación en los recursos docentes (X_6), Diferenciación en los resultados de aprendizaje (X_7), Diferenciación en la evaluación (X_8) y Diferenciación en la gestión del aula (X_9).

Con respecto a la gestión docente de las sensaciones en el aula considerada inclusiva (véase tabla 6), para ajustar las variables

predictoras se seleccionaron aquellas que realizan una aportación significativa al modelo, siendo en este caso las variables X_2 =Eficacia en las estrategias de instrucción, X_5 =Diferenciación en el proceso, X_7 =Diferenciación en los resultados de aprendizaje y X_8 =Diferenciación en la evaluación. Los resultados obtenidos revelan que de las cuatro variables predictoras incorporadas han sido seleccionadas solo dos, con una explicación de la varianza del 27.7%, por lo que el modelo tiene una precisión alta. El orden de incorporación de estas y su peso específico ha sido:

- Eficacia en las estrategias de instrucción (X_2), con una explicación de la variabilidad del criterio del 25.5%.
- Diferenciación en los resultados de aprendizaje (X_7), con una explicación de la variabilidad del criterio del 2.7%.

El diagnóstico de colinealidad de la varianza indica que no existe relaciones entre los regresores del modelo, teniendo en cuenta que los valores obtenidos en FIV se sitúan por debajo del valor máximo admisible de 10.

Tabla 6. Modelo de regresión múltiple de los elementos que intervienen en las sensaciones del docente hacia la educación inclusiva

Pasos	Variable criterio	Variables predictoras	R	R ²	Delta R	F	p	Durbin-Watson	Multicolinealidad (Tolerancia/FIV)
1	Y	X_2	.505	.252	.255	109.981	.000		
2	Y	X_2, X_7	.531	.277	.027	12.021	.000	1.824	.678/1.474 (X_2) .678/1.474 (X_7)

$Y=3.732+-.225X_2+-.193X_7$

Nota. Y=Sensaciones, X_2 =Eficacia en las estrategias de instrucción, X_7 =Diferenciación en los resultados de aprendizaje.

En lo relativo a las actitudes del profesorado hacia la educación inclusiva (véase tabla 7), las variables seleccionadas por hacer una aportación significativa al modelo fueron X_1 =Eficacia de participación del estudiante, X_3 =Eficacia en la gestión del aula, X_4 =Diferenciación en contenido, X_7 =Diferenciación en los resultados de aprendizaje y X_9 =Diferenciación en la gestión del aula. Los resultados indican que todas las variables predictoras fueron introducidas en el modelo, con una explicación de la variabilidad del criterio del 21.3%, por lo que el modelo tiene una precisión alta. El orden de incorporación de estas y su peso específico ha sido:

- Eficacia en la gestión del aula (X_3), con una explicación de la variabilidad del criterio del 1.1%.
- Diferenciación en contenido (X_4), con una explicación de la variabilidad del criterio del 1.3%.
- Diferenciación en la gestión del aula (X_9), con una explicación de la variabilidad del criterio del 1.2%.
- Diferenciación en los resultados de aprendizaje (X_7), con una explicación de la variabilidad del criterio del 1.3%.

Con respecto al diagnóstico de colinealidad de la varianza, este indica que no existe relaciones entre los regresores del modelo, con valores FIV por debajo de 10.

- Eficacia de participación del estudiante (X_1), con una explicación de la variabilidad del criterio del 17.5%.

Tabla 7. Modelo de regresión múltiple de los elementos que intervienen en la actitud del docente hacia la educación inclusiva

Pasos	Variable criterio	Variables predictoras	R	R2	Delta R	F	p	Durbin-Watson	Multicolinealidad (Tolerancia/FIV)
1	Y	X ₁	.419	.173	.175	66.549	.000		
2	Y	X ₁ , X ₃	.431	.181	.011	4.185	.000		
3	Y	X ₁ , X ₃ , X ₄	.446	.192	.013	5.352	.000		
4	Y	X ₁ , X ₃ , X ₄ , X ₉	.460	.202	.012	5.067	.000		
5	Y	X ₁ , X ₃ , X ₄ , X ₉ , X ₇	.474	.213	.013	5.435	.000	1.595	.201/4.981 (X ₁) .183/5.461 (X ₃) .385/2.595 (X ₄) .414/2.417 (X ₉) .543/1.842 (X ₇)

$$Y=1.329+.557X_1+-.281X_3+.427X_4+-.504X_9+.187 X_7$$

Nota. Y=Actitudes, X₁= Eficacia de participación del estudiante; X₃= Eficacia en la gestión del aula, X₄= Diferenciación en contenido, X₉= Diferenciación en la gestión del aula, X₇= Diferenciación en los resultados de aprendizaje.

Por último, las inquietudes del docente hacia la educación inclusiva (véase tabla 8) las variables seleccionadas por hacer una aportación significativa al modelo fueron X₁=Eficacia de participación del estudiante, X₂=Eficacia en las estrategias de instrucción, X₅=Diferenciación en el proceso, X₇=Diferenciación en los resultados de aprendizaje. Los resultados mostraron que, de las variables predictoras incorporadas, se han mantenido todas, con una explicación de la varianza del 60.6%. El orden de incorporación de estas al modelo y su peso específico ha sido:

- Eficacia en las estrategias de instrucción (X₂), con una explicación de la variabilidad del criterio de 56.6%.

- Diferenciación en el proceso (X₅), con una explicación de la variabilidad del criterio de 2.6%.
- Eficacia de participación del estudiante (X₁), con una explicación de la variabilidad del criterio de 1.4%.
- Diferenciación en los resultados de aprendizaje (X₇), con una explicación de la variabilidad del criterio de 0.5%.

Con respecto al diagnóstico de colinealidad de la varianza, este indica que no existe relaciones entre los regresores del modelo, con valores FIV por debajo de 10.

Tabla 8. Modelo de regresión múltiple de los elementos que intervienen en las inquietudes del docente hacia la educación inclusiva

Pasos	Variable criterio	Variables predictoras	R	R2	Delta R	F	p	Durbin-Watson	Multicolinealidad (Tolerancia/FIV)
1	Y	X ₂	.752	.565	.566	422.838	.000		
2	Y	X ₂ , X ₅	.769	.589	.026	20.184	.000		
3	Y	X ₂ , X ₅ , X ₁	.778	.602	.014	11.533	.000		
4	Y	X ₂ , X ₅ , X ₁ , X ₇	.782	.606	.005	4.159	.000	1.936	.228/4.380 (X ₂) .412/2.426 (X ₅) .253/3.949 (X ₁) .625/1.600 (X ₇)

$$Y=6.850+-.324X_2+-.284X_5+-.303X_1+-.129X_7$$

Nota. Y=Inquietudes, X₂=Eficacia en las estrategias de instrucción, X₅=Diferenciación en el proceso, X₁= Eficacia de participación del estudiante, X₇=Diferenciación en los resultados de aprendizaje.

Discusión y conclusiones

El primero de los objetivos del presente estudio pretendía analizar la eficacia docente del profesorado de Secundaria para atender a la diversidad del alumnado en el aula ordinaria, en concreto al alumnado con NEE. A nivel general, los resultados han permitido evidenciar que los docentes se sienten capacitados para desempeñar dicha función, debido a que el diálogo entre educador y educando propicia que se fomente y mejore el proceso educativo (Freire, 1994). Esto favorece que el papel del alumnado haya cambiado, siendo los estudiantes agentes activos de su aprendizaje. Sin embargo, se hace necesario profundizar en los apoyos necesarios a las familias de alumnado con NEE, elemento esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que, como indica Herrera et al. (2021), la familia en el ámbito educativo se convierte en sujeto de cambio y transformación para el estudiantado.

En cuanto a los aspectos que influyen en la capacitación del profesorado de esta etapa se centran en las estrategias de instrucción, donde utiliza herramientas diversas para valorar el aprendizaje que realiza el alumnado con NEE, junto a la implantación de un sistema de gestión de aula eficaz para este alumnado, confirmado por Ainscow (2017), que establece

que ser un docente más inclusivo es una cuestión de reflexión y diálogo en constante proceso de revisión y actualización de la práctica con el fin de fomentar una cultura más inclusiva.

En esta línea, de manera general el profesorado lleva a cabo adaptaciones o especificaciones de los contenidos al preparar las sesiones de aula, establecen metas claras y alcanzables, determinan las ideas principales, y apoyan y animan al alumnado con NEE para resolver los problemas que se plantean en el aula. Sin embargo, no estipula el nivel estándar que estos deben alcanzar ni adapta la presentación de contenidos al ritmo de aprendizaje de cada estudiante. Para resolver esta cuestión, Ainscow (2020) considera que se debe hacer hincapié en enfoques que abarquen a toda la escuela y que apoyen al profesorado en el desarrollo de prácticas inclusivas, aspecto que parece olvidado en la formación del profesorado objeto de estudio. A este respecto, en la formación inicial de los futuros profesionales, para que se conviertan en docentes eficaces e inclusivos, es necesario entrenarlos en la adquisición de las estrategias que favorezcan las relaciones con el alumnado (Van Tartwijk et al., 2009). Incluso Beard et al. (2010), aportan la idea de ahondar en la formación, en la autoeficacia docente y la gestión del aula, haciendo hincapié en el

optimismo académico de los docentes, para favorecer la relación en el aula y el abordaje de prácticas inclusivas.

Si bien es cierto que el docente busca la implicación, la participación y la motivación del alumnado con NEE, deja atrás la preparación de tareas específicas y la creación de grupos de trabajo colaborativo para facilitar dicho proceso. A este respecto, coincide con las conclusiones obtenidas por Sandoval et al. (2020), quienes establecen que los estudiantes valoran que las explicaciones orales no sean muy extensas y repetitivas, que resulta beneficioso que estas se realicen en la pizarra y les proporcionen materiales visuales, así como efectuar actividades sobre el tema con el fin de favorecer el aprendizaje de la forma más eficaz posible.

Con respecto a la gestión del aula, el profesorado objeto de estudio establece que la distribución del trabajo en el aula a través de diferentes tareas y la organización del tiempo, entre otras, resulta positiva e inclusiva para el alumnado con NEE, dejando atrás la organización del alumnado en grupos homogéneos en términos de capacidades, aspecto que contradice a Parrillas (2002), que recomienda realizar grupos homogeneizados en base a las características del alumnado para prestarles una mejor ayuda.

Con el segundo de los objetivos se querían determinar los factores que afectan a las sensaciones, las actitudes y las inquietudes de dichos docentes para cumplir con esta labor. A tenor de los resultados, se ha podido comprobar que, en general, las sensaciones hacia la educación inclusiva se ven influenciadas, de una manera inversa, por la percepción que estos tienen sobre los niveles de efectividad docente en entornos de aprendizaje, así como de las estrategias del proceso de enseñanza-aprendizaje para crear un ambiente de inclusión en el aula, pues a mayor conocimiento de ambas, las sensaciones del profesorado hacia la inclusión disminuyen. En concreto, en ellas media la eficacia en las estrategias de instrucción y la diferenciación que el docente hace en los resultados de

aprendizaje. En este sentido, Štemberger y Kiswarday (2018) determinaron que los docentes de las etapas de Educación Infantil y Primaria muestran más disposición a la hora de adaptar su práctica educativa a las necesidades del alumnado con NEE que el profesorado de la etapa de Educación Secundaria, aspecto que explicaría la relación inversa de las sensaciones del docente conforme aumenta el conocimiento sobre su abordaje.

En lo relativo a las actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado, se observa que cuanto más aumentan los niveles de efectividad docente para desarrollar entornos de aprendizaje favorables a la inclusión, unido a la implementación de estrategias concretas para promover el proceso de enseñanza-aprendizaje y así mejorar el clima de aula, las actitudes de los docentes hacia el proceso de inclusión se incrementan, siendo la eficacia en la participación del estudiante la que media en las actitudes. Dicha afirmación refuerza las ideas de Avramidis y Kalyva (2007) cuando indican que los docentes no manifiestan actitudes desfavorables a la inclusión, sino que su actitud puede variar en función de las posibilidades que encuentren para dar solución a los problemas que surgen en el aula y que se escapan de su control.

Con respecto a las inquietudes docentes hacia las propuestas inclusivas en las aulas, se evidencia que al aumentar los niveles de efectividad docente en entornos de aprendizaje y en las estrategias a utilizar para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, las inquietudes disminuyen, lo que hace pensar si habría que profundizar en si la formación que el docente tenga sobre estos aspectos afianza esta situación. A ello se suma que lo que modula dicha inquietud es la eficacia de participación del estudiante, la eficacia en las estrategias de instrucción, la diferenciación que el docente realice en el proceso, así como la diferenciación en los resultados de aprendizaje.

En cuanto a las limitaciones del estudio cabe señalar la dificultad para utilizar un instrumento de recogida de información

diferente, además del cuestionario (entrevista, grupo de discusión, entre otras), el cual hubiera aportado las percepciones de los docentes griegos acerca de su cualificación para el desarrollo de prácticas inclusivas con el alumnado, que reforzaran los resultados del análisis de datos de carácter cuantitativo. Así mismo, hubiese sido de interés contar con información de otros profesionales relacionados con estos aspectos como docentes universitarios, inspectores de educación, así como orientadores.

En este sentido, surgen las líneas de trabajo futuras de este estudio, las cuales contribuyan a profundizar en las claves necesarias para mejorar la eficacia docente del profesorado y analizar los planes formativos iniciales y continuos de los futuros docentes de Grecia para adaptarse a las nuevas exigencias sociales y educativas.

Por tanto, la investigación realizada con el profesorado griego de la etapa de Educación Secundaria pone de manifiesto que se están llevando a cabo actuaciones para posibilitar la atención a la diversidad en el aula basado en los principios de la educación inclusiva, que centra la búsqueda en la eficacia de la participación del estudiante, la identificación y puesta en marcha de estrategias de instrucción favorables a sus necesidades, el desarrollo de aspectos diferenciadores en el proceso de realización de tareas, así como en los resultados de aprendizaje. Tal y como determinan Akalin et al. (2014), la inclusión es favorable en las aulas, teniendo en cuenta que para conseguirlo se necesita contar con los recursos necesarios y con la formación adecuada.

En definitiva, esta investigación busca construir sueños donde el alumnado con NEE sea capaz de crear en la comunidad educativa su libertad y ser capaz de proyectarse en ella (Ruiz-Román et al., 2017), para ello, como bien apunta Echeita (2019), se debe avanzar significativamente hacia una transformación profunda de los sistemas educativos que excluyen al alumnado.

Referencias

- Avramidis, E., & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22(4), 367-389. <https://doi.org/10.1080/08856250701649989>
- Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2011). *Formación del profesorado para la educación inclusiva en Europa. Retos y oportunidades*. <https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-synthesis-report-es.pdf>
- Ainscow, M. (2017). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 39-49. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/220>
- Ainscow, M. (2020) Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7-16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Akalin, S., Demir, S., Sucuoglu, B., Bakkaloglu, H., & Iscen, F. (2014). The Needs of Inclusive Preschool Teachers about Inclusive Practices. *Eurasian Journal of Educational Research*, 54, 39-60. <https://doi.org/10.14689/ejer.2014.54.3>
- Amaral, B., & Moriel, M.C. (2021). Sources of Teacher Self-Efficacy in Teacher Education for Inclusive Practices. *Paidéia*, 31, e3109. <https://doi.org/10.1590/1982-4327e3109>
- Arnal, J., Rincón, D. del y Latorre, A. (1992). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Labor Universitaria.
- Arnaiz-Sánchez, P., Escarbajal, A., Alcaraz, S. y de Haro, R. (2021). Formación del profesorado para la construcción de aulas abiertas a la inclusión. *Revista de Educación*, 393, 37-67.

- <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-393-485>
- Arnaiz, P. (2019). La educación inclusiva: mejora escolar y retos del siglo XXI. *Participación educativa*, 9, 41-51. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:559207c7-2901-4d6e-82a3-b016d74adaa3/pe-n9-art03-pilar-arnaiz.pdf>
- Azorín, C. M. (2018). Abriendo fronteras para la inclusión: La ecología de la equidad. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 11(1), 213-228. <http://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/335>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Worth.
- Beard, K. S., Hoy, W. K., & Woolfolk Hoy Anita, A. (2010). Academic optimism of individual teachers: Confirming a new construct. *Teaching and Teacher Education*, 26(5), 1136-1144. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.02.003>
- Bzuneck, J. A. (2017). Crenças de autoeficácia de professores: Um fator motivacional crítico na educação inclusiva. *Revista Educação Especial*, 30(59), 697-708. <https://doi.org/10.5902/1984686X28427>
- Echeita, G. (2019). *Educación Inclusiva. El sueño de una noche de verano*. Octaedro.
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 12, 26-46. <https://mascvuex.unex.es/revistas/index.php/tejuelo/article/view/2497>
- Fernández-Blázquez, M. L. y Echeita, G. (2021). Desafíos sociales y educación inclusiva. *Revista Acción y Reflexión Educativa*, 46, 80-106. <https://doi.org/10.48204/j.are.n46a4>
- Fernández-García, C.M., Iglesias-García, M.T., Viñuela Hernández, M.P. y Martínez-García, M.L. (2022). ICALT3 en España: investigación sobre eficacia docente implicando a múltiples agentes educativos. *Revista Complutense de Educación*, 33(3), 371-383. <https://dx.doi.org/10.5209/rced.74445>
- Freire, P. (1994). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freisen, D.C., & Cuning, D. (2020) Making explicit pre-service teachers' implicit beliefs about inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 24(14), 1494-1508. <http://doi.org/10.1080/13603116.2018.1543730>
- Forlin, C., Earle, C., Loreman, T., & Sharma, U. (2011). The Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R) scale for measuring teachers' perceptions about inclusion. *Exceptionality Education International*, 21(3), 50-65. <https://doi.org/10.1037/t69317-000>
- Galindo, L. J. (1998). *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. Pearson Educación.
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E. y Poy Castro, R. (2019). Educación inclusiva: Barreras y facilitadores para su desarrollo. Un estudio desde la percepción del profesorado. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(1), 243-263. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9153>
- Herrera, M.M., Matés, C., Farzaneh, D. y Barrado, S. (2021). Caminando hacia la Inclusión a través de la Investigación Acción participativa en una Comunidad educativa. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 115(2), 135-153. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782021000200135>
- Killen, R. (2006). *Effective teaching strategies*. Thomsom
- Manzini, J. L. (2000, 12). Declaración de Helsinki: principios éticos para la investigación médica sobre sujetos humanos. *Acta bioethica*, 6(2), 322-334. <https://doi.org/10.5153/sro.2261>

- Marquardt, D. W. 1970. Generalized inverses, ridge regression and linear biased estimation. *Technometrics*, 12(3), 591-612. <https://doi.org/10.2307/1267205>
- Navarro, L. P. (2007). *Autoeficacia del professor universitario: Eficacia percibida e práctica docente [Self-efficacy of the university professor: Efficacy perceived and teaching practice]* (2nd ed.). Narcea.
- Navarro-Montaña, M. J., López-Martínez, A., & Rodríguez-Gallego, M. (2021). Research on Quality Indicators to Guide Teacher Training to Promote an Inclusive Educational Model. *Revista Electrónica Educare*, 25(1), 1-18. <https://doi.org/10.15359/ree.25-1.10>
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric Theory*. McGraw-Hill.
- Parrillas, A. (2002). Acerca del origen y el sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-29. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=246067>
- Peña, G. X., Peñalosa, W. L. y Carrillo, M. J. (2018). La educación inclusiva en el proceso de formación docente. *Revista Conrado*, 14(65), 194-200. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/835>
- Reoyo, N., Carbonero, M.A. y Martín, L. (2017). Características de eficacia docente desde la perspectiva del profesorado y futuro profesorado de secundaria. *Revista de Educación*, 376, 62-86. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/134783/Adjunto1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Rodríguez-Fuentes, A. y Caurcel, M.J. (2020). Análisis actitudinal de las nuevas generaciones docentes hacia la inclusión educativa. *Relieve. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 26(1), art. 5, 1-22. <http://doi.org/10.7203/relieve.26.1.16196>
- Ruiz-Román, C., Calderón-Almendros, I. y Juárez, J. (2017). La resiliencia como forma de resistir a la exclusión social: un análisis comparativo de casos. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, 29, 129-141. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6226984>
- Sandoval, M., Simón, C. y Echeita, G. (2020). ¿Qué me ayuda a aprender y participar?: Herramientas para recoger las voces de los estudiantes. *Revista de Educación Inclusiva*, 13(1), 12-27. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/567>
- Siam, K., & Al-Natour, M. (2016). Teacher's Differentiated Instruction Practices and Implementation Challenges for Learning Disabilities in Jordan. *International Education Studies*, 9(12), 167-181. <https://doi.org/10.5539/ies.v9n12p167>
- Schulte, D. P., Slate, J. R., & Onwuegbuzie, A. J. (2011). Hispanic college students' views of effective middle-school teachers: A multi-stage mixed analysis. *Learning Environments Research*, 14(2), 135-153. <https://doi.org/10.1007/s10984-011-9088-9>
- Shanen, J., de Maeyer, S., Struyf, E., de Schauwer, E., & Petry, K. (2021). Connecting teacher collaboration to inclusive practices using a social network approach. *Teaching and Teacher Education*, 97, 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103182>
- Štemberger, T., & Kiswarday, V.R. (2018). Attitude towards inclusive education: The perspective of Slovenian preschool and primary school teachers. *European Journal of Special Needs Education*, 33(1), 47-58. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1297573>
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk, A. (2001). Teacher efficacy: capturing and 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)
- Van Tartwijk, J., den Brok, P., Veldman, I., & Wubbels, T. (2009). Teachers' practical knowledge about classroom management in multicultural classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 25(3), 453-460. <https://odi.org/10.1016/j.tate.2008.09.005>

Reche-Urbano, E., Boli, E., Sampedro-Requena, B.E., & Quintero-Ordoñez, B. (2024). Factores de incidencia en la percepción del docente de Educación Secundaria griego hacia la educación inclusiva. *RELIEVE*, 30(1), art. 5. <http://doi.org/10.30827/relieve.v30i1.26761>

Walker, R. J. (2008). Twelve characteristics of an effective teacher: A longitudinal Qualitative, quasi-research study of in-service and preservice teachers' opinions. *Educational Horizons*, 87(1), 61-68.

https://www.researchgate.net/publication/234696833_Twelve_Characteristics_of_an_Effective_Teacher_A_Longitudinal_Qualitative_Quasi-Research_Study_of_In-Service_and_Preservice_Teachers'_Opinions.

APÉNDICE

Anexo 1. Relación de elementos de las dimensiones del instrumento

Dimensiones	Subescalas	Elementos
Sensaciones, Actitudes e Inquietudes	Sensaciones	1. Temo trabajar con alumnado con necesidades educativas especiales.
		2. Tiendo a hacer breves los contactos con personas con discapacidad y los termino lo más rápido posible.
		3. Me sentiría mal si tuviera alumnado con una discapacidad o necesidades educativas especiales.
		4. Tengo miedo de mirar directamente a una persona con discapacidad.
		5. Me resulta difícil superar mi impresión inicial al conocer a personas con discapacidades físicas graves.
	Actitudes	6. Los estudiantes que tienen dificultad para expresarse verbalmente deben estar en clases regulares.
		7. Los estudiantes con déficit de atención deben estar en clases regulares.
		8. Los estudiantes que requieren sistemas de comunicativas alternativos (p.ej. Braille) deben estar en clases regulares.
		9. Los estudiantes que suspenden los exámenes con frecuencia deben estar en clases regulares.
		10. Los estudiantes que necesitan un programa académico individualizado deben estar en clases regulares.
	Inquietudes	11. Me preocupa que los estudiantes con necesidades educativas especiales no sean aceptados por el resto de la clase.
		12. Considero que será difícil brindar la atención adecuada a todos los estudiantes en un aula inclusiva.
		13. Me preocupa que mi carga de trabajo aumente si tengo estudiantes con discapacidades en mi clase.
		14. Me preocupa estar más estresado si tengo estudiantes con discapacidades en mi clase.
		15. Me preocupa no tener el conocimiento y las habilidades necesarias para enseñar a estudiantes con discapacidades.
Efectividad docente en entornos de aprendizaje	Participación del estudiante	1. Ayudo a los estudiantes con necesidades educativas especiales a apreciar el valor del aprendizaje.
		2. Motivo al alumnado con NEE que están menos interesados en la lección.
		3. Ayudo a los estudiantes con necesidades educativas especiales a creer que pueden progresar en las tareas escolares.
		4. Ayudo a las familias de estudiantes con necesidades educativas especiales a apoyar a sus hijos para que progresen en la escuela.
	Estrategias de instrucción	5. Utilizó una variedad de estrategias de evaluación para niños con necesidades educativas especiales.
		6. Adapto las preguntas que hago a los estudiantes con necesidades educativas especiales.
		7. Implemento estrategias alternativas de aprendizaje para niños con necesidades educativas especiales.

		8. Suelo fomentar la creatividad de los estudiantes.
		9. Puedo explicar mejor o dar un ejemplo diferente de algo que un niño con necesidades educativas especiales tiene dificultades para entender.
	Gestión del aula	10. Soy capaz de implementar un sistema de gestión del aula para niños con necesidades educativas especiales.
		11. El alumnado con necesidades educativas especiales puede seguir las reglas establecidas en el aula.
		12. Manejo de manera eficiente al alumnado con problemas de comportamiento.
		13. Puedo hacer que el alumnado con necesidades educativas especiales siga las reglas del aula.
		14. Soy capaz de calmar a un estudiante que es perturbador o ruidoso.
		15. Soy capaz de responder de manera eficaz a los estudiantes desafiantes.
Estrategias del proceso de enseñanza-aprendizaje para crear un ambiente de inclusión en el aula	Diferenciación en el contenido	1. Planeo bien las lecciones antes de cada clase.
		2. Incorporo procesos de instrucción diferenciados cuando planifico la docencia.
		3. Establezco metas de lección claras y específicas.
		4. Especifico el intervalo de tiempo adecuado por objetivo de aprendizaje.
		5. Considero las diferencias y variaciones individuales entre los estudiantes dado el impacto importante que esto crea en el comportamiento de los estudiantes dentro del aula.
		6. Ajusto el contenido educativo para satisfacer las necesidades educativas.
		7. Brindo apoyo a los estudiantes y los animo a que se sumerjan en las habilidades de resolución de problemas.
		8. Doy consideración a la identificación de la (s) idea (s) principal (es) del tema o unidad.
		9. Considero el alcance para estar en línea con las capacidades y necesidades de los diferentes estudiantes.
		10. No me desvío del nivel estándar que todo estudiante debería alcanzar.
		11. Presento el contenido a los estudiantes a diferentes velocidades; No comprometo a todos los estudiantes con el mismo tiempo.
		12. Consideración de los niveles cognitivos entre los estudiantes: presento el contenido en diferentes niveles de acuerdo con las necesidades de los estudiantes.
		13. Aprovecho la oportunidad para que los alumnos se sumerjan en diferentes actividades que motiven su mente y aumenten su atención.
		14. Diversifico mi pedagogía y la forma en que presento el contenido en consideración a los niveles y capacidades de los estudiantes.
		15. Resumo parte de la información existente dentro del contenido proporcionado, no comprometo las ideas principales que se van a enseñar dentro de este tema.
	Diferenciación en el proceso	16. Utilizo actividades que son compatibles y adecuadas a las habilidades que tienen los estudiantes.
		17. Implemento planes especiales para los estudiantes (actividades regulares en el aula y actividades complementarias para los estudiantes con NEE).
		18. Preparo tareas especiales para los estudiantes.

19. Brindo apoyo adicional a estudiantes con discapacidades de aprendizaje.
20. Ajusto el intervalo de tiempo que los alumnos pueden necesitar para realizar determinadas tareas.
21. Establezco diferentes niveles de expectativas para concluir una tarea.
22. Animo a los estudiantes a interactuar y participar; Busco incorporarlos en el tema que nos ocupa.
23. Utilizo el aprendizaje basado en tecnología que con el alumnado NEE.
24. Normalmente formo grupos pequeños para explicar las ideas y habilidades necesarias.
25. Utilizo estrategias de aprendizaje diversificadas que se adaptan a diferentes pedagogías y cumplen los objetivos perseguidos.
26. Brindo recursos e información para motivar iniciativas entre los estudiantes para el aprendizaje
- Diferenciación en los recursos didácticos 27. Aprovecho y empleo recursos tecnológicos para ayudar a aumentar las motivaciones e incentivos entre los estudiantes: programas de lectura y escritura, procesadores de texto, ortografía y gramática.
28. Utilizo herramientas digitales para la escritura y texto, ortografía y gramática y medios que ayudan en la lectura.
29. Utilizo sistemas audiovisuales que permiten leer textos en voz alta.
30. Aprovecho diferentes recursos de aprendizaje que sirvan al medio ambiente de una manera agradable que atraiga a los alumnos (videos, computadoras y sitios web).
31. Aprovecho diferentes tipos de recursos de aprendizaje que sirven al medio ambiente de una manera agradable que atrae a los alumnos (libros, revistas, fotografías).
- Diferenciación en los resultados de aprendizaje 32. Doy a los estudiantes la oportunidad de participar en actividades como individuos o en grupos o de manera cooperativa.
33. Permito que los estudiantes presenten sus producciones verbalmente.
34. Permito que los estudiantes presenten sus producciones verbalmente (presentación oral, canto, recitación de poesía).
35. Permito que los estudiantes presenten sus producciones de manera escrita.
36. Permito que los estudiantes presenten sus producciones en estilo de actuación (actuación).
- Diferenciación en la evaluación 37. Confío en evaluaciones continuas y variadas de los estudiantes: evaluaciones previas y posteriores
38. Adopto evaluaciones de maestros y compañeros.
39. Utilizo una escala de calificación (rúbricas) para evaluar a los estudiantes.
40. Imprimo trabajos de prueba con una fuente grande / grande que se adapta a las necesidades de los estudiantes.
41. Le leo las preguntas a los estudiantes.
42. Doy un descanso en medio del intervalo de evaluación.
43. Añado algunas imágenes o dibujos ilustrativos para ayudar a los estudiantes a comprender las preguntas.
44. Evalúo a los estudiantes de acuerdo con indicadores fundamentales y referenciados.
45. Adopto evaluaciones individuales y grupales.

- Diferenciación en la gestión del aula
46. Les doy a algunos estudiantes más tiempo para responder preguntas.
 47. Tomo en consideración la tarea y los párrafos de prueba al clasificar a través de la clásica taxonomía educativa de Bloom (recordar, comprender y aplicar).
 48. Distribuyo las instrucciones de diferentes formas para evitar el caos.
 49. Distribuyo a los estudiantes en grupos homogéneos en términos de capacidades.
 50. Distribuyo a los estudiantes en grupos heterogéneos en términos de capacidades.
 51. Superviso los logros y el progreso de los estudiantes dentro del portafolio cognitivo del estudiante.
 52. Preparo un plan para los estudiantes que necesitan más tiempo que sus compañeros para cumplir con sus tareas.
 53. Observo el desempeño de los estudiantes y los dirijo.
 54. Identifico las habilidades y capacidades especiales de cada alumno para intentar responder las dos preguntas: ¿qué sabe cada alumno? y ¿qué necesita cada alumno?
 55. Aclaro a los alumnos los límites de movilidad permitidos.
 56. Capacito a los estudiantes para que asuman la responsabilidad de su aprendizaje haciendo sus tareas escolares y escolares.
 57. Capacito a los alumnos en la reorganización del mobiliario del aula después de realizar las actividades.
 58. Capacito a los estudiantes en actividades, monitoreando esas actividades y conociendo sus resultados.
 59. Especifico un tiempo para llevar a cabo los conceptos primarios y diseñar actividades adecuadas por alumno.
 60. Planeo cómo el estudiante presenta el trabajo realizado.
 61. Especifico las reglas e instrucciones para realizar una actividad.
 62. Me concentro en un número limitado de conceptos para asegurar que los estudiantes los hayan comprendido.
 63. Aprovecho oportunidades para trabajo grupal o binario o individual.
 64. Propongo reglas básicas para los estudiantes en función de las cuales comenzarán y terminarán al principio y al final de la lección, respectivamente.
 65. Trabajo en la construcción del material didáctico según las necesidades de los alumnos.
-

Anexo 2. Media, desviación típica, asimetría, curtosis, valor máximo y mínimo de los elementos de la dimensión Niveles de efectividad docente en entonos de aprendizaje

Elementos	Media	D.T.	Mín.	Máx.	Asimetría		Curtosis	
					Valor	E. Tip.	Valor	E. Tip.
1. Ayudo a los estudiantes con necesidades educativas especiales a apreciar el valor del aprendizaje	2.73	0.802	2	5	0.729	.133	-0.446	.265
2. Motivo al alumnado con NEE que están menos interesados en la lección	2.98	0.832	2	5	0.262	.132	-1.000	.264
3. Ayudo a los estudiantes con necesidades educativas especiales a creer que pueden progresar en las tareas escolares	3.05	0.807	2	5	0.078	.132	-1.075	.264
4. Ayudo a las familias de estudiantes con necesidades educativas especiales a apoyar a sus hijos para que progresen en la escuela	2.62	0.803	1	5	0.658	.132	-0.558	.264
5. Utilizó una variedad de estrategias de evaluación para niños con necesidades educativas especiales	2.68	1.343	1	5	0.493	.133	-0.980	.265
6. Adapto las preguntas que hago a los estudiantes con necesidades educativas especiales	3.49	0.878	1	5	0.436	.132	-0.302	.264
7. Implemento estrategias alternativas de aprendizaje para niños con necesidades educativas especiales	2.72	1.355	1	5	0.419	.132	-1.052	.264
8. Suelo fomentar la creatividad de los estudiantes	3.18	0.743	2	5	-0.047	.132	-0.687	.264
9. Puedo explicar mejor o dar un ejemplo diferente de algo que un niño con necesidades educativas especiales tiene dificultades para entender	3.54	0.867	2	5	0.602	.132	-0.776	.264
10. Soy capaz de implementar un sistema de gestión del aula para niños con necesidades educativas especiales	2.69	1.319	1	5	0.453	.132	-0.924	.264
11. El alumnado con necesidades educativas especiales puede seguir las reglas establecidas en el aula	3.10	0.704	2	5	-0.045	.132	-0.738	.264
12. Manejo de manera eficiente al alumnado con problemas de comportamiento	3.25	0.764	1	5	0.349	.132	0.338	.264
13. Puedo hacer que el alumnado con necesidades educativas especiales siga las reglas del aula	3.29	0.614	2	5	0.277	.133	0.137	.265
14. Soy capaz de calmar a un estudiante que es perturbador o ruidoso	3.49	0.607	2	5	-0.029	.132	-0.351	.264
15. Soy capaz de responder de manera eficaz a los estudiantes desafiantes	3.50	0.617	2	5	-0.070	.132	-0.305	.264

Anexo 3. Media, desviación típica, asimetría, curtosis, valor máximo y mínimo de los elementos de la dimensión Estrategias del proceso de enseñanza-aprendizaje para crear un ambiente de inclusión en el aula

Elementos dimensión Diferenciación de los contenidos	Media	D.T.	Mín.	Máx.	Asimetría		Curtosis	
					Valor	E. Tip.	Valor	E. Tip.
1. Planeo bien las lecciones antes de cada clase.	4.22	0.508	2	5	0.308	.133	0.997	.265
2. Incorporo procesos de instrucción diferenciados cuando planifico la docencia.	3.52	0.587	2	5	0.355	.132	-0.528	.264
3. Establezco metas de lección claras y específicas.	4.14	0.411	3	5	0.972	.132	1.610	.264
4. Especifico el intervalo de tiempo adecuado por objetivo de aprendizaje.	4.06	0.527	2	5	-0.418	.132	2.691	.264
5. Considero las diferencias y variaciones individuales entre los estudiantes dado el impacto importante que esto crea en el comportamiento de los estudiantes dentro del aula.	3.73	0.573	2	5	-0.203	.132	-0.036	.264
6. Ajusto el contenido educativo para satisfacer las necesidades educativas.	3.71	0.586	2	5	-0.013	.132	-0.317	.264
7. Brindo apoyo a los estudiantes y los animo a que se sumerjan en las habilidades de resolución de problemas.	4.24	0.516	2	5	-0.005	.132	1.265	.264
8. Doy consideración a la identificación de la (s) idea (s) principal (es) del tema o unidad.	4.13	0.538	2	5	-0.133	.133	1.336	.265
9. Considero el alcance para estar en línea con las capacidades y necesidades de los diferentes estudiantes.	3.91	0.497	2	5	-0.477	.132	1.882	.264
10. No me desví del nivel estándar que todo estudiante debería alcanzar.	2.58	0.864	1	5	1.089	.132	-0.051	.264
11. Presento el contenido a los estudiantes a diferentes velocidades; No comprometo a todos los estudiantes con el mismo tiempo.	2.90	0.985	1	5	0.458	.132	-1.152	.264
12. Consideración de los niveles cognitivos entre los estudiantes: presento el contenido en diferentes niveles de acuerdo con las necesidades de los estudiantes.	3.35	0.690	1	5	-0.094	.132	0.300	.264
13. Aprovecho la oportunidad para que los alumnos se sumerjan en diferentes actividades que motiven su mente y aumenten su atención.	4.07	0.520	2	5	-0.290	.132	2.330	.264
14. Diversifico mi pedagogía y la forma en que presento el contenido en consideración a los niveles y capacidades de los estudiantes.	3.53	0.626	1	5	-0.034	.132	0.205	.264
15. Resumo parte de la información existente dentro del contenido proporcionado, no comprometo las ideas principales que se van a enseñar dentro de este tema.	3.65	0.558	2	5	-0.193	.133	-0.424	.265

Elementos dimensión Diferenciación en el proceso	Media	D.T.	Mín.	Máx.	Asimetría		Curtosis	
					Valor	E. Tip.	Valor	E. Tip.
16. Utilizo actividades que son compatibles y adecuadas a las habilidades que tienen los estudiantes.	4.06	0.526	2	5	-0.425	.133	2.728	.265
17. Implemento planes especiales para los estudiantes (actividades regulares en el aula y actividades complementarias para los estudiantes con discapacidades de aprendizaje).	3.10	0.708	2	5	0.258	.133	-0.074	.265
18. Preparo tareas especiales para los estudiantes.	3.03	0.755	2	5	0.207	.133	-0.600	.265
19. Brindo apoyo adicional a estudiantes con discapacidades de aprendizaje.	3.23	0.772	1	5	-0.002	.133	-0.404	.265
20. Ajusto el intervalo de tiempo que los alumnos pueden necesitar para realizar determinadas tareas.	4.04	0.474	2	5	-0.378	.133	3.776	.265
21. Establezco diferentes niveles de expectativas para concluir una tarea.	3.76	0.612	2	5	-0.823	.133	1.162	.265
22. Animo a los estudiantes a interactuar y participar; Busco incorporarlos en el tema que nos ocupa.	4.24	0.463	3	5	0.740	.133	-0.304	.265
23. Utilizo el aprendizaje basado en tecnología que reduce el lapso de pérdida de atención, las discapacidades para memorizar y los bajos incentivos que pueden tener algunos estudiantes con discapacidades de aprendizaje.	3.34	0.608	2	5	0.536	.133	0.257	.265
24. Normalmente formo grupos pequeños para explicar las ideas y habilidades necesarias.	2.74	0.762	2	5	0.723	.133	-0.147	.265
25. Utilizo estrategias de aprendizaje diversificadas que se adaptan a diferentes pedagogías y cumplen los objetivos perseguidos.	3.38	0.601	2	5	0.445	.133	0.027	.266
26. Brindo recursos e información para motivar iniciativas entre los estudiantes para el aprendizaje	3.90	0.603	2	5	-0.201	.133	0.366	.266

Elementos dimensión Diferenciación en los recursos didácticos	Media	D.T.	Mín.	Máx.	Asimetría		Curtosis	
					Valor	E. Tip.	Valor	E. Tip.
27. Aprovecho y empleo recursos tecnológicos para ayudar a aumentar las motivaciones e incentivos entre los estudiantes: programas de lectura y escritura, procesadores de texto, ortografía y gramática.	3.51	0.771	1	5	0.019	.133	0.447	.265
28. Utilizo herramientas digitales para la escritura y texto, ortografía y gramática y medios que ayudan en la lectura.	3.50	0.752	1	5	0.158	.133	0.134	.265
29. Utilizo sistemas audiovisuales que permiten leer textos en voz alta.	3.46	0.77	1	5	-0.017	.133	0.652	.265
30. Aprovecho diferentes recursos de aprendizaje que sirvan al medio ambiente de una manera agradable que atraiga a los alumnos (videos, computadoras y sitios web).	4.04	0.757	1	5	-0.636	.132	0.845	.264
31. Aprovecho diferentes tipos de recursos de aprendizaje que sirven al medio ambiente de una manera agradable que atrae a los alumnos (libros, revistas, fotografías).	4.07	0.733	1	5	-0.707	.133	1.245	.265

Elementos dimensión Diferenciación en los resultados	Media	D.T.	Mín.	Máx.	Asimetría		Curtosis	
					Valor	E. Tip.	Valor	E. Tip.
32. Doy a los estudiantes la oportunidad de participar en actividades como individuos o en grupos o de manera cooperativa.	4.11	0.598	2	5	-0.126	.132	0.083	.264
33. Permito que los estudiantes presenten sus producciones verbalmente.	4.13	0.621	2	5	-0.168	.132	-0.154	.264
34. Permito que los estudiantes presenten sus producciones verbalmente (presentación oral, canto, recitación de poesía).	4.11	0.623	3	5	-0.079	.133	-0.459	.265
35. Permito que los estudiantes presenten sus producciones de manera escrita.	4.08	0.652	1	5	-0.535	.132	1.382	.264
36. Permito que los estudiantes presenten sus producciones en estilo performance (actuación).	4.17	0.598	3	5	-0.075	.132	-0.348	.264

Elementos dimensión Diferenciación en la evaluación	Media	D.T.	Mín.	Máx.	Asimetría		Curtosis	
					Valor	E. Tip.	Valor	E. Tip.
37. Confío en evaluaciones continuas y variadas de los estudiantes: evaluaciones previas y posteriores	4.09	0.566	1	5	-0.574	.132	3.276	.264
38. Adopto evaluaciones de maestros y compañeros.	3.26	0.744	1	5	-0.460	.132	-0.366	.264
39. Utilizo una escala de calificación (rúbricas) para evaluar a los estudiantes.	3.04	0.784	1	5	0.044	.133	-0.716	.265
40. Imprimo trabajos de prueba con una fuente grande / grande que se adapta a las necesidades de los estudiantes.	2.85	0.663	1	5	0.172	.132	0.001	.264
41. Le leo las preguntas a los estudiantes.	4.19	0.582	1	5	-1.045	.132	5.743	.264
42. Doy un descanso en medio del intervalo de evaluación.	3.73	0.726	1	5	-0.808	.132	1.428	.264
43. Añado algunas imágenes o dibujos ilustrativos para ayudar a los estudiantes a comprender las preguntas.	3.20	0.697	1	5	0.027	.133	0.550	.265
44. Evalúo a los estudiantes de acuerdo con indicadores fundamentales y referenciados.	3.55	0.666	2	5	-0.095	.133	-0.182	.265
45. Adopto evaluaciones individuales y grupales.	3.88	0.565	1	5	-1.017	.133	3.449	.265
46. Les doy a algunos estudiantes más tiempo para responder preguntas.	4.16	0.457	2	5	0.017	.132	4.135	.264
47. Tomo en consideración la tarea y los párrafos de prueba al clasificar a través de la clásica taxonomía educativa de Bloom (recordar, comprender y aplicar).	3.43	0.673	1	5	-0.580	.133	0.588	.265

Elementos dimensión Diferenciación en la gestión del aula	Media	D.T.	Mín.	Máx.	Asimetría		Curtosis	
					Valor	E. Tip.	Valor	E. Tip.
48. Distribuyo las instrucciones de diferentes formas para evitar el caos.	4.21	0.576	1	5	-0.975	.132	5.655	.264
49. Distribuyo a los estudiantes en grupos homogéneos en términos de capacidades.	2.24	0.985	1	5	0.292	.132	-0.641	.264
50. Distribuyo a los estudiantes en grupos heterogéneos en términos de capacidades.	3.84	0.882	1	5	-0.263	.132	-0.383	.264
51. Superviso los logros y el progreso de los estudiantes dentro del portafolio cognitivo del estudiante.	3.49	0.654	1	5	-0.269	.132	0.156	.264
52. Preparo un plan para los estudiantes que necesitan más tiempo que sus compañeros para cumplir con sus tareas.	3.39	0.651	1	5	-0.092	.133	0.122	.265
53. Observo el desempeño de los estudiantes y los dirijo.	4.22	0.466	2	5	0.476	.133	1.183	.265
54. Identifico las habilidades y capacidades especiales de cada alumno para intentar responder las dos preguntas: ¿qué sabe cada alumno? y ¿qué necesita cada alumno?	3.62	0.596	1	5	-0.139	.133	0.317	.265
55. Aclaro a los alumnos los límites de movilidad permitidos.	4.20	0.526	2	5	-0.186	.133	2.010	.265
56. Capacito a los estudiantes para que asuman la responsabilidad de su aprendizaje haciendo sus tareas escolares y escolares.	3.73	0.53	3	5	-0.162	.133	-0.437	.265
57. Capacito a los alumnos en la reorganización del mobiliario del aula después de realizar las actividades.	3.66	0.65	1	5	-0.500	.133	1.075	.265
58. Capacito a los estudiantes en actividades, monitoreando esas actividades y conociendo sus resultados.	3.67	0.588	2	5	-0.385	.133	0.085	.265
59. Especifico un tiempo para llevar a cabo los conceptos primarios y diseñar actividades adecuadas por alumno.	3.82	0.588	2	5	-0.817	.133	1.593	.265
60. Planeo cómo el estudiante presenta el trabajo realizado.	3.65	0.622	2	5	-0.266	.133	0.007	.265
61. Especifico las reglas e instrucciones para realizar una actividad.	4.32	0.52	3	5	0.207	.133	-0.776	.265
62. Me concentro en un número limitado de conceptos para asegurar que los estudiantes los hayan comprendido.	3.98	0.566	2	5	-0.895	.133	3.167	.265
63. Aprovecho oportunidades para trabajo grupal o binario o individual.	3.92	0.627	2	5	-0.089	.133	-0.062	.265
64. Propongo reglas básicas para los estudiantes en función de las cuales comenzarán y terminarán al principio y al final de la lección, respectivamente.	4.20	0.494	2	5	0.087	.133	1.896	.265
65. Trabajo en la construcción del material didáctico según las necesidades de los alumnos.	3.62	0.654	2	5	-0.055	.133	-0.182	.265

Authors / Autores

Reche-Urbano, Eloísa (eloisa.reche@uco.es)  0000-0001-7403-4332

Profesora Titular de Universidad del Departamento de Didácticas Específicas, del área de Didáctica de la Expresión Plástica, de la Universidad de Córdoba (España). Miembro del grupo de investigación SEJ-623 (EDMETIC: Educación Mediática y TIC) de la Junta de Andalucía y miembro de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE). Sus líneas de investigación se centran en educación superior, entornos educativos, educación mediática, innovación docente, educación/expresión artística y construcción de pruebas.

Contribución del autor: ERU principalmente ha trabajado la conceptualización, el análisis de los datos, la redacción, la revisión y la edición.

Declaración de conflicto de intereses: ERU expresa que no hay conflictos de intereses al redactar el artículo.

Boli, Eirini (renasiena@yahoo.co.uk)  0000-0002-1498-9273

Educadora Especial de Apoyo Paralelo para alumnado NEE de la 2ª Escuela Secundaria de Kalymnos (Grecia). Licenciada en Literatura Clásica Literaria en la Università di Siena (Italia), Máster Diseño Didáctico de Competencias en la Escuela de Inclusión, en la Università degli Studi Suor Orsola y Máster Educación Especial, en la Universidad Frederick (Chipre).

Contribución del autor: EB principalmente ha trabajado la conceptualización, la redacción, la formulación de conclusiones y la discusión.

Declaración de conflicto de intereses: EB expresa que no hay conflictos de intereses al redactar el artículo.

Sampedro-Requena, Begoña, E. (bsampedro@uco.es)  0000-0002-5617-0135

Profesora Titular de Universidad del Departamento de Educación, del área de Didáctica y Organización Escolar (DOE) de la Universidad de Córdoba (España). Miembro del grupo de investigación SEJ-623 (EDMETIC: Educación Mediática y TIC) de la Junta de Andalucía. Sus líneas de investigación se centran en las tecnologías aplicadas a la educación, incluyendo entre las mismas las emergentes; educación inclusiva y herramientas digitales, dificultades de aprendizaje; y uso de medios tecnológicos como los videojuegos en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Contribución del autor: BESR principalmente ha trabajado la conceptualización, la redacción y el análisis de los datos.

Declaración de conflicto de intereses: BESR expresa que no hay conflictos de intereses al redactar el artículo.

Quintero-Ordoñez, Belén (bquintero@uco.es)  0000-0001-7458-6591

Profesora Titular de Universidad del Departamento de Educación, del área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE) de la Universidad de Córdoba (España). Miembro del Grupo de Investigación SEJ-049 (Evaluación Educativa e Innovación) de la Junta de Andalucía y miembro de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE). Sus líneas de investigación se centran en entornos vulnerables, prevención de drogodependencias, tecnoadicciones, formación en competencias y atención a la diversidad.

Contribución del autor: BQO principalmente ha trabajado la conceptualización, la redacción, la formulación de conclusiones y la discusión.

Declaración de conflicto de intereses: BQO expresa que no hay conflictos de intereses al redactar el artículo.



Revista ELectrónica de Investigación y EValuación Educativa
E-Journal of Educational Research, Assessment and Evaluation

[ISSN: 1134-4032]



Esta obra tiene [licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

This work is under a [Creative Commons Attribution 4.0 International license](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).