

# Prácticas innovadoras inclusivas

retos y oportunidades



Alejandro Rodríguez-Martín  
(*Compilador*)



Universidad de Oviedo  
*Universidá d'Uviéu*  
University of Oviedo



Organización  
de las Naciones Unidas  
para la Educación,  
la Ciencia y la Cultura

Centro  
**UNESCO**  
Principado  
de Asturias

# Prácticas innovadoras inclusivas retos y oportunidades

*Alejandro Rodríguez-Martín*

(Comp.)



Universidad de Oviedo  
*Universidá d'Uviéu*  
*University of Oviedo*



Organización  
de las Naciones Unidas  
para la Educación,  
la Ciencia y la Cultura

Centro  
**UNESCO**  
Principado  
de Asturias

© 2017 Universidad de Oviedo

© Los/as autores/as

Edita:

Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo

Campus de Humanidades. Edificio de Servicios. 33011 Oviedo (Asturias)

Tel. 985 10 95 03 Fax 985 10 95 07

Http: [www.uniovi.es/publicaciones](http://www.uniovi.es/publicaciones)

[servipub@uniovi.es](mailto:servipub@uniovi.es)

I.S.B.N.: 978-84-16664-50-4

D. Legal: AS 682-2017

Imprime: Servicio de Publicaciones. Universidad de Oviedo

Todos los derechos reservados. De conformidad con lo dispuesto en la legislación vigente, podrán ser castigados con penas de multa y privación de libertad quienes reproduzcan o plagien, en todo o en parte, una obra literaria, artística o científica, fijada en cualquier tipo y soporte, sin la preceptiva autorización.

¿Cómo citar esta obra?

Rodríguez-Martín, A. (Comp.) (2017). *Prácticas Innovadoras inclusivas: retos y oportunidades*. Oviedo: Universidad de Oviedo.



## ÍNDICE

---

Presentación ..... 9

### *Eje Temático 1.*

---

Políticas socioeducativas inclusivas  
y formación del profesorado ..... 13

### *Eje Temático 2.*

---

Prácticas innovadoras inclusivas en  
Educación Infantil y Primaria ..... 503

### *Eje Temático 3.*

---

Prácticas innovadoras inclusivas en E.S.O., Bachillerato,  
Formación Profesional y otras enseñanzas ..... 1399

### *Eje Temático 4.*

---

Prácticas innovadoras inclusivas en la universidad ..... 1807

### *Eje Temático 5*

---

Prácticas innovadoras inclusivas en el ámbito social ..... 2325

### *Eje Temático 6.*

---

Prácticas innovadoras inclusivas en el ámbito laboral ..... 2611

## **ADAPTACIÓN Y VALIDACIÓN DE LA VERSIÓN ESPAÑOLA DE LA ESCALA *TEACHER EFFICACY FOR INCLUSIVE PRACTICE* (TEIP) PARA MAESTROS**

**Cardona-Moltó, M. Cristina<sup>1</sup>; Chiner, Esther<sup>1</sup>; Gómez-Puerta, J. Marcos<sup>1</sup>;  
Merma-Molina, Gladys; Villegas, Esther<sup>1</sup>**

<sup>1</sup> Universidad de Alicante, Alicante, España  
e-mail: esther.chiner@ua.es  
e-mail: gladys.merma@ua.es  
e-mail: marcos.gomez@ua.es  
e-mail: esther.villegas@ua.es

**Resumen.** La escala de Eficacia para Implementar Prácticas Inclusivas, versión maestros (TEIP) fue diseñada para medir la eficacia percibida de los profesores para enseñar en aulas inclusivas. Estudios previos realizados por diversos autores han identificado tres factores. A pesar de las ventajas que el instrumento ofrece para medir el constructo, la escala TEIP no ha sido validada con población española. El propósito de este estudio fue realizar la adaptación al castellano y analizar sus propiedades psicométricas, así como su estructura factorial en una muestra de maestros en preservicio. Los participantes fueron 503 estudiantes de los grados de maestro en educación infantil y primaria. Los resultados del análisis factorial exploratorio sugieren una versión del instrumento compuesta de 19 ítems y una estructura de un factor con tres dimensiones. La consistencia interna de las subescalas fue alta. La validez convergente con una medida de la coherencia del plan de estudios con la atención a la diversidad fue asimismo adecuada. La solución de tres factores resultó ser la misma, es decir, invariante por grado (infantil y primaria) y género. En su conjunto, los resultados dan soporte al uso de la escala para medir la eficacia percibida por los maestros para implementar la inclusión.

**Palabras clave:** Teacher Efficacy for Inclusive Practice (TEIP) scale, versión española, maestros en preservicio, educación infantil y primaria, educación inclusiva.



## INTRODUCCIÓN

El movimiento de la educación inclusiva está teniendo un enorme impacto en los sistemas educativos desarrollados de todo el mundo (UNESCO, 2007). Aunque inicialmente centrado en la integración del alumnado con discapacidad en centros ordinarios, la inclusión tiene en estos momentos una connotación mucho más amplia siendo parte del movimiento de educación para todos (EPT) que ampara a todo el alumnado, tanto a aquellos estudiantes que por cualquier razón han podido ser marginados, como a aquellos que proceden de culturas no dominantes o tienen riesgo de fracaso (Forlin, 2013). Esta tendencia educativa ha sido promovida internacionalmente como un medio positivo para mejorar el desarrollo y el funcionamiento general del alumnado y básicamente significa dar acceso a todos a una educación de calidad en igualdad de condiciones brindando los servicios necesarios a quienes los puedan necesitar. La inclusión requiere que los docentes atiendan las necesidades (académicas, sociales-culturales, personales) de una población escolar cada vez más diversa, responsabilidad que ha impactado en la tarea de los maestros más que cualquier otra reforma precedente.

En este contexto, la necesidad de que todo el profesorado desarrolle pedagogías inclusivas se ha vuelto cada vez más urgente. Este requerimiento profesional está contenido en normas y regulaciones (*e.g.*, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2007), pero a menudo se aborda de manera incoherente e ineficaz en los programas de formación docente (Malinen *et al.*, 2013; Specht *et al.*, 2016). En la práctica, no está claro en qué grado dichos programas contemplan el desarrollo de competencias para la atención a la diversidad y la inclusión (Sleeter, 2001) o cuántos de ellos están dando una respuesta adecuada a las necesidades (Zeichner, 2003). En este sentido, muchas investigaciones sugieren que los maestros no acaban los estudios bien preparados para enseñar en contextos diversos e inclusivos y suelen mostrar serias preocupaciones relacionadas con su capacidad para diseñar procesos instructivos adaptados y enseñar de forma eficaz a todo el alumnado (Chiner y Cardona, 2012; Scott, Vitale y Masten, 1998).

En el campo de la formación inicial docente para la atención a la diversidad y la inclusión, algunos investigadores han explorado el constructo de eficacia percibida del profesor para poner en práctica la inclusión (*e.g.*, Loreman, Sharma y Forlin, 2013, Malinen *et al.*, 2013, Park *et al.*, 2016). Las percepciones de eficacia de los profesores se examinan comúnmente a través de la lente teórica de la teoría social cognitiva de Bandura (1977). De acuerdo con esta teoría, la percepción de eficacia puede ser entendida como una expresión de confianza de que las acciones de uno mismo pueden conducir al éxito y dominio de otras acciones que tienen una influencia positiva en los demás. Según Bandura (2007), la percepción de eficacia no es algo (*e.g.*, una capacidad) que los profesores poseen, sino la creencia de lo que pueden hacer. Estudios previos (Malinen *et al.*, 2013, Park *et al.*, 2016) han apoyado la estructura factorial de la escala TEIP como una herramienta para medir la competencia para enseñar en entornos inclusivos, y han revelado que la escala es esencialmente unidimensional con un factor latente dominante y tres factores específicos que

representan aspectos únicos del factor general de la eficacia percibida del profesor para practicar la inclusión. Los tres componentes identificados se denominan: Eficacia para Implementar la Inclusión (EII), Eficacia para la Colaboración (EC) y Eficacia para el Manejo de la Conducta en el Aula (EMCA).

Pero a pesar de la relevancia y el potencial de estos estudios, la validación de la escala TEIP para su uso en países de habla hispana está por realizar. Hasta la fecha no existe versión en castellano de validez demostrada para poder ser usada con poblaciones de maestros. Un estudio sobre este tema es importante, pertinente y oportuno porque la eficacia percibida del profesor para la práctica inclusiva se ha encontrado que es un constructo entendido igualmente bien a través de diferentes lenguas y culturas (Malinen *et al.*, 2013; Savolainen *et al.*, 2012).

## **OBJETIVOS**

En consonancia con lo anterior, los objetivos del presente estudio fueron (1) proporcionar evidencia de las propiedades psicométricas (consistencia interna, validez de constructo y convergente) de la escala TEIP-e para su uso con profesorado español de los niveles obligatorios de la enseñanza, y (2) examinar la invarianza potencial de sus dimensiones por grado (infantil/primaria) y género. Como parte del estudio, la escala TEIP fue traducida al castellano y adaptada al contexto sociocultural español.

## **METODOLOGÍA**

El estudio examinó la eficacia percibida de maestros en preservicio a través de auto-informe para lo cual se diseñó un cuestionario que contenía la versión española de la escala, junto con un conjunto de preguntas de carácter demográfico como la edad, el género, estudios que estaban cursando los participantes y mención elegida.

### ***Participantes***

Los participantes fueron 503 estudiantes de tercer curso de los grados de maestro en educación infantil y primaria que representaban el 70.68% de las cohortes (70.60% educación infantil y 70.76% educación primaria) pertenecientes a una universidad de la Comunidad Valenciana de aproximadamente 24 625 estudiantes. El 98% de los encuestados eran españoles, y el 2% de otras nacionalidades, incluyendo británicos, holandeses, italianos, rumanos, chinos, latinoamericanos, marroquíes y filipinos. La distribución por edades de los participantes fue homogénea con una media de 22.19 años ( $DT = 3.68$ ) y un rango de edad entre 20 y 52 años. Diecinueve por ciento (19.40%) eran varones y 80.60% mujeres. La mayoría (97%) eran estudiantes a tiempo completo. Un dato a destacar es que sólo el 12.20% eran monolingües mientras que el otro 87,80% eran bilingües o multilingües.

### ***Instrumentos***



En el estudio se utilizó la escala de Eficacia Percibida para Implementar Prácticas Inclusivas (TEIP) desarrollada por Sharma, Loreman y Forlin (2012), traducida al castellano y adaptada al contexto español (TEIP-e) por los investigadores. La escala original contiene 20 preguntas que examinan diferentes aspectos de la eficacia percibida para enseñar en entornos inclusivos. Las preguntas incluyen cuestiones relacionadas con la evaluación, la gestión del aula, la enseñanza, el trabajo en equipo, etc. que se responden utilizando una escala tipo Likert de seis puntos (1 = *Muy en desacuerdo*; 6 = *Muy de acuerdo*). Una puntuación alta es indicativa de sentimientos positivos de eficacia para enseñar en entornos inclusivos. La escala original muestra evidencia de alta validez y fiabilidad (alfa = .89 para la escala completa y .93, .85 y .85 para cada factor, respectivamente) (Loreman, Sharma y Forlin, 2013). Asimismo, se utilizaron otros instrumentos (Cardona, 2016) que medían la misión y coherencia del plan de estudios cursado para desarrollar la competencia en atención a la diversidad y la inclusión, así como la valoración de la preparación recibida por los estudiantes.

### **Procedimiento**

La administración de la encuesta se realizó en el segundo semestre del curso académico 2015-2016. Tras recabar la aprobación y los permisos oportunos, los participantes respondieron al cuestionario en tiempo de clase el día y la hora acordada con los respectivos profesores. Una investigadora estuvo presente durante la administración del cuestionario para dar las oportunas orientaciones, resolver cuestiones o tomar nota de algún tipo de omisión u error. El tiempo para completar el cuestionario fue de unos 15 minutos.

### **Análisis de los datos**

Los datos se analizaron estadísticamente mediante el paquete estadístico SPSS versión 23.0. Se realizó un análisis descriptivo calculando medias, desviaciones típicas y porcentajes. La consistencia interna de los elementos de la escala y subescalas se examinó utilizando el coeficiente alfa de Cronbach. Para comprobar la validez del constructo, se realizó un análisis factorial de componentes principales con rotación de Varimax, ya que éste método era menos dependiente de la muestra y, como tal, más reproducible. La validez convergente se evaluó utilizando el coeficiente de correlación de Pearson con otras medidas: (a) la misión y coherencia del plan de estudios con la formación en atención a la diversidad, (b) las oportunidades que brindaba el plan de estudios para el desarrollo de dicha competencia, y (c) la valoración de la preparación recibida para enseñar en aulas inclusivas.

## **RESULTADOS**

La escala TEIP-e mostró tener una alta consistencia interna con coeficientes alfa de Cronbach superiores a los reportados en estudios previos ( $\alpha > .90$ ) (Park *et al.*, 2016, y Savolainen *et al.*, 2012).



### **Validez de constructo**

La validez del constructo se evaluó mediante el análisis de los componentes principales. Los indicadores de idoneidad de la muestra fueron óptimos: la prueba de esfericidad de Bartlett resultó significativa ( $p < .000$ ) indicando que había covarianza sistemática entre los ítems y el valor de la prueba Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) fue de 0.936 indicando que había una notable proporción de varianza en común. El análisis exploratorio mostró un factor general con todos los ítems colapsando en el mismo factor. Tras el análisis del gráfico de sedimentación, se optó por una solución factorial de tres componentes con autovalores superiores a 1 (Eficacia en el Manejo de la Conducta en Clase, Eficacia en Colaboración y Eficacia para Implementar Prácticas Inclusiva) que explicaban el 60.94% de la varianza común (véase Tabla 1).

	<b>Factor I</b>	<b>Factor II</b>	<b>Factor III</b>
<b>Eficacia en el Manejo de la Conducta en Clase (EMCC)</b>			
9. Soy capaz de apaciguar al estudiante perturbador o ruidoso.	.795		
11. Confío en mi habilidad de tratar con alumnado agresivo.	.764		
8. Puedo controlar el comportamiento disruptivo en el aula.	.759		
10. Soy capaz de hacer cumplir las reglas y normas de clase.	.744		
7. Confío en mi capacidad para prevenir el comportamiento disruptivo en el aula antes de que ocurra.	.698		
12. Sé poner claras mis expectativas sobre la conducta del alumnado.	.592		
<b>Eficacia en Colaboración (EC)</b>			
15. Soy capaz de trabajar de forma conjunta con otros profesionales.		.787	
16. Confío en mi capacidad para involucrar a las familias en las actividades escolares de sus hijos con NAE.		.787	
18. Puedo colaborar con otros profesionales en el diseño de adaptaciones para alumnos con discapacidad.		.760	
17. Puedo hacer que las familias se sientan cómodas cuando acuden a la escuela.		.706	
13. Sé orientar a las familias para que ayuden a sus hijos a rendir bien en la escuela.		.564	
19. Soy capaz de informar a otros acerca de las leyes y políticas relativas a la inclusión.		.507	
<b>Eficacia para Implementar Prácticas Inclusivas (EIPi)</b>			
3. Sé diseñar tareas de aprendizaje adaptadas a las necesidades individuales del alumnado con NAE.			.745
4. Sé estimar con precisión lo que el alumnado entiende.			.715
2. Soy capaz de proporcionar explicaciones alternativas o ejemplos al alumnado que no entienda lo explicado.			.651
5. Puedo desafiar de forma apropiada al alumnado muy capaz.			.650
6. Confío en mi capacidad de hacer que los alumnos trabajen en grupo			.607
20. Sé adaptar la evaluación para que el alumnado con NAE pueda ser evaluado de forma justa.			.555
14. Puedo mejorar el aprendizaje del alumnado que experimenta dificultades.			.458

Tabla 1. Matriz de componentes rotados del análisis factorial de componentes principales de la escala TEIP-e



### **Validez convergente**

Se evaluó la validez convergente de la escala TEIP-e analizando la relación de sus tres subescalas con otros constructos: (a) misión del programa; (b) oportunidades para el desarrollo de competencias docentes en diversidad, y (c) preparación para enseñar en contextos inclusivos. Las correlaciones se muestran en la Tabla 2. Como se puede observar, todas las correlaciones resultaron positivas y significativas excepto la asociación con coherencia del plan de estudios y prospectiva (preferencias del alumnado para el abordaje de la diversidad y la inclusión).

	<b>Factor I EMB</b>	<b>Factor II EC</b>	<b>Factor III EIP</b>	<b>Total</b>
<b>Misión del programa</b>				.23**
Compromiso	.33**	.34**	.42**	
Coherencia	-.08	-.05	-.08	
Prospectiva	-.04	.01	-.01	
<b>Oportunidades para el desarrollo de la competencia en atención a la diversidad</b>				.57**
Específica	.50**	.44**	.54**	
Genérica	.39**	.31**	.27**	
<b>Percepción de la preparación recibida para enseñar en contextos inclusivos</b>	.39**	.38**	.49**	.47**

\*\*Significativa al .01;  $p = .000$

Tabla 2. Medidas de asociación de las subescalas TEIP con otros constructos

### **Invarianza factorial**

Mediante sucesivos análisis factoriales segmentados por grado (infantil y primaria) y género (varón vs mujer), se comprobó que el instrumento funciona de manera similar con las muestras de cada grado (infantil y primaria), pudiéndose confirmar de este modo que las propiedades de la TEIP-e no varían en función del grado que se curse ni del género.

## **CONCLUSIONES E IMPLICACIONES**

Los resultados del estudio indican que el TEIP-e es una medida fiable y válida de la percepción de eficacia para enseñar en aulas inclusivas por lo que su uso resulta adecuado con maestros españoles de educación infantil y primaria. Esto nos permite, además, considerar la escala TEIP-e como una herramienta útil para llevar a cabo estudios sobre la eficacia percibida de los maestros acerca de la formación recibida. A pesar de que los resultados psicométricos obtenidos son prometedores, conviene ser cautelosos y considerar las limitaciones inherentes al estudio: (1) este estudio es específico de un programa particular de formación de maestros y la muestra no puede

considerarse representativa de otros programas; y (2) los resultados se basan en datos auto-informados generalmente asociados a la discapacidad social de las respuestas, por lo que éstas no están exentas de posibles extorsiones. Este efecto se podría controlar realizando estudios más longitudinales, observacionales y cualitativos. Aún con estas limitaciones, los resultados son valiosos y novedosos. Recomendamos el uso del TEIP-e para evaluar la eficacia de los maestros para implementar prácticas inclusivas en servicio y preservicio, no sólo en educación infantil y primaria, sino también en educación secundaria y postsecundaria con las adaptaciones oportunas.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (2007). Much over a faulty conception of perceived self-efficacy grounded in faulty experimentation. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 26(6), 641-658.
- Cardona, M. C. (2016). *Proceso de adaptación y validación al castellano de las escalas sobre Atención a la Diversidad y la Inclusión en los Grados de Maestro*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Chiner, E. y Cardona, M. C. (2012). Teachers' use of inclusive practices in Spain. *The International Journal of Learning Diversity and Identities*, 19(1), 29-45.
- Forlin, C. (2013). Issues of inclusive education in the 21st Century. *Journal of Learning Science*, 6, 67-81.
- Loreman, T., Sharma, U. y Forlin, C. (2013). Do pre-service teachers feel ready to teach in inclusive classrooms? A four country study of teaching self-efficacy. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(1).
- Malinen, O., Savolainen, H., Engelbrecht, P., Xu, J., Nel, M., Nel, N. y Tlale, D. (2013). Exploring teacher self-efficacy for inclusive practices in three diverse countries. *Teaching and Teacher Education*, 33, 34-44.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2007). Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. *Boletín Oficial del Estado*, 260, octubre 30.
- Park, Mi-Hwa, Dimitrov, D. M., Das, A. y Gichuru, M. (2016). The teacher efficacy for inclusive practices (TEIP) scale: Dimensionality and factor structure. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(1), 2-12.
- Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M. y Malinen, O. (2012). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: Implications for preservice and in-service teacher education, *European Journal of Special Needs Education*, 27(1), 51-68.



Scott, B. J., Vitale, M. R. y Masten, W. G. (1998). Implementing instructional adaptations for students with disabilities in inclusive classrooms: A literature review. *Remedial and Special Education*, 19, 106-119.

Sharma, U., Loreman, T. y Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices: An international validation. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 12-21.

Sleeter, C. E. (2001). Preparing teachers for culturally diverse schools research and the overwhelming presence of whiteness. *Journal of Teacher Education*, 52(2), 94-106.

Specht, J., McGhie-Richmond, D., Loreman, T., Miranda, P., Bennett, S., Gallagher, T., Young, G., Metsala, J., Aylward, L., Katz, J., Lyons, W., Thompson, S. y Cloutier, S. (2016). Teaching in inclusive classrooms: Efficacy and beliefs of Canadian preservice teachers. *International Journal of Inclusive Education*, 20(1), 1-15.

UNESCO. (2007). *Policy guidelines on inclusion in education*. París, Francia: Autor.

Zeichner, K. M. (2003). The adequacies and inadequacies of three current strategies to recruit, prepare, and retain the best teachers for all students. *Teachers College Record*, 105(3), 490-519.

---

Nota. Este trabajo fue financiado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades, Programa Estatal de Promoción del Talento y su Empleabilidad I+D+i 2013-2016 (Ref. PRX16/00530) y por el Vicerrectorado de Ordenación Académica y Profesorado de la Universidad de Alicante (Ref. 2015/00003670).