



## Validación de la escala de autoadscripción inclusiva en docentes secundarios de Chile<sup>☆</sup>



Fancy Castro-Rubilar\*, María Teresa Castañeda-Díaz, Carlos Ossa-Cornejo, Enrique Blanco-Hadi y Nancy Castillo-Valenzuela

Universidad del Bío-Bío, Chillán, Chile

### INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

#### Historia del artículo:

Recibido el 5 de enero de 2016

Aceptado el 2 de mayo de 2017

On-line el 18 de agosto de 2017

#### Palabras clave:

Inclusión educativa  
Psicometría  
Docentes  
Educación secundaria

#### Keywords:

School inclusion  
Psychometrics  
Teachers  
Secondary education

### R E S U M E N

El estudio tuvo como objetivo analizar la estructura interna y la fiabilidad del instrumento que fue construido para medir aceptación y disposición de la inclusión escolar, conceptualizada como la autoadscripción inclusiva. La metodología comprendió un diseño instrumental, con una muestra representativa y aleatoria de docentes secundarios de la provincia de Ñuble, Chile. El número de participantes fue de 548 docentes de ambos sexos, con edades entre 28 y 60 años. El instrumento utilizado fue una adaptación del Índice de Inclusión de Booth y Ainscow. Dentro de los resultados se distinguen seis dimensiones: enseñanza para el aprendizaje de todos, construyendo comunidad inclusiva, diseño curricular para la diversidad, políticas escolares para la diversidad, prácticas de inclusión en la escuela y desarrollo de cultura para la inclusión; estas dimensiones se agruparon en tres nuevos factores, nombrados prácticas pedagógicas, culturas inclusivas y políticas inclusivas. El nivel de confiabilidad del instrumento fue alto ( $\alpha = .954$ ).

© 2017 Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid. Publicado por Elsevier España, S.L.U. Este es un artículo Open Access bajo la licencia CC BY-NC-ND (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

### Validation of the inclusive self-ascription scale in secondary school teachers in Chile

#### A B S T R A C T

This study aimed to analyze the internal structure and reliability of an instrument designed to measure the acceptance of and willingness for school inclusion, which has been conceptualized as inclusive self-ascription. The methodology includes an instrumental design, with a representative, random sample of secondary school teachers in the province of Ñuble, Chile. The number of participants was 548 teachers, male and female, aged between 28 and 60. The instrument used was an adaptation of the Index for Inclusion created by Booth and Ainscow. The results show six factors: teaching for learning for all, building an inclusive community, curricular design for diversity, school policies for diversity, inclusive practices in schools, and development of a culture for inclusion. These dimensions were clustered into three new factors, namely, pedagogical practices, inclusive cultures, and inclusive policies. The level of reliability of the instrument was high ( $\alpha = .954$ ).

© 2017 Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid. Published by Elsevier España, S.L.U. This is an open access article under the CC BY-NC-ND license (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

<sup>☆</sup> Manuscrito derivado del proyecto N° 13 3223 3/R “Estudio exploratorio de autoadscripción inclusiva y empatía de establecimientos de educación media municipalizados y particular subvencionados, con o sin integración escolar, de la provincia de Ñuble” financiado por la Dirección de Investigación de la Universidad del Bío-Bío (DIUBB), Chile.

\* Autor para correspondencia. Universidad del Bío-Bío. Avenida Brasil n° 1180, casilla 447. Chillán, Chile.  
Correo electrónico: [fcastro@ubiobio.cl](mailto:fcastro@ubiobio.cl) (F. Castro-Rubilar).

Los diversos esfuerzos que ha realizado el Estado de Chile en relación con la integración y la inclusión educativa no siempre han generado los resultados esperados, debido a razones tanto de generación de políticas públicas como de su implementación, además de a factores de la formación docente y del mismo desempeño de los profesores (Claro, 2007; Tenorio, 2011). Lo anterior es complementado por algunas posturas críticas que plantean que este sistema de evaluación de alto rendimiento en el sistema educativo generaría una disposición negativa de parte de los docentes hacia la inclusión de niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales (NEE), ya que,

Las políticas neoliberales que aplican sistemas de *accountability* y *high-stakes testing* a través de estándares nacionales crean barreras para la inclusión, en la medida en que los estudiantes que constituyen una amenaza a la escuela en términos de su reputación (académica u otra) son vistos de mala manera (Graham y Jahnukainen, 2011, p. 268).

La inclusión en la escuela constituye un importante desafío para el sistema escolar actual y su implementación efectiva pasa por las personas, particularmente los docentes (Blanco, 2004). De modo que cualquier política o propuesta educativa de esta índole debería contar con información clave acerca de cómo los profesores se adhieren o no a la integración socioeducativa de los niños, niñas y jóvenes en el aula, así como en la escuela, puesto que estas actitudes inciden en el desarrollo de prácticas inclusivas (Avramidis y Norwich, 2002; Barrios y García, 2009; Montañés, Jiménez, Blanc y González, 1990) alentándolas u obstaculizándolas.

Algunos estudios (Avramidis y Norwich, 2002; Kalyva, Gojkovic y Tsakiris, 2007; Prakash, 2012) han señalado la importancia de considerar la experiencia de los docentes en el desarrollo de actitudes, tanto frente a la inclusión como a la integración educativa, señalándose que los profesores que presentan una actitud negativa continúan manteniéndola, a menos que tengan una experiencia positiva y significativa, mientras que los que presentan actitudes positivas rara vez las cambian. Esto implicaría que en la medida que se identifiquen de modo más positivo y abierto con la inclusión generarán más acciones y decisiones para implementarla. Según De Boer, Pijl y Minnaert (2010) se han desarrollado varios instrumentos que permiten medir las actitudes acerca del grado de inclusión que pueden presentar los docentes, la mayoría de ellos de corte cuantitativo, orientados a evaluar el componente cognitivo de las actitudes (80% de los estudios), mientras que solo el 20% medía componentes actitudinales o conductuales.

Sin embargo, a pesar del número de estudios e instrumentos en el área, en idioma español aún son escasos. Uno de ellos es la escala de Larrivee y Cook (1979), adaptada al español por García y Alonso (citado en Montañés et al., 1990), la cual ha sido empleada en este tipo de investigaciones (Díaz y Franco, 2010; García, García y Rodríguez, 1993; Montañés et al., 1990; Tarraga, Grau y Peirats, 2013). Otro instrumento es una adaptación de la misma escala realizada por Antonak y Larrivee (1995), llamada ORI (*Opinions Relative to Integration of Students with Disabilities Scale*) traducida al español por Tarraga et al. (2013). Además, se pueden encontrar algunas escalas, como la Escala de Actitudes de los Maestros ante las NEE, de Álvarez, Castro, Campo-Mon y Álvarez-Martino (2005).

Se plantea que las variables más relevantes de los instrumentos señalados se relacionan con aspectos centrados en factores individuales o de formación de los docentes (género, experiencia en educación, formación o entrenamiento ante la diversidad), por lo que la posibilidad de lograr un cambio en las actitudes es difícil, debido a que no dependen del mismo docente (Granada, Pomés y Sanhueza, 2013). Asimismo, no se relacionan con factores de participación en el centro escolar o factores relacionados al cambio de los procesos escolares, que serían elementos más relevantes

para lograr la perspectiva de la inclusión educativa (De Boer, Pijl, & Minnaert, 2010).

En la medida que los actores educativos (fundamentalmente los docentes) se identifiquen con los cambios que promueven la diversidad, en diferentes niveles, se logra una educación inclusiva (Fernández, 2013; Granada et al., 2013). Es por ello que resulta relevante contar con una perspectiva de inclusión que considere los aspectos individuales, como las actitudes o el conocimiento sobre el tema, pero también los aspectos de la organización escolar y del curriculum. Esto se logra a partir del modelo de inclusión educativa presentado por Booth y Ainscow (2000).

### El modelo de inclusión de Booth y Ainscow

La educación inclusiva comprende la diversidad como una construcción social (Blanco, 2004). El modelo de inclusión de Booth y Ainscow (2000) se caracteriza por la noción de que a través de prácticas inclusivas se mejoran los logros educativos, por la concepción de la diversidad como un recurso de apoyo al aprendizaje y a la enseñanza y por la consideración de la escuela como el centro del cambio. Contrasta con el modelo médico, al proponer el uso del concepto “barreras al aprendizaje y participación” para definir las dificultades que el alumnado encuentra a través de la interacción entre los estudiantes y sus contextos, los profesores, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan a su vida.

Para Booth y Ainscow (2000) la inclusión educativa se concibe como un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar esas barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado, en el entendido de que hay muchos estudiantes que no disfrutan de igualdad de oportunidades educativas ni reciben una educación adecuada a sus necesidades y características personales. Estas barreras, según los autores, se pueden encontrar en todos los elementos y estructuras del sistema: “la oferta curricular, la gestión escolar, las estrategias de aprendizaje que se utilizan en el aula y las expectativas de los profesores, entre otros, son factores que pueden favorecer o dificultar el aprendizaje y participación de los alumnos” (Booth y Ainscow, 2000, p. 5), por lo que una educación inclusiva implica cambios profundos en la cultura, la organización y las prácticas escolares.

Para emprender este objetivo Booth y Ainscow (2000, 2011) diseñaron el Índice de Inclusión como un instrumento de apoyo que proporciona las diferentes dimensiones e indicadores que pueden orientar en el proceso hacia la inclusión. Así, las dimensiones de la inclusión según los autores serían las siguientes:

- 1) Cultura, referido a la generación de una comunidad escolar que desarrolla valores inclusivos compartidos por todo el profesorado, los estudiantes, los miembros del consejo escolar y las familias. Una comunidad inclusiva estará entonces en permanente cambio, comprometida a realizar un análisis crítico sobre lo que se puede hacer para mejorar el aprendizaje y la participación de todos, tanto en el centro educativo como en la localidad en que este se inserta.
- 2) Políticas, como planes y espacios de organización colaborativos que reúnen dentro de un único marco todas las modalidades de apoyo para atender a la diversidad del alumnado, por ejemplo, planes de desarrollo para la escuela y su entorno, políticas de liderazgo inclusivo, protocolos de inclusión, protocolos de adquisición de equipamiento e infraestructura inclusiva y protocolos de apoyo a la diversidad, entre otros.
- 3) Prácticas, que se refieren a acciones que reflejen la cultura y las políticas inclusivas de la escuela, que sitúen las posibilidades de cambio dentro del ámbito educativo y del aula regular para superar las barreras para el aprendizaje y la participación, como por

Download English Version:

<https://daneshyari.com/en/article/7276014>

Download Persian Version:

<https://daneshyari.com/article/7276014>

[Daneshyari.com](https://daneshyari.com)