

Escala de prácticas inclusivas en educación básica: confiabilidad y validez en una muestra mexicana

Scale of inclusive practices in basic education: reliability and validity in a Mexican sample

Gilda García*

Recibido: 15-09-2014 - Aceptado: 04-11-2014

Resumen

Actualmente México se encuentra en un proceso de transición entre el modelo de integración educativa y el modelo de inclusión. Bajo este contexto, la presente investigación expone la construcción y validación de una escala para valorar la cultura, la gestión y las prácticas inclusivas en educación básica. La muestra fue conformada por 211 maestros del Estado de México. La escala obtuvo un coeficiente alfa de Cronbach de .95 y también fue sometida a validez de contenido y de constructo. Se concluye que la escala es un instrumento válido y confiable que puede ser utilizado en educación básica como una herramienta para identificar y valorar las áreas de oportunidad con respecto a brindar una educación para todos.

Palabras clave: educación inclusiva, escala, prácticas inclusivas.

Abstract

Mexico is currently in a process of transition from the model of educational integration and inclusion model, in this context, this research exposes the construction and validation of a scale to assess the culture, management and inclusive practice in basic education. The sample consisted of 211 teachers of the State of Mexico. The scale obtained a Cronbach alpha coefficient of .95 also underwent content validity and construct. We conclude that the scale is a valid and reliable instrument that can be used in basic education as a tool to identify and assess areas of opportunity with regard to providing education for all.

Keywords: inclusive education, scale, inclusive practices.

* Licenciada en Educación Especial por la Normal de Especialización. Maestría en Psicología Educativa. Doctorado en Educación Inclusiva por la Universidad de Baja California. gildag17@yahoo.com.mx

Situación actual en México

De acuerdo con la UNESCO (2009), los países desarrollados y los que están en desarrollo presentan un problema común referente a cómo brindar una educación equitativa de calidad para todos los alumnos, ya que se reconoce que, a pesar del incremento en el acceso de niños, niñas y jóvenes a la escuela, aún existe un gran porcentaje que está excluido del aprendizaje y que es posible que no concluya la primaria o que no está recibiendo una educación de calidad. Por ejemplo, en México, de acuerdo con el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2013), en educación básica existe un alto porcentaje de alumnos que no alcanzan resultados satisfactorios con respecto al logro mínimo de los aprendizajes, así como el desarrollo de capacidades para continuar sus estudios o insertarse en la sociedad. Con relación a los alumnos con discapacidad, se ha identificado que, a pesar de tener una política nacional a favor de la integración durante las últimas dos décadas, siguen siendo objeto de marginación y/o exclusión de las actividades escolares, o su nivel de desempeño está alejado de los aprendizajes esperados de su grado, grupo de referencia y de la planificación del aula.

Para enfrentar la situación, en los últimos años se realizaron una serie de reuniones a nivel internacional y nacional, dando como resultado el diseño de marcos normativos en donde se colocó a la educación inclusiva como una estrategia para brindar una educación para todos. Es así que la educación inclusiva se ha convertido en un punto en la agenda de educación de diferentes países, dando prioridad al desarrollo de estrategias para habilitar al sistema educativo y a las escuelas en la atención de todos los niños y niñas de la comunidad, prestando especial atención a aquellos que tradicionalmente fueron excluidos de las oportunidades educativas y que se han convertido en grupos vulnerables, como es el caso de los alumnos con necesidades especiales, discapacidad, niños pertenecientes a minorías étnicas, lingüísticas y otros. Por tal motivo, la educación inclusiva aspira a lograr una educación de calidad, asegurando el acceso y permanencia de todos los alumnos.

En concordancia con lo anterior, se reconoce que en México desde hace algunos años se promueve la educación inclusiva. Como una muestra de ello, en las orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial (SEP, 2006) se aborda el término de inclusión como un propósito de ser promovido por los servicios de educación especial, asimismo se ha reformado el Artículo 41, de la Ley General de Educación (DOF, 2009), con el propósito de actualizarlo para que esté acorde a las necesidades nacionales de la población en situación de vulnerabilidad. Actualmente el término de inclusión se ha concretizado en la Reforma Integral de Educación Básica y ratificado en el acuerdo 592, a través del principio pedagógico 1.8 que se refiere a la inclusión como un medio para favorecer la atención a la diversidad, reconociendo que en las escuelas, la diversidad se manifiesta en la variedad lingüística, social, cultural, capacidad, ritmos y estilos de aprendizaje (SEP, 2011).

Por lo tanto, el Sistema Educativo Nacional pretende alcanzar estándares de calidad y equidad. Para lograrlo, se postula que la escuela asuma los principios de calidad, equidad e inclusión, y asimismo se le dota la necesidad de generar nuevas formas de gestión que permitan el logro

educativo de todos los alumnos (SEP, 2011), focalizándose principalmente en aquellos que por diferentes razones de capacidad, género o procedencia se encuentran en riesgo de ser excluidos o de abandonar la escuela. Por consecuencia, actualmente los servicios de educación especial junto con la escuela regular están en un proceso de transición entre el modelo de integración y el de inclusión, lo que implica una transformación pedagógica que se deberá asumir mediante los principios que la política educativa nacional ha impulsado para promover la educación inclusiva. Política que en la práctica se traduce en: promover el respeto del derecho a la educación de todos los niños, favorecer el desarrollo de competencias, innovar la práctica docente a partir del proceso de aprendizaje de los alumnos, impulsar estrategias de formación docente y finalmente asumirse como una unidad educativa donde la vida, la cultura y la formación sean atractivas para toda la comunidad educativa. Estos planteamientos guardan relación con las directrices de la educación inclusiva, sin embargo, al llevarlos a la práctica en muchas ocasiones surge un distanciamiento entre los aspectos normativos y la realidad, por tanto, a continuación se analiza el concepto de educación inclusiva, con el propósito de tener un referente sobre los elementos que la definen.

Exploración del constructo de educación inclusiva

En primer lugar, es necesario reconocer que el concepto de educación inclusiva ha sido revisado y abordado por diferentes autores (Booth y Ainscow, 2002; Parrilla, 2002; Duk, 2007, Echeita y Ainscow, 2011), con el objetivo de aportar elementos que permitan definirlo y llevarlo a la práctica, sin embargo, a pesar de estos intentos sigue siendo un término confuso. Por citar un ejemplo, en algunos países de América Latina se ha conceptualizado como una modalidad de intervención educativa de los niños con discapacidad principalmente, situación que guarda relación cuando no se alcanza a comprender los planteamientos filosóficos, educativos y sociales que lo sustentan, pero de acuerdo con Parrilla (2002) se requiere de un análisis por lo menos de seis marcos de referencia que sustenten a la educación inclusiva, relacionados al ámbito ético, social, organizativo, comunitario y participativo.

Por su parte, Booth y Ainscow (2002) plantearon la inclusión como un proceso encaminado a mejorar las instituciones educativas para eliminar las barreras de distintos tipos que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación de los alumnos, sobre todo de aquellos en situación de vulnerabilidad. Años más tarde, Echeita y Ainscow (2011) puntualizaron que existen cuatro elementos que permiten definir a la educación inclusiva y que guardan relación con las diferentes concepciones que realizan otros autores. El primero está encaminado a reconocer a la inclusión como un proceso que se caracteriza por una búsqueda constante de mejoras e innovaciones, con la intención de responder a todos los alumnos y con mayor énfasis a los estudiantes en situación de vulnerabilidad. Se reconoce que al ser un proceso, se requiere de tiempo, así como la suma del esfuerzo por parte de toda la comunidad educativa para comprender y conducir los cambios de transformación que se requieren. El segundo elemento lo constituye la búsqueda de maximizar la presencia, la participación y el éxito académico de todos los estudiantes. Para lograrlo se plantea un tercer elemento, que hace referencia a la

necesidad de identificar y eliminar las barreras que pueden estar inmersas en la cultura, las políticas y las prácticas escolares, que al interactuar con las condiciones personales, sociales o culturales de determinados alumnos o grupos de alumnos generan exclusión, marginación o fracaso escolar. Finalmente, el cuarto elemento hace hincapié a la necesidad de brindar en atención a estos alumnos que se encuentran en situación de vulnerabilidad.

En este sentido, Valeriano (2009) coincide que el concepto de educación inclusiva comprende una serie de indicadores o descriptores que permiten definirla. Argumenta que implica entender y operar a la educación desde una manera distinta, de la instauración de una nueva filosofía que dé sentido a la cotidianidad escolar, donde las formas de trabajar y convivir sean conducidas hacia la eliminación de las barreras que obstaculizan la participación de los estudiantes en el aprendizaje, y se dé cabida a las diferencias individuales.

Para la escuela, la inclusión representa una búsqueda constante de mejoras e innovaciones en su filosofía, práctica y organización que le permita maximizar la presencia, participación y el éxito de todos los estudiantes al responder positivamente a la diversidad del alumnado, en donde las diferencias se asuman como un estímulo para fomentar el aprendizaje entre todos.

De acuerdo con Booth y Ainscow (2002) existen tres dimensiones que interactúan y que deben ser abordadas en el tema de inclusión, sobre todo si se pretende tomar decisiones para iniciar un proceso de transformación con miras de generar una educación para todos. Dichas dimensiones hacen referencia a la cultura, la política y las prácticas inclusivas.

El concepto de cultura es relativamente nuevo en el ámbito de la educación, ya que se remonta a la década de los setenta, cuando se analizaron los obstáculos que vivían las escuelas y se buscaron construir marcos que permitieran entender los procesos de cambio, pero es hasta una década posterior que la cultura surge en el campo organizativo y se convierte en un elemento relevante para el funcionamiento de las escuelas (Meza, 2010). En lo que respecta al término de cultura inclusiva, en las dos últimas décadas ha cobrado auge a partir de la promoción de la educación para todos. Sin duda, un documento clave es el Índice de inclusión propuesto por Booth y Ainscow (2002), quienes afirman que la cultura es un elemento que puede apoyar o perjudicar la política o las prácticas educativas, situación que se corrobora con las investigaciones que se han realizado en torno a la cultura escolar, donde se ha identificado que las culturas sanas y sólidas se correlacionan fuertemente con altos logros y motivaciones de los estudiantes, con la productividad y satisfacción de los profesores.

Las principales líneas de investigación sobre cultura inclusiva están encaminadas a identificar los medios o factores que ayudan o contribuyen a desarrollar escuelas efectivas que respondan a la todos los niños en general. Por ejemplo, Ortiz y Lobato (2003) exploraron la relación entre cultura escolar e inclusión y encontraron siete dimensiones que conforman a la cultura, las cuales se manifiestan en la cultura de cambio, vinculación con la comunidad, colaboración, colegialidad, comunicación, colaboración con la administración y tipo de liderazgo. En México, García-Gómez y Aldana-González (2010) realizaron un estudio etnográfico, en donde

identificaron que la inclusión ha presentado resultados limitados porque la cultura escolar es adversa en muchos aspectos, asimismo, concluyeron que la tradición individualista y balcánica de las escuelas primarias y las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular son factores que condicionan la promoción de una cultura inclusiva.

Por su parte, las políticas inclusivas hacen referencia a las estrategias, acciones, apoyos para potenciar el aprendizaje y la participación de todos los alumnos y aumentar la capacidad del centro para atender a la diversidad (Booth y Ainscow, 2002). En este sentido, las políticas escolares están encaminadas a impactar en las decisiones curriculares y organizativas que estén relacionadas con la mejora del aprendizaje y la participación de todos los estudiantes. Cabe señalar que en el contexto mexicano, las políticas de inclusión están incluidas en las políticas generales propuestas por los organismos internacionales y en las impulsadas por el gobierno mexicano. Limón (2006), en su artículo titulado “Políticas educativas mexicanas de inclusión”, muestra un recorrido desde el Artículo 3° constitucional, la Ley General de Educación, y el Programa Nacional de Educación, de esta manera la política inclusiva queda reducida a los marcos normativos. Considerando lo anterior, para el desarrollo de la presente investigación se tiene en cuenta el Modelo de evaluación “Inclusiva” (Duk, 2007) que incluye un área de análisis de “gestión centrada en el aprendizaje y la colaboración” que indaga en aspectos relativos a la organización, dirección y administración de los recursos humanos, materiales para el desarrollo de una comunidad de aprendizaje y participación. Dimensión que se relaciona con la de políticas inclusivas propuesta por Both y Ainscow (2002).

En el caso de México, la gestión escolar se considera como un término relativamente nuevo en la educación, de manera institucional apareció a partir del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en 1993, cuando se colocó a la gestión educativa en un lugar importante en la política educativa nacional, al determinarse como una herramienta esencial para lograr el cambio hacia la mejora de las escuelas. Dentro de su campo comprende diversos aspectos y asuntos de la escuela que van desde lo que hace el directivo, los docentes, las relaciones que se establecen entre la comunidad educativa. Para Castelán (2003), la gestión educativa es una herramienta indispensable en el logro de la mejora educativa, y sugiere que su evaluación debe dirigirse a los objetivos, la planificación, uso del tiempo, condiciones laborales y relación con los padres. Asimismo, argumenta que a partir de las realidades de la escuela es necesario orientar los esfuerzos hacia la gestión colegiada y participativa, en donde se promueva el liderazgo académico como herramienta de mejora.

Se reconoce que para evaluar la gestión se requiere contemplar una serie de elementos que permitan evidenciar la calidad y tipo de gestión presente en la institución educativa, en este sentido, Brandstadter (2007) propone una serie de indicadores que de acuerdo con el autor están contenidos en el concepto de gestión, dichos indicadores están relacionados con los vínculos que se establecen, la búsqueda de alternativas, el liderazgo ejercido y la organización. Cabe señalar que es necesario reconocer a la dirección y el liderazgo como indicadores para evaluar esta dimensión, ya que se conciben como piezas clave para conseguir y mantener la inclusión al favorecer la organización y la gestión para impulsar la participación de toda la

comunidad y generar cambios educativos. De acuerdo con Valenciano (2009), el liderazgo en la inclusión busca que los docentes se conviertan en transformadores, en actores que promuevan la crítica y la toma de decisiones constructivas, situación que potencia la participación de toda la comunidad educativa y da cabida al reconocimiento y respeto por la diferencia.

Finalmente, las prácticas son resultado de la cultura y las políticas inclusivas (Booth y Ainscow 2002), por lo tanto, en esta dimensión se logra evidenciar cuando las actividades dentro y fuera del aula motivan la participación de todo el alumnado y en donde se consideran los conocimientos y experiencias, es decir, se favorece la participación y el aprendizaje de todos los alumnos utilizando los recursos disponibles de la escuela y comunidad. De tal forma, los procesos de enseñanza y aprendizaje son el mejor indicador de cuán inclusiva es la escuela. Otro indicador que ha sido asociado a las prácticas inclusivas eficaces, es la evaluación del aprendizaje y la enseñanza. Cuando no es abordado, este factor se constituye en una barrera para el acceso, la participación y el aprendizaje de los estudiantes.

De esta manera existe un vasto número de investigaciones relacionadas con las prácticas inclusivas, todas ellas centran su necesidad de generar condiciones para potenciar la participación y el aprendizaje de todos los alumnos. Aguado (2011) concluye que las prácticas en la diversidad son complejas y que más que sean registradas necesitan ser descritas de forma contextualizada, dando cuenta de toda su complejidad. Por otro lado, Fernández (2011), a través de un estudio de caso, muestra cómo las prácticas inclusivas permiten reducir el fracaso escolar a través de la planeación, organización y enseñanza, las cuales tienen relación con la dirección eficaz, modelos de tutoría, agrupamientos heterogéneos, aprendizaje entre pares, colaboración en el aula, formación del profesorado y la evaluación basada en criterios claros. Riera (2011), por su parte, aborda al aprendizaje cooperativo como estrategia para atender a la diversidad, en donde los resultados demuestran la interdependencia positiva de todo el grupo.

Contexto de la investigación

Después de recorrer cada una de las dimensiones, se reconoce que caminar hacia una escuela inclusiva es un proceso complejo y para hacer frente a este reto se han desarrollado investigaciones en torno a los procesos que requiere una escuela para convertirse en un espacio inclusivo. En este aspecto, el Índice de inclusión, desarrollado en Inglaterra por Both, Ainscow y otros (2002), tiene como propósito apoyar a las escuelas en el proceso de inclusión, ya que permite un proceso de autoevaluación donde se involucra a todos los actores, desde directivos, docentes, padres de familia y alumnos. En América Latina, Duk (2007) desarrolló el modelo denominado Inclusiva. Tras su aplicación, la escuela está en condiciones para tomar decisiones que faciliten la participación y aprendizaje de todos los estudiantes en el currículo escolar. Cabe señalar que en ambos proyectos se asume una metodología cualitativa bajo la estrategia de investigación acción, donde se involucra a la comunidad escolar con miras de tomar decisiones sobre su práctica. Cada uno de ellos ha aportado avances significativos y sustanciales respecto a la calidad educativa que brindan los centros.

En el caso de Costa Rica se adaptó el Índice de acuerdo a las condiciones locales, lo que permitió, después de un proceso de investigación, concluir que la adaptación y su éxito dependen de la organización, cultura y liderazgo institucional y que el autoconocimiento institucional debe surgir de la capacitación, pero sobre todo de la auto reflexión de los miembros de la comunidad escolar (Meléndez, 2011).

En México, Plancarte (2010) realizó la validación de constructo y de contenido del Índice de inclusión y lo adaptó a las características socioculturales y educativas de ese país, encontrando que existen desacuerdos en diferentes secciones e indicadores.

Es entonces cuando se reconoce que existe necesidad por parte de las escuelas regulares, así como de los servicios de apoyo de educación especial, de contar con herramientas que les permitan valorar en qué momento se encuentran y qué les hace falta para iniciar el proceso de transformación hacia una escuela inclusiva. Bajo este contexto, la presente investigación expone la construcción y validación de una escala para medir la cultura, la gestión y las prácticas inclusivas en educación básica.

Los objetivos que guiaron la investigación están relacionados con el diseño de un instrumento de medición confiable sobre el constructo de educación inclusiva en educación básica y en un segundo momento, la descripción sobre cómo se comporta la variable en la muestra.

Se reconoce que el diseño y la validación del instrumento permitirán evaluar la respuesta educativa que brindan las escuelas de educación básica y tomar decisiones en torno a las fortalezas y áreas de oportunidad en las dimensiones de cultura, gestión y prácticas a través de la identificación de las barreras que limitan el acceso, la participación y el aprendizaje de los alumnos. Finalmente, se pretende que la escala aporte elementos empíricos sobre los indicadores que deberán abordar las escuelas para implementar procesos de cambio hacia una educación inclusiva.

Método

Participantes

Para llevar a cabo la validación de la escala se recurrió a una muestra no probabilística conformada por 211 maestros de educación básica del Estado de México que asistieron a cursos de actualización, de los cuales el 16.59% labora en el nivel preescolar, el 52.61% en primaria y el 30.81% en secundaria. Del total de la muestra, 8 son directivos, 190 son docentes frente a grupo y 13 son orientadores o asesores metodológicos. El número de participantes de cada nivel estuvo condicionado por la disponibilidad y aceptación de cada docente para contestar la escala.

Instrumento

La escala se diseñó a partir del constructo propuesto por Booth y Ainscow (2002), el Índice de inclusión. Por lo tanto, la escala explora la cultura, las políticas y las prácticas inclusivas a través de 42 ítems constituidos en una escala tipo Likert.

Procedimiento

De acuerdo con Anastasi (1998), Morales (2003) y Kerlinger (2002), los instrumentos de medición deben ser sometidos a pruebas de validez y confiabilidad para que los resultados que arrojen permitan producir conclusiones fundamentadas, las cuales, a su vez, generen decisiones objetivas y responsables. Por tal motivo, a continuación se presenta el proceso que se llevó a cabo para alcanzar la validez y confiabilidad de la escala.

A partir de la revisión teórica se generaron una serie de indicadores y proposiciones que permitieron formular ítems representativos para las dimensiones de cultura, políticas y prácticas inclusivas. Posteriormente, se solicitó la participación y colaboración de 2 profesionales nacionales y 2 profesionales internacionales expertos en la línea de investigación de educación inclusiva, con la intención de someter a juicio el contenido, la pertinencia y la relevancia de 50 ítems.

Terminada la fase de diseño, la escala se aplicó de manera autoadministrada a 211 docentes de educación básica en servicio, que se encontraban en algún curso de capacitación o actualización. En primer lugar se solicitó la autorización de las autoridades y coordinadores de cursos estatales y se convocó a los docentes asistentes a participar en la recolección de datos. Cabe señalar que el propósito de la escala fue modificado con la intención de no contribuir a un sesgo en la información, asimismo, se solicitó contestar con la mayor veracidad, enfatizando la confidencialidad y el anonimato de la información. La administración duró 25 minutos aproximadamente.

El procesamiento de datos se llevó a cabo en el programa estadístico SPSS, en la versión 19.

Resultados

Datos descriptivos de la muestra

A partir del manejo de los datos se afirma que 5 de cada 10 docentes que conformaron la muestra son de primaria, 3 de cada 10 son de secundaria y el resto corresponde a maestros de preescolar. En tanto, las prácticas educativas de 9 de cada 10 profesores están directamente relacionadas con el aula, el resto desempeña funciones de orientación, son asesores metodológicos o directores.

Confiabilidad

Se estimó la confiabilidad del instrumento con el índice Alfa de Cronbach, para cada una de las dimensiones y para la escala total. Los resultados se presentan en la tabla 1. Como se puede observar, el nivel de fiabilidad alcanzado por cada dimensión es aceptable.

Tabla 1:
Confiabilidad de la escala

Dimensión	Confiabilidad	Número de ítems para cada escala
Cultura	0.89	13
Gestión	0.90	13
Prácticas	0.90	16
Escala total	0.95	42

Al analizar la correlación de cada ítem-total se identificó la existencia de un par de ítems en cada subescala con una baja correlación, por ejemplo en la subescala de cultura que está constituida por 13 ítems, como se puede observar en la tabla 2, el ítem 5 y 13 mostraron menor nivel de correlación, sin embargo, al eliminarlos no contribuían a aumentar el alfa, motivo por el cual se consideró pertinente no excluirlos y observar su comportamiento en análisis posteriores.

Tabla 2:
Ítem con baja correlación

Subescala	Ítem	Correlación de cada ítem-total	Alfa si el ítem es borrado
Cultura	5	.4201	.8941
	13	.4799	.8932
Gestión	18	.4847	.8997
	24	.4613	.8998
Prácticas	30	.4933	.9060
	31	.4836	.9105

Validez de la escala

La escala fue elaborada a partir del constructo de cultura, gestión y prácticas inclusivas, que de acuerdo con Booth y Ainscow (2002) son dimensiones que se deben atender si se pretende emprender el proceso para brindar una educación para todos. De esta manera, la validez de contenido de la escala fue a través de la revisión teórica sobre el constructo con la intención de que los ítems fueran representativos considerando su alcance, cobertura y relevancia. Posteriormente se sometió a juicio de expertos, considerando que los ítems fueran

representativos, que contribuyeran a recoger información relevante y que fueran comprensibles. Cada uno de los ítems fue valorado mediante una rejilla utilizando los siguientes criterios: bueno, mejorar, cambiar o eliminar.

Se estimó que había acuerdo entre los jueces cuando al menos tres de ellos coincidían en su evaluación, y en desacuerdo cuando dos o más jueces manifestaran respuestas opuestas. A sugerencia de los expertos, durante este proceso se eliminaron siete, se modificaron cinco y se mejoró la redacción de 4 para facilitar su comprensión. Finalmente, la escala se sometió a una segunda revisión para verificar su pertinencia, quedando con un total de 42 ítems.

Análisis factorial exploratorio

Al haber obtenido el instrumento un nivel de confiabilidad adecuado, se procedió al análisis factorial como método para comprobar la validez de constructo, con el propósito de aportar evidencia de validez relacionada con la estructura interna de la prueba.

Para dar inicio al análisis factorial se llevó a cabo el análisis de la medida de adecuación muestral de Kaiser, Meyer y Olkin, con la intención de identificar el nivel de correlación parcial entre las variables, obteniendo un valor de 0.91, lo que indica una excelente adecuación muestral. Esto implica que el procedimiento para reducir en factores es adecuado, ya que las variables tienen una alta asociación entre ellas. En consecuencia, se corroboró que el análisis factorial aplica para la subescala de Cultura a través de la prueba de esfericidad. En la tabla 3 se muestran los resultados de la adecuación muestral de Kaiser, Meyer y Olkin para la subescala de Gestión y de Prácticas.

Tabla 3:

Resultados de adecuación muestral de Kaiser, Meyer y Olkin

Medida de adecuación muestral KMO para cada subescala	Valor obtenido
Cultura	0.91
Gestión	0.91
Prácticas	0.92
Escala total	0.93

Con el método de extracción de componentes principales y rotación varimax, se identificó que cada una de las subescalas puede ser explicada por dos o más factores. Para retener factores se consideró que el valor de cada factor fuera mayor a la unidad. La subescala de cultura se compone de dos factores que explican el 54.93% de la varianza total. En la tabla 4 se presentan los factores obtenidos para cada una de las subescalas y los porcentajes de varianza que lo explican.

Tabla 4:
Factores que integran cada subescala

Subescala	Factores	% de la varianza	% acumulado
Cultura	I	45.93	45.93
	II	8.99	54.93
Gestión	I	46.86	46.86
	II	9.07	55.93
	III	8.13	64.06
Prácticas	I	43.84	43.84
	II	9.16	53.014

Asimismo, en la matriz de componentes rotados se identifica la existencia de los factores a partir de su carga factorial. En la tabla 5 se puede observar los factores obtenidos con sus reactivos correspondientes, así como sus saturaciones.

Tabla 5:
Factores y reactivos

Subescala	Factores	Elementos que valora cada reactivo	Saturación
Cultura	I	8. Educación de calidad	.77
		6. Los apoyos para promover los aprendizajes	.72
		2. Igualdad de oportunidades	.69
		7. Aceptación de la diversidad	.68
		5. Exclusión	.65
		3. Preocupación por fortalecer las capacidades, intereses y motivaciones	.64
		9. Logros educativos	.61
		4. Reconocimiento de la diversidad	.49
		1. Acceso a la educación	.48
	II	13. Vinculación con servicios de la localidad	.81
		12. Participación de los docentes	.73
		11. Relaciones entre los miembros de la comunidad	.70
		10. Participación de la comunidad	.58
Gestión	I	23. Recursos diferentes y/o adicionales para acceder al currículo	.77
		21. Accesibilidad a la escuela	.74
		22. Se contemplan actividades para los alumnos en condición de vulnerabilidad	.71
		19. Se contemplan acciones desde el Plan Estratégico de Transformación Escolar (PETE)	.57
		17. Se destinan apoyos y/o recursos	.55
		18. Información y asesoramiento	.54
	II	20. Acciones relacionadas a la permanencia y egreso	.49
		16. Organización y dirección de la escuela	.79
		15. Toma de decisiones	.77
		14. Liderazgo efectivo	.76
III	24. Expectativas de logro	.85	
	25. Impacto de las acciones en la participación y aprendizaje	.68	
		26. Se definen las acciones y estrategias con la comunidad escolar	.64

	42. Se realizan ajustes en las actividades de evaluación	.74
	40. Los resultados de evaluación permiten conocer cuánto y cómo progresan los alumnos	.70
	41. Se toman decisiones a partir de la evaluación en el qué y cómo enseñar	.69
	39. El proceso de evaluación permite conocer las características y diferencias de los alumnos	.69
I	36. El trabajo en diferentes agrupaciones como un medio para promover la participación	.68
	37. Impacto de las actividades con relación al desarrollo de competencias	.68
	35. Impacto de la metodología en el aprendizaje y participación	.67
	38. La relación entre procedimientos de evaluación y estilos y ritmos de aprendizaje	.60
Prácticas	34. La relación entre las actividades y los estilos y ritmos de aprendizaje	.58
	29. Adaptación de los proyectos y aprendizajes esperados	.77
	28. Situaciones de aprendizaje diversas	.75
	27. Situaciones de aprendizaje que respondan a las necesidades de los estudiantes en condición de vulnerabilidad	.74
II	30. Orientación a los padres de familia	.66
	32. Promoción de trabajo colaborativo	.58
	31. Se brindan apoyos adicionales dentro del aula	.58
	33. Realización de actividades diversificadas para trabajar un mismo tema	.52

A partir de los resultados se analizaron y nombraron cada uno de los factores, considerando la revisión teórica del constructo. Como se observa en la tabla 5, el factor I de la subescala de cultura guarda relación con el acceso, la igualdad de oportunidades y el reconocimiento de la diversidad, indicadores que representan las creencias, valores y filosofía que dan sentido a la labor educativa de la escuela, por lo cual se nombró a este factor: conductas y actitudes de la comunidad hacia los alumnos en situación de vulnerabilidad. El factor II está compuesto por reactivos que hacen referencia a los vínculos que se establecen al interior y exterior, que van destinados a generar un ambiente de cohesión social para favorecer el aprendizaje, indicadores que de acuerdo con Ortiz y Lobato (2003) forman parte del sistema catalizador de la transformación, en el modelo de cultura escolar inclusiva, por lo que así se le denominó a este factor: relaciones que se establecen en la comunidad.

En la subescala de Gestión se identificó que el factor I agrupa ítems sobre las medidas, acciones y apoyos que se contemplan en la escuela para favorecer la participación y el aprendizaje de los alumnos, por lo que se le denominó: acciones y recursos que se destinan para los alumnos en situación de vulnerabilidad. El factor II fue nombrado organización y liderazgo, al contener elementos relacionados a la dirección y la toma de decisiones, y el factor III agrupó reactivos que guardan relación con el factor I de acciones y recursos, motivo por el cual se le nombró elementos que dinamizan la organización de los recursos. Finalmente, el factor I de la subescala de prácticas se identificó como, planificación y evaluación en el aula debido a que los reactivos que lo conforman son aquellos que tienen que ver con acciones de planificación, criterios e instrumentos de evaluación. En tanto, al factor II se le llamó variedad y flexibilidad con que se aborda el currículo, ya que agrupó reactivos vinculados con acciones específicas dentro

del aula, como orientación a padres, trabajo colaborativo, asignación de apoyos adicionales y actividades diversificadas.

Un análisis final corresponde a la permanencia de 6 ítems que se identificaron con una correlación baja al realizar el análisis de la correlación de ítems. Tras el análisis factorial se identifica que los ítems 5, 13, 18, 24, 30 y 31 poseen una carga factorial satisfactoria que apoya la medición de la variable, situación que valida su presencia en la escala.

Comportamiento de la variable en educación básica

A partir de los análisis realizados se logró identificar cómo se comporta el constructo de educación inclusiva en la muestra. Como se puede observar en la tabla 6, la subescala de cultura obtuvo un valor promedio alto de 8.4 en el nivel preescolar, y es en este nivel donde se identifican los promedios más altos en las tres dimensiones. Esto permite afirmar que el nivel preescolar presenta mayores fortalezas en las conductas y actitudes para reconocer y valorar la diversidad, así como el establecimiento de relaciones al interior de la escuela para favorecer el aprendizaje. Principalmente su fortaleza se encuentra en la aceptación y reconocimiento de la diversidad, y su área de oportunidad se localiza en el establecimiento de apoyo con los servicios o instituciones de la localidad para fortalecer el aprendizaje de los alumnos en situación de vulnerabilidad.

En el caso de primaria y secundaria, el promedio más alto está en la subescala de prácticas. Cabe señalar que el promedio más bajo en educación básica en el Estado de México se encuentra en la subescala de gestión, que hace referencia a las acciones que se llevan a cabo como institución para destinar apoyos, recursos humanos y materiales para incrementar la participación de los alumnos en situación de vulnerabilidad, así como la información y asesoramiento que buscan y reciben los docentes sobre sus alumnos.

Tabla 6.
Comparación de promedio entre los niveles de educación básica

Nivel	Promedio		
	Cultura	Gestión	Prácticas
Preescolar	8.4	6.9	8.3
Primaria	7.3	5.8	7.8
Secundaria	7.3	5.7	7.7
Educación básica	7.5	6.0	7.8

Con respecto a cómo se comporta la variable en las diferentes funciones que desempeñan los sujetos de la muestra, se identificó que los directivos presentan un promedio de 8.0 en las dimensiones de cultura y prácticas y un 7.0 en gestión. En el caso de maestros de grupo y en la categoría de otros que responde a orientadores y asesores, su promedio alto es de 7.9 y 7.6 respectivamente en la subescala de prácticas y su promedio bajo se ubica en la subescala de gestión. A partir del análisis en torno a los años de servicio de los maestros que conformaron la

muestra, se identificó que el valor mayor en la dimensión de cultura es de 7.7 y lo obtuvieron maestros que tienen en promedio de 21 a 30 años de servicio. En tanto, los maestros de 11 a 20 años de labor docente reportaron un promedio alto de 8.0 en la subescala de prácticas y con referencia a los maestros con más de 30 años de servicio obtuvieron el valor más alto en gestión con respecto a los maestros de 1 a 30 años, con un promedio de 6.5.

Discusión y conclusiones

Después de realizar los análisis estadísticos, se puede concluir que la escala de prácticas inclusivas posee las propiedades que requiere un instrumento de medición válido y confiable para ser utilizado en educación básica.

La escala final se compone de 42 reactivos, agrupados en tres subescalas en donde se identifican la existencia de siete factores que explican la variabilidad del constructo medido, por lo tanto, se afirma que el constructo de educación inclusiva es multidimensional y que responde a los planteamientos de Booth y Ainscow (2002) en el Índice de inclusión, al exponer 45 indicadores y 498 preguntas para apoyar el proceso de la escuela hacia una educación inclusiva. Asimismo, se puede afirmar que existe congruencia conceptual entre los siete factores identificados a partir del análisis factorial, lo que representa la relevancia y pertinencia de los reactivos planteados.

Al realizar el análisis de los reactivos de cada una de las subescalas, se puede concluir que en la dimensión de cultura, en los tres niveles de educación básica, su fortaleza se encuentra en la aceptación de todos los niños en la escuela, independientemente de sus características personales y/o necesidades educativas, lo que permite afirmar que todos los alumnos, independientemente de su condición, tienen acceso a la educación básica en el Estado de México. El área de oportunidad de los tres niveles está en el establecimiento de vínculos de apoyo con servicios e instituciones, para apoyar el proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos en situación de vulnerabilidad.

En la subescala de gestión se puede identificar que en el nivel preescolar su fortaleza se encuentra en las acciones de apoyar el acceso, permanencia y egreso de los alumnos en situación de vulnerabilidad, en comparación a primaria y secundaria, situación que puede estar vinculada con las condiciones de acreditación y certificación de estos dos niveles. El área de oportunidad identificada para preescolar y primaria guarda relación con los apoyos y/o recursos humanos que se destinan para los alumnos en situación de vulnerabilidad, así como la información y/o asesoramiento que reciben los docentes. Para el caso de secundaria, su mayor debilidad radica en la inclusión de los estudiantes en situación de vulnerabilidad en las actividades que organiza la escuela. Cabe señalar que diferentes autores (Booth y Ainscow, 2002; Duk, 2007) consideran esta dimensión como el elemento que dinamiza la organización de recursos destinados a favorecer la participación y aprendizaje de los alumnos en situación de vulnerabilidad, por tanto, a partir de las necesidades identificadas en los tres niveles que

conforman la educación básica se tendrán que generar proyectos de mejora que incidan en la gestión escolar, para que a su vez se impacte en la cultura y en las prácticas inclusivas de la escuela.

Con respecto a la subescala de prácticas, los tres niveles mantienen cierta similitud, sin embargo su área de mejora se ubica en la adaptación del proyecto y/o aprendizajes esperados con la intención de promover la participación y aprendizaje de todos los alumnos.

Es así que se reconoce que la escala tiene implicaciones prácticas, ya que puede ser utilizada en su totalidad o solamente retomar alguna de las subescalas. Asimismo, puede ser usada por una escuela en específico o ser aplicada a una zona escolar y a partir del análisis de los resultados, la escuela o zona escolar estarán en condiciones de desarrollar proyectos de mejora que beneficien a toda la comunidad escolar. En otro escenario, la escala puede ser utilizada por los servicios de educación especial para llevar a cabo un diagnóstico inicial del contexto de la escuela o escuelas que apoyan en las dimensiones de cultura, gestión y prácticas. Además se puede extender al contexto áulico, porque se tendría un perfil individual por docente y a partir de los resultados se tendrían elementos para elaborar el Plan Estratégico de Transformación Escolar (PETE) y/o su Plan Anual de Trabajo (PAT), pues se ratifica que los resultados permiten tomar decisiones sobre las áreas de oportunidad que tiene la escuela para brindar una respuesta educativa de calidad a partir de la identificación y valoración de las barreras que impiden el acceso, la participación y el aprendizaje de los alumnos, sobre todo de aquellos que se encuentran en situación de vulnerabilidad.

Se reconoce que existen aspectos relevantes para obtener resultados desde la aplicación de la escala de prácticas inclusivas y que permitan a la escuela tomar decisiones: en primer lugar, sensibilizar a la comunidad docente sobre la importancia que tiene la cultura de evaluación en los centros educativos para la toma de decisiones; segundo, generar un ambiente de apertura y de confiabilidad de los resultados, con la intención de recolectar información con la mayor veracidad posible; y, finalmente, someter los resultados de la evaluación a un proceso de análisis y reflexión entre la comunidad docente para generar acciones de mejora.

Asimismo, es necesario diseñar y validar instrumentos que recolecten información de los alumnos y padres de familia con relación a las dimensiones de cultura, gestión y prácticas inclusivas, con la intención de dar voz y participación a toda la comunidad educativa.

Se concluye que la escala de prácticas inclusivas en educación básica puede ser una herramienta que permita a la escuela valorar en qué momento se encuentra y qué le hace falta para iniciar el proceso de transformación hacia una escuela inclusiva.

Referencias

- Aguado, T. (2011). El enfoque intercultural en la búsqueda de buenas prácticas escolares. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 23-42. Recuperado de: <http://www.rinace.net/rlei/números/vol5-num2/art1.pdf>.
- Anastasi, P. A. Anne y Urbina (1988). *Test psicológicos*. México: Prentice Hall.
- Booth, T. A. y Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Santiago: CSIE, UK.
- Brandstadter, A. (2007). La gestión: Cartografía semántica para orientarse en un terreno enmarañado. *Novedades Educativas*, 12-18.
- Castelán, A. (2003). ¿Una nueva gestión educativa para nuestras escuelas?. *Revista de educación moderna para una sociedad democrática*, 39-42.
- Duk, C. (2007). Inclusiva, Modelo para evaluar la respuesta de la escuela a la diversidad de necesidades educativas de los estudiantes. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 188-199. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55121025027>
- Echeita, S. G y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 12, 26-26. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3736956>
- Fernández, J. M. (2011). Abandono escolar y prácticas educativas inclusivas. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 43-58. Recuperado de <http://www.rinace.net/rlei/números/vol5-num2/art2.pdf>.
- García-Gómez, L. y Aldana-González, G. (2010). Cultura escolar: un elemento indispensable para comprender los procesos de inclusión educativa. *Acción pedagógica*, 19, 116-125.
- Hernández, S. R., Fernández, C. C. y Baptista, L. P. (2004). *Metodología de la investigación*. Chile: McGraw Hill.
- Kerlinger, F. (2002). *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en Ciencias Sociales*. México: McGraw Hill.
- Limón, M. A. (2006). Algunas políticas mexicanas de inclusión. *Revista Electrónica Sinética*, (29), 36-38. Recuperado de <http://www.observatorio.org>
- Meléndez, L. R. (octubre, 2011). Construyendo centros educativos inclusivos, presentado en el Congreso Internacional de Educación Inclusiva, Tabasco.
- Meza, G.C. (2010). *Cultura escolar inclusiva en educación infantil: Percepciones de profesionales y padres* (Tesis doctoral). Salamanca. Recuperado de http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/76530/1/DPETP_Meza_Garcia_CL_Cultura_escolar.pdf
- Morales, V. P. (2003). *Construcción de escalas de actitudes tipo likert*. España: Muralla.

- Ortiz, G. M. y Lobato, Q. X. (2003). Escuela inclusiva y cultura escolar: algunas evidencias empíricas. *Bordon. Revista de la Sociedad Española de Pedagogía*, 55 (1), 27-37.
- Parrilla, L. A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-29.
- Plancarte, C. P. (2010). El Índice de inclusión como herramienta para la mejora escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 145-166.
- Riera, G. (2011). El aprendizaje cooperativo como metodología clave para dar respuesta a la diversidad del alumnado desde un enfoque inclusivo. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 133-149. Recuperado de <http://www.rinace.net/rlei/números/vol5-num2/art7.pdf>.
- SEP (2006). *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2011). *Acuerdo 592, por el que se establece la articulación de la Educación Básica*. México: SEP.
- UNESCO (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. Francia: UNESCO.
- Valenciano, C. Y. (2009). Construyendo un concepto de educación inclusiva: Una experiencia compartida. En M. M. Sarto, *Aspectos claves de la educación inclusiva*, 13-24. Salamanca: INICO.