

ARTÍCULO ORIGINAL

Modalidad de escolarización combinada desde la óptica de los profesionales de la educación: validación de una escala

Pilar Castro Pañeda
cpilar@uniovi.es

Carmen González González de Mesa
gmcarmen@uniovi.es

Eva Álvarez Martino
almar@uniovi.es

Marina Álvarez Hernández
amarina@uniovi.es

María Ángel Campo Mon

Universidad de Oviedo

RESUMEN. Conocer la situación actual de la modalidad de escolarización combinada a través de las percepciones que tienen los implicados en ella es fundamental para diseñar medidas para su mejora. Hasta el momento no existen datos ni valoraciones sobre su funcionamiento en España. Basándonos en las sugerencias y orientaciones de un panel de expertos, se ha diseñado una escala de 25 ítems, que se aplicó a una muestra de 346 profesionales. Se llevó a cabo un análisis factorial exploratorio, un análisis de componentes principales y un análisis de correlaciones entre factores y se ha comprobado que la estructura factorial de la escala converge con los factores previstos y reafirma su peso y nivel de confianza. Los datos indican un óptimo ajuste de la estructura tridimensional para los ítems de la escala.

PALABRAS CLAVE. Educación Inclusiva, Escala, Modalidad de Escolarización Combinada, Validez, Fiabilidad, Análisis Factorial Exploratorio.

The modality of combined-education enrollment according to the teachers' perception: validation of a scale

ABSTRACT. Knowing the current situation of the combined-education's modality enrollment according to the professionals, it's essential to establish and develop measures for its improvement. So far, no national assessments or data exist about its operation in Spain. We have relied on the suggestions and guidance

of a panel of experts, which have given rise to a new scale of 25 items, which are applied to a sample of 346 professionals with an average age of 43 years. An exploratory factor analysis, a principal components analysis and an analysis of correlations between factors were applied. Such analyses have confirmed that the factorial structure of the scales converges towards the anticipated factors and it reaffirms its weight and confidence level. The data indicates an optimum fit of the three-dimensional structure to the items of the scale.

KEY WORDS. Inclusive Education, Scale, Modality of Combined-Education, Validity, Reliability, Exploratory Factor Analysis.

Fecha de recepción: 19-7-2016 · Fecha de aceptación: 11-4-

2017

Dirección de contacto:

Pilar Castro Pañeda

Facultad de Formación del Profesorado y Educación.

Universidad de Oviedo

Despacho 030. C

C/ Aniceto Sela s/n

33005 OVIEDO

1. INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva definida por la UNESCO (1994) es un proceso cuyo fin último es lograr la inclusión social y la participación de todos mediante estrategias educativas que respondan a la diversidad de demandas del alumnado, especialmente aquel que se encuentra en riesgo de exclusión educativa y social. Los principios básicos de integración e inclusión por los que se rige nuestro modelo educativo determinan que la escolarización del alumnado se hará en la modalidad que suponga el entorno menos restrictivo posible y que favorezca su desarrollo integral.

Hablar de inclusión es hablar de presencia, pertenencia y participación. La verdadera inclusión no se produce solo por un simple ordenamiento de experiencias, por la integración social o por la organización de actividades. La plena inclusión supone una dinámica social que implica transformaciones en el entorno y en los participantes. Las interacciones entre personas con y sin discapacidad han de estar fundadas en un verdadero interés del uno por el otro, con objetivos comunes y en términos de igualdad y sentido de pertenencia, relaciones duraderas, oportunidades de compromiso social y han de desarrollarse en un clima de comunicación sin juicios ni prejuicios (Compton, 2003).

Las filosofías de la integración e inclusión se hallan presentes en casi todas las instituciones educativas, pero ello no impide que estén plagadas de incertidumbres, acuerdos y desacuerdos acerca de sus alcances y resultados. Como reflejan Booth y Ainscow (2002), algunas veces la inclusión se percibe tan solo como un movimiento que pretende incorporar a las escuelas comunes a aquellos alumnos que estaban fuera de ellas y se considera que estos están “incluidos” desde el momento en que encuentran en la escuela común. Sin embargo, la inclusión es un conjunto de procesos sin fin porque también supone la especificación de la dirección que debe asumir el cambio independientemente de lo inclusivas o excluyentes que sean su cultura, sus políticas y sus prácticas.

La inclusión implica que los centros educativos se comprometan a realizar un análisis crítico sobre lo que se puede hacer para mejorar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado en la escuela y en su localidad.

Como reflejan la LOE (2006) y la LOMCE (2013), el sistema educativo español se inspira en varios principios básicos, entre ellos está la equidad que garantiza la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades. Estos principios han de ayudar a superar cualquier discriminación y permitir la accesibilidad universal a la educación, y actúan como elementos compensadores de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que se deriven de cualquier tipo de discapacidad. Estos principios implican necesariamente la creación de contextos

educativos que den respuesta a la diversidad de necesidades de aprendizaje. Se trata, pues, de brindar las respuestas educativas adecuadas a todo tipo de alumnos, desde los que precisan menos ayudas a los que requieren recursos más especializados. La atención al alumnado con necesidades educativas especiales supone poner a su disposición recursos personales, materiales y medidas organizativas que favorezcan su desarrollo integral.

Actualmente en nuestro país la mayoría de este alumnado puede escolarizarse e integrarse en un centro educativo ordinario, disponiendo de los recursos y las medidas organizativas necesarias. El resto, debido a las características y dificultades que presenta, necesita recursos mucho más específicos y una escolarización en centros de educación especial y/o aulas sustitutorias. Existe otro grupo de alumnado que puede alternar ambos tipos de escolarización, asistiendo a un centro ordinario unos días a la semana o parte de la jornada escolar y recibiendo apoyos muy específicos en los centros de educación especial el resto de la semana o jornada. Para este grupo se creó la modalidad de escolarización combinada consistente en la asistencia conjunta a un centro ordinario y a un centro específico.

En el Principado de Asturias la normativa establece, con carácter general, que esta medida es transitoria y excepcional. Está destinada a alumnos de segundo ciclo de Educación Infantil y los tres primeros cursos de Primaria que tienen necesidades específicas de apoyo educativo y que, en el momento de su escolarización, presentan alteraciones cualitativas de la comunicación y de las relaciones sociales, así como patrones de intereses y actividades restringidos y estereotipados que dificultan su participación a tiempo completo en todas las actividades de un contexto de escolarización ordinario y que, por lo tanto, requieren medios y apoyos técnicos complementarios especializados. No obstante, este alumnado deberá estar capacitado para cursar el currículo ordinario con adaptaciones curriculares significativas (Principado de Asturias, 2014).

La modalidad de escolarización combinada, concebida como una medida con carácter extraordinario, se aplica en Asturias

desde el año 2005, sin embargo, según los expertos, se está aplicando con demasiada frecuencia, lo que genera cierto desconcierto. Es imprescindible profundizar en ella y valorarla para comprobar su eficacia y aplicación correctas.

Torres y Fernández (2015) señalan que son muchos los autores (Fernández-Batanero y Hernández, 2013; Tárraga, Grau y Peirats, 2013) que están de acuerdo en la eficacia de la puesta en marcha de cualquier política educativa relacionada con la atención a la diversidad, aunque consideran que esta depende de múltiples factores. Existen dos que tienen mayor peso, la formación y la actitud del profesorado (Bermejo, 2007; Damm, 2011).

Según reflejan Lledó y Arnaiz (2010), Durán, Echeita, Climent, Miquel, Ruiz y Sandoval (2005a, 2005b), se establecen una serie de cambios que son imprescindibles en el rol de los docentes para el desarrollo de escuelas inclusivas, entre los más importantes encontramos los siguientes: una formación basada en las distintas diferencias presentes en las escuelas; una preparación que les permita enseñar en diferentes contextos y realidades y no en una escuela homogénea; una preparación que contemple unos conocimientos teóricos y prácticos sobre las necesidades educativas más significativas asociadas a la diversidad; así como unas estrategias de atención a la diversidad en el aula, la adaptación del currículum y una evaluación diferenciada.

A la hora de confeccionar la escala objeto de este trabajo se han tenido en cuenta todos estos estudios, por lo que se han planteado cuestiones referidas a las actitudes, el rol de los docentes y la formación. El presente artículo explica el proceso de creación de la escala y los análisis a los que esta se ha sometido para determinar su fiabilidad y validez. En fases posteriores, se procederá a realizar los análisis estadísticos correspondientes para interpretar los resultados con la finalidad de determinar lo que se hace bien y lo que es preciso cambiar para desarrollar al máximo las posibilidades de este tipo de alumnado. Los datos permitirán extraer conclusiones que podrán brindar nuevas claves sobre las posibilidades de

intervención en aquellas cuestiones que están planteando mayores dificultades. La forma en que desde el sistema educativo se conozca, se afronte y se gestione esta modalidad de escolarización, tendrá importantes consecuencias en el futuro de nuestra sociedad.

El objetivo de esta investigación es conocer cómo perciben los profesionales de la educación la modalidad de escolarización combinada para determinar sus puntos fuertes y débiles. No es esta una iniciativa aislada, forma parte de un estudio transversal iniciado en el año 2005 por este equipo, en colaboración con la Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Principado de Asturias y con el Vicerrectorado de Investigación de la Universidad de Oviedo, cuyo objetivo prioritario es analizar la percepción de la integración del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo por parte de los profesionales con la intención de encontrar posibles medidas de mejora (Álvarez-Hernández, Castro-Pañeda, Campo-Mon y Álvarez-Martino, 2005; Álvarez-Martino, Álvarez-Hernández, Castro-Pañeda, Campo-Mon y Fueyo-Gutiérrez, 2008; Álvarez-Martino, Campo-Mon, Castro-Pañeda y Álvarez-Hernández, 2009; Campo-Mon, Castro-Pañeda, Álvarez-Martino, Álvarez-Hernández y Torres-Manzanera, 2010).

2. MÉTODO

2.1. Participantes

La muestra está compuesta por 346 profesionales del Principado de Asturias que trabajan o han trabajado en la atención al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo (maestros tutores, maestros especialistas, orientadores, educadores...).

La recogida de datos se ha llevado a cabo durante el curso 2013-2014 en centros educativos ordinarios y específicos financiados con fondos públicos y concertados.

La muestra está determinada por el número de alumnos escolarizados en la modalidad combinada en el curso 2013-14, siendo un total de 86 alumnos distribuidos en cuarenta y dos centros educativos del Principado de Asturias. Han participado profesionales de todos los centros de Educación Especial del Principado (el 28,3 % de la muestra) y de los centros ordinarios (el 71,7% de la muestra) en los que están escolarizados alumnos en la modalidad combinada.

Los profesionales que contestaron al cuestionario son personas que trabajan en el ámbito de la educación agrupados en ocho especialidades diferentes: Maestros especialistas en Educación Especial (el 24,6%), Maestros de Primaria (el 21,4%), Maestros de Infantil (el 18,8%), Maestros de Audición y Lenguaje (el 13,3%), Orientadores (el 8,1%), Auxiliares Técnicos Educativos (el 5,8%), Profesores Técnicos en servicios a la comunidad (el 1,4%) y otras especialidades (el 4,6%). Sus edades oscilan entre los 24 y los 68 años, siendo la media 43,47 años. De ellos, el 85,9% son mujeres y el 14,1% hombres.

Los años de experiencia de los profesionales que han participado en centros ordinarios varían desde 0 hasta 33 y en centros específicos desde 0 hasta 42 años.

Centrándonos en la etapa educativa en la que ejercen su profesión, la mayoría lo hace en Educación Infantil (el 55,6%), quedando en segundo lugar la etapa de Educación Primaria (el 30,8%) y en tercer lugar los profesionales que combinan su trabajo en las dos etapas (el 13,6%).

<i>VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS</i>		<i>N</i>	<i>%</i>	
Sexo	Hombre	47	13,6	
	Mujer	287	82,9	
	No responde	12	3,5	
Tipo de Centro Educativo	Ordinarios	248	71,7	
	Específicos	98	28,3	
Especialidad	Maestro de Primaria	74	21,4	
	Maestro de Infantil	65	18,8	
	Educación Especial	85	24,6	
	Audición y Lenguaje	46	13,3	
	Profesor Técnico de servicios a la comunidad	5	1,4	
	Orientador	28	8,1	
	Auxiliar educador	20	5,8	
	Otras especialidades	16	4,6	
	Perdidos Sistema	7	2,0	
		<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>M</i>
	Edad	24	68	43,47
	Experiencia en centros	0	33	4,49
	Experiencia en centros ordinarios	0	42	13,87

Tabla 1. Datos sociodemográficos

2.2. Instrumento

Escala para valorar la Modalidad de Escolarización Combinada (EMC): el objetivo de la escala es evaluar la percepción de los profesionales de la educación sobre la modalidad de escolarización combinada.

En un principio se elaboró un cuestionario que constaba de 28 ítems cuya escala psicométrica fue el método de evaluaciones sumarias o escala Likert, con puntuación de 1 a 5, donde 1 equivale a “muy en desacuerdo” y 5 a “muy de acuerdo”.

El primer paso llevado a cabo consistió en realizar una exhaustiva revisión bibliográfica sobre el tema objeto de estudio. En este proceso cabe destacar que no existen instrumentos específicos que analicen la percepción del profesorado respecto a este tipo de modalidad de escolarización en España.

En segundo lugar se procedió a diseñar un cuestionario basado en estudios previos sobre la percepción del profesorado sobre el

alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (Álvarez-Hernández et al., 2005; Álvarez-Martino et al., 2008; Álvarez-Martino et al., 2009; Campo-Mon et al., 2010).

En una tercera fase se procedió a validar la EMC en cuanto a contenido y para ello se sometió a una valoración por parte de expertos. Se contactó con quince profesionales especialistas en el campo de la educación, entre los que había Inspectores de Educación, Maestros tutores de Primaria, Maestros especialistas en Pedagogía Terapéutica, directores y orientadores de centros educativos ordinarios y específicos, técnicos especialistas del Servicio de Alumnado, Orientación y Participación Educativa de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Principado y profesores universitarios expertos en diseño de pruebas de valoración, todos ellos con dilatada experiencia. Su valoración consistió en evaluar de 1 a 10 la pertinencia de cada uno de los ítems, así como la claridad de los mismos, su orden y estructura. Tras la evaluación de estos expertos se procedió, en

primer lugar, a la discusión de aportaciones y sugerencias y, posteriormente, a realizar las modificaciones propuestas, eliminando algunos ítems que habían recibido una valoración baja, modificando la redacción de otros ítems, y añadiendo algún otro que podía ofrecer información muy relevante para el Servicio de Alumnado, Orientación y Participación Educativa del Principado de Asturias. De este modo, la EMC quedó establecida por 26 ítems específicos.

Por último, se procedió a la aplicación de la escala a la muestra seleccionada.

2.3. Procedimiento

En la selección de la muestra se tuvieron en cuenta cuarenta y dos centros educativos de todo el Principado de Asturias, diez centros específicos (todos los existentes en Asturias) y treinta y dos ordinarios (todos ellos con alumnos escolarizados en esta modalidad). Se solicitó la colaboración de los centros mediante llamada telefónica y, una vez confirmada la participación, se elaboró la lista de centros participantes. En el momento de la entrega de cada escala, se procedió a explicar a los profesionales implicados el objetivo de la investigación, incidiendo en la importancia que tenía la cumplimentación de todos los ítems. La recogida se efectuó en persona, agradeciendo el alto nivel de participación de los profesionales.

Antes de comenzar con la explicación del procedimiento llevado a cabo para la validación de la EMC, es necesario destacar que la muestra se utilizó también para la validación de otra escala de conductas disruptivas (ECD), cuyas conclusiones están pendientes de publicación en una revista española.

2.4. Análisis de datos

Siguiendo las recomendaciones de Lloret, Ferreres, Hernández, y Tomás (2014), que aconsejan hacer un uso secuencial del AFE y el AFC, se ha optado por realizar un primer AFE para identificar el número y composición de los factores comunes

(variables latentes) necesarios para explicar la varianza común del conjunto de ítems analizado y de esta manera validar la escala.

Se calcularon los estadísticos univariados para cada ítem (media y desviación típica). Para analizar la dimensionalidad de la escala se llevó a cabo un análisis factorial exploratorio (AFE). En la determinación del número de factores se utilizó el método de Implementación Óptima de Análisis Paralelos propuesto por Timmerman y Lorenzo-Seva (2011) llevándose a cabo 10.000 remuestreos. El AF se realizó a partir de las correlaciones policóricas entre los ítems. El método de factorización fue el de mínimos cuadrados no ponderados y se utilizó el método Promin de rotación (Ferrando y Lorenzo-Seva, 2014). Para cada dimensión, de forma independiente, se calculó la correlación parcial ítem-test para la estimación del índice de discriminación de los ítems. Para el cálculo de la fiabilidad se utilizó el coeficiente alfa de Cronbach para datos ordinales (Elosua y Zumbo, 2008).

El AFE se ha realizado utilizando el programa FACTOR 9.3 (Ferrando y Lorenzo-Seva, 2014), el cual permite identificar el número y disposición de los factores que se agrupan en torno a un eje, lo que configura los factores o variables latentes necesarias para explicar la varianza común del conjunto de ítems analizados.

Mediante el paquete estadístico SPSS.22 para Windows, se han calculado los estadísticos descriptivos, Media (M) y Desviación Típica (SD), el índice de discriminación (ID) y el coeficiente de fiabilidad alfa de Cronbach para el cálculo de fiabilidad de la escala.

3. RESULTADOS

Se ha realizado un primer AFE con los 26 ítems resultantes después de la validez de contenido realizada por los expertos, dando como resultado que uno de los ítems carga en dos factores a la vez y con una diferencia de carga menor de ,100, por lo que es recomendable eliminarlo y repetir el AFE con los 25 ítems restantes.

En este segundo AFE, tanto el estadístico de Bartlett [4158,1 (df = 300); $p < .001$] como el test de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) = ,81 indican una buena adecuación de los datos para ser sometidos a análisis factorial. Los tres factores extraídos explican el 54% de la varianza total, el índice de bondad de ajuste (GFI) fue de ,97 y la raíz cuadrática media de los residuales (RMSR) de ,0686. Todos estos datos indican muy buen ajuste de la estructura tridimensional para estos ítems (García-Cueto, Gayo-Álvaro y Miranda-García, 1998).

El primer factor, denominado “Actitudes y Compromiso”, agrupa un conjunto de ítems (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, y 8) que valoran el grado de inclusión que perciben los profesionales de la educación de los alumnos escolarizados en la modalidad combinada (véase Tabla 2).

Booth y Ainscow (2002) señalan la relevancia que tienen las actitudes de los miembros de la comunidad educativa en la inclusión del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. Relacionan el desarrollo de las escuelas inclusivas con las conexiones entre políticas, culturas organizativas y prácticas educativas. Estas tres dimensiones están directamente relacionadas con el cambio escolar. La primera, denominada cultura inclusiva, se relaciona con la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante en la que cada uno es valorado, base fundamental y primordial para que todo el alumnado tenga mayores niveles de logro. Se refiere, asimismo, al desarrollo de valores inclusivos compartidos por todo el personal de la escuela, los estudiantes, los miembros del Consejo Escolar y las familias, que se transmitan a todos los nuevos miembros de la comunidad escolar. Los principios que se derivan de esta cultura escolar son los que guían las decisiones –que se concretan en las políticas escolares de cada escuela y en su quehacer diario– para apoyar el aprendizaje de todos a través de un proceso continuo de innovación y desarrollo de la escuela. Este primer factor refleja precisamente una parte de la dimensión denominada por Booth y Ainscow (2002) “cultura inclusiva” y una parte de la dimensión denominada “política inclusiva”. Los ítems que lo conforman analizan las actitudes de los miembros de la

comunidad educativa hacia el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo (cultura inclusiva) y también el grado de participación en las actividades del centro (políticas inclusivas).

El segundo factor, denominado “Organización de Recursos”, agrupa los ítems 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16 y 17. En este factor los profesionales evalúan diferentes medidas que podrían contribuir a un mejor funcionamiento de esta modalidad de escolarización. Recaba información, principalmente, sobre la organización de los recursos y la coordinación entre los profesionales de ambos tipos de centros en los que están escolarizados los alumnos (centro ordinario y centro específico) y sobre la coordinación con las familias.

Siguiendo a Booth y Ainscow (2002), la dimensión que ellos denominan “políticas inclusivas” tiene que ver con asegurar que la inclusión sea el centro del desarrollo de la escuela –permeando todas las políticas– para que mejore el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Se consideran como “apoyo” todas las actividades que aumentan la capacidad de una escuela para dar respuesta a la diversidad del alumnado. Todas las modalidades de apoyo se agrupan dentro de un único marco y se conciben desde la perspectiva del desarrollo de los alumnos y no desde la perspectiva de la escuela o de las estructuras administrativas. Los apoyos constituyen uno de los fundamentos básicos de la educación inclusiva, tanto para el alumnado como para el profesorado, debiéndose fomentar para salvar las barreras que impiden el aprendizaje (Barkley, Cross y Howell, 2007).

El tercer factor, denominado “Formación y Metodología” agrupa los ítems 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24 y 25. Está integrado por una serie de ítems que proponen diferentes medidas de formación para los profesionales y estrategias metodológicas, y tiene que ver con una parte de la dimensión que Booth y Ainscow (2002) denominan “prácticas educativas”, reflejo de las otras dos, la cultura y las políticas inclusivas de la escuela, concretamente con la idea de que el personal moviliza recursos de la escuela y de las

instituciones de la comunidad para mantener el aprendizaje activo de todos.

Como se observa en la Tabla 2, los coeficientes de fiabilidad estimados fueron de ,90 para el primer factor, ,78 para el segundo y ,93 para el tercero.

En la misma tabla se recogen los estadísticos principales de los ítems que conforman la escala (media y desviación típica). Podemos observar que las medias obtenidas en algunos de los ítems son bastante altas, en concreto los ítems correspondientes al factor 2 “Organización de Recursos”, entre los que destaca la puntuación más alta (4,35) del ítem “Disponer de más medios y recursos materiales adaptados en los centros ordinarios” y (4,34) del ítem “Disponer de profesionales que adapten materiales y expliquen su funcionamiento”.

Es de destacar que existen cuatro ítems (2, 3, 4 y 5), todos ellos pertenecientes al factor 1 “Actitudes y Compromiso”, cuyas puntuaciones están por debajo del nivel central; dicho factor hace referencia al grado de participación en diferentes tipos de actividades escolares que perciben los profesionales en este tipo de alumnado y al posible beneficio de su presencia en el aula y en el centro. En la Tabla 3 se muestran las correlaciones entre los factores.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Son numerosas las ocasiones en las que se nos presentan dilemas difíciles de resolver. Por ejemplo, determinadas formas de escolarizar al alumnado pueden ser técnicamente más efectivas que otras, pero pueden conllevar discriminación y exclusión de algunos grupos (Dyson y Millward, 2000).

Florian, Rouse y Black-Hawkins (2011) analizan algunas de las cuestiones clave que han de tenerse en cuenta al llevar a cabo investigaciones sobre la educación inclusiva. En su investigación desafían la idea generalizada de que niveles altos de inclusión

son incompatibles con niveles altos de rendimiento en las escuelas y presentan un interesante marco de referencia para la participación con el objetivo de apoyar a los profesionales en el desarrollo de prácticas inclusivas en las propias escuelas.

Como se ha comentado anteriormente, la modalidad de escolarización combinada es una medida que se está aplicando en el Principado de Asturias desde 2005, pero de la que no disponemos de datos sobre su funcionamiento, de ahí la necesidad de confeccionar un instrumento que permita conocer sus puntos fuertes y débiles.

Sin embargo, nuestro proyecto es más ambicioso y, a partir de la interpretación de los resultados obtenidos después de aplicar la escala, nos planteamos diseñar propuestas de intervención encaminadas a desarrollar al máximo las habilidades del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. Es clave saber aprovechar esos recursos y distribuirlos equitativamente y solo es posible si existe una buena colaboración y comunicación entre los servicios y entre los miembros de la comunidad educativa.

Atendiendo a los objetivos planteados en este artículo, se puede afirmar que tanto los resultados cualitativos como los cuantitativos aportan sugerencias para la versión final de la escala.

Desde el punto de vista cualitativo, las valiosas aportaciones de los expertos consultados permitieron realizar modificaciones al modelo inicial de la escala, eliminando algunos ítems que habían recibido una valoración baja por parte de los profesionales, modificando la redacción de algunos de ellos y añadiendo alguno que podía ofrecer información relevante para la futura toma de decisiones por parte de las autoridades educativas. Desde el punto de vista cuantitativo, se ha comprobado que la estructura factorial de las escalas converge con los factores previstos y reafirma su peso y el nivel de confianza.

MODALIDAD DE ESCOLARIZACIÓN COMBINADA DESDE LA ÓPTICA DE LOS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN: VALIDACIÓN DE UNA ESCALA

VARIABLES	M	SD	ID	F1	F3	F2
1. Los alumnos escolarizados en modalidad combinada benefician a los demás compañeros del centro ordinario	3,50	,970	,373	0,567	0,081	-0,138
2. ¿Qué grado de participación considera que se da por parte del alumno escolarizado en la modalidad de combinada en las actividades que se realizan en el aula del centro?	2,87	1,015	,248	0,807	-0,299	-0,183
3. ¿Qué grado de participación considera que se da por parte del alumno escolarizado en la modalidad combinada en las actividades que se realizan fuera del aula del centro ordinario?	2,99	1,074	,246	0,781	-0,441	0,010
4. Los alumnos escolarizados en modalidad combinada favorecen el funcionamiento del aula del centro ordinario	2,81	,977	,296	0,694	0,113	-0,442
5. Los alumnos escolarizados en modalidad combinada favorecen el funcionamiento del centro ordinario	2,95	,962	,384	0,679	0,188	-0,373
Considera que se cumplen los objetivos propuestos para sus alumnos de la modalidad combinada en cuanto a...						
6. Competencias de socialización	3,35	1,005	,298	1,041	-0,788	0,254
7. Competencias de comunicación	3,21	,926	,313	1,085	-0,879	0,313
8. Competencias de autonomía	3,15	,932	,312	0,917	-0,601	0,162
Para mejorar la calidad de la modalidad de la escolarización combinada sería necesario....						
9. Aumentar el tiempo de atención especializada en el centro ordinario	4,04	1,077	,303	0,035	-0,105	0,619
10. Aumentar el tiempo de atención a los orientadores	3,92	,999	,329	-0,091	0,079	0,569
11. Aumentar el número de auxiliares educadores en el centro ordinario	4,09	,977	,299	-0,093	-0,080	0,730
12. Disponer de profesionales que adapten materiales y expliquen su funcionamiento	4,34	,863	,450	0,021	-0,108	0,883
13. Disponer de más medios y recursos materiales adaptados en los centros ordinarios	4,35	,846	,437	-0,023	-0,062	0,852
14. Aumentar el tiempo material para la elaboración de PTIs o de ACIs	4,01	1,045	,478	0,080	0,065	0,606
15. Incrementar el tiempo material para la coordinación interprofesional de centros	3,59	1,113	,496	0,117	0,188	0,425
16. Implicar a la familia en la educación de sus hijos	4,26	,930	,444	0,175	0,153	0,483
17. Mejorar el sistema de educación y comunicación con las familias	3,82	1,071	,422	-0,004	0,266	0,375
18. Cursos específicos organizados por los CPRS	3,93	1,024	,525	-0,033	0,612	0,203
19. Creación de grupos de trabajo multidisciplinares	3,94	1,028	,592	0,042	0,673	0,147
20. Creación de grupos de trabajo intercentros	3,90	1,055	,574	-0,053	0,836	0,069
21. Creación de grupos de trabajo en el centro ordinario	3,88	,995	,582	0,015	0,737	0,080
22. Incentivar la implicación de los profesionales	4,09	,977	,439	-0,079	0,540	0,250
23. Ser más flexibles con este alumnado	3,79	1,010	,349	0,044	0,357	0,115
24. Cambiar nuestra metodología de trabajo	3,89	,958	,408	-0,026	0,467	0,158
25. Modificar la organización del aula	3,92	,984	,407	0,071	0,401	0,133
<i>Coefficiente Alfa de Cronbach</i>				,90	,78	,93

Tabla 2. Análisis de datos

<i>Factor</i>	<i>F1</i>	<i>F2</i>	<i>F3</i>
F1	1,000		
F2	0,622	1,000	
F3	0,245	0,539	1,000

Tabla 3. Matriz de correlaciones entre los factores

El *Index for Inclusion* (Booth y Ainscow, 2002), consistente en un conjunto de materiales para apoyar a las escuelas en el proceso de desarrollo hacia una educación más inclusiva ha sido nuestro principal referente a la hora de elaborar el cuestionario y plantear los objetivos de nuestra investigación. Su objetivo es construir comunidades escolares que apoyen el fomento de altos niveles de logro para todos los estudiantes y para ello promueve un análisis y una reflexión a fondo sobre todo lo que forma parte de la vida de un centro escolar. El *Index* implica una auto-evaluación de las culturas, las políticas y las prácticas escolares, utilizando un conjunto de indicadores, cada uno asociado con preguntas concretas. A través de esta exploración se identifican las barreras al aprendizaje y la participación existente en el centro, se determinan las prioridades de desarrollo y se ponen en práctica las innovaciones consensuadas por la comunidad educativa.

Como se ha referido anteriormente, se puede observar cierto paralelismo entre los tres factores que conforman el cuestionario y las dimensiones establecidas por Booth y Ainscow (2002).

El factor 1, “Actitudes y Compromiso”, agrupa una serie de ítems que analizan las actitudes de los miembros de la comunidad educativa hacia el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo (cultura inclusiva), así como el grado de participación en las actividades del centro (políticas inclusivas). Numerosas investigaciones resaltan la importancia de la actitud de los maestros hacia la eficacia de la inclusión y reflejan la presencia de actitudes positivas en general (Cook 2001; Marston, 1996; Soodak y Podell, 1993) pero no existe evidencia de la aceptación de una inclusión total o de “cero rechazo” a la oferta educativa especial

(Avramidis y Norwich, 2002). Concretamente, algunos estudios recientes han señalado cómo tras el primer año de enseñanza se produce un cambio negativo significativo en la actitud hacia la inclusión (Boyle, Topping y Jindal-Snape, 2013; Soodak, Podell y Lehman, 1998). Las investigaciones sugieren que las políticas de educación inclusiva tienen que hallarse más en sintonía con las opiniones de los docentes, con el fin de trabajar de manera efectiva, y también destacan la necesidad y la importancia de analizar y estudiar la educación inclusiva eficaz en la etapa de formación del profesorado (Daniels y Hedegaard, 2011; Florian y Linklater, 2010).

El factor 2, “Organización de Recursos”, agrupa los ítems que recaban información acerca de la organización de los diferentes recursos que ofrece el sistema educativo, de la coordinación entre los profesionales de ambos centros (centro ordinario y centro específico) entre sí y de la coordinación con las familias (políticas de inclusión). Muñoz-Repiso y Murillo (2010) señalan la importancia de un trabajo conjunto y coordinado con todas las personas que conforman la comunidad educativa de cara a la creación de una serie de condiciones que favorezcan el cambio y permitan el surgimiento de una nueva “cultura escolar” en relación a la inclusión. Las dinámicas educativas y organizativas del centro escolar pueden constituir obstáculos para una adecuada atención educativa a todos los alumnos.

El factor 3, “Formación y Metodología” integrado por una serie de ítems que preguntan acerca de la metodología de los profesionales y cuestiones de formación, tiene que ver, como ya se ha señalado, con una parte de la dimensión que Booth y Ainscow (2002) denominan prácticas educativas. Arnaiz (2011), señala que la formación del

profesorado y la actitud del docente son piezas clave en cuanto al éxito o el fracaso de la aplicación de estrategias en la atención a la diversidad. Las investigaciones de Ainscow (1999a, 1999b), Sapon-Shevin (1996) y Slee (2000), muestran que el cambio hacia una escuela inclusiva implica una evolución del perfil profesional de los docentes. Todo esto conlleva el abandono de una formación técnica y focalizada en función de cada deficiencia y supone la implementación de una formación que dote al profesorado tutor de estrategias y procedimientos que les permitan mejorar los procesos de aprendizaje desde el aula ordinaria, contribuyendo a la consecución de prácticas inclusivas para todo el alumnado. Desde esta perspectiva, la diversidad de necesidades educativas es el motor de actuación en el aula, convirtiendo las medidas curriculares en una tarea que tienen que afrontar los profesionales de la escuela inclusiva. Estudios como los de Allday, Neilsen-Gatti y Hudson (2013) reflejan la necesidad de seguir profundizando en la formación del profesorado. Los resultados de su investigación muestran que los programas de preparación de muchos maestros contienen información sobre las necesidades educativas y sobre la gestión en el aula, sin embargo muy pocos programas ofrecen cursos relacionados de forma exclusiva con esta cuestión, así como con la de la gestión y colaboración entre el maestro de educación general y especial.

Al iniciar este proceso metodológico el objetivo era diseñar un instrumento de recogida de información fiable y válido para conocer y analizar las percepciones que los profesionales poseen sobre la modalidad de escolarización combinada, considerando que esta información y su análisis generarán, orientarán y modificarán, si se diese el caso, actuaciones de mejora en el futuro. El objetivo final es conseguir la plena inclusión del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, contando con el punto de vista de los protagonistas: profesorado, alumnado y familias.

BIBLIOGRAFÍA

- Ainscow, M. (1999a). Tendiéndoles la mano a todos los alumnos: algunos retos y oportunidades. En M.A. Verdugo y F. Jordan (Coords.). *Hacia una nueva concepción de la discapacidad* (pp.15-37). Salamanca: Amarú Ediciones.
- Ainscow, M. (1999b). *Understanding the development of inclusive schools*. London: Falmer
- Ainscow, M. (2002). Using research to encourage the development of inclusive practices. En P. Farrell, y M. Ainscow (Eds.). *Making Special Education Inclusive* (pp. 25-28). London: David Fulton.
- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006) *Improving Schools, Developing Inclusion*. London: Routledge.
- Allday, R.A., Nelisen-Gatti, S., y Hudson T.M. (2013). Preparation for inclusion in teacher education pre-service. *Teacher education and special education*, 36(4), 290-311.
- Álvarez Hernández, M., Castro Pañeda, P., Campo Mon, M. y Álvarez Martino, E. (2005). Actitudes de los maestros ante las necesidades educativas específicas. *Psicothema*, 17 (4), 601-606.
- Álvarez Martino, E., Álvarez Hernández, M., Castro Pañeda, M.P., Campo Mon, M.A. y Fueyo Gutiérrez, E. (2008). Funcionamiento de la integración en la Enseñanza Secundaria Obligatoria según la percepción del profesorado. *Psicothema*, 20 (1), 56-61.
- Álvarez Martino, F., Campo Mon, M.A., Castro Pañeda, M.P. y Álvarez Hernández, M. (2009). Visión de los especialistas en pedagogía terapéutica de la integración del alumnado inmigrante. *Aula Abierta*, 37 (1), 57-66.
- Arnaiz-Sánchez, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Editorial Aljibe.
- Arnaiz-Sánchez, P. (2011). Luchando contra la exclusión: buenas prácticas y éxito escolar. *Revista de Innovación Educativa*, 21, 23-35. doi:10.15304/ie.21.22
- Avramidis, E. y Norwich, G. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusión: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17 (2), 129-147.
- Barkley, E., Cross, K. y Major, C.H. (2004). *Collaborative learning techniques: A*

- handbook for College Faculty*. New York: John Wiley & Sons.
- Barkley, E., Cross, K. y Howell, M.C. (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia - Morata.
- Barrero, R.L. (2010). Familia vs. Escuela. *Pedagogía Magna*, (5), 154-159.
- Bermejo, M.L. (2007). *Actitud del profesorado ante la integración del alumnado con discapacidad en Extremadura*. Tesis Doctoral Inédita. Universidad de Extremadura.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Bottrell, D. y Goodwin, S. (Eds.) (2011). *Schools, communities and social inclusion*. South Yarra, Australia: Palgrave MacMillan.
- Boyle, C., Topping, K. y Jindal-Snape, D. (2013). Teachers' attitudes towards inclusion in high schools. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 19 (5), 527-542. doi:10.1080/13540602.2013.827361
- Campo Mon, M.A., Castro Pañeda, M.P., Álvarez Martino, E., Álvarez Hernández, M. y Torres Manzanera, E. (2010). Funcionamiento de la integración en la enseñanza según la percepción de los maestros especialistas en Pedagogía Terapéutica. *Psicothema*, 22 (4), 797-805.
- Compton, D. (2003). La disyuntiva de la inclusión: crear una inclusión plena con ayuda de actividades recreativas y de estructuras sociales sostenibles para personas con discapacidad. *Boletín ADOZ*, 26, 9-20.
- Cook, B.G. (2001). A comparison of teachers' attitudes toward their included students with mild and severe disabilities. *Journal of special education*, 34 (4), 203-213. doi:10.1177/002246690103400403
- Cronbach, L.J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of test. *Psychometrika*, 16, 297-334. doi:10.1007/BF02310555
- Damm, X. (2011). Percepciones del profesorado frente a la integración escolar. *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 19 (1), 33-34.
- Daniels, H. y Hedegaard, M. (Eds) (2011). *Vygotsky and Special Needs Education: Rethinking Support for Children and Schools*. London: Continuum.
- Durán, D., Echeita, G., Climent, G., Miquel, E., Ruiz, C. y Sandoval, M. (2005a). *Guía para la evaluación y mejora de la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Bristol: CSIE.
- Durán, D., Echeita, G., Climent, G., Miquel, E., Ruiz, C. y Sandoval, M. (2005b). Primeras experiencias de uso de la Guía para la evaluación y mejora de la Educación Inclusiva (Index for Inclusión) en el Estado Español. *REICE, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3 (1), 464-467.
- Dyson, A. y Millward A. (2000). *Schools and special needs: Issues of innovation and inclusion*. London: Paul Chapman. doi: <http://dx.doi.org/10.4135/9781446219423>
- Echeita-Sarrionandía, G. (2007). Del dicho al hecho hay un trecho. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 1 (1), 29-36.
- Echeita-Sarrionandía, G. y Calderón-Almendros, I. (2014). Obstáculos a la inclusión: cuestionando concepciones y prácticas sobre la evaluación psicopedagógica. *Àmbits de Psicopedagogia i Orientació*, 41.
- Echeverría, J. (2002). *Ciencia y valores*. Barcelona: Destino.
- Elosua, P. y Zumbo, B. (2008). Reliability coefficients for ordinal response scales. *Psicothema*, 20 (4), 896-901.
- Fernández-Batanero, J.M. y Hernández A. (2013). Leadership as a Quality Criterion for inclusive Education. *Estudios Sobre Educación*. 24, 83-102.
- Ferrando, P.J. y Lorenzo-Seva, U. (2014). Exploratory ítem factor analysis: some additional considerations. *Anales de Psicología* 30 (3), 1170-1175. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.3.199991>
- Florian, L, Rouse, M. y Black-Hawkins, D. (2011). Researching achievement and inclusion to improve the educational experiences and outcomes of all learners. *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 17, 57-72.
- Florian, L. y Linklater, H. (2010). Preparing teachers for inclusive education: using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all. *Cambridge Journal of Education*, 40 (4), 369-386. doi:10.1080/0305764X.2010.626588.
- García-Cueto, E., Gallo-Álvaro, P. y Miranda-García, R. (1998). Confirmatory factor

- analysis goodness of fit. *Psicothema*, 10 (3), 717-724.
- González, P.M. (2005). La respuesta educativa a la diversidad desde el enfoque de las escuelas inclusivas: una propuesta de investigación. *Revista de Psicodidáctica*, 10 (2), 97-109.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: teachers' work and culture in the post-modern age*. London, Cassel: Teachers' College Press.
- Hofman, R. (1995). Establishing factor validity using variable reduction in confirmatory factor analysis. *Educational and Psychological Measurement*, 55, 572-582. doi: 10.1177/0013164495055004005
- Hogan, T.P. (2007). *Psychological testing: A practical introduction* (2nd ed.). Hoboken, NJ: Wiley.
- Jiménez-Ramírez, M. (2012). Social-community and integrating educational actions with students at risk of social exclusion. *Revista de Investigación en Educación*, 10 (2), 2012, pp. 62-78.
- Ley del Principado de Asturias 3/2013, de 28 de junio, de medidas de autoridad del profesorado. *Boletín Oficial del Principado de Asturias*, 154, de 4 de julio de 2013.
- Lledó, A. y Arnaiz, P. (2010). Evaluación de las prácticas educativas del profesorado de los centros escolares: indicadores de mejora desde la educación inclusiva. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 8 (5), 96-109
- Lloret, S., Ferreres, A., Hernández, A. y Tomás, I. (2014). Exploratory Item Factor Analysis: A practical guide revised and updated. *Anales de Psicología*, 30 (3), 1.151-1.169. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.3.199361>
- LOE (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. B.O.E. 4/05/2006.
- LOMCE (2013). Ley Orgánica /2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad de la educación. B.O.E. 10/12/2013.
- López, M., Echeita, G. y Martín, E. (2010). Dilemmas in the process of inclusion: exploring tools to understand the educational conceptions of teacher. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4 (2), 155-176.
- Marchesi, A. (2005). *Controversias en la educación española*. Madrid: Alianza Editorial.
- Marston, D. (1996). A comparison of inclusion only, pull-out only, and combined service models for students with mild disabilities. *Journal of special education*, 30 (2), 121-132. doi:10.1177/002246699603000201
- Martín, E., Fernández, I., Andrés, S., Barrio del, C. y Echeita, G. (2003). Intervention to improve coexistence at school: Models and domains. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the study of Education and Development*, 26 (1), 75-95. doi: 10.1174/02103700360536446
- Martín, P. (2005). The educational response to diversity from the approach of inclusive schools: a research proposal. *Revista de Psicodidáctica*, 10 (2) 97-109.
- Muñiz, J. (1997). *Introducción a la teoría de respuesta de los ítems*. Madrid: Pirámide.
- Muñiz, J. (2003). *Teoría clásica de los Tests*. Madrid: Pirámide.
- Muñoz-Repiso, M. y Murillo, J. (2010). Un balance provisional sobre la calidad en la educación: Eficacia escolar y mejora de la escuela. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8 (2).
- Parrilla, A. (1996). *El apoyo en la escuela. Un proceso de colaboración*. Bilbao: Mensajero.
- Parrilla, A., Muñoz, M^aA. y Sierra, S. (2013). Community based educational projects. *Revista de Investigación en Educación*, 11 (3), 2013, 15-31.
- Principado de Asturias (2001). Resolución de 6 de agosto de 2001, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se aprueban las instrucciones que regulan la organización y el funcionamiento de las Escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de Educación Primaria del Principado de Asturias. BOPA, 188, lunes 13 de agosto de 2001.
- Principado de Asturias (2006). Decreto 10/2006, de 24 de enero, del Observatorio de la Infancia y la Adolescencia del Principado de Asturias. BOPA, 7-II-2006.
- Principado de Asturias (2014). Circular de 25 de marzo de 2014 de la Dirección General de Formación Profesional, Desarrollo Curricular e Innovación educativa por la que se establecen orientaciones para la respuesta educativa al alumnado escolarizado en modalidad combinada en centros ordinarios y centros de educación especial del Principado de Asturias. Recuperado de <http://www.educastur.es>
- Sapon-Shevin, M. (1996). Celebrating diversity, creating community: Curriculum that honors

- and builds on difference. En W. Stainback y S. Stainback (Eds.). *Inclusion: A guide for educators*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Slee, R. (1996). Disability, class and poverty: school structures and policing identities. En C. Christensen y F. Rizvi (Eds.), *Disability and the Dilemmas of Education of Justice* (pp.96-118). Buckingham: Open University Press.
- Slee, R. (2000). Talking Back to Power. The Politics of Educational Exclusion. Conference in *International Special Education "Including the Excluded"*. Universidad de Manchester.
- Soodak, L.C. y Podell, DM. (1993). Teacher efficacy and student problem as factors in special-education referral. *Journal of special education*, 27(1), 66-81.
- Soodak, L.C., Podell, D.M. y Lehman, L.R. (1998). Teacher, student, and school attributes as predictors of teachers' responses to inclusion. *Journal of special education*, 31 (4), 480-497.
doi:10.1177/002246699803100405.
- Susinos, T. (2009). Listening to share. Acknowledging students' authority in the project for an inclusive school. *Revista de Educación*, 349, 119-136.
- Tárraga, R., Grau, C. y Peirats, J. (2013). Creencias sobre la educación inclusiva de los futuros maestros y maestras de educación infantil y primaria. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 16 (1), 55-72.
- Timmerman, M.E. y Lorenzo-Seva, U. (2011). Dimensionality assessment of ordered polytomous items with parallel analysis. *Psychological Methods*, 16 (2), 209-220. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/a0023353>
- Torres, J.A. y Fernández, J.M. (2015). Promoting inclusive schools: analysis of perceptions and needs of teachers from an organizational, curricular and professional development perspective. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 181, 177-200. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.1.214391>
- Verdugo, M.A. (2009). Educational change from a quality of life perspective. *Revista de Educación*, 349, 23-43.