

Escala de Evaluación de la Inclusión (EEI) para centros y servicios para personas con discapacidad: validación preliminar

(Scale for the Assessment of Inclusion (SAI) to be used in services for people with disabilities: preliminary validation)

Dra. Mónica Gutiérrez-Ortega

(Universidad Internacional de la Rioja)

Dr. Roberto Hernández-Soto

(Universidad Internacional de la Rioja)

Dra. Cristina Jenaro-Rio

(Universidad de Salamanca)

Páginas 97-118

ISSN: 1889-4208

e-ISSN: 1989-4643

Fecha recepción: 13/02/2018

Fecha aceptación: 26/11/2018

Resumen

El estudio tuvo como objetivo construir una Escala de evaluación de la inclusión, susceptible de ser empleada en los servicios para personas con discapacidad, a partir de los contenidos contemplados en el Index for Inclusion y de las valoraciones de 6 jueces expertos y de 14 miembros de una asociación para personas con discapacidad. La metodología comprendió un estudio instrumental centrado en el desarrollo de una escala y en la presentación de sus propiedades psicométricas. Se desarrolla un instrumento de 24 ítems agrupados en cuatro factores, que es aplicado a 93 participantes. Los análisis de la fiabilidad de la escala ofrecen evidencias de la adecuación y capacidad discriminativa de los ítems, de la consistencia interna de los factores componentes y de la escala considerada globalmente. Se ofrecen también evidencias de la validez de constructo derivadas del análisis factorial realizado. La escala es resultado de las aportaciones de juicios expertos, revisiones teóricas actualizadas y evidencias empíricas a partir de los análisis efectuados. La escala permite realizar investigaciones colaborativas y proponer actuaciones de mejora continua a partir de la propia realidad organizativa y de sus prácticas. La implementación del instrumento posibilita un tratamiento global de la diversidad en los servicios abarcando a toda la comunidad. Su aplicación

Como citar este artículo:

Gutiérrez-Ortega, M., Hernández-Soto, R., y Jenaro-Rio, C. (2019). Escala de Evaluación de la Inclusión (EEI) para centros y servicios para personas con discapacidad: validación preliminar. *Revista de Educación Inclusiva*, 12(1), 97-118.



tendrá impacto tanto en la cultura, en las políticas y las prácticas de la organización y se alineará con los derechos de las personas con discapacidad. En la actualidad no existe ningún instrumento con dicho alcance adaptado o validado para este tipo de servicios.

Palabras clave: *inclusión; educación inclusiva; index for inclusion; evaluación; discapacidad.*

Abstract

The study aimed to develop a scale for the assessment of inclusion, to be used in services for people with disabilities. It is based on the contents included in the Index for Inclusion and the ratings of six expert judges and 14 members of the association for people with disabilities. The methodology included an instrumental study focused on the development of a scale and the analysis of its psychometric properties. A 24-item instrument grouped into four factors was developed and utilized with a sample of 93 participants. Analyzes of scale reliability offers evidence of the adequacy and discriminative power of the items, as well as of the internal consistency of the component factors and the scale globally considered. Evidence of the construct validity derived from the factor analysis is also offered. The scale is the result of the contributions of expert ratings, updated theoretical revisions and empirical data based on the analyzes carried out. The scale allows collaborative research and the proposal of actions for ongoing improvement based on organizational reality and its practices. The implementation of the instrument allows an overall treatment of diversity in services covering the entire community. Its application may impact the culture, policies and practices of the organization and it is aligned with the rights of people with disabilities. At present, there is no instrument with such scope adapted or validated for this type of services.

Key words: *inclusion; inclusive education; index for inclusion; evaluation; disability.*

1. Introducción

La investigación de la diversidad en el pasado estuvo dominada por un enfoque centrado en los problemas asociados (Shore et al., 2009). Sin embargo, en los últimos años, se ha centrado, cada vez más, en las formas en que la diversidad puede dar valor a las organizaciones (González y DeNisi, 2009; Homan, Hollenbeck, Humphrey, Van Knippenberg, Ilgen, y Van Kleef, 2008). De acuerdo con los puntos de vista expuestos por Cox (1991) en su análisis de la

organización multicultural, los investigadores están buscando formas de integrar la diversidad en las organizaciones (Thomas y Ely, 1996). Una corriente de investigación que está evolucionando en esta área es la creación de organizaciones donde personas diversas se sientan incluidas (Bilimoria, Joy y Liang, 2008; Roberson, 2006).

Las organizaciones inclusivas constituyen un entramado en el que tres dimensiones (cultura, políticas y prácticas) están interrelacionadas para garantizar que las personas con algún tipo de limitación puedan descubrir todas sus capacidades (Terzi, 2014), alcanzar las máximas cuotas de autonomía que sean posibles (Reindal, 2010; 2016) y formar parte de una comunidad en la que compartan compromiso e identidad (González, 2008; Booth y Ainscow, 2002).

Para evaluar la situación de los servicios para personas con discapacidad en relación con la inclusión, en la actualidad no se cuenta con instrumentos que permitan conocer la realidad de los mismos. Por ello, desde el presente estudio, se parte de un instrumento, afianzado a nivel internacional, que tiene como uno de sus principales objetivos promover prácticas inclusivas en las escuelas (Vislie, 2003). El *Index para la inclusión* (Booth y Ainscow, 2000; 2002) es una herramienta integral que ofrece a los centros educativos apoyo y colaboración en el proceso de autoevaluación y en la planificación e implementación de futuras prácticas inclusivas.

Instrumentos como el *Index para la inclusión* pueden ayudar a las organizaciones a poner en marcha un proceso de autoevaluación (Booth y Ainscow, 2002) de las tres dimensiones señaladas y facilitar de este modo el desarrollo de procesos de planificación y colaboración, acordes a los valores y contextos, que sean sostenibles en el tiempo (Rustemier y Booth, 2005). Ya en el 2005, se publicaron las primeras experiencias en su puesta en práctica en España (Duran, Echeita, Giné, Miquel, Ruiz, y Sandoval, 2005).

El instrumento (Booth y Ainscow, 2002) ha sido adaptado para las etapas de infantil y primaria (González-Gil, Gómez-Vela y Jenaro, 2007), para la etapa de educación superior (Mesa y Ibañez, 2015) y para su aplicación en centros de Educación de Adultos (López-Blanco, Cava y Gómez-Matarín, 2012). Booth y Ainscow (2015) han publicado la tercera edición con lo que sigue siendo un instrumento en constante evolución a nivel internacional.

Partiendo de estas premisas se ha realizado, en primer lugar, una adaptación del *Index para la Inclusión* (Booth y Ainscow, 2002) para su aplicación en las organizaciones que prestan servicios para personas con discapacidad. En segundo lugar, se ha construido una escala con adecuadas propiedades psicométricas que proporciona evidencias de la adecuación de la adaptación y de la pertinencia de los cambios que se han realizado.

Por lo tanto, varias razones justifican este trabajo; en primer lugar, existe un escaso desarrollo de instrumentos que permitan a las organizaciones poder evaluar la situación en la que se encuentran respecto a los valores y procesos inclusivos, y, en segundo lugar, las herramientas de trabajo y de evaluación existentes se centran únicamente en contextos educativos.

2. Método

2.1 Objetivos

Los objetivos que se han perseguido en la presente investigación son: (1) adaptar el *Index para la Inclusión*, diseñado originalmente para el ámbito escolar (Booth y Ainscow, 2002), para su aplicación en organizaciones que prestan servicios a personas con discapacidad, (2) construir una *Escala de Evaluación de la Inclusión (EEI)* con adecuadas propiedades psicométricas que proporcione evidencias de la adecuación de la adaptación y de la pertinencia de los cambios realizados partiendo de una base teórica sólida.

Se espera que el instrumento muestre adecuada fiabilidad (acuerdo entre jueces, consistencia interna) y validez (validez aparente y validez de constructo) y que permita obtener conclusiones de utilidad para la planificación de programas y servicios.

2.2. Diseño y procedimiento

Tal y como se resume en la Figura 1, el trabajo se desarrolló a través de dos estudios divididos a su vez en dos fases a través de las cuales se realizó una adaptación del *Index para la Inclusión* para servicios de atención a personas con discapacidad (Fase I) y se elaboró una escala que permitió someter a la adaptación del *Index* a un proceso de validación de su contenido por parte de Jueces Externos (Fase II). Con los resultados obtenidos en el primer estudio se pasó a la Fase III en la que se realizó una readaptación del instrumento y se analizaron las propiedades psicométricas de la Escala de Evaluación de la Inclusión (EEI) (versión preliminar), para obtener la versión definitiva. En la cuarta fase, y partiendo de los indicadores definitivos, se elaboró la versión definitiva de la EEI y se aplicó al servicio de referencia para la presente investigación.

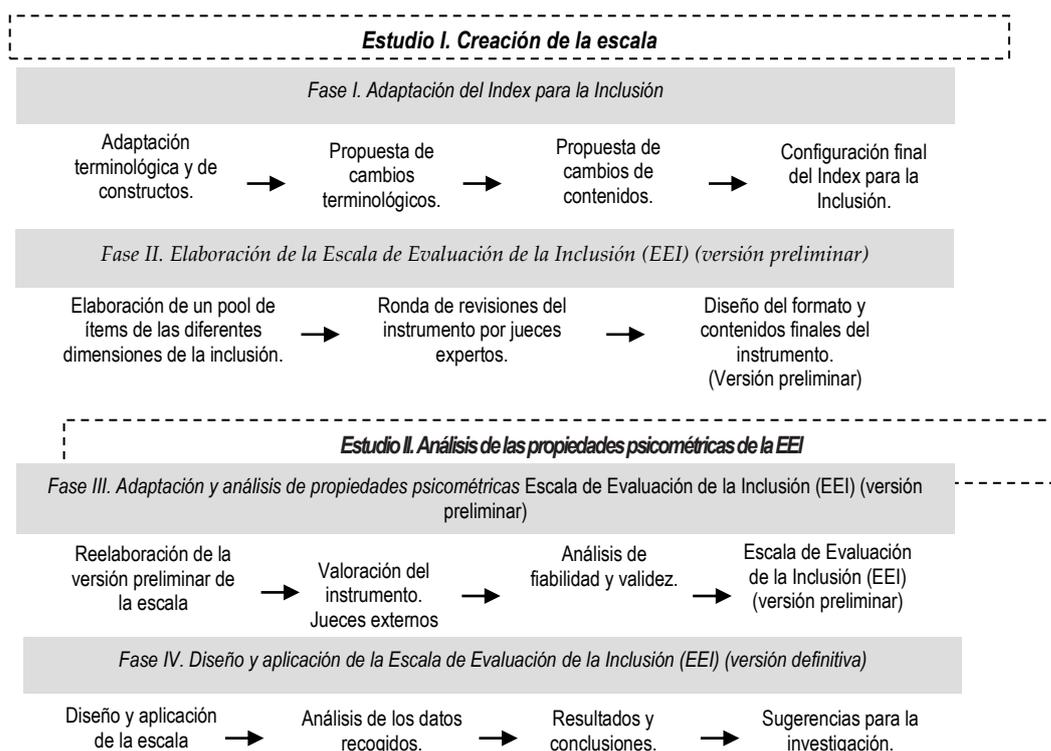


Figura 1. Proceso empírico para la adaptación del *Index para la inclusión* y para la construcción de un instrumento de evaluación de la inclusión.

2.3. Participantes

Para la realización del estudio se seleccionó una entidad que gestionara servicios diversos para las personas con discapacidad intelectual y del desarrollo, situada en Cantabria, España. Dicha organización engloba servicios de centro de día, residencia básica, centro ocupacional y centro de rehabilitación psicosocial y es un referente nacional en su defensa de los derechos de las personas con discapacidad.

La investigación contó con un total de 14 participantes, en el estudio 1 (Fase I y II), de los cuales 12 pertenecen a la comunidad de la asociación y 2 son profesionales externos a la asociación.

Los criterios para la selección de los participantes fueron que tuvieran relación directa con el centro en el momento del desarrollo de la investigación y que estuvieran dispuestos a participar de forma voluntaria. Otro aspecto, de especial relevancia para la investigación es que los participantes, por la filosofía del *Index para inclusión*, debían representar a toda la comunidad de la asociación. Por ello, la muestra que se debía seleccionar (n=12) debía estar formada de forma equitativa por representantes del equipo directivo, de los profesionales del centro, de las personas usuarias y de las familias. Con la muestra se representaba a 5 centros claves de la organización seleccionada.

2.4. Instrumento

El *Index para la inclusión* se publicó por primera vez en el año 2000 (Booth y Ainscow, 2000) y fue revisado en 2002 (Booth y Ainscow, 2002). En 2006 se revisó el *Index for Inclusion: developing play, learning and participation in early years and childcare* (Booth, Ainscow y Kingston, 2006; Giné, Durán, Miquel, Sandoval, López, y Echeita, 2013). En el 2015 se publicó la tercera edición con lo que se muestra que es un instrumento con gran impacto a nivel internacional (Booth y Ainscow, 2015; Booth, Simon, Sandoval, Echeita, y Muñoz, 2015).

Booth y Ainscow (2002, 2015) es una herramienta que ofrece a los centros apoyo y colaboración en el proceso de autoevaluación y en la planificación e implementación de futuras prácticas inclusivas. Es un marco de apoyo cuyo valor reside en su potencial para promover la reflexión y el desarrollo de prácticas que promueven el aprendizaje y la participación, tanto en las escuelas de primaria como en los centros de secundaria (Vaughan, 2002).

El *Index* conlleva un proceso de autoevaluación sistémico a través de tres dimensiones superpuestas: (1) *Cultura*, referida a la creación de una comunidad que promueve valores inclusivos compartidos por todos sus miembros y en la que todos tienen un papel de colaboración y participación. (2) *Políticas*, esta dimensión pretende asegurar que los centros tengan la inclusión embebida en sus políticas y procesos de gestión. (3) *Prácticas*, se refiere a las acciones en las que se ve reflejado el despliegue de la cultura y las políticas inclusivas.

Es fundamental para el *Index* la creación de una cultura que fomente la preocupación por el desarrollo de formas de trabajar que traten de reducir las barreras al aprendizaje y a la participación de todos, independientemente de quién las experimente y de que dichas barreras se encuentren, en la cultura, la política y/o las prácticas (Booth y Ainscow, 2002; Rustemier y Booth, 2005).

En la Figura 2 se presenta la estructura jerárquica del *Index*, recogiendo tanto las dimensiones señaladas como las secciones, indicadores y preguntas.

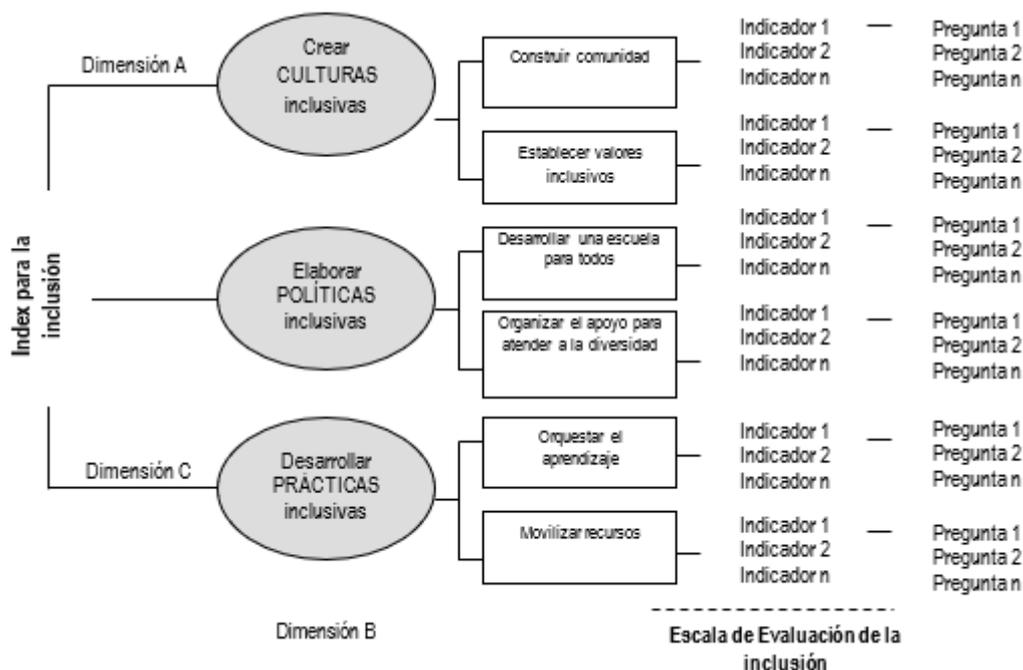


Figura 2. Elementos que forman parte del Index y de la Escala de Evaluación de la Inclusión (Gutiérrez-Ortega, Martín-Cilleros, Jenaro-Rio, 2014)

3. Resultados

La construcción de la escala comenzó con la adaptación de las Dimensiones (n=3), las secciones (n=6), los indicadores (n=44) y las preguntas (n= 522) del *Index for inclusion*. Se optó por una selección racional de los ítems, ayudados por seis jueces expertos, en los que el análisis del contenido de los mismos y la evitación de contenidos repetitivos fueron criterios que ayudaron a la toma de decisiones.

Con el objetivo de asegurar la validez del contenido y la aplicabilidad del instrumento en su primera versión, se realizó un proceso de juicio de expertos, cuidando la representación de las visiones de los diferentes perfiles que se pueden encontrar en los centros, directivos, profesionales, familias y personas usuarias.

Tabla 1
Cambios realizados en el Index para la inclusión para versión preliminar de la escala (primera versión).

| | Mantenido | Adaptado | Modificado | Eliminado | Añadido | Total |
|-------------|-----------|----------|------------|-----------|---------|-------|
| Dimensiones | 3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 |
| Secciones | 1 | 3 | 2 | 0 | 0 | 6 |
| Indicadores | 2 | 30 | 8 | 4 | 2 | 42 |
| Preguntas | 46 | 335 | 67 | 74 | 27 | 401 |

Los jueces a través a través un procedimiento estructurado relacionaron los indicadores de la escala preliminar (primera versión) (n=42) con la sección más representativa. El resultado llevó a evidenciar que las secciones del instrumento poseen características comunes, lo cual hace que un indicador

pueda vincularse a más de una. Ello llevó a la elaboración de una segunda versión de la escala preliminar (n=40) empleando el acuerdo inter-jueces para la eliminación de los ítems que generaban confusión. Se siguieron para ello las directrices de Lombard, Snyder-Duch y Bracken (2002, 2003). Los índices de acuerdo obtenidos fueron por lo general bajos, salvo en las valoraciones realizadas por la familia y por personas usuarias (véase Tabla 2), lo que nos llevó a la necesidad de elaborar un instrumento simplificado y con ítems que no produjeran solapamiento.

Tabla 2.
Resumen de índices por grupos de jueces

| Jueces | Kappa de Fleiss | Alfa de Krippendorff | % promedio de acuerdo | Kappa de Cohen |
|-------------------|-----------------|----------------------|-----------------------|----------------|
| Familia | 0.96 | 0.96 | 96.75 | 0.95 |
| Personas usuarias | 0.74 | 0.74 | 78.86 | 0.74 |

4. Estudio II. Análisis de las propiedades psicométricas de la EEI

4.1. Participantes

En el segundo estudio (Fase III y IV), y tal y como se muestra con mayor detalle en la Tabla 3, la muestra estuvo constituida por 93 participantes. En relación a la edad, las edades de los participantes oscilaban entre los 16 y los 65 años. La muestra representa a todos los colectivos que forman parte de una organización que presta servicios de atención a personas con discapacidad. En cuanto al tiempo de relación con los servicios, por parte de los participantes, se puede observar cómo existe una importante dispersión de las puntuaciones, con un predominio del tiempo de relación de entre uno y cuatro años (32.3%). Forman parte de la muestra nueve centros de la entidad seleccionada para garantizar la representatividad de la información recogida. La participación fue voluntaria tras ofrecer su consentimiento informado.

Tabla 3.
Características sociodemográficas de la muestra Fase III y IV

| Características | N | % |
|-----------------------------------|----------|----------|
| Género | | |
| Hombre | 29 | 31.2 |
| Mujer | 64 | 68.8 |
| Edad | | |
| 16-21 | 3 | 3.2 |
| 22-30 | 29 | 31.2 |
| 31-40 | 24 | 25.8 |
| 41-50 | 18 | 19.4 |
| 51-60 | 10 | 10.8 |
| Mayor de 60 | 8 | 8.6 |
| NC | 1 | 1.1 |
| Perfil | | |
| Equipo directivo | 7 | 7.5 |
| Profesionales | 48 | 51.6 |
| Familiares | 19 | 20.4 |
| Usuarios | 19 | 20.4 |
| Permanencia en el servicio | | |
| Menos de 1 año | 8 | 8.6 |
| 1-4 años | 30 | 32.3 |
| 5-8 años | 16 | 17.2 |
| 9-12 años | 11 | 11.8 |
| 13-16 años | 11 | 11.8 |
| Más de 16 años | 17 | 18.3 |
| Tipología de servicio | | |
| Centro de recursos | 1 | 11.1 |
| Centro ocupacional | 3 | 33.3 |
| Centro de día | 4 | 44.4 |
| Residencia básica | 1 | 11.1 |

4.2. Instrumento

En la fase III se ha empleado la versión definitiva de la *Escala de Evaluación de la Inclusión* (EEI), que se adjunta en el Anexo del presente estudio.

4.3. Análisis de datos

Se realizó el análisis de los datos de la valoración de la escala a través del SPSS versión 21.0. El análisis de la consistencia interna se realizó calculando el coeficiente alfa de Cronbach y la evaluación de la validez de constructo se ejecutó por medio del análisis factorial exploratorio: análisis de componentes principales con rotación Oblimin, por tratarse de factores relacionados, seguido de un análisis que empleó rotación Varimax para tratar de extraer componentes lo más independientes posible.

4.4. Resultados

Con la Fase IV se pretendía asegurar que la configuración definitiva de la escala presentara unas características psicométricas suficientemente sólidas. El proceso seguido se basó en el análisis de la fiabilidad de las sucesivas iteraciones, eliminando, si fuera necesario los ítems cuya homogeneidad corregida no fuera aceptable. El criterio fijado para su inclusión fue que el ítem alcanzara un valor mínimo de homogeneidad corregida de .30 (salvo excepciones). Tras los sucesivos análisis que se exponen a continuación, la escala redujo su configuración inicial de 40 ítems a 24 que sirvieron de base para los posteriores análisis.

Una vez tabuladas las puntuaciones se realizó un recuento de frecuencias de las 3.720 respuestas obtenidas, a fin de comprobar cómo se distribuían cada una de las puntuaciones en el conjunto de los 40 ítems por parte de los 93 participantes. En los datos puede apreciarse una asimetría izquierda de las puntuaciones, lo que sugiere que las valoraciones de la inclusión son bastante favorables en el grupo analizado. Las puntuaciones medias y más-menos una desviación típica indicaron que la escala posee una variabilidad razonable.

Se ha calculado el poder discriminativo de los ítems aislando las puntuaciones totales de los sujetos por encima del centil 75 (N=24) y por debajo del centil 25 (N= 25), realizando posteriormente un contraste de la diferencia entre las medias de ambos grupos, mediante la prueba t para grupos independientes. Los puntos de corte se encontraban en las puntuaciones 124 y 148 (Centiles 25 y 75, respectivamente).

En la Tabla 4 puede observarse cómo en todos los ítems se superó el nivel de confianza de 1 por 1000 ($\alpha < .001$) por lo que se optó por retener todos los ítems para el posterior análisis. El rango de las diferencias en valores absolutos oscila entre 1.42 (ítem 39) y 0.98 (ítem 06).

Se puede indicar que todos los ítems de la configuración inicial de la escala han demostrado una potencia discriminativa suficiente entre sujetos altos y bajos en cuanto a madurez hacia el empleo.

Se han obtenido los coeficientes de correlación producto-momento de Pearson entre cada ítem y la puntuación total. Todas las correlaciones fueron significativas a un nivel de confianza de 1 por 100 ($\alpha < .01$), lo que condujo a retener todos los ítems para el posterior análisis.

Tabla 4.

Coefficientes de correlación de Pearson entre los ítems y la puntuación total de la Escala de Evaluación de la Inclusión (EEI).

| Ítems | Rxy | Ítems | Rxy | Ítems | Rxy |
|-------|--------|-------|--------|-------|--------|
| it01 | .546** | it15 | .592** | it29 | .669** |
| it02 | .406** | it16 | .701** | it30 | .636** |
| it03 | .569** | it17 | .658** | it31 | .757** |
| it04 | .650** | it18 | .636** | it32 | .641** |
| it05 | .698** | it19 | .621** | it33 | .717** |
| it06 | .524** | it20 | .567** | it34 | .514** |
| it07 | .668** | it21 | .698** | it35 | .665** |
| it08 | .445** | it22 | .693** | it36 | .683** |
| it09 | .485** | it23 | .698** | it37 | .640** |
| it10 | .541** | it24 | .702** | it38 | .626** |
| it11 | .500** | it25 | .619** | it39 | .608** |
| it12 | .630** | it26 | .678** | it40 | .479** |
| it13 | .603** | it27 | .696** | | |
| it14 | .658** | it28 | .696** | | |

** La correlación es significativa al nivel .01 (bilateral).

Se ha analizado la fiabilidad de la escala utilizando el índice Alfa de Cronbach y el método de correlación entre dos mitades (Split-Half) con la corrección de Spearman-Brown. Además, se ha estimado la fiabilidad mediante juicios de jueces expertos.

Así pues, por lo que se refiere a la fiabilidad de la escala considerada globalmente, hemos obteniendo un Índice Alfa de Cronbach de .96. En cuanto a la correlación entre dos mitades, hemos obtenido un Coeficiente de Correlación Spearman-Brown de .91.

Por lo que se refiere al juicio de los seis evaluadores expertos, se eligieron a seis jueces expertos a quienes se les pidió señalar la categoría a la que pertenecían cada uno de los ítems. En 34 de los 40 ítems, la moda coincide con la categoría a la que teóricamente pertenecía el ítem, lo que indica que todos o la mayoría de los jueces coincidieron en adscribir el ítem a la categoría correcta.

De modo complementario, se emplearon varios estadísticos para determinar la fiabilidad entre observadores para datos nominales. En la Tabla 5 se ofrece el resumen del porcentaje de acuerdo entre jueces. Se puede observar cómo el acuerdo promedio es de 58%. Los datos son corroborados por los obtenidos con el estadístico Kappa de Cohen en el que se obtienen valores entre .34 y .67. Por otro lado, el estadístico Kappa de Fleiss arrojó un valor de .49 (acuerdo observado =.58; Acuerdo esperado=0.17). Finalmente, cabe destacar que con el estadístico Alfa de Krippendorff se obtuvo un valor =.50. Estos valores medios se pueden considerar aceptables teniendo en cuenta la composición de la escala.

Tabla 5.

Porcentaje de acuerdo entre pares de jueces y estadístico kappa de cohen en la Escala de Evaluación de la Inclusión (EEI).

| Acuerdo entre pares | Porcentaje | Kappa de Cohen |
|---------------------|------------|----------------|
| Jueces 1 y 6 | 72.5% | .67 |
| Jueces 1 y 5 | 60.0% | .52 |
| Jueces 1 y 4 | 57.5% | .49 |
| Jueces 1 y 3 | 55.0% | .46 |
| Jueces 1 y 2 | 45.0% | .35 |
| Jueces 2 y 6 | 47.5% | .37 |
| Jueces 2 y 5 | 52.5% | .43 |
| Jueces 2 y 4 | 52.5% | .42 |
| Jueces 2 y 3 | 45.0% | .34 |
| Jueces 3 y 6 | 60.0% | .52 |
| Jueces 3 y 5 | 60.0% | .52 |
| Jueces 3 y 4 | 65.0% | .58 |
| Jueces 4 y 6 | 57.5% | .49 |
| Jueces 4 y 5 | 72.5% | .67 |
| Jueces 5 y 6 | 67.5% | .61 |
| Promedio de acuerdo | 58.0% | .50 |

** La correlación es significativa al nivel .01 (bilateral).

4.5. Validez de la Escala

En primer lugar, la validez de contenido se apoya en la revisión bibliográfica sobre la inclusión y sus componentes. Además, se basa en los resultados obtenidos de la consulta a expertos y del análisis de contenido de cada uno de los ítems.

En segundo lugar, y para analizar la validez de constructo, los datos se sometieron a análisis factorial por el método de componentes principales. Además, dado que los factores se encuentran estrechamente relacionados tanto desde el punto de vista de los datos, como desde el punto de vista conceptual, procedimos a emplear un análisis factorial empleando el método de rotación Oblimin. Los análisis confirmaron la existencia de un único factor en el que se distribuyen los diferentes ítems de la escala, la inclusión.

A la vista de los resultados obtenidos, procedimos a realizar de nuevo un análisis factorial, en este caso con rotación Varimax y normalización de Kaiser, para tratar de obtener factores lo más independientes posible, que nos permitieran contar con una herramienta de screening sobre áreas de mejora a trabajar en los diferentes centros. El análisis puso de manifiesto la existencia de algunos ítems que saturaban con claridad en un factor, mientras que otros ítems saturaban en varios factores. Estos últimos fueron eliminados, lo que permitió finalmente obtener una escala definitiva, compuesta por cuatro factores que explican el 56% de la varianza.

Tabla 7.
Varianza total explicada (Escala de Evaluación de la Inclusión)

| Componente | Total | % de la varianza | % acumulado |
|------------|-------|------------------|-------------|
| Factor 1 | 9.47 | 39.44 | 39.45 |
| Factor 2 | 2.47 | 10.31 | 49.77 |
| Factor 3 | 1.57 | 6.53 | 56.31 |
| Factor 4 | 1.47 | 6.11 | 62.42 |

El Factor 1, “Prácticas”, está compuesto por 7 elementos referidos a las actuaciones que tienen como principio la idea de que cada persona tiene derecho a tener un proyecto personal, a alcanzar sus aspiraciones y metas y a poder decidir sobre su futuro. El alfa de Cronbach para la subescala de .89.

El Factor 2, “Comunidad”, consta de 6 ítems. Todos ellos hacen referencia a aspectos relacionados con la pertenencia a un equipo en el que todos sus miembros aportan y tienen un lugar de relevancia para el adecuado desarrollo de las prácticas. Será clave crear procesos en los que todos puedan sentirse incluidos. El alfa de Cronbach para la subescala fue de .86.

El Factor 3, “Políticas”, está compuesto por 6 elementos. Todos ellos hacen referencia a la existencia de políticas y estrategias que promueven la defensa de los derechos, la diversidad, la igualdad y la promoción de las personas como individuos únicos. El alfa de Cronbach para la subescala fue de .85.

El Factor 4, “Valores” está compuesto por 5 ítems. Todos ellos hacen referencia a la existencia de valores que se centran en la persona y en sus potencialidades. Se considera que cada persona es única, con sus proyectos de vida, con sus ilusiones y con la necesidad de que se crea en sus capacidades. El alfa de Cronbach para la subescala fue de .83.

En definitiva, el instrumento en su configuración definitiva (n=24), ha mostrado evidencias a favor de su fiabilidad y validez, tanto considerado globalmente como en sus diferentes subescalas.

5. Discusión y conclusiones

El objetivo de este estudio era elaborar y analizar las propiedades psicométricas de un instrumento que permita evaluar, de un modo sencillo y fiable, los apoyos y barreras para la inclusión existentes en servicios para personas con discapacidad psíquica y del desarrollo. Disponer de un instrumento de estas características es de suma importancia de cara a poder obtener datos fiables sobre la situación de las organizaciones respecto a la inclusión ya que en la actualidad no existe ningún instrumento de este tipo. En este sentido, se puede concluir señalando que el instrumento presenta adecuados niveles de confiabilidad y validez interna, lo que le permite ser considerado una herramienta pertinente para la medición de la inclusión en este tipo de organizaciones.

La *Escala de Evaluación de la Inclusión* presenta, asimismo, una adecuada coherencia con los elementos teóricos del modelo de Booth y Ainscow (2002), lo que permite avalar las hipótesis de trabajo planteadas en este estudio. Aunque es de destacar que la Dimensión *Cultura Inclusiva* se desdobra en dos factores: comunidad y valores (Gutiérrez-Ortega, Martín-Cilleros, Jenaro-Rio, 2018; Plancarte, 2017). Este aspecto es coherente con la revisión bibliográfica realizada que permite concluir que estos dos elementos son la base sobre la que se construyen tanto las políticas como las prácticas.

Otro aspecto a destacar es que en cada uno de los factores señalados se entremezclan los indicadores del *Index para la inclusión*, lo cual demuestra que las tres dimensiones no son espacios estancos y que en la vida diaria de los centros, lejos de los aspectos teóricos, las influencias son múltiples y muy variadas.

Si se analiza una organización inclusiva nos encontraremos con: personas que presentan algún tipo de limitación pero que no les impide ser felices, tener aspiraciones y ser capaces de liderar su propia vida (Csikszentmihalyi, 1998; Bartolomé, 2017); personas implicadas, con necesidad y capacidad de participar en diferentes actividades tanto personales, como laborales y sociales (Gutiérrez-Ortega, 2011); personas que quieren enfrentarse a retos y nuevas situaciones que les hagan sentir miembros de una comunidad que respeta sus derechos (AMICA, 2009); líderes y profesionales motivados por todo lo que implica su trabajo y las consecuencias que tiene (Avery, McKay, Wilson y Volpone, 2008); una organización que se despierta para defender los derechos de las personas que colaboran con ella (Lirio, Lee, Williams, Haugen y Kossek, 2008; Díez, 2008); una comunidad en la que sus miembros se sienten seguros y partícipes de un proyecto común (Ferdman, 2014; Moreno, Giménez y García, 2009; Fujimoto, Rentschler, Le, Edwards, Härtel, 2014).

Se puede concluir señalando que la *Escala de Evaluación de la Inclusión* (EEI) es un instrumento breve y no presenta dificultades para ser respondida por los diferentes colectivos que forman parte de la comunidad de un servicio para personas con discapacidad, lo cual es clave para organizaciones de este tipo. La escala ha mostrado ser un instrumento con adecuados niveles de validez de constructo y contenido y de fiabilidad para la muestra que participó en la investigación. Debido a esto se puede proponer como un instrumento a perfeccionar con análisis psicométricos posteriores y también en muestras más amplias y en otras organizaciones similares.

Antes de finalizar deseamos referirnos a algunas limitaciones que deberán ser abordadas en posteriores estudios. Así, en primer lugar, es recomendable el empleo de una muestra más amplia, tanto considerada globalmente como atendiendo a los diferentes subgrupos incluidos. En segundo lugar, investigaciones futuras debieran incluir asociaciones más diversas y de diferentes procedencia geográfica, económica, social, etc. Ello permitirá generalizar los resultados a otros contextos. La inclusión de la escala al final de

este estudio pretende fomentar su difusión y alentar su empleo por parte de profesionales e investigadores.

En definitiva y pese a las limitaciones expuestas, es posible emplear esta herramienta para evaluar la inclusión en este tipo de organizaciones y para ajustar sus políticas y prácticas favoreciendo el despliegue de un enfoque inclusivo que eleve la calidad de los servicios que prestan.

6. Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. (2005). Understanding the development of inclusive education system. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 3(7). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/html/2931/293121928002/>
- AMICA. (2009). *Descubriendo capacidades. Principios y valores que unen voluntades*. Torrelavega (Cantabria): AMICA.
- Avery, D. R., McKay, P. F., Wilson, D. C., y Volpone, S. (2008). Attenuating the effect of seniority on intent to remain: The role of perceived inclusiveness. *Paper Presented at the Meeting of the Academy of Management*, Anaheim, CA.
- Bartolomé Pina, M. (2017). Diversidad educativa ¿Un potencial desconocido? *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 15-33 <http://dx.doi.org/10.6018/rie.35.1.275031>
- Barton, L. (2009). Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusividad. Observaciones. *Revista de Educación*, 349, 137-152. Recuperado de: goo.gl/JLcs2s
- Bilimoria, D., Joy, S., y Liang, X. (2008). Breaking barriers and creating inclusiveness: Lessons of organizational transformation to advance women faculty in academic science and engineering. *Human Resource Management*, 47, 423-441. doi: 10.1002 / hrm.20225
- Booth, T. (1996). A Perspective on Inclusion from England. *Cambridge Journal of Education*, 26(1), 87-99.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2000). *The Index for Inclusion; Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol: Centre for studies in Inclusive Education.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Index for inclusion*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid: Fuhem.
- Booth, T., Ainscow, M., y Kingston, D. (2006). *The Index for Inclusion, Developing Play Learning and Participation in Early Years and Childcare*. Bristol: CSIE.
- Booth, T., Nes, K., y Stromstad, M. (2003). *Developing inclusive teacher education*. Londres: Routledge Falmer.

- Booth, T., Simon, C., Sandoval, M., Echeita, G., y Muñoz, Y. (2015). Index for Inclusion. Developing Learning and Participation in Schools: New Revised and Expanded Edition. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(3), 5-19.
- Carrington, S., y Robinson, R. (2006). Inclusive school community: why is it so complex? *International Journal of Inclusive Education*, 10(4-5), 323-334. <https://doi.org/10.1080/13603110500256137>
- Cox, T. H. (1991). The multicultural organization. *Academy of Management Executive*, 5, 34-47.
- Csikszentmihalyi, M. (1998). Optimal experience: foundation for effective disaster recovery. *The Australian Journal of Emergency Management*, 19, 6-15.
- Díez, A. M. (2008). ¿Cómo hacer que un centro educativo sea inclusivo?: Análisis del diseño, desarrollo y resultados de un programa formativo. *Revista de Investigación Educativa*, 26(2), 521-538.
- Duran, D., Echeita, G., Giné, C., Miquel, E., Ruiz, C., y Sandoval, M. (2005). Primeras experiencias de uso de la Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva (Index for Inclusion) en el Estado español. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1).
- Echeita, G. (2007). Del dicho al hecho hay gran trecho. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 1(1), 29-36.
- Ferdman, F.M., y Deane, B.R. (2014). *Diversity at work: The practice of inclusion*, Jossey-Bass.
- Fujimoto, Y., Rentschler, R., Le, H., Edwards, D. y Härtel, C. E. J. (2014), Lessons Learned from Community Organizations: Inclusion of People with Disabilities and Others. *Brit J Manage*, 25: 518–537. doi:10.1111/1467-8551.12034
- Garzón, P. et al. (2016). Inclusión educativa. Actitudes y estrategias del profesorado. *Revista Española de Discapacidad*, 4(2), 25-45. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.04.02.02>
- Giné Giné, C., Durán, D., Miquel Bertrán, E., Sandoval Mena, M., López, M., y Echeita Sarrionandia, G. (2013). Index for Inclusion: Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Contextos Educativos. *Revista de Educación*, 0(5), 227-238. doi: <http://dx.doi.org/10.18172/con.514>
- González, J. A., y DeNisi, A. S. (2009). Cross-level effects of demography and diversity climate on organizational attachment and firm effectiveness. *Journal of Organizational Behavior*, 30, 21-40.
- González, M. T. (2008). Diversidad e inclusión educativa: algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación*, 6(002), 82-99.

- González-Gil, F., Gómez-Vela, M., y Jenaro, C. (2007). *Index para la Inclusión: Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Gutiérrez-Ortega, M. (2011). Evaluación de la inclusión en servicios para personas con discapacidad. Tesis doctoral, Universidad de Salamanca, España. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10366/108981>
- Gutiérrez-Ortega, M., Martín-Cilleros, M.V., y Jenaro-Río, C. (2014). El Index para la inclusión: presencia, aprendizaje y participación. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 7(3),186-201. <http://hdl.handle.net/10366/125635>
- Gutiérrez-Ortega, M., Martín-Cilleros, M.V., y Jenaro-Río, C. (2018). La cultura, pieza clave para avanzar en la inclusión en los centros educativos. *Revista educación inclusiva*, 11(2), 13-26.
- Homan, A. C., Hollenbeck, J. R., Humphrey, S. E., Van Knippenberg, D., Ilgen, D. R., y Van Kleef, G. A. (2008). Facing differences with an open mind: Openness to experience, salience of intragroup differences, and performance of diverse work groups. *Academy of Management Journal*, 51, 1204-1222 doi: 10.5465/AMJ.2008.35732995
- Lirio, P., Lee, M. D., Williams, M. L., Haugen, L. K., y Kossek, E. E. (2008). The inclusion challenge with reduced-load professionals: The role of the manager. *Human Resource Management*, 47(3), 443-461. doi: 10.1002 / hrm.20226
- Lombard, M., Snyder-Duch, J., y Bracken, C. C. (2002). Content analysis in mass communication: Assessment and reporting of intercoder reliability. *Human Communication Research*, 28, 587-604.
- Lombard, M., Snyder-Duch, J., y Bracken, C. C. (2003). Correction. *Human Communication Research*, 29, 469-472.
- López-Blanco, D., Cava, D., y Gómez-Matarín, L. (2012). Inclusión de personas con discapacidad intelectual en escuelas de adultos: aplicación del "Index for Inclusion" al CEPA Pozuelo. En M. Á. Verdugo (Dir.), *VIII Jornadas Científicas Internacionales de Investigación sobre Discapacidad*. Comunicación presentada en Salamanca, España. Disponible online en: <http://cdjornadas-inico.usal.es/docs/677.pdf>.
- Mesa, M. S., y Ibanez, A. (2015). Adaptation of Index for Inclusion to the field of higher education: Preliminary study. *Intangible Capital*, 11(3), 508-545. <http://dx.doi.org/10.3926/ic.647>
- Meza García, C. L. (2010). *Cultura escolar inclusiva en educación infantil: percepciones de profesionales y padres*. Tesis doctoral, Universidad de Salamanca, España. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10366/76530>
- Moreno, M., Giménez Plano, F., y García, S. (2009). La empresa con sentido: construir una comunidad consciente. *Harvard Deusto Business Review*, 145, 47-56.
- Plancarte Cansino, P. A. (2017). Inclusión educativa y cultura inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(2), 213-226. Recuperado de: goo.gl/JLcs2s

- Reindal, S. M. (2010). What is the purpose? Reflections on Inclusion and Special Education from a Capability perspective. *European Journal of Special Needs Education* 25(1), 1-12.
- Reindal, S.M. (2016). Discussing inclusive education: an inquiry into different interpretations and a search for ethical aspects of inclusion using the capabilities approach. *European Journal of Special Needs Education* 31(1), 1-12. DOI: 10.1080/08856257.2015.1087123
- Roberson, Q. M. (2006). Disentangling the meanings of diversity and inclusion in organizations. *Group and Organization Management*, 31, 212-236.
- Rustemier, S., y Booth, T. (2005). *Learning about the Index in use; a study of the Index for Inclusion in schools and LEAs in England*. Bristol CSIE.
- Shore, L. M., Chung, B., Dean, M. A., Ehrhart, K. H., Jung, D., Randel, A., y Singh, G. (2009). Diversity and inclusiveness: Where are we now and where are we going? *Human Resource Management Review*, 19, 117-133.
- Terzi, I. (2014). Reframing Inclusive Education: Educational Equality as Capability Equality. *Cambridge Journal of Education*, 44(4), 479-493.
- Thomas, D. A., y Ely, R.D. (1996). Making differences matter: A new paradigm for managing diversity. *Harvard Business Review*, 74(5), 79-90.
- Villalobos, E., y Zalakain, J. (2010). Delimitación conceptual de la inclusión social. En L. C. Pérez Bueno (Ed.), *Discapacidad, Tercer Sector e Inclusión Social*. Madrid: CERMI.
- Vislie, L. (2003). From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the western European societies. *European Journal of Special Needs Education*, 18(1), 17-35.
<https://doi.org/10.1080/0885625082000042294>

Anexo. Escala de Evaluación de la Inclusión

| Ítems | MA | A | D | MD | F* |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|----------|----------|-----------|-----------|
| 1. La organización hace partícipe de su proyecto a la sociedad. | | | | | 3 |
| 2. La organización intenta mejorar sus procesos de trabajo responder a las necesidades de cada persona. | | | | | 3 |
| 3. La organización tiene una estrategia orientada a que todo el mundo tenga la información y los apoyos necesarios para tener una vida independiente. | | | | | 3 |
| 4. La organización tiene una política de mejora continua orientada a solucionar los problemas que la discapacidad plantea. | | | | | 3 |
| 5. El modelo organizativo de la organización promueve la inclusión. | | | | | 3 |
| 6. El respeto y la aceptación de todos son clave para que nadie se sienta excluido. | | | | | 4 |
| 7. En la organización se reconoce la igualdad de las personas independientemente de factores personales, sociales y culturales. | | | | | 4 |
| 8. En la organización se respetan los derechos de las personas. | | | | | 4 |
| 9. En la organización se valora la capacidad de todas las personas para desarrollar su potencial. | | | | | 4 |
| 10. En la organización se valora la diversidad, la individualidad y el potencial de cada persona. | | | | | 4 |
| 11. En los procesos y proyectos de la organización se ve reflejada la filosofía de inclusión. | | | | | 3 |
| 12. La estrategia de formación de los profesionales de la organización está diseñada para ayudarles a dar respuesta a la diversidad de las personas usuarias. | | | | | 1 |
| 13. La evaluación de las diferentes actividades que se realizan motiva a todos a mejorar. | | | | | 2 |
| 14. La gestión de la organización implica a todos en la toma de decisiones, conciliando intereses y repartiendo tareas. | | | | | 2 |

| Ítems | MA | A | D | MD | F* |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|---|---|----|----|
| 15. Las actividades que se ponen en marcha en la organización son accesibles para todos. | | | | | 2 |
| 16. Las actividades que se realizan en la organización implican de forma activa a todas las personas favoreciendo su autonomía personal y la vida independiente. | | | | | 1 |
| 17. Las actividades que se realizan en la organización utilizan todos los recursos que existen en la sociedad (espacios de ocio, asociaciones, empresas, servicios públicos, etc.) | | | | | 1 |
| 18. Las actividades se diseñan para fomentar la participación de las personas en la sociedad. | | | | | 1 |
| 19. Las personas usuarias, las familias, los profesionales y el equipo directivo comparten una filosofía de inclusión. | | | | | 1 |
| 20. Las políticas de la organización están orientadas a fomentar la participación de las personas en la sociedad. | | | | | 1 |
| 21. Las políticas de la organización favorecen el ejercicio de derechos de los miembros de la comunidad. | | | | | 1 |
| 22. Todas las personas en la organización pueden participar en aquellas actividades que les interesan porque tienen los apoyos necesarios. | | | | | 2 |
| 23. Todas las personas que tienen relación con la organización se sienten parte de ella. | | | | | 2 |
| 24. Todos en la organización sienten que son parte de un proyecto al que pueden aportar algo. | | | | | 2 |

*Nota: "Muy de acuerdo" (MA), "De acuerdo" (A), "En desacuerdo" (D) o "Muy en desacuerdo" (MD).

**Nota: Se indica el factor al que pertenece cada ítem, teniendo en cuenta que: 1= Prácticas; 2= Comunidad; 3= Políticas, 4=Valores.

Sobre las autoras:

Dra. Mónica Gutiérrez-Ortega

Universidad Internacional de la Rioja

Directora del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Facultad de Educación, Universidad Internacional de la Rioja. Doctora en Psicología. Sus líneas de investigación se centran en inclusión, atención temprana, innovación educativa y ciberbullying.

Dr. Roberto Hernández-Soto

Universidad Internacional de la Rioja

Profesor del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad Internacional de la Rioja. Las principales líneas de investigación se centran en la educación personalizada e inclusiva, comunidades de práctica, aprendizaje organizativo.

Dra. Cristina Jenaro-Rio

Universidad de Salamanca

Directora del Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológicos de la Facultad de Psicología, Universidad de Salamanca. Doctora en Psicología. Sus líneas de investigación se centran en inclusión, actitudes, formación y transición a la vida adulta, discapacidad.

