

ADAPTACIÓN Y VALIDACIÓN DE UN INSTRUMENTO PARA CONOCER LA IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE CON FOCO EN EDUCACIÓN INCLUSIVA

ADAPTATION AND VALIDATION OF A RESEARCH INSTRUMENT
TO KNOW THE PROFESSIONAL TEACHER IDENTITY FOCUSING
ON INCLUSIVE EDUCATION

Recibido em: 11 de outubro de 2022
Aprovado em: 5 de janeiro de 2023
Sistema de Avaliação: Double Blind Review
RCO | a. 15 | v. 1 | p. 33-61 | jan./jun. 2023
DOI: <https://doi.org/10.25112/rco.v1.2565>

Maite Otondo Briceño *maite@ucsc.cl*

Posdoctorado en Inclusión educativo por Instituto de formación internacional (Guadalajara/México). Departamento de Fundamentos de la Pedagogía en la Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción (Biobío/Chile).
Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9513-3794>

María Francisca Núñez Madrid *mnunez@magisteredu.ucsc.cl*

Magíster en Ciencias de la Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción (Biobío/Chile).
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1395-7616>

*Esta contribución está asociada al proyecto Din Regular 12/2021 de la Universidad Católica de la Santísima Concepción

RESUMEN

Plantear desarrollos de calidad en educación nos orienta hacia un enfoque inclusivo. Las actitudes, creencias y valoración que el profesorado tienen sobre la inclusión educativa, especialmente de estudiantes que conviven con necesidades educativas, se evidencia en sus prácticas, las que reflejan la forma en que se concibe la propia identidad profesional docente. El presente estudio describe el proceso de adaptación y validación de un instrumento para conocer la identidad profesional docente enfocado en la educación inclusiva. El estudio se desarrolló bajo un modelo cuantitativo, multivariado y descriptivo del fenómeno. La recolección de datos se realizó a través de un instrumento que responde a una escala tipo Likert conformada por 35 ítems, por medio de la adaptación a la realidad chilena de la "Escala de Opinión acerca de la Educación Inclusiva versión profesorado" (BRAVO; CARDONA, 2010). Se ha estudiado la validez de contenido por medio de juicio de expertos y prueba piloto, de constructo a través de análisis factorial, matriz de componentes principales y rotación Varimax y de fiabilidad con coeficiente Alfa de Cronbach y método de dos mitades. Los resultados demuestran que el instrumento cuenta con datos válidos para su contenido y constructo y cuenta con la fiabilidad suficiente para conocer la identidad profesional docente con enfoque inclusivo en el profesorado de 1° a 8° básico de establecimientos educacionales del gran Concepción.

Palabras clave: Análisis factorial. Calidad de la educación. Educación inclusiva. Formación profesional. Identidad.

ABSTRACT

Raising quality development in education guides us towards an inclusive approach. The attitudes, beliefs and assessment that teachers have about educational inclusion, especially special educational needs students (SEN), is evidenced in their practices, which reflect the way in which their own professional teaching identity is conceived. This study describes the process of adaptation and validation of an instrument, focused on inclusive education, designed to know teachers' professional identity. The study was developed under a quantitative, multivariate and descriptive model. The data collection was carried out through a Likert-type scale made up of 35 items, through the adaptation to the Chilean reality of the "Opinion Scale about Inclusive Education, teacher version" (BRAVO; CARDONA, 2010). The content validity has been studied by means of expert judgment and a pilot test. Validity of construct was studied through factor analysis, matrix of principal components and Varimax rotation and reliability with Cronbach's alpha coefficient and two-half method. The results show that the instrument has valid data for its content and construct. Moreover, it is reliable enough to know the professional identity of teachers with an inclusive approach in teachers who work from 1st to 8th grade at different schools in Concepción.

Keywords: Factor analysis. Quality of education. Inclusive education. Vocational training. Identity.

1 INTRODUCCIÓN

Bajo el enfoque de derechos, la escuela se ha convertido en un agente activo de los sistemas sociales de formación y participación, que tiene como misión garantizar y resguardar la valoración y el respeto por la diversidad, reconociendo que su valor implica respetar la diferencia y la necesidad de formar en el respeto (LEY 20.370, 2009; LEY 20.845, 2015). Por lo mismo, la transformación de la escuela se ha visto vinculada con la necesidad de hacerse parte activa de la inclusión educativa, lo que conlleva reconocer en sus actores los esfuerzos implementados para esta misión, más aún cuando el contexto en que se desarrolla es vulnerable (MANGHI; SAAVEDRA; BASCUÑÁN, 2018).

Plantear procesos de calidad en educación, inevitablemente, nos dirige hacia un enfoque de educación inclusiva. Este enfoque, sustentado en principios de igualdad, equidad y justicia, pone a disposición de la comunidad las mismas oportunidades de formación y desarrollo a todo el estudiantado (CASANOVA, 2011; BOOTH; SIMÓN; SANDOVAL; ECHEITA; MUÑOZ, 2015). Estos argumentos hacen que los procesos educativos se acompañen de una urgencia que requiere ser escuchada, dando oportunidad concreta a la implementación del enfoque.

Para responder a la diversidad del alumnado, se han introducido modificaciones a las estructuras sistémicas y normativas, enfrentándose la profesión docente a cambios normativos y organizacionales que han transformado la forma de enseñar, provocando tensiones importantes en su práctica al incorporar enfoques, conocimientos y competencias que buscan la concreción de una educación de calidad para todos y todas (SAN MARTÍN; VILLALOBOS; MUÑOZ; WYMAN, 2017) respetando así la diversidad del aula. Sin embargo, la educación para todos y todas requiere algo más que una visión normativa o la entrega de pautas de acción eficaces, necesita también de la ética profesional (ECHEITA, 2015) y de un cambio de actitud y de apertura hacia la comunidad, cobrando importancia la construcción de identidades que aporten actitudes positivas hacia la educación inclusiva (CHINER, 2011; BRAVO, 2013), transformándose en el punto de partida el estudio de las habilidades compartidas entre los miembros del profesorado y de su práctica actual (AINSCOW, 2012).

La identidad profesional se desarrolla en un contexto social, como lo es la escuela, a partir del cual esta identidad se construye y reconstruye (DUBAR, 2002). Esta identidad se ha reconstruido conforme a los roles que ha tenido que asumir, modificando su perfil, competencias y los escenarios donde actúa (TEJADA, 2018) y en esta reconstrucción necesita de una actitud que favorezca la inclusión (GONZÁLEZ; TRIANA, 2018), habilitándolo profesionalmente para la construcción de espacios educativos que aporten al aprendizaje de todo el alumnado.

El profesorado en su labor educativa es una variable fundamental que favorece las actitudes positivas hacia la educación inclusiva, su rol tiene consecuencias en la participación, el progreso y permanencia del estudiantado en el proceso educativo, más aún si conviven con Necesidades Educativas Especiales (NEE) (AINSCOW, 2012). Al potenciar un compromiso ético desde la profesión docente, transforma al profesorado en el garante del ejercicio del derecho a la educación, permitiendo otorgar la igualdad de oportunidades para un desarrollo integral del estudiantado.

2 MARCO TEÓRICO

La efectividad de la inclusión del estudiantado con NEE no depende solo de una composición normativa (LÓPEZ; ECHEITA; MARTÍN, 2010), más aún cuando esta demanda no cuenta con un correlato en la transformación estructural de los programas de pedagogía en educación básica y media (SAN MARTÍN *et al.*, 2017; HERRERA, 2018). Más bien, necesita de la construcción de una identidad profesional docente que promueva pensar diversificadamente el currículo, acompañándose de procesos reflexivos que transformen las actitudes, creencias y valores que reivindiquen la educación inclusiva (APABLAZA, 2014; GONZÁLEZ; MARTÍN; POY; JENARO, 2016; MELLADO; CHAUCONO; HUECHE; ARAVENA, 2017; SAN MARTÍN *et al.*, 2017) con la mirada puesta en la actuación propia de la profesión docente.

Estudios sobre identidad profesional docente la han abordado desde la construcción de identidades con foco en áreas de conocimiento específicas, sin hacer un alcance a educación inclusiva (BRITO; SUBERO; ESTEBAN-GUITART, 2018; ELÍAS, 2016; HERNÁNDEZ; LEZAMA, 2018; VANEGAS; FUENTEALBA, 2019; TREJO; MORA, 2018), considerando variables que la afectan, como es la actitud docente que favorece o no a la inclusión.

Ferrada (2017); Quilaqueo, Quintriqueo y Riquelme (2016) hacen un acercamiento a la identidad profesional docente en contexto de diversidad, específicamente desde la etnia mapuche, aportando con una mirada inclusiva desde la práctica de la profesión docente.

2.1 FACTORES QUE FAVORECEN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

La reestructuración organizativa que demanda la escuela también requiere de la reestructuración de la identidad profesional del profesorado (BOLÍVAR; DOMINGO; PÉREZ, 2014) y una actitud que favorezca la inclusión por parte del cuerpo docente. El profesorado es uno de los factores fundamentales para construir escuelas inclusivas (CASANOVA, 2011; AINSCOW, 2012; HERRERA; PARRILLA; BLANCO; GUEVARA, 2018), precisando de su transformación para hacer de la escuela una institución que responde

y se hace parte de la inclusión y que, ciertamente, reconoce en sus actores los esfuerzos que se ponen a disposición, dando cuenta de las exigencias de calidad y equidad necesarias para eliminar – o por lo menos disminuir – las brechas de aprendizaje en el estudiantado (MANGHI *et al.*, 2018). Es indudable que cuando crece y se desarrolla el profesorado, crece y se desarrolla la escuela (MONTECINOS, 2003), haciendo de las comunidades educativas agentes propositivos y positivos que resguardan e implementan el enfoque inclusivo como elemento central de sus decisiones. Concebir una identidad profesional docente que dé cuenta de la mirada personal y colectiva del quehacer del profesorado frente a la propia labor de ser profesor o profesora, constituye un escenario donde la actitud que se tenga frente a la inclusión educativa del estudiantado con NEE en el aula regular pueda tender a ser más favorable que desfavorable.

2.1.1 Identidad profesional docente para una educación inclusiva

En el plano de la profesión, la identidad cuenta con características que contribuyen a la superación de dificultades propias de la profesión y requiere de la apropiación de competencias profesionales que se ponen en ejercicio en contextos reales de desempeño (GALAZ, 2011). Es importante resaltar que la identidad profesional se constituye en un proceso dinámico e interactivo en interacción con otros en espacios que son eminentemente sociales. De la mano de esta construcción social, también se configura un proceso de construcción personal, que tiende a estar determinada relacionamente, cobrando relevancia el cómo otros nos ven como profesionales, reconociendo en este acto el significado que cada uno le da a su propia identidad (DUBAR, 2002; BOLÍVAR; FERNÁNDEZ; MOLINA, 2005).

La identidad profesional es definida como “una construcción compuesta, a la vez, de la adhesión a unos modelos profesionales, resultado de un proceso biográfico continuo y de unos procesos relacionales” (BOLÍVAR; FERNÁNDEZ; MOLINA, 2005, p. 5). Esta aporta el sentido personal y social de la identidad, donde los diversos contextos sociales la determinan en función de sus propósitos.

Para la profesión docente, la identidad se moviliza desde la autopercepción de ser profesor y avanza en el ejercicio de que otros lo vean como profesor (BOLÍVAR *et al.*, 2005; SUTHERLAND; HOWARD; MARKAUSKAITE, 2010), comprendiendo la representación que el profesor elabora de sí mismo y que interactúa con las representaciones que se tiene como persona y de las que se hace de la profesión docente. En este interactuar, se incluyen las relaciones que se generan con los entornos educativos, sala, escuela, comunidad, con los actores educativos, estudiantes, colegas, directivos, así como saberes, valores y creencias que se comparten con la profesión docente (PELLETIER; MORALES, 2018).

2.1.2 Actitud docente para la educación inclusiva

La actitud es una respuesta reactiva, ya sea positiva o negativa, ante un evento o circunstancia, transformándose en un factor que determina la mirada hacia diferentes situaciones y lleva al individuo a tomar decisiones o reaccionar de una determinada manera a una situación particular (BARON; BYRNE, 2002; NAVAS; CASTILLO, 2007).

La actitud docente se desarrolla a lo largo de la vida en función de la experiencia y formación profesional. Ambos elementos, influyen en la percepción que se tiene de la educación inclusiva y, como consecuencia, en la actitud hacia la educación la misma (TENORIO, 2011). Es el profesorado una de las variables fundamentales a la hora de favorecer actitudes positivas hacia la educación inclusiva. Su rol profesional tiene consecuencias directas en la participación, en el progreso y en la permanencia de los estudiantes que conviven con NEE en el proceso educativo (CHINER, 2011; AINSCOW, 2012; BRAVO, 2013). Es más, contar con un profesorado formado con enfoque inclusivo, hace que el proceso educativo sea menos complejo y más viable de ser implementado (ESCRIBANO; MARTÍNEZ, 2013). Hacer de la educación un proceso inclusivo demanda una actitud favorable por parte del profesorado, la que se reflejará en sus prácticas educativas dentro y fuera del aula y de qué manera esto se refleja en su forma de concebir su propia identidad profesional.

La investigación sobre identidad profesional docente es abordada desde un área de conocimiento específico, estando escasamente referida a identidad docente en práctica inclusiva o como espacio de formación continua para acercar esta práctica a un espacio culturalmente inclusivo (BRITO *et al.*, 2018); destacando las líneas de multiculturalidad y vulnerabilidad social (QUILAQUEO; QUINTRIQUEO; RIQUELME, 2016; FERRADA, 2017; SAN MARTÍN *et al.*, 2017) Sin embargo, es importante rescatar los aportes desde la investigación de identidad profesional docente, respecto de la importancia de los procesos formativos del profesorado, ya sean iniciales o continuos, considerando que su construcción está influenciada por factores culturales, laborales y emocionales (ELÍAS, 2016; TREJO; MORA, 2018) y que no se pueden dejar de lado a la hora de ejercer la profesión docente. Las relaciones vinculadas en la identidad profesional docente, se asocian a una práctica de los procesos educativos dentro y fuera del aula, donde cobra importancia que el profesorado asuma los procesos educativos como práctica y necesidad de formación, siendo parte de la profesión, permitiendo la implementación de prácticas pedagógicas transformadoras (ALFONZO; AVENDAÑO, 2016; MARROQUÍN, 2019).

Considerando las bases de la inclusión, se concibe a la diversidad como un valor sobre la diferencia como condición humana (APABLAZA, 2014), sin embargo, a la hora de implementar el currículo es percibida como un obstáculo para la práctica, acarreando implicancias orientadas más bien a factores

negativos por sobre las riquezas y contribuciones al proceso escolar (SEVILLA; MARTÍN; JENARO, 2018; GONZÁLEZ *et al.*, 2016; NAVARRO, 2016). La construcción de representaciones sociales con altos grados de estigmatización respecto de la diversidad escolar, atribuyen un grado de negatividad a las dificultades de aprendizaje o, peor aún, cuando esta diversidad responde o se asocia a la condición de discapacidad (APABLAZA, 2014). Estas contradicciones entre principios preconcebidos y práctica docente se transforman en barreras que aminoran los beneficios que planificar inclusiva y diversificadamente conlleva. Para que las instituciones escolares sean inclusivas es relevante que sus actores se constituyan reflexivamente en factores que favorecen la inclusión. De alguna manera, al resituar la profesión docente, tomando en cuenta las nuevas funciones que la educación inclusiva y la forma en que se concibe y percibe el profesorado desde su formación y su práctica, pueda proponer cómo implementar este nuevo profesionalismo. Bolívar, Domingo y Pérez (2014), mencionan que en la actualidad la reestructuración organizativa que la escuela demanda requiere una reestructuración de la identidad profesional del profesorado.

Dar cuenta de la concepción que tiene el profesorado en torno a este enfoque de concebir la educación, requiere de instrumentos que sean diseñados con el propósito de conocer la Identidad Profesional Docente del Profesorado enfocado hacia Educación Inclusiva del estudiantado con Necesidades Educativas Especiales (NEE) en aula regular.

En consecuencia, el presente estudio tiene como principal propósito disponer de un instrumento que permita conocer la identidad profesional docente para una educación inclusiva en el profesorado que se desempeña de 1° a 8° básico de establecimientos educacionales del gran Concepción. Para llevar a cabo su propósito, el principal objetivo es Evaluar la validez de la adaptación de la "Escala de Opinión acerca de la Educación Inclusiva versión profesorado de Bravo y Cardona (2010)", contando con tres objetivos específicos para su logro:

- (1) Determinar la validez de contenido en la escala adaptada.
- (2) Examinar la validez de constructo en la escala adaptada.
- (3) Analizar la confiabilidad de la adaptación de la escala.

3 METODOLOGÍA

Para llevar a cabo los objetivos propuestos para esta investigación, se consideró un enfoque cuantitativo multivariado, propiciando una descripción del fenómeno y en qué condiciones se da (RENDÓN; VILLASÍS; MIRANDA, 2016), buscando analizar las características de una población o temática de interés

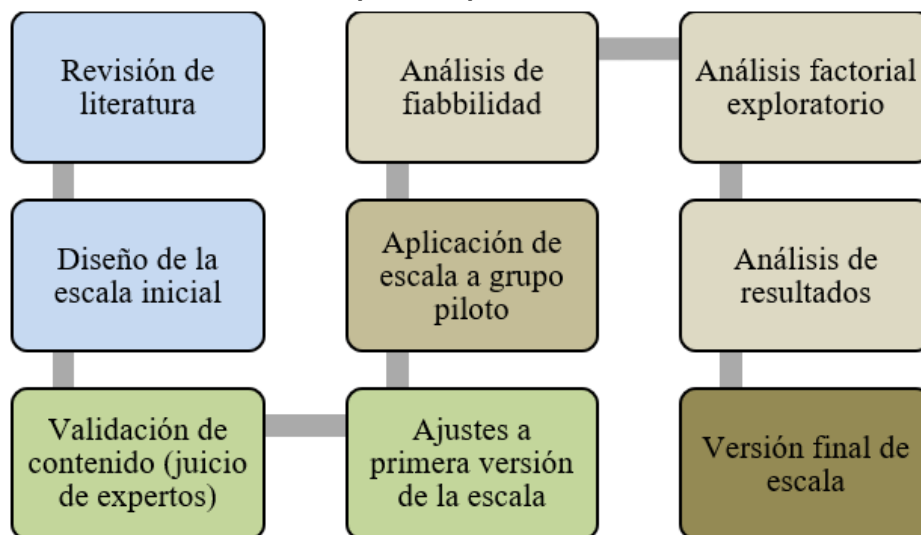
de forma objetiva y comprobable. Para este trabajo es la adaptación y validación de una escala que mida la identidad profesional docente enfocado en educación inclusiva.

3.1 PROCEDIMIENTO

Este trabajo se desarrolló bajo un procedimiento *ad hoc* para la adaptación y validación de la escala.

Con el objeto de seguir los parámetros de una investigación científica y contar con un instrumento fiable y validado, se planificó cinco (5) fases para la implementación del estudio (véase Figura 1).

Cuadro 1 – Etapas de implementación del estudio



Fuente: Elaboración propia

La primera fase se conformó de dos etapas: revisión de literatura y diseño inicial del instrumento. La revisión de literatura se fundó en dos temáticas diferentes, por una parte identidad profesional docente y la segunda, percepción del profesorado sobre educación inclusiva. A partir de la revisión se seleccionó la *Escala de Opinión acerca de la Educación Inclusiva versión profesorado* (BRAVO; CARDONA, 2010) para su adaptación. Se trata de una escala tipo Likert de cuatro puntos, que busca recoger la opinión del profesorado sobre planteamientos de la educación inclusiva, de las condiciones y prácticas que favorezcan su desarrollo. Para el diseño del instrumento se adaptaron las dos variables intermedias de la escala original, *planteamientos de la educación inclusiva y medidas para la atención a la diversidad*, redactando nuevos reactivos que complementaron o aclararon los ya existentes en la escala original, dando cuenta así de la variable principal identidad profesional docente con enfoque inclusivo. A partir

de esse exercício teórico, surgiu o instrumento inicial que se compunha de trinta e cinco (35) variáveis, distribuídos em quatro (4) blocos (véase Cuadro 1).

Cuadro 2 – Distribución de variables en escala inicial

Bloque	Cantidad de ítems	N° del ítem
1	10	1 al 10
2	13	11 al 23
3	6	24 al 29
4	6	30 al 35

Fuente: Elaboración propia

Para la redacción de los reactivos se consideró que éstos fuesen comprensibles, pertinentes y ajustados a cada dimensión. Otro aspecto relevante en la redacción fue su formulación neutral y limitar la extensión, contribuyendo así a una mejor comprensión del ítem. En el instrumento diseñado, las respuestas oscilan entre 1 y 5 (siendo 1=muy en desacuerdo, 5=muy en acuerdo). Además, se incluyó, a partir del bloque de datos sociodemográficos iniciales, antecedentes relacionados con formación académica y profesional, que dan cuenta de la formación continua y experiencia docente en torno a las NEE.

La segunda fase correspondió al proceso de validación de contenido e incorporación de los ajustes a esta primera versión. La validez de contenido estuvo en manos de expertos en Educación, cuya experiencia profesional superaba los 12 años, a quienes se les solicitó llevar a cabo una valoración global de la escala y de cada uno de los ítems. Debían indicar el grado de pertinencia al objeto de estudio (nivel de relación y coherencia entre el ítem, la dimensión y el objetivo de la recogida de datos) y el grado de precisión y adecuación (nivel de claridad con que se formula ítem). En el primer caso (grado de pertinencia al objeto de estudio), se registró en qué medida cada uno de los ítems debía formar parte de la escala; los jueces expertos indicaban en una escala de 1 a 3 el grado de pertinencia del ítem en la escala (1=bajo, 3=alto). Para el segundo caso (grado de precisión y adecuación), se registró el grado de exactitud en la definición y redacción de cada uno de los ítems; del mismo modo, los jueces expertos señalaban en una escala de 1 a 3 el grado de precisión y adecuación del ítem en la escala (1=bajo, 3=alto).

Una vez que fue devuelta la revisión por parte de los expertos, se realizaron los ajustes emanados del juicio aplicado al instrumento, dando paso a la tercera fase: recogida de datos a través de la aplicación del instrumento al grupo piloto.

Un cuarto momento respondió a la aplicación de los métodos de análisis de datos y resultados necesarios para validar el constructo. Una vez recogido los datos, fueron procesados a través de dos

tipos de análisis: 1) evaluación de la confiabilidad de la escala y 2) examinación de la validez de constructo en la escala. Al obtener los resultados, estos se analizaron para determinar la validez de la escala. Con estas acciones se dio paso a la fase final, correspondiente a la estructuración y presentación de la versión final de la escala que permita conocer la identidad profesional docente para una educación inclusiva en el profesorado que se desempeña de 1° a 8° básico de establecimientos educacionales del gran Concepción.

3.2 DISEÑO

Revisada la literatura, se definió una investigación de tipo descriptivo correlacional, fundamentándose en que se midieron características y perfiles de un grupo de personas (RENDÓN; VILLASÍS; MIRANDA, 2016) y el conocimiento del grado en que una variable varía en relación a otra (VIEYTES, 2004). Para este estudio en particular, es contar con un instrumento que posibilite conocer la identidad profesional docente con enfoque inclusivo en el profesorado que se desempeña en educación básica.

Para la recogida de datos, se utilizó la técnica del diseño de encuestas, que propone preguntas abiertas, cerradas y mixtas (VIEYTES, 2004), disponiendo de la escala de valoración. En su aplicación, se presenta una serie de afirmaciones donde el encuestado responde a partir de su posición, una opinión, actitud o conducta personal en relación a un fenómeno particular. Para este estudio, se ha definido la utilización de tipo Likert como instrumento de recopilación de datos.

3.3 MUESTRA

La validez de contenido busca evidencias de la calidad y relevancia del instrumento, siendo representativo del contenido mediante una fuente válida, como lo es la opinión o juicio de expertos (ABAD; GARRIDO; OLEA; PONSODA, 2006; BACKOFF; AGUILAR; LARRAZOLO, 2006; BARRAZAS, 2017). Esta validez es concebida como el grado en que una prueba representa de forma adecuada lo que se ha realizado (ORTEGA; JIMÉNEZ; PALAO; SAINZ, 2008; THOMAS; NELSON, 2007) asegurando que el instrumento incluya solo aquello que busca medir, es decir, la pertinencia del instrumento (CISNEROS; JORQUERA; AGUILAR, 2012). Este juicio es definido como una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en éste, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones (ESCOBAR; CUERVO, 2008, p. 29).

Con el fin de obtener la validez de contenido del instrumento, se usó la metodología de comité de expertos, realizando la consulta a profesionales en área de formación inicial de profesores y de práctica en establecimientos educacionales. Para su selección, se consideraron los siguientes criterios de inclusión: experiencia en la realización de juicios y toma de decisiones que se basan en evidencia o experticia,

disponibilidad y motivación para participar, imparcialidad y cualidades inherentes como confianza en sí mismo y adaptabilidad (SKJONG; WENTWORHT, 2000).

En cuanto al número de expertos, autores como Delgado, Carretero y Ruch (2012) consideran que el mínimo deben ser tres expertos; por su parte Varela, Díaz y García (2012) establecen un rango entre 7 a 30 expertos, lo que dependerá del objetivo del estudio. De este modo, se invitó a participar a 20 profesionales de la educación que cuentan con grado de Doctor y Magíster en Educación y que se desempeñan en universidades y establecimientos educacionales del gran Concepción, así como un amplio conocimiento en el proceso de investigación, en el ámbito docente y más concretamente, en el área de Educación Inclusiva.

Para comprobar de la validez de constructo de la escala y en función de las características de esta investigación, se utilizó una muestra formada por 130 profesores que se desempeñan en educación básica y que cuentan con título profesional de Pedagogía en Educación Básica, Pedagogía General en Educación Básica y/o Pedagogía en Enseñanza Media (con mención en distintas áreas de conocimiento disciplinar), que se desempeñan entre 1° y 8° año de Educación Básica (ambos inclusive) en establecimientos educacionales de administración particular subvencionada, municipal y del servicio local de educación pública del gran Concepción, que cuenten o no con Programa de Integración Escolar (PIE). Para ello, se utilizó un muestreo aleatorio simple de tal forma que de los 130 docentes se han adscrito a la muestra todos aquellos sujetos que al azar respondieron la escala elaborada para tal propósito. En este caso, se pretendía aplicar la escala sobre una pequeña muestra real de individuos de iguales características a la población objeto de estudio.

Asímismo, se contó con el visto bueno de Rectores y Directores de los Establecimientos Educacionales donde se desempeñaban los y las docentes facilitando el acceso a la muestra, considerando para ello el momento en que se implementó el estudio pues nos encontrábamos en contexto de emergencia sanitaria por Coronavirus. Esto motivó que todos los participantes fueron contactados vía correo electrónico y, en el caso de rectores y directores, también por teléfono. Cada uno de los participantes recibió en sus casillas electrónicas las orientaciones necesarias para cumplimentar la escala de manera adecuada y un enlace de acceso al instrumento el que fue sistematizado en la aplicación formularios de google, pudiendo hacer consultas a través del mismo correo o a través del número telefónico que se puso a disposición para este efecto, resguardando en todo momento la confidencialidad y anonimato de los todos los datos aportados.

3.4 ANÁLISIS DE LOS DATOS

En relación a validez de la escala, se calculó mediante el coeficiente de fiabilidad Alfa de Cronbach. Para asegurar esta medición se aplicó el método de las dos mitades de Spearman-Brown y Guttman.

Para determinar la validez del instrumento se utilizó la técnica estadística de análisis factorial, permitiendo explorar con mayor precisión los constructos que subyacen a la variable principal y variables intermedias. El supuesto básico del análisis factorial es que la matriz de correlaciones expresa un patrón de relaciones entre variables que puede ser explicado (GARMENDIA, 2007), donde las correlaciones son el resultado basado en el hecho de que variables comparten los mismos factores. Con el objetivo de clarificar la estructura de los factores que se extraían de la escala, se aplicó el método de extracción de componentes principales y el de rotación de Varimax.

Para la evaluación de la aplicabilidad del análisis factorial se aplicaron las pruebas de adecuación Kaiser-Meyer Olkin (KMO), de esfericidad de Bartlett y la determinante de la matriz de correlaciones. La prueba KMO mide la adecuación de la muestra, permitiendo valorar el grado en que cada una de las variables es predecible a partir de las demás (LÓPEZ-AGUADO; GUTIÉRREZ-PROVECHO, 2018), sus valores varían entre 0.5 y 1. La prueba de Bartlett prueba la hipótesis nula que afirma la incorrelación entre variables, evaluando si la matriz de correlaciones no es una matriz de identidad, aceptando como válido un nivel de significación menor al .05; se rechaza la hipótesis nula y continúa el análisis. El valor de la determinante debe ser bajo pero distinto de 0, indicando que existen variables con intercorrelaciones muy altas, permitiendo continuar con el análisis.

También se consideró la diagonal de la matriz de correlación anti-imagen, la que permite ver el valor de las medidas de adecuación que presenta cada variable. Estos valores van entre 0 y 1, donde los valores superiores a 0.5, indican que se puede continuar con el análisis factorial. Para este estudio, se definió eliminar aquellas variables con valores menores a 0.5 y volver a realizar el análisis, que encamine una solución factorial definitiva.

El análisis de los datos fue recabado a través del paquete estadístico Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) versión 23, considerando un nivel de significación de $p < .005$.

4 RESULTADOS Y ANÁLISIS

Finalmente, fueron 74 profesores quienes participaron de este pilotaje, contando previamente con el conocimiento de las características y fines de la investigación a través de la aceptación del

consentimiento informado. En todo momento se resguardó la confidencialidad y anonimato de los todos los datos aportados.

4.1 DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS

El 90,5% de la muestra de la población pilotada se desempeña en establecimientos de dependencia particular subvencionada, siendo mayoritariamente femenina (81%). Cuenta con dos rangos etarios con mayor frecuencia que fluctúan entre 30 y 49 con un 44,6% años y un 29,7% tiene entre 40 y 49 años.

Frente a la formación inicial en pedagogía se distribuye en un 43,2% para Educación General Básica, un 24,3% con formación en Educación Básica con mención y 32,4% en Educación media con mención, donde el 82,4% cuenta con el grado académico inicial de licenciatura; un 17,6% tiene un grado académico de Magíster.

Sumando años de experiencia profesional como docentes, el mayor porcentaje (29,7%) tiene entre 6 a 10 años, seguido de 0 a 5 años (17,6%), 11 a 15 años (16,2%) con y entre 16 y 20 años de experiencia (13,5%). En relación a experiencia profesional en PIE, destaca que un 60,8% de profesores tiene menos de 5 años, donde la mayoría (89,2%) ha trabajado con NEE transitorias y permanentes (véase Tabla 1).

Tabla 1 – Años de experiencia profesional docente en aula y PIE

Rango etario	Experiencia aula		Experiencia PIE	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
0 a 5 años	13	17.6	45	60.8
6 a 10 años	22	29.7	22	29.7
11 a 15 años	12	16.2	5	6.8
16 a 20 años	10	13.5	0	0.0
21 a 25 años	8	10.8	2	2.7
26 años o más	9	12.2	--	--

Fuente: Elaboración propia a partir del SPSS

Frente a la formación, ya sea inicial o continua en NEE, un 23% manifiesta no contar con esta formación, un 18,9% tiene un curso de actualización y/o diplomado en la temática y un 54,1% ha participado de taller y/o seminario. Un 4,1% cuenta con postítulo en el área de inclusión.

4.2 VALIDEZ DEL CONTENIDO DE LA ESCALA

La validación de contenido fue realizada por 8 expertos en Educación con una experiencia profesional sobre los 12 años, siendo seis (6) de ellos académicos de una universidad y dos (2) de establecimientos educacionales.

Se realizó la interpretación de las respuestas aportadas por los expertos, para la eliminación y/o modificación de ítems. Se modificaron los ítems cuando la valoración cualitativa de más de tres expertos señalaba algún inconveniente en la pregunta. Asimismo, fueron eliminados ítems por considerarse preguntas neutras en relación al contenido objeto de estudio. Las evaluaciones de los expertos mostraron que la mayoría de los ítems fueron correctos y adecuados en comprensión y escritura.

4.3 ANÁLISIS DE FIABILIDAD DE LA ESCALA

En relación a la a la fiabilidad del instrumento, se ha aplicó el coeficiente Alfa de Cronbach (α). En un primer análisis con las 35 variables, la escala total es $\alpha=.851$. Este valor permite deducir que la escala adaptada tiene una fiabilidad alta, considerando que el coeficiente está próximo a 1. Para asegurar la fiabilidad, además, se aplicó el método de las dos mitades, obteniendo en la primera un valor de .801 y para la segunda un valor de .724, ambos valores apropiados para comprobar validez, donde los valores de longitud igual y de longitud desigual para Spearman-Brown y el coeficiente de Guttman son similares con valor .732 y .707 respectivamente, lo cual indica una alta fiabilidad.

En un segundo análisis, eliminando las variables con valor anti-imagen menor a 0.5, se obtuvo un $\alpha=.857$ y en el método de las dos mitades, se obtiene en la primera un valor de .802 y para la segunda un valor de .763, siendo los valores de longitud igual y de longitud desigual para Spearman-Brown y el coeficiente de Guttman similares con valor .720 y .716 respectivamente, lo cual indica una alta fiabilidad.

4.4 FACTIBILIDAD DEL ANÁLISIS FACTORIAL

Para analizar la validez de constructo, se procedió a la determinación de factibilidad para la realización del análisis factorial exploratorio.

La significancia asociada a la prueba de esfericidad de Bartlett = 1241.071 (df = 595; p =.000), permite rechazar la hipótesis nula de ausencia de correlación entre ítems. Esto significa que las variables están intercorrelacionadas y por tanto tiene sentido llevar a cabo el análisis factorial. A su vez, el índice de adecuación muestral KMO = .599, establece que, si bien este es bajo, es aceptable. Esto se respalda con el valor del determinante de la matriz de correlaciones que arroja un valor de 1.233 E-9. Esto se

vuelve a demostrar con valores más favorables en un segundo análisis con las 28 variables con valores anti-imagen mayores a 0.5. Las Tablas 2 y 3 presentan los valores de factibilidad que dan paso al análisis factorial.

Tabla 2 - Prueba de KMO y Bartlett para 35 variables iniciales

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		.599
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	1241.071
	gl	595
	Sig.	.000

Fuente: Elaboración propia apartir del SPSS

Para la matriz de correlación anti-imagen desarrollada, de los 35 valores de la diagonal se presentaron variables con valores bajo 0.5. Para este trabajo, fueron eliminadas 7 variables (10, 23, 24, 29, 30, 33 y 34) y se aplicó nuevamente el coeficiente de correlación anti-imagen. Con estos resultados se dio paso al análisis factorial final.

Tabla 3 - Prueba de KMO y Bartlett para 28 variables finales

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		.709
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	926.398
	gl	378
	Sig.	.000

Fuente: Elaboración propia apartir del SPSS

4.5 EXTRACCIÓN DE COMPONENTES PRINCIPALES

Para la solución factorial final (véase Tabla 4), convergieron 8 factores que tienen valores propios mayores que 1 que explican el 69.368% del total de la varianza contemplados en la escala adaptada en este trabajo, produciéndose la pérdida del 30,632% de la información original representada por las 28 variables consideradas finalmente.

Tabla 4 - Varianza total explicada: análisis de componentes principales

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de rotación de cargas al cuadrado		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varian-za	% acumulado
1	6,047	21,597	21,597	3,581	12,791	12,791
2	3,645	13,019	34,616	3,270	11,677	24,468
3	2,438	8,706	43,322	2,795	9,981	34,450
4	1,850	6,608	49,931	2,319	8,284	42,734
5	1,574	5,620	55,551	2,262	8,077	50,811
6	1,387	4,955	60,505	1,911	6,825	57,636
7	1,273	4,546	65,052	1,877	6,703	64,340
8	1,209	4,316	69,368	1,408	5,028	69,368
9	,951	3,395	72,763			

Fuente: Elaboración propia apartir del SPSS

Los ítems mostraron valores apropiados con comunalidades que se sitúan entre 0.57 y 0.832.

El método de rotación varimax, procedimiento que redistribiye la varianza a través de todos los componentes de la matriz, lleva a una redenominación de los factores, lo que está determinado por los 28 elementos que lo constituyen luego del segundo análisis factorial y que se agrupan de esta forma en la escala final (véase Tabla 5):

Tabla 5 - variables para cada factor: matriz de componenetes rotados

	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8
1 Pienso que la educación inclusiva favorece el desarrollo de actitudes respetuosas con las diferencias en las y los estudiantes.	.581							
2 Creo que la educación inclusiva tiene más ventajas que inconvenientes.	.585							
3 Creo que la educación inclusiva es posible en todas las etapas educativas, incluida la educación media.	.712							
4 Considero que todas(os) las y los estudiantes deberían estar en las aulas regulares, independientemente de sus capacidades.					.796			

5	Valoro que todas(os) las y los estudiantes se beneficien académicamente de estar en las aulas regulares.	.776
6	Considero que todas(os) las y los estudiantes con NEE se beneficien académicamente de la atención individual.	.708
7	Considero que todas(os) las y los estudiantes se benefician socialmente de estar en las aulas regulares.	.669
8	Estimo que una atención adecuada de la diversidad requiere la presencia de otros docentes en las aulas , además del profesor(a) de asignatura.	.810
9	Me siento identificada(o) con la educación inclusiva.	.563
11	Pienso que tengo suficiente apoyo de la dirección del establecimiento para la atención del alumnado con NEE.	.808
12	Creo que tengo suficiente apoyo del(la) profesor(a) de educación especial/diferencial para la atención del alumnado con NEE.	.793
13	Cuento con suficiente ayuda de profesionales que apoyan la educación, como fonoaudióloga(o), psicóloga(o), terapeuta ocupacional, entre otros, para la atención del alumnado con NEE.	.698
14	Tengo el apoyo de otras(os) profesoras(es) para atender a mis estudiantes con NEE en el aula regular.	.573
15	Cuento con la ayuda de las familias para atender al alumnado con NEE en el aula regular.	.591
16	Cuento con suficiente tiempo para enseñar a todas/os mis estudiantes.	.663
17	Cuento con los materiales y recursos necesarios para atender a mis estudiantes con NEE en el aula regular.	.511
18	Tengo los conocimientos necesarios para atender adecuadamente al alumnado con NEE.	.755
19	Conozco estrategias pertinentes y adecuadas para la atención del alumnado con NEE.	.824
20	Tengo las habilidades necesarias para atender adecuadamente al alumnado con NEE en el aula regular.	.616

21	Tengo la capacitación suficiente para atender adecuadamente a las/os alumnos con NEE en el aula regular.	.774	
22	Creo que para una educación inclusiva no es necesario contar con recursos excepcionales, sino con una identidad docente distinta.		.788
25	Valoro que las universidades integren en la formación del profesorado una identidad docente con enfoque inclusivo.	.538	
26	Pienso que los centros educativos tienen que capacitar al profesorado que ya trabaja en las escuelas con el alumnado con NEE.	.850	
27	Siento que la práctica de co-enseñanza (docencia conjunta entre docente de asignatura y de educación especial/diferencial) es muy necesaria para la atención del alumnado con NEE.	.844	
28	Valoro la práctica del trabajo colaborativo que se da entre docentes de asignatura, docente especial/diferencial y profesionales de apoyo.	.634	
31	Tengo en cuenta las necesidades del curso y del alumnado con NEE a la hora de planificar las actividades de clase.		.629
32	Implemento actividades con diferentes niveles de exigencia para que unos(as) estudiantes realicen unas y otros otras, en una misma lección (actividades multinivel).		.745
35	Evalúo a las(os) estudiantes de acuerdo con lo que son capaces de hacer (variar la evaluación según estándares individuales de desempeño).		.620

Fuente: Elaboración propia apartir del SPSS

Los resultados dan cuenta que los factores uno (1), dos (2), tres (3) y cuatro (4) agrupan un número significativo de las variables y en forma equilibrada en cantidad, mientras el resto de los componentes agrupan un número menor de variables, aún así, no hay ambigüedad en la carga de las variables para cada factor, donde:

- El factor uno (1) describe creencias sobre la educación inclusiva que se sustentan en sus principios. Esto requiere disponer del estudiantado las mismas oportunidades de formación y desarrollo (CASANOVA, 2011; BOOTH *et al.*, 2015). Sin embargo, implementar el currículo bajo un enfoque inclusivo es más bien percibido como un obstáculo para la práctica, lo que le otorga una mirada negativa por sobre el enriquecimiento del proceso escolar (GONZÁLEZ *et al.*, 2016; NAVARRO, 2016; SEVILLA *et al.*, 2018).

- El factor dos (2), analiza elementos que deben estar presentes en la formación del profesorado para responder a las necesidades educativas del estudiantado. San Martín *et al.* (2017) concluyen que esta demanda no cuenta con un correlato en la transformación estructural de los programas de pedagogía en educación básica y media. A partir de los nuevos y múltiples roles y funciones que se van asumiendo en el ejercicio profesional y de las exigencias sociales, se va necesitando desarrollar nuevas competencias que van modificando los perfiles propios de la profesión docente. Frente a este cambio paradigmático, formar profesores para una educación inclusiva demanda momentos de reformulación, análisis y reconstrucción (HERRERA *et al.*, 2018), donde la identidad profesional cobra una especial atención, pues es el profesorado, quien requiere de la constitución de equipos que caminen al encuentro de identidades, generando una relación de equipos que trabajan en colaboración (CALVO, 2014; VAILLANT, 2016; CRUZ, 2018).

- El factor tres (3) describe medidas institucionales necesarias para llevar a cabo la educación inclusiva. Desde este punto, para Manghi *et al.* (2018) la transformación de la escuela tiene que transitar de la mano de la implementación del enfoque inclusivo. El diseño y desarrollo de la enseñanza, se está enfrentando a nuevos paradigmas que hacen imprescindible reconocer que los cambios en la profesión docente deben estar alineados con cambios en los actores docentes (BOLÍVAR; DOMINGO; PÉREZ, 2014). Esta transformación también tiene que ir de la mano de la transformación de las estructuras sistémicas y normativas al interior de los establecimientos educacionales.

- El factor cuatro (4) describe el trabajo colaborativo como elemento necesario para la educación inclusiva. Para Calvo (2014), Vaillant (2016) y Cruz, (2018), la inclusión educativa de estudiantes con NEE se tiene que acompañar de una concepción personal sobre la profesión docente, donde la reflexión y la colaboración posibiliten de forma efectiva este enfoque. La formación de futuros profesores tiene que estar concebida bajo parámetros que favorezcan la inclusión educativa, haciendo del trabajo colaborativo una cualidad de doble función como competencia profesional y estrategia laboral. Abordar la inclusión educativa de estudiantes con NEE debe ir acompañada de una concepción personal de la profesión docente que favorezca este proceso, siendo el encuentro reflexivo y colaborativo con otros profesores lo que posibilite que se de forma efectiva el enfoque.

- El factor cinco (5) da cuenta de la percepción del profesorado frente a la educación inclusiva, el factor seis (6) pone atención a los recursos necesarios para implementar la educación inclusiva, el factor siete (7) analiza acciones de la práctica docente para potenciar la educación inclusiva y el factor ocho (8) da cuenta del nivel de apoyo de las familias para responder a las necesidades educativas del estudiantado, donde el vínculo que las familias desarrollan con las escuelas contribuyen al proceso educativo de hijas e hijos, más aún cuando conviven con una NEE (RUIZ, 2016; BRITO *et al.*, 2018). No se puede desconocer

que el rol que cumple el profesorado repercute directamente en el desarrollo educativo del estudiantado, más aún si convive con NEE (CHINER, 2011; AINSCOW 2102), donde la práctica docente cumple un propósito primordial a la hora de implementar una educación de calidad que respete la diversidad del aula (SAN MARTÍN *et al.*, 2017). Contradictoriamente, el profesorado si bien se declara a favor de la inclusión y sus principios, sus actitudes son menos positivas a la hora de implementar la práctica inclusiva en el aula (GONZÁLEZ *et al.*, 2016; RUIZ, 2016; NAVARRO, 2016; MELLADO *et al.*, 2017; ANGENSCHIEDT; NAVARRETE, 2017; PEGALAJAR; COLMENERO, 2017; SEVILLA *et al.*, 2018). Esta situación trae consigo consecuencias que se refleja en la resistencia a modificar dicha práctica, la que es justificada en aspectos externos a su identidad profesional, sino más bien son atribuibles a las dificultades que la propia organización educativa tiene y que se traduce en dificultades que afectan la gestión pedagógica. Estas dificultades se ven atravesadas por la falta de recursos, tiempo, apoyo (técnico pedagógico y de las familias) y de formación específica (GONZÁLEZ *et al.*, 2016; NAVARRO, 2016; ANGENSCHIEDT; NAVARRETE, 2017; SEVILLA *et al.*, 2018).

5 CONSIDERACIONES FINALES

En este estudio se presentó el proceso de adaptación y validación de una escala que permita conocer la identidad profesional docente para una educación inclusiva en el profesorado que se desempeña de 1° a 8° básico de establecimientos educacionales del gran Concepción.

Las fases y etapas de implementación del estudio comprueban satisfactoriamente los análisis para evaluar la validez de la adaptación de la Escala de Opinión acerca de la Educación Inclusiva de Bravo y Cardona (2010) versión profesorado, con el fin de conocer la Identidad Profesional Docente enfocado a la Educación Inclusiva del estudiantado con NEE en aula regular.

Frente a la determinación de la validez de contenido, éste ha contado con un número apropiado de jueces expertos para la obtención de un correcto análisis (DELGADO; CARRETERO; RUCH, 2012; VARELA; DÍAZ; GARCÍA, 2012) y sus evaluaciones mostraron que la mayoría de los ítems fueron correctos y adecuados en comprensión y escritura.

En relación a la validez de constructo, la examinación de factibilidad para la realización del análisis factorial exploratorio de los ítems fue satisfactorio, donde la significancia asociada a la prueba de esfericidad de Bartlett (1241.071; $p = .000$) y el índice KMO obtenido (.599) indican que las variables están intercorrelacionadas y la adecuación de la muestra es aceptable para dar paso al análisis factorial. Sin embargo, al aplicar el método de extracción de componentes principales y el de rotación Varimax, se centró

la atención en la diagonal de la matriz de correlación anti-imagen, considerando los valores superiores a 0.5, lo que dio paso a la eliminación de siete (7) variables que tenían valores menores a 0.5 y así llegar a una solución factorial definitiva con 28 variables. Así se comprueban y superan satisfactoriamente todos los tipos de análisis sobre la pertinencia y validez de la matriz de datos para la aplicabilidad del análisis factorial.

En otra fase de implementación del estudio, cuyo propósito buscaba analizar la confiabilidad de la adaptación de la escala, los resultados obtenidos para el total inicial de los ítems fue un $\alpha=.815$, coeficiente que refleja el grado en el que covarían los ítems que constituyen la escala, contando con consistencia interna, lo que es confirmado con el método de las dos mitades (.801 y .724 respectivamente).

Como en este estudio se aplicó un segundo análisis factorial a partir del análisis de la diagonal de correlación anti-imagen, el coeficiente de fiabilidad aumentó a un $\alpha=.857$, con valores para ambas mitades de .802 y .763, esto indica que la fiabilidad del instrumento final es alta.

Como resultado del estudio realizado, se puede concluir que se dispone de un instrumento con datos válidos para su constructo y contenido y que cuenta con la fiabilidad suficiente para conocer la identidad profesional docente con enfoque inclusivo en el profesorado de 1° a 8° básico de establecimientos educacionales del gran Concepción.

Las próximas investigaciones sobre la temática abordada deberían tender a realizar un análisis factorial confirmatorio del instrumento, enriqueciendo la representatividad de la población a la que está dirigida.

Pues bien, como se trata de una escala de autoreferencia, esto pudiera incidir en niveles de deseabilidad social frente a las repuestas. Para contrastar lo anterior, es recomendable acompañar la recogida de datos con entrevistas al profesorado así como poder ampliar la información, conociendo las valoraciones de otros agentes educativos, como equipos técnico pedagógico, equipos directivos y los propios estudiantes, consultando sobre sus percepciones acerca de la identidad profesional docente con enfoque inclusivo que de repuestas educativas al estudiantado con NEE. La efectividad de la educación inclusiva no depende solo de un sustento normativo para su implementación, también requiere de la transformación del profesorado y de las organizaciones educativas.

Es importante considerar las limitaciones comentadas, teniéndolas presente en posteriores investigaciones, pudiendo aplicar con total garantías este instrumento a otras poblaciones.

REFERENCIAS

ABAD, F.; GARRIDO, J.; OLEA, J.; PONSADA, V. **Introducción a la psicometría**: teoría clásica de los tests y teoría de la respuesta al ítem. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid, 2006. Disponible en: http://aprendeenlinea.udea.edu.co/lms/investigacion/file.php/39/ARCHIVOS_2010/PDF/IntPsicometria_aristidesvara_1_.pdf. Acceso en: 22 feb. 2022.

AINSCOW, M. Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. **Revista de Educación Inclusiva**, Almería, v. 5, n. 1, p. 39-49, jul. 2012. Disponible en: <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/220/214>. Acceso en: 22 feb. 2022.

ALFONZO, I. A.; AVENDAÑO, V. P. La identidad docente de los profesores de educación media superior. El caso del colegio de bachilleres de Chiapas. **Revista Latinoamericana de Estudios Educativos**, Ciudad de México D. F., v. 46, n. 3, p. 157-170, jul. 2016. Disponible en: <https://doi.org/10.48102/rlee.2016.46.3.17>. Acceso en: 22 feb. 2022.

ANGENSCHIEDT, L. B.; NAVARRETE, I. A. Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva. **Ciencias Psicológicas**, Montevideo, v. 11, n. 2, p. 233-243, jun. 2017. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.22235/cp.v11i2.1500>. Acceso en: 22 feb. 2022.

APABLAZA, M. S. Representaciones sociales de profesores respecto de la diversidad escolar en relación a los contextos de desempeño profesional, prácticas y formación inicial. **Estudios Pedagógicos**, Valdivia, v. 40, n. 1, p. 7-24, jun. 2014. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000100001>. Acceso en: 22 feb. 2022.

BARON, R.; BYRNE, D. **Psicología social**. Madrid: Prentice-Hall, 2005. 577 p. Disponible en: <https://ayudacontextos.files.wordpress.com/2018/04/psi-social.pdf>. Acceso en: 22 feb. 2022.

BARRAZAS, A. M. La consulta a expertos como estrategia para la recolección de evidencias de validez basadas en contenido. **Investigación Educativa Duranguense**, Durango, v. 7, p. 5-13, sep. 2007. Disponible en: <http://www.upd.edu.mx/PDF/Revistas/InvestigacionEducativaDuranguense7.pdf>. Acceso en: 22 feb. 2022.

BACKHOFF, E. E.; AGUILAR, J. V.; LARRAZOLO, N. R. Metodología para la validación de contenidos de exámenes normativos. **Revista Mexicana de Psicología**, Ciudad de México D. F., v. 23, n. 1, p. 79-86, junio. 2006. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243020646010>. Acceso en: 22 feb. 2022.

BOLÍVAR, A.; DOMINGO, J.; PÉREZ-GARCÍA, P. Crisis and Reconstruction of Teachers' Professional Identity: The Case of Secondary School Teachers in Spain. **The Open Sports Sciences Journal**, ciudad, v. 7, n. 2(4), p. 106-112, nov. 2014. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.2174/1875399X01407010106>. Acceso en: 22 feb. 2022.

BOLÍVAR, A. B.; FERNÁNDEZ, M. C.; MOLINA, E. R. Investigar la identidad profesional del profesorado: una triangulación secuencial. **Forum: Qualitative Social Research**, Berlín, v. 6, n. 1, ene. 2005. Disponible en: <https://doi.org/10.17169/fqs-6.1.516>. Acceso en: 22 feb. 2022.

BOOTH, T.; SIMÓN, C.; SANDOVAL, M.; ECHEITA, G.; MUÑOZ, Y. Guía para la Educación Inclusiva. Promoviendo el aprendizaje y la participación en las escuelas: Nueva edición revisada y ampliada. **REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, Madrid, v. 13, n. 3, p. 5-19, jun. 2015. Disponible en: <https://revistas.uam.es/reice/article/view/2780>. Acceso en: 22 feb. 2022.

BRAVO, L. C. **Percepciones y opiniones hacia la educación inclusiva del profesorado y de las/os equipos directivos de los centros educativos de la dirección regional de enseñanza de Cartago en Costa Rica**. 2013. 287 p. Tesis (Doctorado en "Investigación educativa: Enseñanza y Aprendizaje") – Universidad de Alicante, Alicante, España, 2013. Disponible en: https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/31675/1/tesis_lauraines_bravo.pdf. Acceso en: 22 feb. 2022.

BRITO, L. B.; SUBERO, D. T.; ESTEBAN-GUITART, M. Fondos de conocimiento e identidad: Una vía sociocultural de continuidad educativa. **Revista Educación**, v. 42, p. 1, p. 2215-2644, oct. 2018. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v42i1.23470>. Acceso en: 22 feb. 2022.

CARDONA, M. C.; BRAVO, L. **Escala de opinión hacia la educación inclusiva**. Alicante: Universidad de Alicante, 2010.

CASANOVA, M. R. **Educación inclusiva: un modelo de futuro**. Madrid: Wolters Kluwer, 2011.

CALVO, G. Desarrollo profesional docente: el aprendizaje profesional colaborativo. En (Unesco-Orealc). **Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual**. Santiago de Chile: Ceppe y Unesco. 2014.

CHINER, E. S. **Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula**. 2011. 301 p. Tesis (Doctorado en "Atención a la diversidad en ámbitos educativos") - Universidad de Alicante, Alicante, España. 2011. Disponible en: http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/19467/1/Tesis_Chiner.pdf. Acceso en: 22 feb. 2022.

CISNEROS, E. C.; JORQUERA, M. J.; AGUILAR, A. P. Validación de instrumentos de evaluación docente en el contexto de una universidad española. **Voces y silencios: Revista Latinoamericana de Educación**, Bogotá, v. 3, n. 1, p. 41-55, jun. 2012. Disponible en: <https://doi.org/10.18175/vys3.1.2012.03>. Acceso en: 22 feb. 2022.

CRUZ, R. Inclusión, Discapacidad y Profesores: Algunas Reflexiones para Repensar las Prácticas (Político Educativas). **Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva**, v. 12, n. 2, p. 41-57. oct. 2018. Disponible en: <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000200004>. Acceso en: 22 feb. 2022.

DELGADO-RICO, E.; CARRETERO-DIOS, H.; RUCH, W. Content validity evidences in test development: An applied perspective. **International Journal of Clinical and Health Psychology**, v. 12, n. 3, p. 449-460, sep. 2012. Disponible en: http://www.aepc.es/ijchp/articulos_pdf/ijchp-421.pdf. Acceso en: 22 feb. 2022.

DUBAR, C. **Crisis de las identidades: La interpretación de una mutación**. Barcelona: Ediciones Bellaterra S. L., 2002.

ECHEITA, G. Competencias esenciales en la formación inicial de un profesorado inclusivo. Un proyecto de la Agencia Europea para el Desarrollo de las Necesidades Educativas Especiales. **Tendencias Pedagógicas**, Madrid, v. 19, p. 7-24, oct. 2015. Disponible en: <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1999>. Acceso en: 22 feb. 2022.

ELÍAS, E. La construcción de identidad profesional en los estudiantes del profesorado de educación primaria. **Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado**, Granada, v. 20, n. 3, p.

335-365, ene. 2016. Disponible en: <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/54602>. Acceso en: 22 feb. 2022.

ESCOBAR, J. P.; CUERVO, A. M. Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. **Avances en Medición**, Bogotá, v. 6, n. 1, p. 27-36. 2008. Disponible en: http://www.humanas.unal.edu.co/psicometria/files/7113/8574/5708/Articulo3_Juicio_de_expertos_27-36.pdf. Acceso en: 22 feb. 2022.

ESCRIBANO, A.; MARTÍNEZ, A. **Inclusión educativa y profesorado inclusivo: aprender juntos para aprender a vivir juntos**. Madrid: Narcea, 2013. 152 p.

FERRADA, D. Identidad Docente frente a la Calidad como Estandarización en las Escuelas de la Región del Biobío. **Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva**, Santiago, v. 11, n. 1, p. 93-107, abr. 2017. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782017000100007>. Acceso en: 22 feb. 2022.

GALAZ, A. El profesor y su identidad profesional: ¿facilitadores u obstáculos del cambio educativo? **Estudios pedagógicos**, Valdivia, v. 37, n. 2, p. 89-107, dic. 2011. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000200005>. Acceso en: 22 feb. 2022.

GARMENDIA, M. Análisis factorial: una aplicación en el cuestionario de salud general de Goldberg, versión de 12 preguntas. **Revista Chilena de Salud Pública**, Santiago, v. 11, n. 2, 57-65, ene. 2007. Disponible en: <https://revistasaludpublica.uchile.cl/index.php/RCSP/article/view/3095/2963>. Acceso en: 22 feb. 2022.

GONZÁLEZ, F. G.; MARTÍN, E. P.; POY, R.; JENARO, C. Percepciones del profesorado sobre la inclusión: estudio preliminar. **Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, Murcia, v. 19, n. 3, p. 11-24, sep. 2016. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.3.219321>. Acceso en: 22 feb. 2022.

GONZÁLEZ, Y. R.; TRIANA, D. F. Actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. **Educación y Educadores**, Bogotá, v. 21, n. 2, 200-218, oct. 2018. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.5294/edu.2018.21.2.2>. Acceso en: 22 feb. 2022.

HERNÁNDEZ, D.; LEZAMA, F. A. Configuración de la identidad de profesores de matemáticas de educación secundaria a partir de un proceso de profesionalización. Un estudio de caso.

Perspectiva Educacional, Valparaíso, v. 58, n. 1, p. 26-58, jun. 2019. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-Vol.58-Iss.1-Art.817>. Acceso en: 22 feb. 2022.

HERRERA, J.; PARRILLA, P.; BLANCO, A.; GUEVARA, G. La Formación de docentes para la Educación Inclusiva. Un reto desde la Universidad Nacional de Educación en Ecuador. **Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva**, Santiago, v. 12, n. 1, p. 21-38, abr. 2018. Disponible en: <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000100003>. Acceso en: 22 feb. 2022.

HERRERA-SEDA, C. La Formación Inicial del Profesorado para una Educación Inclusiva: Desafíos, Oportunidades y Transformaciones. **Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva**, Santiago, v. 12, n. 2, p. 17-20, dic. 2018. Disponible en: <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000200002>. Acceso en: 22 feb. 2022.

LEY N° 20.370. Establece la Ley General de Educación. **Diario Oficial de la República de Chile**. Santiago, Chile, 17 de agosto 2009.

LEY N° 20.845. De inclusión escolar. **Diario Oficial de la República de Chile**. Santiago, Chile, 29 de mayo de 2015.

LÓPEZ, M.; ECHEITA, G.; MARTÍN, E. Dilemas en los procesos de inclusión: explorando instrumentos para una comprensión de las concepciones educativas del profesorado. **Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva**, Santiago, v. 4, p. 2, 155-176, oct. 2010. Disponible en: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num2/art8.pdf>. Acceso en: 22 feb. 2022.

LÓPEZ, M. A.; GUTIÉRREZ, L. P. Cómo llevar a cabo e interpretar un análisis factorial exploratorio utilizando SPSS. **REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació**, Barcelona, v. 12, n. 2, p. 1-14, jul. 2019. Disponible en: <http://doi.org/10.1344/reire2019.12.227057>. Acceso en: 22 feb. 2022.

MANGHI, D.; SAAVEDRA, C.; BASCUÑÁN, N. Prácticas educativas en contextos de educación pública, inclusión más allá de las contradicciones. **Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva**, Santiago, v. 12, n. 2, p. 21-39, oct. 2018. Disponible en: <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000200003>. Acceso en: 22 feb. 2022.

MARROQUÍN, M. G. Análisis de las relaciones conceptuales de la identidad y la práctica profesional docente. **Sinergias Educativas**, Quevedo, v. 4, n. 2, p. 87-122, jun. 2019 Disponible en: <https://doi.org/10.31876/se.v4i2.42>. Acceso en: 22 feb. 2022.

MELLADO, M. H; CHAUCONO, J. C.; HUECHE, M. O.; ARAVENA, O. K. Percepciones sobre la educación inclusiva del profesorado de una escuela con Programa de Integración Escolar. **Revista de Educación**, San José, v. 41, n. 1, p. 1-14, ene. 2017. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v41i1.21597>. Acceso en: 22 feb. 2022.

MONTECINOS, C. Desarrollo profesional docente y aprendizaje colectivo. **Psicoperspectivas**, Valparaíso, v. 2, n. 1, p. 105-128, sin mes, 2003. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol2-Issue1-fulltext-6>. Acceso en: 22 feb. 2022.

NAVARRO, D. C. La percepción del profesorado sobre la inclusión del alumnado con discapacidad. **Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad**, Jaén, v. 2, n. 4, p. 35-52, oct. 2016. Disponible en: <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/riai/article/view/4234/3459>. Acceso en: 22 feb. 2022.

NAVAS, L. M.; CASTILLO, A. M. Actitudes del profesorado de conservatorios sobre la integración educativa: un análisis exploratorio. **Revista Española de Orientación y Pedagogía**, Alicante, v. 18, n. 1, p. 47-58, jun. 2007. Disponible en: <https://doi.org/10.5944/reop.vol.18.num.1.2007.11296>. Acceso en: 22 feb. 2022.

ORTEGA, E.; JIMÉNEZ, J.; PALAO, J.; SAINZ, P. Diseño y validación de un cuestionario para valorar las preferencias y satisfacciones en jóvenes jugadoras de baloncesto. **Cuadernos de Psicología del Deporte**, Murcia, v. 8, n. 2, p. 39-58, sep. 2008. Disponible en: <https://revistas.um.es/cpd/article/view/54281>. Acceso en: 22 feb. 2022.

PELLETIER, F.; MORALES, A. Saber e identidad en la profesión docente. De la identidad de estudiante a la de docente principiante. En: CANTÓN, Isabel; TARDIF, Maurice (Coords.). **Identidad Profesional Docente**. Madrid: Narcea, 2018. p. 57-74.

QUILAQUEO, D.; QUINTRIQUEO, S.; RIQUELME, E. Identidad Profesional Docente: Práctica Pedagógica en Contexto Mapuche. **Estudios Pedagógicos**, Valdivia, v. 42, n. 2, p. 269-284, dic. 2016. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000200015>. Acceso en: 22 feb. 2022.

RENDÓN, M. M.; VILLASÍS, M. K.; MIRANDA, M. N. Estadística descriptiva. **Revista Alergia México**, Ciudad de México D. F., v. 63, n. 4, p. 397-407, oct. 2016. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.29262/ram.v63i4.230>. Acceso en: 22 feb. 2022.

SAN MARTÍN, C.; VILLALOBOS, C.; MUÑOZ, C.; WYMAN, I. Formación inicial docente para la educación inclusiva. Análisis de tres programas chilenos de pedagogía en educación básica que incorporan la perspectiva de la educación inclusiva. **Calidad en la Educación**, Santiago, n. 46, p. 20-52, jul. 2017. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n46.2>. Acceso en: 22 feb. 2022.

SEVILLA, D. S.; MARTÍN, M. P.; JENARO, C. R. Actitud del docente hacia la educación inclusiva y hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales. **Innovación Educativa**, Ciudad de México D. F., v. 18, n. 78, p. 115-142, sep. 2018. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v18n78/1665-2673-ie-18-78-115.pdf>. Acceso en: 22 feb. 2022.

SKJONG, R.; WENTWORTH, B. Expert Judgement and risk perception. *In*: ISOPE - OFFSHORE AND POLAR ENGINEERING CONFERENCE, 4. Stavanger, Noruega. **Anais [...]**. 2000. Disponible en: <http://research.dnv.com/skj/Papers/SkjWen.pdf>. Acceso en: 22 feb. 2022.

SUTHERLAND, L.; HOWARD, S.; MARKAUSKAITE, L. Professional identity creation: examining the development of beginning preservice teachers' understanding of their work as teachers. **Teaching and Teacher Education**, California, v. 26, n. 3, p. 455-465, abr. 2010. Disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.06.006>. Acceso en: 22 feb. 2022.

TEJADA, J. La búsqueda de la identidad laboral del profesorado. En: CANTÓN, Isabel; TARDIF, Maurice (Coords.). **Identidad Profesional Docente**. Madrid: Narcea, 2018.

TENORIO, S. Formación inicial docente y necesidades educativas especiales. **Estudios Pedagógicos**, Valdivia, v. 37, p. 249-265, dic. 2011. Disponible en: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v37n2/art15.pdf>. Acceso en: 22 feb. 2022.

THOMAS, J. R.; NELSON, J. K. **Métodos de investigación en actividad física**. Madrid: Paidotribo, 2007.

TREJO, N.; MORA, A. Identidad profesional de profesores jóvenes de lengua inglesa. El caso de la Universidad Autónoma de Tamaulipas. **Innovación Educativa**, Ciudad de México D. F., v. 18, n. 77, p. 91-

115, may. 2018. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v18n77/1665-2673-ie-18-77-91.pdf>. Acceso en: 22 feb. 2022.

VANEGAS, C. O.; FUENTEALBA, A. J. Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: consideraciones claves para la formación de profesores. **Perspectiva Educacional**, Valparaíso, v. 58, n. 1, p. 115-138, jun. 2019. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.1-art.780>. Acceso en: 22 feb. 2022.

VAILLANT, D. Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. **Revista Docencia**, Santiago, v. 60, p. 07-13, dic. 2016. Disponible en: <https://ie.ort.edu.uy/innovaportal/file/48902/1/trabajo-colaborativo-y-nuevos-escenarios-denise-vaillant.pdf>. Acceso en: 22 feb. 2022.

VARELA, M. R.; DIAZ, L. D.; GARCÍA, R. D. Descripción y usos de la técnica Delphi en investigaciones en áreas de la salud. **Investigación en Educación Médica**, Ciudad de México D.F., v. 1, n. 2, p. 90-5, abr. 2012. Disponible en: http://riem.facmed.unam.mx/sites/all/archivos/V1Num02/07_MI_DESCRIPCION_Y_USOS.PDF. Acceso en: 22 feb. 2022.

VIEYTES, R. **Metodología de la Investigación en organizaciones, mercado y sociedad: epistemología y técnicas**. Buenos Aires: Editorial de las Ciencias, 2004. 732 p.