

UNIVERSIDAD DE SALAMANCA
INSTITUTO UNIVERSITARIO DE INTEGRACIÓN EN LA COMUNIDAD
MÁSTER EN INTEGRACIÓN DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD, ON-
LINE



VERIFICACIÓN DE LAS PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS DE LA
LISTA DE VERIFICACIÓN DE INCLUSIÓN

AUTORA: ANA LUÍSA MACHADO SARAIVA
TUTORA: DRA. MARÍA ISABEL CALVO ÁLVAREZ

Enero 2023



Dra. María Isabel Calvo Álvarez, Profesora de la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca

Informa:

Que el Trabajo Fin de Máster titulado “Verificación de las propiedades psicométricas de la lista de verificación de inclusión” Y realizado bajo su dirección por la alumna: ANA LUISA MACHADO SARAIVA, para la obtención del Título de “Máster en Integración de Personas con Discapacidad, on-line”, reúne los requisitos necesarios para ser presentado.

Y para que así conste a los efectos oportunos, firmo la presente en Salamanca, a 22 de enero de 2023.

Fdo. M^a Isabel Calvo Álvarez

DECLARACIÓN DE AUTORÍA

Declaro que:

- 1) He redactado el trabajo “Verificación de las propiedades psicométricas de lista de verificación de inclusión” para la asignatura de Trabajo Fin de Máster del Máster en Integración de Personas con Discapacidad, on-line en el curso académico 2021/2022, de forma autónoma, con la ayuda de las fuentes bibliográficas citadas en las Referencias bibliográficas. 2) He identificado como tales todas las partes tomadas de las fuentes indicadas, textualmente o conforme a su sentido. 3) El trabajo realizado, así como el material incluido en los Anexos constituye una aportación personal y que no he copiado, reproducido ni utilizado programas ya existentes. En todos los casos se ha reconocido expresamente la autoría de instrumentos de evaluación o similares, publicados. 4) Soy consciente de que no respetar estos extremos es objeto de sanciones universitarias y/o de otro orden, incluyendo la calificación del TFM con un 0-Suspenso.

En 22 , a de enero de 2023

Fdo.:

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, me gustaría agradecer a la Dirección de *ASSOL – Associação de Solidariedade Social de Lafões* por la confianza y la inversión en mi formación. Al director ejecutivo, Dr. Mário Pereira por ser un líder que siempre nos ha animado a desarrollarnos y salir de nuestra zona de confort.

Al equipo del Centro de Recursos para la Inclusión (CRI), por su profesionalismo, compromiso, dedicación y, principalmente, por los lazos que nos unen. Un agradecimiento especial a mi colega Aida Araújo Rebelo por toda la ayuda y el intercambio de conocimientos y la coordinadora del equipo, Marta Sá, por todo el apoyo y estímulo para la realización de este trabajo.

A mi colega Sara Raposo, por ser la mejor compañera que pude haber tenido en esta aventura del Máster.

A mi tutora, la profesora Isabel, por su ayuda y por su paciencia conmigo.

A mis padres, que siempre han sido un ejemplo de honestidad, trabajo y dedicación.

A Gonçalo por enseñarme a vivir el amor, el aprecio y la aceptación incondicional y por haber sembrado en mí el deseo de contribuir a la construcción de una escuela verdaderamente inclusiva y donde todos puedan crecer felices.

RESUMEN

La falta de un instrumento que evalúe la inclusión de estudiantes con discapacidad en Portugal llevó al equipo del Centro de Recursos de Inclusión (CRI) de ASSOL a construir un instrumento denominado Lista de verificación de inclusión (LVI), que es una parte integral del libro *Pertenecer y participar para aprender* (Pereira, 2017). En 2021 se realizó un primer estudio exploratorio (Saraiva et al, 2022), que concluyó que la versión final de la escala tenía buenas propiedades psicométricas y sugirió la necesidad de realizar otros estudios replicativos y confirmatorios de los resultados encontrados. A partir de los datos recogidos en la aplicación del LVI, en el curso escolar 2021-2022 se desarrolló un nuevo estudio cuantitativo, no experimental y exploratorio con el objetivo de confirmar los datos del estudio anterior. Este estudio se llevó a cabo con una muestra de 176 estudiantes de ocho grupos de escuelas en el distrito de Viseu, con edades comprendidas entre 6 y 21 años. La mayoría de ellos son estudiantes varones ($n=108$; 61,4%), con edades comprendidas entre 11 y 15 años ($n=100$; 56,8%). Sin embargo, la solución que se encontró no tenía el mismo significado. Así, se probaron otras soluciones, y se decidió retener cuatro factores, debido al hecho de que parece que uno de los factores se diluyó en el factor "inclusión", porque los ítems presentaron altas correlaciones entre sí. Para el cálculo de las cargas factoriales, se utilizó la técnica de factorización por el eje principal (Principal Axis Factoring), con rotación oblicua *Promax*, permitiendo verificar que las cargas están mejor distribuidas entre los factores, presentan valores propios mayores o iguales a uno y explican en total el 48% de la varianza total (Factor 1: Participación, Factor 2: Autonomía, Factor 3: Pertenencia y Factor 4: Autodeterminación), todos con alta consistencia interna ($\alpha > .88$). También se observaron valores satisfactorios en la medición de adecuación de la muestra ($KMO=.819$) y en la verificación de Bartlett ($\chi^2=9327,944$, $p<.000$), indicando que las correlaciones entre los ítems son buenas para realizar el análisis. En cuanto a la confiabilidad de la escala total, tiene una alta consistencia interna ($\alpha=.935$).

Se analizó la distribución de los valores de LVI en su totalidad y para cada uno de los factores, y para ello se realizó la prueba de Kolmogorov-Smirnov, con corrección de Lilliefors. Los valores obtenidos revelan que la distribución es normal para todos los factores ($p>.05$), por lo que se utilizó la correlación paramétrica, Pearson. Los resultados indican la existencia de correlaciones positivas y estadísticamente significativas entre los factores participación, pertenencia y autonomía, y los factores pertenencia y participación son los que presentan una correlación más alta ($r=.687$, $p<.000$). Además, también se realizó un análisis de las diferencias entre las diversas medidas de apoyo al aprendizaje, dependiendo de los factores, y se encontró que existen diferencias estadísticamente significativas en todas ellas.

Finalmente, se considera que la versión final de la Lista de Verificación de Inclusión tiene buenas propiedades psicométricas, a pesar de la necesidad de estudios replicativos y confirmatorios de los resultados encontrados.

Palabras clave: *Lista de verificación de inclusión, pertenencia, participación, apoyo centrado en el estudiante y autodeterminación.*

ABSTRACT

The lack of an instrument that assesses the Inclusion of students with disabilities or disabilities in Portugal led the ASSOL's Inclusion Resource Center (CRI) team to build an instrument called the Inclusion Checklist (LVI), which is an integral part of the book *Belonging and Participating to Learn* (Pereira, 2017). In 2021, a first exploratory study was conducted (Saraiva et al, 2022), which concluded that the final version of the scale had good psychometric properties and suggested the need to perform other replicative and confirmatory studies of the results found. Based on the data collected in the application of the LVI, in the 2021-2022 school year a new quantitative, non-experimental, and exploratory study was developed with the objective of confirming the data from the previous study. This work was carried out with a sample of 176 students, from eight to groups of schools in the district of Viseu, aged between 6 and 21 years. Most of them are male students (n=108; 61.4%), aged 11-15 years (n=100; 56.8%). However, the solution that was found did not have the same meaning. Thus, other solutions were tested, and it was decided to retain four factors, because it seems that one of the factors was diluted in the "inclusion" factor, because the items presented high correlations with each other. For the calculation of factor loadings, the technique factoration by the main axis factoring (Main Axis Factoring) was used, with *promax* oblique rotation, allowing to verify that the loads are better distributed among the factors, present their own values greater than or equal to one and explain in total 48% of the total variance (Factor 1: Participation, Factor 2: Autonomy, Factor 3: Belonging and Factor 4: Self-determination), all with high internal consistency ($\alpha > .88$). Satisfactory values were also observed in the sample adequacy measurement (KMO=.819) and bartlett's check ($\chi^2=9327,944$, $p < .000$), indicating that the correlations between the items are good for performing the analysis. Regarding the reliability of the total scale, it has a high internal consistency ($\alpha=.935$).

The distribution of the LVI values in its entirety and for each of the factors was analyzed, and for this it was performed the Kolmogorov-Smirnov test, with Lilliefors correction. The obtained values reveal that the distribution is normal for all factors ($p > .05$), so the parametric correlation, Pearson, was used. The results indicate the existence of positive and statistically significant correlations between the factors participation, belonging and autonomy, and the factors belonging, and participation are those that present a stronger correlation ($r=.687$, $p < .000$). In addition, an analysis of differences between the various measures to support learning was also performed, depending on the factors, and it was found that there are statistically significant differences in all of them.

Finally, it is considered that the final version of the Inclusion Checklist has good psychometric properties, despite the need for replicative and confirmatory studies of the results found.

Keywords: Checklist of inclusion, belonging, participation, student-centered support, and self-determination.

RESUMEN DE SIGLAS EMPLEADAS EN EL ESTUDIO

ASSOL - Asociación de Solidaridad Social de Lafões

AFE - Análisis Factorial Exploratorio

CRI - Centro de Recursos para la Inclusión

EMAEI - Equipo Multidisciplinario de Apoyo a la Educación Inclusiva

IE - Educación inclusiva

LVI - Lista de verificación de inclusión

MEC - Ministerio de Educación y Ciencia

NEE - Necesidades educativas especiales

PEI - Programa Educativo Individual

PIQ - Cuestionario de Percepción de Inclusión

PIT - Plan de Transición Individual

ÍNDICE DE CONTENIDOS

1. INTRODUCCIÓN.....	9
1.1 EDUCACIÓN INCLUSIVA	9
1.1.1 LEGISLACIÓN VIGENTE EN PORTUGAL	10
1.1.2 CENTRO DE RECURSOS PARA LA INCLUSIÓN.....	12
1.2 CONTEXTUALIZACIÓN DEL TFM	14
1.2.1 LISTA DE VERIFICACIÓN DE INCLUSIÓN	15
2. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	19
2.1. OBJETIVO DEL ESTUDIO	19
2.2. TIPO DE ESTUDIO	19
2.3 HERRAMIENTA DE RECOGIDA DE DATOS.....	20
2.4 MUESTRA	21
3. ANÁLISIS Y RESULTADOS	22
3.1. ANÁLISIS FACTORIAL EXPLORATORIO	22
3.2. RESULTADOS	26
3.3 CONCLUSIONES	27
4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	31
5. ANEXOS.....	35

ÍNDICE DE TABELAS E FIGURAS

Tabla 1. Caracterización sociodemográfica de la muestra.....	22
Tabla 2. Teste de KMO e Bartlett	23
Tabla 3. Matriz de saturación de los ítems en los factores para la solución redonda oblicua Promax con normalización de Kaiser	25
Tabla 4. Estadísticas descriptivas y de fiabilidad en la Lista de Verificación de Inclusión (N=176)	26
Tabla 5. Resultados de la prueba de correlación de Pearson entre los factores de la lista de verificación de inclusión (N = 176)	26
Tabla 6. Puntuaciones medias y valores de la prueba F, según las medidas de apoyo al aprendizaje	27

1. INTRODUCCIÓN

1.1. EDUCACIÓN INCLUSIVA

Los modelos inclusivos empezaron a cobrar relevancia en 1994, cuando en la Declaración de Salamanca se proclama la inclusión como el medio más eficaz para educar a todos los alumnos en el sistema educativo ordinario y que éstos accedan a una educación de calidad independientemente de sus características y necesidades individuales (UNESCO, 1994). Desde entonces, se ha dicho y escrito sobre la educación inclusiva (IE), sin embargo, este sigue siendo un tema abstracto, con muchas definiciones, lo que resulta en acciones concretas bastante diferentes, teniendo en cuenta las especificidades del liderazgo escolar, los maestros, los propios estudiantes y todos los recursos humanos y materiales disponibles en las escuelas. Sin embargo, existe un consenso sobre algunos conceptos y la idea de las diferencias estructurales entre la escuela tradicional y la escuela inclusiva.

La diferencia de la escuela inclusiva en relación a la escuela tradicional, como indican varios autores (Moriña, 2002; Verdugo, 2009), comprende varios aspectos: a) está destinado no solo a estudiantes con necesidades especiales que necesitan apoyo educativo, sino a estudiantes en general; b) se centra en la resolución de problemas más que en el diagnóstico; c) se guía por los principios de equidad, cooperación y solidaridad, considerando las diferencias como fuente de enriquecimiento de la sociedad; d) valora la inclusión total e incondicional del alumnado; e) requiere una transformación profunda del sistema educativo y una ruptura de las prácticas tradicionales; f) se centra en el aula, proporcionando el apoyo necesario al estudiante en el aula regular, y no en programas específicos (Verdugo et al., 2011).

La IE, según la UNESCO (2009), es un proceso que tiene como objetivo responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes promoviendo la participación y el aprendizaje. En este contexto, las escuelas que deseen seguir una política de educación inclusiva deberán desarrollar directrices, culturas y prácticas sin discriminación, a fin de lograr la calidad académica y sociocultural (Rodrigues, 2006).

Asimismo, la inclusión es un proceso que aspira a mejorar la respuesta a la diversidad del alumnado (con y sin necesidades educativas especiales) y se compromete también con el alumnado en riesgo de marginación, exclusión o fracaso escolar (Ainscow, 2017). Por consiguiente, como especifica Echeita (2017), la inclusión no trata de responder

exclusivamente al alumnado en situación de riesgo o discapacidad, sino que se dirige a todas las personas, con independencia de sus características culturales, sociales, biológicas, afectivas, intelectuales o de cualquier otra índole (as cite in Abellán & Botía, 2021).

El cambio de paradigma de la integración a la inclusión educativa requiere determinación por parte de todos los agentes educativos, apoyo cercano y tiempo, porque el cambio es un proceso lento y complejo. Según Pacheco (2006), los cambios de una escuela tradicional a una escuela con prácticas inclusivas no pueden hacerse de la noche a la mañana, porque la inclusión requiere una reflexión sobre la visión y la actitud y, con gran frecuencia, la adopción y/o creación de una nueva mirada en relación con la educación escolar, el aprendizaje y los aspectos sociales.

Mirando hacia atrás, hay muchos avances hacia una escuela inclusiva, sin embargo, es innegable que aún queda mucho camino por recorrer.

1.1.1 LEGISLACIÓN VIGENTE EN PORTUGAL

Portugal, como muchos países, sigue en términos de políticas de educación especial los principios y directrices explicados en múltiples Tratados y Declaraciones Universales (Correia y Fernandes, 2019), en un intento de adaptar la legislación y seguir las directrices europeas con respecto a la Educación Inclusiva (IE).

A favor de una escuela verdaderamente inclusiva, existe un marco legal alineado con una visión holística y con un enfoque continuo e integrado de la trayectoria escolar (Abreu e Grande, 2021), a saber, el Decreto-Ley 54/2018, de 6 de julio. Este documento tiene, como visión principal, la necesidad de que la comunidad educativa identifique las ventajas de la diversidad entre los estudiantes, con el fin de encontrar respuestas que potencien la inclusión. En consecuencia, la escuela tendrá que gestionar el currículo de los estudiantes, adaptarlo a sus necesidades y garantizar que tengan acceso a una educación inclusiva que brinde participación y sentido de pertenencia, con miras a promover mayores niveles de cohesión social (Decreto-Ley No. 54/2018, de 6 de julio de 2018).

El DI 54/2018 define los principios rectores que deben garantizarse la inclusión, considerándola como un proceso que responde a la panoplia de necesidades de todos y cada uno de los estudiantes (Art. 1) e identificando medidas para apoyar el aprendizaje y

la inclusión, áreas curriculares específicas y recursos a movilizar en este sentido (Art. 2). Estas medidas de apoyo al aprendizaje se organizan de acuerdo con un enfoque multinivel, y se adoptarán respondiendo a los estudiantes a estas estrategias que difieren en términos de tipo, intensidad y frecuencia: las medidas universales (Nivel 1) son prácticas/servicios disponibles con el objetivo de mejorar el éxito y el aprendizaje de todos los alumnos; Las medidas selectivas (Nivel 2) son prácticas/servicios puestos a disposición de los estudiantes en riesgo o que demuestran que necesitan apoyo adicional (p. ej., intervenciones en grupos pequeños y, con frecuencia, a corto plazo); Las medidas adicionales (Nivel 3) son intervenciones con mayor frecuencia, intensidad y tiempo de implementación, que están diseñadas para cada estudiante según sus potencialidades y necesidades, e implementado individualmente o en grupos pequeños (Abreu e Grande, 2021).

Esta legislación propone cinco grandes cambios alineados con una visión holística de la inclusión y un enfoque integrado y continuo de la trayectoria escolar (DGE, 2018): (a) la eliminación de la categorización de los alumnos, particularmente en la Categoría de Necesidades Educativas Especiales (NEE); (b) la eliminación del modelo de legislación especial para estudiantes especiales; (c) el establecimiento de un continuo de respuestas para todos los estudiantes; (d) el enfoque en las respuestas educativas; (e) y la perspectiva de movilización complementaria, recursos de seguridad social, salud, formación profesional o empleo. Además de estos cambios, reconfigura el modelo de Unidad Especializada (integrándolo en un Modelo de Centro de Apoyo al Aprendizaje), destaca la importancia de la participación de todos los actores involucrados en el proceso educativo (es decir, a través de la creación de Equipos de Apoyo a la Educación multidisciplinares). (EMAEI)) y refuerza la importancia del papel de los padres/padres/tutores en el proceso educativo (DGE, 2018).

Con el fin de apoyar a la comunidad educativa en la implementación de la nueva legislación sobre SI, se dispone del Manual de Apoyo a la Práctica Inclusiva, dirigido a padres/padres/tutores y profesionales involucrados en la educación inclusiva (Pereira et al, 2018), y también se ha puesto a disposición de los docentes formación sobre este tema.

Para promover el éxito de una escuela inclusiva, es necesario adaptarse en las diversas áreas de la educación formal, es decir, en el plan de estudios, los métodos de evaluación, la pedagogía (que debe centrarse en el niño), la ética escolar, las actividades

extracurriculares, así como en las instalaciones y la organización de la escuela (ONU, 1994).

El Decreto-Ley N.º 54/2018 fue modificado por primera vez, por consideración parlamentaria, en septiembre de 2019 (Ley N.º 116/2019) con el fin de avanzar hacia la inclusión. El cambio dio lugar a un fortalecimiento del papel de los padres, que ahora son reconocidos como un miembro variable del equipo multidisciplinario (art. 4), con derecho a participar en la elaboración y evaluación de los informes técnico-pedagógicos, el Programa Educativo Individual (PEI) y el Plan Individual de Transición (PIT). O solicitar la revisión de estos. Por otro lado, las escuelas (a través de sus equipos multidisciplinarios) ahora están obligadas a definir indicadores para evaluar la efectividad de las medidas implementadas (Ley No. 116/2019, artículo 5). Por último, para todos los alumnos con una AEI, la legislación exige el desarrollo de un plan individual de transición (PIT) para facilitar su transición a la vida extraescolar, incluida, cuando sea posible, la transición al mercado laboral o a la educación superior (Ley n.º 116/2019, artículo 25, apartado 1).

1.1.2 CENTRO DE RECURSOS PARA LA INCLUSIÓN

El proceso de reorientación de las escuelas de educación especial iniciado en 2008 se basó en el reconocimiento de que el capital humano desarrollado en ellas debía ponerse al servicio de la inclusión de acuerdo con los términos del Decreto-Ley No. 54/2018, de 6 de julio, en su redacción actual. La creación de una red nacional de Centros de recursos para la inclusión (CRI) fue, por lo tanto, una medida de política nuclear hacia la inclusión, alentando el desarrollo de proyectos de asociación entre escuelas y estructuras comunitarias con recursos especializados y con el potencial de apoyar el desarrollo de escuelas alineadas con el modelo de escuela inclusiva. De conformidad con el artículo 18 del Decreto-Ley N.º 54/2018 de 6 de julio, es el objetivo del CRI: Apoyar al Equipo Multidisciplinario de Apoyo a la Educación Inclusiva (EMAEI) de cada grupo de escuelas o escuelas no agrupadas en la inclusión de estudiantes que necesitan movilización de medidas adicionales para apoyar el aprendizaje y la inclusión, facilitar el acceso a la educación, formación, trabajo, ocio, participación social y vida autónoma, promoviendo el máximo potencial de cada estudiante en asociación con las estructuras comunitarias. Para lograr este objetivo, aún de acuerdo con el precepto y diploma legal antes mencionados, el CRI actúa en una lógica de trabajo de asociación pedagógica y desarrollo con las escuelas, brindando servicios especializados como facilitadores de la

implementación de políticas y prácticas de educación inclusiva. En este contexto, el CRI desarrolla sus funciones sobre la base de los siguientes supuestos: a) La acción del CRI tiene como principios estructurantes el trabajo colaborativo, el servicio de proximidad, el servicio de apoyo al profesorado, las familias y otros profesionales y la intervención centrada en los estudiantes y contextos; b) Los técnicos del CRI, como elementos variables de la EMAEI, colaboran en el proceso de identificación e implementación de medidas adicionales para apoyar el aprendizaje y la inclusión, en el proceso de transición a la vida postescolar, en el desarrollo de acciones de apoyo familiar y en la prestación de apoyo especializado centrado en los estudiantes y los contextos educativos; c) La actividad CRI se desarrolla en articulación directa y proximidad a la EMAEI de cada grupo de escuelas o escuelas no agrupadas, a través de momentos formales y formales, previamente acordados, con el fin de favorecer un trabajo colaborativo efectivo y responsabilidad compartida; d) las herramientas de planificación, gestión y seguimiento de las intervenciones son comunes entre la EMAEI y el CRI, reflejando una visión holística del trabajo colaborativo en la identificación de las necesidades de las medidas de apoyo al aprendizaje y la inclusión, en la estructuración de un plan de intervención y en la definición de metodologías de trabajo para la operacionalización de las medidas movilizadas. así como el seguimiento de su aplicación, incluida la evaluación de la eficacia de cada medida, reflejada en el informe técnico-pedagógico (RTP), el programa de educación individual (EIP) y el plan de transición individual (PIT), cuando proceda (Comunicación n.º 9830-2021).

El Centro de Recursos para la Inclusión (CRI), basado en el modelo de calidad de vida definido por Schalock (1994), orienta su actividad de acuerdo con los siguientes aspectos: Un enfoque ecológico, es decir, una comprensión del comportamiento mediante la evaluación de la discrepancia entre las habilidades y competencias de una persona y el desempeño de las habilidades y competencias necesarias para funcionar en el contexto en el que se incluye; Una mejora en términos de independencia, relaciones, contribuciones, participación escolar y comunitaria y bienestar personal; La aplicación del apoyo que actúa con el fin de reducir la discrepancia entre las habilidades/competencias del individuo y los requisitos del contexto en el que está incluido.

El objetivo principal del CRI es apoyar la inclusión de los niños y jóvenes que necesitan movilizar medidas adicionales para apoyar el aprendizaje y la inclusión, facilitando el acceso a la educación, la formación, el trabajo, el ocio, la participación

social y la vida autónoma, promoviendo el máximo potencial de cada estudiante en asociación con las estructuras existentes en la comunidad (Decreto-Ley No. 54/2018, de 6 de julio de 2018). En este seguimiento, el enfoque del equipo de CRI está centrado en el estudiante, bajo un paradigma inclusivo que proporciona igualdad de oportunidades, en la interacción entre el CRI y los entornos en los que participa, con miras a optimizar su potencial de desempeño ocupacional (Pereira et al., 2018). La intervención del equipo de CRI tiene como objetivo colaborar en el proceso de identificación de medidas de apoyo, en el proceso de transición a la vida extraescolar, en el desarrollo de acciones de apoyo familiar y en la prestación de apoyo especializado en contextos educativos (Pereira et al., 2018).

1.2 CONTEXTUALIZACIÓN DEL TFM

En el año escolar 2021/2022, el equipo de CRI de ASSOL estaba formado por 13 técnicos, de diferentes ámbitos (psicología, logopedia, psicomotricidad, educador social y técnicos de transición a la vida extraescolar). Estos técnicos prestaron servicio en 8 Grupos Escolares del Distrito de Viseu, donde apoyaron a un total de 199 estudiantes.

Según Pereira (2017), aunque comenzó a cooperar con el Ministerio de Educación en términos muy similares, ya en el año escolar 1991/1992, ASSOL solo fue acreditado como CRI en 2013. Sin embargo, desde sus inicios, ASSOL siempre se ha negado a crear una escuela especializada, con la visión y la misión de apoyar la inclusión de niños y jóvenes en los contextos en los que se encontraban sus compañeros con discapacidad.

Además de compartir la misión y los valores de ASSOL como organización, los técnicos de CRI se basan en dos metodologías de trabajo, transversales a todas las respuestas de ASSOL y que ayudan a cimentar sus prácticas, a saber, *Gentle Teaching* o, como se llama en portugués, Pedagogía de la Interdependencia y Planificación Centrada en la Persona. Según Pereira (2014), ASSOL, cuando adoptó la Planificación Centrada en la Persona como filosofía de trabajo y metodología de planificación de apoyo, también adoptó la Pedagogía de la Interdependencia. Hasta el día de hoy han funcionado como enfoques complementarios en el apoyo que brindamos diariamente a las personas que apoyamos. También en el CRI, estos dos enfoques han permitido a los técnicos ofrecer apoyo en línea con las recomendaciones legislativas, sin olvidar la importancia de las relaciones positivas, el respeto y la apreciación de todos los estudiantes. Las reformas

educativas más recientes en Portugal (Decreto-Ley N.º 54/2018) apuntan a una estrategia nacional para la operacionalización de los derechos de las personas con discapacidad, y han reflejado la evidencia más reciente en el campo de la planificación centrada en el estudiante (Santos et al., 2022).

En la revisión de la literatura encontramos varios documentos que apoyan el paso a una escuela inclusiva. Tenemos el ejemplo del documento que apoya la inclusión es el *Indicadores estructurales para sistemas inclusivos en y alrededor de las escuelas* (Downes et al, 2017). Este informe presenta indicadores que tienen como objetivo contribuir al desarrollo de sistemas inclusivos, no solo con respecto a la escuela, sino también en la política nacional. O *Cuestionario de Percepción de Inclusión - PIQ* (Venetz et al., 2015) también es un documento importante para tener en cuenta, que evalúa las tres dimensiones centrales de la inclusión percibida subjetivamente en la escuela: bienestar emocional en la escuela, inclusión social en el aula y autoconcepto académico. Hay tres formas disponibles: para padres, maestros y estudiantes. El PIQ es un instrumento aparentemente más cercano al LVI, utilizado en este estudio, ya que tiene como objetivo percibir la visión que cada joven, padres y profesores tienen sobre la inclusión de cada estudiante, aunque esto no es tan extenso, ni mira los mismos aspectos que se incluyen en el LVI. *El Índice de Inclusión* (Booth & Ainscow, 2002) es también un buen ejemplo de un documento guía de inclusión. Según Pereira (2017), el Índice se puede utilizar para saber si una escuela es más o menos inclusiva, pero nuestra dificultad seguía siendo, mirando a un estudiante concreto, poder evaluar en qué medida se estaba cumpliendo su potencial de pertenencia y participación. Por lo tanto, se decidió tratar de crear una lista de verificación que nos permitiera analizar el nivel de inclusión de un estudiante determinado, en su escuela y en la comunidad.

1.2.1 LISTA DE VERIFICACIÓN DE INCLUSIÓN

La Lista de Verificación de Inclusión (LVI) es un documento creado desde cero por los técnicos CRI que constituyeron este equipo en 2017, bajo la coordinación del director ejecutivo de ASSOL. Este documento es parte integral de un libro titulado *"Pertenece y participar para aprender"* (Pereira, 2017), donde los autores compartieron algunas de sus mejores prácticas, pero también algunos de sus sueños y preocupaciones sobre lo que ven como educación inclusiva. Según los autores del libro, pertenecer significa ser aceptado como miembro de pleno derecho, mientras que participar significa tener la posibilidad de decidir participar (o no) en una actividad. Según los mismos

autores, la inclusión es sin duda un derecho de todos y que solo puede considerarse individualmente y de acuerdo con el contexto concreto de cada estudiante. Depende del tamaño de la escuela a la que asiste y de la forma en que se organiza, del apoyo que pueda existir, del lugar donde vive, de las aspiraciones de la familia, de la personalidad, de las habilidades intelectuales y relacionales del alumno. Esta visión está en línea con lo que se menciona en la Declaración de Salamanca, donde podemos leer que los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas regulares que deben adaptarse a ellos, a través de una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer estas necesidades (UNESCO, 1994, p. 2). Por lo tanto, la inclusión es un concepto que debe aplicarse globalmente a la escuela, pero que solo puede entenderse y ponerse en práctica analizando la situación específica e individual de cada estudiante en particular.

El objetivo principal del LVI se centra en la evaluación de los componentes del fenómeno en estudio, a través de indicadores basados en comportamientos observables y las actividades de los estudiantes que demuestran su inclusión escolar y social y no en las actitudes escolares como comunidad educativa. Por lo tanto, el objetivo (de la LVI) es permitir que todos los involucrados reflexionen sobre si estamos haciendo o no todo lo necesario y posible para que ese estudiante se sienta incluido (Pereira, 2017).

En el proceso de revisión de la literatura, los autores encontraron y analizaron documentos que fueron fundamentales para la construcción del LVI: el *Índice de Inclusión* (Booth & Ainscow, 2002); la Escala de *Comportamiento Adaptativo* (Santos, 2000), el documento *Currículo Funcional en el Contexto de la Educación Inclusiva* (Costa, 2000); el libro *Si hubiera quienes me hubieran enseñado... quien aprendió fui yo* (Vieira & Pereira, 1996); los *supuestos del profesor Lou Brown*, que fueron recopilados recientemente en una publicación editada por FORMEM (2021) y el conocimiento desarrollado en el *proceso de certificación de calidad EQUASS*, que ASSOL comenzó en 2013. Se observa que en ningún documento hubo una respuesta global al desafío de cómo evaluar si el niño o joven está en relación con tres indicadores: Pertenencia, participación y aprendizaje.

Más recientemente, hemos tenido acceso a otros documentos relevantes en este *proceso de evaluación de la inclusión: indicadores estructurales para sistemas inclusivos en y alrededor de las escuelas* (Downes et al, 2017). Este informe presenta indicadores que tienen como objetivo contribuir al desarrollo de sistemas inclusivos. Los indicadores estructurales de este informe están respaldados por diez principios clave para sistemas

inclusivos dentro y alrededor de las escuelas y se basan en documentos políticos de la Unión Europea, principios legales e investigación internacional. Estos incluyen: un enfoque amplio del sistema y sus bloqueos como barreras para el apoyo; un enfoque holístico que reconozca las necesidades sociales, emocionales y físicas de los estudiantes y no solo sus resultados académicos y cognitivos; y el principio de igualdad y no discriminación, que reconoce que diferentes grupos pueden necesitar apoyo adicional en un entorno respetuoso (Downes et al, 2017). Este documento, al igual que el Índice de Inclusión, proporciona importantes indicadores y materiales y tiene en común el hecho de que se centran en factores estructurales de la escuela, tales como: liderazgo escolar, prácticas pedagógicas, cambios en las actitudes, ambiente escolar y trabajo con las familias. Sin embargo, todavía no pueden analizar la inclusión de una forma personalizada.

En este sentido, el *Cuestionario de Percepción de Inclusión - PIQ* (Venetz et al., 2015) emerge como un documento importante, ya que evalúa las tres dimensiones centrales de la inclusión percibida subjetivamente en la escuela: bienestar emocional en la escuela, inclusión social en el aula y autoconcepto académico. Este cuestionario está disponible en tres formas: una para los padres, otra para los profesores y otra para los estudiantes, y actualmente está traducido a veinticinco idiomas y disponible de forma gratuita. Este cuestionario se ha utilizado en varios estudios, con el fin de comprender si los estudiantes realmente se sienten incluidos, como es el ejemplo del artículo: *A Psychometric Analysis of the Student Version of the Perceptions of Inclusion Questionnaire (PIQ)*, (Zurbriggen et al., 2019), los autores concluyeron que es un instrumento confiable para evaluar la percepción de los estudiantes sobre su inclusión en la escuela. El PIQ es un instrumento que parece más cercano al LVI, ya que pretende percibir la visión que cada alumno, padres y profesores tienen sobre la inclusión de cada niño o joven, aunque esta no es tan extensa, ni se fija en los mismos aspectos que se incluyen en el LVI y que se describirán más adelante.

Dado que este no es el objetivo inicial, creemos que el LVI (...), puede proporcionar pistas importantes para guiar el trabajo de los maestros en las clases regulares, apoyar a los maestros y, en su mayoría, a los técnicos de CRI, así como puede ayudar a reducir la subjetividad en la relación entre la escuela y la familia. También creemos que muchos de los indicadores encontrados pueden transformarse en objetivos PEI de cada uno de los estudiantes con los que trabajamos (Pereira, 2017). Por lo tanto,

el LVI puede, a través de los elementos creados contribuir a la planificación del apoyo se centra en el estudiante, como es, además recomendable. Según Santos, et al. (2022), las prácticas innovadoras y más efectivas incluirán una planificación centrada en el estudiante, una provisión de apoyo concertado y ajustado (en detrimento de la masificación de los servicios basados en el diagnóstico y la clasificación de las calificaciones) y la participación activa del estudiante en la priorización de lo que considera relevante y los resultados personales que desea lograr a nivel de independencia, participación social y bienestar.

Un componente esencial de la inclusión es la promoción de la autodeterminación de los estudiantes. Una vez más, creemos que LVI podría ser una contribución a una evaluación más eficaz de esta esfera, teniendo en cuenta algunos de sus elementos. Según Santos (2022), es necesario reorganizar prácticas y tiempos, seleccionar contenidos y competencias, definir estrategias y procedimientos pedagógico-didácticos, en una metodología inclusiva, humanista y motivadora para el aprendizaje y que permita a los estudiantes tomar decisiones informadas y una participación cívica consciente y responsable, es decir, la autodeterminación. (...) La autodeterminación es uno de los objetivos/derechos de EDUCACIÓN XXI. Más estudiantes autodeterminados obtienen mejores resultados en múltiples dominios y tienen una vida mejor. (...) Esta participación de los estudiantes en su propio camino educativo (Programas Educativos Individuales [PEI] y Planes de Transición Individuales [PIT]) ya se señaló como un facilitador para el éxito educativo (Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial, 2002).

Creemos que el documento que hemos trabajado permitirá a todos los involucrados en la educación (...) comprender en qué medida la inclusión del estudiante es real y concreta (Pereira, et al., 2017), teniendo en cuenta los elementos que la constituyen, así como el alcance de estos.

En el año escolar 2020/2021 se recogieron datos de la aplicación del LVI a los estudiantes apoyados por el equipo de CRI de ASSOL y posteriormente se realizó un trabajo que tuvo como objetivo verificar la confiabilidad y validez del instrumento, cuyos encuestados fueron todos los agentes educativos de cada estudiante evaluado, de 6 a 21 años, de 8 Grupos Escolares del distrito de Viseu. El estudio inicial de las características psicométricas de la Lista de Verificación de Inclusión reveló valores prometedores de validez y confiabilidad. Se verificó, a través de un análisis factorial exploratorio, después del análisis de la adecuación de la muestra, así como la extracción de factores, donde se

aplicó una rotación oblicua, porque es la más adecuada para el estudio, que existe evidencia de validez de constructo, ya que el número de factores obtenidos, así como sus interpretaciones cumplen con todo el marco teórico explorado. Los tres factores presentan consistencia interna considerada muy buena, evidenciando que la lista es confiable. Cabe señalar que, debido a las bajas similitudes y correlaciones, hubo pruebas de la eliminación de dos indicadores.

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos en el primer estudio, se realizaron cambios en el LVI inicial y esta nueva versión fue utilizada por los técnicos de CRI en el año escolar 2021/2022.

2. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

2.1. OBJETIVO DEL ESTUDIO

En una etapa inicial, la recopilación de los datos no era la intención de esta investigación. El objetivo principal era (y aún se relaciona) la verificación del nivel de inclusión de los estudiantes en las Agrupaciones Escolares con las que ASSOL colabora, con el fin de elaborar posteriormente objetivos de trabajo que permitieran al estudiante lograr una mayor inclusión y desarrollar su autodeterminación. Sin embargo, dada la riqueza de los resultados obtenidos, los autores de la lista de verificación no fueron indiferentes, tomándose la libertad de llevar a cabo el primer estudio. Esta investigación, tiene como objetivo tratar de explorar los datos, con el fin de entender si mantienen la estructura de los datos encontrados anteriormente. El objetivo general de este estudio es evaluar las propiedades psicométricas de la LVI (Saraiva et al, 2022).

2.2. TIPO DE ESTUDIO

El tipo de estudio "describe la estructura utilizada de acuerdo con la pregunta de investigación, para describir variables o grupos de sujetos, para explorar o examinar relaciones entre variables o para verificar hipótesis de causalidad" (Fortín, 2009, p. 133).

Se enfrenta a una metodología que se ajusta al paradigma de la naturaleza cuantitativa, lo que se traduce en un proceso sistemático de recogida de datos observables y cuantificables. En otras palabras, este paradigma se basa en la observación de hechos, eventos y fenómenos objetivos que existen independientemente del investigador que adopta un proceso ordenado que nos permite pasar por una serie de fases, desde la formulación del problema hasta el análisis de datos (Freixo, 2009).

A pesar de ser traducida en un proceso sistemático de recolección de datos, esta investigación tiene una característica no experimental, porque el investigador no manipuló las variables, los sujetos o incluso las condiciones, por lo que el objetivo principal de este tipo de estudio es encontrar relaciones entre variables, hacer descripciones utilizando el tratamiento estadístico de los datos recolectados y probar teorías, y permite describir la relación entre los fenómenos. Así, el diseño descriptivo asociado a este trabajo sirve para describir fenómenos y encontrar relaciones entre variables (Fortin, 1999).

El objetivo general de este estudio pretende realizar un nuevo análisis exploratorio que tenga como objetivo "averiguar qué factores (es decir, variables latentes o constructos) subyacen a las variables bajo análisis" (Urbina, 2007, p. 176). Este método se suele utilizar en las fases más embrionarias de la investigación, para explorar literalmente los datos. En esta etapa, el investigador explora la relación entre un conjunto de variables, identificando patrones de correlación. Por lo tanto, es la intención del autor comprender si estos datos y los datos publicados en 2022 (Saraiva, et al, 2022) son coincidentes o necesitan más estudio.

2.3. HERRAMIENTA DE RECOGIDA DE DATOS

El proceso descrito resultó en una lista de 63 ítems, organizados en un formato que permitía sólo una respuesta alternativa, donde los participantes (estudiante, maestros, maestros de educación especial, padres y técnicos especializados) debían posicionarse en una escala Likert *de cinco puntos*.

Los indicadores se organizaron, teniendo en cuenta el uso de criterios fundamentales de claridad, comprensión simple y representatividad temática, en tres marcos distintos, llamados "la inclusión ocurre cuando..."; "La inclusión implica una planificación centrada en el estudiante que ocurre cuando..."; y "qué resulta en el reconocimiento de los derechos del estudiante, qué sucede si...". Las imágenes fueron precedidas por una breve caracterización sociodemográfica del estudiante evaluado y presentaron las siguientes instrucciones: "nuestra propuesta es que esta lista se complete al final de cada año escolar, siendo especialmente importante llenarla al final de cada ciclo lectivo; la finalización debe ser realizada por las personas que mejor conocen al estudiante (padres, maestros, técnicos u otras personas de la comunidad educativa, que son relevantes para el estudiante); los criterios deben cumplirse de acuerdo con la

situación actual del estudiante; uno de los objetivos de esta lista es que pueda utilizarse como contribución al desarrollo del PEI".

Después del estudio realizado en 2021, la Lista, con el ajuste adecuado, obtuvo la siguiente estructura, con tres factores:

1. El factor 1 explica el 27,8% de la varianza y satura los siguientes 45 ítems: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 38, 39, 40, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63. Todos estos indicadores están relacionados con los aspectos relacionados con la inclusión de los estudiantes, por lo que se denominó a este factor "Inclusión".

2. El factor 2 explica el 12,7% de la varianza y en él satura los siguientes nueve ítems: 26, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54. Todos los indicadores agregados están directamente relacionados con los comportamientos de autodeterminación, por lo que se designó este factor "Autodeterminación".

3. El factor 3 explica el 5% de la varianza y en él satura los siguientes siete ítems: 37, 41, 42, 43, 44, 45, 46. Los indicadores están relacionados con comportamientos que tienen como objetivo ayudar a la persona apoyada a crear una visión del futuro deseado, habiendo sido designado este factor "Planificación Centrada en la Persona".

Cabe destacar que la Lista de Verificación de Inclusión aplicada en el curso escolar 2021/2022 se ha reorganizado, teniendo en cuenta estos 3 factores, por lo que el orden en el que aparecen los ítems en la nueva recogida de datos es diferente al primero.

2.4. MUESTRA

En el presente estudio, la muestra estuvo compuesta por 176 estudiantes de ocho Grupos Escolares del distrito de Viseu, apoyados por técnicos del Centro de Inclusión (CRI) de ASSOL. La mayoría eran del sexo masculino ($n=108$; 61,4%), con edades comprendidas entre 11 y 15 años ($n=100$; 56,8%). Los estudiantes se distribuyen a lo largo de los diferentes ciclos lectivos: 1er ciclo ($n = 48$; 27,3%), 2 ciclo ($n = 48$; 27,3%), 3er ciclo ($n = 52$; 29,5%) y educación secundaria ($n = 28$; 15,9%). A partir de los datos recogidos, se verifica que la mayoría de los estudiantes apoyados por técnicos CRI son titulares de medidas selectivas ($n=108$; 61,4%) (Tabla 1).

Tabla 7.
Caracterización sociodemográfica de la muestra

	Número de estudiantes (en %)
Grupo de edad	
6-10 años	35 (19.9)
11-15 años	100 (56.8)
16-21 años	41 (23.3)
Sexo	
Masculino	108 (61.4)
Hembra	68 (38.6)
Año de escolaridad	
1er ciclo	48 (27.3)
2º ciclo	48 (27.3)
3er ciclo	52 (29.5)
Secundario	28 (15.9)
Agrupación escolar	
A	19 (10.8)
B	33 (18.8)
C	9 (5.1)
D	18 (10.2)
E	33 (18.8)
F	12 (6.8)
G	15 (8.5)
H	37 (21)
Medidas	
Universal	2 (1.1)
Selectivo	108 (61.4)
Adicional	66 (37.5)

3. ANÁLISIS Y RESULTADOS

3.1. ANÁLISIS FACTORIAL EXPLORATORIO

El análisis factorial exploratorio (AFE) es uno de los métodos estadísticos más utilizados. El objetivo principal es determinar el número y la naturaleza de las variables o factores latentes que explican la variación y la covariación entre un conjunto de medidas observables (Brown, 2015). Comúnmente, Esas se utiliza como un primer paso para determinar el número apropiado de factores y averiguar qué variables observadas son indicadores de variables latentes.

Para ello, nuevamente fue necesario verificar que los datos fueran adecuados para este tipo de modelo estadístico. En esta etapa, fue importante analizar algunos puntos, tales como: número de sujetos en la muestra, nivel de medición de variables, patrón de correlaciones, valor de la prueba de *esfericidad* de Bartlett (BTS) y valor de la prueba de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO).

En cuanto al criterio relacionado con la muestra, el presente estudio comprende 176 sujetos. Aunque no hay consenso sobre el número ideal de personas para realizar el

análisis en cuestión, se sabe que más de 100 se considera bueno (Matos & Rodrigues, 2019). En cuanto a las variables analizadas, se clasifican como categóricas, es decir, ordinales. Se obtuvo una alta correlación en todos los ítems con el total de la Lista, lo que demuestra su buen funcionamiento en su conjunto, contribuyendo al alto valor de *Alfa* (.935).

Los resultados encontrados permiten proceder al nuevo análisis exploratorio de la estructura de la Lista de Verificación para la Inclusión. Así, se realizó validez factorial, utilizando las pruebas de checkout (BTS) y adecuación muestral (KMO). En cuanto a la prueba de exploración de Bartlett, los valores encontrados indican que las correlaciones entre los ítems son buenas para realizar el análisis ($\chi^2 = 9327,944$, $p < .000$). El valor de la medida KMO encontrada es .819, lo que significa que hay una buena adecuación del muestreo (Tabla 2)." Estos resultados nos permiten pasar a la siguiente fase, que consiste en el análisis factorial exploratorio.

Tabla 8
Teste de KMO e Bartlett

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación del muestreo		.819
Prueba de estacionamiento de Bartlett	Aprox. Qui-cuadrado	9327.944
	gl	1770
	Sig.	.000

La segunda etapa del proceso de análisis factorial requiere que se tomen las decisiones metodológicas más adecuadas. Por lo tanto, esta fase implicó varios pasos, como la identificación del número de factores y el método de extracción y rotación. Según Matos y Rodrigues (2019), no existe un criterio de consenso único para determinar el número de factores. Sin embargo, los principales métodos indicados en la literatura para realizar esta tarea se centran en tres criterios: autovaloración mayor que uno, *parcela pedregosa* y la solución final encontrada deben justificar al menos el 40% de la varianza total (Coutinho, Martins & Pereira, 2014). Aunque estos criterios son actualmente cuestionados por varios autores, son los que están disponibles en el SPSS, por lo que se ha avanzado con ellos, para la ejecución de esta segunda etapa.

Con base en los resultados del estudio publicado en 2022 (Saraiva et al., 2022), se incluyeron tres factores para confirmar los datos encontrados anteriormente. Sin embargo, los resultados no tenían el mismo significado del estudio inicial. En vista de lo anterior, y teniendo en cuenta que las variables de un factor deben medir el mismo constructo latente y necesitan estar asociadas entre sí, incluso teóricamente, el investigador probó

otras soluciones, incluyendo dos y cuatro factores, ya que el estudio anterior ya dio indicaciones para otras posibilidades de soluciones, habiendo decidido retener cuatro factores. Esto se debió a que parece que uno de los factores se diluyó en el factor "inclusión", porque los ítems presentaron altas correlaciones entre sí. Se destaca que la Lista tiene como objetivo evaluar el constructo de Inclusión, por lo que los factores deben distribuirse en categorías que forman parte de la inclusión misma, como participación, pertenencia, autonomía y autodeterminación.

Para el cálculo de las cargas factoriales (extracción factorial), se utilizó la técnica de factorización por el eje principal (*Main Axis Factoring*), con *rotación oblicua promax*, porque es la más apropiada para estudios en Ciencias Humanas y Sociales y, teóricamente, los factores están correlacionados. Después de la rotación, las cargas se distribuyen mejor entre los factores, presentan sus propios valores mayores o iguales a uno y explican en total 48% de la varianza total.

Tras este ajuste, se obtuvo la siguiente estructura, con cuatro factores:

1. El factor 1 explica 27. 7% de varianza y en ella saturar los siguientes 23 ítems: 2, 3, 4, 5, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 26, 27, 39, 43, 44, 45, 47, 55, 56, 57, 60. Todos estos indicadores están relacionados con los aspectos relacionados con la participación de los estudiantes, por lo que este factor se denominó "Participación".

2. El factor 2 explica el 9,9% de la varianza y en él satura los siguientes 13 ítems: 15, 22, 23, 28, 29, 30, 31, 36, 37, 41, 46, 58, 59. Todos los indicadores agregados están directamente relacionados con los comportamientos de autonomía, por lo que este factor se denominó "Autonomía".

3. El factor 3 explica el 6,3% de la varianza y en él satura los siguientes 18 ítems: 1, 6, 7, 17, 18, 19, 20, 21, 24, 25, 32, 33, 34, 35, 38, 40, 42, 54. Los indicadores están relacionados con comportamientos de pertenencia, habiéndose designado este factor de "Pertenencia".

4. El factor 4 explica el 3,6% de la varianza y en él satura los siguientes 6 ítems: 48, 49, 50, 51, 52, 53. Todos los indicadores agregados están directamente relacionados con los comportamientos de autodeterminación, por lo que se designó este factor de "Autodeterminación" (Tabla 3).

Tabla 9.

Matriz de saturación de los ítems en los factores para la solución redonda oblicua Promax con normalización de Kaiser

	Factores			
	1	2	3	4
O aluno frequenta as aulas da sua turma			,630	
O aluno mantém um comportamento adequado com colegas e professores	,509			
O aluno coloca questões e faz comentários oportunos	,788			
O aluno participa nas dinâmicas das aulas, como por exemplo responder a questões e colocar dúvidas	,744			
O aluno consegue responder às questões quando solicitado	,704			
O aluno é convidado pelos colegas para participar em trabalhos de grupo			,629	
O aluno participa nas visitas de turma ou outras atividades da turma			,584	
O aluno quando está na aula não perturba a aprendizagem dos colegas	,384			
O aluno mostra interesse nas aprendizagens que os colegas fazem	,832			
O aluno aceita a ajuda dos colegas	,634			
O aluno pede a ajuda dos colegas e dos professores	,723			
O aluno empenha-se em cumprir as tarefas que lhe são propostas	,804			
O aluno consegue fazer aprendizagens pontuais quando é previamente preparado para elas	,605			
O aluno, embora com muitas lacunas, mantém-se a par das matérias tratadas	,634			
O aluno faz algumas aprendizagens tal como os colegas		,613		
O aluno tem um rendimento elevado em algumas disciplinas	,582			
O aluno almoça com os restantes colegas			,472	
O aluno participa ativamente nas festas da escola			,446	
O aluno convive com os colegas nos intervalos			,658	
O aluno desloca-se em todos os espaços da escola			,680	
O aluno desloca-se a espaços da escola quando solicitado			,719	
O aluno gere com autonomia o seu cartão		,607		
O aluno consegue tomar medicação na escola (se necessário)		,611		
O aluno consegue queixar-se quando sente alguma indisposição			,656	
O aluno manifesta que o apoio o ajuda a participar mais e melhor nas aulas da turma			,598	
O aluno é cumpridor nos horários do apoio	,342			
O aluno sente que os apoios o ajudam a sentir-se mais seguro na relação com os colegas	,555			
O aluno tem um porta-moedas e é capaz de gerir pequenas quantias de dinheiro		,718		
O aluno usa o telemóvel com critério		,640		
O aluno consegue aceder a informações na internet		,722		
O aluno viaja no transporte escolar		,294		
O aluno tem amigos fora da escola			,554	
O aluno sabe comportar-se num restaurante			,592	
O aluno mantém um comportamento ajustado à idade em locais públicos: igrejas, museus, espetáculos, lojas ou cafés.			,619	
O aluno participa em atividades de alguma associação, clube, igreja, escuteiros, etc.			,440	
O aluno conhece os seus direitos e deveres		,839		
O aluno é capaz de afirmar os seus direitos		,804		
O aluno conhece as regras de comportamento na escola			,719	
O aluno cumpre as regras da escola	,565			
O aluno mostra ter um conhecimento adequado do funcionamento da escola			,797	
O aluno consegue ler alguma informação no jornal da escola		,619		
O aluno consegue ler e compreender a sinalética da escola			,665	
O aluno sente-se seguro e mostra não ter receios dentro da escola	,283			
O aluno vê nos técnicos do CRI e os professores como elementos securizantes	,280			
O aluno participa em clubes dentro da escola	,227			
O aluno contribui com sugestões positivas para os documentos do seu processo educativo (RTP, PEI, etc.)		,481		
O aluno mostra preferência clara por algumas atividades	,311			
O aluno e a sua família participam na elaboração do PIT, escolhendo áreas de interesse para estágio				,943
O aluno participa em visitas a vários locais na comunidade para despiste vocacional				,807
O aluno mostra interesse por uma atividade profissional				,749
O aluno cumpre as regras do local em que realiza o seu estágio				,971
O aluno tem uma relação adequada com os responsáveis nos locais de estágio				,977
O aluno é assíduo e pontual ao estágio				,966
O aluno é convidado para festas de colegas			,560	
O aluno mostra interesse pelos materiais didáticos	,587			
O aluno mostra ter talentos e habilidades especial além das competências académicas	,429			
O aluno é capaz de autoavaliar o seu desempenho	,674			
O aluno tem expectativas que estão alinhadas com as expectativas da família		,579		
O aluno sabe o que quer ser no futuro		,445		
O aluno fala com orgulho das atividades que faz na escola	,694			

3.2. RESULTADOS

La Tabla 4 muestra algunos valores estadísticos descriptivos, así como valores de lealtad para toda la Lista y cada uno de los factores. La media de los indicadores para el factor *de participación* es de 2,87, con una desviación estándar de 0,54. El factor autonomía presenta un promedio de 2,55, con una desviación estándar de .84. El factor de pertenencia tiene un promedio de 3.27, con una desviación estándar de .59. Finalmente, la media para el *factor* de autodeterminación es 2,71, con una desviación estándar de .49.

En cuanto a los valores *Alfa de Cronbach*, obtuvo muy buenos valores para la lista total ($\alpha=935$) y para cada uno de los factores, **a saber, participación** ($\alpha=.911$), autonomía ($\alpha=.880$), *pertenencia* ($\alpha=.909$) y *autodeterminación* ($\alpha=.970$).

Tabla 10.
Estadísticas descriptivas y de fiabilidad en la Lista de Verificación de Inclusión (N=176)

<i>Variables</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Amplitud (min./máx.)</i>	<i>α</i>
Lista de verificación de inclusión					
Participación	175	2.87	.54	0-4	.911
Autonomía	175	2.55	.84	0-4	.880
Pertenencia	175	3.27	.59	0-4	.909
Autodeterminación	176	0.78	.78	0-4	.970
Total	175	2.71	.49	0-4	.935

Al igual que en el estudio publicado en 2022, también analizamos la distribución de los valores de la Lista de Verificación de Inclusión en su totalidad y para cada uno de los factores, y para ello se realizó la prueba de *Kolmogorov-Smirnov*, con *corrección de Lilliefors*. Los valores obtenidos revelan que la distribución es normal para todos los factores ($p>.05$), por lo que se utilizó la correlación paramétrica, Pearson. Los resultados indican la existencia de correlaciones positivas y estadísticamente significativas entre los factores participación, pertenencia y autonomía, y los factores pertenencia y participación son los que presentan una correlación más fuerte ($r=.687$, $p<.000$) (Tabla 5).

Tabla 11.
Resultados de la prueba de correlación de Pearson entre los factores de la lista de verificación de inclusión (N = 176)

		Participação	Autonomia	Pertença	Autodeterminação
Participación	Correlación de Pearson	1			
	Sig. (bilateral)				
Autonomía	Correlación de Pearson	.489**	1		
	Sig. (bilateral)	.000			
Pertenencia	Correlación de Pearson	.687**	.620**	1	
	Sig. (bilateral)	.000	.000		
Autodeterminación	Correlación de Pearson	-.050	.063	-.136	1
	Sig. (bilateral)	.508	.410	.073	

Con el fin de tratar de profundizar en el conocimiento sobre el tema, se llevó a cabo el análisis de las diferencias entre las diversas medidas de apoyo al aprendizaje, en función de los factores. A través de la lectura y análisis de la Tabla 6, se observa que existen diferencias estadísticamente significativas en todos los factores, verificando que los estudiantes con medidas más restrictivas (adicionales) son los que puntúan menos en los factores "participación" [$F=9.959$ ($p=.000<.001$)], "autonomía" [$F=8.689$ ($p=.000<.001$)] y "pertenecer" [$F=25.017$ ($p=.000<.001$)]. Por otro lado, estos mismos estudiantes son los que presentan los mejores resultados en el factor "autodeterminación" [$F=50.764$ ($p=.000<.001$)]. Este último dato puede deberse a que el CRI en cuestión cuenta con técnicos especializados para realizar la transición a la vida extraescolar, los cuales se enfocan en los intereses y gustos de los estudiantes, al momento de elegir la pasantía a realizar.

Tabla 12.

Puntuaciones medias y valores de la prueba F, según las medidas de apoyo al aprendizaje

	Medidas	n	PROMEDIO	F	p
Participación	Universal	2	2,9130	9,959	,000***
	Selectivo	108	3,0076		
	Adicional	65	2,6468		
Autonomía	Universal	2	2,3077	8,689	,000***
	Selectivo	108	2,7543		
	Adicional	65	2,2272		
Pertença	Universal	2	3,5833	25,017	,000***
	Selectivo	108	3,4923		
	Adicionais	65	2,9120		
Autodeterminação	Universal	2	,2500	50,764	,000***
	Selectivo	108	,1296		
	Adicional	65	1,8788		

*** $p<.001$

3.3. CONCLUSIONES

Dada la importancia de determinar con la mayor precisión y rigor posible la validez y confiabilidad del instrumento para evaluar la inclusión de estudiantes (LVI), se realizó nuevamente un análisis factorial exploratorio para responder al objetivo del presente estudio, que se centra en el análisis en profundidad de las propiedades psicométricas del LVI. Así, los encuestados fueron todos los agentes educativos de cada estudiante evaluado ($n=176$), de 6 a 21 años, de 8 Grupos Escolares del distrito de Viseu, con los que el CRI de ASSOL ha establecido una asociación.

Desde una perspectiva global sobre los datos, los referidos al estudio realizado en 2022 y los actuales, se destaca que en el momento de la inspección de la estructura factorial del LVI, solo se consideraron ítems que saturaron por encima de 0,3. En vista de lo anterior, y en un intento de extraer mayor conocimiento y tratando de confirmar el estudio realizado en 2022, sujeto a la idea de Mulaik (1987) quien afirma que "racionalmente, no hay una forma óptima de extraer conocimiento de la experiencia sin hacer ciertas suposiciones previas" (p. 265), se decidió condicionar el proceso de extracción de los factores, estableciendo previamente que debería haber tres, replicando el estudio de 2022. Del mismo modo, para incluir o retener los ítems en los factores, se definió que solo los ítems que presentaran un valor de saturación igual o superior a 0,3 en ese mismo factor serían incluidos en un factor dado. Sin embargo, Ferrando y Lorenzo-Seva (2000) advierten de la existencia de un problema generalizado en el campo de la determinación del modelo más ajustado a la matriz de covarianza de los datos recogidos, es decir, es relativamente común que una solución clara y replicable producida sobre la base de estudios desarrollados a través de la EPHA presente, posteriormente, un ajuste deficiente cuando se prueba nuevamente sobre la base de un análisis factorial, independientemente de la matriz de datos utilizada o no, de la misma muestra en la que se realizó la primera SSC. Es en este sentido que se distribuyeron los nuevos resultados producidos, es decir, con cierta desviación de lo inicialmente previsto.

En el primer estudio (2022), el análisis descriptivo reveló que los encuestados utilizaron, para cada uno de los ítems, las cuatro posibilidades de respuesta existentes, variando los valores medios entre 1,87 y 3. 79. Los valores atribuidos a los diferentes ítems revelaron una distribución normal. La rotación elegida para la extracción factorial en este primer estudio se refiere a la técnica de factorización del eje principal (*Main Axis Factoring*), con *rotación oblicua Promax*. Esta técnica fue elegida porque es la más apropiada para los estudios de las Ciencias Humanas y Sociales y porque, teóricamente, los factores están correlacionados (también porque permitió la extracción de una solución factorial más clara). La inspección de la solución producida por el EFA inicial reveló, por un lado, la existencia de algunos casos de saturación cruzada, donde algunos ítems saturados en dos factores y, por otro lado, la eliminación de algunos ítems (es decir, 27 y 28) porque no alcanzaron el valor de saturación de 0,3, establecido como mínimo para su inclusión en un factor. Con esta extracción, hubo un aumento en la varianza total a 45.5%. También se agrega que *se calcularon los valores de Alfa de Cronbach* y se obtuvieron valores muy buenos para la lista total ($\alpha=950$).

A partir de estos datos encontrados en el primer estudio (2022) y buscando alcanzar los objetivos previamente formulados, se decidió volver a realizar un análisis factorial exploratorio para comparar el grado de ajuste de los dos modelos de medición idénticos en relación con el número de factores que los constituyen. Lo que se verificó fue que los resultados no fueron idénticos a los del primer estudio, a pesar de que la retención de tres factores fue forzada. Después de una mayor exploración de los datos, dado que el estudio anterior ya dio indicaciones para otras posibilidades de soluciones, el mejor modelo encontrado está relacionado con la extracción de cuatro factores, habiendo concluido que los ítems de un factor se diluyeron en factor 1, llamado "inclusión", en el primer AGE, porque los ítems presentaron altas correlaciones entre sí. Se enfatiza nuevamente que la Lista tiene como objetivo evaluar el constructo de Inclusión, por lo que los factores deben distribuirse en categorías que forman parte de la inclusión misma, como participación, pertenencia, autonomía y autodeterminación.

Así, al igual que en el estudio anterior, después de la lisis de la adecuación de la muestra, así como la extracción de factores, donde se aplicó nuevamente una rotación oblicua (*Promax*), porque es la más apropiada para el estudio, se verificó que, aunque se encontró otro modelo, todavía hay evidencia de validez de constructo, ya que el número de factores obtenidos, así como sus interpretaciones cumplen con todo el marco teórico explorado. Los nuevos cuatro factores presentan consistencia interna considerada muy buena, evidenciando que la lista es confiable ($\alpha=935$). Así, después de la rotación, las cargas se distribuyen mejor entre los factores, presentan valores propios mayores o iguales a uno y explican en total el 48% de la varianza total. Tras este ajuste, se obtuvo la siguiente estructura, con cuatro factores:

1. El factor 1 explica 27.7% de varianza y en ella saturar los siguientes 23 ítems: 2, 3, 4, 5, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 26, 27, 39, 43, 44, 45, 47, 55, 56, 57, 60. Todos estos indicadores están relacionados con los aspectos relacionados con la participación de los estudiantes, por lo que este factor se denominó "Participación".
2. El factor 2 explica el 9,9% de la varianza y en él satura los siguientes 13 ítems: 15, 22, 23, 28, 29, 30, 31, 36, 37, 41, 46, 58, 59. Todos los indicadores agregados están directamente relacionados con los comportamientos de autonomía, por lo que este factor se denominó "Autonomía".
3. El factor 3 explica el 6,3% de la varianza y en él satura los siguientes 18 ítems: 1, 6, 7, 17, 18, 19, 20, 21, 24, 25, 32, 33, 34, 35, 38, 40, 42, 54. Los indicadores

están relacionados con comportamientos de pertenencia, habiéndose designado este factor de "Pertenencia".

4. El factor 4 explica el 3,6% de la varianza y en él satura los siguientes 6 ítems: 48, 49, 50, 51, 52, 53. Todos los indicadores agregados están directamente relacionados con comportamientos autodeterminados, por lo que este factor de "autodeterminación" ha sido designado

En la forma de conclusión y en general, los estudios desarrollados a lo largo de esta investigación revelaron que la nueva versión encontrada y propuesta se destacó positivamente, ajustándose claramente a los datos empíricos examinados, por lo que se recomienda utilizar el nivel de inclusión de los estudiantes.

No obstante, hay que subrayar que es necesario seguir trabajando en este ámbito, por ejemplo, con una muestra más grande, recogida a nivel nacional para llevar a cabo un estudio de análisis factorial confirmatorio, de modo que la información encontrada sea probada y confirmada.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abreu, D. C., & Grande, C. (2021). A caminhar para uma escola inclusiva em Portugal: os desafios sentidos pelos profissionais dos contextos educativos. *Revista Educação Especial*, 34, e20/1–22. <https://doi.org/10.5902/1984686X47438>
- Azorín Abellán, C., & González Botía, M. del M. (2021). Revisión de guías para avanzar hacia una educación más inclusiva en los centros escolares. *Siglo Cero Revista Española Sobre Discapacidad Intelectual*, 52(1), 79–99. <https://doi.org/10.14201/scero20215217999>
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. CSIE. https://redeinclusao.pt/storage/fl_79.pdf
- Brown, L. (2021). Um Pioneiro da Inclusão: Coletânea de Textos de Lou Brown. FORMEM. <https://www.formem.org.pt/pt/documentos/download?path=Documentos-FORMEM%252FColetnea%2Bde%2BTextos%2Bde%2BLou%2BBrown.pdf>
- Brown, T. (2015). *Confirmatory Factor Analysis for Applied Research* (2nd ed.). The Guilford Press.
- Correia, A., Fernandes, P. (2019). *A educação especial e inclusiva em Portugal*. <https://hdl.handle.net/10216/125798>
- Coutinho, V., Martins, J. & Pereira, M. (2014). Construção e validação da escala de avaliação do debriefing associado à simulação (EADaS). *Revista de enfermagem Referência*, VI (2), 41-50.
- Costa, A. (2000). *Currículos Funcionais – Conjunto de Materiais para a Formação de Professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. https://redeinclusao.pt/storage/fl_46.pdf
- Direção-Geral da Educação (2007). *Centros de Recursos para a Inclusão, Reorientação das Escolas Especiais*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/cri_reorientacao.pdf
- Direção-Geral da Educação (2015). *Avaliação das Políticas Públicas – Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais: O Caso dos Centros de Recursos para a Inclusão*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/estudo_cri_mar2015.pdf
- Downes, P., Nairz-Wirth, E. Rusinaitė, V., *Structural Indicators for Inclusive Systems in and around Schools*, NESET II report, Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2017. Doi: 10.2766/200506.
- Ferrando, PJ & Lorenzo-Seva, U (2000). Unrestricted versus restricted factor analysis of multidimensional test items: some aspects of the problem and some suggestions. *Psicológica*, 21, 301-323.
- Fortin, M. (2009). *O Processo de Investigação. Da concepção à realização*. LUSOCIÊNCIA.
- Freixo, M. (2009). *Metodologia Científica. Fundamentos Métodos e Técnicas*. Instituto Piaget.

- Inspeção-Geral da Educação e Ciência. (2016). A escola inclusiva: desafios. <http://projetoredes.org/wp/wp-content/uploads/A-Escola-Inclusiva-desafios.pdf>
- Matos, A., & Rodrigues, C. (2019). *Análise fatorial*. Enap.
- Mulaik, SA (1987). A brief history of the philosophical foundations of exploratory factor analysis. *Multivariate Behavioral Research*, 22, 267-305.
- Pacheco, J; Eggertsdóttir, R; Marinósson G, L (2006). *Caminhos para a inclusão: Um guia para o aprimoramento da equipe docente*. São Paulo: Artmed Editora Ltda.
- Pereira, M. (2014). *Apoios Centrados nas Pessoas*. Edição ASSOL.
- Pereira, M., Rebelo, A., Saraiva A. I., Saraiva A. L., Melo, A., Costa, A., Ferreira, A., Marques, A., Rios, C., Ribeiro, E., Amaral, J., Soares, L., Pinto, L., Sá, M., Antunes, R., Ferreira, S., Belém, S., & Figueiredo, T. (2017). *Pertencer & Participar para Aprender*. Edição ASSOL.
- Pereira, F., Crespo, A., Trindade, A., & Cosme, A. (2018). *Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual_de_apoio_a_pratica.pdf
- Pinto, P., Pinto, T., Neca, P. (2022). Educação Inclusiva em Portugal: Retrato de uma década (2009-2019). In S. Santos (Ed.), *Diversidade e educação inclusiva: Instrumentos Validados* (pp. 21-33). Instituto de Educação – Universidade de Lisboa https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/54616/1/FME_SSantos_DiversidadeEEduInclusiva_EBOOK.pdf
- Rodrigues, D. (2006). *Inclusão e Educação: Doze Olhares sobre a Educação Inclusiva* (1a). São Paulo: Editora Summus <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/1261/1291>
- Rodrigues, D. & Nogueira, J. (2011). Educação Especial e Inclusiva em Portugal: Fatos e opções. *Revista Brasileira Educação Especial* 17(1) <https://doi.org/10.1590/S1413-65382011000100002>
- Santos, S. (2007). *Estudo psicométrico da escala de comportamento adaptativo versão portuguesa (ECAP)*. Universidade Técnica de Lisboa. Faculdade de Motricidade Humana. <http://hdl.handle.net/10400.5/5101>
- Santos S., Simões C., Verdugo, M. A., Schalock, R. (2022). O modelo de qualidade de vida e apoios na educação. In S. Santos (Ed.), *Diversidade e educação inclusiva: Instrumentos Validados* (pp. 35-48) Universidade de Lisboa. https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/54616/1/FME_SSantos_DiversidadeEEduInclusiva_EBOOK.pdf
- Santos, S. (2022). A avaliação do Comportamento Adaptativo em contexto educativo. In S. Santos (Ed.), *Diversidade e educação inclusiva: Instrumentos Validados* (pp. 63-76). Universidade de Lisboa. https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/54616/1/FME_SSantos_DiversidadeEEduInclusiva_EBOOK.pdf
- Saraiva, A., Rebelo, A., Nabais, M., Ribeiro, E., Fernandes, M., Costa, A. (2022). *A inclusão como um processo individual*. Livro de Atas do Congresso Luso Brasileiro

de Educação Inclusiva – Textos Completos.
https://conlubra2022.weebly.com/uploads/1/6/4/6/16461788/atas_conlubra_vers%C3%A3o_final.pdf

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>

UNESCO (2009). Policy guidelines on inclusion in education (Vol. 7). Paris, França: United Nations Educational. <http://repositorio.unan.edu.ni/2986/1/5624.pdf>

Urbina, S. (2007). Fundamentos da testagem Psicológica. RS: Artmed.

Van Geenep, A. (2019). Coletânea de artigos: Dignidade e Inclusão. FORMEM.
<http://formem.org.pt/pt/documentos/download?path=Documentos-FORMEM%252FPublicao%2BFORMEM%2B2019%2BColectnea%2Bde%2BAd%2BVan%2BGennep%2BDignidade%2Be%2BIncluso.pdf>

Venetz, M., Zurbriggen, C. L. A., Eckhart, M., Schwab, S., & Hessels, M. G. P. (2015). The Perceptions of Inclusion Questionnaire (PIQ). English Version.
<https://piqinfo.ch/wp-content/uploads/2019/08/piq-english.pdf>

Verdugo, M. A.; Navas, P.; Gómez, E. & Schalock, R. L. (2012). The concept of quality of life and its role in enhancing human rights in the field of intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 56 (II), 1036-1045.

Verdugo, M. A., Gómez, L., & Rodriguez, A. (2011). Inclusão e qualidade de vida na educação do alunado com deficiência. *Linhas Críticas*, 17(33),221-236.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193521546003>.

Vieira, F. & Pereira, M. (1996). *Se Houvera Quem me Ensinará... A Educação de Pessoas com Deficiência Mental*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Zurbriggen, C. L. A., Venetz, M., Schwab, S., & Hessels, M. G. P. (2019). A Psychometric Analysis of the Student Version of the Perceptions of Inclusion Questionnaire (PIQ). *European Journal of Psychological Assessment*, 35 (5), 641-649.
<https://web-s-ebshost-com.ezproxy.usal.es/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=ca75820c-78f1-46fc-89c0-ba03c6806ade%40redis>

Legislación:

Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho (2018). Portugal: Diário da República: Direção-Geral da Educação. <https://files.dre.pt/1s/2018/07/12900/0291802928.pdf>

Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho (2018). Portugal: Diário da República: Direção-Geral da Educação. <https://files.dre.pt/1s/2018/07/12900/0292802943.pdf>

Lei nº 116/2019, de 13 de setembro (2019): Diário da República: Direção Geral da Educação. <https://data.dre.pt/eli/lei/116/2019/09/13/p/dre/pt/html>

Aviso nº 9830/2021, de 25 de maio (2021). Portugal: Diário da República: Direção-Geral da Educação <https://files.dre.pt/2s/2021/05/101000000/0004100045.pdf>

5. ANEXOS



LISTA DE VERIFICAÇÃO DA INCLUSÃO

(PERTENCER & PARTICIPAR PARA APRENDER)

Ano Letivo	
Agrupamento de Escolas de	
Escola	
Aluno	
Data de Nascimento	Idade
Ano de Escolaridade	
Data do Preenchimento	

RESPONSÁVEIS PELO PREENCHIMENTO

Nome	Rubrica

VER INSTRUÇÕES DE PREENCHIMENTO NO VERSO

FATOR 1 - INCLUSÃO					
INDICADORES	Avaliação				
	0 (NA)	1	2	3	4
1. O aluno frequenta as aulas da sua turma					
2. O aluno mantém um comportamento adequado com colegas e professores					
3. O aluno coloca questões e faz comentários oportunos					
4. O aluno participa nas dinâmicas das aulas, como por exemplo responder a questões e colocar dúvidas					
5. O aluno consegue responder às questões quando solicitado					
6. O aluno é convidado pelos colegas para participar em trabalhos de grupo					
7. O aluno participa nas visitas de turma ou outras atividades da turma					
8. O aluno quando está na aula não perturba a aprendizagem dos colegas					
9. O aluno mostra interesse nas aprendizagens que os colegas fazem					
10. O aluno aceita a ajuda dos colegas					
11. O aluno pede a ajuda dos colegas e dos professores					
12. O aluno empenha-se em cumprir as tarefas que lhe são propostas					
13. O aluno consegue fazer aprendizagens pontuais quando é previamente preparado para elas					
14. O aluno, embora com muitas lacunas, mantém-se a par das matérias tratadas					
15. O aluno faz algumas aprendizagens tal como os colegas					
16. O aluno tem um rendimento elevado em algumas disciplinas					
17. O aluno almoça com os restantes colegas					
18. O aluno participa ativamente nas festas da escola					
19. O aluno convive com os colegas nos intervalos					
20. O aluno desloca-se em todos os espaços da escola					
21. O aluno desloca-se a espaços da escola quando solicitado					
22. O aluno gere com autonomia o seu cartão					
23. O aluno consegue tomar medicação na escola (se necessário)					

24. O aluno consegue queixar-se quando sente alguma indisposição					
25. O aluno manifesta que o apoio o ajuda a participar mais e melhor nas aulas da turma					
26. O aluno é cumpridor nos horários do apoio					
27. O aluno sente que os apoios o ajudam a sentir-se mais seguro na relação com os colegas					
28. O aluno tem um porta-moedas e é capaz de gerir pequenas quantias de dinheiro					
29. O aluno usa o telemóvel com critério					
30. O aluno consegue aceder a informações na internet					
31. O aluno viaja no transporte escolar					
32. O aluno tem amigos fora da escola					
33. O aluno sabe comportar-se num restaurante					
34. O aluno mantém um comportamento ajustado à idade em locais públicos: igrejas, museus, espetáculos, lojas ou cafés					
35. O aluno participa em atividades de alguma associação, clube, igreja, escuteiros, etc.					
36. O aluno conhece os seus direitos e deveres					
37. O aluno é capaz de afirmar os seus direitos					
38. O aluno conhece as regras de comportamento na escola					
39. O aluno cumpre as regras da escola					
40. O aluno mostra ter um conhecimento adequado do funcionamento da escola					
41. O aluno consegue ler alguma informação no jornal da escola					
42. O aluno consegue ler e compreender a sinalética da escola					
43. O aluno sente-se seguro e mostra não ter receios dentro da escola					
44. O aluno vê os técnicos do CRI e os professores como elementos securizantes					

Legenda: 0- Não aplicável; 1- nunca; 2- às vezes; 3- regularmente; 4- sempre

FATOR 2 - AUTODETERMINAÇÃO					
INDICADORES	Avaliação				
	0 (NA)	1	2	3	4
45. O aluno participa em clubes dentro da escola					
46. O aluno contribui com sugestões positivas para os documentos do seu processo educativo (RTP, PEI, etc.)					
47. O aluno mostra preferência clara por algumas atividades					
48. O aluno e a sua família participam na elaboração do PIT, escolhendo áreas de interesse para estágio					
49. O aluno participa em visitas a vários locais na comunidade para despiste vocacional					
50. O aluno mostra interesse por uma atividade profissional					
51. O aluno cumpre as regras do local em que realiza o seu estágio					
52. O aluno tem uma relação adequada com os responsáveis nos locais de estágio					
53. O aluno é assíduo e pontual ao estágio					

Legenda: 0- Não aplicável; 1- nunca; 2- às vezes; 3- regularmente; 4- sempre

FATOR 3 – PLANEAMENTO CENTRADO NA PESSOA					
INDICADORES	Avaliação				
	0 (NA)	1	2	3	4
54. O aluno é convidado para festas de colegas					
55. O aluno mostra interesse pelos materiais didáticos					
56. O aluno mostra ter talentos e habilidades especial além das competências académicas					
57. O aluno é capaz de autoavaliar o seu desempenho					
58. O aluno tem expetativas que estão alinhadas com as expetativas da família					
59. O aluno sabe o que quer ser no futuro					
60. O aluno fala com orgulho das atividades que faz na escola					

Legenda: 0- Não aplicável; 1- nunca; 2- às vezes; 3- regularmente; 4- sempre

INSTRUÇÕES DE UTILIZAÇÃO

- A nossa proposta é que esta lista seja preenchida no final de cada ano letivo, sendo especialmente importante o seu preenchimento no final de cada ciclo de ensino;
- O preenchimento deverá ser feito pelas pessoas que melhor conhecem o aluno (pais, professores, técnicos ou outras pessoas da comunidade educativa, que sejam relevantes para o aluno);
- Os critérios deverão ser preenchidos de acordo com a situação atual do aluno;
- Um dos objetivos desta lista é que possa ser utilizada como um contributo para a elaboração do Programa Educativo Individual (PEI).

NOTA

A cópia deste documento é livre.

Para obter mais informações sobre este documento pode consultar o livro “Pertencer & Participar para Aprender”,
Edição ASSOL 2017

ASSOL
ASSOCIAÇÃO DE SOLIDARIEDADE SOCIAL DE LAFÕES
LARGO DA FEIRA
3680-076 OLIVEIRA DE FRADES

WWW.ASSOL.PT

