

MEDIR ACTITUDES PROFESORALES ESPAÑOLAS HACIA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA PARA LOGRAR UNA ESCUELA PARA TODOS.

MEASURING THE PROFESSORIAL ATTITUDES TOWARDS INCLUSIVE EDUCATION TO ACHIEVE A SCHOOL FOR EVERYONE

ANTONIO RODRÍGUEZ FUENTES

Profesor Titular.

Ciencias de la Educación, **UNIVERSIDAD DE GRANADA** (España)
Campus de Cartuja s/N 18005 Granada, España
+34 655 99 38 32
arfuate@ugr.es

MARÍA JESÚS CAURCEL CARA

Profesora Contratada Doctora

Ciencias de la Educación, **UNIVERSIDAD DE GRANADA** (España)
Campus de Cartuja s/N 18005 Granada, España
+34 66682 01 58
caurcel@ugr.es

LINETH ALAÍN

Profesora Regular Titular Catedrática

Facultad de Ingeniería en Sistemas y Computación, **UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PANAMÁ**
Avenida Universidad Tecnológica Campus Víctor Levi Sasso, Ciudad de Panamá, Panamá.
+507 6618 2578
Lineth.alain@utp.ac.pa

Resumen

La investigación se centra en proponer un instrumento válido para analizar las actitudes, preocupaciones y sentimientos acerca de la Educación Inclusiva de estudiantes y profesionales de Magisterio, en el contexto español. Se utilizó el instrumento "Scale for Measuring Pre-Service Teachers' Perceptions about Inclusion The Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education Revised" (SACIE-R)" de Forlin, Earle, Loreman y Sharma (2011). Fue sometido a un proceso de validación realizado con dos grupos pilotos: uno compuesto por futuros docentes (695 estudiantes de la Universidad de Granada España, de las cuatro centros públicos y privados que forman futuros docentes: Facultad de Ciencias de la Educación de Granada; Centro de Magisterio "La Inmaculada" de Granada, Facultad de Educación y Humanidades de Melilla; y Facultad de Educación, Economía y Tecnología de Ceuta); y otro conformado por docentes en ejercicio españoles (122 de distintos niveles educativos, edades, años de servicio, formación inicial y especialidades). La diversidad de unos y otros garantiza la representatividad de la muestra. Tras la validación se obtiene como resultado que docentes en formación y en ejercicio replicaron parcialmente la validez del instrumento de forma similar a la realizada en otras validaciones anteriores en otros países; quedando configurada la versión final adaptada al contexto español en una escala de 12 ítems. Para el factor I "actitudes" los valores son más elevados que en el instrumento original sometido al estudio, el factor II "sentimientos" obtiene valores aceptables, mientras que el factor III "preocupaciones" no alcanza confiabilidad necesaria con los estudiantes, sí con los docentes.

Abstract

The investigation is centered in proposing a valid instrument to analyze the attitudes, concerns and feelings towards inclusive education of students and professional magisters, in the Spanish concept. We made use of the instrument "Scale for Measuring Pre-Service Teachers' Perceptions about Inclusion the Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education Revised" (SACIE-R)" by Forlin, Earle, Loreman and Sharma (2011). It was submitted to a validation process with two pilot groups: one composed by future teachers (695 students of Granada's University (Spain), of the four public and private centers that make future professors: Science Faculty of Granada's Education; Teaching Center "La Inmaculada" of Granada, Education Faculty and Humanities of Melilla; and Education, Economy and Technology Faculty of Ceuta); and the other one conformed by exercising Spanish professors (122 from different educational levels, ages, years of service, initial form and specialties). The diversity of ones and other guarantees the representation of the sample. After the validation we get as a result that the professors in formation and exercise replied partially to the value of the instrument in similar forms to the other validations made before in other countries; leaving configurated the final version adapted to the Spanish context in a scale of 12 items. To the factor I "attitudes" the values are higher than the original instrument submitted to the study, the factor II "feelings" achieves acceptable values, meanwhile the factor III "concerns" doesn't achieves the necessary reliability with the students but with the professors.

PALABRAS CLAVES

Actitudes, Sentimientos, Preocupación, Educación inclusiva, Medición, Instrumento.

KEY WORDS

Attitudes, Feelings, Concern, Inclusive education, Measurement, Instrument.



Introducción

La inclusión educativa de alumnado con necesidades educativas especiales (nee), bien por discapacidad o por cualquier otra condición intrínseca o extrínseca, para el logro de una escuela única para todos pretende la efectividad del movimiento preliminar de conato de integración escolar y, por supuesto, la superación del tradicional modelo de segregación escolar y educativa (Gallego y Rodríguez, 2014). Para no volver a fracasar en el intento o intentos previos, inexorablemente se demanda una acción sistémica y no solo de un sector de la sociedad y/o población. Esto es, que no sea reducido al contexto y sistema escolar sino que se inserte en lo que cabría ser denominada “sociedad inclusiva” y para que no resulte tan etérea “ciudades inclusivas”, en lo que se asemejaría a un ecosistema de la naturaleza donde toda acción y variación de alguno/s de sus elementos y agentes repercuten de manera inevitable en el resto, bien de manera positiva, bien negativa.

Con fundamento en lo anterior, la escuela inclusiva requiere de una serie de cambios y acciones que se correspondan con esa transformación positiva, dirigidos tanto a los agentes del aula (docentes y discentes), del centro (educadores y otros profesionales) y del contexto (familias, medios, etc.), además de evidentemente los inexorables cambios curriculares en forma de concreciones, adecuaciones y adaptaciones ajustadas a las necesidades y posibilidades del alumnado (Rodríguez, 2015). Es evidente que se trata de unos cambios sincronizados de conjunto, colectivos o sistémicos, y no de un cambio individual exclusivo, cuyo alcance es casi insignificante e inapreciable. Cambios, en suma, en esas dimensiones, de aula, de centro, de contexto y también curriculares, de manera armonizada, de ahí la necesidad del concurso de todos en forma de trabajo cooperativo y coordinado en equipo, dentro del actual modelo asumido de ejercicio profesional colaborativo (Parrila, 1992).

Por otro lado, el concepto de actitud refiere una tendencia hacia la acción en una línea y no en otra, en concordancia con una valoración, a menudo inconsciente, bien sea positiva o negativa, a favor o en contra, de un fenómeno, determinada por la conjunción de aspectos cognitivos, afectivos y conductuales (Arnau y Montané, 2010). En la praxis educativa, actitudes y educación están íntimamente ligadas, y resultan determinantes para el acto didáctico que se implementa (Azorin, 2017). En efecto, las percepciones y actitudes de los agentes intervienen en la dinámica y proceder del mismo, para el que muchos autores reclaman una revolución o evolución educativa, de tal suerte que para modificar/mejorar esta educación hay que trabajar/modificar aquellas actitudes (Rodríguez, 2017; Rodríguez y Fernández, 2016; 2018). Las actitudes hacia la diversidad han sido objeto de estudio por diversos autores en beneficio de la escuela inclusiva (Álvarez, Castro, Campo y Álvarez, 2005; Barrena, 2014; Hwang y Evans, 2011; Torres y Fernández, 2015). Adquieren una importancia capital, dada la proliferación de actitudes antisociales y excluyentes inapropiadas para la época actual, en los albores del tercer milenio, donde la diversidad es una creciente realidad consustancial a la sociedad globalizada en la que nos hallamos inmersos. Las aulas y los centros no son una excepción, reflejo de la manifiesta diversidad sociocultural, afortunadamente, pero también de actitudes inadecuadas e incluso execrables, lamentablemente.



A veces se equivoca el foco. Los tiempos actuales apuestan por la dimensión competencial en el conjunto de sus colectivos para hacer efectiva su labor, en el campo que nos ocupa, educativa y, concretamente, inclusiva. No obstante, la competencia no siempre se logra desarrollar, por diversas razones, en los profesionales directamente encargados de la inclusión ni en las personas indirectamente necesarios para ella, en mayor o menor medida (familias, personal de la comunidad educativa, etc.), ni en los medios que, a menudo sin saberlo, resultan determinantes (medios de comunicación, redes sociales, etc.). Quizá uno de las falencias del sistema formativo y de la propia praxis inclusiva emane de que junto al desarrollo competencial que se ha desvelado, a todas luces, necesario, en el terreno formativo (tanto en la formación inicial como en la continua), superador de la simple acumulación cognoscitiva del conocimiento epistemológico, se ha olvidado dimensión actitudinal, y con ella la afectiva y emocional. En efecto, para que la formación inclusiva resulte efectiva, se alude a la efectividad propiamente de la misma, dependiente de los formadores, y de la motivación para ella, dependiente de los aprendices. Así, entre la habilidad de unos y la motivación de otros existe un filtro que se sitúa entre ambas: la dimensión actitudinal.

En relación con la educación inclusiva, las adecuadas actitudes de unos y otros hacia la inclusión educativa de alumnado diverso en aulas y centros regulares o inclusivos, incluso con nee, y no en centros especiales o específicos, se tornan la única garantía de que las competencias profesionales para ello van a aflorar y funcionar, previa formación pertinente. Ello implica, en el plano formativo, que si la apuesta sociopolítica por la escuela inclusiva es tomada en serio se debe incluir explícitamente en los planes de formación, tanto iniciales como permanentes, la dimensión actitudinal (Gallego y Rodríguez, 2016). Ningún agente formador o formado debe mostrar neutralidad, o aun peor, rechazo respecto de la escuela inclusiva. En primera instancia, debe conseguirse que esa filosofía inclusiva, que impregna a la mayoría de las legislaciones educativas vigentes y al corpus teórico de la disciplina pedagógica que la fundamenta, cale en los educadores desde el comienzo de su formación hasta su continuación. Y no solo a ellos, sino de una u otra manera al resto de agentes directa o indirectamente educativos.

De hecho, las actitudes hacia la inclusión han sido medidas en distintos contextos y momentos, construyéndose instrumentos para cuantificarlas. Por un lado, han sido medidas las actitudes del profesorado de los diversos niveles educativos, como actores principales del fenómeno inclusivo. Esta medición parece no solo conveniente sino necesaria, como filtro del calado de la formación y desarrollo de competencias, como se ha adelantado. Respecto de la praxis educativa, suponer una buena actitud hacia la escuela inclusiva del docente puede convertirse en un error inocente que conduzca al fracaso de esta filosofía educativa. Pero además, se requiere la evaluación de las actitudes de maestros y profesores en su formación inicial. Los estudiantes de magisterio han de asentar la aprehensión de sus conocimientos y competencias en una estructura actitudinal adecuada para su óptima utilización. Frecuentemente, se confiere el cambio de una realidad social, en este caso educativa, al cambio generacional cuando a lo que realmente responde es al cambio actitudinal que pudiera venir acompañado del cambio generacional, o no. Por ello, deben escudriñarse las actitudes mostradas por los estudiantes. De lo contrario, las expectativas del cambio (revolución o evolución)



puestas en estos inminentes docentes pueden convertirse en “papel mojado”. Por extensión, se requiere la evaluación actitudinal del resto de profesionales del centro, especialmente del equipo directivo, en tanto que motor del centro y referencia para su profesorado, y del contexto, con especial énfasis en la familia, por cuanto configuradora de la personalidad del alumnado. Solo así se puede augurar el escenario más propicio para que la inclusión de todos en el centro y fuera de él se transforme en una realidad exitosa. Además, la influencia de los padres en las actitudes de sus hijos es evidente, y si no lo es entonces las actitudes transmitidas a través de los medios de comunicación, grupos de iguales, etc. de ahí la necesidad de evaluar las actitudes hacia los otros y, en concreto, hacia los otros diversos en el contexto extraescolar del alumnado.

En síntesis, el modelo de la Escuela Inclusiva en la que tenga cabida todo el alumnado con independencia de su capacidad, capacidad diversa, discapacidad, o discapacidad funcional, está muy respaldada y apoyada en la actualidad por múltiples sectores sociales y profesionales y por múltiples razones y ventajas. Pero ha de ser materializado por los maestros y profesores de aula, lo que depende en gran medida de su formación y de sus actitudes, es decir, de su conocimiento y disposición. Y también de manos de los futuros docentes, ahora estudiantes de estudios de magisterio, de las especialidades de Educación Primaria e Infantil, y de los estudiantes del Máster de Secundaria. Evidentemente, el componente actitudinal se erige esencial en los procesos de inclusión educativa. En efecto, de él depende, en gran medida, el cómo estos futuros docentes afronten esta modalidad de escuela para todos.

Objetivos

- Proponer un instrumento válido para analizar las actitudes de los estudiantes de Magisterio, especialidades de Educación Infantil y Primaria, de la Universidad de Granada, en todos los centros y campus donde se imparten estos estudios, a saber: Facultad de Ciencias de la Educación de Granada.
- Cuantificar la validez de comprensión del instrumento mediante su aplicación a una muestra piloto;
- Determinar la multidimensionalidad factorial de constructo mediante Análisis Factorial Exploratorio (AFE);
- Analizar la fiabilidad del cuestionario.

Metodología de la validación instrumental

A continuación, se describen las características metodológicas seguidas para el cálculo de las propiedades psicométricas del cuestionario con dos muestras piloto diferentes:

- a) con futuros docentes españoles y
- b) con docentes en ejercicio españoles.



1.Participantes

Se pretendió que fuese un instrumento válido tanto para profesores en su formación inicial como en su desarrollo profesional, lo cual además de las ventajas propias de la medición pudiera aportarnos datos futuros de contraste para detectar disonancias entre los perfiles o patrones actitudinales dibujados por ambos colectivos. Por ello, se emplearon dos muestras piloto independientes (una de profesores en ejercicio, otra de estudiantes para profesores) que debe reunir las mismas características que la población objeto de estudio. En la literatura, se aconsejan tamaños que van desde 15 a 30 sujetos (Kinneer y Taylor, 1996; Bradburn y Schwarz 1996), entre 30 y 50 (Dillon, Madden y Firtle, 1994) o inferior a 100 (Cea, 1996). En el caso de cuestionarios, como el que nos ocupa, estrechamente definidos de menos de 20 elementos es suficiente con una muestra entre 100-200 sujetos (Hayner, Nelsos y Blaine, 1999). En todo caso, el tamaño dependerá de la población de referencia, teniendo que ser mayor cuando ésta sea muy heterogénea, o bien en el caso de que el cuestionario sea muy complejo, -que no es el caso-. Para la selección de la muestra, se utilizó un muestreo no probabilístico de conveniencia, intentado llegar al máximo de la población. Así, han participado un total: 695 estudiantes de la Universidad de Granada (Granada, España), de los cuatro centros que forman futuros docentes: 47.5% de la Facultad de Ciencias de la Educación de Granada; 33.1% del Centro de Magisterio “La Inmaculada” de Granada; 15.4% de la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla; y 4.0% de la Facultad de Educación, Economía y Tecnología de Ceuta. La mayoría están cursando el segundo curso (50.5%) del Grado de Maestro de Educación Primaria (52.7%) y de Educación Infantil (36%). Los estudiantes de 4º curso (27.5%) se están especializando principalmente en Educación Especial (74.5%) y en Educación Física (20%). El rango de edad varía entre los 17 y los 47 años (\bar{x} edad = 21.45 años; DT = 3.82), el 80.6% son mujeres -por lo que la muestra no se encuentra balanceada por sexo, dada la feminización de los estudios de magisterio- y el 80.4% se identifican con el género femenino. De otra parte, 122 docentes en ejercicio, con diversa experiencia profesional, que va desde menos de 5 hasta más de 30 años, siendo el grupo más nutrido el que tiene entre 11 y 20 años de experiencia (45.5%). La mayoría de los participantes residen en la ciudad de Granada (España) (84.1%), son mujeres (70.2%), por lo que la muestra no se encuentra balanceada por sexo y tienen un rango de edad entre los 24 y los 64 años (\bar{x} edad = 42.90 años; DT = 8.01). La mayoría son docentes generalistas (66.1%) que imparten docencia en centros públicos (71.7%, resto concertados: 18.2% y privados: 10.7%), ordinarios (91.4%) y urbanos (79.3%).

2. Procedimiento de recogida y análisis de datos

Se han seguido dos procedimientos de recolección de información: a) presencial, a través de la distribución de cuestionarios en formato papel y b) online, mediante la creación de la encuesta a través de la herramienta de “Doc” que ofrece Google/Gmail. Para los estudiantes, fue enviada a sus correos electrónicos a través de la plataforma de apoyo a la docencia universitaria, mientras que para los docentes en ejercicio fue enviada por directores y orientadores colaboradores del proyecto. En ambos procedimientos, se adjuntaba una carta explicativa del objeto de estudio, la voluntariedad de la participación, así como el proceso a seguir para su participación, garantizando en todo momento su anonimato y confidencialidad de los datos.



A continuación, los datos recopilados han sido tratados a través del programa SPSS v. 22. Para el cálculo de la consistencia y fiabilidad del cuestionario, si bien puede establecerse a través de distintos métodos (González González, 1999), en este caso se ha optado por el coeficiente Alfa de Cronbach, que establece la consistencia interna de los ítems calculando la covarianza entre ellos (Celina y Campo, 2005), método más utilizado por los investigadores en el área de las ciencias sociales (Cea, 2001). Siguiendo indicaciones de Fox (1987) a la hora de estimar respuestas se han considerado aceptables las correlaciones a partir de .700 e incluso .600, cuando se realizan estimaciones de opinión o crítica, como es el caso de este cuestionario analizado. También se han realizado pruebas previas para la adecuación muestral (prueba de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y su nivel de significación (prueba de esfericidad de Bartlett), y comprobados los criterios se procede al estudio de la estructura interna mediante el Análisis Factorial Exploratorio (AFE) por el método de componentes principales con rotación ortogonal Varimax, para la explicitación de los factores, aceptando las comunalidades por encima del valor 0.5 como es aceptado (Fabrigar, Wegener, MacCallun y Strahan, 1999).

2.1. Antecedentes sobre la evaluación actitudinal sobre la educación inclusiva

Conocida la relevancia del componente actitudinal, se han realizado esfuerzos tradicionales y contemporáneos para su medición. A continuación, se presenta un listado de ellos, teniendo en consideración su actualidad (desde 2010 en adelante) y su intención parcial o total de poner de manifiesto las actitudes hacia la inclusión educativa.

Existen, por un lado y en primer lugar, instrumentos de evaluación específicos para valorar la predisposición profesional de los docentes de los centros ante la escolarización de alumnos con nee en aulas ordinarias con el resto de alumnos sin nee. Sin duda, son los instrumentos estandarizados que más proliferan, en forma de escalas y cuestionarios. Algunos de ellos son los siguientes:

- “Actitudes acerca de la educación inclusiva en profesores de primaria de una institución educativa del Callao” por Ruiz (2010)
- “Versión reducida del Cuestionario de Percepciones del Profesor sobre la Pedagogía Inclusiva desarrollado por Cardona, Gómez-Canet y González
- -Sánchez (2000)”, adaptado por Chiner (2011).
- “Cuestionario sobre la atención a la diversidad y la organización del centro escolar en la ESO. Cuestionario para profesorado” de Arjona (2011).
- “Actitudes hacia la educación inclusiva en docentes de primaria de los liceos navales del Callao” por Herrera (2012)
- “Actitudes hacia la educación inclusiva en docentes en formación”, creado por Vélez (2013)



- “Cuestionario acerca de las actitudes, los conocimientos y las prácticas de los docentes ante la educación inclusiva”, por Montánchez (2014).
- “Actitudes del Profesorado ante el alumnado con nee” (Adame y Becerra, 2015).

Por otro lado, también existen instrumentos para la medición de las actitudes hacia la inclusión de las familias, como potenciales configuradoras de las actitudes del alumnado. Véanse algunos actuales:

- “Cuestionario-Escala para Familias sobre Educación Inclusiva (CEFEI)”, por Doménech y Moliner (2011).
- “Cuestionario sobre la atención a la diversidad y la organización del centro escolar en la ESO. Cuestionario para familias” de la batería de Arjona (2011).
- “Cuestionario sobre la voz de los padres de alumnos con síndrome de Down” de Benítez (2014).

También existen los cuestionarios que permiten la evaluación actitudinal de los alumnos en el seno de aulas inclusivas y que cuentan con esa experiencia, a saber:

- “Cuestionario sobre prácticas educativas en el aula”, por Bravo (2010)
- “Cuestionario sobre la atención a la diversidad y la organización del centro escolar en la ESO. Cuestionario para alumnado”, por Arjona (2011)
- “Cuestionario de actitudes hacia las personas con discapacidad”, por Galván y García (2017).
- “Escala CUNIDIS” para profesorado y alumnado universitario por Rodríguez y Álvarez (2015).

Selección y caracterización de los instrumentos seleccionados

Revisados en profundidad los instrumentos anteriores, se observa que a excepción del “Cuestionario para futuros docentes de Educación Secundaria acerca de las percepciones sobre atención a la diversidad” (Colmenero y Pagalajar, 2015), específicamente diseñado para analizar las actitudes de futuros docentes de Educación Secundaria, el resto son para docentes en ejercicio. Otros carecen del estudio de sus propiedades psicométricas en el contexto español. Otros están conformados por unos 40-60 ítems, lo que hace que los participantes disminuyan su interés en la realización de la tarea propuesta.

Es por las razones anteriores que se ha optado por realizar la adaptación y validación al contexto español de un instrumento ampliamente utilizado a nivel mundial para medir las actitudes, sentimientos y preocupaciones de los futuros docentes (considerados como maestros en formación) y con docentes en ejercicio: “Scale for Measuring Pre-Service Teachers’ Perceptions about Inclusion The Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education Revised” (SACIE-R)” de Forlin, Earle, Loreman y Sharma (2011). Debido a que el instrumento ha sido creado para una población diferente requiere la medición de su validez



y fiabilidad para poder establecer su utilidad en la medida de las actitudes, sentimientos y preocupaciones de los futuros docentes y los docentes en ejercicio en lengua hispana.

El SACIE-R ha sido elaborado para medir específicamente actitudes en los docentes en formación y también en ejercicio. Ha sido previamente validado con 542 estudiantes de magisterio en varios contextos, en concreto, en 9 instituciones de 4 países bien diferentes (Hong Kong, Canadá, India y EE.UU.). Consta de 15 ítems referidos a 3 dimensiones: sentimientos, actitudes y preocupaciones sobre la inclusión educativa. Su validación reflejó la existencia de 5 ítem situados en cada uno de los 3 factores anteriores, lo que explicaba un total de la varianza observada del 47.31 y un nivel de confianza total de la escala de $\alpha=.74$; por factor los niveles fueron:

factor de “sentimientos”: $\alpha=.75$.

factor de “actitudes”: $\alpha=.67$.

factor de “preocupaciones”: $\alpha=.65$.

Además, ha sido utilizada y validada en otros contextos, como el finlandés y sudafricano (Savolainen, Engelbrecht, Nel y Malinen, 2012), japonés (Yada y Savolainen, 2017) y armenio (Alaverdyan, 2018), en los que ha seguido el modelo de tres factores con el que fue creada, replicando íntegramente el factor “actitudes” pero eliminando algunos ítems de los otros dos factores por considerarlos problemáticos o irrelevantes para el contexto sociocultural del país [1]. Asimismo, también se ha validado en el contexto italiano (Aiello et al., 2017), donde se han obtenido diferencias factoriales respecto al modelo optando por uno de cuatro factores, dividiendo pues el factor “sentimientos” primitivo en dos: “malestar al interactuar con personas discapacitadas” y “miedo a tener una discapacidad”. En contextos de habla hispana ha sido empleado pero sin validar: en Honduras con 45 estudiantes de primer año de la licenciatura de enseñanza del idioma inglés (Flores y Villardón, 2015) y en México con 14 docentes en ejercicio (Hernández y García, 2017).

Por lo que procede la variación del instrumento en el idioma castellano y también en el contexto español e iberoamericano. Para realizar la validación se implementó la versión en castellano de la escala SACIE-R denominada “Escala para medir las percepciones de los docentes antes del servicio sobre la inclusión: Sentimientos, actitudes y preocupaciones sobre la Inclusión Educativa, Revisada” (traducida por Flores y Villardón, 2015)

Resultados de la validación del instrumento

a. Validez de constructo: AFE

Respecto de los futuros docentes, el valor del estadístico de KMO= .785 y su nivel de significación de .000 (Cfr. Tabla 1) evidencian que existe cierta relación entre las variables y posibilitando la aplicación del AFE.



Tabla 1
Prueba de esfericidad de Barlett e índice de KMO del SACIE-R para futuros docentes españoles

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin		.785
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	2488.00
	gl	105
	Sig.	.000

Fuente: Elaboración propia.

Una vez realizado el AFE para el modelo de tres factores del SACIE-R sugerido por los autores (Forlin et al., 2011; Loreman et al., 2007) puede hallarse en los datos de los futuros docentes españoles (Tabla 2), a saber.

El factor I “actitudes” ha sido replicado como en los estudios anteriores, obteniendo un valor propio de 3.15, explicando el 20.97% de la varianza total y con unas comunalidades de los ítems que oscilan entre .534 (ítem 12) y .703 (ítem 6), valores por encima de 0.5 considerados como adecuados, así que no es necesario la eliminación de ningún ítem.

En cambio, el factor II “sentimientos” ha sido más problemático, obteniéndose la mejor solución del modelo eliminando los ítems 2 [2] y 9 [3]. Esta solución ya ha sido utilizada en validaciones previas en otros contextos (Alaverdyan, 2018; Savolainen et al., 2012; Yada y Savolainen, 2017) ya que permite una construcción teórica más sólida. Como explican Savolainen et al. (2012) estos dos ítems se centran en los sentimientos de la persona si tuviera una discapacidad, mientras que los tres restantes describen los sentimientos hacia la interacción con otras personas con discapacidad. El factor obtiene un valor propio de 2.78, explica el 18.59% de la varianza total y las comunalidades de los ítems oscilan entre .478 (ítem 13) y .516 (ítem 5). Uno de los ítem presenta un valor inferior a 0.5 que aconsejaría su eliminación, sin embargo, se ha optado por mantenerlo pues permite un mejor ajuste al modelo teórico inicial de Loreman et al. (2007) y Forlin et al. (2011).

Y por último, para el factor III “preocupaciones”, ha sido necesario la eliminación del ítem 1 [4] por resultar problemático, pues como señalan Savolainen et al. (2012) es el único de los ítems que aborda la preocupación de los docentes por la aceptación de estudiantes discapacitados por sus compañeros, mientras que el resto de los ítems del factor abordan las inquietudes que tiene el profesor sobre las consecuencias de la inclusión a su trabajo. Esta solución también ha sido adoptada en los estudios previos de Savolainen et al. (2012) y Yada y Savolainen (2017). El factor obtiene un valor propio de 1.45, explica el 9.65% de la varianza total y las comunalidades de los ítems oscilan entre .424 (ítem 14) y .595 (ítem 7). De nuevo, uno de los ítem presenta un valor inferior a 0.5 que aconsejaría su eliminación, pero se mantiene ya que permite un mejor ajuste al modelo teórico inicial de Loreman et al. (2007) y Forlin et al. (2011).



Tabla 2
Análisis factorial exploratorio del SACIE-R para futuros docentes españoles (N= 695)

ÍTEMS	FI	FII	FIII
6. El alumnado con problemas de atención debe estar en clases regulares	.838		
8. El alumnado que utiliza sistemas de comunicación alternativos y/o aumentativos (por ejemplo, Braille / lenguaje de signos) debería estar en clases regulares	.811		
15. El alumnado que necesita un programa académico individualizado debe estar en clases regulares	.771		
3. El alumnado con dificultades para expresarse oralmente debería estar en clases regulares	.771		
12. El alumnado que suspende asignaturas frecuentemente debe estar en clases regulares	.723		
11. Me da miedo mirar directamente a una persona con discapacidad		.713	
13. Me resulta difícil superar la impresión que me produce conocer a personas con graves discapacidades físicas		.654	
5. Tiendo a finalizar mis contactos con personas con discapacidad tan pronto como sea posible		.646	
4. Considero que es difícil prestar una atención adecuada a todos los estudiantes en un aula			.749
14. Me preocupa no tener los conocimientos y habilidades necesarios para enseñar al alumnado con discapacidad			.616
7. Me preocupa que mi carga de trabajo se vea incrementada por tener alumnado con discapacidad en mi clase			.286
10. Me preocupa estar más estresado por tener alumnado con discapacidad en mi clase			.211
Valor propio	3.15	2.78	1.45
% Varianza	20.97	18.59	9.66
% Varianza acumulada	20.97	39.58	55.90

Fuente: Elaboración de los autores a partir de los resultados obtenidos.

De otra parte, en el colectivo de profesores en ejercicio, se ha comprobado si las pruebas de esfericidad de Barlett y KMO (Cfr. Tabla 3) permitían la factorización de la matriz de correlaciones de los datos. Habiendo dado afirmativa, se ha procedido al estudio de la estructura interna mediante el AFE por el método de componentes principales con rotación Varimax.

Tabla 3
Prueba de esfericidad de Barlett e índice de KMO del SACIE-R para docentes en ejercicio

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin		.778
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	524.63
	gl	105
	Sig.	.000

Fuente: Elaboración de autores a partir de los resultados obtenidos

Una vez realizado el AFE respetando el modelo de tres factores del SACIE-R sugerido por estudios anteriores (Forlin et al., 2011; Loreman et al., 2007) se encuentra lo siguiente (Tabla 4):



El factor I “actitudes” se ha replicado como en los estudios anteriores, obteniendo un valor propio de 4.11, explicando el 29.35% de la varianza total y que las comunalidades de los ítems oscilan entre .519 (ítem 8) y .816 (ítem 15), valores considerados adecuados (por encima de 0.5), por lo que no se procede a la eliminación de ningún ítem.

El factor II “sentimientos” ha sido más problemático, obteniéndose la mejor solución, -al igual que en las validaciones previas de Savolainen et al. (2012), Yada y Savolainen (2017) y Alaverdyan (2018)-, tras la eliminación del modelo de los ítems 2 [5] y 9 [6]. Esta eliminación permite una construcción teórica más sólida, pues como señalan Savolainen et al. (2012) estos dos ítems miden los sentimientos si las personas se convirtieran en discapacitada, en cambio los tres restantes ítems del factor describen los sentimientos hacia la interacción con otras personas con discapacidades. El factor obtiene un valor propio de 2.02, explica el 14.30% de la varianza total y las comunalidades de los ítems oscilan entre .375 (ítem 5) y .590 (ítem 11), encontrándose un ítem con un valor inferior a 0.5 que aconsejarían su eliminación (Fabrigar et al., 1999) pero que no se elimina porque su mantenimiento permiten un mejor ajuste al modelo teórico inicial de Loreman et al. (2007) y Forlin et al. (2011).

Para el factor III “preocupaciones”, igual que ocurría en estudio previos (Savolainen et al., 2012; Yada y Savolainen, 2017), ha sido necesaria la eliminación del ítem 1[7] por ser problemático, dado que es el único de los ítems del factor que aborda la preocupación de los docentes por la aceptación de estudiantes discapacitados por sus compañeros, mientras el resto abordan las inquietudes que tiene el profesor sobre las consecuencias de la inclusión a su trabajo (Savolainen et al., 2012). Este factor obtiene un valor propio de 1.22, explica el 8.74% de la varianza total y las comunalidades oscilan entre .330 (ítem 14) y .637 (ítem 7), encontrándose de nuevo un ítem con valor inferior a 0.5, que no es eliminado dado que su permanencia permiten un mejor ajuste al modelo teórico inicial de Loreman et al. (2007) y Forlin et al. (2011).

Tabla 4
Análisis factorial exploratorio del SACIE-R para docentes en ejercicio españoles (N= 122)

ÍTEMS	FI	FII	FIII
15. El alumnado que necesita un programa académico individualizado debe estar en clases regulares	.886		
6. El alumnado con problemas de atención debe estar en clases regulares	.842		
3. El alumnado con dificultades para expresarse oralmente debería estar en clases regulares	.757		
12. El alumnado que suspende asignaturas frecuentemente debe estar en clases regulares	.679		
8. El alumnado que utiliza sistemas de comunicación alternativos y/o aumentativos (por ejemplo, Braille / lenguaje de signos) debería estar en clases regulares	.666		
11. Me da miedo mirar directamente a una persona con discapacidad		.764	
13. Me resulta difícil superar la impresión que me produce conocer a personas con graves discapacidades físicas		.620	
5. Tiendo a finalizar mis contactos con personas con discapacidad tan pronto como sea posible		.583	
4. Considero que es difícil prestar una atención adecuada a todos los estudiantes en un aula			.855



14. Me preocupa no tener los conocimientos y habilidades necesarios para enseñar al alumnado con discapacidad			.573
7. Me preocupa que mi carga de trabajo se vea incrementada por tener alumnado con discapacidad en mi clase			.343
10. Me preocupa estar más estresado por tener alumnado con discapacidad en mi clase			.219
Valor propio	4.11	2.02	1.22
% Varianza	29.35	14.30	8.74
% Varianza acumulada	29.35	43.74	52.48

Fuente: Elaboración de autores a partir de los resultados obtenidos

b .Consistencia interna

Dentro del colectivo de futuros docentes, la confiabilidad general de la escala SACIE-R se ha manifestado aceptable ($\alpha = .662$; cfr. Tabla 5). Los valores parciales por factores son:

El factor I “actitudes” obtiene un alto índice de consistencia interna ($\alpha = .842$);
Sin embargo, el factor II “sentimientos” resulta moderado ($\alpha = .597$; aprox. .6);
Y el factor III “preocupaciones” es relativamente bajo ($\alpha = .499$).

Tabla 5
Alfa de Cronbach de los factores del SACIE-R para futuros docentes españoles

SACIE-R	N ítems	α
Factor I: Actitudes	5	.842
Factor II: Sentimientos	3	.597
Factor III: Preocupaciones	4	.499
Total	12	.662

Fuente: Elaboración de autores a partir de los resultados obtenidos

En el caso de las profesoras en ejercicio, la confiabilidad general de la escala SACIE-R es buena ($\alpha = .801$; cfr. Tabla 6), por tanto, altamente fiable. Por factores:

El factor I “actitudes” obtiene un alto índice de consistencia interna ($\alpha = .847$);

El factor III “preocupaciones” resulta aceptable ($\alpha = .655$);

Y el factor II “sentimientos” se presenta relativamente moderado ($\alpha = .557$, aprox. .6).

Tabla 6
Alfa de Cronbach de los factores del SACIE-R para docentes españoles

SACIE-R	N ítems	α
Factor I: Actitudes	5	.847
Factor II: Sentimientos	3	.557
Factor III: Preocupaciones	4	.655
Total	12	.801

Fuente: Elaboración de autores a partir de los resultados obtenidos



Conclusiones

El presente estudio ha analizado los instrumentos modernos existentes para medir actitudes hacia la educación inclusiva para lograr una escuela para todos. Como se ha comentado, pocos son los diseñados específicamente para maestros en formación, cuando es bien sabido que sí las actitudes son negativas se pueden modificar y/o transformar y desarrollar actitudes más positivas (Garzón, Calvo y Orgaz, 2016), y estos cambios podrían facilitarse durante su formación inicial.

Así, se ha procedido al análisis de las propiedades psicométricas de la versión en español de la escala SACIE-R. Tras analizar los procesos de validez de constructo (AFE) se ha encontrado que tanto para docentes en formación como en ejercicio posee una estructura válida similar a la de los estudios originales (Forlin et al., 2011; Loreman et al. 2007) e idéntica a la hallada en otras validaciones posteriores en otros países (Savolainen et al., 2012; Yada y Savolainen, 2017); quedando configurada la versión final adaptada al contexto español en una escala de 12 ítems que puede verse en el Anexo I.

La confiabilidad general de la escala SACIE-R para docentes en formación es aceptable, según los parámetros de Fox (1987). Se puede considerar altamente fiable la consistencia interna del factor I “actitudes”, valor más elevado que en el instrumento original (Forlin et al., 2011) y que en otras validaciones posteriores (Savolainen et al., 2012). Por su parte, el factor II “sentimientos” prácticamente alcanza el umbral predeterminado y puede considerarse aceptable. Sin embargo, el factor III “preocupaciones” no alcanza el umbral, por lo que debe ser utilizado con cautela en futuros estudios. En estos resultados debe tenerse en cuenta que el valor de alfa está afectado directamente por el número de ítems que componen una escala (Celinay Campo-Arias, 2005) y tras eliminarse tres ítems del instrumento según indicaba el AFE la confiabilidad se ve disminuida.

Respecto la consistencia interna del SACIE-R dirigido a los docentes en ejercicio, podemos concluir que es altamente fiable para la escala en su conjunto, así como para el factor I “actitudes”, valores más elevados que en el instrumento original (Forlin et al., 2011) y que otras validaciones posteriores (Alaverdyan, 2018; Savolainen et al., 2012; Yada y Savolainen, 2017). El factor III de “preocupaciones”, están dentro del umbral de Fox (1978) para poder considerarlo como aceptable, y el factor II “sentimientos” es el que obtiene una confiabilidad más baja, aunque se aproxima al umbral predeterminado, es necesario tener en cuenta que el coeficiente correspondiente se obtuvo a partir de solo tres ítems, lo que implica una clara tendencia hacia la consistencia interna si se considera que la fiabilidad correlaciona altamente con el número de ítems (Álvarez y Buenestado, 2014; Celina y Campo-Arias, 2005).



Referencias Bibliográficas

- Adame, V. y Becerra, M.^a T. (2015). Actitudes del profesorado ante el alumnado con NEE. TFG. Universidad de Badajoz.
- Ahmmed, M., Sharma, U. y Deppeler, J. (2012). Variables affecting teachers' attitudes towards inclusive education in Bangladesh. *Journal of Research in Special Education Needs*, 12 (3), 132-140. doi: 10.1111/j.1471-3802.2011.01226.x
- Aiello P., Sharma U., Di Gennaro D.C., Dimitrov D.M., Pace E.M., Zollo I., Sibilio M. (2017). A study on Italian teachers' sentiments, attitudes and concerns towards inclusive education. *Formazione, Lavoro, Persona*, VII(20), 10-24.
- Alaverdyan, A. (2018). Understanding attitudes and self-efficacy of in-service teachers and professionals towards inclusive education in the Republic of Armenia. Master's Degree Programme in Education. Recuperado de <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201806203271>
- Álvarez, J.L. y Buenestado, M. (2015). Predictores de las actitudes hacia la inclusión de alumnado con necesidades educativas especiales en futuros profesionales de la educación. *Revista Complutense de Educación*, 26 (3), 627-645. doi: http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n3.44551
- Álvarez, M., Castro, P., Campo, M. Á. y Álvarez, E. (2005). Actitudes de los maestros ante las necesidades educativas específicas. *Psicothema*, 17 (4), pp. 601-606.
- Arjona, Y. (2011). Atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria. Estudio y propuestas para un cambio metodológico y organizativo inclusivo. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Azorín, C.M. (2017). Análisis de instrumentos sobre educación inclusiva y atención a la diversidad. *Revista Complutense de Educación*, 28 (4), 1043-1060. dx.doi.org/10.5209/RCED.51343
- Benítez, A.M. (2014). La inclusión educativa desde la voz de los padres. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 7(1), 110-120.
- Boer, A. de, Timmerman, M., Pijl, J. y Minnaert, A. (2012). The psychometric evaluation of a questionnaire to measure attitudes towards inclusive education. *European Journal of Psychology of Education*, 27 (4), 573-589. doi: 10.1007/s10212-011-0096-z
- Bradburn, N. M. y Schwarz, N. (1996). Thinking about answers: The application of cognitive processes to survey methodology. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bravo, L. (2010). Prácticas inclusivas en el aula: validación de un instrumento para conocer la perspectiva del alumnado de primaria y secundaria. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 10(3), 1-20.
- Buenestado, M. y Álvarez, J. L. (2013). Predicción de las actitudes hacia la inclusión de alumnado con necesidades educativas especiales en futuros profesionales de la educación. TFM. Universidad de Córdoba. Recuperado de <https://helvia.uco.es/bitstream/handle/10396/12787/Buenestado%20Fernandez.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Cardona, M.C. y Paz, C. (2012). Escala de Percepciones acerca de la Inclusión y la Atención a la Diversidad. Alicante: Universidad de Alicante.
- Cea D'Ancona, M^aA. (1996). Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social. Madrid: Síntesis.
- Cea D'Ancona, M^aA. (2001). Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social. Madrid: Síntesis.
- Chiner, E. (2011). 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 (Tesis doctoral). Universidad de Alicante, Alicante.



- Colmenero, M.J. y Pegalajar, M.C. (2015). Cuestionario para futuros docentes de Educación Secundaria acerca de las percepciones sobre atención a la diversidad: construcción y validación del instrumento. *Estudios sobre Educación*, 29, 165-189.
- Dillon, W.R., Madden, T.J. y Firtle, N.H. (1994). *Marketing research in a marketing environment*. Illinois: Richard D. doi: 10.1080/0022027032000106726
- Fabrigar, L.R., Wegener, D.T., MacCallum, R.C. y Strahan, E.J. (1999). Evaluating the use of exploratory factor analysis in psychological research. *Psychological Methods*, 4(3), 272-299.
- Flores, L. y Villardón, L. (2015). Actitudes hacia la inclusión educativa de futuros maestros de inglés. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 9(1), 61-73.
- Forlin, C., Earle, C., Loreman, T. y Sharma, U. (2011). The Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R) scale for measuring teachers' perceptions about inclusión. *Exceptionality Education International*, 21(3), 50-65.
- Fox, D. J. (1987). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: Eunsa.
- Galván, J. L. y García, I. (2017). Actitudes de los pares hacia niños y niñas en condición de Discapacidad, *Actualidades investigativas en educación*, 17 (2), pp. 1-25. Doi: <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v17i2.28673>
- Garzón, P., Calvo, M. I. y Orgaz, B. (2016). Inclusión educativa. Actitudes y estrategias del profesorado. *Revista Española de Discapacidad (REDIS)*, 4(2), 25-45. Recuperado de https://www.cedd.net/redis/index.php/redis/article/view/198/pdf_42
- González González, D. (1999). El proceso de investigación por encuesta. En L. Buendía, D. González, D., J. Gutiérrez y M. Pegalajar, *Modelos de análisis de la investigación educativa* (pp. 133 – 170). Granada: Universidad de Granada.
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E., Poy, R. & Jenaro, C. (2016). Percepciones del profesorado sobre la inclusión: estudio preliminar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 11-24.
- Hernández, B.Y. y García, I. (2017). Evaluación de actitudes, conocimientos y prácticas de educación inclusiva en docentes de Primaria. Congreso Nacional de Investigación Educativa. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1382.pdf>
- Herrera, M^a. T. (2012). Actitudes hacia la educación inclusiva en docentes de primaria de los liceos navales del callao. Tesis de maestría. Universidad San Ignacio de Loyola, Lima. Perú.
- Hwang, Y. S. y Evans, D. (2011). Attitudes towards inclusion: Gaps between belief and practice. *International Journal of Special Education*, 26 (1), pp. 136-146.
- Kinneer, T. C. y Taylor, J. R. 1996. *Investigación de Mercados: Un Enfoque Aplicado*. (4^a edición). México: McGraw-Hill.
- Loreman, T., C. Earle, U. Sharma, and C. Forlin. (2007). The development of an instrument for measuring pre-service teachers' sentiments, attitudes, and concerns about inclusive education. *International Journal of Special Education* 22(2), 150–59.
- Rodríguez, A. (2017). Profesorado, progenitores y alumnado ante la diversidad sociocultural. Confluencia de perfiles e influencia entre ellos. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 29 (2), pp. 211-231. <https://doi.org/10.14201/teoredu292211231>
- Rodríguez, A. y Álvarez, E (2015). Universidad y discapacidad Actitudes del profesorado y de estudiantes, perfiles educativos, 37 (147), 89-12. <https://doi.org/10.1016/j.pe.2014.09.001>
- Rodríguez, A. y Fernández, A. D. (2017). Adultos que conforman menores en una escuela de colores. Actitudes de progenitores y profesores ante la diversidad cultural. *Revista de Investigación Educativa*, 35 (2), pp. 465-482. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6048014>



- Rodríguez, A. y Fernández, A. D. (2018). Actitudes ante la diversidad cultural de progenitores y descendientes. Eficiencia de la influencia por su grado de confluencia. *Arbor*, 194 (788): a451, pp. 1-15. <https://doi.org/10.3989/arbor.2018.788n2011>
- Rodríguez, E., Etopa, P. y Rodríguez, A. (2002). Las actitudes de los futuros maestros y maestras de Educación Infantil hacia la discapacidad: un factor de prevención. *El Guiniguada*, 11, 171-180.
- Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M., y Malinen, O.-P. (2012).
- Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: implications for preservice and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education*. 27(1), 51-68, DOI:
10.1080/08856257.2011.613603
- Taylor, R. W. y Ringlaben, R. P. (2012). Impacting Pre-service Teachers' Attitudes toward Inclusion. *Higher Education Studies*, 2 (3), pp. 16-23. <https://doi.org/10.5539/hes.v2n3p16>
- Torres, J. A. y Fernández, J. M. (2015). Promoviendo escuelas inclusivas: análisis de las percepciones y necesidades del profesorado desde una perspectiva organizativa, curricular y de desarrollo profesional. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (1), pp. 177-200. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4942074>
- Vélez, L. (2013). La educación inclusiva en docentes en formación: su evaluación a partir de la teoría de facetas. *Folios*, 37, 95-113.
- Yada, A., y Savolainen, H. (2017). Japanese in-service teachers' attitudes toward inclusive education and self-efficacy for inclusive practices. *Teaching and Teacher Education*, 64, 222-229. doi:10.1016/j.tate.2017.02.005

Notas:

- [1] ítems eliminados: ítem 1 del factor "preocupaciones", e ítems 2 y 9 del factor "sentimientos".
- [2] "Temo pensar que yo podría, en algún momento, acabar padeciendo una discapacidad".
- [3] "Me sentiría muy mal si tuviera una discapacidad".
- [4] "Me preocupa que el alumnado con discapacidad no sea aceptado por el resto de la clase".
- [5] "Temo pensar que yo podría, en algún momento, acabar padeciendo una discapacidad".
- [6] "Me sentiría muy mal si tuviera una discapacidad".
- [7] "Me preocupa que el alumnado con discapacidad no sea aceptado por el resto de la clase".



Anexo I. Versión final del instrumento para población española

ESCALA SACIE-R (Forlin et al., 2011; adaptada por Rodríguez, Caurcel y Alaín)

II Parte. Sentimientos, Actitudes y preocupaciones acerca de la Educación Inclusiva

A continuación se presenta una serie de afirmaciones relativas a la educación inclusiva, la cual involucra a una amplia gama de estudiantes con antecedentes y habilidades diversas, que aprenden con sus compañeros en escuelas regulares. Por favor, indique el grado de acuerdo o desacuerdo con las mismas, utilizando la siguiente escala:

1 Totalmente en desacuerdo	2 En desacuerdo	3 De acuerdo	4 Totalmente de acuerdo
----------------------------	-----------------	--------------	-------------------------

1. El alumnado con dificultades para expresarse oralmente debería estar en clases regulares	1	2	3	4
2. Considero que es difícil prestar una atención adecuada a todos los estudiantes en un aula	1	2	3	4
3. Tiendo a finalizar mis contactos con personas con discapacidad tan pronto como sea posible	1	2	3	4
4. El alumnado con problemas de atención debe estar en clases regulares	1	2	3	4
5. Me preocupa que mi carga de trabajo se vea incrementada por tener alumnado con discapacidad en mi clase	1	2	3	4
6. El alumnado que utiliza sistemas de comunicación alternativos y/o aumentativos (por ejemplo, Braille / lenguaje de signos) debería estar en clases regulares	1	2	3	4
7. Me preocupa estar más estresado por tener alumnado con discapacidad en mi clase	1	2	3	4
8. 11. Me da miedo mirar directamente a una persona con discapacidad	1	2	3	4
9. El alumnado que suspende asignaturas frecuentemente debe estar en clases regulares	1	2	3	4
10. Me resulta difícil superar la impresión que me produce conocer a personas con graves discapacidades físicas	1	2	3	4
11. Me preocupa no tener los conocimientos y habilidades necesarios para enseñar al alumnado con discapacidad	1	2	3	4
12. El alumnado que necesita un programa académico individualizado debe estar en clases regulares	1	2	3	4