



Adaptación y validación de un cuestionario basado en el Index for inclusion: el profesorado y la inclusión en Santiago de Chile


Jessana-Elizabeth Jashes Morgues

Universidad Internacional Iberoamericana (México) ✉ 

Nuria González Castellano

Universidad de Jaén (España) ✉ 

M^º Jesús Colmenero Ruiz

Universidad de Jaén (España) ✉ 

<https://dx.doi.org/10.5209/rced.86158>

Recibido: Enero 2023 • Evaluado: Mayo 2023 • Aceptado: Junio 2023

ES Resumen: INTRODUCCIÓN. El presente trabajo muestra el proceso de análisis y adaptación de un Cuestionario sobre Inclusión Educativa aplicado a un sector del profesorado de tres centros escolares de Santiago de Chile. La primera versión del cuestionario se elaboró a partir de la guía de autoevaluación para la Educación Inclusiva Index for Inclusion de Booth y Ainscow (2011), la cual constaba de 37 ítems organizados en 3 dimensiones y 4 subdimensiones, además de los datos sociodemográficos. MÉTODO. Para construir el cuestionario, se seleccionaron 45 ítems del Index en función de los objetivos de la investigación y se validó a través de un juicio de expertos, quedando 37 ítems en una escala Likert con 4 alternativas de respuesta. Se aplicó el cuestionario a un grupo de 116 docentes regulares, 31 docentes diferenciales y 19 profesionales de apoyo correspondientes a los 3 niveles escolares: Educación Preescolar o Parvularia, Educación Básica y Educación Media¹. RESULTADOS: Los datos fueron sometidos a un estudio de consistencia interna y análisis factorial exploratorio (AFE) y confirmatorio (AFC), lo que permitió reducir el cuestionario a 22 ítems organizados en 4 dimensiones: desarrollo de prácticas inclusivas, actuaciones inclusivas del centro escolar, relaciones inclusivas y recursos y apoyos inclusivos del centro escolar. DISCUSIÓN: Este cuestionario constituye una herramienta confiable y pertinente al contexto chileno, ya que permite generar información significativa en torno a las estrategias claves para abordar la diversidad desde la premisa que debe existir una educación de calidad para todos.

Palabras clave: educación inclusiva; docente; cuestionario; análisis factorial; fiabilidad.

ENG Adaptation and validation of the questionnaire based on the Index for Inclusion: teachers and inclusion in Santiago Chile

Abstract: INTRODUCTION. This paper shows the process of analysis and adaptation of the Questionnaire on Educational Inclusion applied to a group of teachers from three schools in Santiago de Chile. The first version of the questionnaire was prepared based on the self-assessment guide for Inclusive Education Index for Inclusion by Booth and Ainscow (2011), which consisted of 37 items organized into 3 dimensions and 4 subdimensions, in addition to sociodemographic data. METHOD. To build the questionnaire, 45 items from the Index were selected based on the research objectives and validated through expert judgment, leaving 37 items on a Likert scale with 4 response alternatives. The questionnaire was applied to a group of 116 regular teachers, 31 differential teachers and 19 support professionals corresponding to the 3 school levels: Preschool or Kindergarten Education, Basic Education and Secondary Education². RESULTS: The data were subjected to an internal consistency study and exploratory factor analysis (AFE) and confirmatory factor analysis (AFC), which allowed the questionnaire to be reduced to 22 items, which were organized into 4 dimensions: development of inclusive practices, inclusive actions of the school, inclusive relationships and inclusive

¹ El profesorado de Educación Preescolar o Parvularia corresponde a educación inicial, el profesorado de Educación Básica a Educación Primaria y el profesorado de Educación Media a Educación Secundaria. El docente de educación diferencial se desempeña en los diversos niveles escolares de centros escolares de educación regular y especial.

² Preschool or Kindergarten Education teachers correspond to initial education, Basic Education teachers to Primary Education and Middle Education teachers to Secondary Education. The differential education teacher works at the various school levels of regular and special education schools.

school resources and supports. **DISCUSSION:** This questionnaire constitutes a reliable and pertinent tool for the Chilean context, since it allows generating significant information regarding the key strategies to address diversity from the premise that there must be quality education for all.

Keywords: inclusive education; teacher; questionnaire; factor analysis; reliability.

Sumario: 1. Introducción. 2. Método. 2.1. Participantes. 2.1. Instrumento. 3. Procedimiento. 4. Resultados. 4.1. Validez de contenido del instrumento. 4.2. Validez interna y fiabilidad del instrumento. 5. Discusiones y conclusiones. 6. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Jashes Morgues, J. E.; González Castellano, N.; Colmenero Ruiz, M. J. (2024). Adaptación y validación de un cuestionario basado en el Index for inclusion: el profesorado y la inclusión en Santiago de Chile. *Revista Complutense de Educación*, 35(4), 697-708.

1. Introducción

Desde hace varios años la educación inclusiva ha sido un tema muy estudiado tanto a nivel nacional como internacional ante la necesidad de construir una sociedad más justa, equitativa e igualitaria. Han sido numerosos los acuerdos que se han establecido para que cada nación se comprometa en respetar y preservar el derecho a la educación de todo el alumnado, afirmando que “todos los y las estudiantes cuentan, y cuentan por igual” (Unesco, 2017, p.12). Es así como en la década de los 90, surgió el movimiento Educación para Todos (EPT) en el marco de la Conferencia Mundial realizada en Jomtien en el año 1990, cuyo objetivo principal consistió en otorgar un lugar central a la educación como un derecho humano y, por tanto, un lugar privilegiado de la agenda de todos los países con el fin de movilizar recursos de la ciudadanía civil, de la esfera profesional y privada (Rodríguez y Ruiz, 2022). Posteriormente, con la Conferencia Mundial de Salamanca (España) en el año 1994, en el ámbito de las Necesidades Educativas Especiales (N.E.E.), se reconoció la escuela regular como la institución educativa que debe y puede proporcionar una buena educación a todo el estudiantado, reconociendo el acceso y calidad como elementos primordiales para garantizar la igualdad de oportunidades. Desde esta perspectiva, la inclusión es entendida como un principio que debe guiar las políticas y prácticas de todo el sistema educativo y debe constituir una estrategia educativa global que incluya políticas de índole social y económica (UNESCO, 2021). En el marco de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible de Naciones Unidas, aprobada en septiembre de 2015, se establece un compromiso global para promover una sociedad con mayor bienestar ambiental, económico y social, destacándose la inclusión y equidad como fundamentos para una educación de calidad. Esto supone enfrentar diversas problemáticas que impactan con mayor fuerza en las sociedades latinoamericanas y que obedecen a contextos globales de mayor complejidad, lo que amerita una reinterpretación de las metas propuestas y la búsqueda de nuevos caminos en torno a la inclusión y cohesión social (Maldonado et al., 2020). Por otro lado, en el marco de esta compleja agenda y a partir del surgimiento de la COVID 19, existe el apremio de repensar el currículum y efectuar profundos cambios en el sistema educativo desde una visión sistémica que favorezca el establecimiento de los pilares que se requieren para un futuro justo y sostenible que aborde la vulnerabilidad, valore la diversidad y la relación entre familia y escuela, entre otros (Opertti, 2021). Los mismos términos de inclusión y equidad forman parte de esta complejidad, ya que suelen ser ambiguos y tienen distintos significados para cada persona. Por lo tanto, es necesario que existan definiciones convenidas y una comprensión compartida para conseguir progresos en el ámbito de las escuelas (Ainscow, 2020). A pesar de la dificultad que alberga este término, el concepto de educación inclusiva se ha ido acuñando en el discurso internacional, introduciéndose en el lenguaje educativo en expresiones como escuela inclusiva, sistema inclusivo, políticas, gestión o prácticas inclusivas, currículum y cultura inclusivos (Duk y Murillo, 2017).

En Chile se empieza a dialogar sobre inclusión educativa a partir del año 2004. Se fue creando conciencia sobre la necesidad de abordar profundamente la diversidad e instalar el discurso del paradigma de la inclusión a través de normativas, políticas y orientaciones técnico-pedagógicas, desarrolladas principalmente por el Estado. Con el propósito de mejorar la calidad de la educación y terminar con la segregación, se promulga la Ley de Inclusión (Ley 20845 de 2015), desde la cual se generan directrices para implementar políticas y acciones que respondan a todas las necesidades educativas existentes en las instituciones escolares. En el contexto de esta ley, se les otorga un nuevo enfoque a los Programas de Integración Escolar (PIE), que fueron implementados a partir del año 2009 como apoyo a los centros educativos para el logro de los objetivos de aprendizaje de todo el estudiantado y, en especial, del alumnado con Necesidades Educativas Especiales (NEE). A través del PIE, los centros escolares acceden a un conjunto de recursos materiales y humanos para atender la diversidad, constituyendo una política fundamental en la educación pública en materia de inclusión.

Es evidente que el mensaje de la educación inclusiva sigue vigente y ha sido fundamental en la proyección de las políticas educativas nacionales de la mayoría de los países, impactando de manera significativa en aquellos sistemas educativos que generan exclusión, segregación o bajo desempeño (Duk y Murillo, 2018) como es el caso de Chile. No obstante, se debe tener claro que la educación inclusiva va más allá de implementar estrategias y programas para “los diferentes”, estando su valor en la capacidad de lograr cambios en las concepciones, en las políticas y en las prácticas educativas desde un enfoque de derechos que articule equidad e inclusión con calidad en todos los niveles y ámbitos educativos en donde el compromiso

y las competencias de los docentes y profesionales de la educación adquieren un rol relevante para educar en la diversidad (Blanco y Duk, 2019). Es importante destacar, que si bien es cierto, que la ley de inclusión ha generado compromiso y sus principios son aceptados por los directivos de diversas escuelas, se evidencia un cierto conformismo y resistencia respecto a su implementación, debido a la debilidad de los recursos profesionales y pedagógicos, y al predominio de un sistema de evaluación de la calidad educativa que obedece a una medición estandarizada de logros académicos, lo cual se contradice con la lógica de la diversidad e inclusión (Rojas et al., 2021).

Tal como se ha dejado entrever en los párrafos anteriores, el camino de la inclusión demanda profundas transformaciones en la vida escolar. Es importante reconocer la existencia de barreras que impidan el desarrollo de ambientes educativos inclusivos, entre las cuales se destaca la actitud de los diversos profesionales que trabajan en el sistema educativo, la falta de conocimiento sobre todas las NEE y discapacidades, a causa de una deficiente formación inicial o continua (Kendall, 2019).

La formación docente en el contexto de la inclusión es uno de los temas más polémicos que se ha suscitado en los últimos años (González y Colmenero, 2021), ya que los y las docentes no fueron formados/as para enseñar en aulas heterogéneas (Domínguez, 2022) y dado que la práctica inclusiva es compleja y multifacética, se debe adoptar una mirada más colaborativa y profesional (Beaton et al., 2021). Por tanto, es muy importante que la formación docente, incluya el desarrollo de conocimientos y competencias considerando las actitudes y la voluntad del profesorado para incluir a todo el alumnado en las salas de clases (Pit-ten et al., 2018). Rodríguez et al. (2021) sostienen que las actitudes son dispositivos centrales en el desempeño de la profesión docente y afirman que la auténtica inclusión no se remite solamente a lo curricular, sino también a lo afectivo y relacional.

Es indiscutible el reto que tienen los y las docentes para abordar el trabajo en aulas muy diversas ya que tal como plantean Hurtado et al. (2019), la educación de calidad y la formación docente deben permitir el progreso y el desarrollo del potencial de todo el estudiantado, entendiendo que la diversidad constituye un factor que enriquece el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ramírez (2020) tras un análisis exploratorio de diversas perspectivas conceptuales sobre inclusión educativa en Latinoamérica a partir de 35 artículos de investigación desde los años 2009 hasta el 2019, señala que para atender de modo efectivo la diversidad, se debe vincular la teoría con la práctica dentro del aula, apelando al potencial transformador del profesorado y a la experiencia reflexiva de sus prácticas pedagógicas, implicando esto el desarrollo de un pensamiento creativo, innovador y participar en las decisiones del proyecto educativo y curricular de la escuela.

Es fundamental estudiar cómo se está desarrollando el proceso de educación inclusiva, asumiendo que estos nuevos planteamientos contrastan con la realidad educativa donde aún prevalecen el enfoque médico para atender la diversidad, las prácticas pedagógicas tradicionales, la falta de articulación y de trabajo colaborativo, entre otros aspectos, que son imprescindibles para avanzar hacia una educación inclusiva.

Por lo tanto, el propósito de este estudio es validar la adaptación del cuestionario basado en el Index for Inclusión de Booth y Ainscow (2015). Con esta nueva adaptación del cuestionario se pretende recabar información significativa y obtener una mirada global sobre la inclusión de los centros educativos. Asimismo, la estructura factorial de la escala nos permite, a través de las percepciones de los docentes, analizar el tipo de prácticas inclusivas que desarrolla el profesorado, las actuaciones inclusivas desarrolladas por el centro escolar, las relaciones inclusivas entre los docentes y el alumnado y el tipo de recursos y apoyos inclusivos del centro escolar. También, es relevante examinar la incidencia de las variables sociodemográficas frente a la postura del profesorado hacia la inclusión. Por ello, en el cuestionario se ha incluido una parte destinada a los datos sociodemográficos abarcando los años de docencia, género, edad, formación, competencia profesional y nivel educativo como variables importantes de observar, a pesar de que en algunos estudios no se han obtenido resultados consistentes ni concluyentes (Sisto et al., 2021) que indiquen el tipo de correlación existente. Dicho estudio se llevó a cabo en varias etapas. Se comenzó con la revisión de la literatura y diferentes instrumentos relacionados con la inclusión educativa. Seguidamente se llevó a cabo un Análisis Factorial Exploratorio (AFE) que permitió delimitar la estructura factorial del instrumento de medida. Finalmente, se aplicó el Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) para determinar la validez y fiabilidad de la escala de medida con la estructura derivada del análisis factorial exploratorio previo.

2. Método

2.1. Participantes

La población que participó en este estudio pertenece a tres centros escolares de tres comunas del sector oriente de Santiago de Chile: Vitacura, Las Condes y La Reina. Estas instituciones fueron seleccionadas por sus ventajas respecto a la mayoría de las escuelas municipales de Chile en cuanto a su nivel socioeconómico, resultados educativos, dotación de recursos entre otros elementos que generan mejores condiciones para desarrollar contextos inclusivos. Además, al contar con el PIE acceden a recursos materiales y humanos para abordar la diversidad, otorgando apoyo a estudiantes con NEE. Por lo tanto, este estudio se contextualiza en un escenario que cuenta con ciertas fortalezas y oportunidades que podrían reflejar cuales son los elementos que inciden favorablemente para un mejor desarrollo de la inclusión. La distribución de la población se efectuó de la siguiente manera:

- 166 docentes regulares pertenecientes a los niveles de educación Preescolar, Básica y Media.
- 34 docentes de educación diferencial.

- 20 profesionales de apoyo (del PIE).
- 24 directivos de los mismos centros escolares que están a cargo de la gestión institucional, curricular, de convivencia y equipo PIE.

La muestra se obtuvo a través de un procedimiento de muestreo probabilístico (aleatorio simple) a fin de recoger datos cuantitativos representativos y establecer frecuencias, magnitudes y tendencias de las variables en estudio. El tamaño de la muestra fue establecido de acuerdo a la fórmula de muestreo para poblaciones finitas con un nivel de confianza del 95% y un error muestral del 5%. Contempló a un grupo de 116 docentes de Educación Preescolar o Parvularia, Básica y Media, 31 docentes diferenciales, 23 directivos y 19 profesionales de apoyo de diversas áreas (psicología, fonoaudiología, terapia ocupacional y psicopedagogía). Los docentes regulares y diferenciales debían cumplir con el criterio de impartir clases en aulas regulares. Los profesionales de apoyo debían tener algún grado de participación en aula regular. Se tomaron en consideración las variables socio demográficas señaladas en la tabla 1.

Tabla 1. Variables socio demográficas

Variables	Valores	Porcentaje
Centro escolar	Centro escolar 1	44.6
	Centro escolar 2	18.9
	Centro escolar 3	36.5
Edad	Menos de 20	.7
	Entre 20 y 30	24.8
	Entre 31 y 40	41.1
	Entre 41 y 50	20.6
	Entre 51 y 60	9.2
	Más de 60	3.5
Sexo	Hombre	27.8
	Mujer	72.2
Titulación	Educador/a de párvulos	12.6
	Profesor/a de educación básica	26.7
	Profesor/a de educación media	40.7
	Educador/a diferencial	14.1
	Otro	5.9
Otras titulaciones	Psicopedagogía	10.4
	Magister	27.8
	Post título de especialización	20.1
	Ninguno	41.7
Cargo	Profesor/a de asignatura	53.5
	Profesor/a jefe	15.3
	Jefe/a técnico	.7
	Orientador/a	2.1
	Psicopedagogo/a	5.6
	Profesor/a diferencial	10.4
	Coordinador/a PIE	.7
	Directivo/a	1.4
	Coordinador/a de ciclo	2.1
	Otro	8.3
Nivel	Educación Preescolar	18.4
	Educación básica	48.9
	Educación media	32.6

Variables	Valores	Porcentaje
Experiencia	Menos de 1 año	2.8
	Entre 1 y 5	20.6
	Entre 6 y 10	24.1
	Entre 11 y 15	19.9
	Entre 16 y 20	8.5
	Más de 20	24.1

2.2. Instrumento

El artículo desarrolla el proceso de adaptación y validación de un cuestionario sobre Inclusión Educativa para la población chilena. Este cuestionario fue construido a partir del Índice de Inclusión de Booth y Ainscow (2011) que es una guía de autoevaluación para la Educación Inclusiva, la cual es reconocida internacionalmente y utilizada en numerosas investigaciones para valorar el nivel de inclusión en los diferentes centros educativos. Esta pauta de diagnóstico, cuya última actualización fue en el año 2015 (Booth y Ainscow, 2015) permite recoger las percepciones que tienen las personas respecto a 3 dimensiones de la inclusión: culturas inclusivas, políticas inclusivas y prácticas inclusivas. Es importante aclarar a qué se refiere cada una de estas dimensiones (Booth y Ainscow, 2011) las cuales en su conjunto consideran la perspectiva de todos los miembros de la comunidad educativa e incluye a todos los niveles de la organización:

- *Culturas*: busca crear una comunidad escolar segura y colaborativa con valores inclusivos.
- *Políticas*: manifiesta que la inclusión esté en el centro del proceso de innovación y que el apoyo se planifique desde la perspectiva del estudiantado.
- *Prácticas*: procura que las actividades en el aula y extraescolares estimulen la participación activa de todo el alumnado y superen las barreras existentes.

A lo largo de la literatura, numerosos estudios lo han utilizado para valorar el nivel de inclusión en los diferentes centros educativos, de ahí que se haya validado y considerado como un instrumento psicométrico sólido para evaluar el nivel de desarrollo de la educación inclusiva en las escuelas (Fernández et al., 2020) y también como un instrumento integral, que favorece la autoevaluación, planificación e implementación de prácticas inclusivas, a partir de la participación de toda la comunidad escolar (Gutiérrez et al., 2014). Vélez et al. (2018) realizaron una búsqueda bibliográfica de publicaciones efectuadas entre los años 2012-2016 sobre la utilización del *Index for Inclusion*, de la cual se seleccionaron 28 de 143 artículos correspondientes a estudios de naturaleza empírica realizados en escuelas primarias, señalando que la mayor parte de dichos estudios fueron efectuados en Europa, concluyendo que la inclusión debe trabajarse desde la propia comunidad escolar con el soporte externo de organismos estatales, siendo la colaboración un elemento clave para desarrollar procesos inclusivos. Al respecto, Sánchez et al. (2019), utilizando el mismo instrumento, sostienen que la cooperación es vista de forma positiva cuando se da entre el alumnado y de modo negativo cuando alude a la relación entre profesores y familias. En el contexto chileno, Castro et al. (2017) demostraron un alfa de Cronbach de .954 lo cual demuestra que es un nivel de confiabilidad de la escala bastante alto. Castillo et al. (2020) lograron la adaptación de dicha escala y fue aplicada a estudiantes, docentes, asistentes de la educación y apoderados a la realidad educativa chilena consiguiendo un alfa de Cronbach con un buen nivel de confiabilidad: 0.931 apoderados, 0.904 docentes, 0.877 asistentes de la educación y 0.805 estudiantes.

3. Procedimiento

En función del objetivo principal presentado en este trabajo, la profunda búsqueda bibliográfica y el análisis del cuestionario base se realizaron varias versiones de la escala. Se llevaron a cabo las estrategias de definición de su validez y fiabilidad hasta llegar a los valores de calidad que permitieron configurar el instrumento definitivo. La aplicación del cuestionario se realizó de manera presencial y contó con la aprobación del comité de ética de la Universidad Internacional Iberoamericana, junto con la autorización del director del centro escolar y el consentimiento firmado con los datos de cada participante.

Antes de que procedieran a responder, se les explicó el propósito e importancia de este estudio y la contribución que cada uno va a efectuar al dar sus respuestas sobre la base de la experiencia y percepción individual, garantizando en todo momento la confidencialidad de los datos. Para el análisis de los datos se utilizó el software Jamovi (2021), el paquete estadístico Lavaan de R (Rosseel, 2018) y el paquete estadístico IBM SPSS.

4. Resultados

4.1. Validez de contenido del instrumento

En primer lugar, para el proceso de validación de la adaptación del cuestionario se comenzó con la validación de contenido. Se elaboró un primer borrador de la escala que fue preparado para revisiones posteriores. Estaba compuesto por las siguientes secciones:

- Primera sección: contenía preguntas sociodemográficas como el género, la edad, titulación, nivel educativo donde imparte clases, cargo institucional y años de experiencia como docente.
- Segunda sección: constaba de un conjunto de ítems relacionados con el nivel de inclusión que presenta la institución escolar con relación a las culturas, a las políticas y a las prácticas que se desarrollan para atender la diversidad del alumnado. Se consideran preguntas que contemplan al propio centro escolar y otras que tienen relación con su rol y labor profesional frente a los desafíos que deben enfrentar para lograr una educación inclusiva.

Este primer borrador fue evaluado por 7 expertos en la temática, tanto en metodología de la investigación como en educación inclusiva. Dichos expertos realizaron una valoración de cada uno de los ítems para comprobar su claridad, coherencia y relevancia, valorando de 1 (deficiente) a 4 (excelente) su importancia. La puntuación media del conjunto de los ítems fue de 3.62. Seguidamente, se halló el coeficiente de W de Kendall para comprobar el grado de acuerdo entre expertos, siendo $W = .221$ ($p \leq .05$) y se analizaron las sugerencias y observaciones aportadas por el grupo de expertos. Finalmente, dado que el conjunto de los ítems tenía una media próxima a 4, se procedió a la elaboración definitiva de una prueba piloto de la escala que quedó estructurada en 7 ítems de identificación y 37 ítems tipo Likert con 4 opciones de respuesta donde 1 significaba muy en desacuerdo y 4, muy de acuerdo (Tabla 2).

Tabla 2. Versiones inicial y final de la escala

Dimensión	Ítems versión inicial	Ítems versión final
Creando culturas inclusivas	16	15
Estableciendo políticas inclusivas	17	13
Desarrollando prácticas inclusivas	12	9
Total	45	37

4.2. Validez interna y fiabilidad del instrumento

En segundo lugar, se procedió a la validación interna de la escala en un proceso de dos etapas, Análisis Factorial Exploratorio (AFE) y Análisis Factorial Confirmatorio (AFC). A continuación, mediante el paquete estadístico IBM SPSS se realizaron los primeros análisis requeridos antes de aplicar la técnica del AFE. Es importante determinar si el tamaño de la muestra es factible para la aplicación del AFE y para ello tuvimos en cuenta el valor de las comunales y estas se encuentran entre .040 y .070 por lo que el tamaño de la muestra puede considerarse de condición moderada (Lloret-Segura et al., 2014). Seguidamente, comprobamos el grado de adecuación al Análisis Factorial (AF) y para ello se suelen utilizar dos medidas de adecuación de la muestra: a través del cálculo de la medida KMO de Kaiser (1958) y a través de la prueba de esfericidad de Bartlett que prueba la hipótesis de que una matriz de correlación es una matriz de identidad, es decir, que todos los coeficientes de la diagonal son iguales a la unidad y los extremos de la diagonal iguales a 0 (Field, 2013). El valor de KMO en nuestro estudio es de .925 y la prueba de Bartlett fue estadísticamente significativa con $X^2(666) = 3305.136$ y $p < 0.001$ por lo que se puede considerar la realización del AFE (Tabla 3).

Tabla 3. Valor de la prueba KMO y prueba de esfericidad de Bartlett

Medida de adecuación muestral del Kaiser-Meyer-Olkin	.925
Prueba de esfericidad de Bartlett – Chi cuadrado	3305.136
Grados de libertad (gl)	666
Significación	.000

El modelo de extracción de factores utilizado es el de Componentes Principales (MCP), ya que este método explica el máximo porcentaje de varianza observada en cada ítem a partir de un número menor de componentes que resuma esa información (Lloret-Segura et al., 2014). Por su parte, el AFE muestra una solución factorial con cuatro factores que explicaban el 56.15 % de la varianza total (Hair et al., 2014; García Jiménez et al., 2000) (Tabla 4). Dado nuestro tamaño de la muestra, a la hora de interpretar los factores, podemos considerar cargas factoriales de .40 (Mavrou, 2015).

A continuación, se determina la estructura factorial de la escala, mediante el análisis factorial exploratorio, para lo cual se emplea el método de extracción con rotación Varimax (Kaiser, 1958), quedando agrupados los ítems tal y como se aprecia en la Tabla 5. Algunos ítems de la escala mostraron valores reducidos, es decir, las cargas factoriales fueron inferiores al valor del factor (.40) y fueron eliminados. Por otra parte, el análisis de fiabilidad de las escalas y el análisis factorial confirmatorio han corroborado la estructura factorial que muestra la Tabla 5.

Tabla 4. Varianza total explicada

Factor	Autovalores iniciales			Sumas de extracción de cargas al cuadrado		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	15.583	42.117	42.117	15.583	42.117	42.117
2	2.018	5.455	47.572	2.018	5.455	47.572
3	1.690	4.567	52.139	1.690	4.567	52.139
4	1.484	4.012	56.151	1.484	4.012	56.151

Nota: Método de extracción: análisis de componentes principales.

Tabla 5. Estructura factorial de la escala (rotación Varimax)

Factor 1. Desarrollo de prácticas inclusivas $\omega = .896$ $\alpha = .895$		Cargas factoriales
1. Las actividades de aprendizaje se planifican considerando a todo el alumnado		.615
2. Las actividades de aprendizaje fomentan la participación de todo el alumnado		.728
3. Se promueve el pensamiento crítico entre el alumnado		.784
4. El alumnado participa activamente en su propio aprendizaje		.583
5. Las evaluaciones fomentan los logros de todo el alumnado		.626
6. Las tareas escolares son pensadas para contribuir al aprendizaje de cada alumno y alumna		.664
Factor 2. Actuaciones inclusivas del centro escolar $\omega = .865$ $\alpha = .862$		
1. El centro escolar desarrolla un modelo de ciudadanía democrática e inclusiva		.533
2. El centro escolar promueve la convivencia y la resolución pacífica de conflictos		.692
3. El centro escolar anima a los/las estudiantes y adultos a sentirse bien consigo mismos		.705
4. El centro escolar promueve un desarrollo de carácter participativo		.661
5. El centro escolar tiene un enfoque de liderazgo inclusivo		.652
Factor 3. Relaciones inclusivas $\omega = .819$ $\alpha = .817$		
1. El alumnado establece relaciones de apoyo y colaboración entre si		.771
2. El profesorado y alumnado se respetan mutuamente		.473
3. El profesorado y los apoderados/tutores establecen relaciones de colaboración		.690
4. Los grupos de alumnos y alumnas se organizan de forma equitativa para apoyar su aprendizaje		.501
5. Los alumnos aprenden unos de los otros		.608
Factor 4. Recursos y apoyos inclusivos del centro escolar $\omega = .862$ $\alpha = .857$		
1. El centro educativo cuenta con suficientes recursos y estrategias de apoyo para atender la diversidad		.605
2. Las actividades de formación profesional ayudan al profesorado a responder mejor a la diversidad		.517
3. El centro escolar se asegura de que las políticas sobre “necesidades educativas especiales” se inserten en las políticas de inclusión		.530
4. Se utiliza el Diseño Universal de Aprendizaje como estrategia para la diversidad		.666
5. Existe un protocolo para abordar el bullying		.664
6. Los profesores diferenciales y/o profesionales de apoyo ayudan al aprendizaje y a la participación de todo el alumnado		.535

Tras esta primera etapa de análisis, hemos constatado la existencia de cuatro factores interrelacionados y claramente definidos, que parecen mostrar un buen nivel de fiabilidad medida a través de la consistencia interna (total de la escala $\omega = .943$ $\alpha = .942$), ya que superan los valores propuestos por la literatura tanto en el alfa de Cronbach (Tavakol y Dennick, 2011) como en el coeficiente omega (McDonald, 1999). Los cuatro factores identificados corresponden, como se ha expuesto con anterioridad, a:

1. *Desarrollo de prácticas inclusivas*. Participación de todo el alumnado en las actividades de aprendizaje y evaluación junto con la estimulación de sus logros y pensamiento crítico.

2. *Actuaciones inclusivas del centro escolar.* Capacidad de la escuela para liderar y promover el bienestar personal de todos los estudiantes, así como su participación y buena convivencia.
3. *Relaciones inclusivas.* Relaciones de respeto, aprendizaje y colaboración entre los docentes y estudiantes, entre el propio alumnado y entre toda la comunidad educativa.
4. *Recursos y apoyos inclusivos del centro escolar.* Existencia de medios y estrategias para atender la diversidad, y apoyar la formación profesional.

En tercer lugar, se procedió a confirmar la existencia de cuatro factores en la escala mediante el Análisis Factorial Confirmatorio (AFC). En este caso, los análisis requeridos se realizaron con el software Jamovi (2021) y el paquete estadístico Lavaan de R (Rosseel, 2018). Como una medida de ajuste general de modelo se calcula el estadístico chi-cuadrado (χ^2) que, al ser significativo ($\chi^2=411$; $p=.001$), sólo nos sirve para graduar la aproximación entre distintos modelos de ajuste. Por tanto, se necesita la confluencia de otros índices para comprobar si el ajuste del modelo a los datos es apropiado. Uno de los más apropiados es el RMSEA (Error Medio Cuadrático de Aproximación) al estar modulado por los grados de libertad de la muestra. No obstante, también se han utilizado otros índices de ajuste, que se muestran en la Tabla 6. En la misma, se aprecia como algunos indicadores están fuera del valor estándar, pero muy próximos al mismo, por los que se asumen como adecuados. En el caso del RMSEA presenta un buen ajuste de acuerdo con Steiger y Lind (1980).

Tabla 6. Medidas de ajuste del modelo

Medidas de ajuste	Valor escala	Valor estándar
Prueba Chi-Cuadrado de ajuste del modelo χ^2/df (411; 203)	2.02	> .05
Índice de bondad de ajuste comparativo (CFI)	.887	\geq .95
Índice de Tucker-Lewis (TLI)	.872	\geq .95
Raíz del residuo cuadrático promedio estandarizado (SRMR)	.060	Próximo a 0
Raíz del residuo cuadrático promedio de aproximación (RMSEA)	.080	< .08

Las relaciones estructurales observadas en las diferentes variables analizadas se muestran representadas en la Figura 1 y Tabla 7. La Tabla 7 resume la información que nos permite analizar la validez y confiabilidad de la escala. El tamaño de la carga factorial es importante. La mayoría de los indicadores tienen factores estandarizados o están muy cerca del valor ideal. En el caso del ítem P4 del Factor 3 su valor es de menor carga factorial, aunque próximo al valor mínimo de .55 propuesto por Hair et al. (2014). Además, todas las cargas factoriales fueron estadísticamente significativas (valor $t > 2.58$). La figura 1 nos confirma el modelo final, es decir, que existen cuatro factores asociados entre sí y cada uno sus propias variables.

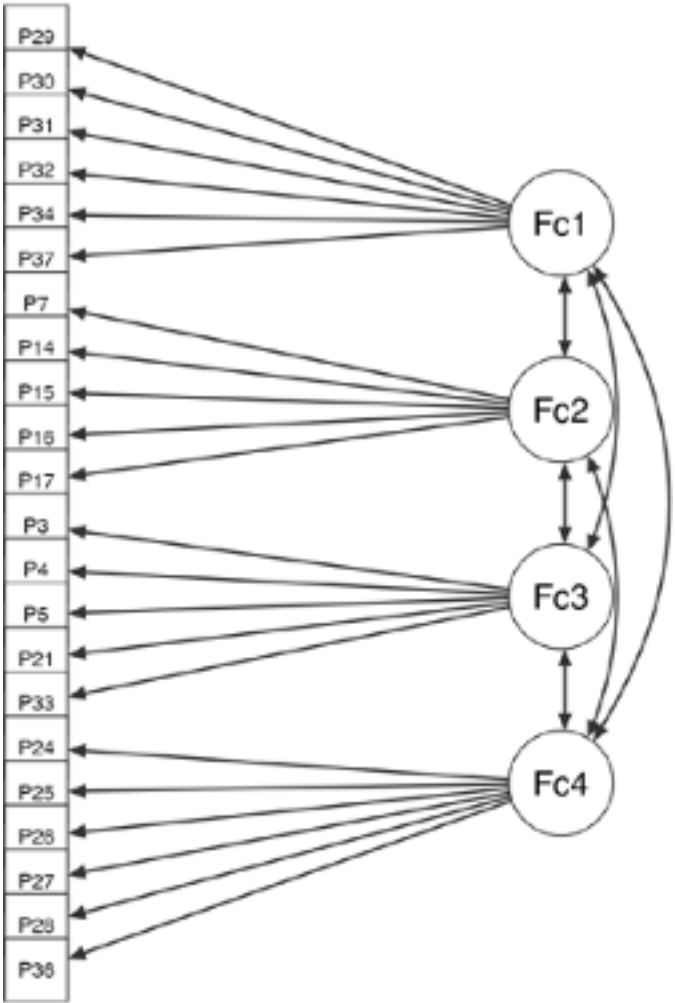
Tabla 7. Relaciones estructurales de la escala

Factor	Indicador	Estimado	SE	Z	P	Estimado estándar
Factor 1	P29	0.446	0.0483	9.24	<.001	0.690
	P30	0.510	0.0472	10.80	<.001	0.772
	P31	0.547	0.0483	11.33	<.001	0.795
	P32	0.516	0.0482	10.72	<.001	0.767
	P34	0.546	0.0466	11.70	<.001	0.813
	P37	0.464	0.0428	10.84	<.001	0.773
Factor 2	P7	0.472	0.0495	9.54	<.001	0.712
	P14	0.334	0.0410	8.14	<.001	0.631
	P15	0.493	0.0417	11.84	<.001	0.826
	P16	0.484	0.0463	10.47	<.001	0.761
	P17	0.534	0.0475	11.24	<.001	0.798
Factor 3	P3	0.427	0.0469	9.11	<.001	0.692
	P4	0.316	0.0523	6.04	<.001	0.495
	P5	0.442	0.0538	8.22	<.001	0.647
	P21	0.591	0.0519	11.39	<.001	0.813
	P33	0.483	0.0500	9.66	<.001	0.728

Factor	Indicador	Estimado	SE	Z	P	Estimado estándar
Factor 4	P24	0.615	0.0646	9.53	<.001	0.712
	P25	0.586	0.0585	10.01	<.001	0.738
	P26	0.567	0.0466	12.17	<.001	0.846
	P27	0.518	0.0566	9.16	<.001	0.690
	P28	0.422	0.0462	9.14	<.001	0.691
	P36	0.375	0.0525	7.14	<.001	0.568

Nota. Nombre de los 4 factores se encuentra en la tabla 5.

Figura 1. Estimaciones del modelo propuesto



5. Discusiones y conclusiones

Desde la Declaración de Salamanca, han surgido un gran número de investigaciones que han abordado el tema de la educación inclusiva, pero faltan teorías que empíricamente hayan probado ser instrumentos exitosos en el desarrollo de una escuela, sistemas y aulas más inclusivas (Nilholm, 2020). La educación inclusiva no ha avanzado como se esperaba debido a la brecha existente entre el conocimiento que produce la investigación de esta temática y el conocimiento que usan los docentes en su acción educativa (Moliner et al., 2020). Los datos obtenidos indican que, a pesar de ciertas diferencias, todos los países utilizan cierto modo de segregación para algunos/as estudiantes, lo que muestra la distancia existente entre la educación inclusiva como objetivo y como práctica social. Se plantea que se requiere de una mayor recopilación de información significativa tanto cuantitativa como cualitativa que ayude a una mejor comprensión en el plano de las políticas y demás niveles del campo de la educación inclusiva. Es necesario disponer de mayores medidas de calidad educativa, resultados y experiencias (Ramberg y Watkin, 2020).

En un futuro, la escuela ha de entenderse como una entidad participativa, en donde el/la docente no está solo/a en la sala, sino que los padres y actores sociales cumplen un rol más activo. El porvenir que se espera para una escuela inclusiva está vinculado al bienestar y a la participación de la comunidad y contextos

escolares próximos a la escuela. Por tanto, es necesario reformar las estructuras escolares y lograr una mayor apertura de las escuelas a la sociedad. La inclusión en educación requiere de una mirada compartida y el compromiso de desarrollar de forma colectiva una escuela inclusiva, lo que implica un rol preponderante del liderazgo (Nikula et al., 2021), que recae principalmente en el profesorado.

La revisión de la literatura anteriormente expuesta refleja la necesidad de contar con instrumentos que sean confiables y se adapten al contexto de cada escuela y logren visibilizar como se está desarrollando la inclusión a nivel institucional, curricular y en el aula. Se sabe que la práctica inclusiva es compleja y se sitúa en un paradigma que debe privilegiar la colaboración y el compromiso entre los distintos miembros de la comunidad escolar y una nueva formación docente tanto en lo pedagógico como en lo actitudinal y relacional, ya que ellos juegan un rol fundamental en el progreso de una educación inclusiva. Está demostrado que el Index for Inclusion es un instrumento confiable, que aborda la inclusión en sus tres dimensiones (culturas, políticas y prácticas) y que se está utilizando en muchos países del mundo, cuyo propósito central es lograr mejoras en los aprendizajes de todos los estudiantes de una escuela (Castillo et al., 2020); sin embargo, es un recurso que no es fácil de aplicar (Gutiérrez, 2014) y que requiere ser adaptado a la realidad local. De ahí la importancia de adaptar dicho cuestionario para que constituya un aporte a la realidad chilena y que arroje información que sea pertinente a cada institución en particular y que sea significativa para los que integran y lideran el proceso de inclusión.

Los resultados obtenidos en el AFE y en el AFC indican que la adaptación de la escala para la inclusión es una herramienta fiable para la valoración de los procesos inclusivos en un centro escolar. La escala quedó conformada por cuatro factores o dimensiones que agrupan 22 ítems que dan cuenta del desarrollo de las prácticas inclusivas, las actuaciones inclusivas, las relaciones inclusivas y los recursos y apoyos inclusivos que presenta el centro escolar. Esto refleja la multidimensionalidad que posee la inclusión y, por lo mismo, la complejidad de su puesta en práctica, así como la responsabilidad tanto del profesorado como de los/as profesionales de la educación en proveer ambientes inclusivos.

Teniendo en cuenta que los cuatro factores mencionados anteriormente se interrelacionan, es importante destacar que ellos revelan una gran correspondencia con las tres dimensiones de la inclusión: culturas inclusivas, políticas inclusivas y prácticas inclusivas (Booth y Ainscow, 2015). Se puede determinar que los factores referidos a las *actuaciones inclusivas* y *recursos y apoyos inclusivos* forman parte de las políticas de un centro, las cuales deben orientarse a entregar y desplegar acciones de innovación y mejora que permitan incrementar las capacidades de la escuela para atender la diversidad. El factor referido a las *relaciones inclusivas* se vincula con la cultura en el sentido de conformar comunidades de aprendizaje que se sustenten en valores de respeto y colaboración. Por último, el factor *prácticas inclusivas*, alude al desarrollo de prácticas en un centro escolar que fomenten la participación activa del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto incluye un currículum para todos, la mejora de las estrategias pedagógicas y el desarrollo de competencias docentes para crear ambientes inclusivos en el aula.

El haber construido una escala tomando como base el Index for Inclusion de Booth y Ainscow (2015) ha permitido generar un instrumento de alta confiabilidad y consistencia interna, el cual puede ser utilizado en contextos escolares parecidos y aportar en otras investigaciones que tengan como propósito examinar la inclusión en el ámbito escolar. Idealmente, se podría utilizar en muestras más amplias que permitan mayor representatividad de los/as docentes respecto a sus percepciones, conocimientos y experiencias sobre inclusión educativa. Sería importante incluir al profesorado de otras realidades socioculturales a fin de extender los datos alcanzados en este estudio. Este instrumento también podría ser utilizado en una muestra que contemple docentes en ejercicio y recién egresados de las carreras de educación para identificar el nivel de formación que poseen en sus inicios profesionales y en su formación continua. De esta forma, se puede generar información clave que permita orientar la formación del profesorado para fortalecer el desarrollo de competencias para atender la diversidad.

Dada la complejidad que presenta la temática de inclusión y su enfoque sistémico, sería interesante incluir en futuras investigaciones a estudiantes y apoderados para escuchar sus perspectivas. El instrumento validado puede contribuir a impulsar nuevas investigaciones y reflexiones sobre la importancia de la inclusión y la conducción de la diversidad en la educación. Se busca crear un ambiente de colaboración, respeto y solidaridad donde cada estudiante pueda contribuir al proceso educativo.

6. Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. (2020) Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences, *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7-16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Beaton, M., Thomson, S., Cornelius, S., Lofthouse, R., Kools, Q. & Huber, S. (2021). Conceptualising teacher education for inclusion: lessons for the professional learning of educators from transnational and cross-sector perspectives. *Sustainability*, 13(4), 2167. <https://www.mdpi.com/2071-1050/13/4/2167>
- Blanco, R. y Duk, C. (2019). El Legado de la Conferencia de Salamanca en el Pensamiento, *Política Prácticas de la Educación Inclusiva. Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 13(2), 25-43. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200025>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Guía para la Educación Inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Ministerio de Educación. <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/4642>

- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/15049/Guia-para-la-Educacion-Inclusiva-OEI.pdf?sequence=1&isAllowed>
- Castillo, P., Carvajal, M., Norambuena, I. y Galloso, E. (2020). Validación de los instrumentos basados en el Index for Inclusion para el contexto educativo chileno. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 19(41), 17-27. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S071851622020000300017&script=sci_arttext
- Castro, F., Castañeda, M. T., Ossa, C., Blanco, E. y Castillo, N. (2017). Validación de la escala de auto descripción inclusiva en docentes secundarios de Chile. *Psicología Educativa*, 23(2), 105-113. <https://dialnet.uniaioja.es/servlet/articulo?codigo=6262603>
- Domínguez, M. A. (2022). Mitos acerca de la Educación Inclusiva y la Pandemia: Un Abordaje en la Formación Continua: ¿Barreras y Oportunidades para la Enseñanza? *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 16(1), 59-73. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S071873782022000100059&script=sci_arttext
- Duk, C. y Murillo, F. J. (2017). El ODS 4 (y el 16) como meta para los próximos años. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 11(2), 11-13. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782017000200001>
- Duk, C. y Murillo, F. J. (2018). El Mensaje de la Educación Inclusiva es Simple, pero su Puesta en Práctica es Compleja. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 12(1), 11-13. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782018000100011>
- Fernández, J. A., Álvarez, J. F., Aguilar, J. M., Trigueros, R., Alonso, I. & Echeita, G. (2020). Validation of the index for inclusion questionnaire for compulsory secondary education students. *Sustainability*, 12(6), 2169. <https://doi.org/10.3390/su12062169>
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. Sage.
- García Jiménez, E., Gil Flores, J. y Rodríguez Gómez, G. (2000). *Análisis factorial*. La Muralla.
- González, N. y Colmenero, M. J. (2021). Instantánea de la inclusión en la universidad desde la perspectiva del personal académico. *Cultura y Educación*, 33(2), 345-372. <https://doi.org/10.1080/11356405.2021.1904656>
- Gutiérrez, M., Cilleros, M. y Río, J. (2014). El Index para la inclusión: presencia, aprendizaje y participación. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 7(3), 186-201. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/viewFile/139/133>
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J. & Anderson, R. E. (2014). *Multivariate Data Analysis*. Essex: Pearson Education Limited.
- Hurtado, Y. M., Mendoza, R. y Viejo, A. (2019). Los desafíos de la formación docente inclusiva: Perspectivas desde el contexto latinoamericano. *Revista Internacional De Apoyo a La inclusión, Logopedia, Sociedad Y Multiculturalidad*, 5(2), 98-110. <https://doi.org/10.17561/riai.v5.n2.9>
- Kaiser, H. (1958). The varimax criterion for analytic rotation in factor analysis. *Psychometrika*, 23, 187-200.
- Kendall, L. (2019). *For exclusion across a range of educational settings: The lived experiences of students, parents and practitioners*. [Tesis de Doctorado, Universidad John Moores de Liverpool]. Repositorio Institucional Publicación de disertaciones de ProQuest. <http://researchonline.ljmu.ac.uk/id/eprint/11833/7/2019kendallphd.pdf>
- Ley 20845 de 2015. Por la que se crea la Ley de Inclusión Escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado. D.O. 29 de mayo de 2015. N°. 20.845. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1078172>
- Lloret-Segura, S., Ferreres-Traver, A., Hernández-Baeza, A. y Tomás-Marco, I. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de psicología/annals of psychology*, 30(3), 1151-1169. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.199361>
- McDonald, R. P. (1999). *Test theory: A unified treatment*. Psychology press.
- Maldonado Valera, C., Marinho, M. L. y Robles, C. (2020). *Inclusión y cohesión social en el marco de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible: claves para un desarrollo social inclusivo en América Latina. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL)*. <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/45728>
- Mavrou, I. (2015). Análisis factorial exploratorio: cuestiones conceptuales y metodológicas. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 19, 71-80. <https://www.nebrija.com/revista-linguistica/analisis-factorial-exploratorio.html>
- Moliner, O., Arnaiz, P. & Sanahuja, A. (2020). Bridging the gap between theory and practice: What strategies university professors use in order to mobilize knowledge about inclusive education? *Educación XX1*, 23(1), 173-195. <https://doi.org/10.5944/educXX1.23753>
- Nilholm, C. (2021). Research about inclusive education in 2020 – How can we improve our theories in order to change practice? *European Journal of Special Needs*, 36(3), 358-370. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1754547>
- Nikula, E., Pihlaja, P. & Tapio, P. (2021). Visions of an inclusive school – Preferred futures by special education teacher students. *International Journal of Inclusive Education*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1956603>
- Operti, R. (2021). *Ten clues for rethinking curriculum*. Genève: UNESCO/IBE. <https://neqmap.bangkok.unesco.org/wpcontent/uploads/2021/02/375453eng.pdf>
- Pit-ten, I., Markova, M., Krishler, M. y Krolak, S. (2018). Promoción de la educación inclusiva: el papel de la competencia y las actitudes de los docentes. *Perspectivas sobre las discapacidades del aprendizaje*, 15(1), 49-63. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1182863.pdf>

- Ramberg, J. & Watkins, A. (2020). Exploring inclusive education across Europe: some insights from the European Agency Statistics on inclusive education. *FIRE: Forum for International Research in Education*, 6(1), 85-101. <https://doi.org/10.32865/fire202061172>
- Ramírez, A. (2020). Consideraciones Conceptuales en la Investigación sobre Inclusión Educativa dentro del Contexto Latinoamericano. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9(1), 211-230. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.1.010>.
- Rodríguez, A., Gallego, J., Navarro, A. y Caurcel, M. (2021). Perspectivas actitudinales de docentes en ejercicio y en formación hacia la educación inclusiva. *Psicoperspectivas*, 20(1), 18-30. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S071869242021000100018&script=sci_arttext&tlng=pt
- Rodríguez, L. y Ruiz, R. (2022). La educación como derecho: acuerdos, agendas y alcances en la región latinoamericana. *Revista Española de Educación Comparada*, (41), 48-64. <https://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/33593/25276>
- Rojas, M., Salas, N. y Rodríguez, J. (2021). Directoras y directores escolares frente a la Ley de Inclusión Escolar en Chile: entre compromiso, conformismo y resistencia. *Pensamiento educativo*, 58(1), 1-12. <https://www.scielo.cl/pdf/pel/v58n1/0719-0409-pel-58-01-00106.pdf>
- Rosseel, Y. et al. (2018). *Lavaan: Latent Variable Analysis*. <https://cran.r-project.org/package=lavaan>
- Sánchez, S., Rodríguez, H. & Sandoval, M. (2019). Descriptive analysis of school inclusion through index for inclusion. *Psychology, Society and Education* 11(1), 1-13. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/689035/descriptive_sanchez_PSYE_2019.pdf?sequence=1
- Sisto, M., Pérez, M., Gázquez, J. y Molero, M. (2021). Actitudes hacia la inclusión educativa de alumnos con discapacidad: variables relativas al profesorado y a la organización escolar en Educación Primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 221-237. <https://doi.org/10.6018/reifop.397841>
- Steiger, J. H. & Lind, J. C. (1980). *Statistically-Based Tests for the Number of Common Factors*.
- Tavakol, M. & Dennick, R. (2011). Making sense of Cronbach's alpha. *International journal of medical education*, 27(2), 53-55. <https://doi:10.5116/ijme.4dfb.8dfd>
- The jamovi project (2021). Jamovi. (Version 1.6) [Computer Software]. <https://www.jamovi.org>
- Unesco (2017). *A Guide for ensuring inclusion and equity in education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254>
- Unesco (2021). *Hacia la inclusión en la educación: Situación, tendencias y desafíos*. <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/>
- Vélez, X., Tárraga, R., Fernández A., Pastor, G. y Peñaherrera, M. J. (2018). El Index for inclusion como herramienta para valorar la inclusión en la educación primaria. En *VI Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales*. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.12758/ev.12758.pdf